

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA**

LEONARDO LÚCIO VIEIRA MACHADO

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS
USUÁRIOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

**VITÓRIA
2015**

LEONARDO LÚCIO VIEIRA MACHADO

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS
USUÁRIOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Virginia Beatriz Baesse Abrahão

**VITÓRIA
2015**

LEONARDO LÚCIO VIEIRA MACHADO

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS
USUÁRIOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada.

Aprovada em 27 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Virginia Beatriz Baesse Abrahão
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Peyroton da Rocha
Universidade Federal do Espírito Santo

**VITÓRIA
2015**

Aos que têm tanta vontade de ensinar Português aos surdos.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Virginia Beatriz Baesse Abrahão, pela paciência e boa vontade em sua orientação, além de acreditar em mim no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha banca examinadora, composta pela Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor e pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Peyroton da Rocha, pela generosa leitura e pelas contribuições fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, em especial às professoras Dr.^a Kyria Rebeca Neiva de Lima Finardi e Dr.^a Janayna Bertollo Cozer Casotti, e ao Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon, pelos apontamentos feitos no *Colóquio de Estudos Linguísticos, que deram excelentes direcionamentos na fase de amadurecimento do projeto.*

À minha esposa, amiga e amante, Lucyenne, por manter-me no foco e, em muitos momentos, carregar-me pela mão. “Dona [...] Nada é nunca, nunca é não”. Cada leitura e cada conversa, cada troca de ideias no carro ou no café da manhã, na preparação de aulas ou da comida do menino: tudo valeu a pena.

Ao Miguel, filho amado, que, pela idade, nem sabe o que aconteceu ainda, mas que me fez sorrir nos momentos que mais precisei.

Aos meus pais, João Benedito e Celeste, que, nesse período, voltaram a me dar colo.

Aos amigos César e Fernanda, que acreditaram no meu trabalho como docente e tiveram participação fundamental ao tornar essa pesquisa possível.

Aos colegas de trabalho, pela torcida.

Aos surdos, que, com suas hipóteses, conheceram textos e produziram sentidos que antes não imaginavam. Vocês são a razão de tudo isso.

Aos colegas de mestrado, Marcos e Felipe, parceiros de orientação, à Janine, parceira de graduação e das lutas contemporâneas, e a tantos companheiros que, com sua cumplicidade, tornaram a jornada mais leve.

- *Por que você não ensina Português?*
- *Mas eu ensino Português!*
- *Não, você ensina textos. Estou falando de Português: “em”, “de”, “no”, “na”...*

(Diálogo com aluno surdo em sala de aula)

RESUMO

Nossa experiência ao conviver com os surdos e suas questões com a Língua Portuguesa faz-nos defrontar com falas como: *eu não sei palavras. Quero aprender palavras.* Então, nos perguntamos: o que é aprender palavras? Assim, a proposta deste trabalho é uma reflexão sobre a produção de sentidos na leitura empreendida por esses indivíduos, a partir de textos em Língua Portuguesa. O fato de que esses indivíduos são usuários de Língua Brasileira de Sinais (Libras), de modalidade espaço-visual, gera dificuldade nos professores ao terem que lidar com as modalidades dessas línguas no ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. A fim de oferecer mais estratégias para que haja, nas salas de aula, mais possibilidades de ensino no uso dessas línguas para os indivíduos surdos, é que se cria o desafio de responder à pergunta central desta pesquisa: como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos em uma língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa? Para essa empreitada, temos, como objetivo principal, compreender o processo de produção de sentidos na leitura feita pelos indivíduos surdos (usuários de uma língua visual-espacial) de determinados signos linguísticos encontrados nos textos em Língua Portuguesa (de modalidade oral e auditiva). O referencial teórico está baseado nos conceitos saussureanos trabalhados por Fiorin (2006, 2008, 2010, 2013) e Benveniste (2005, 2006) de linguagem, língua, fala, signo, enunciado, sentido, texto, discurso. A perspectiva da pesquisa situa-se em Linguística Aplicada e a sua ligação com as Ciências Sociais na reflexão sobre o problema da linguagem e seus usos. Por isso, a metodologia empregada é a de Pesquisa-ação Integral e Sistêmica, descrita por Morin (1996) e Barbier (2000), pois conta com a participação e a intervenção absolutas por parte do pesquisador e dos pesquisados. Para a análise dos dados, a proposta é a descrição das aulas com a discussão baseada no referencial teórico das categorias signo, texto e discurso. Assim, a ideia é finalizar com o levantamento de sugestões de algumas estratégias de ensino de língua portuguesa como L2 baseado na perspectiva da Linguística Aplicada, a partir dos resultados apresentados em termos de produção de sentidos.

Palavras-chave: Leitura; Produção de sentidos; Surdos; Ensino de Língua Portuguesa como L2; Enunciação.

ABSTRACT

Our experience by living with deaf people and their issues with the Portuguese language makes us face with lines like: *I do not know words. I want to learn words.* So we asked ourselves: *What does "learning words" mean?* So, the purpose of this work is a reflection on the production of meaning in the undertaken reading from Portuguese texts by these individuals. The fact that these individuals are Brazilian Sign Language (Libras) users, a visual-space language mode, creates difficulty for teachers in dealing with the modalities of these languages and teaching Portuguese as L2 for the deaf individual. In order to offer more strategies in classrooms to create more opportunities to teaching the use of these languages for deaf individuals, there is the challenge to answer the central question of this research: how does the production of meaning in signs reading of a oral-hearing modality of language, as is the Portuguese language, occurs? For this task we have as main objective to understand the process of creating meaning in reading by deaf individuals (members of a visual-spatial language), of certain linguistic signs found in the texts in Portuguese (oral and auditory modality). The theoretical framework is based on Saussure's concepts developed by Fiorin (2006, 2008, 2010, 2013) and Benveniste (2005, 2006) about language, idiom, speak, sign, statement, direction, text and speech. And the prospect of the research lies in Applied Linguistics and its connection with the Social Sciences in the reflection about the problem of the language and its uses. So the used methodology will be the Integral and Systemic Action Research described by Morin (1996) and Barbier (2000), as has the participation and absolute intervention by the researcher and researched. For data analysis, the proposal is a description of the classes with a discussion based on the theoretical framework of categories sign, text and speech. So the idea is to end with the suggestions of some strategies of teaching Portuguese as L2 based on the perspective of Applied Linguistics from the results presented in the production of meanings.

Keywords: Reading; Production of Meaning; Deaf People; Portuguese Language Teaching as L2; Enunciation.

SUMÁRIO

1 Introdução	11
1.2 Pesquisas sobre ensino de língua portuguesa para surdos	16
2 Referencial teórico.....	21
2.1 A Linguística Aplicada e sua contribuição para o estudo que se apresenta.....	30
3 Metodologia: o fazer das aulas	34
3.1 Os indivíduos da pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa.....	39
3.2 O atendimento educacional especializado e o Decreto nº 5.626/2005: pontos de tensão no ensino de Língua Portuguesa.....	43
3.3 Planos de aula.....	50
4 Análise dos dados	55
4.1 Análise da Aula 1: nome / substantivo.....	56
4.2 Análise da Aula 2: metáfora.....	58
4.3 Análise da Aula 3: conotação.....	63
4.4 Análise da Aula 4: linguagem figurada.....	65
4.5 Análise da Aula 5: conotação / denotação.....	69
4.6 Considerações sobre as análises.....	74
5 Considerações finais	76
6 Referências	80
Apêndices.....	83

1 INTRODUÇÃO

Professores de Língua Portuguesa enfrentam o desafio de ensinar o código escrito de uma língua oral-auditiva para alunos cuja percepção e comunicação não se dão por essa via, e, sim, pela interação espaço-visual.

Este trabalho visa a uma pesquisa de análise da apreensão dos sentidos na leitura dos signos produzidos em uma modalidade oral-auditiva, feita por alunos surdos em textos produzidos em tal modalidade. Para tanto, serão elaboradas e testadas estratégias de ensino da leitura em uma turma exclusivamente de surdos, através de uma proposta de leitura individual, seguida de discussão das primeiras impressões do texto selecionado e hipóteses de construção de sentido, inferência do professor pesquisador com possibilidades de leitura dos signos linguísticos e confirmação ou não das hipóteses lançadas pelos alunos; e, por fim, leitura conjunta com o professor pesquisador. A opção pela análise da leitura feita pelos surdos dá-se pelo fato de que, sem a apreensão dos sentidos produzidos, não há repertório para o desenvolvimento da escrita.

Apesar de a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ser reconhecida, por lei, como a primeira língua do surdo brasileiro, essa mesma lei não isenta o surdo do domínio do português escrito.

Sendo os surdos usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, perguntamo-nos sobre *como ocorre a produção de sentidos na leitura de signos em uma língua de modalidade oral-auditiva como a Língua Portuguesa?*

Dado o problema que este trabalho tentará responder, baseado nas dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa como L2, podemos traçar, como objetivo geral para esta pesquisa, abordar as produções de sentidos realizadas por surdos que dominam Libras através de aulas de Português ministradas em Língua de Sinais.

E, a partir desse objetivo geral, desdobram-se alguns específicos: a) avaliar as condições de leitura em que os indivíduos surdos pesquisados se encontram; b) selecionar textos a serem trabalhados; c) perceber os sentidos produzidos na leitura dos textos; d) garantir a recepção do texto por meio de aulas em

Libras, a fim de que os surdos pesquisados possam aumentar o repertório semântico dos signos linguísticos da Língua Portuguesa; e e) avaliar os resultados das aulas. Segundo os trabalhos já produzidos sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, não há um padrão ou ponto de partida único, uma vez que cada surdo apresenta condições diferentes que dificultam o estabelecimento de uma estratégia de ensino homogênea.

Entre as razões apontadas em conversas com os indivíduos surdos pesquisados, estão: o grau de surdez e a possibilidade e a impossibilidade de acesso a alguns sons, que conferem maior ou menor relação dos fonemas e da língua falada com a escrita fonética (o que pode influir no domínio de acentuação, por exemplo); o envolvimento e a compreensão da família em relação a esse sujeito no aprendizado da escrita, seja com apoio/reforço escolar em casa ou mesmo o descompromisso em função do discurso clínico em busca de uma cura para a surdez; contato ou a falta de contato com outros surdos falantes da Língua de Sinais, o que influi no domínio da própria língua (sua primeira língua); a formação e a capacitação dos profissionais aos quais o surdo foi submetido em idade escolar; as políticas públicas locais para a educação de surdos; as estratégias de ensino da Língua Portuguesa para surdos, entre outros fatores.

Todas as situações supracitadas influenciam nas práticas em sala de aula. A dificuldade de estabelecer uma proposta de ensino não elimina, porém, que novas estratégias sejam testadas para abranger o público surdo adulto que já utiliza (ou tem necessidade de utilizar) a Língua Portuguesa escrita em seu trabalho, mas que ainda não o faz de maneira convencional.

Este trabalho pretende, portanto, abordar as produções de sentido realizadas por surdos que dominam Libras através de aulas de Português com estratégias de ensino em Língua de Sinais. Não se trata, porém, de uma proposta fechada, e, sim, de algumas estratégias em função das principais dificuldades apontadas pelos surdos quando do aprendizado da Língua Portuguesa e do significado das palavras (polissemia).

É fundamental recorrermos aos estudos linguísticos de Libras para que possamos reconhecer o funcionamento dessa língua de uma modalidade completamente diferente das Línguas de Sinais, a fim de avançarmos na construção de práticas relativas ao ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Os estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil estão começando a estabelecer-se de forma mais ampla. Eles tiveram início na década de 1980, com Brito (1984, 1990, 1993, 1995). Brito (1984, 1993) apresentou ao mundo duas línguas de sinais brasileiras: a Língua de Sinais dos centros urbanos brasileiros (atualmente referida como Libras), focando na variante de São Paulo, e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, pertencente à família Tupi-Guarani, usada na comunidade indígena Urubu-Kaapor, do interior do Maranhão.

A década de 1990 contou, ainda, com produções acadêmicas sobre os Estudos Linguísticos em Libras em diferentes estados do país. Felipe (1998), Karnopp (1994, 1999) e Quadros (1995, 1999) são exemplos dessa fase das pesquisas sobre a Libras.

Felipe (1998) apresenta uma descrição tipológica para os verbos da Libras, organizando-os em duas classes principais: aqueles que não apresentam flexão e aqueles que apresentam flexão. Já Karnopp (1994, 1999) traz uma descrição básica da estrutura fonológica da Libras. Por fim, Quadros (1999) expõe uma análise de crianças surdas adquirindo a Libras como primeira língua, em nível sintático.

A partir dos anos 2000, os estudos linguísticos sobre a Libras vão ganhando força no país. Não podemos ignorar o acontecimento da Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e a sua regulamentação, em 2005 (Decreto nº 5.626/2005), como basais para o estabelecimento das pesquisas com Libras no Brasil. Com essa legislação, temos a criação do curso de Letras Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2005. O reconhecimento da Libras como língua nacional impulsionou os estudos a respeito dela.

Hoje, com a proliferação dos estudos linguísticos da Libras, novos pesquisadores vêm despontando com propostas de descrição da Língua de

Sinais em todos os níveis linguísticos. A própria área dos estudos da tradução e da interpretação, que também vem se destacando, pode contribuir para a compreensão do funcionamento e da relação entre línguas de modalidades distintas, como a Libras e a Língua Portuguesa.

Já na área da Linguística Aplicada, em relação aos Estudos Linguísticos, poucos trabalhos sobre a Língua de Sinais foram realizados, já que a maioria das pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos está alocada na Educação. Por isso, o presente trabalho, localizado na Linguística Aplicada, justifica-se em virtude da necessidade de ampliar o repertório da área para atender à demanda das práticas de ensino de Língua Portuguesa como L2 nas formas de trabalhar o uso da Língua Portuguesa.

Dividiremos esta pesquisa em quatro capítulos, além da Introdução (capítulo 1) e das Considerações Finais (capítulo 5). Ainda na introdução, propomos tratar da questão e do lugar da discussão sobre a surdez e os surdos e das produções acadêmicas realizadas e publicadas na área de ensino de Língua Portuguesa para surdos, a fim de situar o tema no espaço do ensino de línguas.

Já no segundo capítulo, apresentaremos os referenciais teóricos com os conceitos de linguagem, língua, signo, enunciação, texto, discurso e sentido para análise dos dados adotados neste trabalho. Também situaremos, de forma objetiva, o lugar desta pesquisa no contexto da Linguística Aplicada.

No capítulo 3, descreveremos os procedimentos metodológicos a partir da postura investigativa adotada neste trabalho, determinada pela Pesquisa-ação Integral e Sistêmica (PAIS). Nesta postura investigativa, o pesquisador é participante ativo da pesquisa e atua junto aos pesquisados, que também são colaboradores ativos no processo de produção dos dados. Ainda no capítulo 3, discorreremos sobre os sujeitos da pesquisa e a discussão do ensino de Língua Portuguesa como L2 pelo viés da educação especial como política de inclusão dos sujeitos surdos na escola regular. E, por fim, apresentaremos os planos de cinco aulas com o conteúdo a ser trabalhado, o texto selecionado, os momentos programados, a metodologia aplicada e os resultados esperados.

Tais aulas foram selecionadas para posterior análise. Apresentaremos o público-alvo e as condições de pesquisa (local de aplicação, relação do professor/ pesquisador com a empresa terceirizada responsável pela oferta e aplicação do curso de Língua Portuguesa junto à empresa alimentícia contratante, situação da turma e perspectivas de continuidade).

Essa postura investigativa exige a inserção total do pesquisador na prática conjunta com os indivíduos pesquisados. Então, a nossa escolha justifica-se pelo fato de que o pesquisador em questão poder aliar a formação e a experiência como professor de Língua Portuguesa com o conhecimento de Língua de Sinais. O professor pesquisador atuou como intérprete de Língua de Sinais por anos e, posteriormente, como tutor do curso Letras Libras na licenciatura para uma turma com 26 alunos surdos.

A experiência com o curso Letras Libras garantiu a inserção total do pesquisador na comunidade surda e a percepção da necessidade de aquisição da Língua Portuguesa por esses indivíduos, bem como os sentidos que eram produzidos na leitura dos textos do curso.

Assim, o desafio de pensar estratégias para o trabalho com essa língua como L2 em sala de aula constituiu a pesquisa aqui apresentada.

Isso posto, serão trabalhadas as estratégias utilizadas para o preparo das aulas e as descobertas quando de sua execução. A metodologia utilizada para as aulas constitui uma tentativa inédita, pois optamos por sair da linguagem referencial em direção à linguagem metafórica. Também abordaremos os motivos dessa escolha.

No capítulo 4, mostraremos as análises das aulas, tendo, por base, as condições de produção de sentido dos alunos. Analisando cada uma das aulas descritas separadamente, discutiremos os seguintes níveis: nível de apreensão dos signos linguísticos trabalhados (neologismos, relações referenciais e metafóricas, expansão do signo e cristalização dos sentidos); nível de apreensão do enunciado (elaboração de hipóteses sobre as estruturas enunciativas trabalhadas); nível de apreensão textual (de que modo o texto foi concebido ou se não se chegou a ele). Além disso, buscaremos apreender a

passagem da leitura para a escrita; a elaboração de analogias e segmentações na construção de hipóteses de leitura; bem como as sensações e reações do grupo em vista das modalidades de textos escolhidas.

Como a pesquisa é qualitativa e não quantitativa, discorreremos sobre situações e fatos que nos levaram a observar os processos de apreensão de sentidos individual e coletivamente.

Nas considerações finais, faremos um apanhado geral e final deste trabalho, fechando com a proposta de uma pesquisa que reflita sobre nossos objetivos de pesquisa. Nesse momento, pensaremos em novas possibilidades de estratégias de ensino, tendo em vista a experiência por nós vivenciada.

1. 2 Pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa para surdos

Os trabalhos que, hoje, versam sobre o assunto do ensino de Língua Portuguesa para surdos, estão localizados em diferentes áreas, mas, principalmente, na de Educação.

Percebeu-se, no conjunto de trabalhos buscados, que o desempenho da escrita é bem mais discutido do que, necessariamente, o ensino ou o trabalho diretamente com a leitura.

Tomando como base a área da Linguística, vários trabalhos vêm na linha do valor do léxico e da estrutura frasal e, muitas vezes, do trabalho com regras gramaticais da Língua Portuguesa, visando ao desempenho da grafia. Ou seja, em geral, acabam tornando-se analíticos e constatativos, deixando de fora ou abordando, tenuamente, a questão da construção de sentidos ao longo dos textos, a tomada de referencial semântico e a interpretação do enunciado como um todo coerente e coeso.

O primeiro conjunto de trabalhos analisados está localizado na área da Linguística e possui vários enfoques. O primeiro aqui descrito vem de um estudo realizado em 2007, na Universidade de Brasília (UnB), no qual Almeida (2007), em sua dissertação de mestrado intitulada “Aquisição do sistema verbal do português escrito pelos surdos”, trabalha com a análise de interlíngua de surdos aprendizes da Língua Portuguesa escrita como L2. O objetivo principal

da coleta dos textos dos surdos era analisar a flexão verbal neles utilizada, em especial dos verbos *ser*, *estar*, *ficar* e *ter*. Como dito anteriormente, esse é um trabalho analítico e constatativo, que prioriza a construção (de que?) segundo a regra (que regra?) e não a construção de sentidos ao longo dos textos ou da interpretação do enunciado. A análise de dados passa pela identificação e descrição dos “erros” na concordância verbal, devido à interferência da Libras e da estrutura desta no texto escrito.

Outro trabalho que vale ressaltar, também produzido na UnB, por Lima (2010), trata da estrutura de causa e consequência na aquisição do português escrito. Tem, como objetivo, analisar os efeitos de causa e consequência nas produções escritas dos surdos em textos coletados entre 2008 e 2009, analisando, principalmente, os usos espontâneos e direcionados das expressões de causa e consequência e uma possível ordem de aquisição. A autora constatou que, pelo fato de estarem em interlíngua, há interferência da Libras nas produções frasais no uso do *porque* e do *por isso*.

O trabalho de Lima (2011) também procura estudar a concordância nas produções frasais a partir da situação de interlíngua vivenciada pelos surdos pesquisados. A hipótese da autora é de que as diferentes formas de aquisição de linguagem pelos surdos influencia na produção do português escrito. Trabalha com questionários controlados e direcionados a três grupos diferentes de surdos: Grupo 1 (filhos de pais surdos, com aquisição de Língua de Sinais desde a infância), Grupo 2 (filhos de pais ouvintes, subdivididos entre os que tiveram aquisição precoce e os que tiveram aquisição tardia de Língua de Sinais), Grupo 3 (filhos de pais ouvintes que tiveram aquisição precoce de Língua de Sinais). A pesquisa é observacional, descritiva e transversal, e concluiu que os diferentes modos de produção do português escrito têm relação direta com o período crítico de aquisição de linguagem.

Ainda nesse conjunto de trabalhos elencados, resalta-se o trabalho de Moura (2008), da PUC de São Paulo, já na linha da Linguística Aplicada, e que aborda o uso da Libras no ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva bilíngue. Enquanto os trabalhos anteriores ancoraram-se na perspectiva gerativista, este procura abordar a perspectiva sócio-histórica e objetiva discutir como um texto

escrito produz sentidos e pode ser negociado em Libras. A partir de um estudo de caso produzido em uma escola específica, foi analisada uma aula de leitura de Língua Portuguesa como segunda língua e, como resultado, foi possível compreender como ocorre a construção de significados mediados pela Libras em práticas que trazem uma visão bilíngue de ensino-aprendizagem.

O trabalho de Pires (2008), realizado na UFSC, também traz contribuições sobre a aquisição de Língua Portuguesa por surdos, pois descreve, analisa e discute as estruturas sintáticas das produções escritas em Português como L2 por sinalizantes surdos, cuja L1 é a Língua de Sinais Brasileira, fundamentando-se no quadro da teoria gerativa. Os dados foram obtidos por meio de testes experimentais intralinguais com produção realizada com 17 alunos surdos cursando o Ensino Médio. Os resultados da investigação especificam as propriedades variáveis entre as duas línguas no que se refere à concordância verbal e ao apagamento de argumentos do verbo, possibilitando observar o estágio inicial da aquisição da segunda língua.

O conjunto de trabalhos que discute a aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos na área da Educação se preocupa, de modo geral, em analisar as políticas de ensino da Língua Portuguesa nas escolas inclusivas ou não e como essas políticas não têm surtido efeitos a contento nessa empreitada.

Aqui, vale apontar a dissertação de mestrado de Silva (2008), da UFSC, que trata das políticas e das práticas de ensino de Língua Portuguesa para surdos. É um estudo qualitativo sobre as políticas educacionais para surdos e suas práticas pedagógicas no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, a sua opção por esse assunto deu-se em função do considerável descompasso que há entre as práticas pedagógicas respaldadas pelas políticas educacionais vigentes e a realidade dos alunos surdos.

As análises da autora constataam que são necessários estudos mais profundos sobre o ensino da Língua Portuguesa a partir de uma concepção de segunda língua, levando-se em conta os saberes surdos e, principalmente, a Língua de

Sinais como primeira língua. São necessárias mudanças curriculares (criação das disciplinas de Língua de Sinais e de Língua Portuguesa como segunda língua) e a desconstrução de que inclusão educacional de surdos é colocar alunos surdos e ouvintes lado a lado em uma sala de aula, sem atentar para como acontece a aquisição de conhecimentos de cada aluno.

Pelo fato de a próxima pesquisa a ser comentada ter sido realizada no estado do Espírito Santo, ela merece a nossa atenção. O trabalho de Costa (2007) tem, como objeto, a educação de surdos no Espírito Santo. Contudo, apesar de não ser o objetivo principal da pesquisa da autora, em muitas das narrativas surdas sobre a escola, os surdos enunciaram o problema no ensino de Língua Portuguesa como um ensino fragmentado, partindo de letras e textos excessivamente descontextualizados e/ou infantilizados.

A necessidade de articular algumas pesquisas que trazem essa temática como tese central ou mesmo que perpassam essa discussão se dá para justificar a pesquisa que nos propomos a fazer. Ao trabalhar a leitura e o prazer pela leitura com os indivíduos surdos desta pesquisa, evidenciamos uma necessidade: desenvolver a compreensão dos sentidos dos textos em Língua Portuguesa e analisar como as aulas podem ter potência quando são trabalhadas como acontecimento e utilizam a Libras como primeira língua no desvendar de personagens, circunstâncias e contextos que modificam o sentido de um léxico específico em uma ou outra situação.

Trabalhar com os indivíduos surdos a experiência da leitura pode ser um grande passo para o desenvolvimento do português escrito. Partir diretamente para as análises da produção textual desses indivíduos pode causar equívocos ou apenas constatar que eles não possuem um ensino de Língua Portuguesa que valorize o que trazem como possibilidade. Trabalhar com os diferentes conhecimentos trazidos por esses indivíduos em aula junto ao sentido dos textos pode ser uma saída para constituir surdos leitores e, conseqüentemente, ampliar as condições de possibilidades para que se tornem melhores produtores de textos escritos e, principalmente, produtores de sentidos variados em Língua Portuguesa, o que pode levá-los a ampliar as condições da sua própria língua.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolver a discussão sobre a compreensão da leitura do sujeito surdo e a produção de textos em Língua Portuguesa através de aulas dadas em Língua Brasileira de Sinais, este trabalho adota os conceitos de linguagem, língua, fala, signo, texto e enunciação, desenvolvidos a seguir.

Ainda que no cotidiano popular as compreensões de linguagem e língua se entrelacem para apontar o mesmo objeto, nos estudos linguísticos, cada uma é responsável por designar aspectos diferentes da comunicação humana. Inicialmente, como *linguagem*, entende-se todo sistema de sinais que foram convencionados por um grupo social, permitindo os atos de comunicação. Seguindo uma perspectiva saussuriana, Fiorin (2013, p.13), afirma que a “linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos”. E ainda:

Entre as ferramentas culturais do ser humano, a linguagem ocupa um lugar à parte, porque o homem não está programado para aprender física ou matemática, mas está programado para falar, para aprender línguas, quaisquer que elas sejam. Todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam. Uma criança, por volta dos três anos de idade, já domina esse dispositivo extremamente complexo que é uma língua (FIORIN, 2013, p. 13).

Sendo qualquer ser humano, em condições de saúde permissíveis, capaz de usar de linguagem para efetuar o ato da comunicação, é possível perceber, em uma sociedade, os tipos de linguagens utilizadas: a linguagem verbal e a linguagem não verbal. Da primeira, entende-se a que faz uso da palavra articulada, no caso, as línguas humanas. Da segunda, entende-se a linguagem que faz uso de signos semióticos convencionados, tais como linguagem de trânsito, linguagem das bandeiras e símbolos heráldicos, linguagem sonora, linguagem olfativa.

Para Fiorin (2013, p. 14), “podemos falar da linguagem como capacidade específica da espécie humana de produzir sentidos, de se comunicar, mas também das linguagens como as diferentes manifestações dessa capacidade”.

Nessa mesma linha, Benveniste (2006, p. 93), afirma que a linguagem “é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe

transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro”.

Dado que o objeto de pesquisa desta dissertação trata das formas de utilizar e compreender o sentido dos termos pelo grupo que se vale da condição visual-motora dos signos linguísticos, utiliza-se, neste trabalho, o termo *signo articulado*, que abrange os articuladores das línguas orais e também os das línguas de sinais. Em outros pontos, também serão utilizados os termos *língua oral* e *língua sinalizada*, ambos como subdivisões de *língua articulada*.

Ao analisar o trabalho de William Stokoe, linguista americano que investigou, identificou e publicou, nos anos 1960 do século passado, as características na ASL (sigla para *American Signs Language*, em português, Língua Americana de Sinais), Quadros e Karnopp (2004) assinalam que:

As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema de línguas legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. Comprovou, inicialmente, que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes (em analogia com os fonemas da fala) – a localização, a configuração de mãos e o movimento – e que cada parte possuía um número limitado de combinações. Em *Sign Language Structure*, publicado em 1960, ele delineou dezenove configurações de mão diferentes, doze localizações distintas e vinte e quatro tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais. Além disso, inventou um sistema de notação para tais elementos (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30-31).

As autoras lembram, ainda, que cinco anos depois da edição supracitada, outra obra de Stokoe, um dicionário de sinais, organizou o vocabulário da ASL de acordo com as partes constituintes dos sinais e não por temática (sinais dos alimentos, sinais dos animais, entre outros), o que marcou um ponto de transição para os estudos das línguas de sinais, já que houve reconhecimento da estrutura interna/gramatical da língua usada pela comunidade surda.

Em relação às linguagens não verbais, vale ressaltar que elas se utilizam de outros meios sensoriais do corpo humano que não o da articulação oral-auditiva de palavras. Desse modo, ora a comunicação será visual, ora auditiva (no sentido de sonora, não verbal), ora olfativa, ora tátil, ora gustativa. Como exemplos de comunicação em uma linguagem visual, é possível citar a linguagem de trânsito. Mais exemplos seriam as bandeiras (nacionais, náuticas) e os brasões (pátrios, de família), que seguem o sistema de signos convencionado pela vexilologia e pela heráldica.

Para a comunicação não verbal auditiva, pode-se citar como exemplos alarmes, que informam situações de urgência e emergência; silvos de guardas, que indicam quanto ao movimento que o condutor deve manter ou cessar; e sinos de templos, que atentam os fiéis para um momento específico da liturgia e/ou vida religiosa. Para a comunicação olfativa, muitas empresas têm usado aromas específicos para estabelecer identificação do cliente com a marca ou com o ponto de venda. Na linguagem de *marketing*, um ambiente especialmente aromatizado indica possibilidade de permanência do comprador no local (o que pode favorecer o consumo) ou mesmo o desejo de retorno (SIMÕES, 2015).

Já a linguagem tátil tem, na sensação da pele, a principal via de estabelecimento da comunicação. Através da textura das superfícies, é possível receber mensagens, sendo esse o principal recurso do código Braille¹, identificado através do toque dos dedos. Os pisos e as calçadas adaptadas para cegos e pessoas com baixa visão também fazem uso de formatos especiais em alto-relevo, isso para indicar se o caminho é contínuo ou se cessa, bem como de cores diferenciadas e mais vibrantes para criar contraste com o piso de cor neutra. Outro exemplo de comunicação pela linguagem tátil em vários países é o cotidiano aperto de mão como cumprimento ou sinal de acordo.

¹ “O Sistema Braille, utilizado universalmente na leitura e na escrita por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade” (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2015).

Por fim, a linguagem gustativa faz uso do paladar como forma de comunicação. Em várias culturas, oferecer presentes doces transmite uma mensagem de afeto.

Essas formas de comunicação são linguagens sensoriais, todas em função de mensagens de um emissor para um receptor. Porém, neste trabalho, admite-se uma concepção de que *língua* é diferente de *linguagem*. Por isso, toma-se, como conceito de língua, a concepção de Saussure (2006), para quem a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade.

Não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social, para permitir o exercício dessa faculdade os indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita. O cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e domínio social (SAUSSURE, 2006, p.17).

A língua é, entre os meios de emissão e recepção de mensagens, aquela que utiliza a linguagem verbal como modo de comunicação. Logo, é um aspecto da linguagem compreendido como sistema de natureza gramatical² concernente a um grupo de indivíduos. Tal sistema compõe-se de um conjunto de vocábulos e de regras para a combinação do léxico.

Pertencente a um grupo de indivíduos, língua também é uma instituição social de caráter abstrato para a interpretação do mundo, dos outros e de si mesmo, uma vez que é externa aos indivíduos que a utilizam. Entretanto, segundo Fiorin (2013, p. 18), “a língua não é só o instrumento pelo qual percebemos o mundo, não é apenas uma forma de interpretar a realidade. A língua é também o meio pelo qual interagimos socialmente”.

Esse caráter de interação social é claramente reconhecido quando ocorre o nascimento de um sujeito em um grupo. Independentemente da chegada da

² Conforme Saussure (2006), gramática é o estudo de uma língua examinada como sistema de meios de expressão.

criança, a língua já existe e é corrente naquele grupo. Ali, o indivíduo aprenderá, dessa forma, a comunicar-se; fará uso, no decorrer da vida, da língua do seu grupo por meio da fala³, e, quando vier a morrer, a língua utilizada continuará a existir, independente da passagem dessa pessoa por aquele grupo.

Assim, ao indicar a diferença entre língua e linguagem, Saussure (2006) afirma:

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar nos fatos de linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.

A esse princípio de classificação poder-se-ia objetar que o exercício da linguagem repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele (SAUSSURE, 2006, p.17).

O sujeito só pode materializar a língua através de um ato individual de vontade e inteligência: a *fala*. Por *fala*, tem-se como definição “atividade linguística no discurso oral. É a fonação, enriquecida de uma significação imanente” (CAMARA JUNIOR, 2009, p. 141). A definição tem apoio nos fundamentos lançados por Saussure (2006), que afirma, no *Curso de linguística geral*, que *fala* são ajustes individuais, sendo sua articulação dependente da vontade dos falantes; e, ainda, são atos de fonação espontâneos, livres, imperativos para a execução da língua. Ou seja, é a língua posta em prática por alguém.

Entretanto, vale lembrar que os conceitos tecidos pelo pai da linguística moderna são cerca de um século anteriores aos estudos linguísticos das línguas de sinais, sendo compreensível o porquê de o conceito de *fala* (a língua como prática individual) ser tão atrelado ao universo acústico/sonoro, como vê-se na explicação do autor:

Consideremos, por exemplo, a produção dos sons necessários à fala: os órgãos vocais são tão exteriores à língua como os aparelhos elétricos que servem para transcrever o alfabeto Morse são estranhos a esse alfabeto; e a fonação, vale dizer, a execução das imagens acústicas, em nada afeta o sistema em si. Sob esse aspecto, pode-se

³ Conceito que será tratado a seguir, recuperando o que foi dito sobre língua oral e língua sinalizada.

comparar a língua a uma sinfonia, cuja realidade independe da maneira por que é executada; os erros que podem cometer os músicos que a executam não comprometem em nada tal realidade.

A essa separação da fonação e da língua se oporão, talvez, as transformações fonéticas, as alterações de sons que se produzem na fala, e que exercem influência tão profunda nos destinos da própria língua (SAUSSURE, 2006, p. 26).

Nota-se que expressões como “sons necessários à fala”, “órgãos vocais”, “fonação”, “imagens acústicas”, “sinfonia”, “músicos” e “fonéticas” são bem específicas do campo oral-auditivo, porém, atualmente, não se pode reduzir a concepção de fala, como se vê desde os estudos de Stokoe (apud Quadros; Karnopp, 2004). O conceito já defendido pelo próprio mestre genebrino em sua época afirma que *fala* é a execução individual da língua: abordagem que inclui, também, as línguas espaço-visuais ou viso-motoras (línguas de sinais).

Nessa compreensão de *fala* que abrange tanto a articulação de línguas orais como de sinais, Saussure (2006) corrobora quando explica que:

[...] a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes. Como se imaginaria associar uma ideia de uma imagem verbal se não se surpreendesse de início esta associação num ato de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a língua materna; ela se deposita em nosso cérebro somente após inúmeras experiências. Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos linguísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é ao mesmo tempo o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas (SAUSSURE, 2006, p. 27).

Se se substituir os verbo “ouvir” / “ouvindo” por “ver” / “vendo”, é plenamente possível compreender a necessidade de uma criança surda ter contato com adultos dominantes da Língua de Sinais: seus olhos e movimentos corporais estão, para seu desenvolvimento linguístico, como os ouvidos e a língua de uma criança ouvinte estão para o mesmo fim.

Desse modo, sendo a *fala* um recurso para a materialização de signos em uma língua, Petter (2006) traz a compreensão saussuriana de língua como “um sistema de signos”, que seria um conjunto de unidades que se relacionam dentro de um todo coeso. Saussure (2006) entende a língua e sua articulação individual (a fala) como um circuito que une um conceito e uma imagem

acústica, e não uma coisa e uma palavra. Assim, à união do conceito com imagem acústica dá-se o nome de *signo linguístico*.

Sobre o que realiza o signo na atividade comunicativa, Benveniste (2006) diz:

O papel do signo é o de representar, o de tomar o lugar de outra coisa evocando-a a título de substituto. Toda definição mais precisa, que distinguiria notadamente muitas variedades de signos, supõe uma reflexão sobre o princípio de uma ciência de signos, de uma semiologia, e um esforço para elaborá-la (BENVENISTE, 2006, p. 15).

O autor ainda destaca os vários sistemas de signos identificáveis, como os signos da linguagem, adquiridos no início da vida conscientes, os signos da escrita, de cortesia, de reconhecimento, entre outros, sempre compondo sistemas que interagem no cotidiano da comunicação.

A compreensão de signo deu origem ao que se chama *Teoria dos Signos*, que mapeia as implicações dos modos de uso dos signos linguísticos no ato de emissão e recepção de mensagens e processos de comunicação. Ao resgatar o mito bíblico da criação do mundo, no qual, com a linguagem (uso de palavras), Deus estabelece a ordem onde, antes, havia caos (“Faça-se a luz!”), Fiorin (2010) diz:

O mito quer mostrar o poder criador da linguagem, que dá ao homem a capacidade de ordenar o mundo, de categorizá-lo. Com os signos, o homem cria universos de sentido. As línguas não são nomenclaturas que se aplicam a uma realidade preordenada, mas são modos de interpretar o mundo. Por isso, estudar a linguagem é a forma de entender a cultura, de compreender o homem em sua marcha sobre a Terra (FIORIN, 2010, p. 73).

Por meio do signo linguístico, é possível identificar, nomear, categorizar, isso porque o signo é composto por significante e significado. Saussure (2006) explica que:

(...) não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (SAUSSURE, 2006, p. 80).

É pela liberdade das ideias que os signos não representam sempre a mesma coisa. Em termos saussurianos, o significante (conceito) nem sempre representará aquele significado (objeto). A mesma mobilidade que há entre os

signos nas línguas orais há nas línguas de sinais. A teoria dos signos também pode identificar, nos sinais articulados, o que ocorre nas palavras da oralidade: composição e valor dos signos, arbitrariedade, linearidade do significante, denotação e conotação e classificação.

Dadas as compreensões de signo linguístico, fala, língua e linguagem, é possível entender o ato de produzir enunciados. Enunciado é tudo o que é dito; logo, enunciação, segundo Fiorin (2009, p. 51), é “o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação)”, que é composta de três categorias: a pessoa, o tempo e o espaço. Ainda, passar da língua para a fala é *enunciação*, ou seja, “é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”, conforme Benveniste (2006, p. 82).

Ou seja, para não se confundir conceitos de *fala* e *enunciação* (ou mesmo *enunciado*, que é produto da enunciação), é preciso ter em mente que a *fala* diz respeito ao *locutor* (falante ou retransmissor do enunciado) e ao *interlocutor* (quem recebe ou a quem se destina a mensagem). O *enunciador* é quem produz o enunciado, podendo ou não ser locutor do que é dito (já que outro pode falar o enunciado sem ser autor dele, como em uma leitura). *Enunciatário* é a quem se destina o enunciado.

Benveniste (2006, p. 82) diz que o emprego da língua é “um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira”. Ou seja, para falar ou entender o enunciado, é preciso ter conhecimento internalizado da língua. Afirma, ainda, que a enunciação é a apropriação da língua por um ato individual:

A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o sentido se forma nas palavras, em que medida se pode distinguir entre duas noções e em que termos descrever sua interação (BENVENISTE, 2006, p. 83).

Isso posto, caberia que o processo de internalização da Língua Portuguesa pela comunidade surda se desse de modo que se compreendesse a enunciação como três instâncias entre a língua e a fala: a) de categorização (que agrupa classes de elementos da realidade linguística); b) de *ego-hic-nunc*

(eu-aqui-agora, chamados elementos dêiticos, de *dêixis*, que, em grego, significa “indicador”, ou embreadores); e c) instância pressuposta pelo enunciado, pois, havendo um dito escrito qualquer, está pressuposto um enunciador, segundo Fiorin (2008).

Após compreendermos enunciação em Fiorin (2009) e Benveniste (2006), a noção de *texto* adotada neste trabalho é a que de que o texto não é um aglomerado de frases, mas, sim, conforme Dubois et al. (2006), “o conjunto dos enunciados linguísticos submetidos à análise: o texto é então uma amostra de comportamento linguístico que pode ser escrito ou falado” .

A esse valor, soma-se o posicionamento de Fiorin (2006), que diz que:

(...) todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de escala mais ampla. Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou de outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade. Até mesmo uma simples notícia jornalística, sob a aparência de neutralidade, tem sempre alguma intenção por trás. (FIORIN, 2006, p.13).

Logo, o texto pode ser comparado a uma trama ou rede, já que, por característica, tem uma composição elaborada de tal modo que as locuções não têm sentido independente: seu sentido é atribuído conforme uma frase liga-se às outras e/ou à situação da enunciação.

A escrita de Língua Portuguesa segue padrões sintáticos e semânticos pertinentes a essa língua oral e auditiva. Mesmo que a modalidade não represente a fala, por seguir características próprias, o alfabeto é fonético e as relações de sentido são atribuídas conforme os enunciados são elaborados na língua que a escrita procura simular. Para a comunidade surda, no entanto, frases em uma língua não internalizada continuam sem sentido caso a abordagem metodológica de ensino e aprendizagem do léxico e da gramática não tenha sido adequada, por mais curtas que tais frases sejam. Ou seja, dificilmente encontraremos textos, ainda que curtos, em produções escritas de surdos em fase inicial de aquisição da Língua Portuguesa como L2.

Fiorin, em entrevista ao Prof. Dr. Artaxerxes Modesto para o *site* da revista Letra Magna, diferencia as noções de *texto* e *discurso*⁴. Optou-se, para este trabalho, por seguir a concepção do autor para o termo. Segundo ele, o discurso é:

[...] produto de uma enunciação, que é realizada por um dado sujeito, num dado tempo e num determinado lugar. Por isso, o discurso é integralmente linguístico e integralmente histórico. O texto é a manifestação do discurso. Portanto, analisar o texto é estudar um discurso produzido por uma enunciação radicada numa dada formação social, num determinado momento da história⁵.

O conhecimento parcial de uma língua permite que a comunicação ocorra de maneira limitada. Nesse caso, ter acesso a partes de um todo compromete a produção de um elemento caro ao enunciador ou enunciatário: o sentido. Quando se problematiza a questão das partes de um todo, é esse bem que está em jogo. Muitos surdos enfrentam esse problema: de juntar e rearranjar signos e regras que não dominam por completo, já que o sistema de escrita alfabética anda lado a lado com a modalidade oral, embora seja distinto. Como estabelecer sentido? Mais adiante, Benveniste (2005, p. 136) afirma que “o sentido de uma unidade linguística define-se como a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior”. O autor afirma, ainda:

Em vez de zigzaguear com o ‘sentido’ e de imaginar processos complicados – e inoperantes – para deixá-lo fora do jogo retendo somente os traços formais, é preferível reconhecer francamente que ele é uma condição indispensável da análise linguística. É necessário somente ver como o sentido intervém nas nossas operações e de que nível de análise ele depende (BENVENISTE, 2005, p.130-131).

Pretendemos ampliar a discussão sobre sentido e produção de sentido com Mari (2008) e Abrahão (2014).

2.1 A Linguística Aplicada e sua contribuição para o estudo que se apresenta

⁴ Disponível em: <http://www.letramagna.com/fiorin.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015

⁵ Disponível em: <http://www.letramagna.com/fiorin.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Segundo Moita Lopes (1996), até, pelo menos, a década de 1990, os encontros de Linguística Aplicada (LA) no Brasil ainda mantinham, em suas programações, sessões que tratavam especificamente da natureza da LA. Para alguns pesquisadores no país, essa postura parecia desnecessária, basicamente por dois motivos: 1) já surgiam demandas e interesses de pesquisa científica que careciam de adiantamento, bem como a melhor maneira de identificar-se a LA (no sentido de colocá-la como área de investigação), isso através do desenvolvimento de pesquisa; e 2) o estabelecimento da área de investigação já não rendia acréscimos.

Identificando essas colocações entre os linguistas aplicados, Moita Lopes (1996) defendeu, na época, a posição de que essa discussão parecia ainda ser necessária, não para demarcar os limites entre a Linguística e a LA como áreas distintas de investigação, mas para elucidar os paradigmas sob os quais atuavam. De acordo com ele, “a LA é uma ciência social de caráter interdisciplinar que focaliza questões de uso da linguagem em diferentes contextos e diferentes propósitos comunicativos e interacionais” (MOITA LOPES, 1996, p. 17).

Seu posicionamento de relembrar a LA como ciência social, ou seja, área distinta da Linguística (que segue o padrão de pesquisa das ciências naturais), corrobora a necessidade das investigações científicas que apontem direções e caminhos para resolver os conflitos linguísticos com os quais sofrem as comunidades surdas, objeto de estudo deste trabalho. Ao serem falantes de Língua de Sinais, encontrarão, nos resultados e indicativos da LA, esclarecimentos para práticas e políticas públicas que assegurem ensino e aprendizado que respeitem suas especificidades.

A ligação da LA com estudos sobre surdos encontra mais apoio e fortalecimento em Rojo (2006), quando ela afirma que:

Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-lo. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, como foi feito com processos (processamentos) em leitura e produção de textos, ou com a interação em sala de aula enquanto (tipo de) conversação, ou com a interlíngua enquanto processo de projeção de LM sobre a

língua estrangeira (LE). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para existirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

Portanto, conforme a pesquisadora, não se trata de examinar quem fez e o que se fez na escola, ou de avaliar o discurso pedagógico como constituição do mesmo ou de discursos similares. Até então, para a comunidade surda usuária da Língua de Sinais e desconhecadora da Língua Portuguesa como segunda língua, tais práticas já vêm ocorrendo sem grandes melhorias. Trata-se, sim, de identificar problemas discursivos em sala de aula, por exemplo, profissionais ainda em despreparo para ensinar na língua materna deles, de políticas e práticas que identifiquem e solucionem tais dificuldades. Com a ocorrência de pesquisas em LA que possam contribuir para a construção dos conhecimentos, das falas e dos diálogos entre a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais em sala de aula (não somente com intérpretes de Libras em sala de aula, no caso do Brasil), acredita-se que é possível minimizar o impacto que os surdos encontram ao defrontarem, dia a dia, com a escrita e a leitura de uma língua que lhes é posta como oficial do seu país.

Rojo (2006) insiste:

Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de focar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre, por exemplo, numa entrevista médico-paciente. Não se trata de simplesmente compreender e descrever as novas formas de comunicação e os novos discursos e gêneros emergentes em contextos virtuais, mas de fazê-lo para refletir sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas (ROJO, 2006, p. 258).

Moita Lopes (1996), considerando o percurso das pesquisas em Linguística Aplicada e de acordo com a linha que utiliza, propõe cinco pontos a serem observados na pesquisa em LA.

O primeiro é a pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais, em que foca, primordialmente, na resolução de problemas de uso social da linguagem em contextos tanto escolares como fora deles. Segundo Moita Lopes,

A LA é uma ciência social já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

O segundo ponto é quando a pesquisa focaliza a linguagem do ponto de vista processual. Segundo o autor, “coloca-se o foco na linguagem na perspectiva do uso/usuário no processo de interação linguística escrita e oral” (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Já o terceiro ponto é a pesquisa de natureza interdisciplinar e mediadora, que afirma que a LA tem, como tarefa no processo de investigação, mediar o estudo do problema da linguagem com os conhecimentos teóricos advindos das diferentes disciplinas, como Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Educação, Linguística etc.

O quarto e quinto pontos estão relacionados, respectivamente, à pesquisa que envolve formulação teórica e à pesquisa que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativa.

No primeiro ponto, o autor destaca que, além de a LA se utilizar dos conhecimentos teóricos advindos das outras disciplinas, ela também cria sua própria formulação teórica para responder ao objeto que se investiga.

Por fim, no quinto ponto, o autor comenta que, como outras ciências, a LA também, a princípio, empregou um cunho positivista às suas investigações empreendidas em relação ao problema da linguagem. Porém, os pesquisadores atuais vêm dando preferência a uma base interpretativa para as pesquisas empreendidas.

Todavia, nota-se um interesse cada vez maior por pesquisas de base interpretativa não só por representar um foco de investigação diferente e revelador que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas também por avançar num tipo de método de pesquisa que possa ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto nas ciências sociais (MOITA LOPES, 1996, p. 22).

E, assim, compreendendo a complexidade que o objeto de pesquisa em questão neste trabalho apresenta, pode-se afirmar que ele se enquadra em uma perspectiva de uma pesquisa no campo da LA. Baseamo-nos nas afirmações de Rojo (2006), para quem a qualidade de vida é o que se espera

ampliar com as pesquisas em LA. Com este trabalho, desejamos que os surdos consigam a autonomia que o conhecimento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa proporciona em nossa sociedade, internalizando, assim, a Língua Portuguesa como L2.

3 METODOLOGIA: O FAZER DAS AULAS

Para a execução deste trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa designada com pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS). Nesse tipo de metodologia, o pesquisador, em especial, além de empreender a pesquisa, atua como ator participante. Segundo Morin (2004), tem-se percebido, entre os docentes, o desejo de observar o processo no qual se está inserido, a sala de aula e suas práticas, isso para compreender e enfrentar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Barbier (2004), trata-se de um tipo de pesquisa que envolve todos os atores, tanto o pesquisador quanto os pesquisados de forma implicada, sem excluir o rigor metodológico.

Essa metodologia é de natureza social pragmática, empírica e democrática, cujo objetivo é transformar uma realidade a partir da implicação dos pesquisadores como atores de um processo. O docente que se envolve na pesquisa como ator constata uma melhoria significativa em sua prática, pois está envolvido em todas as etapas.

A pesquisa ação-integral sistêmica é, então:

(...) uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução, no intuito de permitir a um ator coletivo de intervir nele para induzir uma mudança (MORIN, 2004, p. 91).

Segundo Barbier (2004), essa pesquisa ação insere-se em um modelo de pesquisa que está sendo desenvolvida *in loco*, apresentando, assim, cinco dimensões: contrato, participação, mudança, discurso e ação.

Compreendendo que a educação não é um campo fechado em redutos teóricos únicos, a própria LA evidencia que se precisa estabelecer vínculos epistemológicos com outras ciências para equacionar a complexidade do processo educativo/educacional.

Como afirma Morin (2004), as pesquisas em ciências da educação são complexas, pois o pesquisador pode ter, como foco em suas análises, o ato

educativo em si, bem como as práticas relacionadas a ele. A pesquisa ação-integral sistêmica enquadra-se nesse contexto dialógico, afinal:

[...] trata-se de priorizar o saber que é próprio à prática, de descobrir suas múltiplas facetas, e de situar suas interações dentro duma visão global. A pirâmide do saber coloca em prioridade a prática para integrar adequadamente todas as facetas do ato profissional (MORIN, 2004, p. 27).

Como já dito, a PAIS é, antes de tudo, “participativa e implica os atores em um entendimento, com vistas a uma mudança profunda tanto na reflexão como na ação” (MORIN, 2004, p. 90). Enfim, nessa postura investigativa, a participação do ator-pesquisador é absoluta e a preocupação não é apenas coletar informações para, a partir daí, extrair conhecimentos; mas é, antes de tudo, intervir diretamente sobre uma realidade.

Reflexiva e crítica, a PAIS tem, entre seus objetivos, propiciar a alteração e a transformação de um repertório discursivo preexistente à sua aplicação. Na PAIS, a reflexão e a ação atuam concomitantemente, sendo modeladas à medida que o processo avança. Por visualizar o ato educativo como processo, a PAIS entende a mudança como algo planejado e reflexivo, isto é, sua intervenção tem como princípio modificar, promovendo uma reflexão.

As aulas (que serão descritas mais à frente) trabalhadas com os indivíduos surdos pesquisados foram sendo pensadas, repensadas e avaliadas à medida que o processo avançava. Mesmo sendo planejadas previamente, eram levadas em conta as mudanças provocadas no seu acontecimento.

Enfim, justamente por implicar a participação ativa do pesquisador, na PAIS, os pesquisadores envolvidos precisam estar inteirados do processo e dos instrumentos arrolados pela metodologia. Por ser interativa, não é um modelo estático, engessado, podendo adaptar-se às inconstâncias das relações humanas, o que exigirá um caminho de reflexão e ação. Como seu objetivo é propor uma intervenção e buscar soluções para problemas, não existem técnicas específicas, sendo necessário que o pesquisador crie ou adeque as ferramentas para sua aplicação em determinado campo.

Segundo Moita Lopes (1996), entre as tendências no percurso investigativo da Linguística Aplicada, um ponto a ser sempre lembrado é que a LA tem uma postura investigativa na pesquisa e no tratamento dos dados por ser de natureza aplicada em ciências sociais. Este trabalho, ao filiar-se a essa tendência de percurso investigativo, utiliza-se dessa metodologia como forma de produção dos dados da pesquisa.

Lançando mão dos instrumentos metodológicos para a execução da pesquisa para a produção dos dados, este trabalho recorrerá aos diários de anotações das aulas dadas, gravação das aulas, conversas com os indivíduos da pesquisa.

Assim, após o levantamento teórico base para a observação e a análise das aulas, o segundo momento incorrerá na elaboração de estratégias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos.

Foram ministradas 25 aulas ao total, com duração de duas horas cada, sendo, posteriormente, analisadas cinco aulas de leitura e produção de textos pelo pesquisador para um grupo de 25 surdos adultos (com Ensino Médio ou faculdade em andamento ou concluídos).

As cinco aulas foram escolhidas por terem sido relevantes para a análise e a resposta do problema, bem como para o cumprimento dos objetivos outrora apresentados neste trabalho. As 25 aulas foram realizadas no município de Vila Velha (ES). Cada encontro foi parte de um projeto de uma empresa de produtos alimentícios para a capacitação de funcionários surdos, em parceria com a uma instituição de ensino superior que cedeu a sala de aula (espaço físico) e uma empresa responsável pela divulgação e seleção dos funcionários aptos para a capacitação.

Essa terceira empresa, especializada em ensino de Língua Brasileira de Sinais, interpretação e seleção de profissionais surdos, organizou o curso, aberto também a não funcionários surdos interessados em aprender mais da Língua Portuguesa. Durante as aulas – ministradas em Libras como língua de instrução –, os alunos fizeram exercícios de leitura e produção de textos.

Com o material produzido, foi feita a seleção das aulas, sendo uma delas descrita a seguir como uma proposta de análise. O último passo será organizar os resultados e as conclusões acerca das possibilidades dos conteúdos de Língua Portuguesa e discutir os sentidos produzidos com base nas experiências em sala de aula.

Escolhemos a Abordagem Comunicativa como estratégia de ensino porque esta se fundamenta no princípio pragmático-funcional, no qual o texto (oral e escrito) se constitui como ponto de partida e faz uso das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais que o aluno traz para a aprendizagem, com foco no grupo de alunos em questão. De acordo com Schneider (2010), Abordagem Comunicativa tenta responder: o que esse grupo precisa saber para se comunicar na língua alvo? A partir daí, são estabelecidos objetivos para cada aula. Ainda segundo Schneider (2010):

Entendemos que as aulas interativas requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas frontais; 2) utilizar correções indiretas através de andaimes e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) motivar os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajuda-lo a seguir quando titubeia em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando o aluno fala a atenção dos demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais fracos e retraídos, e por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em sum, aulas interativas requerem que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e aluno), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interação social. (SCHNEIDER, 2010, s.p.).

Estabelecida a estratégia de ensino e aprendizagem, as aulas aconteciam da seguinte forma: sempre às sextas-feiras, com início às 15h e término às 17h. Ocorriam em três momentos: 1) **início**, com saudações de boas-vindas, cumprimentos e pequenos bate-papos triviais, seguidos das primeiras informações do que estava no quadro ou na projeção. Nesse momento, havia uma proposta de reflexão ou desafio de conhecimento de signo linguístico que apresentaria o texto; 2) **desenvolvimento**, quando o texto era explorado e as

hipóteses de sentido lançadas, bem como dúvidas e confirmações ou não das hipóteses; e 3) **desfecho**, quando as hipóteses eram ou não confirmadas e o sentido do texto era satisfatório, com despedida em seguida.

A turma era organizada com 30 alunos, porém, iniciadas as aulas, dois deles tiveram seus horários de trabalho alterados e não puderam dar sequência, e um mudou-se para outro estado. O curso foi elaborado para funcionários surdos da empresa alimentícia que tinham interesse em aprender mais ou se aprimorar na leitura e escrita de Língua Portuguesa, havendo possibilidade de surdos da comunidade e familiares participarem. Dos 27 que continuaram na turma, 20 eram funcionários da empresa e sete eram da comunidade surda.

Os textos eram transcritos no começo das aulas no quadro branco ou projetados no *data show*. Após a solicitação de que os alunos copiassem o conteúdo no caderno, era pedido que cada um fizesse uma leitura individual e apresentasse hipóteses de interpretação e construção de sentido. Conforme a complexidade do texto (extensão, signos cotidianos ou de situações específicas, por exemplo), as hipóteses eram profícuas ou raras. Esgotadas as iniciativas e tentativas, era feita a leitura com pausa nos signos menos conhecidos, respeitando a sintaxe da Libras. A interpretação do professor confirmava ou não as hipóteses.

Na primeira aula em que ocorreu a apresentação e o primeiro contato com a leitura do grupo, em uma proposta de aula de Língua Portuguesa totalmente em Libras, os relatos sobre as experiências escolares com a disciplina eram desanimadores. A falta de leitura e de escrita naquela língua, que não era a deles, geraram defasagem na construção de sentido após a idade escolar. As palavras, os enunciados, os textos, os discursos, tudo, segundo eles, era simplesmente copiado do quadro ou dos amigos ouvintes ao redor.

Foi então que, aula a aula, proposta a proposta de leitura, sentidos eram buscados e alcançados, elementos de análise do discurso ganhavam forma, problemas de linguística geral eram resolvidos, signos, falas, línguas e linguagens eram significantes e significados.

Fiorin, Benveniste, Saussure e tantos outros nos ajudaram a construir uma prática de estudo e de ensino que diminuiu a distância linguística entre aquele grupo de surdos usuários da Língua de Sinais e o português escrito. As possibilidades de leitura e compreensão dos enunciados, dos textos e dos discursos aumentaram.

Separar um tempo diferente do tempo com cobranças para experimentar palavras desconhecidas foi a grande ferramenta; sem nota, sem certo ou errado, apenas experimentando a língua, ou melhor, a segunda língua. Isso nos faz pensar: e, se na escola, tivessem feito isso?.

A intenção deste trabalho foi propor um contato com a Língua Portuguesa sem a cobrança de compreensão dos surdos por obrigação, mas, sim, por vontade, sem a necessidade de que entendessem de oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas (mesmo porque exigir isso deles é ilógico e defasado), mas que entendessem a beleza de poemas quando estivessem diante de um. Que se emocionassem com a alegria, com a dor, com o desejo, com a saudade que os textos escritos podem dar ou provocar, ainda que em uma segunda língua (ou, principalmente, por isso).

3.1 Os indivíduos da pesquisa e o ensino de Língua Portuguesa

Em uma conversa inicial, logo no primeiro dia de aula, vários alunos relataram a dificuldade que tiveram em seu período escolar com as regras da Língua Portuguesa. Não compreendiam conceitos de palavras nem de suas morfologias, que ora eram usadas em uma sequência e estavam certas, ora eram usadas em outra e estavam erradas.

Por virem de um histórico de ensino da língua escrita via gramática (e em um período em que não havia condições para uso da Libras nas escolas, seja por ausência de políticas públicas, práticas de ensino ou profissionais conhecedores da Língua de Sinais), seu entendimento e sua aprendizagem de Língua Portuguesa foram pautados na orientação “escolaresca” de “certo”, “errado”, “ganhar ponto”, “perder ponto”, sem, de fato, compreender-se o sentido do que se lê ou escreve.

Como dito anteriormente, os alunos desse grupo concluíram o Ensino Médio, sendo que alguns ingressaram no Ensino Superior e outros chegaram a concluir a faculdade, mesmo sem saber ler e escrever convencionalmente.

Segundo Lopes (2006):

A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na língua portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem (LOPES, 2006, p.43).

A prática da aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de memorização de palavras e conceitos únicos é muito comum no processo de alfabetização dos indivíduos surdos, reduzindo a Língua Portuguesa, assim, a um conjunto de palavras e frases.

Ainda tratando-se dos indivíduos surdos, existem outros fatores que cooperam para que eles não dominem a modalidade escrita. Como exemplos, pode-se citar a aprovação compulsória; as verbas; a não cobrança de escrita da LP de forma adequada; e centros de atendimento criados e atendimentos educacionais especializados que, muitas vezes, realizam as tarefas para os alunos surdos apenas copiarem e levarem prontas para a escola, sem uma reflexão pontual sobre o que se pede que dominem, nem para o aluno e muito menos para a escola.

Vieira-Machado (2013) afirma que, quando o foco da educação dos surdos passa a ser a Libras, mesmo que seja para atender a uma política linguística afirmativa, um grave perigo pode emergir: reducionismos na história das conquistas surdas. Esse reducionismo passa a existir quando tudo se torna mínimo – como capacitar “minimamente” o professor a ser sensível às necessidades surdas, capacitar “minimante” os intérpretes de Libras, os professores especialistas etc. Com esses cursos “corriqueiros”, acredita-se que seja possível a existência de um professor “capacitado”, que irá lidar com o indivíduo surdo na sala de aula, quando, “minimamente”, terá condições de ensinar aquilo que é papel primordial da escola: os conteúdos; quando,

“minimamente”, o intérprete será capaz de interpretar; e quando, “minimamente”, o professor especialista poderá comunicar-se no atendimento educacional.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos (GUEDES, 2009, p. 38).

O que nos inquieta diante de tais reducionismos é vermos, nas campanhas públicas, a inclusão dos indivíduos surdos como *status* de verdade e realidade por meio apenas de aceitação e sensibilidade quanto ao uso de Libras. Inquietamo-nos ainda mais quando percebemos que o reducionismo em relação à presença de instrutores de Libras tem levado os sistemas educacionais a reduzir o papel do surdo no processo educativo a um mero instrutor, e que o professor de ensino de Português como segunda língua ainda está um pouco distante da realidade escolar.

Compreendendo que a discussão da educação de surdos passa pela educação especial e que as produções sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos se encontram nesse campo, torna-se fundamental abrir um pouco do espaço deste trabalho a fim de localizar, discursivamente, os indivíduos desta pesquisa.

As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas vêm ganhando espaço com a legislação específica, que ainda coloca as línguas (de Sinais e Portuguesa) em uma perspectiva bilíngue. O que se espera é o caminhar das políticas educacionais frente a essas políticas linguísticas manifestadas com a aprovação da comunidade surda.

O Decreto nº 5.626/2005 traz à tona profissionais que passam a fazer parte do cenário educacional do indivíduo surdo em uma perspectiva bilíngue: o intérprete de Língua de Sinais, o instrutor de Língua de Sinais e o professor de português como segunda língua. Segundo Vieira-Machado (2013), mesmo que

a atuação desses profissionais nos espaços escolares seja emergente, a formação inicial deles na perspectiva bilíngue torna-se um grande desafio.

A perspectiva bilíngue é assumida como possibilidade pela Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e pelo decreto supracitado quando, em seu teor, definem que o português não pode ser substituído pela Libras, caracterizando-a como língua adicional e alocando-a como língua nacional. A ideia da condição bilíngue do indivíduo surdo está relacionada à Libras como língua de instrução e ao português na modalidade escrita como segunda língua.

Segundo Lopes (2007), a educação bilíngue para surdos orienta-se por dois eixos: o bicultural e o bilíngue. A condição bilíngue do surdo é caracterizada pelo domínio do português escrito e não do português oral.

A proposta bilíngue pressupõe o domínio de duas línguas, em qualquer modalidade que elas possam ser articuladas. No entanto, no caso dos surdos, há o domínio da língua de sinais, porém não há a fluência na língua portuguesa. [...] se ser bilíngue exige o domínio em qualquer modalidade em que uma língua é expressa, as propostas de educação bilíngue estão sendo estruturadas de forma equivocada (LOPES, 2007, p. 69).

A partir de uma política bilíngue, quando o decreto federal determina que:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, s.p.).

A ideia de que os professores estão capacitados para lidar com o indivíduo surdo na escola passa a ser uma verdade e uma realidade. Por isso, de acordo com Lopes (2007, p. 82):

As políticas estão conduzindo a população a acreditar que a língua de sinais não será mais um empecilho que dificulta a comunicação com os surdos. Mesmo sabendo que aquilo que ensinamos nos cursos de graduação sobre diferença, cultura e língua surda seja o mínimo para começarmos a conversar sobre a surdez, surdos e educação, parece que esse mínimo está tomando proporções maiores e fora de nossos controles. O que parece estar sustentando essa aceleração da divulgação da Libras [...].

Os principais desafios do nosso tempo são, diante das perspectivas de formação postas, cuidar para que a educação dos surdos não se limite à Libras e ao uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que passa, agora, a ter grande visibilidade no projeto de inclusão da “diversidade” na escola, e que o ensino da Língua Portuguesa não seja um apenas um instrumento de in/exclusão desses indivíduos socialmente e academicamente.

3.2 O atendimento educacional especializado e o Decreto nº 5.626/2005: pontos de tensão no ensino de Língua Portuguesa

A discussão sobre o atendimento aos indivíduos surdos para o ensino de Língua Portuguesa tem sido tema de leis federais. Portanto, antes de fazermos alguns apontamentos, selecionamos alguns trechos da lei e do decreto federal que tratam dessa questão.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. *Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa* (BRASIL, 2002, s.p., grifo nosso).

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. *Parágrafo único.* O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; Art. 15. Para complementar o

currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como: I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior (BRASIL, 2005, s.p.).

O objetivo de compilarmos trechos da legislação federal específica sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos é mostrar que há um investimento do governo federal para determinar as bases de uma proposta bilíngue, na qual o Português assume o papel e o lugar de segunda língua para o indivíduo surdo. Compreendendo que a discussão aqui não diz respeito ao tempo de aquisição das línguas, trataremos essa posição de segunda língua (L2) em uma perspectiva metodológica de ensino dela.

Em diversos trechos, pode-se observar a postura do Estado em relação às políticas de ensino de Língua Portuguesa (LP), determinando, assim, que as políticas educacionais se posicionassem de forma assertiva à uma política bilíngue, inclusive criando-a como prática que direcionaria as ações pedagógicas nas escolas regulares.

Com a resolução da obrigatoriedade do ensino de Libras desde a educação infantil, novos profissionais são requeridos para o espaço escolar, como o próprio decreto aponta: o professor ou instrutor de Libras, o tradutor e intérprete de Libras e o professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Portanto, também é requerida formação específica para esses profissionais.

A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busque meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado. Mesmo prevendo que a condição para a inclusão dos indivíduos surdos requer que todos os professores conheçam e usem a Língua de Sinais, deve-se considerar que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, aponta como principal objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MESC/SEESP, 2008, p. 14).

A política é clara na definição de quem são os alunos da educação especial e classifica os alunos surdos como aqueles com deficiência, o que pode ser um problema quanto à adoção da LP como segunda língua e quanto à perspectiva de indivíduo bilíngue e bicultural que o surdo pode ser. O documento também assinala algumas ações relacionadas às pessoas surdas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (MESC/SEESP, 2008, p. 17).

Ao ser determinado que as políticas para a inclusão de pessoas com deficiência incorporassem o indivíduo surdo como parte atingida por elas, o foco em Libras como aspecto fundante da inclusão do surdo permanece e é reiterado ainda nessa perspectiva. Para tanto, o Atendimento Educacional

Especializado (AEE) é criado para formar professores e sistematizar o atendimento pedagógico. O AEE passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008). Essa formação é voltada para o atendimento especializado para todas as deficiências. Ressaltando, aqui, o material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português.

O Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, que é o foco neste trabalho, acontece na sala de recursos multifuncionais e em horário diferente ao da sala de aula comum. De acordo com o documento oficial, o ensino de Língua Portuguesa:

[...] deve ser desenvolvido por um professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (MESC/SEESP, 2008, p. 25).

Vale ressaltar que os professores de Língua Portuguesa das escolas regulares desconhecem a condição de L2 para os indivíduos surdos e a realidade experimentada em geral é de que o intérprete de Libras pouco ou nada contribui para as aulas de Português, dependendo do que é cobrado e ensinado pelo professor. Pode-se perceber que, apesar de o indivíduo surdo vir sendo incorporado pelas políticas de educação especial, a Libras não é prioridade na formação do professor de LP que atenderá no contraturno, exigindo apenas que o profissional “acredite na proposta”. Coloca-se ainda, em pauta, que o professor que atenda o aluno surdo não precisa obrigatoriamente ser formado em LP, abrindo possibilidade para que pessoas com outras formações atuem neste campo, caso seja necessário. Ademais, no texto do documento oficial, não fica claro a quais mudanças este se refere, deixando margem para que práticas diferenciadas – e, muitas vezes, equivocadas – possam ser exercidas no atendimento.

Na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, os alunos surdos devem ser capazes de desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, “para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas” (MEC/SEESP, 2008, p. 38).

Para que esses objetivos sejam alcançados, a sala de recursos para o AEE em Língua Portuguesa deverá ser estabelecida didaticamente, respeitando os seguintes princípios:

Riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) para possibilitar a abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa. Amplo acervo textual em Língua Portuguesa, capaz de oferecer ao aluno a pluralidade dos discursos, para que os mesmos possam ter oportunidade de interação com os mais variados tipos de situação de enunciação. Dinamismo e criatividade na elaboração de exercícios, os quais devem ser trabalhados em contextos de usos diferentes (MEC/SEESP, 2008, p. 39).

Com a ênfase dada o tempo todo para o uso das imagens como recurso, pode-se passar equivocadamente a impressão de que a Libras não é o principal canal de comunicação e de produção de sentidos, haja vista que, se a LP deve ser metodologicamente ensinada como L2, a Libras passa, então, a ser a L1. Inclusive, essas assertivas do documento oficial podem dar margem a um ensino equivocado de palavras e conceitos únicos para elas, causando um prejuízo difícil de resolver na aprendizagem das palavras de forma polissêmica. A ênfase nos aspectos gramaticais também pode passar a ideia errada sobre a própria Língua Portuguesa, que pode ser vista como algo inacessível para os surdos, conforme relatos variados dos indivíduos acompanhados durante essa pesquisa.

Com o objetivo de alcançar estruturas gramaticalmente corretas, insere-se no trabalho regras gramaticais propriamente ditas, que os alunos ouvintes, facilmente compreendem, por terem como canal comunicativo à língua oral. No caso dos alunos com surdez, faz-se necessário criar o canal que os leva a essas compreensões. Esta situação é observada na análise morfológica – flexão de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, bem como nas flexões verbais de modo, tempo e pessoa, ao estabelecerem nas frases e textos, a concordância verbal e nominal (MEC/SEESP, 2008, p. 40).

O aluno com surdez precisa aprender a incorporar no seu texto as regras gramaticais da escrita na Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa estrutura-se a partir da combinação de vocábulos que conectados corretamente dão sentido: palavras combinadas formam frases; frases conectadas formam orações; orações transpostas por meio de conectivos formam períodos e assim por diante, até chegar

ao texto. Assim, se inicia o trabalho com os alunos, paralelamente à ampliação do vocabulário, a elaboração de tópicos frasais (MEC/SEESP, 2008, p. 42).

Mais uma vez, de acordo com o documento oficial, a ênfase está no ensino gramatical da LP, reduzindo-a às análises morfológicas e sintáticas, sem levar em conta a polissemia das palavras. Quando o documento compara os indivíduos surdos aos ouvintes, claramente os coloca em situação de inferioridade na aquisição da LP, além de não colocar o uso da Língua de Sinais como potência nas interações das aulas de português. Esse é um dos efeitos negativos de pautar a discussão dos indivíduos surdos no campo da educação especial, sem levar em conta, de forma pedagógica, os indivíduos bilíngues e biculturais que eles são. Não levar a sério o uso da LS nas interações nas aulas de LP e na formação do professor que trabalhará com esse aluno no ensino de LP transformará tal aluno em indivíduo incluído constantemente, porém, em condição inferior no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula regular.

A própria existência do espaço do AEE acaba criando um não funcionamento da sala de aula regular, já que dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que não sabe Libras. O aluno surdo continua excluído de todo o processo educativo na própria política nacional inclusiva, mesmo que haja, nas leis federais, o benefício do ensino de LP como L2 desde a educação infantil. Os documentos oficiais não garantem que as aulas de LP sejam dadas em LS e que os professores tenham proficiência nessa língua, e ainda deixam aberta a possibilidade de sejam formados em outras áreas que não em LP. Todas essas prerrogativas dão margem a uma grave deficiência, tanto na metodologia do ensino de LP quanto na aquisição deste pelo indivíduo surdo. Dão margem, inclusive, para práticas comuns impostas pela realidade supracitada e que em nada contribuem para a aprendizagem da LP: a cópia (“cola”) do texto de um amigo ouvinte em sala de aula, o repassar do quadro para o caderno para que este ficasse completo (e sem sentido), ou mesmo a eterna “muleta” da família, que fazia os exercícios pelo surdo sem que ele tivesse explicação ou pudesse acompanhar o raciocínio da leitura ou da escrita (ausência de autonomia).

A percepção durante a prática dos profissionais que atuam com indivíduos surdos tem sido de que a Libras ocupa, hoje, esse lugar de visibilidade importante e necessária, exótica, fazendo de determinadas práticas – como o intérprete constante na sala de aula e os corais de surdos – resumos da política bilíngue de inclusão.

Quando o intérprete de Libras entra em cena, sua atuação se torna atraente para a visibilidade das práticas inclusivas; marca o indivíduo que dele faz uso e a atuação “boa” dos sistemas educacionais ao contratá-lo. Hoje, esse profissional que atua em diversos lugares está marcadamente na escola, e tem sido visto como o resultado final de um processo quase irrecuperável de um caminho complexo que as políticas atuais estão tomando. No entanto, sua presença nas aulas de LP na sala regular não é suficiente para a aprendizagem do indivíduo surdo, justamente porque essas aulas, direcionadas aos alunos ouvintes, enfocam a LP como L1, e a metodologia de ensino de LP como L1 não é adequada para o aluno surdo.

Além das situações descritas, pode-se incluir as reclamações dos indivíduos surdos em relação à aprendizagem da LP. Alguns dos alunos mais velhos da turma, por exemplo, queriam aprender Língua Portuguesa simplesmente porque passavam por constrangimento quando seus filhos, ainda no Ensino Fundamental, traziam dúvidas de exercícios, e eles (pai ou mãe) não sabiam ajudar. Disseram ser pior quando esses filhos sabiam dos sentidos dos textos e das palavras e eles próprios (pais, mais velhos) não sabiam, e tinham que recorrer a uma criança para que lhes explicassem, pois, apesar de terem passado pela escola, não aprenderam a ler ou a escrever.

Destarte, diante dessas condições, decidimos investir na leitura de textos de fato, com os quais eles têm contato, porém, não absorvem ou simplesmente ignoram sua leitura por considerar quase impossível a compreensão dos signos linguísticos. Como o desconhecimento do vocabulário da Língua Portuguesa é marcante entre os surdos e o vocabulário que têm parece não conservar o sentido em todas as situações (uma vez que esse sentido do signo é mutável conforme o contexto de produção do enunciado), escolhemos textos literários

para trabalhar em sala de aula, já que eles oferecem possibilidades de vários significados conforme contexto, autor, leitor e situação de produção.

Assim, além de desprenderem-se do significado único por palavra, aprenderiam mais do léxico do português e das várias possibilidades de sua aplicação.

Nesta seção, seguem os planos de aula dos cinco encontros selecionados para análise e descrição. Como pode ser observado nos quadros, as aulas foram organizadas em três momentos (início, desenvolvimento e desfecho), nos quais são previstos os conteúdos ministrados, os objetivos da aula, a metodologia utilizada e os resultados esperados. A ideia é propor práticas de ensino de LP como L2m levando em conta a LS como L1 e base para as interações entre os alunos e o professor, bem como pouco ou quase nenhum investimento em imagens que possam traduzir apenas um sentido para as palavras destacadas pelos próprios alunos nos textos (o que se demonstra diferente da proposta de ensino de LP dos documentos oficiais, que privilegia a gramática e parte da palavra para chegar ao texto).

A análise terá em vista o objetivo adotado na pesquisa, qual seja, a produção de sentido dos alunos surdos em salas de aula de Língua Portuguesa. As descrições das aulas estão nos apêndices.

3.3 Planos de aula

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 1	Apresentação	- Léxico de Língua Portuguesa	- Pensar o signo linguístico como o que nomeia e identifica o mundo - Entender que substantivo é um termo	- Uso de gênero do discurso literário: tragédia - Perguntas por possibilidades de sentido - Leitura e interpretação	- Reconhecimento de vocabulário - Acréscimo de novos signos linguísticos e suas relações no texto - Relacionar nome e substantivo
	Perguntar o nome dos alunos e dos objetos em sala				
	Desenvolvimento				
	Apresentar texto. Deixar levantarem hipóteses/sentidos				
	Confirmar ou não hipóteses/sentidos				
	Desfecho				
Fazer apanhado com exemplo do próprio nome					

L	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
	Relacionar “nome” e substantivo		técnico/gramatical		
<p>Texto utilizado:</p> <p>Romeu. Por que tu Romeu; recusa teu nome e renega a teu pai; ou se preferir abandonarei a minha família para viver eternamente contigo. Mas afinal o que é um Capuleto? Não é nem mão, nem pé, nem braço, nem outra parte do corpo. A flor que chamamos de rosa se outro nome tivesse inda teria o mesmo perfume; assim é você Romeu, se outro nome que (não Capuleto) tivesses, ainda assim teria a mesma perfeição eu tens agora. - Chama-me somente de amor - diz Romeu – e serei novamente batizado e jamais serei Romeu outra vez. (William Shakespeare)</p>					

Quadro 1 – PLANO DA AULA 1

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 2	Saudação; copiar a frase do quadro				
	Perguntar se conhecem o signo “ditado”				
	Desenvolvimento				
	Perguntar que sentido tem a frase no quadro. Trabalhar com as hipóteses levantadas	- Metáfora	- Entender novos usos para signos do cotidiano doméstico	- Usar vocabulário simples, do cotidiano	- Perceber possibilidades de construção de sentido /metáforas
	Dar a interpretação de cada frase com a comparação com situações da vida	- Ditado popular	- Entender o que é ditado	- Usar comparações	- Transferir sentidos entre signos
	Desfecho	- Expressões idiomáticas	- Entender o que é metáfora		
	Deixar que os alunos concluam o sentido				
	Dispensar a turma				
<p>Texto utilizado:</p> <p>"Se a vida te der limões, faça uma limonada." (Ditado popular)</p>					

Quadro 2 - PLANO DA AULA 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 3	Saudação; pedido de cópia, no caderno, do poema transcrito no				
		Conotação + produção	- Identificação de signos	- Uso de gênero discursivo	- Descoberta de novas possibilidades

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
	quadro; pergunta sobre possibilidades de sentido	de texto	conhecidos - Aquisição de signos novos - Construção de novas relações de sentido com conotação (linguagem figurada) - Escrita	literário: poema - Perguntas por possibilidades de sentido - Leitura e interpretação de texto - Proposta de produção de texto: "Agora que você entendeu o texto na aula de português de hoje, escreva sobre como foram suas aulas de português da escola. Compare o passado com o presente"	de uso dos signos via figura de linguagem - Acréscimo de vocabulário - Coragem para a escrita
	Explicação sobre o autor do poema				
	Desenvolvimento				
	Leitura conjunta, confirmando ou descartando hipóteses				
	Após a primeira leitura fragmentada, refazer o texto de forma inteiriça				
	Desfecho				
	Substituir os personagens sem nome por alguém conhecido, fazendo relação do poema com a vida real				
Exercício: comparar, por escrito, as experiências das aulas de português que tiveram na escola com as aulas atuais					
<p>Texto utilizado: Pela luz dos olhos teus</p> <p>Quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar/ Ai que bom que isso é meu Deus, que frio que me dá o encontro desse olhar / Mas se a luz dos olhos teus resiste aos olhos meus só pra me provocar / Meu amor, juro por Deus, me sinto incendiar. // Meu amor, juro por Deus, que a luz dos olhos meus já não pode esperar / Quero a luz dos olhos meus na luz dos olhos teus sem mais lará-lará. / Pela luz dos olhos teus eu acho meu amor que só se pode achar / Que a luz dos olhos meus precisa se casar.</p> <p>(Vinicius de Moraes)</p>					

Quadro 3 – PLANO DA AULA 3

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 4	Saudação; cópia do texto no quadro	- Linguagem figurada (conotação), simbolismo, semiótica	- Conhecer vocabulário próximo da língua culta	- Uso de gênero discursivo literário: poema	- Construção de sentidos com vocabulário novo
	Exibir fotografia do céu azul sem nuvens				
	Desenvolvimento				
	Explicação da autoria				

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
L	do poema e explicação de tradução		Experienciar análise semiótica	- Perguntas por possibilidades de sentido - Leitura e interpretação de texto - Uso de fotografia para análise semiótica	- Atribuição de sentidos a significantes não verbais (semiótica) - Compreensão de simbólico
	Leitura do poema, com levantamento de hipóteses, dúvidas e construções de sentido				
	Desfecho				
	Rer o poema após as discussões				
<p>Texto utilizado:</p> <p>Antes de amar-te, amor, nada era / Vacilei pelas ruas e as coisas / Nada contava nem tinha nome / O mundo era do ar que esperava / E conheci salões cinzentos, / Túneis habitados pela lua, / Hangares cruéis que se despediam, / Perguntas que insistiam na areia. / Tudo estava vazio, morto e mudo. / Caído, abandonado e decaído, / Tudo era inalienavelmente alheio, / Tudo era dos outros e de ninguém. / Até que tua beleza e tua pobreza / De dádivas encheram o outono. (Pablo Neruda)</p>					

Quadro 4 – PLANO DA AULA 4

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 5	Saudação; cópia do texto do quadro		- Identificar signos denotativos - Identificar signos conotativos - Identificação de signos do cotidiano - Conhecer possibilidades de leitura adulta	- Perguntas por possibilidades de sentido - Leitura e interpretação	- Aprender que a vida de qualquer pode ser registrada (por escrito) na internet e em forma de livro. - Entender que há diversos tipos de leitura, conforme o interesse de cada leitor
	Explicação que o texto daquela aula era para adultos				
	Desenvolvimento				
	Perguntar se conheciam os signos linguísticos “escorpião” e “garota de programa”				
	Leitura e interpretação do texto				
	Desfecho				
	Explicar quais outros signos conhecem para garota de programa e o porquê do título do livro (O Doce Veneno do Escorpião): construção de sentido				

┌	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
	Encerrar atentando a todos para a responsabilidade de relacionamentos seguros				- Entender que todos são livres para ler e escrever
<p style="text-align: center;">Texto utilizado:</p> <p>Como o colégio Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades 'desapareceram' por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um orelhão para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensinava como abrir o primeiro sutiã da vida deles. Ligava o som e conduzia meu show.</p> <p style="text-align: center;">Alguns foram alunos brilhantes.</p> <p style="text-align: center;">(Bruna Surfistinha. "O doce veneno do escorpião: diário de uma garota de programa")</p>					

Quadro 5 – PLANO DA AULA 5

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho não tem o objetivo de testar uma metodologia específica e nem de ampliar a condição de leitura/escrita dos indivíduos surdos pesquisados. Ainda que se trate de uma metodologia diferenciada, que opta pelo trabalho com a leitura pelo próprio ato em si (para o contato que a leitura proporciona com a língua adicional) e seu potencial metafórico – e não com a linguagem referencial –, a ideia é garantir que, com toda a discussão do texto em Libras, tendo em vista que os alunos a utilizam como L1, os alunos pudessem levantar suas hipóteses a partir de uma ampliação de repertório lexical da Língua Portuguesa (L2), e, assim, pudéssemos avaliar traços relativos à produção do sentido.

Vale resgatar, aqui, que a prática pedagógica adotada tem base na Abordagem Comunicativa. Esta foi escolhida como estratégia de ensino porque constitui o texto como ponto de partida e faz uso das experiências e dos conhecimentos dos alunos a aprendizagem, favorecendo o estabelecimento de objetivos para cada aula.

Escolhemos a Abordagem Comunicativa como estratégia de ensino porque se fundamenta no princípio pragmático-funcional, no qual o texto (oral e escrito) se constitui no ponto de partida e faz uso das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais que o aluno traz para a aprendizagem, com foco no grupo de alunos em questão. De acordo com Schneider (2010), Abordagem Comunicativa tenta responder: o que esse grupo precisa saber para se comunicar na língua alvo? A partir daí, são estabelecidos objetivos para cada aula.

Ainda segundo Schneider (2010):

Entendemos que as aulas interativas requerem a motivação e vontade do aluno, uma atmosfera agradável, um clima de confiança e atitudes como: 1) evitar aulas frontais; 2) utilizar correções indiretas através de andamentos e perguntas norteadoras que levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto; 3) motivar os alunos a trabalharem de forma autônoma e expressarem a sua opinião de forma crítica; 4) não interromper e corrigir o aluno em conversa livre, diálogos e leitura, mas sim apenas ajuda-lo a seguir quando titubeia em tom de pedido de ajuda; 5) reconhecer o aluno como falante legítimo, ou seja, quando o aluno fala a atenção dos demais deve direcionar-se para ele; 6) elogiar os avanços alcançados principalmente dos mais

fracos e retraídos, e por fim, 7) aqui também entra olhar no dicionário e admitir erros por parte do professor. Em suma, aulas interativas requerem que a tradicional aula frontal seja em grande parte substituída por trabalhos em dupla e pequenos grupos, bem como motivação, engajamento e um espírito colaborativo por parte de todos (professor e aluno), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas, primordialmente, na e pela interação social (SCHNEIDER, 2010).

Todas as estratégias descritas por Schneider (2010) foram utilizadas nos encontros. A preocupação em dar leveza às aulas de Língua Portuguesa tinha, como objetivo principal, a aproximação dos sujeitos surdos com o texto. Decidimos mostrar o prazer da leitura e, a partir daí, trabalhar com aspectos mais pragmáticos da língua através da produção de sentidos.

As descrições de todas as aulas analisadas a seguir encontram-se nos apêndices deste trabalho. Os extratos de texto foram retirados de tais descrições.

4.1 Análise da Aula 1: nome/substantivo

Nesta aula, alguns processos por eles construídos, de produção de sentido, chamaram a atenção. O primeiro é o que segue:

Apenas uma aluna lembrou que era doce de goiaba com queijo e eu concordei, mas que tinha esse nome por causa da história de duas pessoas que queriam ficar juntas.

Mari (2008) lembra que alguns processos de produção do sentido passam pelo plano do léxico:

Quando usamos as unidades lexicais fora de padrões fixos, colocamos em jogo um tipo de fato de sentido que nem sempre pode ser justificado por uma forma de cálculo que apenas amalgama as unidades em relação. Nesses casos, o sentido é produzido através de mecanismos que possibilitam a recodificação de unidades lexicais (palavras ou sintagmas), de mecanismos que jogam com o valor polissêmico dessas unidades e de muitos outros processos que decorrem de uma direção de sentido. Conduzida por intenções de uso que os usuários acionam (MARI, 2008, p.107).

No caso, o processo de produção de sentido fez uso de dois procedimentos nesse plano: migração de signos e disseminação de sentido, uma vez que “signos registrados em um determinado campo lexical podem perfeitamente

migrar para outros campos e podem passar, a partir de certas circunstâncias, a assumir significados específicos daquele campo” (MARI, 2008, p.109).

Trata-se de uma estratégia de analogia com algo do cotidiano. Nesse caso, o nome do doce passou a ganhar novo sentido, um mundo de descobertas na nova língua. Ainda que o texto trabalhado tenha origem na língua inglesa, a tradução para o português e o conhecimento do romance clássico trouxeram, para a cultura brasileira, a possibilidade de nomeação de um doce constituído de partes diferentes (queijo e goiabada) com inspiração nos personagens principais (Romeu e Julieta). O contato com o trecho do texto mostrou, ao surdo, que o clássico da literatura mundial estava diluído em seu cotidiano, e o próprio surdo pôde relacionar o porquê do nome do doce.

Tratando-se propriamente da questão do *nome*, tema da aula, os fatos passaram-se em dois momentos. No início da aula:

Perguntei a eles se eles sabiam o que era um desenho no quadro (desenhei uma rosa), e responderam: “flor”, alguns com o sinal, outros em datilologia. Perguntei se sabiam o nome dessa flor, e alguns fizeram, em datilologia, “rosa”, e, outros, o sinal da cor “rosa”. Então, perguntei como eles sabiam que o nome era “rosa”. Depois de risos nervosos, levantaram hipóteses: “por causa da cor”, “porque alguém inventou”, e, outros, “porque sim”. Perguntei se eles conheciam o perfume da rosa e responderam que sim. E completei: se eu mudasse o nome da rosa (datilologia) para outro nome, por exemplo, “céu” ou “delícia”, o perfume mudaria também ou continuaria o mesmo? Responderam que continuaria o mesmo. “Então, agora, vocês vão entender o texto de Romeu e Julieta”.

E no desfecho da aula:

Mostrei para a turma que as coisas recebem nomes para que possamos reconhecê-las, e que, se quiséssemos saber da origem do nome, precisávamos pesquisar o passado. Eu disse que meu nome era Leonardo porque meu pai escolheu, mas eu me chamaria “Thalles”. Mesmo se eu fosse Thalles, continuaria com o mesmo cabelo, cor dos olhos, cor da pele, tamanho e número do sapato. Disse que os nomes são palavras que damos às coisas, como eles me disseram no início da aula, e que se eu apontasse, eles já saberiam a palavra que eu queria. Então, propus um teste: apontei para a lâmpada e todos responderam “luz”, “lâmpada” (uns com sinal, outros com datilologia). Apontei para o chão e eles responderam “chão”, “piso” (da mesma forma). Apontei para a minha camisa e perguntei “que cor?”, e eles disseram “verde”.

Aqui, quando passaram a nomear as coisas, usaram a datilologia porque as coisas recebem mais de um nome: “luz – lâmpada”/ “chão – piso”/ flor – rosa”. Ou seja, as hipóteses sobre o valor dos nomes estavam em jogo, bem como a possibilidade de eles significarem mais de uma coisa. Como estávamos centrados no texto, não exploramos essa questão conotativa da língua, porém, esses dados seriam aproveitados em outras ocasiões oportunas.

O mais interessante foi quando, após anos de escolarização, fizeram a seguinte descoberta:

Finalizei explicando que o que eles conhecem como “nome”, em Língua Portuguesa, na escola, tem outra palavra: fiz o sinal e, em seguida, em datilologia: “substantivo”. Ficaram surpresos, olharam-se e ficaram felizes. Por fim, expliquei que existe substantivo próprio, que é o nosso nome, o nome dos lugares, e que se escreve com a primeira letra maiúscula; o comum, com letra minúscula; e assim por diante, e que, nas aulas seguintes, conheceríamos mais.

Ora, isso aponta para a questão/ condição do ensino do português para surdos no Brasil e para a urgência de trabalhos voltados para essa questão.

4.2 Análise da Aula 2: Metáfora

O tema da aula teve, como base, a expressão/ditado popular “se a vida te der limões, faça uma limonada”. A figura de linguagem e o referencial semântico foram os elementos base para as discussões de produção de sentido.

Perguntei, em seguida, quem dá limões, e, nessa situação, a leitura tornou-se complicada, pois percebi que entendiam a vida como objeto abstrato, impessoal, não sendo um indivíduo que possa estender a mão com a oferta de algo. Expliquei que “a vida” era figura de linguagem, no sentido de qualquer pessoa. Usei um sinal para “acontecer” e, em seguida, um sinal para “de repente”, ou seja, sem planejamento ou sem que as pessoas esperem.

Conforme Camara Junior (2009, p.143), “as figuras de linguagem resultam de uma discrepância entre o verdadeiro propósito de enunciação e sua expressão formal”. Na impossibilidade de naturalmente perceberem “vida” como palavra ou expressão que sintetiza ocorrências variadas de situação, utilizei os signos

“acontecer” (também equivalente a “se caso”) e “de repente” como ponte para a relação de significado.

A necessidade dessa ponte adveio da falta de prática em conduzir, na língua adicional, os usos da palavra em situações diversas e contextos de enunciação. O desconhecimento do ditado/expressão popular levou o grupo ao que ele fora treinado a fazer desde a escola: estabelecer uma relação referencial com a palavra – no caso, “vida” (traduzida por eles como “estar vivo” ou “estar presente”) e a impossibilidade de construção de outros sentidos para o signo linguístico. O ensino de Língua Portuguesa na sala de aula segue a proposta de ensino de dos documentos oficiais que privilegiam a gramática e partem da palavra para chegar ao texto, como explicitado no capítulo 3.

Assim sendo, a produção de sentido de “vida” para o grupo pesquisado estava atrelada ao uso desse signo linguístico, até então, não como ser ou figura agente, como sugere o ditado, mas como condição. Para Mari (2008):

[...] quando uma disseminação se cristaliza, dizemos tratar-se de uma “transferência de sentido”, o que, em outras palavras, é uma disseminação cujo uso se socializou, e que se tornou passível de registro no dicionário, por exemplo. Assim, migração de signos e disseminação de sentido são categorias que podem estar na origem da polissemia, da metáfora, da metonímia, se consideradas enquanto um fenômeno de ajuste lexical (MARI, 2008, p.114).

A compreensão só ficou garantida quando, em Língua de Sinais, o termo escolhido também foi traduzido para um sinal impessoal: “acontecer”, independente de sujeito específico, como no trecho a seguir.

Compreenderam a partir dos dois sinais em Libras, entretanto, sem utilizar o equivalente “vida”. O sentido, então, ficou garantido no fato aleatório, pois uma aluna resumiu em “caso aconteça, um dia, alguém” e eu concordei. Expliquei que a proposta desse “caso aconteça” pode ser entendido como cotidiano aleatório, como é a vida.

A construção de sentido de impessoalidade de “vida”, que deixa de ser sujeito agente para “ocorrências não previstas, mas cotidianas”, ganhou força com o

uso de signos linguísticos que não estavam no texto, ampliando o uso da palavra, como no trecho apresentado na sequência.

Perguntei sobre a limonada novamente para retomar o sentido do ditado. Até então, apesar do reconhecimento de todos os signos, a turma não abstraía da referencial semântico, não vendo novidade na frase. Então, usei o espaço para um pequeno teatro utilizando o sinal de “comparar”.

Mari (2008) afirma que a produção de sentido perpassa pelo valor intrassistêmico:

[...] ao assumir esse valor, o signo desempenha a função básica de significar, enquanto unidade no interior de um sistema. Assim, parte do valor significativo que atribuímos a um signo pode ser uma decorrência de suas correlações possíveis com outras unidades do sistema. Admitimos, por essa função, que a relação entre signos seja também geradora de significação, independente ou simultaneamente a outros valores que eles possam assumir. Nas línguas naturais, há signos que contribuem para o processo de significação apenas enquanto numa dimensão intra-sistêmica, enquanto outros conjugam esse valor com o valor inter-sistêmico (MARI, 2008, p.8-9).

Levando-se em consideração o valor supracitado e a compreensão de disseminação de sentido, pode-se perceber que o mesmo ocorre com a associação de “doce” como algo positivo e de “azedo” como algo negativo, conclusão que corrobora “limão” para um referencial representativo de algo ruim e “limonada” como representativo de algo bom.

Até então, porém, para o grupo pesquisado, eram ambas sensações do paladar, sem relação com ocorrências do cotidiano.

Fiz novamente o sinal de comparação com bom e ruim, de doce e azedo. E retomei a frase com “caso aconteça de você receber uma coisa ruim, transforme em alguma coisa boa”. Comparei com limão e limonada. Então, começaram a levantar a mão com hipóteses: “entendi! Se aqui você sofre, tem problemas, ali você se vira e aprende algo bom”, disse uma aluna.

“Exato!”, e pedi que ela repetisse a conclusão na frente de todos. E ela fez o mesmo movimento, porém, substituindo o sinal de “comparar” por sinal de “aprender”. Todos da turma concordaram.

A proposta da aluna de acrescentar o signo linguístico “aprender” representa a construção de sentido que o grupo fez, uma vez que era um signo que não havia sido proposto, mas foi inferido conforme a conclusão semântica para uso da palavra, permanecendo implícito o “aprenda com a dificuldade e supere”, sendo equivalente no processo de tomada de atitude de quem vivencia a situação do ditado.

Para Mari (2008), a produção de sentido de enunciados do tipo depende da pragmática:

[...] todo provérbio contém certas exigências, certas especificações com base nas quais o seu sentido deve ser construído; umas e outras constituem, apenas parcialmente, uma orientação de seu sentido, em função das circunstâncias do seu uso corrente. Como dispositivo de cálculo (do significado), ele garante certas condições desse cálculo, mas libera alguns lugares que serão preenchidos de cada vez que for utilizado, o que torna, nesses lugares específicos, algo da ordem da incerteza, da instabilidade. Ao funcionar como uma possibilidade de se desfazer a feição de determinação de sentido, o provérbio tipifica uma instância de realização enunciativa, cujo sentido depende, de forma direta, de um amalgamento de suas condições pragmáticas. Essa abertura para a condição privilegiada de ruptura total com o determinismo, pois isso entraria em contradição com a essência das próprias construções linguísticas que precisam do sistema, como primeira determinação, para funcionar (MARI, 2008, p.117).

Quando o grupo entendeu que a produção de sentido para o ditado dependia das várias situações possíveis de aplicação para “limão” enquanto problema ou dificuldade e “limonada” enquanto solução e aprendido, surgiu a oportunidade de avançar para a compreensão de metáfora, como consta no trecho que segue.

Quando compreenderam a força da comparação, do sentido implícito que os signos linguísticos podem possibilitar, ensinei uma palavra em datilologia e seu sinal: “metáfora”. Expliquei que metáfora era o nome que se dava nos estudos linguísticos para essas comparações e equivalências de sentido, mas sem usar o sinal de “comparar”, como se todos já soubessem. Usaram o sinal de “legal” e “entendi”, já recolhendo os materiais.

Outro ponto de destaque na construção de sentido do texto em português foi o desejo de um dos alunos em compreender “caipirinha” após a explicação do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Não havia “limão” naquele signo linguístico (e se,

como nos exemplos do Sítio, o que é feito de algo leva no nome desse algo acrescido do sufixo “-ada”, a regra variava), assim,, entendeu que outra relação era feita para nomear a bebida, e o reconhecimento do signo no campo semântico de “roça” e “festa junina” foi decisivo para o entendimento e a atribuição de significado.

Um aluno insistiu na “caipirinha” e disse que usava limão, mas não era limonada. Eu perguntei qual era a hipótese dele para caipirinha. Ele identificou o sufixo “-inha” como diminutivo, mas não encontrou “limão” no nome. Então, escrevi no quadro a o signo “caipira” e outro aluno fez os sinais de “roça”, “canjica” e “festa junina”. Vi que a palavra foi associada a um campo semântico comum: “arraial” e “festa junina”. Perguntei que relação teria a bebida com a roça.

Segundo Mari (2008),

[...] a totalidade dos sentidos que um sistema natural de signos pode cobrir esteja distribuída em dimensões de sentido ou em campos lexicais que, por sua vez, comportam unidades léxicas discretas, como realização material de frações do seu sentido global. O fundamento básico de uma dimensão é ser, em potencial, um esquema aberto a novos mapeamentos, em função de oposições que podem ser criadas, o que concretamente se torna possível pelo número variável de unidades léxicas de que dispomos para preenchê-los (MARI, 2008, p.109).

Ao estabelecer o campo semântico de uso daquele signo linguístico, o aluno fez um recorte da vida social; logo, a construção de sentido estava atrelada àquele referencial, comum nos meses de junho, julho e agosto no Brasil. O auxílio na compreensão do termo “caipirinha” deu-se pelos elementos que compõem a bebida: ao trazerem a memória de onde originavam-se os ingredientes, a relação do signo linguístico “caipirinha” tornou-se natural.

A sequência de produção de sentido realizada pelo aluno segue o que Mari (2008) explica como processo no plano do léxico:

Toda essa caracterização de não-fechamento e de re-segmentação de um contínuo de sentido representa a aplicação de um princípio de economia para o léxico que possibilita que um número estável (menor) de signos possa representar, em instantes diversos do uso da língua, um número instável (maior) de significados em potencial. Logo, signos registrados num determinado campo lexical podem

perfeitamente migrar para outros campos e podem passar, a partir de certas circunstâncias, a assumir significados específicos daquele campo (MARI, 2008, 109).

Na dúvida da turma, decidi perguntar como faziam caipirinha, e deram os ingredientes: “açúcar” e “cachaça”. Perguntei o que “caipira” tem a ver com “roça” e o próprio aluno que levantou a questão respondeu: “é na roça que eles fazem cachaça e tem muita cana-de-açúcar. O nome deve ser porque quem faz cachaça é caipira e, como o copo é pequeno, fica com o nome caipirinha.” Concordei, embora não confirmasse, pois lembrei que isso é uma opinião sem pesquisa, mas fazia sentido o copo pequeno e a origem da bebida nos alambiques do interior. Todos concordaram.

4.3 Análise da Aula 3: Conotação

Tendo em vista os conceitos de texto e de enunciado adotados neste trabalho, sendo que, segundo Fiorin (2009), enunciado é tudo que é dito e a enunciação é o ato de produção do discurso (que é um pressuposto do enunciado) e texto é uma trama ou rede em que os sentidos das palavras são atribuídos conforme as frases são ligadas umas às outras em situação de enunciação, segue a análise da Aula 3 .

Iniciei a aula perguntando o que entenderam. Todos deram apenas explicações das palavras isoladas, picotando o texto, e nenhum conseguiu visualizar o poema como um todo, sequer identificando a situação de encontro entre pessoas apaixonadas. Toda vez que faziam o sinal “luz”, o ponto de articulação era acima da cabeça (como luz do sol, luz da lâmpada), sem relação com os olhos – o que demonstra que não fizeram relação semântica entre as palavras.

Nesta aula, a palavra luz recebe outras possibilidades de sentido e o mais inusitado, “luz dos olhos”:

[...] perguntei a eles o que era “luz”. Todos apontaram para a lâmpada ou para a janela, sinalizando “sol”. Perguntei onde mais poderia ter luz e disseram vários objetos luminosos ou que refletiam luz: “lua”, “farol de carro”, “vela”, “fogo”, “pisca-pisca”... Perguntei “o que mais?”; “lanterna”, “raio”, “vaga-lume”... Esgotadas as possibilidades, perguntei: “os olhos têm luz?”, e rapidamente responderam: “não!” (com expressão de “claro que não!”). Apontei para o

quadro: “então, por que o texto fala luz dos olhos teus?”, fazendo o sinal de luz não a partir do alto para baixo, como eles no início, mas a partir dos olhos para frente. [...] depois, eu disse que cada um deles, ao viver um amor, teria a mesma luz – se querem casar-se ou não, a decisão seria deles. Todos riram, alguns dizendo que já se casaram com sua luz e outros que estavam esperando a luz (e até alguns que fecharam os olhos para não ver a luz do outro, ou mesmo que apagaram algumas luzes já vistas). Compreenderam.

Nesse caso, as conotações surgem, mas, quando aparece a metáfora, a questão se complica. Trata-se de outro modo de ver as relações, afinal, uma pessoa ser “a luz dos seus olhos” é muito mais do que desejo, namoro etc.; essa metáfora direciona para observar-se as relações a dois de outra forma.

Algumas questões morfológicas também apareceram:

Quando da resistência do olhar do outro, enfrentei problemas com a morfologia da palavra: alguns entendiam “resiste” como “existe” e, outros, como “desiste”, isso pela semelhança gráfica. Estabeleci a diferença de cada sinal/palavra e continuei.

Para “insiste”, expliquei que a palavra estava no plural e, para o significado, deram os sinais de “desiste” e “existe” (mesma confusão que fizeram com “resiste” em Pela Luz Dos Olhos Teus). Expliquei que “insiste” é justamente ficar firme e não desistir; que, quando vinham as ondas ou o vento, ou quando alguém pisava em cima, o que ele escreveu na areia não se apagava. Comparei com uma dúvida que ninguém sabe responder e fica sempre na mente, incomodando. “Entendi”, disseram após a comparação.

Continuei explicando o prefixo in-, que significa “não”, e mais uma vez recorri ao cinema, dessa vez ao filme “Quarteto Fantástico”. Perguntei sobre os personagens e, principalmente, os alunos do sexo masculino empolgaram-se, falando de herói por herói. Pedi que explicassem os poderes de cada um: “um é forte e de pedra”, “outro é de fogo e voa”, “outro estica” e “a mulher some”. Pedi que me falassem o nome da mulher e disseram “mulher que não dá pra ver”. “Ela faz escudo que não dá pra ver também”, complementaram. Eu concordei, mas o nome dela não é esse e insisti na pergunta sobre o nome. Fiz o sinal de “ver”, e complementei com “se conseguimos ver, é ‘visível’, se não conseguimos ver...”, e apontei para o sufixo in-, de modo que concluíram e muitos fizeram em datilologia: “invisível”. Perguntei novamente o nome da mulher do Quarteto Fantástico e disseram “Mulher Invisível” (curiosamente com o sinal de “mulher”, mas com a datilologia de “invisível”).

Concluí a compreensão da palavra com o sufixo -mente, que era o jeito. Dei alguns exemplos: “rápido”, “claro” e “demorado”. “Quando alguém vem rápido, vem de um jeito rápido. Se o jeito é rápido, vem ‘rapidamente’ (datilologia). Se eu, Leo, explico e vocês entendem claro, vocês entendem de um jeito claro, então, vocês entendem claramente (datilologia). Se a pessoa demora a vir, o jeito dela é demorado. Então, ela vem ‘demoradamente’”. Outros exemplos surgiram entre eles mesmos: “calmamente”, “lindamente” etc. Dois alunos, um

casal, levantaram outras possibilidades da palavra. Ela perguntou se o sinal de “mentira” também era conhecido pela palavra “mente”. Eu disse que sim, mas que era a palavra inteira, um verbo, como “ele mente”. No caso do quadro, -mente tinha um tracinho antes para indicar que era o final de uma palavra, que era para lembrar o jeito. “Entendi”. O aluno apontou para a cabeça e disse: “‘mente’ (datilologia) também serve para ‘pensamento’, ‘cérebro?’”, e eu respondi que sim. “Entendi”.

Nota-se que a questão do sentido para os surdos perpassa a associação que fazem com o conjunto de elementos de um signo linguístico. Entretanto, a concepção do referencial semântico para os surdos costuma ser tão inflexível (um significante para um significado apenas) que os faz ver os signos em pedaços, sem relação com os demais signos do enunciado ou mesmo com as condições da enunciação. Isso atrapalha na construção de sentidos, uma vez que, para atribuir sentido, eles recorrem aos fragmentos que conseguem identificar.

No trecho selecionado anteriormente, por exemplo, o sufixo *-mente*, ao ser separado do radical, ganhou significado isolado para *mentira* e para *pensamento*. Não acostumados a analisar os componentes de uma palavra, logo buscaram o referencial mais próximo ou conhecido que pudesse dar propósito ou sentido àquele “significante” (embora não fosse de fato um, mas parte do signo para a designação de modo).

Um fato interessante e que gerou muita dificuldade de compreensão foi a palavra “incendiar”, que aparece no poema – pensaram que o corpo estava pegando fogo. Ora, essa relação de desconhecimento da metáfora gera um enorme distanciamento da língua na sua possibilidade produção de sentidos e o que percebemos é que, com os surdos, o português ensinado é puramente referencial, uma linguagem crua de poesia e de imagens. Isso faz com que eles se distanciem muito mais do desejo de aprender a língua.

4.4 Análise da Aula 4: Linguagem figurada

Nesta aula, encontramos hipóteses sobre a homonímia da palavra “salão” e o valor linguístico do processo de adjetivação das cores no verso do poema trabalhado.

O verso “E conheci salões cinzentos” recuperou o início da aula, mas nenhum aluno reconheceu a palavra “cinzentos”. Retomei a foto do céu e perguntei de que cor estava o céu: “azul”, responderam. Perguntei se conheciam a palavra “azulado” e uma aluna respondeu “que tem azul ou a cor azul”. Confirmei e propus outras palavras em datilologia: “amarelado” e “rosado”, e disseram das cores referentes. Quando falei “cinzento” seguido do sinal de cinza, fiz “céu cinzento”, e completaram: “chuva! Céu escuro com nuvens”. Pedi que esperassem até pensar em outra palavra. Perguntei se conheciam “salão” e uma aluna imediatamente fez o sinal de “balão”. Escrevi no quadro e apontei a diferença da letra “B” para o sinal que ela fez e “S” para o que estava no texto. Duas outras alunas fizeram o sinal de “cortar o cabelo e fazer escova”. Eu disse que estavam certas, mas que tinha outro tipo de salão além desse. Outra aluna lembrou-se de “salão de festa”. E eu disse: “isso mesmo! Vocês me disseram que ‘azul’ é cor que alegra, acalma e que com céu azul dá para encontrar amigos. Mas que ‘cinza’ é cor triste, de chuva, e que quando chove, não dá para encontrar amigos. Se o salão é de festa, mas está cinza, ele está com os amigos ou sozinho?”. E disseram: “triste e sozinho”. Continuei: “se triste é o contrário de alegre e festa é alegre, ele foi ao salão de cabelo ou ao salão de festa, de dança?”. “De festa, mas não podia dançar porque estava tudo cinza”. Eu parabeneizei a turma, já que, pelo contexto, todos entenderam que há salões diferentes.

De acordo com Fiorin (2008):

Quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz. Por isso, a mensagem literária é autocentrada. Uma vez que o plano da expressão é tão relevante quanto o do conteúdo, o texto literário tem o atributo da intangibilidade: não se podem substituir termo por sinônimos, mudar a ordem das palavras, etc. Desfaz-se o texto poético, quando seu plano de expressão é alterado (FIORIN, 2008, p. 108).

Por isso, a questão do ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo mina a possibilidade de construção de sentidos. A ausência de metáfora e linguagem figurada extingue a poesia e a plurissignificação do enunciado literário, como percebido na aula de Neruda aqui tratada. A dificuldade na compreensão de um só verso desse poema é imensa. Por que, então, nos arriscamos nessa metodologia? Porque, durante toda uma vida escolar desse grupo pesquisado, o sistema nacional de ensino não deu conta de trabalhar, de forma efetiva, a Semântica de Língua Portuguesa em sala de aula, nem o ensino da Língua Portuguesa de forma

geral na modalidade escrita como L2. Ora, a metáfora faz parte do cotidiano da linguagem e não adentrá-la significa apenas decodificar o português.

As várias possibilidades de utilização dos signos linguísticos no uso da escrita deram lugar, como dito anteriormente, ao ensino puramente referencial do léxico, e, muitas vezes, o significado de um signo linguístico foi encerrado em apenas um referencial semântico. Separar um tempo para esmiuçar um simples verso até que a construção de sentido seja possível, ao que parece, pelo retorno que esse grupo deu, é muito mais do que puderam ter em aulas, cujas cópias do conteúdo do quadro e do caderno de colegas de sala jamais ensinaram.

Os alunos depararam-se, também, com a possibilidade de construir interpretações e com o fato de que elas poderiam ser válidas – mais de uma, até.

“Túneis habitados pela lua” foi um desafio de interpretação. Alguns sabiam o que era túnel e expliquei o plural. Para o verbo habitar, perguntei onde cada um morava e informei que era um sinônimo, e que um lugar “desabitado” era onde ninguém morava. “Lua” todos conheciam, mas, quando perguntei como a lua poderia morar em túneis, tiveram dificuldade de criar hipóteses. Eu disse que poderiam pensar com calma, que se lembrassem do formato e da cor da lua. Disseram que era redonda e branca. Perguntei, se estivessem em um túnel escuro, o que poderia ser redondo e branco; deram duas hipóteses: a luz do trem e a luz do outro lado do túnel. Eu disse que as duas eram possíveis, que não era só lua de verdade, mas de coisas que lembram a Lua. Como o trem faz barulho ao chegar com sua luz e a luz do fim do túnel não, dei meu voto para segunda hipótese e reafirmei que outras ideias seriam possíveis. Quando perguntei se entenderam, responderam que sim.

Tal como no trecho a seguir:

Levantei a seguinte questão: “se hangar não é pessoa, como pode ser cruel e despedir-se?”, e uma aluna levantou a mão: “tem gente que vai embora e não sente saudade, não tem sentimento, é uma pessoa cruel”. Eu concordei com o raciocínio, mas voltei ao verso. Outro aluno levantou a mão falando que, quando os aviões saem do hangar e viajam, o galpão não tem vida, nem emoção, não se importa. “Tanto faz”, concluiu. Mais um raciocínio que aceitei, mas deixei aberta a questão para caso alguém tivesse outra interpretação ou outro significado.

Contudo, a liberdade de criar significados, de interpor mundos, de desconstruir realidades para então reconstruí-las, só é possível para aqueles que, como o

carteiro, em o “O carteiro e o poeta”, se lançaram nas metáforas ao ponto de perderem a si mesmos.

A palavra “despedir”, que, para um falante de português, pode ser muito simples, para uma pessoa que tem o português como L2 pode vir marcada pelas suas próprias experiências. O ocorrido em sala chama a atenção:

O verso seguinte, “Hangares cruéis que se despediam”, comecei de trás para frente. A definição que deram para “despediam” foi “ser dispensado do trabalho”, “ser mandado embora”. Eu disse que estavam certos e que outra definição cabia ali, a de “dar tchau”. Todos estranharam: “dar tchau é despedir-se também?”, perguntou um aluno, e eu respondi positivamente, explicando que, em sinais, “ser mandado embora do trabalho” e “dar tchau” são bem diferentes (um refere-se, geralmente, a uma situação desagradável, e, outro, costuma tratar de uma relação educada, de dar até logo”).

Essa situação é, de fato, singular; “despedir” como sendo uma palavra tão negativa. Isso demonstra que os sentidos não estão prontos na língua e que é, sobretudo, a nossa experiência que demarca as nossas possibilidades dentro da linguagem.

Segundo Fiorin (2008):

A metáfora é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção. Essa relação indica que há traços comuns entre os dois significados. A metonímia é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles há uma relação de contiguidade, de coexistência, de interdependência (FIORIN, 2008, p.71).

Sem perceber a potência metafórica e metonímica dos signos linguísticos devido ao ensino basicamente referencial desses dois elementos, o grupo pesquisado demonstrou grande dificuldade em atribuir sentido ao texto. Como se não bastasse a limitação do uso desses recursos, aspectos gramaticais também minaram a compreensão dos enunciados, como os verbos. As hipóteses sobre os tempos verbais geraram discussões interessantes.

Continuei com a palavra “era” e alguns souberam responder: “sou eu no passado”. Pedi um exemplo e uma aluna respondeu: “hoje eu sou feliz. No passado, eu era triste”. Concordei e perguntei se todos entenderam, quando um aluno perguntou sobre “fui”. Expliquei que “fui” pode ser usado para “ir”, com os exemplos de “ontem eu fui à praia” e “domingo eu fui à igreja”, e, também, para “ser” no passado, mas que “fui” era mais próximo do que “era” (que estava ainda mais no passado que fui). Fiz indicação no espaço da sala

com passos para trás e para frente. Outro aluno perguntou sobre histórias infantis que começavam com “Era uma vez” e eu complementei: “porque aconteceu há muito tempo atrás”. E eles entenderam. Retomei o verso e compreenderam que, antes de amar a pessoa, a voz não era nada, não tinha importância.

As descobertas dos sentidos presentes nos poemas eram remetidas para os falares cotidianos de imediato, o que provocava novas compreensões sobre os sentidos das palavras.

Sobre o tempo verbal, é importante lembrar que o verbo (a ação) é um constituinte da instância *ego, hic et nunc* defendida por Benveniste (2005), imprescindível, portanto, na atribuição de sentido do texto. Como afirma Fiorin (2008):

O *eu* é instaurado no ato de dizer: *eu* é quem diz *eu*. A pessoa a quem o *eu* se dirige é estabelecido como *tu*. O *eu* e o *tu* são os actantes da enunciação, os participantes da ação enunciativa. Ambos constituem o sujeito da enunciação, os participantes da ação enunciativa. Ambos constituem o sujeito da enunciação, porque o primeiro produz o enunciado e o segundo, funcionando como uma espécie de filtro, é levado em consideração pelo *eu* na construção do enunciado. O *eu* realiza o ato de dizer num determinado tempo e num dado espaço. *Aqui* é o espaço do *eu*, a partir do qual todos os espaços são ordenados (*aí, lá*, etc.); **agora é o momento em que o eu toma a palavra e, a partir dele, toda a temporalidade linguística é organizada.** A enunciação é a instância que povoa o enunciado de pessoas, de tempos e de espaços (FIORIN, 2008, p.137, grifo nosso).

A forma como o verbo aparece no enunciado indica o tempo da ação, o *agora* do enunciador. Quando o verbo aparece em uma forma desconhecida ou pouco frequente no cotidiano dos surdos, o reconhecimento do tempo não fica claro e a compreensão e consequente atribuição de sentido sofre a consequência do não reconhecimento do signo linguístico.

Continuei a conversa com “Vacilei pelas ruas e as coisas”, apontando a palavra “vacilei” e representando errar o passo entre uma fileira de cadeiras, ora esbarrando. Comparei os sinais de “certo” e “errado” repetindo o mesmo trajeto, dessa vez sem tropeçar ou esbarrar. Perguntei quando eu acertei, na primeira ou na segunda vez, e disseram “na segunda”, e eu complementei: é porque na primeira eu (articulando a palavra) “vacilei”. Fizeram sinal de que entenderam e uma aluna se levantou para falar a todos: “entendi agora porque os ouvintes falam ‘vacilou’, ou ‘você vacilou’! É o mesmo que não fazer certo, igual ‘sujou’ e ‘sacanagem’” (e fazia o sinal de limpar as unhas na camisa)! Eu: “exatamente! Você entendeu”. Ela: “ah, agora eu sei falar ‘vacilou’ certo” (e

repetia feliz o sinal de sacanagem/sujeira ao limpar/esfregar as unhas na blusa).

A expressão de satisfação e descoberta da aluna demonstrou que a atribuição de sentido àquela expressão tão usada por ouvintes finalmente dera a ela o domínio do signo linguístico, sabendo quando e como empregá-lo a partir daquele momento ou relembrando as situações nas quais não soube identificá-lo.

4.5 Análise da Aula 5: Conotação / Denotação

Neste espaço, serão analisados os episódios de destaque da aula em que a narrativa de Bruna Surfistinha foi o tema gerador de discussão. O texto diz respeito às iniciações sexuais pelas quais ela foi responsável no começo de sua vida de garota de programa.

O ponto inicial da aula foi a identificação da autora/personagem. A turma não teve dificuldade no reconhecimento do nome próprio Bruna, inferindo, inclusive, que era um nome feminino, porém, não tinham a familiaridade com o “sobrenome”, o que levou à estratégia morfológica, se destacando os componentes do signo linguístico, como segue.

Todos compreenderam que “Bruna” era o primeiro nome dela, mas ficaram em dúvida quanto ao “Surfistinha”, pois não reconheciam esse sobrenome. Perguntei se sabiam o que era “surf”. Um dos alunos respondeu com os sinais de “praia” e “ficar em pé na prancha”, os demais fizeram expressão de lembrança acionada. Todos cientes do esporte, indiquei, com o sinal de pessoa, aquele que pratica surf, cujo nome é “surfista”. Mais uma vez, fizeram expressão de reconhecimento e de lembrança confirmada. Dois alunos fizeram configuração da mão em Y, comum entre os surfistas⁶. Perguntei o que era o sufixo “-inha” e pra que servia. Uma aluna fez os sinais de “pequeno” e de “baixinho”. Logo, a turma concluiu que surfistinha era um pequeno surfista. Ao

⁶ No Brasil, o gesto (punho fechado com dedos polegar e mínimo em riste) é conhecido como “hang loose”, isso porque o desenho dessa configuração de mão é o logotipo de uma empresa de *surfwear* homônima.

apontar o nome Bruna novamente, perguntei se tal surfista era homem ou mulher e disseram que era mulher.

A exemplo de “caipirinha” em aula analisada anteriormente, constatou-se que a construção morfológica passa a ser um auxílio frequente na produção de sentido, o que não assegura que todas as palavras com terminação “-inha” sejam diminutivos (farinha, rainha). Caso essa questão fosse levantada, seria devidamente explicada a relação nem sempre direta do sufixo com tamanho.

A questão morfológica no processo de produção de sentido é previsto por Mari (2008) no plano do significante.

Outra associação comum é a empírica, de ver-se a facilidade dos signos linguísticos como algo pertinente ou ao alcance do público infantil, e o aumento de complexidade de palavras conforme avança a faixa etária e o domínio lexical do leitor. Assim sendo, como segue no trecho em destaque, o signo linguístico “adulto” indicava, para o grupo, não o material de cunho sexual, que é implícito, mas o sentido de nível de dificuldade.

Feitos os contatos triviais, perguntei se eles sabiam o que era “literatura adulta”. As primeiras hipóteses entendiam como “adultos lendo” ou “adultos que leem”, mas refiz a pergunta inserindo o sinal de “pertencer” ou de ser “próprio de” adultos. As hipóteses seguintes foram de que era literatura difícil, que criança não entenderia, por causa das palavras.

A discussão abordou, também, o valor dos signos linguísticos referentes às atividades desempenhadas pela autora. Reconheceram a palavra e fizeram escolhas lexicais com valor semelhante, não havendo dificuldade na atribuição de sentido e demonstrando saber recorrer a signos equivalentes na Língua Portuguesa.

A turma esperava a confirmação de minha parte e eu disse que ele estava certo. “Eu não sabia” foi a reação mais comum, seguida de risos. Então, perguntei quais nomes eles conheciam para o sinal de puta e disseram três: “piranha”, “prostituta” e “vagabunda”.

A percepção também auxiliou no entendimento de por que tais termos não eram comuns em jornais e títulos de livros; imediatamente fizeram a referência à natureza chula, agressiva ou imoral dos nomes, enquadrando-os no signo “feio”.

Ficaram surpresos ao saber que uma “puta” havia escrito um livro; eu disse que qualquer pessoa poderia escrever um livro e que aquele era ela contando da vida dela. Antes que lêssemos o trecho selecionado, perguntei por que no jornal e no livro as pessoas não usavam as palavras “puta”, “piranha”, “vagabunda” e “prostituta”. A hipótese foi unânime: “porque é feio”.

A exemplo da aula em que “caipirinha” levou a uma dimensão de sentido composta por outros signos linguísticos que auxiliavam na produção de sentido, o conjunto de signos referentes à atividade de Bruna Surfistinha colaborou para a compreensão do termo escolhido para o livro e para anúncios de jornal.

Ao passarem a conhecer o nome “garota de programa”, ampliaram o léxico da língua adicional e construíram o sentido de elegância que os outros signos não dispõem, com o sinal de “disfarce”.

Perguntei se “garota de programa” era bonito e a resposta foi que nem sabiam que se chamava assim, ou “nunca vi”, seguido de “primeira vez”. Um aluno usou o sinal de “disfarce”. Uma aluna disse: “os outros nomes são palavrões e garota de programa não é”. Concluíram que “garota de programa” tinha respeito e discrição, enquanto os outros signos linguísticos traziam demérito.

Novamente, pode-se recorrer a Mari (2008) para corroborar o processo de produção de sentido previamente descrito:

O fundamento básico de uma dimensão é ser, em potencial, um esquema aberto a novos mapeamentos, em função de oposições que podem ser criadas, o que concretamente se torna possível pelo número variável de unidades léxicas de que dispomos para preenchê-los (MARI, 2008, p.109).

Já dentro do texto, a relação do signo “desaparecer” com “sumiço” foi evidenciada com a ligação do termo a algo material, seja pessoa ou objeto, e não a uma condição ou conceito, como a virgindade:

Fiz o sinal de “virgem”, “nunca transou”, e entenderam, mas não fizeram relação com a perda da virgindade, mas, sim, com sumiço de uma pessoa. Expliquei que uma pessoa que era virgem tinha virgindade, e que, após transar, não tinha mais: desapareceu a virgindade. Compreenderam.

O fator icônico também foi notado como preponderante da geração de um signo linguístico. A construção de sentido do doce pé de moleque com a imagem do pé sujo das crianças que brincam na lama e seus dedinhos redondos serviu de justificativa para o nome.

Com a palavra moleque, entenderam criança. Uma aluna lembrou-se do doce “pé de moleque” e perguntou qual era a relação com criança. Eu devolvi a pergunta pedindo uma hipótese e ela disse que não tinha certeza, mas que o amendoim lembrava os dedinhos de uma criança. Eu concordei e acrescentei que crianças brincam de correr na rua, de jogar bola na lama, e ficam com os pés sujos, da cor do doce, o que poderia ser indicativo do nome.

Tendo o imagético como recurso de compreensão morfológica e semântica do signo linguístico, o recurso de utilização da porta da sala de aula para o signo entreaberta surtiu o efeito esperado para a construção do sentido, conforme o trecho do exemplo prático em sala demonstra:

Perguntei o que era “entreaberta” e nenhum aluno reconheceu a palavra. Fui até a porta da sala e perguntei se estava fechada. Disseram que sim. Abri totalmente até a parede e perguntei novamente. “Aberta”. Deixei a porta pela metade e repeti a pergunta; repetiram: “aberta”. Então, fiz o sinal de “metade”. Fechei e fiz o sinal de “fechado”, abri até a parede e fiz o sinal de “aberta”, encostei (deixei no meio do caminho) e fiz sinal de “aberta pela metade”, perguntando, em seguida, qual era a palavra em português. Metade da turma respondeu apontando para o quadro: “entreaberta”. A outra metade fez expressão de “entendi”.

Perguntei por que a porta entreaberta era melhor que aberta ou fechada e fizeram os sinais de “rápido”, “fuga”, “escapar” e estalar de dedos. Compreenderam a intensão do ato de deixar a porta entreaberta e do telefonema anterior.

O contexto de fazer as coisas às escondidas ajudou na elaboração do significado da atitude da autora e dos meninos do texto. Nessa situação, usar a porta e elaborar o cenário colaborou decisivamente na construção do sentido; assim, além da aquisição de mais um signo linguístico da língua adicional, puderam inferir significado à ação dos personagens.

O jogo de sentido entre referentes semânticos com valores contraditórios do título do livro ganhou mais significado após a leitura e a discussão do texto. Sabendo o que era uma garota de programa e o porquê desse nome – ao invés do uso de outras gírias para a atividade de prestar serviços sexuais com pagamento –, uma das alunas compartilhou a compreensão das possibilidades de leitura e construção de sentidos.

Ela repetiu a resposta: “eu penso que é doce veneno do escorpião porque ela seduz o cliente, mas não faz isso de graça. No final, ela só recebe o dinheiro e vai embora. Não tem romance nem relacionamento, é só o corpo. Se o homem quer mais, tem que pagar mais. Compara com um vício. O sexo pode ser comparado com algo bom e doce, mas a relação não existe, ela é prostituta, e o pagamento pode ser comparado a algo ruim, ao veneno”. Todos na turma entenderam e bateram palmas como os surdos fazem (sacudindo as mãos abertas, sem toque).

4.6 Considerações sobre as análises

A partir das discussões das aulas, não consideramos possível fazer conclusões fechadas. O assunto não se esgota por aqui visto que ainda há muito a ser feito e a ser discutido na área do ensino de LP como L2 para surdos.

Pensar a semântica como possibilidade é um caminho que considera as duas línguas (Libras e Português) como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas possíveis no ensino de LP. A abordagem comunicativa também pareceu muito potente nessa situação. Segundo Abrahão (2014):

A construção de uma proposta de ensino sob essa perspectiva não é tarefa fácil, primeiramente porque significa romper com uma perspectiva formal de linguagem que prevê que os significados sejam relativamente estáveis e de fácil apreensão; depois porque lidar com a instabilidade do significado, com a fluidez dos sentidos, dentro das

salas de aula, não é tarefa das mais simples, principalmente com a realidade das escolas brasileiras (ABRAHÃO, 2014, p. 380).

Romper com uma perspectiva estrutural da língua no ensino de LP para surdos não é tarefa das mais fáceis. A relação dos surdos com a linguagem, nessa perspectiva, é de simples adaptação a uma linguagem posta como única realidade. Concordamos com Abrahão (2014) quando afirma que “trabalhar as relações de significação a partir de conceitos pré-fixados, herdados, estáveis, já estabelecidos pela sociedade, pode levar os indivíduos a posturas bastante comprometedoras na sua relação com a realidade” (ABRAHÃO, 2014, p. 381).

E que posturas comprometedoras temos visto nos alunos surdos em relação à LP? Nota-se, pela sua participação, que a questão do enunciado (o que é dito) não é por eles alcançada. O texto continua sendo o que não é o texto: um ajuntamento de signos linguísticos e de frases sem conexão com os elementos internos (léxico e gramática) e externos a ele (situação de produção do enunciado, pressuposição de enunciador e enunciatário).

Podemos, desse modo, finalizar, porém, sem concluir que o ensino puramente referencial do léxico da Língua Portuguesa para o surdo impossibilita a construção de sentidos de forma mais ampla e que o uso da Libras como L1 nas aulas de Português garante o contato e o acesso ao texto de forma completa, bem como discussões mais amplas sobre os sentidos produzidos no uso e na localização dos signos em uma frase e em um texto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu-nos perceber que, quando ocorre a mediação na L1, ou seja, a leitura do texto com interpretação em Língua de Sinais, os surdos descobrem as possibilidades de leitura e conseguem atribuir sentido. Fica clara a necessidade de um mediador que domine as duas modalidades de comunicação (Libras e escrita de Língua Portuguesa) para que possibilidades de produção de sentido sejam convalidadas, notando-se uma constante incerteza, por parte do leitor surdo, sobre sua linha de raciocínio.

O processo de produção de sentidos foi resultado do histórico de contato com a L2 na escola: essencialmente referencial, ou seja, um signo para uma imagem ou um conceito. Essa leitura picotada da realidade textual gerou leitores

defasados, com grande dificuldade de enxergar o texto como um todo e concentrando-se apenas em signos isolados.

Assim, usuários de uma língua espaço-visual podiam comunicar-se perfeitamente com o uso de sinais, porém, quando deveriam passar para a escrita de Língua Portuguesa o seu pensamento, o faziam “traduzindo” signo por signo, fora da semântica ou sintaxe necessárias para a coesão ou a coerência na L2. Com a leitura, ocorria o mesmo – signos como “rosa”, por exemplo, eram imediatamente associados à cor e ao sinal em Libras, e não à flor de mesmo nome, apesar de próximo ao signo “perfume”.

As condições de leitura nas quais os surdos se encontravam era a herdada da escola: signos isolados e texto fragmentado conforme o nível de conhecimento e apreensão da L2. Em sala de aula, seguindo a proposta da pesquisa, foram trazidos textos que, inicialmente, seriam lidos pelos alunos, e, conforme as hipóteses, o(s) sentido(s) produzido(s) seria(m) confirmado(s) ou não.

A seleção de textos levou em conta a pluralidade de gêneros discursivos e, a cada aula, um gênero diferente ou recorrente no cotidiano era apresentado. A produção de sentidos foi percebida de acordo com a internalização da L2. Alguns alunos tinham mais experiência de leitura e participavam mais, com mais hipóteses e empiria. Outros até reconheciam o signo, mas confundiam-no com outros semelhantes devido à morfologia e à aparência do conjunto de elementos. Como exemplos, pode-se citar “salão”/“balão” e “resistir”/ “existir” / “desistir”.

Para a execução deste trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa designada como pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), ou seja, além de empreender a pesquisa, o pesquisador participa da produção na sala de aula com suas práticas para compreender e enfrentar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo, com esse tipo de metodologia, foi transformar uma realidade a partir da interação, com envolvimento em todas as etapas. Logo, não se trata de um modelo estático: ele pode adaptar-se às inconstâncias das relações humanas, exigindo reflexão e ação simultâneas às reações do grupo pesquisado. Não

são cogitadas técnicas específicas, uma vez que a proposta é de intervenção, sendo necessária a criação ou a adequação das ferramentas para sua aplicação em sala de aula conforme o grupo-alvo.

A Abordagem Comunicativa foi escolhida como estratégia de ensino porque constitui o texto como ponto de partida e faz uso das experiências e dos conhecimentos dos alunos a aprendizagem, favorecendo o estabelecimento de objetivos para cada aula.

Cada texto foi escolhido tendo em mente as características diferenciadas pelo discurso e pelo gênero textual. As questões do diálogo e do turno de fala foram exploradas em um texto de teatro; logo, a tragédia “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, colaborou não só com essa organização de enunciados, como também para o jogo dos nomes e do que é nomear, o que, na gramática, os surdos teriam visto como substantivo.

Em outra aula escolhida para análise, tratando do ditado popular “Se a vida te der limões, faça uma limonada”, a metáfora e a linguagem figurada foram bem exploradas, ao lado de expressões idiomáticas presentes no cotidiano da sociedade letrada e que, muitas vezes, por terem significado implícito e não referencial (como os surdos estão acostumados), puderam gerar um bom exercício de interpretação em sala.

Mais uma vez, a linguagem metafórica surgiu em sala, isso através do poema “Luz dos olhos teus”, de Vinicius de Moraes. O texto foi escolhido por ser uma declaração de amor e desejo. Luz dos olhos é algo sentido e imaginado, mas não é literal. O objetivo foi quebrar a literalidade e dar conotação sentimental a signos para elementos diferentes: “luz”, “incendiar” (fogo), e mesmo para a vocalização sem signo específico, como “lará, lará, lará”.

Outro poema, dessa vez de Neruda, foi a fundo nas possibilidades de interpretação. Foi escolhido porque não pode encerrar em um ou dois sentidos as enunciações, mas pede para que se deixe em aberto e seja

plurissignificativo, incluindo até elementos visuais, como símbolos de sentimentos ou possibilidade de leitura livre.

Por fim, a narrativa de Bruna Surfistinha contando uma de suas primeiras experiências no ofício de garota de programa possibilitou ao grupo entender que histórias pessoais poderiam ser contadas em forma de livro, e que textos de conotação (e denotação) erótica existem e fazem parte das opções de leitura de surdos e ouvintes.

Por meio desses e de outros textos de aulas não selecionadas, foi possível identificar a produção de sentidos na leitura dos signos de uma língua oral-auditiva por usuários de Língua de Sinais. Na produção de sentidos, os surdos não recorrem à sintaxe porque não têm os princípios da organização da estrutura frasal. Os sintagmas nominais preposicionados, adverbiais e verbais são irrelevantes na produção de sentido, uma vez que as regras de estrutura frasal ou gramática do português são desconhecidas.

Em todas as aulas, a produção dos sentidos foi construída ora no plano do significante, ora no plano do léxico. Os processos pragmáticos aplicados ao léxico dependem da história de leitura e do contato com os signos linguísticos de Língua Portuguesa no decorrer da experiência individual. Quanto maior o contato, maior valor metassistêmico o signo assume enquanto instrumento de representação.

A partir das aulas ministradas e da recepção dos alunos aos textos, foi possível perceber a necessidade de novas pesquisas ou propostas de estratégias no campo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos. O objetivo deste trabalho foi abordar as produções de sentido realizadas por surdos que dominam Libras através de aulas de português ministradas em Língua de Sinais, tendo, como base, a perspectiva da Semântica ao invés do domínio da gramática normativa, como tem-se visto. É válido reconhecer, então, a necessidade de mais pesquisas que apresentem a Língua Portuguesa para os surdos a partir das relações de sentido que os signos linguísticos possibilitam, conforme as situações de enunciação.

O processo de produção dessa pesquisa levou em conta o texto como ponto inicial e como ponto final, e considerou a contribuição que o aluno pode trazer com suas hipóteses e seus conhecimentos pessoais, isso como ferramentas de experiências e aprendizagens da língua. Dada a boa recepção desse tipo de pesquisa, com o nível de compreensão e produção de sentidos atingido, sugere-se que essa abordagem seja um caminho trilhado mais vezes.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. de. **Aquisição do sistema verbal do português-por-escrito pelos surdos**. Brasília, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística. Universidade de Brasília.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CAMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSTA, L. M. da. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. Vitória, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de pós Graduação em Educação-Universidade Federal do Espírito Santo.

DUBOIS, J. (et al.). **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FELIPE, T. (1998) **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

FERREIRA-BRITO, L. (1984) **Similarities and Differences in Two Sign Languages**. Sign Language Studies. 42: 45-46. Linstok Press, In: Silver Spring, USA.

FIORIN, J.L. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, J.L. (Org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J.L.; SAVIOLI, P. F. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, B. **A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda**. In: LOPES, M. C. ; HATTGE, M. D. (orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas de governam**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **O Sistema Braille no Brasil**. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/?itemid=10235>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

KARNOPP, L. B. (1994) **Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão dos Sinais da LIBRAS**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre.

_____. (1999) **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre.

LIMA, L. R. de. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português-por-escrito como segunda língua pelos surdos**. Brasília, 2010. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística. Universidade de Brasília.

LIMA, M. D. **Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no Português escrito por surdos**. Brasília, 2011. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação de Linguística. Universidade de Brasília.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARI, H. **Os lugares do sentido**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MORIN, E. **Pesquisa ação-integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad. de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In FIORIN, J. L. (Org). **Introdução à linguística I**. 6. ed. revista e atualizada, São Paulo: Contexto, 2010.

PIRES, L. C. **Aquisição da Língua Portuguesa escrita (L2) por sinalizantes surdos da Língua de Sinais brasileira (L1)**. Florianópolis, 2005. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina.

QUADROS, R. M. de. **As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição**. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 1995.

_____. **Phrase structure of Brazilian sign language**. Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

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

REVISTA LETRA MAGNA. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/fiorin.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

RODRIGUES-MOURA, D. **O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos: Um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. São Paulo, 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em linguística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

SILVA, S. G. de L. da. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

SIMÕES, K. **Aromas que vendem**. Disponível em: <<http://revistapegn.globo.com/Empresasenegocios/0,19125,ERA463263-2491-1,00.html>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SURFISTINHA, Bruna. **O doce veneno do escorpião: o diário de uma garota de programa**. São Paulo: Panda Books, 2005.

VIEIRA-MACHADO, L.M. da C. Educação Bilíngue em foco: desafios para a inclusão do sujeito surdo. In: VICTOR, S.L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro e João editores, 2013.

APÊNDICES

Descrição da Aula 1: “Romeu e Julieta” – William Shakespeare

Início

Ao começar a aula, perguntei a eles o “nome” de cada um. Cada aluno e aluna articulou através do alfabeto manual (datilologia) seu próprio nome e, em seguida, apresentou seu sinal (seu nome visual em Língua de Sinais). Eu também articulei manualmente meu nome e meu sinal e disse, na sequência, que era um prazer conhecê-los; eles fizeram o mesmo. Em seguida, perguntei para eles qual era o nome e o sinal das coisas em sala de aula: janela, porta, quadro, mesa, computador, *data show*, apagador, cadeira e outros. E, para cada objeto apontado, a turma fornecia nome e sinal. Depois, perguntei para eles: o que é “nome”? Estáticos, não souberam responder. Foi quando informei que esse seria o tema daquela aula.

Desenvolvimento

Escrevi no quadro um trecho do romance “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare.

Romeu. Por que tu Romeu? Recusa teu nome e renega a teu pai; ou se preferir abandonarei a minha família para viver eternamente contigo.

Mas afinal o que é um Capuleto? Não é nem mão, nem pé, nem braço, nem outra parte do corpo.

A flor que chamamos de rosa se outro nome tivesse inda teria o mesmo perfume; assim é você Romeu, se outro nome que (não Montecchio) tivesses, ainda assim teria a mesma perfeição que tens agora.

- Chama-me somente de amor - diz Romeu – e serei novamente batizado e jamais serei Romeu outra vez

(William Shakespeare)⁷.

Perguntei se eles conheciam os dois, Romeu e Julieta. Alguns disseram que viram o filme e os dois morrem, mas a maioria desconhecia. Apenas uma aluna

⁷Disponível em: < <http://pensador.uol.com.br/frase/MTY0MTc1Nw/>> . Acesso em: 20 jul. 2015.

lembrou que era doce de goiaba com queijo e eu concordei, mas que tinha esse nome por causa da história de duas pessoas que queriam ficar juntas. Fiz então um resumo, a começar do autor. Expliquei que, na Inglaterra, entre os anos finais de 1500 e iniciais de 1600, viveu um homem chamado William Shakespeare, que escreveu várias histórias, muitas para o teatro. Uma dessas histórias, que se passava em Verona, Itália, era a de Romeu, que pertencia a uma família, e Julieta, que pertencia a outra. Romeu era Montecchio, Julieta era Capuleto, e as duas famílias eram inimigas. Lancei uma pergunta: como eles poderiam namorar e casar-se se as suas famílias eram inimigas?

Muitas hipóteses surgiram, mas a mais frequente era a de que os dois deveriam fugir. Eu disse que foi o que planejaram e até se casaram escondido para isso, mas deu errado e, no final, os dois morreram.

Expliquei que, apesar do final triste, cujo nome, no teatro, é “tragédia” (fiz em datilologia), eles tiveram bons encontros, e que, um pouco depois de se conhecerem, tiveram a conversa do trecho supracitado.

Perguntei a eles se eles sabiam o que era um desenho no quadro (desenhei uma rosa), e responderam: “flor”, alguns com o sinal, outros em datilologia. Perguntei se sabiam o nome dessa flor, e alguns fizeram, em datilologia, “rosa”, e, outros, o sinal da cor “rosa”. Então, perguntei como eles sabiam que o nome era “rosa”. Depois de risos nervosos, levantaram hipóteses: “por causa da cor”, “porque alguém inventou”, e, outros, “porque sim”. Perguntei se eles conheciam o perfume da rosa e responderam que sim. E completei: se eu mudasse o nome da rosa (datilologia) para outro nome, por exemplo, “céu” ou “delícia”, o perfume mudaria também ou continuaria o mesmo? Responderam que continuaria o mesmo. “Então, agora, vocês vão entender o texto de Romeu e Julieta”.

Passei a interpretar em sinais cada oração do trecho selecionado e os comentários foram diversos: desde “que lindo”, “que amor”, até “que coragem”, “eu não conhecia”. Mas o principal foi “entendi”.

Desfecho

Mostrei para a turma que as coisas recebem nomes para que possamos reconhecê-las, e que, se quiséssemos saber da origem do nome, precisávamos pesquisar o passado. Eu disse que meu nome era Leonardo porque meu pai escolheu, mas eu me chamaria “Thalles”. Mesmo se eu fosse Thalles, continuaria com o mesmo cabelo, cor dos olhos, cor da pele, tamanho e número do sapato. Disse que os nomes são palavras que damos às coisas, como eles me disseram no início da aula, e que se eu apontasse, eles já saberiam a palavra que eu queria. Então, propus um teste: apontei para a lâmpada e todos responderam “luz”, “lâmpada” (uns com sinal, outros com datilologia). Apontei para o chão e eles responderam “chão”, “piso” (da mesma forma). Apontei para a minha camisa e perguntei “que cor?”, e eles disseram “verde”.

Finalizei explicando que o que eles conhecem como “nome”, em Língua Portuguesa, na escola, tem outra palavra: fiz o sinal e, em seguida, em datilologia: “substantivo”. Ficaram surpresos, olharam-se e ficaram felizes. Por fim, expliquei que existe substantivo próprio, que é o nosso nome, o nome dos lugares, e que se escreve com a primeira letra maiúscula; o comum, com letra minúscula; e assim por diante, e que, nas aulas seguintes, conheceríamos mais.

Descrição da Aula 2: “Se a vida te der limões, faça uma limonada” – expressão popular / conotação

O texto do gênero ditado ou expressão popular explora o jogo de significados através de metáforas, que desvinculam o signo linguístico de um sentido original ao estabelecer a comparação com outro objeto. A figura de linguagem permite a construção de outros sentidos que não o do referencial semântico, tão comum na leitura que os surdos fazem.

Início

A aula teve início com a frase posta no quadro e com o pedido para que todos a copiassem:

Se a vida te der limões, faça uma limonada (Ditado popular).

Pedi para fazerem a leitura e que, em seguida, me explicassem o que dizia a frase. As palavras foram reconhecidas separadamente, conforme o referencial semântico mais comum, entretanto, parte da turma não reconheceu o plural “limões” do singular limão. “Vida” foi identificado como “viver” ou “existir”, contrário de “morte” ou “ausência”. Não compreenderam a vida como persona ativa, doadora de algo, mas uma palavra desconectada do verbo “dar”. Ninguém reconheceu “limonada”.

Dado o reconhecimento de referencial semântico a despeito da linguagem figurada, decidi primeiro abordar o sentido que já alcançavam e, depois, avançar para a subjetividade da frase.

Desenvolvimento

Dei seguimento à aula a partir das perguntas sobre os signos linguísticos que conseguiam identificar no ditado popular. Apontei para a palavra “limões” e alguns conseguiram identificar o radical do signo no singular, fazendo o sinal de “limão” em Libras. Associando outras palavras, indiquei que boa parte das palavras terminadas em “-ão” terá seu plural com “-ães” ou “-ões”, e pedi para que me dessem exemplos. Aleatoriamente, as sugestões surgiam na sala: “aviões”, “portões”, “anões”, e retornei ao quadro para “limões”; logo, era mais de um limão. Concordaram. Perguntei, em seguida, quem dá limões, e, nessa

situação, a leitura tornou-se complicada, pois percebi que entendiam a vida como objeto abstrato, impessoal, não sendo um indivíduo que possa estender a mão com a oferta de algo. Expliquei que “a vida” era figura de linguagem, no sentido de ação de qualquer pessoa ou sentido de acontecimento aleatório e natural. Usei um sinal para “acontecer” e, em seguida, um sinal para “de repente”, ou seja, sem planejamento ou sem que as pessoas esperem.

Compreenderam a partir dos dois sinais em Libras, entretanto, sem utilizar o equivalente “vida”. O sentido, então, ficou garantido no fato aleatório, pois uma aluna resumiu em “caso aconteça, um dia, alguém” e eu concordei. Expliquei que a proposta desse “caso aconteça” pode ser entendido como cotidiano aleatório, como é a vida. Ainda assim, continuei tratando os limões como limões, seguindo para “limonada”. Perguntei se gostavam de limão e disseram que sim, mas que usavam para suco e caipirinha. Aproveitei a palavra “suco” e perguntei qual era o nome de “suco de limão”, mas não compreenderam a pergunta. Insisti que havia em português um nome para “suco de limão” e que estava na frente deles. Quatro alunos apontaram para “limonada”. Eu disse que sim. O curioso foi a construção seguinte com outras hipóteses: “então, suco de laranja é ‘laranjada’?”, e eu confirmei, informando que sucos e doces de frutas costumavam terminar em “-ada”. Outra aluna perguntou: “goiabada é doce de goiaba?”, “sim, está certa, e cocada é doce de coco”. Ficaram encantados com a descoberta. A aluna ao lado soletrou a palavra “feijoadá” e eu perguntei se era doce. Ela, rindo, disse que não, e, em seguida, perguntei: “então, por que tem o nome de feijoadá? Precisa ser feita com o que?” E ela respondeu com o sinal de “feijão”. Eu a parabeneizei e disse que muitos pratos terminam em “-ada” com o radical do material principal de que é feito. Chamei a atenção de toda a turma para a participação da colega e perguntei quem conhecia o Sítio do Pica-Pau Amarelo, com fazendo os sinais para “televisão”, “boneca que fala”, “porco que fala”, “homem inteligente de milho”, “menino e menina que brincam”. Todos reconheceram os personagens e ainda acrescentaram “jacaré mau” (Cuca), “vovó branca” (Dona Benta) e “vovó preta” (Tia Nastácia). Eu disse que estavam certos e acrescentei: “vocês não sabem, mas quando começa o programa, tem uma música que faz piada com as frutas e os doces, trocando as palavras. Bananada (soletrei) é doce de? Responderam com o

sinal de “banana”); goiabada (soletrei) é doce de? E responderam com o sinal de “goiaba”); e marmelada é doce de? Não souberam responder, tentando soletrar ou pedindo para eu repetir a palavra. Para ganhar tempo, disse que havia uma fruta chamada “marmelo”, que fazia o doce “marmelada”. Apenas uma aluna conhecia a fruta e acrescentou: “parece com pera”. Retomei o tema de abertura do Sítio e disse: “as palavras da música são trocadas, e a letra diz que a marmelada é feita de banana, que a bananada é feita de goiaba e que a goiabada é feita de marmelo (para explicar isso em sinais, fiz um caminho situando no espaço, em linha reta, as frutas, e o retorno da última à primeira). As crianças acham engraçado e eu também. Alguns riram e outros fizeram o sinal de “verdade”, concordando. Retornei ao suco de limão: “agora, vocês entendem que limão faz limonada”.

Um aluno insistiu na “caipirinha” e disse que usava limão, mas não era limonada. Eu perguntei qual era a hipótese dele para caipirinha. Ele identificou o sufixo “-inha” como diminutivo, mas não encontrou “limão” no nome. Então, escrevi no quadro a o signo “caipira” e outro aluno fez os sinais de “roça”, “canjica” e “festa junina”. Vi que a palavra foi associada a um campo semântico comum: “arraial” e “festa junina”. Perguntei que relação teria a bebida com a roça.

Na dúvida da turma, decidi perguntar como faziam caipirinha, e deram os ingredientes: “açúcar” e “cachaça”. Perguntei o que “caipira” tem a ver com “roça” e o próprio aluno que levantou a questão respondeu: “é na roça que eles fazem cachaça e tem muita cana-de-açúcar. O nome deve ser porque quem faz cachaça é caipira e, como o copo é pequeno, fica com o nome caipirinha.” Concordei, embora não confirmasse, pois lembrei que isso é uma opinião sem pesquisa, mas fazia sentido o copo pequeno e a origem da bebida nos alambiques do interior. Todos concordaram.

O aluno insistiu novamente nas caipirinhas e fez uma lista de limões que conhecia: limão galego, limão taiti e limão sírio. Disse que já havia trabalhado na feira e no supermercado e sabia o nome de todas as frutas.

Perguntei sobre a limonada novamente para retomar o sentido do ditado. Até então, apesar do reconhecimento de todos os signos, a turma não abstraía do

referencial semântico, não vendo novidade na frase. Então, usei o espaço para um pequeno teatro utilizando o sinal de “comparar”. Perguntei se o limão era doce ou azedo e disseram que era azedo. Perguntei, em seguida, como um limão poderia virar limonada. Disseram que era só acrescentar água e açúcar para fazer suco. Uma aluna levantou a mão e lembrou-se de “limonada suíça” e eu concordei que era mais forte do que a limonada comum e que eu também gostava, mas retomei o raciocínio. Em um lado do quadro, fiz o sinal de suco de limão; no outro, fiz apenas o sinal de limão (com expressão de azedo), e perguntei qual dos dois lados era bom: se o de limão ou o de suco. Apontaram para o lado do suco. Dirigi-me ao lado e perguntei qual que era ruim, o do suco ou do limão. E apontaram para o lado do limão, “falta açúcar”, complementaram.

Fiz novamente o sinal de comparação com bom e ruim, de doce e azedo. E retomei a frase com “caso aconteça de você receber uma coisa ruim, transforme em alguma coisa boa”. Comparei com limão e limonada. Então, começaram a levantar a mão com hipóteses: “entendi! Se aqui você sofre, tem problemas, ali você se vira e aprende algo bom”, disse uma aluna.

“Exato!”, e pedi que ela repetisse a conclusão na frente de todos. E ela fez o mesmo movimento, porém, substituindo o sinal de “comparar” por sinal de “aprender”. Todos da turma concordaram. Um aluno disse: “se antes a pessoa não sabe, quebra a cara, depois, ela aprende e cresce, fica esperta”. E eu confirmei reutilizando o sinal de “aprender” proposto pela colega.

Desfecho

A maior parte da turma encerrou a aula compreendendo a palavra comparação e o sentido figurado de limão e limonada. Aproveitei para ensinar outra expressão: “cara de quem chupou limão”, imitando uma pessoa mal humorada. E disse: “muitos ouvintes usam esse expressão para implicar com quem está de cara feia ou séria”. Alguns respondiam “entendi, é uma comparação”.

Quando compreenderam a força da comparação, do sentido implícito que os signos linguísticos podem possibilitar, ensinei uma palavra em datilologia e seu sinal: “metáfora”. Expliquei que metáfora era o nome que se dava nos estudos

linguísticos para essas comparações e equivalências de sentido, mas sem usar o sinal de “comparar”, como se todos já soubessem. Usaram o sinal de “legal” e “entendi”, já recolhendo os materiais. A após os cumprimentos finais, encerramos a aula.

Descrição da Aula 3: “Pela Luz dos Olhos Teus” – Vinicius de Moraes

Ao escrever o poema de Vinicius de Moraes no quadro, pedi que lessem e me explicassem o que entenderam. O objetivo era trabalhar o sentido figurado ou conotativo que as palavras possibilitam conforme a situação.

Pela luz dos olhos teus

Quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar

Ai que bom que isso é, meu Deus, que frio que me dá o encontro desse olhar

Mas se a luz dos olhos teus resiste aos olhos meus só pra me provocar

Meu amor, juro por Deus, me sinto incendiar.

Meu amor, juro por Deus, que a luz dos olhos meus já não pode esperar

Quero a luz dos olhos meus na luz dos olhos teus sem mais lará-lará.

Pela luz dos olhos teus eu acho meu amor que só se pode achar

Que a luz dos olhos meus precisa se casar (Vinicius de Moraes)⁸.

Início

Iniciei a aula perguntando o que entenderam. Todos deram apenas explicações das palavras isoladas, picotando o texto, e nenhum conseguiu visualizar o poema como um todo, sequer identificando a situação de encontro entre pessoas apaixonadas. Toda vez que faziam o sinal “luz”, o ponto de articulação era acima da cabeça (como luz do sol, luz da lâmpada), sem relação com os olhos – o que demonstra que não fizeram relação semântica entre as palavras.

⁸ Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/vinicius-de-moraes/pela-luz-dos-olhos-teus.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Esclareci quem era o autor do texto. Expliquei que Vinicius de Moraes nasceu no Rio de Janeiro e que era muito conhecido por seus poemas e suas músicas. Tinha vários amigos que escreviam e tocavam com ele e um era muito famoso, chamado Tom Jobim. Vinicius escreveu esse texto e Tom Jobim, que tocava piano, o cantou com outra grande amiga, Miúcha, e a música ficou muito famosa. Vinicius e Tom já morreram, mas as letras e músicas os ouvintes conhecem e cantam até hoje.

Perguntei se eles sabiam de tudo isso e a resposta foi “não”, o que é compreensível, já que não têm acesso à música da forma convencional. Disse que, a partir daquela aula, também conheceriam o texto que os ouvintes conhecem.

Desenvolvimento

Esta aula foi marcada pela interpretação da letra em Língua Portuguesa para a Libras. Para que o sentido conotativo fosse apreendido, precisei demarcar o espaço dos personagens no ambiente com o corpo (tendo em mente as vozes de Miúcha e Tom) e ora representar um, ora representar outro. Antes, porém, perguntei a eles o que era “luz”. Todos apontaram para a lâmpada ou para a janela, sinalizando “sol”. Perguntei onde mais poderia ter luz e disseram vários objetos luminosos ou que refletiam luz: “lua”, “farol de carro”, “vela”, “fogo”, “pisca-pisca”... Perguntei “o que mais?”; “lanterna”, “raio”, “vaga-lume”... Esgotadas as possibilidades, perguntei: “os olhos têm luz?”, e rapidamente responderam: “não!” (com expressão de “claro que não!”). Apontei para o quadro: “então, por que o texto fala luz dos olhos teus?”, fazendo o sinal de luz não a partir do alto para baixo, como eles no início, mas a partir dos olhos para frente.

Logo, passei a representar cada oração do texto como em um teatro, para que cada palavra ganhasse sentido em um todo e não isoladamente. A primeira coisa que fiz foi comparar a solidão à escuridão. Ao fazer duas pessoas olhando-se, fiz como se cada uma lançasse luz na outra com um simples olhar, fazendo com que a solidão/escuridão se dissipasse.

Quando do frio, destaquei a barriga, pela sensação de desconforto que o encontro provoca nessa região, e também o coração, que ora acelera, ora parece parar, congelado.

Quando da resistência do olhar do outro, enfrentei problemas com a morfologia da palavra: alguns entendiam “resiste” como “existe” e, outros, como “desiste”, isso pela semelhança gráfica. Estabeleci a diferença de cada sinal/palavra e continuei.

“Juro por Deus” todos conheciam, pelo gesto de beijar os dedos indicadores cruzados de um lado e depois do outro. “Incendiar” foi um problema: não conseguiam relacionar à palavra a fogo e, quando relacionaram, não entendiam que era figurado; pensaram que a pessoa sentia o fogo no corpo. Então, recorri ao sinal de “tesão”, que é “fogo por dentro”, e, enfim, compreenderam.

O “lará-lará” apenas uma aluna (oralizada e com ensino superior) conseguiu decifrar: “é igual ‘besteira’, ‘bobeira’, ‘sem enrolar’, estou certa?”; e eu disse que sim.

Quando encerrei a música com a luz dos olhos de cada um dos personagens que precisavam se casar, transformei o sinal de “luz” que saía dos olhares de cada personagem em sinal de “casamento”. Todos os alunos compreenderam o casamento da luz dos olhos dos amantes. “Entendi!”, exclamaram.

Desfecho

No encerramento, todos estavam satisfeitos por terem compreendido o texto em Língua Portuguesa. Resolvi colocar a minha vida como exemplo da música, fazendo uso de minha esposa e eu como personagens (os alunos conhecem minha esposa) e refazendo todo o texto como se fosse ela e eu. Isso ajudou na fixação e, depois, eu disse que cada um deles, ao viver um amor, teria a mesma luz – se querem casar-se ou não, a decisão seria deles. Todos riram, alguns dizendo que já se casaram com sua luz e outros que estavam esperando a luz (e até alguns que fecharam os olhos para não ver a luz do outro, ou mesmo que apagaram algumas luzes já vistas). Compreenderam.

Descrição da Aula 4: “Antes de amar-te” – Pablo Neruda

Início

Nesta aula, a minha preocupação foi com as possibilidades de leitura que um texto poético oferece, com vocabulário mais próximo da língua culta do que do linguajar cotidiano. A interpretação dependeria do conhecimento de algumas palavras e relações de significado que os ouvintes costumam fazer (auxiliando na leitura), mas que não são comuns ao dia a dia da comunidade surda. Antes de chegar ao local da aula, fotografei o céu azul e sem nuvens, de forma uniforme (sem variações de luz ou raios, como no nascer ou no pôr do sol); o recurso auxiliaria na linha de raciocínio que preparei para o encontro.

Após colocar o texto do dia no quadro, usei a foto. Perguntei aos alunos que imagem era aquela que viam no *tablet*, circulando com o aparelho pela sala para que todos tivessem acesso e levantassem hipóteses: “azul”, “é a cor azul”. Perguntei se eles gostavam de azul e a maioria disse que sim, informando também outras cores. Perguntei por que gostavam do azul e disseram: “porque é a cor do céu”, “porque acalma”. Perguntei: “azul lembra paz? Lembra tranquilidade?” e disseram que sim. “E se eu dissesse que eu fiz aquela foto do céu da tarde de hoje? Esse azul é o céu”, e ficaram impressionados com a pureza do azul, pois, com o formato do *tablet*, parecia apenas um quadrado daquela cor. “O céu azul alegra vocês?” – disseram que sim, pois era possível passear, conversar, ir à praia. “E se fosse nublado, cinza, sem luz?”, e disseram que era chato, porque, com chuva, fica mais difícil sair e encontrar os amigos. “É mais triste”, disse uma aluna.

Eu disse: “que ótimo. Hoje, nós vamos estudar um poema que nos dá muitas sensações pelas cores, pelos lugares. Vocês vão ver que as palavras brincam com sentidos do texto, que parece uma coisa, mas o significado é outro, igual ‘azul’ pode ser alegria, encontro, bate-papo, e cinza pode ser tristeza, solidão e silêncio”.

Desenvolvimento

Perguntei à turma se conheciam o sinal de um país (indicadores para cima em movimentos alternados) e responderam “Chile”. Eu informei que o autor do poema era chileno e se chamava Pablo Neruda. Já havia morrido, mas escreveu muitos livros de poemas. Expliquei que poema geralmente se escrevia em verso, que eram aquelas frases mais curtas. Um das alunas perguntou sobre rima e devolvi a pergunta para a turma: “conhecem a palavra rima?”; dois sabiam: “é quando a palavra tem final igual”, e perguntei se tinham algum exemplo: “pastel e papel”. A informação parecia novidade para a maioria e eu disse que muitos poemas combinam sim o final dos versos, mas que não era uma obrigação. Perguntei se, no Chile, as pessoas falavam Língua Portuguesa, e disseram que não, que falavam “embolado”. Eu disse que não, que falavam outra língua: castelhano ou espanhol (do país Espanha). Sobre os sinais, perguntei que língua os surdos do Chile falavam e disseram “sinais de lá, do Chile”, o que entendi como Língua de Sinais Chilena.

“E Pablo Neruda, era brasileiro?” – responderam que não, que era do Chile. “Então, por que o poema está escrito em Língua Portuguesa?”, e pensaram que eu tinha “mudado” o poema. Eu disse que não, mas que outra pessoa traduziu (articulei o sinal de “tradução”). Expliquei que, quando se traduz de uma língua para outra, as palavras mudam, porém, o sentido precisa continuar o mesmo. Esclareci que, mesmo que a rima acabasse porque as palavras são diferentes em uma língua e na outra, o sentido deve continuar. Se mudar o sentido, a tradução é ruim.

Dei o seguinte exemplo: “já viram um intérprete de Libras ruim, que vocês não entendem nada?”, e um forte “sim” foi feito por todos. “Então, vocês veem a pessoa falando em Português, mas, na Libras, não entendem nada, porque é torto ou resumido, parece que o intérprete corta as palavras”, e diziam “é verdade, é verdade”. E continuei: “se, no final da palestra, vocês e os ouvintes entenderam igual, a tradução foi boa. Se só os ouvintes entenderam e vocês não, a tradução foi ruim ou vocês não conhecem as palavras ou os sinais. Aqui, vamos ver a tradução de um poema escrito em espanhol e vocês vão conhecer várias palavras em português para entender”.

Antes de amar-te, amor, nada era

Vacilei pelas ruas e as coisas
Nada contava nem tinha nome
O mundo era do ar que esperava
E conheci salões cinzentos,
Túneis habitados pela lua,
Hangares cruéis que se despediam,
Perguntas que insistiam na areia.
Tudo estava vazio, morto e mudo.
Caído, abandonado e decaído,
Tudo era inalienavelmente alheio,
Tudo era dos outros e de ninguém.
Até que tua beleza e tua pobreza
De dádivas encheram o outono
(Pablo Neruda)⁹.

A primeira observação que fizeram foi quanto a “amar-te” e “amor”, do primeiro verso. Expliquei que “-te” é pronome pessoal e significa que o texto se dirige a outra pessoa, que quem fala diz que ama – equivale a “amar você”. Já amor era uma forma carinhosa, como alguém que diz “meu amor”, ou “você é meu amor”. Uma aluna soletrou uma palavra perguntando: “e AMORE, o que é? Eu já vi escrito e parece com ‘amar’ e ‘amor’, mas tem ‘e’ no final: amore”.

Expliquei que “amore” era ainda em outra língua, de outro país: nem português, nem espanhol, mas italiano, da Itália. Ficaram surpresos com a semelhança das palavras e eu expliquei que todas essas línguas tinham influência do latim, língua de Roma. Expliquei rapidamente a origem do Império Romano e das línguas neolatinas, mas que nem todas as línguas tinham a mesma influência, porque cada povo e língua tinham uma história. Perguntei se eles sabiam como era “amor” em inglês e muitos articularam “love”, usando, em seguida, o sinal “I love you” – em ASL, Língua Americana de Sinais, há um sinal específico para essa expressão. Informei, ainda, que, em japonês, “amor” se pronuncia “ai” e se escreve como está no meu braço (mostrei uma tatuagem).

⁹ Disponível em: <<http://www2.unifap.br/borges/files/2011/03/Amor-em-Perspectiva-Cultural-Pablo-Neruda.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Continuei com a palavra “era” e alguns souberam responder: “sou eu no passado”. Pedi um exemplo e uma aluna respondeu: “hoje eu sou feliz. No passado, eu era triste”. Concordei e perguntei se todos entenderam, quando um aluno perguntou sobre “fui”. Expliquei que “fui” pode ser usado para “ir”, com os exemplos de “ontem eu fui à praia” e “domingo eu fui à igreja”, e, também, para “ser” no passado, mas que “fui” era mais próximo do que “era” (que estava ainda mais no passado que fui). Fiz indicação no espaço da sala com passos para trás e para frente. Outro aluno perguntou sobre histórias infantis que começavam com “Era uma vez” e eu complementei: “porque aconteceu há muito tempo atrás”. E eles entenderam. Retomei o verso e compreenderam que, antes de amar a pessoa, a voz não era nada, não tinha importância.

Continuei a conversa com “Vacilei pelas ruas e as coisas”, apontando a palavra “vacilei” e representando errar o passo entre uma fileira de cadeiras, ora esbarrando. Comparei os sinais de “certo” e “errado” repetindo o mesmo trajeto, dessa vez sem tropeçar ou esbarrar. Perguntei quando eu acertei, na primeira ou na segunda vez, e disseram “na segunda”, e eu complementei: é porque na primeira eu (articulando a palavra) “vacilei”. Fizeram sinal de que entenderam e uma aluna se levantou para falar a todos: “entendi agora porque os ouvintes falam ‘vacilou’, ou ‘você vacilou’! É o mesmo que não fazer certo, igual ‘sujou’ e ‘sacanagem’” (e fazia o sinal de limpar as unhas na camisa)! Eu: “exatamente! Você entendeu”. Ela: “ah, agora eu sei falar ‘vacilou’ certo” (e repetia feliz o sinal de sacanagem/sujeira ao limpar/esfregar as unhas na blusa).

Retomei o verso e perguntei se entenderam. Com a resposta afirmativa, continuei com o seguinte: “Nada contava, nem tinha nome”. Comecei com “nome”, lembrando “Romeu e Julieta”. Quando lembraram, entenderam que ele não sabia os nomes das coisas. Eu concordei com eles, mas propus outro sinal ao invés de “não saber”: propus o sinal de “indiferença” (com expressão facial de indiferença e movimento de ombro, apontando-o com o dedo indicador). Frisei que eles não estavam errados, que ele poderia não saber o nome das coisas, mas como ele não se importava (Nada contava), indicava mais um “não quero saber” do que um “não sei”. Expliquei que aquele contar

não é só o de calcular na matemática nem de narrar uma história, mas de ter importância, de ser lembrado, de não esquecer. Retomei o verso e todos compreenderam.

No verso seguinte, “O mundo era do ar que esperava”, fiz a datilologia “ar” e o sinal de “inspirar” e, em seguida, o sinal e a datilologia de “vento”. Perguntei o que era o vento e alguns assopraram e outros abanaram com o caderno. Perguntei: e se vocês não assoprassem, nem abanassem o caderno, nem ligassem o ventilador, o ar aqui se mexe?”. Responderam que não. Abri um pouco a persiana e mostrei que, lá fora, não estava ventando. “Lá fora, as árvores estão paradas ou mexendo-se ao vento?”, perguntei. “Paradas. Não tem vento”, responderam. E do sinal de “parado” fiz o sinal de “esperar”, que se diferenciam pela repetição do movimento (bater duas ou três vezes o pulso de uma mão cerrada na lateral da outra mão cerrada para “esperar” e apenas uma vez para “parado”). Continuei o raciocínio: “comparando com o texto, é como se o mundo estivesse em silêncio, sem movimento, e o ar parado tomasse conta, vigiasse sem incomodar”. Uma aluna levantou a mão: “o ar segurou tudo, ninguém anda nem fala”. Eu: “sim, o mundo era dele”. Ao dizer que entenderam, dei prosseguimento.

O verso “E conheci salões cinzentos” recuperou o início da aula, mas nenhum aluno reconheceu a palavra “cinzentos”. Retomei a foto do céu e perguntei de que cor estava o céu: “azul”, responderam. Perguntei se conheciam a palavra “azulado” e uma aluna respondeu “que tem azul ou a cor azul”. Confirmei e propus outras palavras em datilologia: “amarelado” e “rosado”, e disseram das cores referentes. Quando falei “cinzento” seguido do sinal de cinza, fiz “céu cinzento”, e completaram: “chuva! Céu escuro com nuvens”. Pedi que esperassem até pensar em outra palavra. Perguntei se conheciam “salão” e uma aluna imediatamente fez o sinal de “balão”. Escrevi no quadro e apontei a diferença da letra “B” para o sinal que ela fez e “S” para o que estava no texto. Duas outras alunas fizeram o sinal de “cortar o cabelo e fazer escova”. Eu disse que estavam certas, mas que tinha outro tipo de salão além desse. Outra aluna lembrou-se de “salão de festa”. E eu disse: “isso mesmo! Vocês me disseram que ‘azul’ é cor que alegra, acalma e que com céu azul dá para encontrar amigos. Mas que ‘cinza’ é cor triste, de chuva, e que quando chove,

não dá para encontrar amigos. Se o salão é de festa, mas está cinza, ele está com os amigos ou sozinho?”. E disseram: “triste e sozinho”. Continuei: “se triste é o contrário de alegre e festa é alegre, ele foi ao salão de cabelo ou ao salão de festa, de dança?”. “De festa, mas não podia dançar porque estava tudo cinza”. Eu parabenei a turma, já que, pelo contexto, todos entenderam que há salões diferentes.

“Túneis habitados pela lua” foi um desafio de interpretação. Alguns sabiam o que era túnel e expliquei o plural. Para o verbo habitar, perguntei onde cada um morava e informei que era um sinônimo, e que um lugar “desabitado” era onde ninguém morava. “Lua” todos conheciam, mas, quando perguntei como a lua poderia morar em túneis, tiveram dificuldade de criar hipóteses. Eu disse que poderiam pensar com calma, que se lembrassem do formato e da cor da lua. Disseram que era redonda e branca. Perguntei, se estivessem em um túnel escuro, o que poderia ser redondo e branco; deram duas hipóteses: a luz do trem e a luz do outro lado do túnel. Eu disse que as duas eram possíveis, que não era só lua de verdade, mas de coisas que lembram a Lua. Como o trem faz barulho ao chegar com sua luz e a luz do fim do túnel não, dei meu voto para segunda hipótese e reafirmei que outras ideias seriam possíveis. Quando perguntei se entenderam, responderam que sim.

O verso seguinte, “Hangares cruéis que se despediam”, comecei de trás para frente. A definição que deram para “despediam” foi “ser dispensado do trabalho”, “ser mandado embora”. Eu disse que estavam certos e que outra definição cabia ali, a de “dar tchau”. Todos estranharam: “dar tchau é despedir-se também?”, perguntou um aluno, e eu respondi positivamente, explicando que, em sinais, “ser mandado embora do trabalho” e “dar tchau” são bem diferentes (um refere-se, geralmente, a uma situação desagradável, e, outro, costuma tratar de uma relação educada, de dar até logo). Depois, perguntei o que era “cruel”, explicando o plural, “cruéis”, e como, em situações anteriores, fizeram associação com palavras morfologicamente semelhantes: “fiel” e “cru” (com explicação de não estar pronto na cozinha). Eu neguei as opções e perguntei se sabiam o que era uma pessoa boa e uma pessoa má. “Pessoa boa é educada, ajuda os amigos, ama a família”, “pessoa má mata, fala mentira para os amigos, rouba”. Concordei com as definições e disse que uma pessoa

cruel mata, fala mentira e rouba. “Então, uma pessoa cruel é uma pessoa má?”, uma aluna perguntou. Eu confirmei e entenderam a palavra. Para a seguinte, “hangares”, perguntei se já tinham viajado de avião. Poucos levantaram a mão. Perguntei se sabiam onde os aviões ficavam guardados quando não estão em uso e arriscaram em uma paráfrase para “galpão” (casa grande, parecida com garagem). Eu disse que o que explicaram era “hangar”, que, no plural, ficava “hangares”. Compreenderam a palavra e retomei o verso: “Hangares cruéis que se despediam”.

Levantei a seguinte questão: “se hangar não é pessoa, como pode ser cruel e despedir-se?”, e uma aluna levantou a mão: “tem gente que vai embora e não sente saudade, não tem sentimento, é uma pessoa cruel”. Eu concordei com o raciocínio, mas voltei ao verso. Outro aluno levantou a mão falando que, quando os aviões saem do hangar e viajam, o galpão não tem vida, nem emoção, não se importa. “Tanto faz”, concluiu. Mais um raciocínio que aceitei, mas deixei aberta a questão para caso alguém tivesse outra interpretação ou outro significado.

Avancei para “Perguntas que insistiam na areia” e foi relativamente fácil atribuírem sentido, pois perguntei quem, na praia, já havia escrito na areia. Todos levantaram a mão, dizendo que faziam corações, escreviam o próprio nome ou de pessoas amadas. Eu perguntei o que acontece quando vêm as ondas do mar. “Some” e “apaga” foram as respostas. Para “insiste”, expliquei que a palavra estava no plural e, para o significado, deram os sinais de “desiste” e “existe” (mesma confusão que fizeram com “resiste” em Pela Luz Dos Olhos Teus). Expliquei que “insiste” é justamente ficar firme e não desistir; que, quando vinham as ondas ou o vento, ou quando alguém pisava em cima, o que ele escreveu na areia não se apagava. Comparei com uma dúvida que ninguém sabe responder e fica sempre na mente, incomodando. “Entendi”, disseram após a comparação.

“Tudo estava vazio, morto e mudo” talvez tenha sido o único verso que dispensou explicações, pois compreenderam no ato. Avancei para o seguinte.

No verso “Caído, abandonado e decaído”, apenas a palavra “decaído” causou dúvida. Lembrei que “caído” é o que caiu, que foi ao chão, mas que “decaído” é

estragado, muito velho, “como uma casa chique no passado, mas que, sem ninguém, ficou sem tinta, com mofo: ela não caiu, mas decaiu”, e entenderam.

“Tudo era inalienavelmente alheio” elevou novamente a dificuldade do texto. Comecei com “alheio”. Perguntei de quem eram alguns objetos sobre a mesa deles e sobre a minha, e respondiam “meu”, “seu”, “dele”, “dela”. E concluí: “se não é seu, é ‘alheio’, é de outra pessoa”. “Entendi”, responderam. Para inalienavelmente, recorri ao cinema, perguntando se já tinham visto o filme “*Alien*” (cujo alienígena implanta filhotes para crescer no corpo da tripulação de uma nave espacial) e uns disseram que viram, outros que não. Perguntei se eles acreditavam em vida fora da Terra. Uns disseram que sim, outros que não. Nesse dia específico, uma das alunas precisou levar o filho (de cerca de 10 anos) para a aula, pois tinham saído de uma consulta médica e não daria tempo de levá-lo em casa e voltar para o encontro. Depois de cumprimentá-lo e deixá-lo à vontade (ele era ouvinte), perguntei a todos se o nosso amigo estudava naquela turma, se era aluno como eles. Disseram que não. Perguntei se conheciam a palavra “alienígena” e alguns disseram que sim, que era igual a E.T., de outro planeta. Eu complementei que alienígena não era só de outro planeta, mas de outro país ou grupo, que era alguém de fora. Disse, ainda, que nosso visitante era de fora do nosso grupo, então, um alienígena. No filme, “*Alien*” é “alienígena” em inglês. O significado é igual nas duas línguas. E entenderam.

Continuei explicando o prefixo in-, que significa “não”, e mais uma vez recorri ao cinema, dessa vez ao filme “Quarteto Fantástico”. Perguntei sobre os personagens e, principalmente, os alunos do sexo masculino empolgaram-se, falando de herói por herói. Pedi que explicassem os poderes de cada um: “um é forte e de pedra”, “outro é de fogo e voa”, “outro estica” e “a mulher some”. Pedi que me falassem o nome da mulher e disseram “mulher que não dá pra ver”. “Ela faz escudo que não dá pra ver também”, complementaram. Eu concordei, mas o nome dela não é esse e insisti na pergunta sobre o nome. Fiz o sinal de “ver”, e complementei com “se conseguimos ver, é ‘visível’, se não conseguimos ver...”, e apontei para o sufixo in-, de modo que concluíram e muitos fizeram em datilologia: “invisível”. Perguntei novamente o nome da

mulher do Quarteto Fantástico e disseram “Mulher Invisível” (curiosamente com o sinal de “mulher”, mas com a datilologia de “invisível”).

Concluí a compreensão da palavra com o sufixo -mente, que era o jeito. Dei alguns exemplos: “rápido”, “claro” e “demorado”. “Quando alguém vem rápido, vem de um jeito rápido. Se o jeito é rápido, vem ‘rapidamente’ (datilologia). Se eu, Leo, explico e vocês entendem claro, vocês entendem de um jeito claro, então, vocês entendem claramente (datilologia). Se a pessoa demora a vir, o jeito dela é demorado. Então, ela vem ‘demoradamente’”. Outros exemplos surgiram entre eles mesmos: “calmamente”, “lindamente” etc. Dois alunos, um casal, levantaram outras possibilidades da palavra. Ela perguntou se o sinal de “mentira” também era conhecido pela palavra “mente”. Eu disse que sim, mas que era a palavra inteira, um verbo, como “ele mente”. No caso do quadro, -mente tinha um tracinho antes para indicar que era o final de uma palavra, que era para lembrar o jeito. “Entendi”. O aluno apontou para a cabeça e disse: “‘mente’ (datilologia) também serve para ‘pensamento’, ‘cérebro?’”, e eu respondi que sim. “Entendi”.

“Tudo era dos outros e de ninguém” também foi rapidamente compreendido pela turma, porém, tive que chamar a atenção para o sentido de pertencimento e de não pertencimento ao mesmo tempo. Perguntei como poderia alguma coisa ser de alguém e de ninguém específico. Uma aluna levantou a hipótese de alguma coisa pública, coletiva, que é de todo mundo, mas ninguém é dono sozinho. Aceitei a explicação e caminhei para os versos finais do poema.

“Até que tua beleza e tua pobreza / De dádivas encheram o outono”. Comecei com a palavra “dádivas”, que nenhum aluno soube conceituar. Perguntei se, quando eles nasceram ou quando fazem aniversário, ganham ou já ganharam presentes. Todos disseram que sim. Eu disse que todos sabiam o que eram “dádivas”, porque sempre ganham de aniversário. “Dádiva é presente? Eu não sabia”, disse uma aluna. “Agora todos sabem”, respondi. Depois segui para a palavra “outono” e todos completaram com “primavera”, “verão” e “inverno”. Eu parabeneizei a turma pela conclusão e perguntei: “se o outono ficou cheio de presentes, como árvores bonitas, vento gostoso, pouco frio e pouco calor, quem deu esses presentes?”. Uma aluna apressou-se: “Deus fez! Ele deu

dádivas”. Não desmereci a resposta, mas apontei para o texto: “entendi, mas quero o que está escrito aqui no poema” e ficaram pensando nas palavras “beleza” e “pobreza”, que sabiam o significado, mas não o sentido no texto.

Chamei a atenção para a paixão de quem escreveu por alguém. Esse alguém era bonito (apontei para a beleza), mas não era perfeito, pois era pobre. “É bom ser pobre?” e responderam que não. “Então, como a pobreza de alguém pode encher de presente o outono?”. Depois de pensarem, a primeira hipótese: “uma pessoa pobre é simples e não tem dinheiro, então, não pode se exhibir, ser metida. Tem que trabalhar, suar, se esforçar. Isso deixa a vida melhor”. Perguntei se é bom ver uma pessoa esforçando-se pra ter uma vida melhor e todos disseram que sim. Fiquei satisfeito com a interpretação e decidi ler todo o texto, sem pausas, em sinais, agora com a compreensão das palavras que eles não conheciam.

Desfecho

Li todo o texto, interpretando-o em sinais, e todos ficaram maravilhados com a quantidade de palavras que aprenderam em um contexto diferente. “Nossa, quanta coisa aprendemos hoje!”; “coitado de quem faltou. Perdeu.” foram alguns dos comentários. Lembrei a todos que as palavras ganham sentidos diferentes em cada contexto e que todas as palavras têm mais de um significado.

Avançamos 15 minutos no horário e despedi-me de todos, pois cada um veio cumprimentar-me pessoalmente antes de ir embora.

Descrição da Aula 5: “O Doce Veneno do Escorpião” – Bruna Surfistinha

O texto de Bruna Surfistinha foi escolhido por ser do tipo narrativo, em primeira pessoa, e seguir o gênero diário pessoal. Apesar dessas características, a motivação maior foi proporcionar à turma o contato com um texto não convencional em sala de aula, com traços frequentes de erotismo e pertinente a uma realidade pouco midiaticizada: o dia a dia de uma garota de programa.

Início

A aula teve início com cumprimentos rotineiros e perguntas sobre a semana que havia passado. Feitos os contatos triviais, perguntei se eles sabiam o que era “literatura adulta”. As primeiras hipóteses entendiam como “adultos lendo” ou “adultos que leem”, mas refiz a pergunta inserindo o sinal de “pertencer” ou de ser “próprio de” adultos. As hipóteses seguintes foram de que era literatura difícil, que criança não entenderia, por causa das palavras. Eu confirmei que, em parte, estava correta a construção de sentido, e que havia leituras com palavras só de adultos, que não combinavam com crianças. Perguntei que palavras crianças não podiam ver, que só adultos poderiam ler. E eles disseram “palavrão” (sinalizando alguns exemplos), “sacanagem”. Eu expliquei que havia livros que traziam textos sobre sexo e sedução e que livros assim eram conhecidos como “literatura adulta”. Um aluno perguntou se tinha a ver com “filme adulto” e eu respondi que sim, que o contexto era o mesmo, mas que o filme mostra imagens ao passo que, na leitura, as palavras sugerem imagens no pensamento. A expressão dos alunos ia mudando conforme o assunto avançava, porque uns sentiam vergonha e outros mostravam-se mais animados com a conversa. Então, eu mostrei a capa preta do livro “O Doce Veneno no Escorpião”. Pedi que copiassem o trecho transcrito no quadro e que, juntos, fariamos a leitura de um livro para adultos.

Desenvolvimento

Copiado o texto, pedi para que me explicassem sobre o título e a autora do texto. Todos compreenderam que “Bruna” era o primeiro nome dela, mas ficaram em dúvida quanto ao “Surfistinha”, pois não reconheciam esse sobrenome. Perguntei se sabiam o que era “surf”. Um dos alunos respondeu

com os sinais de “praia” e “ficar em pé na prancha”, os demais fizeram expressão de lembrança acionada. Todos cientes do esporte, indiquei, com o sinal de pessoa, aquele que pratica surf, cujo nome é “surfista”. Mais uma vez, fizeram expressão de reconhecimento e de lembrança confirmada. Dois alunos fizeram configuração da mão em Y, comum entre os surfistas¹⁰. Perguntei o que era o sufixo “-inha” e pra que servia. Uma aluna fez os sinais de “pequeno” e de “baixinho”. Logo, a turma concluiu que surfistinha era um pequeno surfista. Ao apontar o nome Bruna novamente, perguntei se tal surfista era homem ou mulher e disseram que era mulher.

Abordei o título do livro de trás para frente. Perguntei o que era programa e me disseram sinais de organização, lista, programação de televisão ou de missa. Confirmei que todos estavam certos, até que uma aluna fez os sinais de “horário” e “agenda”. Eu disse que ela estava mais correta com o contexto da autora. Ninguém teve dúvida de que garota se tratava de alguém do sexo feminino, mas não conheciam a locução “garota de programa”.

Eu perguntei por que uma garota precisaria marcar horário. Três alunas disseram que era “compromisso”, mas um aluno levantou a mão e fez sinal de “puta”. Perguntei como ele sabia disso e ele respondeu que era outro nome para puta, que havia muitos no jornal.

A turma esperava a confirmação de minha parte e eu disse que ele estava certo. “Eu não sabia” foi a reação mais comum, seguida de risos. Então, perguntei quais nomes eles conheciam para o sinal de puta e disseram três: “piranha”, “prostituta” e “vagabunda”.

Perguntei o que era a palavra “diário” e uma aluna respondeu “todo dia”. Confirmei, explicando que diário era o que Bruna Surfistinha escrevia no dia a dia da vida dela. Ficaram surpresos ao saber que uma “puta” havia escrito um livro; eu disse que qualquer pessoa poderia escrever um livro e que aquele era ela contando da vida dela. Antes que lêssemos o trecho selecionado, perguntei

¹⁰ No Brasil, o gesto (punho fechado com dedos polegar e mínimo em riste) é conhecido como “*hang loose*”, isso porque o desenho dessa configuração de mão é o logotipo de uma empresa de *surfwear* homônima.

por que no jornal e no livro as pessoas não usavam as palavras “puta”, “piranha”, “vagabunda” e “prostituta”. A hipótese foi unânime: “porque é feio”. Perguntei se “garota de programa” era bonito e a resposta foi que nem sabiam que se chamava assim, ou “nunca vi”, seguido de “primeira vez”. Um aluno usou o sinal de “disfarce”. Uma aluna disse: “os outros nomes são palavrões e garota de programa não é”. Concluíram que “garota de programa” tinha respeito e discrição, enquanto os outros signos linguísticos traziam demérito.

Passamos à leitura.

Como o colégio Dante Alighieri ficava perto da casa onde trabalhava, já deu pra imaginar quantas virgindades 'desapareceram' por lá... Os moleques iam em turma. Como não podia entrar menor de idade (mas eu já trabalhava lá, claro), ligavam de um orelhão para saber se estava tudo certo, se não tinha risco de aparecer polícia. (...) A gente deixava a porta entreaberta e eles entravam correndo. (...) Eu, com 17 anos, subindo com moleques de 12, 13 ou 14 anos. (...) Que estranho: eu que era inexperiente, estar na cama com alguém ainda mais inexperiente! Mas acabava sendo natural. (...) Só quando chegávamos ao quarto alguns deles confessavam ser virgens: 'você não conta para os meus amigos que é a minha primeira vez?' (...). Ensinava como abrir o primeiro sutiã da vida deles. Ligava o som e conduzia meu show. Alguns foram alunos brilhantes (SURFISTINHA, Bruna. 2005, p.12-13).

Não reconheceram o nome Dante Alighieri e expliquei que era um colégio famoso e caro, como o Leonardo da Vinci, em Vitória. Com o paralelo, conseguiram seguir a leitura palavra por palavra. Perguntei das palavras “virgindades” e “desapareceram”. Reconheceram a segunda, mas não a primeira. Fiz o sinal de “virgem”, “nunca transou”, e entenderam, mas não fizeram relação com a perda da virgindade, mas, sim, com sumiço de uma pessoa. Expliquei que uma pessoa que era virgem tinha virgindade, e que, após transar, não tinha mais: desapareceu a virgindade. Compreenderam.

Com a palavra moleque, entenderam criança. Uma aluna lembrou-se do doce “pé de moleque” e perguntou qual era a relação com criança. Eu devolvi a pergunta pedindo uma hipótese e ela disse que não tinha certeza, mas que o amendoim lembrava os dedinhos de uma criança. Eu concordei e acrescentei que crianças brincam de correr na rua, de jogar bola na lama, e ficam com os pés sujos, da cor do doce, o que poderia ser indicativo do nome. Ela concordou. Perguntei o sinal de “turma” e fizeram o sinal de “grupo”. Eu disse que o grupo de alunos era menor de idade e perguntei o que significava menor

de idade. Um aluno respondeu: “18 anos para baixo”. Eu confirmei, acrescentando que a pessoa de zero a 17 anos era menor de idade, e de 18 para cima era maior de idade. Entenderam e salientei: Bruna tinha 17 anos, mas já trabalhava na casa como prostituta. Perguntei se conheciam “orelhão”, apontando para minha orelha e abrindo os braços. Riram e disseram que era “telefone de rua”. Perguntei: “por que tinham medo da polícia?” e responderam “porque todos eram menores de idade, os alunos e Bruna”.

Perguntei o que era “entreaberta” e nenhum aluno reconheceu a palavra. Fui até a porta da sala e perguntei se estava fechada. Disseram que sim. Abri totalmente até a parede e perguntei novamente. “Aberta”. Deixei a porta pela metade e repeti a pergunta; repetiram: “aberta”. Então, fiz o sinal de “metade”. Fechei e fiz o sinal de “fechado”, abri até a parede e fiz o sinal de “aberta”, encostei (deixei no meio do caminho) e fiz sinal de “aberta pela metade”, perguntando, em seguida, qual era a palavra em português. Metade da turma respondeu apontando para o quadro: “entreaberta”. A outra metade fez expressão de “entendi”.

Perguntei por que a porta entreaberta era melhor que aberta ou fechada e fizeram os sinais de “rápido”, “fuga”, “escapar” e estalar de dedos. Compreenderam a intensão do ato de deixar a porta entreaberta e do telefonema anterior.

A outra palavra que chamou a atenção foi “inexperiente”, que apareceu duas vezes. Escondi o prefixo “in-” com a mão e duas alunas fizeram o sinal de “experiência” e “conhecer”. Quando revelei o prefixo novamente, toda a turma fez “não tem experiência”, “não saber” e “não conhecer”. Nesse momento, tive que fazer relação das palavras com a inexperiência de todos os envolvidos: a narradora e os personagens. Apontei a idade de todos (12, 13, 14, 17) e perguntei se eram jovens ou maduros. Todos disseram “jovens”. Apontei a palavra “estranho” e a conclusão da narradora. Uma aluna concluiu antes dos colegas: “os meninos não sabiam nada na cama e ela sabia um pouco”. Eu confirmei e complementei que, com os anos, todos teriam mais experiência, mas que, naquela idade, todos eram “inexperientes”, apontando novamente para o quadro e para a locução “na cama”. Compreenderam.

Perguntei sobre o “acabava sendo natural” e um arriscou com o sinal de “costume”, “sentir” e “sabe já”. Confirmei. Perguntei sobre o sinal de “confessar”. Duas alunas fizeram o sinal de “confessionário” e eu perguntei o que era aquele sinal. Ambas explicaram-me do padre na igreja católica e perguntei qual era a relação do padre na igreja católica, do confessionário e da garota de programa. Não souberam responder.

Fiz o cenário do padre e da pessoa pedindo perdão, em seguida, contando segredo, “pecado”. Comparei com os meninos chegando em particular no quarto e “confessando” o segredo: “sou virgem”. A turma toda riu e alguns disseram: “vergonha”, “fingir que sabe, mas não sabe”. Eu confirmei que sim, que, para os amigos, deveria manter a imagem de “sabe-tudo”, mas confessa para ela que não sabe nada. “Pecado”. E ela guardava segredo de que era a primeira vez do rapaz e dava o perdão, como um padre. Os alunos entreolhavam-se com expressão e sinal de “que legal”.

Em relação a “ligar o som”, frisei que era comum entre ouvintes, mas perguntei que “show” era o que ela fazia. Algumas alunas fizeram o sinal de dançar e/ou classificador¹¹ para “*pole dance*”. A turma concordou.

Para “alunos brilhantes”, o sinal de “brilho” referente a “luz” foi unânime. Porém, discordei, e pedi que pensassem em outro significado para aquele significante. Não entendiam brilhante fora do referente “luz” e dei um exemplo de alguém que sabia todas as respostas, que se destacava entre os demais. Usei o sinal de “fama” e fiz um paralelo com “luz” e “brilho”. Aí compreenderam o “brilhante” como alguém que “sabe tudo”. Então, entenderam que aluno brilhante é aluno que aprendeu certinho. Para provocar, perguntei como um aluno seria “brilhante”.

Responderam, entre risos, que é o aluno que faz “sexo gostoso”. E fiz o sinal de “visto/correto”.

Desfecho

¹¹ Classificadores são morfemas que caracterizam um objeto ou uma ação pelo seu formato, tamanho ou movimento, sem necessariamente serem vocábulos do léxico da Língua de Sinais.

Retomei o título do livro perguntando se eles reconheciam os signos linguísticos: “doce”, “veneno” e “escorpião”. Todos reconheceram os três, dando as definições de cada um isoladamente. Confirmei, mas pedi que dessem o significado do conjunto “O Doce Veneno do Escorpião”. Não conseguiram atribuir significado ao título. Duas alunas fizeram sinal de “não combina” e outra do “difícil”. Comecei com escorpião, que haviam reconhecido como o animal e fizeram logo a junção com veneno. Perguntei como o escorpião usava o veneno e responderam: “picando com a cauda”. Três usaram o sinal de “perigoso” e “morte”. Perguntei se conheciam outros venenos e lembraram-se de “cobra” e “inseticida”. Confirmei e perguntei se eles já haviam tomado veneno. Riram e foram enfáticos no “não”. Perguntei se tinham como saber se o veneno era doce ou amargo, bom ou ruim. Disseram que não sabiam, mas que devia ser ruim, pois matava. Lembraram-se do símbolo de caveira com ossos cruzados, indicando morte. Eu perguntei: “que relação tem com a autora? Ela matava os clientes?”; responderam que não. Então, pedi para fazerem a relação com o que ela fazia, se os clientes gostavam ou não. Disseram que fazia sexo, mas não conseguiam estabelecer relação de sentido. “Vou deixar vocês pensando, mas tem que ser rápido porque a aula vai acabar”.

Três minutos depois uma aluna começou a responder no local em que estava e, dado o raciocínio, pedi que repetisse a resposta na frente da sala para a turma. Tímida, ela aceitou e pedi para que todos prestassem atenção.

Ela repetiu a resposta: “eu penso que é doce veneno do escorpião porque ela seduz o cliente, mas não faz isso de graça. No final, ela só recebe o dinheiro e vai embora. Não tem romance nem relacionamento, é só o corpo. Se o homem quer mais, tem que pagar mais. Compara com um vício. O sexo pode ser comparado com algo bom e doce, mas a relação não existe, ela é prostituta, e o pagamento pode ser comparado a algo ruim, ao veneno”. Todos na turma entenderam e bateram palmas como os surdos fazem (sacudindo as mãos abertas, sem toque).

Uma aluna perguntou: “por que escorpião?”; devolvi a pergunta e a hipótese foi de que era o signo dela no zodíaco. Eu disse que não sabia, mas mostrei a

contracapa do livro que vinha com uma foto da autora exibindo a tatuagem de um escorpião na omoplata. Fizem relação com a imagem, mas valorizei a relação das palavras com a atitude, conforme a colega havia explicado (já que a construção de sentido inicialmente passou pela relação entre os signos linguísticos e não com a fotografia).

Dei os parabéns pela leitura e encerrei a aula.