

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS USUÁRIOS DE LÍNGUA DE SINAIS: A CONTRIBUIÇÃO DA SEMÂNTICA

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado¹

Leonardo Lúcio Vieira-Machado²

Hiran Pinel³

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, perguntamo-nos: o que é aprender palavras? A proposta deste trabalho é refletir 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) 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 é que se cria o desafio de responder a 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? A perspectiva da pesquisa situa-se em Linguística Aplicada em sua ligação com as Ciências Sociais na reflexão sobre o problema da linguagem e seus usos. 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.

Abstract: Our experience in both living with the deaf and addressing their issues concerning Portuguese language has exposed us to statements such as: I don't know the words; I want to learn words. Then, we have wondered: what is to learn words? The purpose of this paper is to reflect on the meanings produced by those individuals while reading texts in Portuguese. The fact that those individuals are Brazilian Sign Language (Libras) users makes it difficult for teachers to deal with the modalities of these languages when teaching Portuguese as a second language (L2) to the deaf. The purpose of providing more strategies has brought forth the challenge to answer the central question of this research: how does meaning production take place in sign reading in an oral language such as Portuguese? The research approach has been grounded on the field of Applied Linguistics in its articulation with Social Sciences in order to reflect on the issue of language and its uses. Finally, the paper intends to suggest some

¹ Departamento de Fonoaudiologia. Centro de Ciências da Saúde. UFES. Vitória, ES, Brasil. E-mail: luczarina@yahoo.com.br

² Área de Linguagens e códigos. Centro de Apoio ao Surdo (CAS). Vila Velha, ES, Brasil. E-mail: lucio.leo@gmail.com

³ Departamento de Teorias e Práticas educacionais (DTEPE). Centro de Educação. Ufes. Vitória, ES, Brasil. E-mail: hiranpinel@gmail.com

strategies for Portuguese as second language teaching from the Applied Linguistics perspective by considering the results in terms of meaning production.

Keywords: Reading. Meaning production. Deaf. Teaching of Portuguese as L2.

Introdução

Discutir sobre o aluno surdo na escola regular é uma questão do nosso tempo. E é fundamental problematizar termos comumente utilizados para localizar a discussão sobre esse sujeito surdo e como ele tem se inscrito no contexto educacional e social.

Segundo Biesta (2013), pensar outra linguagem para a educação é condição para um trabalho docente comprometido e responsável. De acordo com o autor, a educação é condição de humanidade; afinal, *ser humano* é também uma questão educacional. A educação, seja das crianças, dos adultos ou dos outros *recém-chegados*, é sempre uma intervenção na vida de alguém.

Assim, partindo da noção de que a linguagem cria, de que é uma prática e nós a fazemos, este texto pretende dar as costas à ideia de linguagem como espelho da realidade. Portanto, pode-se dizer que a educação de surdos e propriamente as pessoas surdas são discursivamente criadas em nossa contemporaneidade como educação bilíngue e sujeitos surdos bilíngues.

Qual relação docente-discente é estabelecida? Que tipo de educação e aprendizagem está sendo proporcionado ao aluno surdo? Como olhamos para esse aluno? Que estranho é esse que chega ali e convoca o professor a ter uma atitude responsável? Que convoca o mestre a estabelecer uma confiança sem fundamento (BIESTA, 2013)? Essas são perguntas que nos instigam a pensar uma linguagem para a aprendizagem diferente da recepção pura e simples de um conhecimento específico – uma linguagem que torne o sujeito surdo não apenas um repetidor, mas alguém que responde a alguma coisa e a alguém.

Um desafio é tratar a linguagem como resposta, o que consiste em mostrar quem está no papel de dirigir uma palavra ao outro, não importando esse outro que recebe e se vê na condição/obrigação de responder. A educação de surdos tem sido marcada pela falta de condições de possibilidade para que o aluno surdo responda, pois nenhuma palavra, muitas vezes, é direcionada a ele, como sujeito ativo. Afinal, as relações educacionais são marcadas pela crença na impossibilidade de ele ser um ser ativo nas relações docente-discente.

A condução da educação dos surdos a partir das impossibilidades acarreta a criação de outras e diferentes linguagens (que não a educacional). Como exemplos a linguagem da inclusão como redução da diferença em diversidade. Essa redução pode ter efeitos incalculáveis na destruição do potencial da diferença. Segundo Lopes (2007), pelo fato de a diversidade ser a marca no corpo, esse aluno corre o risco de ser conduzido por essa marca, e não como sujeito em potencial. A diferença não pode ser vista como algo ruim que precisa imediatamente ser normalizado para juntar-se à comunidade majoritária⁴; ela deve ser vista como algo que se inscreve na história e é produzida por ela.

Professores de Língua Portuguesa ou professores que atuam diretamente com alunos surdos em classes multifuncionais 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. Para Skliar (1999), pensar numa perspectiva da educação bilíngue, sem levar em conta seus aspectos políticos, é transformar a rica possibilidade de tradução dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas.

Na América Latina, percebe-se o desenvolvimento do bilinguismo a partir de experiências de diferentes países e como a língua escrita, como L2, vai ganhando dimensões e contornos específicos muito recentemente. Mesmo se formos analisar as diferentes formas como o bilinguismo se coloca em diferentes países, alguns pontos de tensão, devido à tradição oralista e ao enfraquecimento dos movimentos surdos, são comuns, como os listados a seguir: a) a aprendizagem tardia da Língua de Sinais como L1 das crianças surdas; b) o aprendizado da língua na escola, muitas vezes por meios não-naturais (ambiente); e c) decisões da família dependentes das orientações médicas, que nunca são favoráveis às línguas de sinais, havendo uma ênfase na afirmação da língua de sinais como impeditivo do aprendizado da língua oral.

Vieira-Machado (2016), baseada em Skliar (1999), afirma que, apesar de esses três pontos serem comuns, diferentes formas de constituição das propostas bilíngues na América Latina são configuradas. Destaque da década de 90 é dado à Venezuela, com uma proposta pedagógica revolucionária quando a clínica ainda imperava por aqui. A iniciativa de Carlos Sánchez é muito relevante e disparadora de outros movimentos em direção a uma proposta bilíngue e a um olhar antropológico para a surdez.

⁴ Segundo Biesta, (2013) a “Comunidade Racional”.

A Colômbia, como a maioria dos países, enfrentou o oralismo nas políticas oficiais desde o final da década de 70, decorrente desse processo de movimentos surdos em prol da língua de sinais colombiana. Porém, queremos ressaltar neste texto que, em 1992, a partir da iniciativa privada, se cria uma escola bilíngue para surdos em que a Língua de Sinais Colombiana e o espanhol são línguas de instrução.

Por meio do conhecimento das principais tensões da educação bilíngue relatadas acima, percebe-se que sua atuação é bem voltada a crianças surdas menores de cinco anos de idade para uma atenção linguística mais focada. Essa estratégia visa a não permitir que a criança surda ingresse no ensino formal sem ter uma língua. Esse programa promove aos familiares e à criança surda, desde sua tenra idade, por meio de surdos tutores, o encontro com a comunidade surda e com a Língua de Sinais Colombiana.

Há relatos de grupos de trabalho e escolas bilíngues em outros países, como a Argentina, Uruguai e Chile, sempre em busca de programas que garantam a Língua de Sinais como L1 e a língua do País como L2. As tensões são muito parecidas, e a busca de soluções é variada, sendo que a década de 90 do século XX foi extremamente produtiva para a perspectiva bilíngue na educação dos surdos na América Latina.

Com base nessas tensões da instituição de uma educação bilíngue que visa ao ensino de LP como L2 a fim de oferecer possibilidades de pensar estratégias de ensino de LP como L2 para surdos e responder às angústias dos professores, este texto é um recorte de uma pesquisa que analisa possibilidades de produção de sentidos na leitura dos signos linguísticos da Língua Portuguesa (oral-auditiva) feita por alunos surdos em textos produzidos em tal modalidade. Para tanto, foram elaboradas e testadas estratégias de ensino da leitura em uma turma exclusivamente de surdos, mediante uma proposta de ensino de Português com base na Semântica (ABRAHÃO, 2014).

Sendo os surdos usuários de uma língua de modalidade visual-espacial, perguntamos 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 a que este trabalho tentará responder, tendo em vista as dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa como L2, pode-se traçar como objetivo deste texto abordar as produções de sentidos realizadas por surdos que dominam Libras por meio de aulas de Português ministradas em Língua de Sinais. Para este artigo, escolhemos uma das cinco aulas analisadas, a fim de perceber os sentidos produzidos na leitura dos textos. 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, o que dificulta o estabelecimento de uma estratégia de ensino homogênea.

Além da introdução e das considerações finais, este artigo está organizado em três partes: no primeiro momento, expõem-se considerações sobre leitura e produção de sentidos que os sujeitos pesquisados relataram; no segundo momento, é abordado o referencial teórico-metodológico no qual se baseia o trabalho; e, no terceiro momento, realiza-se a análise da aula selecionada da pesquisa.

Da leitura e produção de sentidos

De acordo com as pesquisas atuais, há uma relação tensa entre os surdos e a leitura de textos em Língua Portuguesa. Em conversas durante os encontros com os indivíduos surdos pesquisados, apontaram-se algumas causas para essa tensão: o grau de surdez e impossibilidade de acesso aos sons, conferindo 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, sem apoio/reforço escolar em casa ou mesmo pelo descompromisso em função do discurso clínico em busca de uma cura para a surdez; a falta de contato com outros surdos falantes da Língua de Sinais, o que influi no domínio da própria língua, logo, forma-se uma base precária de compreensão linguística; a falta de formação e capacitação dos profissionais para a área do ensino de surdos; a ausência de políticas públicas específicas para a educação de surdos; e a inexistência de estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2 para surdos tendo Libras como língua de instrução. Todas as situações citadas influenciam as práticas em sala de aula. A dificuldade de estabelecer uma proposta de ensino não impede, 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.

A estratégia de ensino adotada nas aulas de Português são baseadas na Semântica e as aulas são completamente trabalhadas em Língua de Sinais. Não se trata, porém, de uma proposta fechada, mas de algumas estratégias em função das tensões apontadas pelos surdos quanto ao aprendizado da Língua Portuguesa e do significado das palavras nos textos em geral, principalmente levando-se em consideração o fator polissêmico dos signos.

É fundamental recorrermos aos estudos linguísticos de Libras para que possamos reconhecer o funcionamento dessa língua de uma modalidade completamente diferente das Línguas Orais, 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). 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. 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. É importante destacar a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e sua regulamentação, em 2005 (Decreto nº 5.626/2005), como basais para o estabelecimento das pesquisas com Libras no Brasil. Com essa legislação, tem-se 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 também vem se destacando.

Já na área da Linguística Aplicada, em relação aos Estudos Linguísticos, poucos trabalhos sobre a Língua de Sinais foram realizados, uma vez 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.

Referencial teórico-metodológico

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

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 constataivos, 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. Trabalhos como os de Almeida (2007), Lima (2010), Lima (2011), Moura (2008), Pires (2008) e Silva (2008) são exemplos de pesquisas que discutem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos e estão localizados na área de Linguística e Linguística Aplicada.

Para desenvolver a discussão sobre a compreensão da leitura do sujeito surdo e a produção de textos em Língua Portuguesa mediante aulas dadas em Língua Brasileira de Sinais, este trabalho adota os conceitos de linguagem, língua e signo, com base em Fiorin (2006, 2008, 2010, 2013) e Benveniste (2005). 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. Conseqüentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro”.

Dado que o objeto de pesquisa trata das diferentes formas de utilizar e compreender o sentido dos termos pelo grupo que se vale da condição visual-motora dos signos linguísticos, utiliza-se 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 analisarem o trabalho de William Stokoe, linguista americano que investigou, identificou e publicou, nos anos 1960 do século passado, as características da ASL (sigla para American Sign Language, em português, Língua Americana de Sinais), Quadros e Karnopp (2004, p. 10) 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 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 19 configurações de mão diferentes, 12 localizações distintas e 24 tipos de movimentos como os componentes básicos dos sinais. Além disso, inventou um sistema de notação para tais elementos (QUADROS; KARNOPP, 2004).

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 gramatical⁵ 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”.

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, conotação e classificação.

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. De acordo com Schneider (2010) a Abordagem Comunicativa tenta responder: o que esse grupo precisa saber para comunicar-se na língua alvo? A partir daí, são estabelecidos objetivos para cada aula. Ainda segundo Schneider (2010),

⁵ Conforme Saussure (2006), gramática é o estudo de uma língua examinada como sistema de meios de expressão.

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 (scaffoldings) 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 ajudá-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, s.p.).

Para 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).

Com as estratégias utilizadas para o preparo das aulas, as descobertas no momento da sua execução, percebemos a potência do ensino de Língua Portuguesa pelo viés da Semântica. A grosso modo, optamos por sair da linguagem referencial em direção à linguagem metafórica.

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).

A análise da aula selecionada terá por base as condições de produção de sentido dos alunos a partir dos diferentes níveis de apreensão dos signos linguísticos trabalhados (neologismos, relações referenciais e metafóricas, expansão do signo e cristalização dos sentidos), como nível de apreensão do enunciado (elaboração de hipóteses sobre as estruturas enunciativas trabalhadas) e nível de apreensão textual (de que modo o texto foi concebido ou se não se chegou a ele).

Se a vida te der limões... faça uma limonada!

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. Seguem o plano de aula e, posteriormente, a descrição da aula com as análises.

	Início da aula	Conteúdo(s)	Objetivo(s)	Metodologia	Resultados esperados
AULA 2	Saudação; copiar a frase do quadro	<ul style="list-style-type: none"> - Metáfora - Ditado popular - Expressões idiomáticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender novos usos para signos do cotidiano doméstico - Entender o que é ditado - Entender o que é metáfora 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário simples, do cotidiano - Usar comparações 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber possibilidades de construção de sentido /metáforas - Transferir sentidos entre signos
	Perguntar se conhecem o signo “ditado”				
	Desenvolvimento				
	Perguntar que sentido tem a frase no quadro. Trabalhar com as hipóteses levantadas				
	Dar a interpretação de cada frase com a comparação com situações da vida				
	Desfecho				
	Deixar que os alunos concluam o sentido				
	Dispensar a turma				
Texto utilizado: "Se a vida te der limões, faça uma limonada." (Ditado popular)					

Quadro 1 - PLANO DA AULA 2

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

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 Câmara 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. Afinal, o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula segue a proposta de ensino dos documentos oficiais⁶ que privilegiam a gramática e partem da palavra para chegar ao texto.

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”, independentemente de sujeito específico, como no trecho a seguir.

⁶ Documento oficial do Ministério da Educação que norteia as práticas do Ensino de Língua Portuguesa para surdos como L2 no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Encontrado em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf.

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 entendida 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 do 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, ambos eram 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 como o supracitado, 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 aprendizado, 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 esse 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 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.

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 à memória de onde se originavam 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.

Considerações finais

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.

Acreditar que esse sujeito é um ser de palavra e que pode responder quando a palavra lhe é endereçada faz parte de pensar outra linguagem para a educação. Na aula, percebe-se que, ao desenvolverem os sentidos do enunciado escolhido, os alunos surdos buscaram significados não mais apenas a partir do léxico, mas também de outras possibilidades de uso das palavras.

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. 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, mas 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.

Esta 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.

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.

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

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

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

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.

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

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.

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-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.

LOPES, M.C. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Editora da Ulbra, 2007.

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

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.

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 bilíngüe. 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.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da educação bilíngüe para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

VIEIRA-MACHADO, L.M. da C. Educação Bilíngüe 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.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(PER)cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngüe no estado do espírito santo. 2012. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

Artigo recebido em: 05/05/2016.

Artigo aceito em: 03/07/2016.

Artigo publicado em: 05/07/2016.