

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE SURDOS: LINGUAGEM METAFÓRICA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Ana Paula Lima Santos (INES/ISERJ)

aluaplim@yahoo.com.br

1. A metáfora na língua portuguesa

A metáfora está presente na comunicação coloquial das pessoas, sejam estas ouvintes ou surdas. Ela é considerada por Lakoff e Johnson (1980, p. 45) um recurso vital do pensamento e da linguagem humana, constituindo uma maneira simbólica de representar um conceito sem designação específica.

A história da sociedade na qual qualquer pessoa vive, além da história individual de cada um, são fatores primordiais que vão determinar sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como uma criança vai aprender a pensar. De acordo com Vygotsky (2001), “O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem”.

Assim, é a linguagem que favorece ao sujeito novas relações consigo mesmo e com o mundo que o cerca, assumindo sua relevância no processo de constituição desse mesmo sujeito, permitindo as mais variadas interpretações de informações que esperam ser utilizadas, remexidas, deslocadas, num contínuo vaivém de ações e reações.

Para que todo o conteúdo de uma determinada cultura seja expresso, lançamos mão da língua, não havendo, portanto, material linguístico incapaz de dar conta da infinita gama de significados reais, mesmo que pertencentes a outras culturas.

Para o estudo das estruturas e unidades linguísticas surge, então, a linguística cognitiva. É ela quem vai tratar as estruturas de linguagem como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da própria organização conceitual, do ponto de vista da categorização, de mecanismos processuais e da experiência cultural, social e individual.

No entanto, percebe-se que um dos temas de principal interesse da linguística cognitiva são as categorias estruturais da categorização linguística (tais como os modelos cognitivos e a metáfora).

A significação e a estrutura de uma categoria linguística dependem de determinadas estruturas de conhecimento sobre o domínio ou domínios da experiência a que essa categoria está associada. Trata-se de um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um modelo cognitivo, e interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou modelo cultural. É no contexto dos respectivos modelos cognitivos e culturais que, para a linguística cognitiva, as categorias linguísticas podem ser devidamente caracterizadas. (SILVA, 1997)

Desta forma, os modelos cognitivos não têm limites e seguem a uma tendência de associação em redes. O modelo cognitivo do termo *futebol*, por exemplo, pode associar-se a inúmeros outros como comemoração, churrasco, amigos, domingo, estádio, diversão, etc. Isso evidencia que determinados modelos cognitivos são exclusivamente culturais, já que em outras culturas, *futebol* pode se relacionar a outras redes totalmente distintas.

Em sua obra *Metáforas da Vida Cotidiana*, George Lakoff e Mark Johnson (1980) sugerem que as metáforas não têm a simples função de fazer nossos pensamentos parecerem mais vívidos e interessantes. Para além disso, elas de fato estruturam nossas percepções e entendimentos. Por exemplo, ao nos referirmos ao casamento como um “contrato”, somos direcionados a um conjunto de expectativas a respeito do mesmo. Por outro lado, se a referência for “sacramento religioso” ou uma “roleta russa”, as expectativas mudam completamente.

Nesse sentido, a metáfora atua como uma maneira de conceituar o mundo, vinculada à formação cultural do homem, sua biologia e a experiência vivida no mundo. Os autores dividem a metáfora em três tipos: estruturais, orientacionais e ontológicas.

Nas estruturais, o produtor do enunciado conceitua um determinado elemento em termos de outro, destacando ali a sua visão individualizada a respeito do mesmo. Por exemplo: tempo = dinheiro; casamento = contrato; amor = loucura.

Nas orientacionais, o falante vai organizar o sistema de enunciação em relação a outro, levando em conta a orientação no espaço. Isso faz com que determinados conceitos expressem estados emocionais, com base na experiência física e cultura, variando de acordo com a cultura. Exemplo: *subir* na vida (progredir); estar no *fundo* do poço (insucesso); estar *para cima* (feliz).

As ontológicas se referem ao fato de o sujeito compreender as experiências em termos de objetos, selecionando apenas partes. Por exemplo: o *beco sem saída* das drogas, o *combate* à inflação.

Convém mencionar ainda, outro trabalho de suma importância no âmbito da metáfora, como por exemplo, a teoria dos espaços mentais, do linguista Gilles Fauconnier, que muito tem contribuído para o campo da cognição e para a compreensão de como essas estruturas são formadas. Sua teoria explica uma grande variedade de fenômenos linguísticos e conceituais.

As dinâmicas na construção do espaço mental e da conexão espacial são tecnicamente abstratas, mas conceitualmente simples. A ideia básica é a de que, enquanto pensamos e falamos, os espaços mentais são ajustados, estruturados, e ligados sob a pressão da gramática, do contexto e da cultura. O efeito é a criação de uma rede de espaços através dos quais nos movemos ao longo dos desdobramentos dos discursos. (SWEETSER & FAUCONNIER, 1996 – Tradução livre).

Ainda que existam algumas restrições em relação a concepção cognitiva da metáfora, além do próprio reconhecimento de Lakoff & Johnson (1980) da limitação de sua teoria, já que se referem a um falante idealizado de uma língua, o presente trabalho é baseado nela, pois até o momento, é a visão metafórica cognitiva mais aceita na atualidade.

A realização da metáfora em uma língua por qualquer comunidade linguística de qualquer modalidade é o principal determinante da potencialidade de um sujeito de conceber e representar uma realidade impregnada de valores culturais.

1.1. A metáfora na língua de sinais brasileira

Apesar das diferenças entre as línguas de sinais e as línguas orais, as estruturas linguísticas produzidas por seus falantes apresentam aspectos comuns que interessam às investigações dos estudos linguísticos, assim como ocorre com a *metáfora*.

Mesmo sendo a libras uma língua, com características e gramática própria, temos a metáfora como um recurso linguístico que se assemelha ao da língua portuguesa. Esse fato ocorre “devido ao contato entre as duas línguas”, cita Faria em seu artigo, “Línguas de Sinais: Identidade e Processos Sociais” (2006), afirmando que uma comunidade surda, falante da língua de sinais, está em contato direto com as duas culturas, a ou-

vinte e a surda, no qual ambas são influenciadas em seu léxico. Faria afirma que:

Os vocábulos das línguas, ao serem conectados produzem uma infinidade de trocadilhos cujos significados flutuam dos mais transparentes aos mais opacos; dos mais simples aos mais inusitados; dos mais grotescos aos mais poéticos. Essa recursividade encontra-se carregada da cultura vivenciada pelos indivíduos, na comunidade a que pertence. Por isso, o que muitas vezes, o que se diz é somente entendido por falantes nativos de cada língua ou por quem se encontra imerso nessa comunidade, por anos trocando, tropeçando e descortinando construções e interpretações as mais variadas, originadas no arcabouço linguístico e criativo das trocas comunicativas. (FARIA, 2003)

Portanto, ao aprender uma língua, podem ocorrer maiores dificuldades em se compreender as relações e ressignificações que não partem dos significados dos termos de determinada língua, e sim de uma interpretação cultural. Isso ocorre tanto em línguas de modalidade oral quanto em línguas de modalidade gestual-visual.

2. O ensino de língua portuguesa para alunos surdos

É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/96) que define a Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas nesta lei.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos. Na prática, as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra “preferencialmente” como “exclusivamente” na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o “atendimento” dos “portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado, quando necessário. (QUADROS, 2003)

No contexto da surdez, verifica-se que, muitas das vezes por não conhecer a especificidade do aluno, ideias pré-concebidas e concepções equivocadas da parte de alguns professores, de outros profissionais que atuam na escola, e, até mesmo dos próprios colegas despontam, atribuindo ao aluno surdo, imagens depreciativas.

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola mas, a nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola,

uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA; GÓES, 1999, p. 168, *apud* QUADROS, 2003)

Frente a isso, ampliam-se as discussões sobre as línguas na educação de surdos, valendo-se da oficialização da libras no Brasil e dos contextos de implementação da política nacional de inclusão.

As pesquisas relacionadas às línguas de sinais se tornaram cada vez mais estruturadas ao longo dos anos e, com elas, surgiram também alternativas educacionais que apontavam para uma outra abordagem educacional, a educação bilíngue. Na visão de Quadros (1997), o bilinguismo surge como uma proposta de ensino usada por escolas que propõem tornar acessível à criança surda duas línguas, considerando a língua de sinais como língua natural, pressupondo, portanto, o ensino de português como segunda língua (L2).

O letramento escolar no processo educacional do sujeito surdo implica considerar as práticas de leitura e de escrita do mesmo, sendo feitas na língua oficial, no caso do Brasil, a língua portuguesa. É a partir dessas práticas cotidianas que lhe será permitido, enquanto sujeito letrado, estabelecer relações, interpretações e praticar ações que possibilitem a resolução de eventuais problemas em seu cotidiano.

2.1. O bilinguismo

O bilinguismo vem ganhando força na última década principalmente no âmbito nacional. Na Suécia já existem trabalhos nesta perspectiva há um bom tempo. No Uruguai e Venezuela verifica-se a presença desta abordagem nas propostas de ensino das instituições públicas. Na Inglaterra existem estudos iniciais e, na França, aparece nas propostas das escolas que trabalham especificamente na educação dos alunos surdos.

Configura-se, no caso do Brasil, como uma proposta recente defendida por linguistas voltados para o estudo da língua de sinais. Parte do princípio que o surdo deve adquirir como sua primeira língua, a língua de sinais com a comunidade surda, o que facilitaria o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo.

Na proposta bilíngue, o enfoque

(...) busca assegurar o pleno desenvolvimento do indivíduo surdo, pois constitui uma abordagem filosófico-educacional que subsidia níveis mais elevados

de proficiência da primeira língua (libras) e da segunda (português), simultaneamente (VIANNA, 2010).

Assim, é assegurado ao indivíduo surdo o “livre trânsito” entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, mesmo que de fato, ele já conviva com duas línguas e duas culturas diariamente. A partir da consciência de que se adquire a modalidade escrita da língua portuguesa enquanto segunda língua, promove-se um novo olhar sobre a construção de significados por esse aluno.

Todavia, considerar apenas a aquisição da libras, como já mencionado anteriormente, não garante o completo desenvolvimento do sujeito nas duas línguas. Há de se ressaltar aqui, o valor do reconhecimento das comunidades surdas, sua cultura, e a função que desempenham “para o desenvolvimento linguístico, social e de identidade para os surdos” (MOURA, 2000).

Em outras palavras, um professor que utilize a libras na comunicação com seus alunos é fundamental no processo educacional, mas não suficiente para que os mesmos tenham acesso às informações escritas. Os profissionais envolvidos na escolarização de surdos, devem ser conscientes de seu papel, e ainda, compreender que “aprender uma língua implica considerar um certo modo de significar o mundo através da linguagem (...)” (GÓES, 2002).

O mesmo ocorre com o intérprete em língua de sinais em tempo integral na sala de aula. Se não houver um canal de comunicação satisfatório e uma metodologia de ensino adequada ao ensino de segunda língua, o processo de aprendizagem se dá de forma deficitária.

A escola deve trilhar novos caminhos para garantir o letramento de seus educandos surdos. Isso, através da formação adequada destes professores, a garantia de profissionais surdos e intérpretes trabalhando em conjunto na sala de aula, e ainda, promovendo a aquisição da libras pelos discentes, se ainda não forem usuários da mesma ao iniciarem o processo de escolarização. O trabalho deve ser amplo, tanto das instituições escolares, como das políticas públicas e dos profissionais envolvidos diretamente nas atividades educacionais.

Cabe ainda ressaltar que, os governos devem cumprir as políticas de inclusão verdadeiramente, ou seja, proporcionar ao surdo o acesso à informação e a possibilidade de construção de sua vida, de maneira íntegra. Deste modo, é papel primordial dos governos, o provimento da “presença de intérpretes de sinais em situações de comunicação com ouvint-

tes, na televisão, em visitas a museus e cerimônias públicas, a legenda na televisão, o direito de não ser discriminado na admissão em empregos” (MOURA, 2000), entre outros.

Muitos avanços nesse sentido, já ocorrem de fato, como por exemplo, a aprovação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, tratando da educação bilíngue no contexto brasileiro.

3. A pesquisa: estratégias de leitura, escrita e interpretação em foco de análise

Em se tratando deste estudo, observei o grupo de alunos surdos da turma com a qual trabalhei nos anos de 2011 e 2012 numa escola da rede municipal de Niterói, no Rio de Janeiro, utilizando a abordagem interacionista de ensino de língua e algumas estratégias de leitura em segunda língua, tendo por base alguns procedimentos adotados no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Para tanto, contei com a participação de quatro alunos, cujas identidades serão preservadas por critério ético de cunho científico. As idades variavam de 12 a 17 anos. Todos em diferentes estágios de interlíngua e de fluência em libras, além de serem filhos de pais ouvintes que têm nenhuma ou pouca fluência em libras.

Durante a pesquisa, o desenvolvimento na língua de sinais foi o aspecto mais observado, dada sua relevância para alcançar os objetivos propostos: levar os alunos a compreender o conceito de metáfora, conhecer e utilizar metáforas na língua de sinais, produzir textos metafóricos em libras e ler textos em língua portuguesa identificando metáforas.

Gradativamente, com o aprimoramento do repertório linguístico dos alunos e das técnicas de leitura aplicadas, o trabalho com textos em língua portuguesa se tornou efetivo, durando cerca de um ano letivo, com ênfase na leitura e interpretação, além da produção de pequenos textos narrativos na língua de sinais.

A partir do segundo ano letivo, as etapas abaixo mencionadas foram acompanhadas:

1ª etapa: leitura de outdoors contendo metáforas em língua portuguesa;

- 2ª etapa:** vídeos de poesias em libras contendo metáforas. Comentários e encontro com alunos surdos do 9º ano;
- 3ª etapa:** registro de metáforas utilizadas pelos alunos durante os recreios e atividades em conjunto com surdos de outros anos de escolaridade;
- 4ª etapa:** Vídeo feito pelos instrutores da escola exemplificando metáforas cotidianas a partir das que os alunos utilizam diariamente. Dramatização de diálogos contendo metáforas em libras (aula dada com o auxílio permanente do instrutor da turma);
- 5ª etapa:** Comparação com a língua portuguesa escrita através da leitura de textos metafóricos em L2 (poesias visuais);
- 6ª etapa:** produção de texto em libras e gravação em vídeo.

Obviamente o trabalho não visou elucidar os significados metafóricos de termos e expressões idiomáticas na L2, tampouco em dar significados prontos e finitos dos textos apresentados.

O objetivo principal foi tornar o indivíduo surdo capaz de buscar no mundo da leitura e da escrita da língua portuguesa, subsídios, pistas, informações, com autonomia. Autonomia esta, que lhe permita utilizar todo o aparato adquirido em toda a sua vida escolar e cotidiana, a fim de que ele possa ser um cidadão pleno no exercício da cidadania.

Ao final do referido ano letivo, *todos* os alunos foram capazes de produzir suas próprias poesias em libras, utilizando metáforas que usavam em seu cotidiano e outras.

Assim, os objetivos propostos no início do trabalho foram alcançados com êxito na turma, respeitando-se o nível linguístico de cada um. Infelizmente, não tivemos tempo hábil para concluir o processo com mais leituras em L2 e tentativas de escrita de pequenos textos ou, até mesmo, da tradução de suas produções em libras para a língua portuguesa.

Concluimos que, para um resultado mais eficaz, seria necessário mais tempo e maior investimento em atividades que envolvessem a língua de sinais, primordial para a aquisição de conceitos. O convívio com colegas mais proficientes também foi decisivo para um melhor aproveitamento da aprendizagem, sendo, portanto, necessário desenvolver atividades que promovam mais encontros entre os sujeitos.

4. Considerações finais

As conclusões apontam que ao serem utilizadas em sala, as referidas etapas, auxiliaram os alunos surdos no desenvolvimento da competência de leitura, numa série de aspectos fundamentais que vão além da compreensão de um texto escrito: o linguístico, o social, o afetivo, o de identidade, entre outros, que se desenvolvem apoiados nas interações que acontecem através da linguagem.

Sendo assim, a utilização de textos autênticos, que envolvam os aprendizes e que possam estar associados a imagens, caracterizando a concepção interacionista³ de ensino, parece ser para os surdos a opção mais adequada para seu contexto de aprendizagem.

A abordagem interacionista redireciona o foco da aprendizagem para o processo interativo. Isso quer dizer que a língua alvo deve ser vivida, experienciada, num ambiente de contextualização dinamizado, onde sejam admitidas variações, desempenhos comunicativos e erros, como parte do processo de aprendizagem. Isso seria pré-requisito para o domínio de L2.

Assim, pode-se depreender o quanto o ensino de língua, tanto para surdos quanto para ouvintes, deve exigir

(...) que o professor de línguas tenha consciência sobre o mundo em que está situado, no sentido de perceber que o conhecimento com que está trabalhando, a linguagem, estará sempre servindo a alguém ou favorecendo esta ou aquela posição. (MOITA LOPES, Adaptado da Proposta Reorientação Curricular L.E /SEEC-RJ. 2005)

O sucesso da leitura e da escrita do sujeito surdo requer, portanto, muito cuidado com as concepções em leitura e escrita a serem utilizadas, assim como, com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Sobretudo, as referidas práticas devem ser desenvolvidas por profissionais especializados, pois não se pode negar que o contexto de aquisição da modalidade escrita de uma segunda língua é específico no caso desses indivíduos (VIANNA, 2010).

Assim, é necessário que as propostas pedagógicas para o trabalho com surdos, no que concerne ao ensino da modalidade escrita do português como segunda língua, sejam mais efetivas, a fim de que possam,

³ A definição e o foco da abordagem interacionista são tratadas mais detalhadamente em Salles et alii (2004, 2 vol.)

verdadeiramente, proporcionar o aprendizado dessa língua. Para o aluno, isso representará a possibilidade de adentrar no mundo da sociedade dominante, se permitindo o direito de cidadão. Nas palavras de CHOMSKY,

My own personal judgment, for what it is worth, is that speakers of a language that is not that of groups that dominate some society should probably be taught in their own languages at least at the very early stages, until basic skills are acquired, and should be taught in the dominant language at later stages, so that they can enter the society without suffering disadvantages that are rooted in the prevailing power, privilege, and domination. One might hope to modify these features of the dominant society, but that is another question. Children have to be helped to function in the world that exists, which does not mean, of course, that they -- or others -- should not try to change it to a better world (1987).

Conclui-se, portanto, que a linguagem metafórica é, não só para o sujeito falante, mas também para o sinalizante, um instrumento a mais no constante processo de ensino e aprendizagem, e que ela se faz mediante as relações interativas e culturais.

A língua é admirável em nos permitir expressar não somente os fatos que são, mas também o que poderiam ter sido, o que ainda serão, o que se acredita, espera, se faz hipóteses, o que deveria ter sido, acontecido, e muito mais. Objetivamente, nada disso é semelhante. Nos referimos a coisas distintas: períodos de tempo, mundos possíveis e impossíveis, estados intencionais e atitudes propositais, modalidades epistêmicas e deônticas, figuras, e assim por diante. Ainda assim, parece haver um nível em que construções cognitivas similares são ajustadas para todas elas. Isso é evidenciado pelo fato de que elas se moldam de maneira análoga, numa grande variedade de casos, sob o ponto de vista lógico e gramatical. (SWEETSER & FAUCONNIER, 1996 –Tradução livre)

Destaca-se aqui a importância da questão linguística, do embasamento do trabalho pedagógico realizado e da forma como esse trabalho vem sendo conduzido, propondo um novo olhar sobre a leitura e a produção de alunos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOMSKY, Noam. Language, Language Development and Reading. In: FALL, Lillian R. Putnam. *Reading instruction journal*, 1987.

FARIA, Sandra Patrícia. *A metáfora na LSB e a construção de sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*.

2003. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília.

FAUCONNIER, Gilles; WEETSER, Eve. *Spaces, worlds, and grammar*. London: The University of Chicago press ltd., 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Editores Associados, 2002.

LAKOFF, George & JOHNSON Mark. *Metaphors we live by*. The University of Chicago press. 1980.

LEI 9.394/1996 (*Lei Ordinária*) 20/12/1996 – Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10-12-2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Reflexões sobre aprendizagem de línguas*. Adaptado da proposta de reorientação curricular LE/SEEC-RJ, 2005.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 05, p. 81-111, 2003.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et alii. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004, 2 v. il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvoll.pdf>>. e em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>.

SILVA, Augusto Soares da. *A linguística cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*. Universidade Católica/Faculdade de Filosofia de Braga. Disponível em: <<http://www.facfil.ucp.pt/lingcognit.htm>>. Disponível em <<http://www.inf.unioeste.br>>. Acesso em: 13-11-2012.

VIANNA, Gláucia dos Santos. *Aspectos da coesão textual na escrita de surdos: a formação das cadeias tópicas*. 2010. Dissertação de Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Edição eletrônica: [s.l.]: Ridendo Castigat Mores. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/120321130/Vygotsky-Pensamento-e-linguagem>>. Acesso em: 14-11-2012.