

ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA: UMA ANÁLISE DO USO DO GÊNERO PROVÉRBIO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

Elton John de Almeida Silva (UFC)

eltonufc@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a inserção do gênero provérbio no ensino de português como segunda língua para surdos, tendo a construção de sentidos como algo atrelado a aspectos culturais e às vivências de cada indivíduo. Desse modo, abordaremos concepções teóricas e metodológicas que defendem a abordagem cultural em sala de aula, bem como a problemática que surge ao trabalhar esse gênero textual com alunos surdos, decorrente de características do texto, de diferenças linguísticas e culturais existentes entre surdos e ouvintes e de metodologias e concepções de ensino que os surdos vêm sendo expostos.

Palavras-chave: Português como L2, Ensino para surdos, Provérbios.

INTRODUÇÃO

As línguas são dependentes das culturas das quais fazem parte e só adquirem significado pleno dentro delas. É nessa perspectiva que Lima (2011) ressalta que língua e cultura são dois elementos indissociáveis. Assim, não pode haver compreensão adequada de uma sem recorrer-se à outra. O resultado prático disso é que a aprendizagem de uma nova língua não pode se resumir apenas à memorização de palavras ou frases isoladas, pois esse tipo de conhecimento dicionarizado da língua não é suficiente para que o aprendiz saiba onde, como e por que determinadas construções são utilizadas, bem como quais os significados que elas adquirem em contextos específicos. Essas habilidades, tão preconizadas para um bom desempenho em qualquer língua, só serão adquiridas através do conhecimento das especificidades culturais da língua que se está adquirindo.

A razão para isso é que povos diferentes podem desenvolver hábitos, linguagem e, conseqüentemente, culturas completamente diversas entre si, mas nada impede que essa diferença também aconteça dentro de uma mesma nação, muito embora seus membros estejam supostamente expostos a uma mesma realidade. Fiorim (2002, p. 57) justifica, ao tratar da noção saussuriana de arbitrariedade do signo linguístico, que cada povo ou grupo social passa a categorizar a realidade a partir da experiência singular que vivencia com o meio circundante. Dessa forma, determinados aspectos do entorno que adquirem importância para um grupo podem passar despercebidos por outro; aquilo que é benéfico a um indivíduo pode ser prejudicial a outro; e assim por diante. O fato é que cada grupo passa a ver e

categorizar o mundo de acordo com seus próprios interesses, e é a partir disso que cada indivíduo organiza, ao longo da vida, seus aspectos culturais próprios, tais como: língua, costumes, crenças e sua maneira de encarar a realidade, ou seja, sua visão de mundo.

No caso da aprendizagem de segunda língua (doravante L2), Faria (2003) aponta que os aprendizes encontram maiores dificuldades na aquisição de uma nova língua exatamente por esbarrarem nessas questões culturais. Ao se depararem com situações ou enunciados que exigem conhecimentos que vão além da significação literal das palavras, é necessário ligarem-se a aspectos sociais e culturais, além da visão de mundo e dos usos característicos de tais enunciados.

É nessa perspectiva que o presente trabalho pretende analisar a inserção do gênero provérbio no ensino de português como L2 para alunos surdos, pois esse gênero textual pertence a um grupo de expressões metafóricas, que ilustram traços culturais e sociais próprios das comunidades em que ocorrem, e para sua adequada compreensão, exigem diversos conhecimentos extralinguísticos, os quais os surdos estão privados de ter acesso naturalmente. Assim, faremos uma análise de algumas metodologias que visam apresentar tais aspectos culturais aos surdos, bem como abordaremos a problemática que surge no trabalho com esse gênero textual em sala de aula, decorrentes de fatores linguísticos, culturais e educacionais. Como aspectos positivos no trabalho com o gênero provérbio em sala de aula, ressaltamos o favorecimento de um ensino de L2 que enfoca a língua mais próxima de sua manifestação na cultura alvo, bem como possibilita os

alunos surdos a ampliem seus conhecimentos acerca da cultura dessa língua, para que, desse modo, desenvolvam suas habilidades com leitura e interpretação de textos.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco partes: na primeira, apresentamos concepções teóricas que embasam a relevância do trabalho com provérbios e com a apresentação de aspectos culturais da língua portuguesa (doravante LP) aos alunos surdos, bem como procuram desfazer mitos sobre o surdo e a língua de sinais; na segunda, o foco paira sobre o gênero textual provérbio, apresentando sua história, características e funções socioculturais; a terceira parte é dedicada à apresentação de aspectos metodológicos para o uso do texto metafórico com alunos surdos; na quarta parte, são apresentados a metodologia e os dados colhidos durante a pesquisa; a quinta e última parte é dedicada à análise dos dados e à discussão da problemática que surgem no trabalho com esse gênero textual em sala de aula. Para finalizar, fazemos uma explanação geral sobre o trabalho e os pontos positivos e negativos no uso desse gênero textual no ensino de L2.

1. POR QUE TRABALHAR PROVÉRBIOS COM ALUNOS SURDOS

Vimos, na seção anterior, que cada grupo cultural representa o mundo a partir de seu próprio ponto de vista, único e inconfundível. Porém, apesar desse fato, muitas pessoas ainda acreditam que comunidades as quais

habitam numa mesma nação ou que estão próximas fisicamente desenvolvem aspectos culturais idênticos. No caso das comunidades surdas e ouvintes, por exemplo, essa crença deu vazão ao mito de que a cultura surda é dependente da cultura ouvinte, sendo a primeira apenas uma adaptação da última. Tem-se, portanto, no imaginário popular, que a língua de sinais não tem uma identidade própria, sendo apenas uma versão gestual da língua oral. Essas distorções não param por aí: Faria (2003, p. 24) menciona que muitos ouvintes não entendem o porquê de os surdos não partilharem da mesma “visão ouvinte de mundo” que eles, se estão “imersos” no mesmo ambiente linguístico e cultural.

A resposta para essa questão parece óbvia: o surdo não ouve e seu contato com o mundo e com a cultura ouvinte é apenas indireto. Porém, esse questionamento se dá justamente porque muitas pessoas ainda acreditam que apenas a “imersão” do surdo no ambiente ouvinte é suficiente para que ele assimile a língua e os aspectos culturais próprios daqueles que utilizam a língua oral. Lamentavelmente, essa visão ingênua é partilhada até mesmo por alguns professores que trabalham com alunos surdos, e isso consequentemente acaba refletindo nas práticas de ensino: um dos exemplos mais nítidos disso é quando os surdos são expostos aos mesmos conteúdos, abordagens e metodologias de ensino de língua materna utilizada com alunos ouvintes¹³. Em relação a isso, Lima (2009, p. 13) mostra que o ensino de L2 é

¹³ Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a aquisição do português escrito para alunos surdos e para alunos ouvintes ainda é baseada nos mesmos princípios: o contato que a criança surda, em seu processo de alfabetização, tem com a escrita do português é o mesmo utilizado com crianças ouvintes. A própria autora conclui que o ensino de língua portuguesa, para alunos surdos, só será plenamente exequível se

fundamentalmente diferente do ensino de primeira língua (doravante L1), uma vez que, no caso específico de surdos e ouvintes, a criança ouvinte já chega à escola com um conhecimento básico da língua oral, além de estarem expostas desde pequenas a diversos aspectos culturais que não serão mais trabalhados em sala de aula, mas que são de extrema importância para a compreensão tanto da língua quanto dos sentidos que ela expressa¹⁴, os quais o surdo, em razão da surdez, está impedido de adquirir naturalmente.

Se a razão para o uso dessas metodologias com surdos é a crença de que apenas o ensino de gramática é suficiente para dotá-los de proficiência com a LP; se é o despreparo dos professores, seja com o que é o ensino de L2 ou com a utilização da língua de sinais, que permitiria uma maior desenvoltura em sala de aula e um conhecimento mais profundo das necessidades e desafios do aluno surdo com relação à sua L2; ou mesmo se é a falta de uma orientação adequada por parte das políticas públicas de ensino, não nos cabe discutir aqui. O fato, entretanto, é que ainda persiste a crença de que, mesmo não falando ou ouvindo português, os surdos estão inseridos na cultura dessa língua, seja pelo fato de estarem cercados pela linguagem escrita nos mais diversos contextos de sua vida cotidiana, ou mesmo por terem nascido em famílias que utilizam o português.

o processo de alfabetização adotar o português como segunda língua para esses alunos.

¹⁴ Faria (2003) menciona que as crianças ouvintes acham “estranhos” alguns enunciados proferidos pelos adultos, porém “aos poucos vão descobrindo o que elas realmente significam e as naturalizam. O mesmo não acontece com os surdos, por estes não possuírem um amplo conhecimento situacional dos contextos que esses enunciados geralmente são produzidos.

No tocante a essa problemática, Faria (2003) salienta que um dos resultados negativos dessa crença — a de que o surdo irá adquirir determinados conhecimentos apenas estando imerso na cultura que utiliza a LP — é que muitas pessoas consideram os surdos como indivíduos intelectualmente incapazes e passam a associar surdez a comprometimento cognitivo, ou mesmo à deficiência mental. Infelizmente, não se são cogitadas questões de outra natureza que determinem as dificuldades de aprendizagem e de compreensão da língua oral-auditiva que querem que eles, os surdos, assimilem, mesmo que seja apenas em sua modalidade escrita. Faria (2003), apoiada em Skliar (1998), mostra que a situação do surdo e a sua forma de perceber a realidade são peculiares e que ele não assimilará os conhecimentos e os aspectos culturais de determinada língua, principalmente aqueles incorporados à língua dos ouvintes, apenas por um processo de “osmose”, ou seja, de forma natural, como acontece com a maioria dos ouvintes que estão inseridos nesse ambiente:

Contrariamente aos ouvintes, os surdos, por possuírem como LM uma língua diferentemente da falada pelos primeiros, compartilham, com outros surdos, experiências de mundo essencialmente visuais, por meio das imagens e movimentos que os cercam. A consequência primeira dessa realidade é a existência de uma cultura surda própria e diferente daquela do mundo ouvinte (SKLIAR, 1998; FARIA, 2002, apud FARIA, 2003, p. 25).

Essa forma diferente de perceber a realidade e a consequente diversificação da linguagem entre surdos e ouvintes, assim como sua visão de mundo e aspectos culturais, geram a necessidade de se ensinar a língua oficial do país em que o surdo está inserido como L2. No Brasil, isso já é garantido por Lei¹⁵, no entanto é preciso que o ensino de L2 esteja focado nas necessidades do aprendiz, nesse caso, do surdo — um dos exemplos desse enfoque, defendido por Faria (2003) é contemplar o trabalho com aqueles aspectos culturais da língua os quais os surdos estão impedidos de assimilar naturalmente —, e não apenas transpor metodologias do ensino de L1 para o ensino de L2, pois, como já dissemos anteriormente, a aquisição de L2 pelo surdo não é idêntica à aquisição de L1 e “demanda um processo de natureza cognitiva (para o surdo) e metodológica (para o professor), que difere totalmente dos princípios que a literatura na área do ensino de português como língua materna tem sistematizado, nos últimos anos” (FERNANDES, 2006, p. 06).

Nessa mesma perspectiva, Faria (2003) mostra que a situação de aprendizagem de L2 por parte dos surdos aproxima-se bastante daqueles indivíduos que estão aprendendo uma língua estrangeira. Nesses casos, além das naturais dificuldades com a aprendizagem de itens lexicais, os aprendizes também se deparam com o desconhecimento de inúmeros aspectos culturais, próprios da língua alvo, que geralmente estão na base da geração de sentido

¹⁵ Quadros e Schmiedt (2006) apontam que a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais, como L1, e da língua portuguesa, como L2, de acordo com o decreto 5626, de 2005.

de inúmeros enunciados e são essenciais para a adequada interpretação dos mesmos. Faria (2003) diz que

surdos ou estrangeiros que dominam poucos recursos comunicativos da LP diante de expressões idiomáticas ou metafóricas podem julgá-las estranhas ou interpretá-las de forma errônea apenas com base na sua literalidade. Falantes nativos têm tais expressões naturalizadas e, normalmente, sequer pensam no sentido literal que suas combinações podem resultar para aprendizes de L2. (FARIA, 2003, P. 25).

A mesma autora ainda aponta que, a maioria dessas expressões que “estão carregadas da cultura vivenciada por sua comunidade, muitas vezes são entendidas somente por seus falantes nativos, ou por aqueles que estão imersos na sua comunidade, o que não é o caso do surdo” (FARIA, 2003, p. 24). No caso específico dos surdos em relação à LP, são muitos os fatores que contribuem para que eles achem essa língua estranha e tenham dificuldades em compreendê-la. O uso da semântica é uma barreira para surdos: fatores relacionados à homonímia, à polissemia, à expressões idiomáticas e à metafóricas são mais complicados de serem entendidos, mas no caso específico do texto metafórico essa dificuldade é maior porque, como lembra a autora, a maioria desses enunciados que geralmente soam estranhos aos aprendizes cambiam seus significados, ou seja, o significado de suas palavras não está investido de seu sentido literal. Assim, a dificuldade mais

comum dos aprendizes com os enunciados metafóricos é pelo desconhecimento desse sentido não literal.

O que se percebe com isso é que metodologias apoiadas apenas no ensino de itens lexicais não são suficientes para garantir que os alunos apresentem um bom desempenho na língua alvo, pois a questão não diz respeito apenas ao desconhecimento de tais itens lexicais, como ainda pensam alguns professores e alunos¹⁶. Com relação a isso Sarmiento (2004, p. 13) aponta que “para que um falante lance mão de formas linguísticas e saiba usá-las no contexto adequado, é necessário que, além de um largo conhecimento gramatical, o falante possua o conhecimento das regras culturais que regem o comportamento das pessoas da cultura alvo”. Dessa forma, um trabalho que aborde a explicitação dos aspectos culturais envolvidos na significação de enunciados tais como metáforas, expressões idiomáticas e provérbios, enunciados esses que não encontram seu sentido na literalidade das palavras, contribuirá para desenvolver a habilidade dos aprendizes com a língua alvo, assim como ampliará seus conhecimentos sobre a cultura e a visão de mundo próprias daquela sociedade da qual estão aprendendo a língua.

¹⁶ Vieito (1998, p. 284) citando GOÉS (1996, p. 16-17), diz que o surdo concebe as diversas línguas — oral, escrita e de sinais — como modalidades de uma mesma categoria: o sinal corresponde à fala, assim como a fala correspondente à sonorização do sinal, e a escrita entra nessa relação como o registro gráfico dos dois primeiros. E em razão de o surdo ter essa concepção, ele entende que as dificuldades são relacionadas à amplitude do vocabulário. Os próprios surdos atribuem à “pobreza de vocabulário” o grande problema de se aprender uma língua, e assim professores e alunos compartilham a ideia de que para aprender português é necessário memorizar o maior número de palavras. (itens lexicais).

Nessa perspectiva, os provérbios ocupam uma posição privilegiada para a apresentação de inúmeros desses aspectos culturais incorporados à língua, pois são fraseologismos extremamente difundidos, populares, engajados de sentidos conotativos e metafóricos — cristalizados na comunidade linguística — e que servem a diversas funções semióticas nos mais variados contextos sociais e comunicativos. Assim, como aponta Lima (2011), o uso de provérbios na sala de aula de língua estrangeira — e conseqüentemente na de L2 — é de fundamental importância para a compreensão dos aspectos sociais e culturais da língua alvo.

A seguir serão apresentados mais detalhadamente alguns dos aspectos e características formais desse gênero textual.

2. PROVÉRBIOS: HISTÓRIA E DEFINIÇÃO

São muitos os tipos de provérbios que circulam entre nós: provérbio bíblico, provérbio chinês, proverbio árabe, provérbio popular, entre inúmeros outros. Eles podem até apresentar origens e características diferentes entre si, que muitas vezes nem mesmo nos damos conta, mas possuem um ponto em comum: apresentam um caráter extremamente universal, por veicularem verdades inquestionáveis. O resultado disso é que os provérbios tornaram-se extremamente populares e são utilizados em diversas culturas, aparecendo no discurso cotidiano de pessoas das mais variadas idades e classes sociais.

Succi (2006), citada por Sabino (2010, p. 337), enfatiza o caráter popular dos provérbios, lembrando que eles são fruto das experiências de cada povo, que são transmitidas de geração a geração, e que, tal gênero textual a adquiriu a autoridade inquestionável, a ele atribuída, por meio da perpetuação das práticas culturais em que está inserido. Assim, a autora mostra que os provérbios fazem parte do legado cultural de cada povo, tendo o mesmo *status* folclórico das superstições, das lendas e das canções.

Mas quais as finalidades desse gênero textual tão difundido nas mais diversas sociedades e culturas? Ferreira e Vieira (2013, p. 3), apoiam-se em Côrtes (2008) para traçar os passos mais remotos que se tem conhecimento dos provérbios e de sua evolução diacrônica. Assim, as autoras apontam que na antiguidade — notadamente nas civilizações do Egito Antigo, da China e da Índia — os provérbios tinham uma função nitidamente didática, sendo utilizados especialmente para o ensino de preceitos morais e para a transmissão de ideias filosóficas. Ainda segundo as autoras, nesse estágio de evolução, os provérbios ainda não possuíam padrões estéticos estabelecidos, foi apenas com os hebreus, com os gregos e com os latinos que os provérbios foram tornando-se expressões mais fixas e mais definidas, integrando-se à sabedoria popular.

Por suas características culturais e sociais, esses povos foram os responsáveis por proporcionarem uma maior difusão dos provérbios, além de fixarem suas formas, através de clássicos como a Bíblia, obras literárias e fábulas. Ferreira e Vieira (2013) ainda ressaltam que, nessas obras, o antigo foco de ensinamento moral foi desviado e passou a valer-se de efeitos de

sentido, evidenciando uma cultura sábia, um ornamento estilístico. Porém, a evolução desse gênero textual ainda não é algo concluído em si, mesmo nos dias de hoje: as autoras mostram que os provérbios ainda não pararam de evoluir, e sua tendência atual é investir-se de uma função de crítica social e serve como argumento de temas como política, artes, ciência, economia.

Apesar dessa enorme difusão cultural e de sua popularidade, uma definição para esse gênero textual pode não ser algo pacífico, e isso se dá, em parte, pela peculiaridade que ele tem em partilhar inúmeras de suas características com outros gêneros textuais. O que resulta tanto em confusão com esses outros gêneros, como em dificuldade de se estabelecer definições claras e precisas. Xatara e Succi apontam que

normalmente o provérbio é tomado, pelos leigos, por designações genéricas ou pretensamente sinônimas, mas se observarmos as definições de provérbios e de outros fraseologismos propostas por lexicólogos e fraseólogos renomados (...) poderemos constatar que os vários fraseologismos tidos como “sinônimos” de provérbios ora se distanciam, ora se aproximam entre si (XATARA; SUCCI. 2008, P. 23).

Com isso, as autoras salientam que as definições propostas para provérbios quase sempre apresentam traços em comum com outros fraseologismos, e apontam alguns gêneros que se diferenciam apenas

sutilmente dos provérbios, tais como: o adágio, o anexim, o dito, o preceito e o ditado. No caso do ditado, por exemplo, elas ressaltam que este se diferencia do provérbio por não apresentar metáfora. Outros dois fraseologismos que geralmente podem ser confundidos provérbios são a superstição e as expressões idiomáticas, esses dois últimos, no entanto, apresentam características intrínsecas que não permitem que sejam confundidas com aqueles:

consideramos inconfundíveis com o provérbio: a superstição, por se tratar basicamente de uma crença popular relacionada a lendas; e a expressão idiomática porque esta, além de não representar nenhuma verdade universal, na maioria das vezes, é essencialmente constituída por enunciados incompletos ou Uls complexas que constituem partes de enunciados ao invés de expressões completas e fechada. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 34).

Mas, afinal, quais são as características intrínsecas ao gênero provérbio que o diferencia dos demais tipos de fraseologismos? Sabino (2010, p. 333) aponta a definição para provérbio defendida por Succi (2006), na qual podemos observar características como: brevidade do enunciado, forma fixa, função conativa, transmissão de uma verdade universal, entre outras:

Uma UL [Unidade Linguística] fraseológica relativamente fixa, consagrada por determinada comunidade linguística que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula em enunciados conotativos, sucintos e complexos, empregando-os como um discurso polifônico de autoridade por encerrar um valor moral atemporal ou verdades ditas universais e por representar uma tradição popular transmitida até milenarmente por gerações. (SUCCI, 2006. op. cit.).

Além dessas características dos provérbios citadas acima, ainda encontramos em Sabino (2010, p. 335), menção ao caráter conotativo e metafórico desse gênero textual, que, às vezes, pode passar despercebida por aqueles que o utilizam, em razão de essas expressões já se encontrarem cristalizadas na comunidade linguística. Essa cristalização do sentido metafórico é fruto do uso cotidiano e das diversas situações em que as metáforas dos provérbios são encontradas dentro da cultura: sua disseminação na comunidade linguística tornou essas metáforas transparentes, assim como sua intertextualidade, que é inferida automaticamente por aqueles que os fala ou os ouve. Mas como aponta Sabino (2010, p. 366), tais habilidades fazem parte dos conhecimentos prévios que os falantes possuem de outras situações de sua própria cultura. Para a autora é através desse conhecimento, bem como da consciência de fatos históricos e acontecimentos que envolvem a comunidade falante da língua, que o leitor — ou ouvinte — poderá compreender e interpretar tal intertextualidade.

Uma das implicações de todas essas características dos provérbios é que eles acabam vinculando-se a um determinado discurso e, como lembra Sabino (2010), não ocorrem isolados de um contexto situacional. Seja na fala cotidiana ou vinculados a outros textos, os provérbios sempre apresentam um plano de fundo do qual o seu significado será dependente. A autora, apoiada em Succi (2006), também lembra que eles podem desempenhar uma função acessória em alguns textos, servindo para chamar a atenção do público para uma determinada mensagem. Como é o caso dos provérbios que servem de “moral da história” nas fábulas:

Nas fábulas, os provérbios (que geralmente as finalizam) encerram um posicionamento crítico sobre as condutas humanas, servindo-se de modelo de comportamento fictícios para apregoar a “moral da história”, conforme bem relembra Succi. Nesse sentido a presença dos provérbios tem o intuito de educar, admoestar, advertir, pois veiculam mensagens que servem para orientar as condutas do leitor. (SABINO, 2010, p. 341)

Finalmente, como dizem Ferreira e Vieira (2013, p. 11), citando Lauand (2000) encontramos nos provérbios um ensino que retrata o saber popular e que compila a experiência sobre a realidade do homem, sobre seu cotidiano, sobre suas condições de vida, o sensato e o ridículo, as alegrias e as tristezas, as grandezas e as misérias, a realidade e os sonhos, a objetividade e os preconceitos.

3. ABORDAGENS TEXTUAIS PARA O TRABALHO COM PROVÉRBIOS

São muitas as possibilidades de se trabalhar com uma abordagem textual em sala de aula. Saber qual delas utilizar é uma das primeiras perguntas que surgem quando decidimos adotá-las no ensino de português como segunda língua para surdos. Porém, para os objetivos desse trabalho, apresentaremos apenas as propostas defendidas por Sales *et al.* (2004) e Faria (2003), que se referem diretamente ao ensino para surdos e podem ser adaptadas para trabalho com o texto metafórico e para a apresentação de aspectos culturais inerentes à LP.

Em sua proposta, Sales *et al.* (2004, p. 21) recomenda que o trabalho de leitura com surdos seja desenvolvido em duas etapas, nas quais devem ser explorados os aspectos macroestruturais e microestruturais do texto. A primeira dessas duas etapas corresponde a um momento de pré-leitura, no qual são explorados aspectos como gênero, tipologia e pragmática textual: ativando-se conhecimentos prévios dos alunos, observando a importância sociocultural e discursiva do gênero focado, seus objetivos, a linguagem que apresenta e os contextos em que ocorrem. Serão apresentados, portanto, elementos que servirão de subsídios para a posterior interpretação do texto. Já a segunda etapa, proposta pela autora, refere-se ao processo de leitura, propriamente dito¹⁷: nela sugere-se que os alunos reconheçam e

17 Para mais detalhes, ver Sales (2004, p. 22-23).

sublinhem palavras, que correlacionem expressões, frases e períodos, e que substituam itens lexicais complexos por outros familiares utilizando dicionários quando necessário.

É preciso, no entanto, fazer uma ressalva em relação a essa segunda etapa proposta na abordagem da autora para o trabalho com os aspectos microestruturais do texto: tal metodologia, apesar de ter como intento apresentar estratégias de leitura aos alunos e, conseqüentemente, desenvolver suas habilidades de leitura na L2, conduz os aprendizes a uma prática que vem sendo condenada por diversos autores que tratam do ensino de LP para surdos: a tradução literal, termo a termo, de uma língua para outra. No que se refere a essa questão, Fernandes (2003) aponta que

as práticas de utilizar-se de traduções literais acabam gerando interpretações esfaceladas, dissociadas da língua, induzida pelas práticas de interpretação de textos, utilizando-se aquilo que se chama de português sinalizado, ou seja, traduções literais, termo a termo, da LP para LSB. Traduções essas que incorrem em congelamento das estruturas da LS privando-lhes de movimento, de direção, entre outros aspectos linguísticos. A estrutura da LS fundamental para estabelecimento da concordância, da ligação entre os termos e da conseqüente construção de sentido, se congela com a utilização de PS (FERNANDES, 2003, p. 31).

Além disso, a técnica recomendada por Sales *et al.* (2004) acaba tratando o significado do texto apenas como uma questão de decodificação de itens lexicais, inclusive recomendando a utilização de dicionário, tornando-se insuficiente para o trabalho com o texto metafórico em geral.

Já Faria (2003, p. 25), ao trabalhar especificamente com textos metafóricos, defende que sejam apresentadas questões culturais presentes na língua. Dentre as metodologias utilizadas pela autora, achamos importante ressaltar a abordagem que dá ênfase à leitura grupal — técnica também denominada de protocolo verbal —, na qual os próprios alunos leem e debatem os textos, trocando opiniões e conhecimentos acerca dos significados das palavras, na busca por construir, coletivamente, o sentido do texto. Com relação a essa técnica a autora diz que:

Segundo Zanotto (1997:3), a modalidade de protocolo em grupo é um evento social de leitura – “leitores, numa interação face-a-face, partilham, negociam, constroem e avaliam as diferentes leituras. E é uma prática de leitura muito simples, mas que pode ter implicações muito complexas e relevantes””. (FARIA, 2003, p. 44)

Apesar de essa técnica ter sido utilizada pela autora como um mecanismo de pesquisa, sua utilização como metodologia de ensino de L2 justifica-se na medida em que a própria autora constatou em seu trabalho que alunos surdos encontram dificuldades para lerem sozinhos, preferindo, assim, as atividades grupais, uma vez que a leitura em grupo permite a interação com outros aprendizes e o compartilhamento de dúvidas e conhecimentos entre si¹⁸. Nessa técnica, o professor assume o papel de orientador, sem interferir mais diretamente na interpretação dos alunos, mas os incentiva a lerem e a debaterem com o grupo as dúvidas e os significados desconhecidos. Ou seja, permite-se que os alunos testarem hipóteses e significados para os

¹⁸ Ver Faria (2003, p. 44)

textos. Porém, como a própria autora constatou, a interpretação dada por surdos a textos da LP não condiz com os sentidos atribuídos por falantes nativos dessa língua ou com a intenção pretendida pelo autor do texto (Faria, 2003, p. 61). Desse modo, ela sugere que sejam apresentados aspectos culturais da língua, para levar os alunos a compreenderem a significação dos textos.

A metodologia a que a autora recorreu para apresentar alguns desses aspectos culturais é o que ela chama de desconstrução de metáfora¹⁹. Essa técnica tem como objetivo auxiliar a produção de sentido e desfazer possíveis equívocos de interpretação, e consiste na apresentação de vídeos ou figuras nas quais o significado dos textos é desmistificado. Essa técnica, no entanto, apesar de ser bastante produtiva com alguns gêneros textuais, apresenta limitações no trabalho com provérbios, uma vez que a metáfora presente nesse gênero textual, apesar de apresentar uma verdade universalmente aceita, muitas vezes, só encontra sua significação plena quando associada a outras situações da vida cotidiana, restringindo-se no máximo à explicitação de seu sentido literal quando expressada por imagens ou figuras. Assim, é preciso recorrer-se a outras estratégias para a apresentação dos aspectos culturais inerentes aos provérbios.

O que se percebe analisando as abordagens propostas por essas duas autoras é que não há uma fórmula ideal para o trabalho com qualquer gênero textual, é preciso selecionar as melhores características de cada uma que melhor se adeque ao gênero textual abordado.

¹⁹ Ver Faria (2003, p. 46)

4. METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

O presente trabalho é resultado de aulas ministradas em 2014, pelo então estagiário e agora autor desse artigo, em uma turma do terceiro ano do ensino médio, de uma escola especializada no ensino de surdos na cidade de Fortaleza, durante o estágio de regência do curso de graduação em Letras. Os dados da pesquisa referem-se especificamente a duas aulas, nas quais foram desenvolvidas práticas de leitura e interpretação de textos em que o gênero provérbio estava presente.

Na primeira das duas ocasiões enfocadas pela pesquisa, a abordagem do gênero provérbio foi feita de forma indireta, uma vez que este era parte integrante de outro gênero textual abordado — a fábula —, no qual o provérbio desempenha a função de moral da história. As atividades dessa ocasião foram desenvolvidas em duas etapas: em um primeiro momento, o foco esteve no processo de leitura, dando-se primazia ao trabalho com estratégias de leitura e à apresentação de aspectos socioculturais e pragmáticos do gênero provérbio. Assim, iniciou-se a atividade com a apresentação, em libras, das principais características do gênero em questão, seus objetivos e contextos nos quais costumam ocorrer.

Em seguida, passou-se a trabalhar a estratégia de predição com os alunos, a partir da análise de uma figura que acompanhava o texto. O objetivo dessa estratégia era antecipar aspectos da história que pudessem facilitar o processo de leitura e interpretação do texto. Também, com esse

objetivo, procurou-se ativar conhecimentos prévios que estivessem relacionados com a temática da história.

Na etapa de leitura, os alunos foram incentivados a ler individualmente o texto para que o estagiário pudesse prestar-lhes auxílio nas eventuais dúvidas ao longo do processo. A incidência das dúvidas, porém, em relação a itens lexicais e construções frasais, excedeu os índices esperados²⁰ e gerou a necessidade de orientar cada um individualmente, tornado a estratégia problemática, uma vez que a grande maioria dos alunos não conseguia progredir com a leitura sem o auxílio do professor.

Após concluído esse processo, foi apresentado aos alunos um vídeo²¹ que continha a tradução do texto em libras. Esse vídeo, apresentado na língua materna dos alunos, tinha como objetivo facilitar a interpretação do texto e desfazer possíveis equívocos gerados na prática de leitura na L2. Na sequência, passou-se à etapa de interpretação de texto: primeiramente, os alunos foram instigados a interpretar criticamente os acontecimentos da narração e, posteriormente, perguntas foram feitas para levá-los a perceber os implícitos na história. Eles também foram estimulados a depreender a relação existente entre o texto e a moral da história, bem como a associar o texto a outras situações da vida cotidiana, através de exemplos.

²⁰ Já se havia constatado, em aula anterior, que a maioria dos alunos apresentava acentuada dificuldade com a leitura em língua portuguesa, por isso optou-se por auxiliá-los, esclarecendo-lhes as dúvidas.

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QN2FFnaJR3s>>.

Os alunos, no entanto, apresentaram dificuldades em compreender as metáforas contidas no texto e em associarem essas metáforas a outras situações. Buscou-se então apresentar alguns elementos culturais envolvidos na interpretação: após realizar uma recapitulação do texto e de sua ideia principal, foram citados alguns exemplos nos quais a metáfora do texto poderia ser aplicada, e novamente os alunos foram incentivados a refletir qual ensinamento a moral da história procurava transmitir, e a imaginar outros contextos para sua aplicação. Porém, apesar dessas estratégias, a compreensão das metáforas contidas no texto foram apenas parciais, não sendo suficiente para gerar uma interpretação consistente ou associá-las a outra situação da vida cotidiana.

A segunda ocasião, a que se refere a pesquisa, teve o trabalho direcionado especificamente para a abordagem do gênero provérbio. Alguns exemplos desse gênero textual foram coletados na *web*, e a orientação metodológica adotada nessa etapa seguiu praticamente os mesmos passos desenvolvidos na ocasião anterior. Assim, as atividades dessa etapa foram iniciadas com a apresentação, em libras, dos aspectos formais e pragmáticos inerentes ao gênero textual em questão, tais como sua definição e principais características, funções e importância sociocultural²².

²² O objetivo com a abordagem desses elementos era que, após o trabalho de leitura, eles poderiam ser retomados e melhor desenvolvidos a partir do texto. No entanto, após o trabalho em sala de aula e avaliando dos resultados de tal metodologia, percebeu-se que esses elementos poderiam ser melhor explorados, inclusive fazendo-se comparações entre a cultura surda e a ouvinte: levando os alunos a citarem exemplos de como os aspectos e objetivos inerentes a esse

Durante o trabalho de leitura, a estratégia de leitura individual foi deixada de lado, em razão de apenas um dos nove alunos pertencentes à turma apresentar bom desempenho com esse tipo de leitura. Recorreu-se então à estratégia de leitura grupal orientada pelo professor. Para isso, foram escritos no quadro os textos a serem utilizados e distribuídas cópias com exemplos de provérbios. Inicialmente foi pedido que os próprios alunos a realizarem a leitura e opinassem sobre os significados de determinados itens lexicais. Tal técnica visava promover um debate entre eles, assim como a troca de conhecimento sobre as significações que as palavras adquiriam no contexto apresentado. O debate, porém, não teve o resultado esperado, uma vez que o conhecimento dos itens lexicais por parte dos alunos restringia-se apenas ao significado básico de alguns lexemas, o que não foi suficiente para uma troca de experiências, tampouco para garantir a compreensão dos enunciados.

Devido os significados resultantes dessa leitura originarem estruturas confusas quando transpostos para a língua de sinais, foi preferível intervir diretamente no processo de leitura, realizando uma comparação entre lexemas ou grupos de lexemas da LP e as diferentes traduções que estes podiam assumir na Libras, e ressaltando sempre o significado não literal que alguns deles adquiriam no contexto. Através dessa estratégia comparativa entre a estrutura da LP e a língua de sinais, o significado de alguns verbos presentes no texto pôde ser mais bem explicado, uma vez que os alunos

gênero textual são veiculados na libras e após a leitura do texto comparar as duas culturas.

apresentavam dificuldades em compreender o significado de algumas desinências verbais da LP.

Para a etapa de interpretação do texto, foi apresentado aos alunos um vídeo no qual os provérbios haviam sido traduzidos para a Libras. O pressuposto era que a apresentação dos provérbios na língua materna dos alunos, ou seja, sem a interferência da estrutura da LP, facilitasse o processo de compreensão e incentivasse os alunos a refletirem sobre as mensagens transmitidas pelos textos. A turma, entretanto, apresentou dificuldades em compreender os significados metafóricos que os textos apresentavam. Na tentativa de resolver esse problema, o estagiário tentou esclarecer alguns pontos confusos nos textos, abordando mais claramente seus implícitos, bem como simulando possíveis contextos nos quais os referidos provérbios pudessem ocorrer. Os resultados, porém, permaneceram similares aos da aula anterior, pois não houve uma compreensão mais abrangente das metáforas ou da sua aplicação a algum outro contexto situacional por parte dos alunos.

5. ANÁLISE DOS DADOS

As dificuldades dos surdos em relação à leitura e à interpretação de textos já era algo esperado, uma vez que fatores como o desconhecimento do código linguístico, de aspectos socioculturais, das diferenças estruturais existentes entre a L1 e a L2 dos alunos e das diferentes visões de mundo

inerente cada grupo sociocultural, no caso, surdos e ouvintes, contribuem para dificultar a aprendizagem de uma L2.

O trabalho com provérbios, no entanto, mostrou que essa questão é um pouco mais complexa tanto no que diz respeito ao gênero textual em questão quanto ao nível educacional dos alunos. Este último ponto, por exemplo, foi um dos aspectos que mais chamou a atenção em sala de aula, haja vista que o nível educacional apresentado pelos surdos com as habilidades de leitura e interpretação de textos não eram os esperados para alunos do terceiro ano do ensino médio.

Muito embora tenhamos consciência de que, no caso específico de aprendizes de L2, o nível de proficiência dos alunos não será o mesmo apresentado por falantes nativos dessa língua, não se esperava que esse nível fosse tão baixo nos alunos surdos com relação à LP. As razões para essa defasagem não podem ser apontadas de forma imediata sem correr o risco de cair em reducionismos, pois são muitos os fatores que agem em conjunto para determinar as dificuldades na aprendizagem da L2. Porém a utilização de metodologias inadequadas, ao longo do processo escolar, certamente contribui para isso.

Em relação às dificuldades especificamente direcionadas à aprendizagem da língua, a pesquisa constatou que o desconhecimento de itens lexicais, por parte dos surdos, é um problema bem mais frequente do que se imaginava, e pode ser reflexo direto do tipo de ensino ao que os alunos estão expostos: um ensino que exclui o trabalho com o texto e dá primazia ao ensino de regras abstratas da língua, ou seja, o tradicional ensino de

gramática, problemática que poderia ser minimizada se o trabalho com o texto fosse adotado com maior frequência.

Outro aspecto que se confirmou na pesquisa foi o desconhecimento lexical e de aspectos socioculturais inerentes aos enunciados. Ambos são dois problemas independentes²³: na medida em que o primeiro dificulta a compreensão dos textos, o reconhecimento dessas palavras não garante que os enunciados sejam compreendidos, por ser preciso interpretar fatos, associar ideias, recorrer a conhecimentos extralinguísticos. No caso específico dos provérbios, em que o significado não está na literalidade das palavras, a dificuldade dos alunos, com a criação de sentido, está relacionada ao desconhecimento dos aspectos socioculturais e da significação característica dada a esses enunciados.

Faria (2003) recomenda a apresentação daqueles aspectos socioculturais que o aprendiz, supostamente, desconhece ou mesmo recorre a enunciados equivalentes em sua língua materna. O que se observou, entretanto, é que, no caso específico do uso de provérbios, essa questão apresenta mais dois fatores que a tornam ainda mais complexa: o primeiro deles refere-se ao fato da possível inexistência desse gênero textual na língua de sinais, dificultando possíveis comparações com a língua materna do aluno.

²³ Ao utilizarmos uma metodologia para incentivar os alunos a, inicialmente, lerem os textos e, em seguida, assistirem a vídeos com sua tradução em Libras, percebemos que as dificuldades dos alunos em compreender os textos permaneciam, porém motivadas por questões de outra natureza: o desconhecimento de aspectos socioculturais da L2. Apesar de eles saberem o significado das palavras e de assistirem a adaptação em vídeo, os textos permaneciam estranhos aos alunos.

Essa questão, no entanto, ainda precisa ser investigada com mais afinco. Porém, esclarecemos que antes de ser realizado o trabalho em sala de aula, foi empreendido um pequeno levantamento junto a professores surdos que atuam no ensino superior e com interpretes de Libras para buscar possíveis equivalentes de provérbios na língua de sinais, e o que se constatou é que os entrevistados desconheciam a existência de tal gênero textual na Libras.

Já em relação ao segundo ponto que tornou a utilização de provérbios ainda mais complicada, foi constatado que, mesmo apresentado alguns aspectos socioculturais e contextuais aos alunos, eles ainda demonstraram dificuldades em associar informações contextuais ou ideias a conhecimentos prévios e a outras situações vivenciadas, inviabilizando a compreensão de sentido dos enunciados, já que essa é uma condição necessária à interpretação de provérbios, assim como da maioria dos textos.

Não ficou claro na pesquisa, no entanto, a razão pela qual os alunos apresentaram tais dificuldades, com a associação de ideias. A mais provável das hipóteses é que eles não tenham costume com atividades de interpretação de textos. Para corroborar essa ideia achamos importante ressaltar um questionamento feito por um dos alunos em sala de aula, que nos perguntou se aquelas atividades eram “aulas de português”, deixando claro que as metodologias a que eles estavam acostumados não contemplavam aquele tipo de trabalho.

Diante disso, também não descartamos a influência de outros fatores nesse processo, como, por exemplo, a visão de mundo própria do surdo, suas diferenças culturais, a possível inexistência do gênero provérbio

na Libras ou mesmo erros metodológicos por nossa parte. No tocante à inexistência dos provérbios, porém, essa hipótese torna-se difícil de ser sustentada quando observamos que as mesmas dificuldades também apareceram quando se trabalhou outro gênero textual com os alunos. Assim, chegamos a um ponto em que não se pode apontar uma razão única para as dificuldades de interpretação de texto dos alunos surdos, pois são muitos os fatores que agem em conjunto.

CONCLUSÃO

O que ficou claro no trabalho com provérbios é que apenas apresentação dos aspectos pragmáticos e socioculturais desse gênero textual, assim como a abordagem de aspectos culturais que se julgam desconhecidos pelos alunos — embora seja essa parte que guiará os alunos no processo de compreensão — não resolvem as dificuldades dos surdos. É preciso intensificar as estratégias relacionadas à parte interpretativa, sobretudo as que privilegiam a interação grupal, pois além de eliminarem a recepção passiva de conhecimento, auxiliam a troca de informações em grupo e o acionamento de diversos conhecimentos extralinguísticos que eles já possuem. É importante também levar os alunos a refletirem sobre o texto, a cultura e a visão de mundo do outro, bem como sobre sua própria língua, cultura e práticas sociais, para que possam identificar as diferentes visões de mundo e o compreender o processo de significação tanto de sua L1 como da L2 que

estão adquirindo. Nesse processo de compreensão, o gênero provérbio parece mostrar-se propício para o desenvolvimento de inúmeros desses aspectos, pois, além de apresentar uma linguagem diferente da qual o surdo esta acostumado, também é veículo de concepções ideológicas e culturais. Necessita, no entanto, de uma pesquisa mais profunda e de estratégias mais práticas para que possa desempenhar um papel significativo na aquisição de L2 para surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARIA, Sandra Patrícia de. **A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos**. 2003. p. 276. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, Brasília, 2003. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5287/1/2003_SandraPatriciadeFaria.pdf. Acesso em: 06 mai. 2014.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____, Sueli de Fátima. **Práticas de letramento na Educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf> Acesso em: 02 mar. 2014.

FERREIRA, Helena Maria; VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. O trabalho com o gênero provérbio na sala de aula. **Revista Línguas & Letras**. Paraná, v. 14, n. 16, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/9282/6874>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

LIMA, Diógenes Cândido de. O uso de provérbios no ensino de língua estrangeira: uma análise contrastiva. **Fólio — Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 03, n. 02, p. 237-250, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/download/623/750>>. Acesso em: 07 mai. 2014.

LIMA, Marisa Dias. Adequação do ensino do português como L2 a crianças surdas: um desafio a superar/enfrentar. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, v. 01, p. 744-416, 2009. Disponível em: <<http://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/416/744.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

Disponível em: <
<http://www.conhecer.org.br/download/ATENDIMENTO%20AO%20ALUNO%20ESPECIAL/leitura%205.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

SABINO, Marilei Amadeu. Expressões idiomáticas, provérbios e expressões idiomáticas proverbiais: iguais, semelhantes ou di?. In: BARROS, Lidia Almeida; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). O léxico em foco: múltiplos olhares. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://www.sema.edu.br/editor/fama/livros/letras/18_o_lex.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

SALES, Heloisa Maria Moreira Lima. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 2: il. . __ (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2013.

SARNENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem.** v. 02, n. 02, mar., 2004. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_cultura_na_aula_de_lingua_estrangeira.pdf >. Acesso em: 07 mai. 2016.

VIEITO, Paula Botelho. **A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos:** estigma, preconceito e formação imaginária. 1998. 484 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação da

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-849Q48/a_leitura__a_escrita_e_a_intera__o_discursiva.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 07 mai. 2014.