

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Ana Rachel Carvalho Leão

**Leitura em Língua Portuguesa como segunda língua por surdos: uma análise da
interpretação de metáforas**

Belo Horizonte
2020

Ana Rachel Carvalho Leão

Leitura em Língua Portuguesa como segunda língua por surdos: uma análise da interpretação de metáforas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira

Coorientadora: Profa. Dra. Giselli Mara da Silva

Belo Horizonte
2020

L4371

Leão, Ana Rachel Carvalho.

Leitura em língua portuguesa como segunda língua por surdos [manuscrito] :
uma análise da interpretação de metáforas / Ana Rachel Carvalho Leão. – 2020.
186 f., enc. : il., tabs., p&b., grafs., color.

Orientadora: Luciane Corrêa Ferreira.

Coorientadora: Giselli Mara da Silva.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade
de Letras.

Bibliografia: f. 174-182.

Anexos: f. 183-186.

1. Língua brasileira de sinais – Teses. 2. Metáfora – Teses. 3. Aquisição de
segunda linguagem – Teses. 4. Surdos – Educação – Teses. 5. Língua portuguesa
– Estudo e ensino – Teses. I. Ferreira, Luciane Corrêa. II. Silva, Giselli Mara da.
III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 419



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

Leitura em Língua Portuguesa como segunda língua por surdos: uma análise da interpretação de metáforas

ANA RACHEL CARVALHO LEÃO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 27 de novembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Luciane Correa Ferreira - Orientadora
UFMG

Prof(a). Giselli Mara da Silva - Coorientadora
UFMG

Prof(a). Elidéa Lúcia Almeida Bernardino
UFMG

Prof(a). Romulo Francisco de Souza
CEFET-MG

Prof(a). Josiane Marques da Costa
UFLA

Prof(a). Lacey Okonski
University of UMEA

Belo Horizonte, 27 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Lacey Okonski, Usuário Externo**, em 27/11/2020, às 12:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 27/11/2020, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciane Correa Ferreira, Professora do Magistério Superior**, em 27/11/2020, às 12:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elideia Lucia Almeida Bernardino, Professora do Magistério Superior**, em 27/11/2020, às 12:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josiane Marques da Costa, Usuário Externo**, em 27/11/2020, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rômulo Francisco de Souza, Usuário Externo**, em 27/11/2020, às 19:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0334792** e o código CRC **7680F877**.

Agradecimentos

As minhas orientadoras, Luciane Corrêa Ferreira e Giselli Mara da Silva, por aceitarem orientar o meu trabalho com tanto cuidado e atenção.

À professora Elidéa Bernardino, com quem iniciei os estudos sobre a linguística das línguas de sinais e que me deu a primeira oportunidade de trabalhar com a Libras.

Aos professores Elidéa Bernardino e Rômulo Souza, que estiveram presentes na minha banca de qualificação e contribuíram significativamente para este trabalho.

À professora Lacey Okonski, que contribuiu para a escrita do meu projeto definitivo e me ajudou a definir a metodologia de pesquisa desta tese.

Aos meus alunos surdos e aos estudantes surdos que aceitaram, tão generosamente, participar desta pesquisa.

Aos amigos que o doutorado colocou no meu caminho, em especial Danúbia, Vitor, Jacqueline e Telma. Vocês tornaram esses anos mais leves. Que sorte eu tive de encontrar vocês!

À Desirée de Almeida Oliveira e à Suellen Martins, sempre dispostas a ajudar e que tantas vezes me enviaram textos, artigos e até seus próprios trabalhos para contribuir para a minha escrita.

Ao meu primo Zé Mário, que me ajudou a traduzir as tirinhas utilizadas no teste e a editar o vídeo com o TCLE. À Carolina Lenoir, que me ajudou na revisão do texto. À Débora Silva Assunção Carvalho, intérprete de Libras, que me ajudou na tradução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao Cássio Morosini, que traduziu o resumo desta tese.

A todos os funcionários do Poslin e aos professores da FALE.

Aos meus alunos e colegas de trabalho do IFMG, campus Congonhas.

Aos meus familiares e amigos, que sempre me incentivaram e me deram forças para não desistir. Em especial, minha mãe, minha irmã e meu marido.

RESUMO

Este estudo aborda a compreensão de metáforas da língua portuguesa por surdos brasileiros que possuem a Libras como primeira língua e o português como segunda língua à luz da Teoria da Metáfora Conceptual. A pesquisa possui cunho qualitativo e tem como objetivo geral verificar se os surdos, ao lerem textos multimodais em português como segunda língua que retratam algo próximo da realidade deles, como situações próprias da cultura surda, entendem o sentido metafórico de uma palavra ou expressão sem passar primeiro pelo sentido literal. Foram convidados a participar da pesquisa surdos graduandos de um curso de Letras-Libras. Primeiramente, realizamos uma entrevista com perguntas pessoais para que pudéssemos conhecer a relação de cada participante com a Libras e com a língua portuguesa (onde aprenderam cada uma, com que idade, em que tipo de escola estudaram). Após a entrevista, os textos foram apresentados aos participantes em sequência previamente selecionada. A coleta foi realizada individualmente com cada participante. Eles tiveram um tempo para ler cada texto e pensar em uma forma de interpretá-lo para a Libras. A forma como cada participante interpretou os textos foi filmada e posteriormente transcrita para o português. As oito metáforas utilizadas no estudo fazem parte do inventário de metáforas conceptuais apresentado por Lakoff e Johnson ([1981] 2003). Todos os textos que compõem o estudo são textos autênticos, como charges, tirinhas e propagandas, cujas expressões metafóricas selecionamos. Todas as expressões metafóricas foram analisadas com base na Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF, JOHNSON, [1981] 2003). A partir dos textos selecionados, três testes foram elaborados de forma a podermos medir se textos multimodais ou textos retirados de um contexto mais significativo para os alunos – o contexto da cultura surda – seriam melhor interpretados do que os textos sem nenhum tipo de apoio multimodal ou sem contexto significativo. Os testes seguiram uma ordem previamente determinada, uma vez que apresentavam efeitos facilitadores em comparação uns com os outros. No primeiro teste, os participantes tiveram acesso ao texto escrito em língua portuguesa, sem nenhum tipo de apoio visual e sem o contexto da cultura surda. No segundo teste, os textos apresentavam escrita em língua portuguesa e imagens que poderiam contribuir para a interpretação do texto escrito. Os textos selecionados para o último teste apresentavam enunciado escrito em português, imagens e tinham como contexto a cultura surda, compartilhada por todos os participantes. As análises dos dados foram realizadas de forma qualitativa (análise da forma como cada participante interpretou as metáforas que lhes foram apresentadas) e também foi analisado quais metáforas foram interpretadas corretamente e por quantos participantes. As análises mostraram que os textos multimodais cujo contexto é a cultura surda foram os mais bem interpretados pelos participantes. Com os resultados, pretendemos contribuir para a compreensão da forma como os surdos interpretam metáforas em sua segunda língua e também para a seleção e a elaboração de materiais didáticos utilizados no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos (PL2S).

Palavras-chave: Teoria da Metáfora Conceptual; Libras; Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos.

ABSTRACT

This study addresses how Brazilian deaf people whose first language is Libras and second language is Portuguese comprehend metaphor in Portuguese according to Conceptual Metaphor Theory. The general objective of this research, which has a qualitative nature, is to investigate whether the deaf, when reading multimodal texts in Portuguese as a second language that present something close to their reality, such as situations typical of deaf culture, understand the metaphorical meaning of a given word or expression without processing its literal meaning first. We invited deaf undergraduate students of Letras-Libras to participate in the research. First, we carried out an interview with personal questions in order to understand each participants' relationship with Libras and Portuguese (where did they learn them, how old they were when they learned them, what type of school did they attend). After the interview, the texts were presented to participants in a previously established sequence. The data were collected individually with each participant. They had time to read each text and to think of a way of adapting it to Libras. The way each participant interpreted the text was filmed and transcribed in Portuguese. The eight metaphors used in the study are part of the conceptual metaphor inventory presented by Lakoff and Johnson ([1981] 2003). All the texts that compose this study are authentic, such as cartoons, comic strips and advertisings, in which we selected metaphorical expressions. All metaphorical expressions were analyzed according to Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF, JOHNSON [1981] 2003). From the selected texts, we elaborated three tests in order to assess whether multimodal texts or texts taken from a context more significative for students – the context of deaf culture – would be better interpreted than texts with no multimodal support or without a significative context. The tests were applied in a predetermined order due to the fact that some presented facilitatory effects. In the first test, participants read a text written in Portuguese, with no connection to the context of deaf culture, and without visual supports of any kind. In the second test, the texts were written in Portuguese and presented images that could contribute to their interpretation. The texts selected for the last test had utterances in Portuguese and images, and both of them were drawn from the context of deaf culture, which is shared by all participants. Data analyses were performed qualitatively. We analyzed the way each participant interpreted the metaphors presented to them, as well as which metaphors were interpreted correctly and how many participants were able to interpret them in such manner. With our results, we wish to contribute to a better comprehension of how the deaf interpret metaphors in a second language, and also to the selection and development of educational materials for teaching reading in Portuguese as a second language to the deaf (PL2S).

Key-words: Conceptual Metaphor Theory; Libras; Teaching Portuguese as a Second Language to the Deaf.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Sinal PIOR/PIORAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 11 |
| Figura 2 – Sinal MELHOR/MELHORAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 11 |
| Figura 3 – Sinal MAU (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 11 |
| Figura 4 – Sinal TRISTE (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 11 |
| Figura 5 – Sinal LEMBRAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 15 |
| Figura 6 – Sinal SABER (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 15 |
| Figura 7 – Sinal ENTENDER (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 15 |
| Figura 8 – Sinal CAVALO (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 20 |
| Figura 9 – Sinal COELHO (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 20 |
| Figura 10 – Sinal GIRAFA (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 21 |
| Figura 11 – Charge de autoria de Clayton Rebouças | 57 |
| Figura 12 – Propaganda da marca Chevrolet | 58 |
| Figura 13 – Imagem da Revista Galileu | 58 |
| Figura 14 – Charge de autoria do cartunista Nef | 59 |
| Figura 15 – Tirinha de autoria do cartunista Quino | 59 |
| Figura 16 – Tirinha de autoria dos cartunistas Matt e Kay Daigle | 59 |
| Figura 17 – Tirinha de autoria dos cartunistas Matt e Kay Daigle | 60 |
| Figura 18 – Sinal BARULHO (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 66 |
| Figura 19 – Sinal NÃO-CONSEGUIR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 66 |
| Figura 20 – Sinal TEMOR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 66 |
| Figura 21 – Sinal 1PERGUNTAR2 (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 67 |
| Figura 22 – Sinal 2PERGUNTAR1 (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 67 |
| Figura 23 – Sinal FILH@ (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 68 |
| Figura 24 – Sinal O-QUE (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 68 |

| | |
|--|-----|
| Figura 25 – Sinal CONVERSAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 69 |
| Figura 26 – Configuração de mão da letra C (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 69 |
| Figura 27 – Desenho Eduarda | 71 |
| Figura 28 – Desenho Mônica..... | 72 |
| Figura 29 – Desenho Wallace | 72 |
| Figura 30 – Sinal LIMITE (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 79 |
| Figura 31 – Sinal ESTRANH@ (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 80 |
| Figura 32 – Sinal BIOGRAFIA/BAGAGEM-DA-VIDA (Fonte: Murta, 2015) | 86 |
| Figura 33 – Sinal CAMINHO (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 86 |
| Figura 34 – CL UM-IR-EM-DIREÇÃO-A-OUTRO (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001)..... | 87 |
| Figura 35 – Sinal CRUZ (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 88 |
| Figura 36 – Sinal PASSADO (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 89 |
| Figura 37 – Sinal PROGREDIR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 92 |
| Figura 38 – Sinal PROSPERAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 92 |
| Figura 39 – Sinal DESAPARECER (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 94 |
| Figura 40 – Sinal DERRETER (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 94 |
| Figura 41 – Sinal PERDER (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 94 |
| Figura 42 – Sinal QUEBRAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 95 |
| Figura 43 – Sinal ABENÇOAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 100 |
| Figura 44 – Sinal GRÁTIS (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 100 |
| Figura 45 – Sinal ALIMENTAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 108 |
| Figura 46 – Sinal IDEIA (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 108 |
| Figura 47 – Sinal INVENTAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 109 |
| Figura 48 – Sinal AMAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 114 |

| | |
|--|-----|
| Figura 49 – Sinal GOSTAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 114 |
| Figura 50 – Sinal ODIAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 114 |
| Figura 51 – Sinal CHEIO 1 (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 118 |
| Figura 52 – Sinal CHEIO 2 (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 118 |
| Figura 53 – Sinal PENITENCIÁRIA (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 119 |
| Figura 54 – Sinal APRENDER (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 121 |
| Figura 55 – Sinal ESQUECER (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 121 |
| Figura 56 – Sinal COLOCAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 122 |
| Figura 57 – Sinal AMOLAR/CHATEAR (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 134 |
| Figura 58 – Sinal ANSIEDADE (Fonte: Capovilla, Raphael, 2001) | 134 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Texto 1 – Estudo-piloto 2..... | 57 |
| Quadro 2 – Texto 2 – Estudo-piloto 2 | 57 |
| Quadro 3 – Texto 1 – Estudo principal..... | 61 |
| Quadro 4 – Texto 2 – Estudo principal..... | 61 |
| Quadro 5 – Transcrição da Libras – exemplo 1..... | 66 |
| Quadro 6 – Transcrição da Libras – exemplo 2..... | 66 |
| Quadro 7 – Transcrição da Libras – exemplo 3..... | 66 |
| Quadro 8 – Transcrição da Libras – exemplos 4 e 5..... | 67 |
| Quadro 9 – Transcrição da Libras – exemplo 6..... | 68 |
| Quadro 10 – Transcrição da Libras – exemplo 7..... | 68 |
| Quadro 11 – Transcrição da Libras – exemplo 8..... | 69 |
| Quadro 12 – Transcrição da Libras – exemplo 9 | 69 |
| Quadro 13 – fonte: Gibbs, 2017 | 85 |
| Quadro 14 – Metáfora CORPO COMO CONTÊINER | 99 |
| Quadro 15 – Metáfora PAÍS É PESSOA | 106 |
| Quadro 16 – fonte: Kövecses, 2002 | 107 |
| Quadro 17 – Metáfora IDEIAS SÃO ALIMENTOS | 108 |
| Quadro 18 – Metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR | 115 |
| Quadro 19 – Metáfora COR CHAMATIVA É RUÍDO | 131 |
| Quadro 20 – Metáfora COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL | 139 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Alunos do curso de Extensão do IFMG | 49 |
| Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa | 53 |
| Tabela 3 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 1..... | 76 |
| Tabela 4 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 2..... | 76 |
| Tabela 5 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 3..... | 77 |
| Tabela 6 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 4..... | 77 |
| Tabela 7 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 5..... | 78 |
| Tabela 8 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 6..... | 79 |
| Tabela 9 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 7..... | 80 |
| Tabela 10 – Estudo-piloto 2, interpretação do texto 8..... | 81 |
| Tabela 11 – Estudo principal – Texto 1..... | 84 |
| Tabela 12 – Estudo principal – Texto 2..... | 91 |
| Tabela 13 – Estudo principal – Texto 3..... | 98 |
| Tabela 14 – Estudo principal – Texto 4..... | 104 |
| Tabela 15 – Estudo principal – Texto 5..... | 112 |
| Tabela 16 – Estudo principal – Texto 6..... | 120 |
| Tabela 17 – Estudo principal – Texto 7..... | 130 |
| Tabela 18 – Estudo principal – Texto 8..... | 137 |
| Tabela 19 – Idades e locais de aprendizagem da Libras..... | 147 |
| Tabela 20 – Tipos de escola onde participantes estudaram..... | 148 |
| Tabela 21 – Textos corretamente interpretados pelos participantes..... | 151 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Referente às interpretações dos textos 1 e 2 | 97 |
| Gráfico 2 – Referente às interpretações dos textos 3, 4, 5 e 6 | 129 |
| Gráfico 3 – Referente às interpretações dos textos 7 e 8 | 146 |
| Gráfico 4 – Referente ao total de textos corretamente interpretados | 152 |
| Gráfico 5 – Referente aos textos corretamente interpretados por cada participante..... | 162 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO 1 | 8 |
| A LINGUÍSTICA COGNITIVA E A TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL | 8 |
| 1.1 A Teoria da Metáfora Conceptual | 8 |
| 1.2 As metáforas em Libras | 14 |
| 1.3 Iconicidade..... | 17 |
| 1.4 Metonímia..... | 20 |
| 1.5 Polissemia..... | 22 |
| CAPÍTULO 2 | 26 |
| A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS PARA SURDOS | 26 |
| 2.1 A educação de surdos | 26 |
| 2.2 A cultura surda | 30 |
| 2.3 A aquisição da Libras como primeira língua por surdos | 32 |
| 2.4 O ensino do português como segunda língua para surdos..... | 35 |
| 2.5 O ensino de língua estrangeira/segunda língua e a leitura de metáforas | 40 |
| 2.6 A multimodalidade no ensino de português como segunda língua para surdos | 43 |
| CAPÍTULO 3 | 46 |
| METODOLOGIA DE PESQUISA | 46 |
| 3.1 Natureza da pesquisa | 46 |
| 3.2 Contexto e participantes | 47 |
| 3.2.1 Primeiro estudo-piloto | 47 |
| 3.2.2 Segundo estudo-piloto | 50 |
| 3.2.3 Estudo principal..... | 50 |
| 3.3 Apresentação do estudo principal..... | 53 |
| 3.3.1 Procedimentos de coleta de dados | 54 |
| 3.4 Materiais | 55 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.1 Materiais do primeiro estudo-piloto | 55 |
| 3.4.2 Materiais do segundo estudo-piloto..... | 57 |
| 3.4.3 Materiais do estudo principal | 60 |
| 3.5 Transcrição das sinalizações..... | 65 |
| CAPÍTULO 4 | 70 |
| ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 70 |
| 4.1 Apresentação do primeiro estudo-piloto..... | 70 |
| 4.2 Apresentação do segundo estudo-piloto | 75 |
| 4.3 Apresentação do estudo principal..... | 84 |
| 4.3.1 Texto 1 (apenas linguagem escrita, sem apoio visual) | 84 |
| 4.3.2 Texto 2 (apenas linguagem escrita, sem apoio visual) | 91 |
| 4.3.3 Comentários sobre os textos 1 e 2 | 96 |
| 4.3.4 Texto 3 (Propaganda multimodal 1)..... | 98 |
| 4.3.5 Texto 4 (Propaganda multimodal 2)..... | 104 |
| 4.3.6 Texto 5 (Charge multimodal) | 112 |
| 4.3.7 Texto 6 (Tirinha multimodal)..... | 120 |
| 4.3.8 Comentários sobre os textos 3, 4, 5 e 6 | 125 |
| 4.3.9 Texto 7 (Tirinha multimodal sobre cultura surda 1) | 130 |
| 4.3.10 Texto 8 (Tirinha multimodal sobre cultura surda 2)..... | 137 |
| 4.3.11 Comentários sobre os textos 7 e 8 | 144 |
| 4.4 A aprendizagem da Libras e a vida escolar dos participantes da pesquisa..... | 146 |
| 4.5 Os efeitos facilitadores na leitura de metáforas em português como segunda língua por surdos sinalizadores | 153 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 156 |
| REFERÊNCIAS | 161 |
| ANEXO 1 | 170 |
| ANEXO 2 | 172 |

INTRODUÇÃO

No ano de 2002, a Libras (Língua de Sinais Brasileira) foi reconhecida no Brasil como língua oficial da comunidade surda com a promulgação da Lei Federal 10.436 de 24 de abril. Três anos depois, com o Decreto 5.626, a Libras foi declarada como a primeira língua dos surdos¹ brasileiros, enquanto a língua portuguesa passou a ser considerada a segunda língua, que eles utilizarão para ler e escrever.

Ao refletir sobre a aprendizagem do português por surdos, Chaves (2002) afirma que a interpretação de textos fica comprometida por eles não entenderem várias palavras e expressões, há confusão entre significados de expressões, dificuldades de compreensão devido ao caráter polissêmico das palavras e por desconhecerem os processos de formação das palavras. Assim, consideramos a educação bilíngue ideal para que os surdos possam melhorar suas práticas de leitura e escrita em língua portuguesa.

Surdos e ouvintes tendem a interpretar textos de formas diferentes devido a vivências distintas e contato maior ou menor que têm com a língua oral e escrita. Chaves (2002), ao citar Sanchez (1990), lembra que os surdos “podem se tornar bons leitores se tiverem as mesmas oportunidades que ouvintes que aprenderam a ler bem tiveram”. Portanto, alguns dos motivos que levam os surdos a não lerem bem são: (i) não ter uma primeira língua desenvolvida (se o surdo não for exposto a uma primeira língua desde cedo, terá mais dificuldades para desenvolver uma segunda língua); (ii) práticas educacionais inadequadas (escolas que tentam reabilitar os surdos ao invés de ensiná-los); (iii) falta de oportunidades sociais (não imersão do surdo na prática social da língua escrita).

A tese de Jung (2003) apresenta reflexões importantes sobre a aprendizagem de português por falantes de outras línguas. Em seu trabalho, os participantes da pesquisa eram brasileiros falantes de alemão como primeira língua, aprendizes de português. Para a pesquisadora, a escola, quando recebe alunos que falam línguas diferentes da língua majoritária, pode ajudar a identificar preconceitos existentes na sociedade, entre eles: o de que falantes de línguas minoritárias no Brasil não conseguem aprender o português corretamente por causa de suas primeiras línguas ou de que pessoas consideradas

¹ Esta pesquisa baseia-se em uma visão socioantropológica da surdez. Assim, consideramos os surdos não como sujeitos deficientes, mas apenas diferentes das pessoas ouvintes. Os surdos são vistos como sujeitos multiculturais, que têm na visão a principal base de suas experiências de mundo e que formam, com seus pares, uma minoria linguística.

membros de uma minoria linguística falam um português errado. Apesar de Jung (2003) ter trabalhado com ouvintes falantes de uma primeira língua oral e aprendizes de português como segunda língua, o contexto de sua pesquisa é muito parecido com o caso dos alunos surdos matriculados em escolas brasileiras. Jung (2003) alerta para o fato de que é preciso fazer um trabalho de conscientização com os professores que ensinam português como segunda língua/língua estrangeira para alunos de minorias linguísticas, de modo a garantir que os alunos se tornem ativos em suas realidades linguísticas, sociais e culturais.

De acordo com Chaves (2002), é a língua de sinais que “organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos. Permite que eles internalizem significados, conceitos, valores e conhecimentos, o que lhes dá um suporte cognitivo para a aprendizagem da escrita”. A ideia também é defendida por Hoffmeister (1992), ao afirmar que a língua de sinais como primeira língua poderá ser utilizada como um apoio ou base no aprendizado da segunda língua por meio da escrita, o que garantirá aos estudantes extrair mais informações da língua escrita. Sendo assim, o ideal é que os surdos aprendam a língua de sinais o mais cedo possível, para que, ao chegarem à escola, possam desenvolver o português como segunda língua. Ao terem a língua de sinais como língua dominante, os surdos poderão se utilizar dela para construir sentidos na segunda língua que irão aprender.

Como ainda será discutido nesta tese, as metáforas estão presentes em todas as línguas, inclusive nas línguas de sinais. É o caso da Libras, que possui muitas metáforas próprias criadas por seus usuários surdos. Para Faria (2003), algumas pessoas não acreditam que a Libras possui metáforas pelo fato de os surdos, ao escreverem em língua portuguesa, utilizarem menos metáforas do que quando sinalizam. Apesar de a Libras compartilhar algumas metáforas com a língua portuguesa, por empréstimos linguísticos, Faria (2003) afirma que, muitas vezes, os surdos não as reconhecem em suas formas escritas no português e, por não as reconhecerem, não as identificam em suas leituras e nem as empregam quando vão escrever algum texto. Assim, ao lerem textos em português, muitas vezes eles não entendem metáforas que podem estar presentes nesses textos, o que Faria (2003) considera estar relacionado com as metodologias de ensino inadequadas às quais os surdos são submetidos em suas vidas escolares. Metodologias de ensino que não respeitam o fato de que o português deve ser ensinado como uma segunda língua.

A partir da reflexão das questões acima discutidas e baseando-se no fato de que as metáforas fazem parte de todas as línguas, esta tese propõe uma análise de como é a

relação entre a leitura dos surdos e a interpretação de metáforas da língua portuguesa. Para Faria (2006b), é preciso “ser nativo ou falante da língua por anos para entender a língua e seu funcionamento”, o que não é o caso de grande parte dos surdos no Brasil com relação à língua portuguesa.

O tema da pesquisa justifica-se por uma experiência que pude vivenciar no ano de 2014. Em uma parceria com a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) de Belo Horizonte, iniciei um curso de ensino de português como segunda língua para surdos na sede da instituição. A turma era composta por cinco surdos com idades entre 18 e 22 anos. Desses, uma aluna já havia concluído o ensino superior na rede particular de ensino; um já havia concluído os ensinos médio e técnico, ambos na rede pública; um já era formado no ensino médio e cursava o ensino técnico em uma escola da rede pública federal; e duas estavam no segundo ano do ensino médio da rede estadual de ensino. Ao longo das aulas, percebi que alguns dos alunos gostavam de contar piadas entre eles, e quase todas as piadas eram textos que circulavam entre as pessoas ouvintes também. Uma característica comum entre as piadas era a presença de palavras polissêmicas ou de homônimas do português como fator que gerava o humor típico desse gênero textual.

Alguns alunos demonstravam mais dificuldade em entender várias dessas piadas, pois possuíam um nível mais baixo de proficiência na língua portuguesa. Já dois dos alunos conseguiam entender melhor e rir das piadas, pois eram mais proficientes na língua portuguesa. Esses dois alunos apresentavam um léxico mais desenvolvido e conseguiam perceber os vários sentidos que algumas das palavras utilizadas nos textos apresentavam. Normalmente, os dois alunos mais proficientes explicavam aos outros o motivo de os textos apresentados serem engraçados.

Levando em consideração a observação que fiz em sala de aula com alunos surdos e também a publicação de pesquisas sobre ensino de português como segunda língua para surdos (BERNARDINO, 2000; CHAVES, 2002; FARIA, 2003, 2006a, 2006b; ALBRES, 2005; G. SILVA, 2010, 2017, 2018a, 2018b; S. SILVA, 2008, 2015, 2016; COSTA, 2015), esta tese busca aparato teórico na área da Linguística Aplicada. Assim, questões sobre ensino e aprendizagem de uma segunda língua são caras a este trabalho. Além disso, esta tese situa-se também na área da Linguística Cognitiva, uma vez que se preocupa com a relação entre a linguagem e o pensamento. Podemos dizer, então, que a tese tem um escopo maior. Ainda mantendo um diálogo entre a Linguística Aplicada e a Linguística

Cognitiva, esta tese busca trazer mais reflexões sobre como os surdos entendem as metáforas do português ao lerem textos nessa língua.

Alguns dos trabalhos levantados acima tratam da leitura de metáforas do português como segunda língua. Faria (2003), por exemplo, analisou a competência comunicativa de surdos em atividades que exigiam suas habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. Nas atividades elaboradas, um de seus objetivos era entender como os surdos compreendiam os sentidos das palavras polissêmicas e das metáforas nos textos que eles deveriam ler. Além disso, Faria (2003) também analisou metáforas que são utilizadas por surdos e por ouvintes. Ao analisar a leitura de surdos de um texto que continha metáforas, por exemplo, Faria (2003) conclui que os surdos utilizam suas experiências visuais quando interpretam o que leem. Assim, eles interpretam levando em conta suas experiências e conhecimentos de mundo, que podem ser diferentes das experiências ouvintes, baseada em sua própria cultura. Para Faria (2003), então, é o trabalho com textos que pode levar os surdos a terem consciência dos “aspectos linguísticos que permeiam a linguagem dos ouvintes” (p. 69).

O estudo de Faria (2003) apresenta um levantamento das metáforas utilizadas na Libras. Em um primeiro momento, a autora apresenta metáforas semelhantes com metáforas da língua portuguesa. Em seguida, são apresentadas metáforas da Libras que são diferentes de metáforas do português na forma, mas que são semelhantes em seus sentidos. Por fim, são apresentadas metáforas das duas línguas que são diferentes tanto em suas formas, quanto em seus sentidos. Em uma segunda parte, são apresentadas metáforas próprias da Libras, que não possuem nenhuma relação de empréstimo linguístico com a língua portuguesa. O trabalho de Faria (2003) destacou, pela primeira vez, as metáforas criadas e utilizadas pelos surdos brasileiros.

Já Costa (2015) pesquisou como surdos bilíngues, falantes da Libras e da língua portuguesa, compreendem expressões metafóricas. Sua pesquisa comparou o tempo de reação de surdos sinalizadores, que têm a Libras como primeira língua, no processamento de expressões metafóricas em português que são equivalentes em Libras e de expressões que não são equivalentes nas duas línguas. O tempo de leitura de tais expressões metafóricas foi medido para viabilizar a comparação. A pesquisa concluiu que quando há uma equivalência metafórica na Libras e na língua portuguesa, a compreensão da metáfora em português é facilitada quando o surdo é bilíngue e eles gastam menos tempo para ler essas sentenças. Também foram observadas as estratégias utilizadas pelos surdos

para compreender as metáforas próprias da língua portuguesa, que não possuem equivalência em Libras.

A partir da leitura de pesquisas sobre o ensino de português como segunda língua, uma importante consideração a ser feita referente a esse tema é com relação à modalidade das línguas. O português é uma língua de modalidade oral-auditiva, enquanto a Libras é uma língua visual e espacial, ou seja, é falada com o corpo e percebida pelos olhos. Sendo assim, a comunidade surda, que se comunica na maior parte do tempo por meio da língua de sinais, considera que a Libras é a língua mais natural para eles, uma vez que muitos surdos não têm contato com o português oral desde o seu nascimento. Para esse grupo, então, a aprendizagem da língua portuguesa é vista como a aprendizagem de uma segunda língua, dependendo de instrução formal.

Reconhecer que os surdos precisam de aulas de português próprias para eles é reconhecer que eles fazem parte de uma minoria linguística e cultural (WILCOX, 2007, p. 1113). De acordo com Wilcox (2007), há um reconhecimento, na perspectiva linguístico-cultural de que as pessoas surdas fazem parte de uma comunidade linguística que compartilha crenças e práticas culturais. A comunidade surda também é reconhecida como multilingual e as línguas de sinais como línguas minoritárias.

Nosso trabalho, que também aborda a temática da leitura de metáforas do português como segunda língua por surdos, busca analisar a leitura de metáforas em diferentes tipos de textos. Para isso, os participantes da pesquisa tiveram acesso a três tipos de textos em língua portuguesa: 1) texto escrito sem nenhum tipo de apoio visual; 2) texto multimodal (escrita em português e imagens); 3) textos multimodais (escrita e imagem) com o contexto da cultura surda. Pelo fato de os surdos serem considerados sujeitos mais visuais, avaliamos se as imagens que muitas vezes aparecem junto de alguns textos (como em propagandas, tirinhas, charges, por exemplo) podem contribuir para o entendimento da metáfora da segunda língua. Em nossa pesquisa bibliográfica não encontramos referências que discutiram essa questão. Como salientamos, nossa hipótese é de que há efeitos facilitadores que podem contribuir para o entendimento das metáforas, como recursos visuais e o contexto da cultura surda, ou os dois recursos juntos.

Nossa hipótese é de que o tipo de texto apresentado aos alunos surdos pode facilitar a compreensão de metáforas lidas em segunda língua. Sendo assim, acreditamos que textos multimodais (que unem linguagem escrita e imagens) e cujo contexto é a cultura surda são textos que fornecem mais condições para que os alunos entendam as metáforas presentes neles. Ou seja, a compreensão de metáforas será maior se

comparados a apenas textos multimodais, que não tratam da cultura surda ou a textos que apresentam somente linguagem escrita, sem nenhum tipo de apoio visual.

Levando em consideração as questões acima discutidas, a partir das teorias da Linguística Aplicada e da Linguística Cognitiva, este trabalho pretende responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- Como os surdos sinalizam em Libras as metáforas que eles leem em língua portuguesa?
- Quando um surdo lê uma metáfora em um texto que, além da escrita, possui imagens, ele tem mais facilidade de entender o sentido metafórico da expressão?
- Os surdos realmente têm mais facilidade para entender uma metáfora escrita em português se ela estiver em um contexto mais significativo para eles, como em um texto que retrata a cultura surda?

O objetivo geral proposto neste trabalho é verificar se os surdos, ao lerem textos em português como segunda língua que retratam algo próximo da realidade deles, como situações próprias da cultura surda, entendem o sentido metafórico de uma palavra ou expressão sem passarem primeiro pelo sentido literal. E como objetivos específicos, temos:

- Verificar se a interpretação do surdo sobre expressões metafóricas que aparecem em textos da língua portuguesa será uma interpretação “ao pé da letra” ou literal;
- Verificar se as imagens ajudam os surdos a entender metáforas ao lerem textos em uma segunda língua;
- Investigar quais elementos facilitam a compreensão metafórica dos surdos, se são os elementos contextuais ou os elementos multimodais presentes no texto.

Este estudo está dividido em 4 capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, apresentamos o tema e os objetivos da pesquisa. Os capítulos 1 e 2 apresentam a fundamentação teórica, que optamos por dividir em duas partes. A primeira parte – capítulo 1 – apresenta a Teoria da Metáfora Conceptual e tópicos relacionados à

Linguística Cognitiva, como os estudos sobre a metonímia, a iconicidade, os gestos e a polissemia. No capítulo 2, apresentamos discussões referentes à educação de surdos, discussões sobre o ensino da Libras como primeira língua e o ensino do português como segunda língua, estudos que tratam da leitura de metáforas em segunda língua e a questão da multimodalidade no ensino de português como segunda língua para surdos. O capítulo 3 apresenta a metodologia da pesquisa, além de introduzir os participantes e os materiais do estudo. Por fim, no capítulo 4, apresentamos as análises das metáforas que selecionamos para os testes e a interpretação das metáforas lidas pelos participantes, com a apresentação dos resultados.

CAPÍTULO 1

A LINGUÍSTICA COGNITIVA E A TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

Para conseguirmos entender como as pessoas surdas interpretam as metáforas da língua portuguesa, que estudam como segunda língua, iniciamos esta seção com um dos mais importantes trabalhos sobre metáforas, o livro *Metáforas da vida cotidiana*. A obra de Lakoff e Johnson ([1981] 2003) é bastante significativa por ser a primeira que trata das metáforas não como um recurso estilístico, mas como algo que estrutura o nosso pensamento. Os autores trouxeram uma nova percepção sobre os estudos da metáfora presentes na nossa cultura e que estruturam as ações da nossa fala. Além das metáforas, abordaremos também outros assuntos que são importantes para o desenvolvimento deste trabalho, como a iconicidade, a metonímia e a polissemia, uma vez que, de acordo com Gibbs (2009), esses tópicos possuem relação direta com as metáforas conceptuais, pois elas motivam a criação e a existência deles.

1.1 A Teoria da Metáfora Conceptual

A obra seminal de Lakoff e Johnson (2003) discute como a metáfora está presente nas vidas de todas as pessoas, uma vez que ela está não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Isso significa que o sistema conceptual humano é metafórico por natureza. De acordo com os autores, esse sistema conceptual estrutura o que é percebido, a forma como as pessoas agem no mundo e em como se relacionam com outras pessoas. Sendo assim, todas as atividades realizadas diariamente são uma questão de metáfora.

Entende-se por metáfora falar de uma coisa em termos de outra. Assim, entendemos um conceito por meio de outro conceito. Segundo Lakoff e Johnson (2003, p. 115), “nós estruturamos o conceito menos concreto e vago pelo mais concreto, que é mais claramente delimitado na nossa experiência”. Os autores explicam que, pelo fato de muitos conceitos serem abstratos e não muito definidos nas nossas experiências – como as ideias, o tempo, as emoções, entre outros – ao associarmos esses conceitos aos significados de outros conceitos mais concretos e bem delimitados podemos entender os primeiros de forma mais clara. As metáforas são, então, mapeamentos entre domínios conceptuais, que vão de um domínio-fonte para um domínio-alvo. Dessa forma, o

conceito mais abstrato (domínio-alvo) pode ser entendido em termos dos conhecimentos que se tem sobre o conceito mais concreto (domínio-fonte).

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que um conceito pode ser metafórico e estruturar uma atividade cotidiana. Um exemplo que é apresentado aos leitores é com relação ao conceito DISCUSSÃO É GUERRA, em que os autores mostram como ele se manifesta em algumas culturas em expressões como: “ele *atacou* todos os *pontos fracos* da minha argumentação”; “jamais *ganhei* uma discussão com ele” ou “suas críticas foram *direto ao alvo*” (p. 46). Para os autores, em culturas em que as discussões são vistas em termos de guerra, o conceito metafórico DISCUSSÃO É GUERRA estrutura o que as pessoas fazem quando discutem e a maneira como compreendem o que fazem. Assim, as pessoas falam em discussão em termos de guerra e, de acordo com os autores,

podemos realmente ganhar ou perder uma discussão. Vemos as pessoas com quem discutimos como um adversário. Atacamos a sua posição e defendemos as nossas. (...) Muitas das coisas que *fazemos* numa discussão são parcialmente estruturadas pelo conceito de guerra (LAKOFF, JOHNSON, 2002, p. 47).

As pessoas utilizam, então, suas experiências cotidianas com a guerra para conceptualizar as discussões. Segundo Gibbs (2017), as metáforas conceptuais surgem sempre que um conceito difícil, complexo ou abstrato tenta ser entendido em termos de ideias familiares, como é o caso do exemplo citado, discussão ser entendida em termos de guerra. Porém, como lembra Gibbs (2017, p. 18), “o mapeamento de informações de uma fonte para o domínio-alvo em uma metáfora conceptual é geralmente, mas não sempre, unidirecional”². Isso significa que nós podemos entender discussão em termos de guerra, mas o mapeamento de guerra em discussão faz menos sentido. Gibbs (2017) considera que para assuntos mais abstratos de serem falados, como o desejo, a moral, o pensamento e a sociedade, dificilmente as metáforas deixam de ser utilizadas ao se falar sobre eles, uma vez que são elas que vão facilitar a compreensão desses aspectos da vida humana.

Lakoff e Johnson (2003) afirmam que a metáfora não é apenas linguagem, mas os processos do pensamento são bastante metafóricos. E porque nosso sistema conceptual é estruturado por metáforas, as metáforas como expressões linguísticas são possíveis. Sendo assim, o conceito de discussão é parcialmente caracterizado pela conceptualização

² “the mapping of information from a source to a target domain in a conceptual metaphor is generally, but not always, unidirectional.” (GIBBS, 2017, p. 18). Essa e as demais traduções de citações neste trabalho são de nossa autoria.

de guerra e isso se reflete na língua. Esse primeiro tipo de metáfora foi nomeado de metáforas estruturais.

Lakoff e Johnson (2002) apresentam, também, outros tipos de conceitos metafóricos, como as metáforas orientacionais. A metáfora orientacional não estrutura um conceito em termos de outro, como o primeiro tipo apresentado, “mas organiza todo um sistema de conceitos em relação a um outro” (p. 57). Esse tipo de metáfora é guiado pela maneira como nossos corpos funcionam e agem no ambiente físico, então fala-se de orientações espaciais do tipo para cima-para baixo, dentro-fora, frente-trás, em cima de-fora de, entre outros. Segundo os autores, “as metáforas orientacionais dão a um conceito uma orientação espacial como, por exemplo, FELIZ É PARA CIMA. O fato de o conceito FELIZ ser orientado PARA CIMA leva a expressões como ‘Estou me sentindo *para cima* hoje’” (p. 59). A base dessas orientações metafóricas são as experiências físicas e culturais, o que faz com que elas possam variar de cultura para cultura.

Gibbs (2017) relata um teste realizado com as metáforas BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO. O teste mostra que nossas experiências levam a julgamentos avaliativos. Assim, ao verem palavras escritas em uma tela, as pessoas reconheciam rapidamente tais palavras como positivas quando apareciam escritas na parte de cima da tela, assim como reconheciam mais rapidamente as palavras negativas quando apareciam escritas na parte inferior da tela. Para o autor, resultados como esse apresentado mostram que as pessoas concebem o bem e o mal como estando localizados no espaço. Assim, boas experiências estariam associadas a para cima (estar vivo e saudável) e experiências ruins são associadas a para baixo (estar doente ou morto).

Assim como outros tipos de metáforas, as metáforas orientacionais estão presentes na Libras e influenciam seu léxico, como iremos apresentar com alguns exemplos. A Libras possui sinais relacionados à metáfora RUIM É PARA BAIXO, como o próprio sinal da palavra PIOR (figura 1), que é sinalizado com o movimento para baixo, ao passo que o sinal MELHOR (figura 2) possui movimento para cima; o sinal para o adjetivo MAU (figura 3) também possui movimento para baixo; o sinal da palavra TRISTE (figura 4) pode ser sinalizado com movimento corporal para baixo, para dar intensidade ao que é falado, ou seja, a postura do corpo contribui para o que se quer dizer.

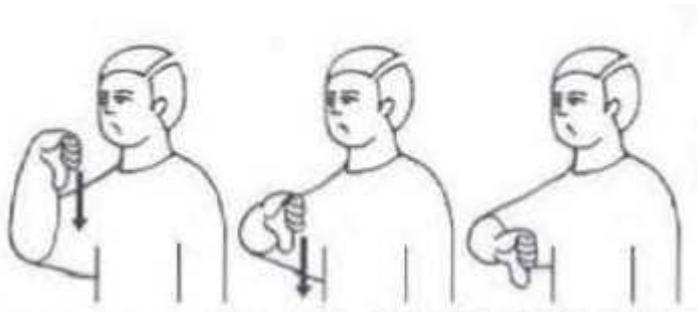


Figura 1 - Sinal PIOR/PIORAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

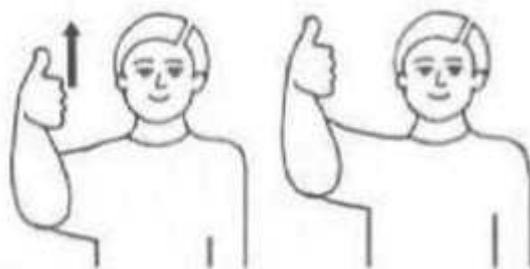


Figura 2 – Sinal: MELHOR/MELHORAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).



Figura 3 – Sinal: MAU. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).



Figura 4 – Sinal: TRISTE. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

O fato de muitas metáforas conceptuais serem comuns a vários idiomas se dá porque as associações entre os domínios fonte e alvo possuem uma base experiencial (SORIANO, 2012). A autora explica que isso significa que elas co-ocorrem nas interações

que estabelecemos ao nosso redor. É por essa relação entre as pessoas e seus entornos que são comuns expressões relativas às experiências de sentido, como a visão, o tato, o paladar e o olfato, por exemplo. Tais expressões são utilizadas para falar de experiências mais abstratas de tipo cognitivo ou emocional (é assim que temos expressões como *ver claro* e *provar o sabor da vitória*). Essas experiências variam culturalmente. Porém, o sentido da visão seria utilizado, segundo Soriano (2012), universalmente, uma vez que quase todos utilizam a visão para captar informações sobre o mundo.

Para Lakoff e Johnson (2002), as metáforas são introduzidas em nosso sistema conceptual pela necessidade que temos de entender conceitos mais abstratos pelos conceitos que conseguimos compreender de forma mais clara. Como as pessoas se preocupam em entender suas experiências, elas o fazem utilizando sistemas de conceitos e não palavras isoladas. Assim, elas utilizam um tipo de experiência para entender outro tipo de experiência. Lakoff e Johnson (2002) citam alguns conceitos que são naturais em nossa cultura, como AMOR, DISCUSSÃO, TEMPO e IDEIAS, por exemplo, e afirmam que tais conceitos “exigem uma definição metafórica, posto que eles não são suficientes e claramente definidos em seus próprios termos para satisfazer aos propósitos de nosso agir cotidiano” (p. 208). Da mesma forma, os autores consideram que os conceitos que são utilizados para definir outros conceitos também correspondem aos nossos tipos culturais de experiência, como VIAGENS, GUERRA e ORIENTAÇÃO ESPACIAL, por exemplo.

Sendo assim, como apresentamos no início desta seção, as metáforas linguísticas são possíveis porque o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e, como afirma Lima (1999, p. 27-28, com base em Lakoff e Turner, 1989), “seu uso é automático, não exige esforço de interpretação e faz parte de uma comunidade linguística”. As metáforas, de acordo com Forceville (2009), estão presentes nos vários modos de comunicação humana, como nas imagens, nas falas, nos gestos e na música, por exemplo.

Dessa forma, quando uma metáfora pode ser representada em diferentes modos, como por linguagem escrita e imagens, Forceville (2009) afirma se tratar de metáforas multimodais. Nas metáforas multimodais, os domínios fonte e alvo possuem diferentes modos. Assim, um signo linguístico pode ser o domínio-fonte para que se entenda uma imagem como domínio-alvo, por exemplo.

A experiência corporal também é considerada por Gibbs (2005) como relevante para o entendimento de metáforas, e o autor aplicou um teste para mostrar esse fato. No

teste elaborado por Gibbs (2005), os participantes ouviram uma frase, que podia ser metafórica ou não, e tiveram alguns segundos para formar uma imagem mental referente a praticar uma ação ou se engajar em uma ação relacionada à frase ouvida. Logo em seguida, os participantes responderam a uma lista de perguntas cujo objetivo era analisar as imagens mentais que eles haviam formado para a frase que ouviram. Uma das perguntas feitas aos participantes foi quão fácil foi para eles formar uma imagem mental da frase que tinham ouvido, e Gibbs (2005) concluiu que era mais fácil formar uma imagem para frases não-metafóricas do que para as metafóricas. Isso é explicado pelo autor pelo fato de que as frases que não apresentavam metáforas referiam-se a ações físicas do mundo real, enquanto as frases metafóricas tinham relação com ações que não podiam ser performadas no mundo real. Como exemplos de frases utilizadas no experimento, citamos “mastigar uma ideia” ou “agarrar conceitos”.

A hipótese de Gibbs (2005) era de que quando a pessoa se envolve em movimentos corporais associados às frases que lhes foram ditas, ela deve aumentar as simulações que ela cria para formar uma compreensão metafórica de noções que são abstratas. Voltando à frase “agarrar conceitos”, por exemplo, o autor (2005, p. 239) explica que “o movimento real não é necessário para facilitar a compreensão da metáfora, apenas que as pessoas simulem mentalmente tal ação”. Para Gibbs (2005), então, as pessoas entendem a frase “lançar um plano” em termos de se jogar fisicamente um objeto. O que mostra que processar uma metáfora não é apenas um ato cognitivo, mas envolve o papel do corpo na estruturação de conceitos abstratos.

Ao tratar das metáforas primárias, ou seja, aquelas baseadas nas experiências humanas, Kövecses (2005) afirma que aprendê-las não é uma escolha, pois é algo que se dá de forma inconsciente e automática. Apesar de as metáforas primárias estarem ligadas a experiências corporais, elas não necessariamente são universais, como explica Kövecses (2005). Além disso, o autor destaca que as metáforas não são necessariamente baseadas em experiências corporais, uma vez que também há metáforas que se baseiam na cultura ou em processos cognitivos.

Já sobre o tempo de processamento de linguagem metafórica e de linguagem literal, Grady (2007, p. 197) comenta que

quando nos deparamos com uma afirmação metafórica, primeiro tentamos interpretar a afirmação como literal, em seguida, buscar interpretações alternativas, uma vez que percebemos que a declaração faz ou não faz sentido ou claramente não se relaciona com o tópico atual do discurso. Para chegar a essas interpretações alternativas, poderíamos usar o conhecimento armazenado de padrões metafóricos de uso, entre outras ferramentas. Alguns dados do

tempo de reação, no entanto, mostram que expressões metafóricas podem ser entendidas tão rapidamente quanto as literais, ou até mais rápidas. (...) sob as condições corretas de contexto, somos ‘preparados’ para identificar um significado metafórico para uma frase. Podemos até ser mais lentos para reconhecer significados literais em tais casos. (GRADY, 2007, p. 197)³

Essa citação nos leva a refletir sobre a forma como as metáforas são compreendidas. Como o autor afirma, nem sempre as expressões literais são entendidas de forma mais fácil, como algumas pessoas podem acreditar que aconteça. O contexto é importante para que o domínio-alvo seja corretamente atingido, uma vez que, como afirma Grady (2007), ele nos prepara para uma correta identificação do sentido de uma metáfora.

Ao tratar da interpretação de textos do português por surdos, Faria (2003) afirma que há uma crença, por parte de muitas pessoas, que os surdos, falantes da Libras como primeira língua e do português como segunda língua, tendem a interpretar as metáforas do português de forma literal. Nessa crença, os surdos não atingem os domínios-alvo das metáforas que leem, ficando restritos somente ao domínio-fonte. No entanto, Faria (2003) mostra como isso tem relação com as condições de aprendizagem do português por pessoas surdas. Enquanto se continuar a ensinar o português com metodologias de ensino de primeira língua, os surdos continuarão tendo dificuldades em acessar os sentidos metafóricos ou os diferentes significados que uma palavra em português pode ter. Falaremos mais sobre essa questão no capítulo 2. A seção a seguir abordará as metáforas próprias da Libras.

1.2 As metáforas em Libras

Nas seções anteriores, demos enfoque a vários tópicos de estudo da Linguística Cognitiva, sendo que todos os tópicos possuem relação com nossa pesquisa. Para finalizar este capítulo, discutiremos sobre as metáforas da Libras. Como comentamos na seção 1.1, a Libras, assim como outras línguas, também possui suas próprias metáforas.

Como as metáforas estão presentes em todas as línguas, os surdos também as utilizam (WILCOX, 2004, 2007; FARIA, 2003, 2006a, 2006b; OLIVEIRA, 2011;

³ “when we encounter a metaphorical statement, we first try to interpret the statement as a literal one, then seek alternate interpretations once we realize that the statement either does not make sense or clearly does not relate to the current topic of discourse. To arrive at these alternate interpretations, we might use stored knowledge of metaphorical patterns of usage, among other tools. Some reaction-time data, however, shows that metaphorical utterances can be understood as quickly as literal ones, or even quicker. (...) under the right contextual conditions we are “primed” to identify a metaphorical meaning for a sentence. We may even be slower to recognize literal meanings in such cases” (GRADY, 2007, p. 197).

COSTA, 2015; MURTA, 2015; SILVA JUNIOR, 2018). Wilcox (2007) afirma que as metáforas desempenham um papel significativo na fonologia, na morfologia e no discurso das línguas de sinais. Um exemplo que o autor dá é sobre a metáfora MENTE É CONTÊINER. Na Libras, por exemplo, os sinais de LEMBRAR (figura 8), SABER (figura 9) e ENTENDER (figura 10) são feitos na região da frente da cabeça, local onde, imaginariamente, nossas informações e conhecimentos seriam armazenados.



Figura 5 – Sinal: LEMBRAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

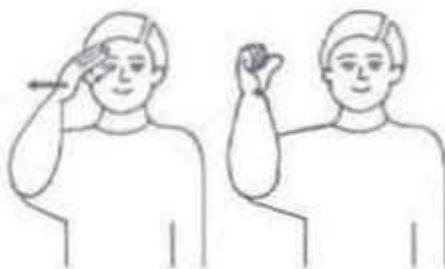


Figura 6 – Sinal SABER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).



Figura 7 – Sinal: ENTENDER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

No Brasil, o primeiro trabalho a tratar das metáforas da Libras foi o de Faria (2003). Uma das etapas de seu trabalho consistiu em mostrar aos surdos participantes da pesquisa que a Libras, assim como a língua portuguesa, também possui metáforas, mas, pelo fato de elas serem naturalizadas pelos falantes, parece que, para os surdos, só o português possui metáforas. Fazendo uma comparação, Faria (2003) afirma que os surdos

utilizam muitas metáforas próprias da Libras quando sinalizam, mas utilizam menos metáforas do português quando escrevem. A autora fez um levantamento de diversas metáforas utilizadas pelos surdos brasileiros, no dialeto de Brasília, e as comparou com as metáforas da língua portuguesa. Ela inicia, então, com as metáforas semelhantes na forma e no sentido nas duas línguas; metáforas equivalentes, que são semelhantes nas duas línguas, mas diferentes na forma; e metáforas diferentes, tanto no sentido, quanto na forma. Faria (2003) chama a atenção para o fato de a Libras possuir metáforas que vieram de empréstimo linguístico da língua portuguesa, uma vez que o contato entre as duas culturas pode influenciar o léxico de ambas. Nesse caso, a autora considera que, pelo contato que há entre falantes das duas línguas, o português também pode vir a utilizar metáforas da Libras como empréstimos linguísticos.

O trabalho de Oliveira (2011) identificou e analisou sinais da Libras que possuem motivações metafóricas. A pesquisa investigou metáforas conceituais da Libras e mostrou que, apesar de muitas metáforas encontradas na Libras também serem encontradas na língua portuguesa, a conceptualização delas “parece acontecer de forma diferente, considerando-se o domínio visual da língua e a manifestação espacial das metáforas, que apontam para a estrutura fonológica como mecanismo conceptual” (p. 107). Um exemplo apresentado pela pesquisadora é com a metáfora CORPO/MENTE É RECIPIENTE que, segundo Oliveira (2011), na Libras, tem sua forma linguística motivada por princípios icônicos. Sendo assim, o recipiente (mente/corpo) e os objetos/substâncias são representados imgeticamente pelas mãos, podendo ser manuseados e colocados ou retirados do contêiner.

Levando em consideração, a partir dos estudos de Kövecses (2002), a variação cultural que os sinais das línguas de sinais sofrem, Oliveira (2011) comparou sinais com motivações metafóricas da Libras com sinais de línguas de sinais orientais, por exemplo. Assim, foi possível discutir e mostrar como alguns sinais apresentam semelhanças entre si e o porquê de apresentarem certas diferenças, uma vez que, de acordo com Oliveira (2011, p. 83), “as raízes culturais analisadas fornecem motivações para a seleção de diferentes fontes na conceptualização dos sinais”.

A pesquisa de Murta (2015) teve como objetivo analisar as metáforas mais comumente utilizadas pela comunidade surda brasileira. A pesquisa alerta para o fato de que metáforas que são faladas em uma língua oral podem não funcionar na Libras, uma vez que a iconicidade está bastante presente na comunicação dos surdos. A pesquisadora selecionou vídeos produzidos por surdos falantes da Libras como primeira língua para

verificar quantas metáforas foram utilizadas em suas falas e quais tipos de metáforas apareceram nas sinalizações. Na análise, Murta (2015) encontrou 57 metáforas e concluiu que as metáforas mais utilizadas pelos surdos na Libras são as estruturais. A justificativa é, de acordo com a autora, o fato de a iconicidade ser muito presente na Libras. Os exemplos de metáforas estruturais apresentados por Murta (2015) têm relação com as estruturas dos sinais da Libras, caso do sinal de BIOGRAFIA⁴ que, de acordo com Murta (2015, p. 73), guarda a ideia de se “carregar algo às costas”.

Já Silva Junior (2018) focou nas metáforas orientacionais, de modo a demonstrar que tais metáforas possuem estreita relação com a iconicidade. Ao selecionar alguns sinais da Libras, o pesquisador verificou a direção do parâmetro movimento de cada um. Assim, analisou-se se esses sinais se constituem como positivos ou negativos, a partir da teoria da metáfora conceptual. Na seção 1.1 comentamos sobre as metáforas orientacionais e sobre alguns sinais da Libras que possuem movimento para cima ou para baixo. Dos sinais selecionados pelo autor, ele analisou quantos tinham movimento para cima ou para baixo e, também, quais as configurações de mão desses sinais. O autor incluiu em sua pesquisa os sinais metafóricos que possuem, por exemplo, movimento para baixo, mas que possuem cunho positivo.

Conforme os trabalhos acima apresentados, a Libras possui seus próprios recursos para a criação de metáforas. A criação das metáforas, pelos surdos, leva em consideração a visualidade, sentido extremamente importante para os surdos, e a cultura própria da comunidade surda (falaremos sobre a cultura surda no capítulo 2, seção 2.2). O tópico a seguir possui direta relação com as metáforas em Libras, já que é um dos fatores que influencia a criação das metáforas dessa língua, a iconicidade.

1.3 Iconicidade

O estudo dos gestos, discutido acima, está muito relacionado à questão da iconicidade. Muitos sinais da Libras são icônicos, característica que Mandell (1977, *apud* Wilcox, 2007) definiu como movimentos do corpo ou de parte dele que podem possuir significado na fala e que são visualmente relacionados ao seu referente. Segundo Wilcox (2007), Mandell defendia que não só o léxico das línguas de sinais é motivado pela iconicidade, mas também suas gramáticas. Assim, Wilcox (2007) considera que, quanto

⁴ O sinal de BIOGRAFIA está ilustrado na página 86 deste trabalho.

mais concreto for o item lexical, mais chances de haver iconicidade. O autor (2007, p. 1124) comenta que, nas línguas de sinais, “metáfora e iconicidade estão presentes frequente e simultaneamente, mas análises revelam que, em muitos casos, a iconicidade depende de uma lógica prévia de um mapeamento metafórico”⁵.

Segundo Langendonck (2007, p. 395), a iconicidade não é encontrada somente na linguagem, mas ela está presente também em outros domínios. Para o autor, há iconicidade quando, em uma operação mental, algo na forma de um signo reflete algo no mundo. Então, na linguagem, significa que algo na forma de um signo linguístico reflete, pelo seu significado, algo em seu referente.

Ao tratar sobre a iconicidade na Língua Americana de Sinais, Taub (2001), logo no início de seu texto, comenta sobre uma visão errônea sobre a iconicidade. Essa visão considera a iconicidade como algo limitado a construções de cenas, a imitação de algo, às onomatopeias e cujos significados seriam desprovidos de sofisticação e de abstração. Para ela, esse preconceito com a iconicidade leva a um preconceito contra as línguas de sinais. A autora, que também fez análise de mapeamentos conceituais ligados aos estudos da metáfora, afirma que mapeamentos entre domínios não são aleatórios, uma vez que os mapeamentos utilizados em sinais icônicos ou metafóricos preservam a estrutura parte/todo de cada domínio ou forma. “Assim, na iconicidade as partes do referente são representadas por partes análogas à forma linguística; e na metáfora, como um todo, participantes são mapeados a participantes, relações com relações e processos a processos”⁶ (op. cit., p. 5).

Refletindo sobre a relação entre iconicidade e cultura, Taub (2001) faz um alerta sobre a necessidade de se definir a iconicidade sem deixar de lado o aspecto cultural e as contextualizações. A autora considera que a iconicidade não se reduz a uma relação objetiva entre imagem e referente, mas, mais do que isso, ela é a relação entre nossos modelos mentais de imagens e referentes. Tais modelos são, na definição da pesquisadora, em parte motivados pelas experiências corporais – comuns a todas as pessoas – e parcialmente motivados pelas experiências culturais e sociais particulares. A autora afirma, ainda, que a iconicidade existe somente pelos esforços mentais das pessoas. Ou seja, ela depende que sejam feitas associações conceituais naturais e culturais.

⁵ “Metaphor and iconicity are often simultaneously present, but analysis reveals that in many of these cases, iconicity depends on a logically prior metaphorical mapping.” (WILCOX, 2007, p. 1124).

⁶ “thus, in iconicity, the parts of the referent are represented by analogous parts of the linguistic form; and in metaphor, on the whole, participants are mapped to participants, relationships are mapped to relationships, and processes are mapped to processes.” (TAUB, 2001, p. 5).

Sobre similaridades que podem existir entre duas entidades, Taub (2001) considera que as pessoas tentam estabelecer entre elas correspondências que preservem as estruturas dos modelos mentais de cada uma delas. Assim, para cada entidade é preciso descobrir as partes relevantes e as relações entre essas partes. Tendo a estrutura de uma entidade, é possível procurar por estruturas semelhantes na outra entidade. Dessa forma, quanto mais estruturas em comum são encontradas, mais acredita-se que as duas entidades são semelhantes. Essa lista de correspondências são os chamados mapeamentos. Tratando especificamente da Língua Americana de Sinais, Taub (2001) afirma que o sistema metafórico/icônico dessa língua possibilita a criação de novos sinais, permite modificações nos sinais já existentes e também permite o estabelecimento de cenas metafóricas ou objetos que podem ser metaforicamente manipulados em um discurso, fato que acreditamos acontecer também na Libras e em outras línguas de sinais.

Sobre a iconicidade na Libras, Faria (2003) explica que, nas línguas de sinais em geral, “as formas linguísticas carregam uma pequena semelhança com a forma da referência, mas as propriedades icônicas da língua vão sendo obscurecidas”. Sendo assim, os sinais tendem a ser mais icônicos quando são criados, mas ao longo do tempo vão perdendo traços da iconicidade e se tornando mais arbitrários.

Em um artigo de 2004 em que reflete sobre a questão da iconicidade/arbitrariedade das palavras, Wilcox aborda o fato de que a iconicidade tem sido vista como a relação entre forma linguística e realidade. Para o autor, as línguas de sinais são mais ricamente icônicas devido aos movimentos das mãos em comparação aos menos visíveis movimentos dos articuladores do trato vocal. O autor ilustra dando o exemplo da palavra cachorro em uma língua falada. Na língua falada, os polos semântico e fonológico dessa palavra residem em regiões distantes do espaço conceitual e, por isso, o som não tem muita coisa em comum com o seu significado, o que ocasiona em um signo arbitrário. Já quando os polos semântico e fonológico de sinais situam-se na mesma região do espaço conceitual, a arbitrariedade é reduzida e o signo torna-se mais icônico.

Na próxima seção discutiremos sobre a metonímia, que, assim como as metáforas, é muito presente nas línguas de sinais, uma vez que vários sinais dessas línguas possuem motivação metonímica (WILCOX, 2007; TAUB, 2001). Grande parte desses sinais é criada levando-se em consideração parte do visual de um objeto ou animal, por exemplo, pelo todo, como discutiremos.

1.4 Metonímia

Em *Metáforas da vida cotidiana*, Lakoff e Johnson (2002) dedicam uma parte para tratar da metonímia e fazem uma comparação entre metáfora e metonímia, considerando que são processos de naturezas diferentes. De acordo com os autores:

a metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão. A metonímia, por outro lado, tem principalmente uma função referencial, isto é, permiti-nos usar uma entidade para *representar* outra. Mas metonímia não é meramente um recurso referencial. Ela também tem a função de propiciar o entendimento. No caso da metonímia PARTE PELO TODO, por exemplo, há muitas partes que podem *representar* o todo. A parte selecionada determina que aspectos do todo estamos enfatizando. (...) A metonímia tem, pelo menos em parte, o mesmo uso que a metáfora, mas ela nos permite focalizar mais especificamente certos aspectos da entidade a que estamos nos referindo. Assemelha-se também à metáfora no sentido de que não é somente um recurso poético ou retórico, nem é somente uma questão de linguagem. Conceitos metonímicos (como PARTE PELO TODO) fazem parte da maneira como agimos, pensamos e falamos no dia a dia. (LAKOFF, JOHNSON, 2002, p. 92-3).

A metonímia também é amplamente encontrada no léxico das línguas de sinais. Um traço forte em línguas de sinais, abordado por Wilcox (2007) ao retratar a Língua Americana de Sinais, é a escolha de uma característica para representar toda uma entidade. Isso ocorre, por exemplo, em vários sinais de animais da Libras, como nos sinais de CAVALO (figura 5) e de COELHO (figura 6), que se referem às orelhas dos animais, ou o sinal de GIRAFÁ (figura 7), que se refere ao pescoço desse animal.

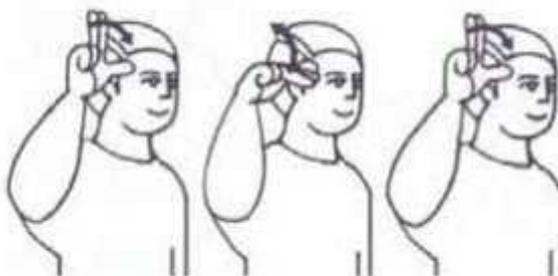


Figura 8 – Sinal: CAVALO. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

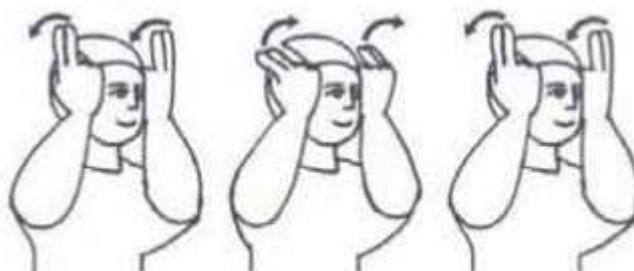


Figura 9 – Sinal: COELHO. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

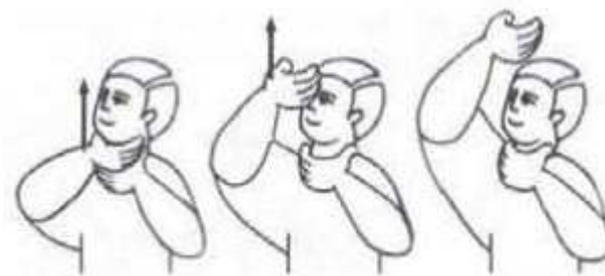


Figura 10 – Sinal: GIRAFA. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Ao se basear nos estudos de Lakoff e Turner (1989), Barcelona (2009, p. 8) define a metonímia como “a projeção conceitual de um domínio cognitivo sobre outro, ambos pertencentes ao mesmo domínio cognitivo, de sorte que o domínio projetado (domínio-fonte) resalta e proporciona acesso mental ao domínio sobre o qual se faz a projeção (domínio-alvo)”. O autor explica que o domínio-alvo pode ser um subdomínio do domínio-fonte, o que gera metonímias do tipo o todo pela parte. Como exemplo, o autor cita *comemos frango*, frase dita quando a intenção é falar da carne do animal. Mas o contrário também pode ocorrer, ou seja, o domínio-fonte pode ser parte do domínio-alvo e, nesse caso, a metonímia será do tipo parte pelo todo. Um exemplo dado pelo autor é a frase *Necessitamos mais braços para a colheita*, que se refere ao esforço físico necessário de algumas pessoas.

Barcelona (2009) comenta, também, de metáforas que possuem motivação metonímica, caso de algumas metáforas orientacionais ou sensoriais, como a tristeza ser associada com movimento para baixo e a ira ser relacionada ao calor, sensação que a pessoa sente quando está com raiva. A noção de cor também pode, segundo o autor, ser entendida metonimicamente, uma vez que se pode acessar mentalmente o domínio da cor por um de seus subdomínios: o do seu efeito em quem as percebe. A reação que a cor provoca na pessoa que a olha é um dos aspectos de maior importância do domínio da cor e é um fato gerador de metáforas, como *COR CHAMATIVA É SOM*. Barcelona (2009, p. 10) explica que “sons estridentes costumam atrair irresistível e às vezes desagradavelmente nossa atenção. (...) Este domínio do som estridente se torna por isso um domínio-fonte ideal do qual se pode ‘explicitar’, agora *metaforicamente*, nossa noção dos efeitos de uma cor que se desvia de alguma norma social”.

O fato de as pessoas categorizarem uma experiência sensorial causada pela percepção de uma cor pode ser considerado, na opinião de Barcelona (2009), uma operação metonímica. A partir daí, a metáfora surge devido a um vazio léxico-semântico, uma vez que, no domínio das cores, faltam conceitos e vocabulários específicos e, assim, tais conceitos e vocabulários precisam ser incorporados metafórica ou metonimicamente de outros domínios ou subdomínios para que seja possível falar do efeito, por exemplo, que certas cores causam em quem as observa.

Na próxima seção, discutiremos a polissemia, outro fenômeno caro aos estudos da Linguística Cognitiva. O entendimento dos vários sentidos das palavras polissêmicas da língua portuguesa por surdos que estudam português como segunda língua também é de interesse desta pesquisa.

1.5 Polissemia

Pesquisas publicadas por Klein e Murphy (2001a, 2001b) nos levaram a refletir sobre a questão das palavras polissêmicas e o entendimento que os leitores fazem de seus vários sentidos em um texto. Para Ferreira (2007, p. 42), “a polissemia constitui um dos tópicos principais de interesse da Linguística Cognitiva, devido ao fato de muitos sentidos polissêmicos serem motivados por metáforas ou metonímias”. Um exemplo indicado pela pesquisadora é a polissemia com partes do corpo. A palavra orelha, por exemplo, pode ser utilizada para nomear objetos cujas formas remetem ao formato de uma orelha. Assim, Ferreira (2007) afirma que casos de polissemia como os do exemplo anterior devem ser mapeados dentro do sistema conceitual de conceitos de partes do corpo, pois podem revelar as experiências corpóreas que motivam os significados metafóricos.

Klein e Murphy (2001a; 2001b) desenvolveram testes em que os participantes tinham suas memórias avaliadas após observar palavras polissêmicas. O objetivo dos pesquisadores era investigar se os sentidos das palavras eram representados separadamente ou se há registrado no léxico das pessoas um significado central para as palavras polissêmicas. Com os resultados desses testes, Klein e Murphy (2001a; 2001b) deram o suporte necessário para a visão de que os sentidos de uma palavra polissêmica são representados distintamente, utilizando como um dos principais argumentos o fato de os diferentes sentidos serem muito diversos para derivarem de um significado comum, a não ser que sejam sentidos muito similares. No experimento dos pesquisadores, algumas

frases foram apresentadas aos participantes em pares em que ambas usavam o mesmo sentido ou sentidos diferentes de uma palavra polissêmica. Em um dos artigos, os autores (op. cit., 2001b, p. 551) indicam que “os resultados mostraram facilidade quando uma frase usando determinado sentido de uma palavra era seguida por outra que utilizava a palavra com o mesmo sentido e mostrou interferência se a segunda frase utilizava a palavra em um sentido diferente”⁷.

Refletindo sobre a polissemia enquanto categoria de sentido, Lakoff (1987) distingue polissemia de homonímia. Nos casos de homonímia, os significados da palavra não possuem relações entre si, como nos exemplos apresentados pelo autor da palavra banco, que em inglês pode significar o lugar onde as pessoas guardam dinheiro ou a terra ao longo da margem de um rio. Lakoff (1987) considera que, em casos assim, há duas palavras e não somente uma, mas que são pronunciadas da mesma forma. Já nos casos de outras palavras, os sentidos são tão relacionados e próximos entre si que os falantes, muitas vezes, nem percebem que mais de um sentido existe. É o caso do verbo abrir apresentado pelo autor. Segundo Lakoff (1987, p. 416), “nós abrimos portas e abrimos presentes e embora as ações descritas pelas palavras sejam diferentes, normalmente temos que pensar duas vezes para notar a diferença”⁸. Outro exemplo que o autor apresenta para polissemia é com relação à palavra *cima*. Ela pode significar tanto felicidade em expressões como *hoje estou para cima* ou pode apresentar um sentido mais espacial, como na frase *a pedra foi para cima*. Para o autor, o sentido espacial é geralmente tido como o mais central. Assim, os sentidos de uma palavra podem ser mais representativos que outros, e eles são relacionados. Um dos fatores que faz com que os sentidos de uma palavra sejam relacionados é a metáfora conceptual.

Também refletindo sobre as diferenças entre palavras polissêmicas e homonímias, Lewandowska-Tomaszzyk (2007) afirma que palavras polissêmicas possuem formas idênticas e significados históricos relacionados, enquanto as homonímias, por razões históricas, possuem formas idênticas, mas significados etimologicamente não relacionados. A autora afirma, ainda, que é preciso que haja uma lista de condições necessárias e suficientes para que um novo significado seja somado ao significado de uma

⁷ “The results showed facilitation when a phrase using one sense of the word was followed by a phrase using the word in the same sense, and interference if the second phrase used the word in a different sense.” (KLEIN E MURPHY, 2001b, p. 551).

⁸ “We open doors and open presents, and though the actions described by the words are very different, we would normally have to think twice to notice the difference.” (LAKOFF, 1987, p. 416)

palavra, o que a tornaria polissêmica. Em seu artigo, a autora analisa alguns testes realizados por outros pesquisadores para diferenciar polissemia e homonímia, e a conclusão que ela chega é de que “o significado é um fenômeno flexível e os limites entre homonímia, polissemia e vagueza não são rígidos”⁹ (p. 144).

Já Cavalcanti (2014), que também pesquisou sobre polissemia, afirma, com base em Klein e Murphy (2001a), que “tal fenômeno incide sobre a grande maioria das palavras, mesmo que em graus diferentes” (p. 72). A autora pesquisou os significados polissêmicos da expressão *cabra*, comumente utilizada na região nordeste do Brasil e cujos significados variam de acordo com dicionários gerais e regionais, com a literatura e com o entendimento popular. A conclusão que Cavalcanti (2014) chega, após análises dos documentos e de entrevistas realizadas com habitantes da cidade de Fortaleza (CE), é que eles realmente fazem usos polissêmicos da expressão *cabra* com diferentes graus de representatividade. Assim, para cada instância analisada, há usos mais representativos para a expressão.

De acordo com Boers e Lindstromberg (2008), no ensino de uma palavra polissêmica, deve-se tanto tentar conscientizar os alunos sobre sua centralidade de sentido, quanto mostrar aos alunos como os sentidos adicionais da palavra são estendidos a esse sentido central. Os autores explicam que as extensões de significado do sentido central podem ser literais ou figurativas, e eles chamam atenção para as extensões metafóricas e metonímicas, que requerem dos leitores pensamento figurativo. Os autores argumentam que conscientizar os estudantes dos sentidos literais das palavras polissêmicas pode ajudar com que eles retenham mais facilmente o vocabulário.

Essa questão do ensino de metáforas e metonímias que estruturam o significado de palavras polissêmicas e expressões idiomáticas também é defendida por Beréndi, Csábi e Kövecses (2008). Eles explicam que os alunos que têm acesso a esse conhecimento compreendem e se lembram dessas palavras e expressões mais do que os estudantes que não aprendem dessa forma. Os autores argumentam, com base nos estudos de Lakoff (1987), que explicar a motivação para os sentidos das palavras polissêmicas pode ajudar a melhorar a performance dos estudantes, uma vez que eles entenderão suas motivações semânticas. Comparando os alunos que aprenderam as motivações metafóricas dos significados de palavras novas de uma segunda língua com alunos que

⁹ “that meaning is a flexible phenomenon and that the boundaries between homonymy, polysemy, and vagueness are not rigid.” (LEWANDOWSKA-TOMASZASYK, 2007, p. 144)

não aprenderam, os autores afirmam que os primeiros lembram mais o vocabulário do que os estudantes que só memorizaram a tradução da palavra da primeira língua.

Outra relação que pode ser apontada entre o estudo das metáforas e a polissemia é a que mostrou Gibbs (2017). Para o autor, metáfora e polissemia estão relacionadas porque muitas palavras que apresentam vários significados possuem, dentre eles, sentidos metafóricos convencionais. Um exemplo apresentado pelo autor é com a frase *eu vejo seu ponto de argumentação*, em que a palavra ver possui um sentido metafórico, que reflete a presença motivacional da metáfora ENTENDER É VER.

Os surdos, ao lerem textos em português, deparam-se, muitas vezes, com palavras polissêmicas que possuem sentidos metafóricos como um de seus possíveis significados. É preciso, assim, que o ensino da língua portuguesa aconteça de forma a conscientizá-los de que muitas palavras podem ter mais de um significado, dependendo do contexto em que são empregadas, como afirma Faria (2003).

A seguir, daremos início ao capítulo dois da tese, que apresenta a importância das pesquisas em Linguística Aplicada para este trabalho, especialmente no que tange à leitura em segunda língua.

CAPÍTULO 2

A LINGUÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS PARA SURDOS

2.1 A educação de surdos

Na introdução deste trabalho, discutimos como a Libras, ao ser aprendida como primeira língua pelos surdos, pode ajudá-los na aprendizagem de uma segunda língua posteriormente. Em estudos sobre surdos que aprenderam a língua de sinais tardiamente, Sacks ([1990] 2010) relata que esse fato pode trazer consequências sérias para o desenvolvimento cognitivo de tais sujeitos. Ao pesquisar sobre surdos de nascença que não tiveram com seus familiares nenhum estímulo de linguagem e, por isso, passaram grande parte de suas vidas sem conseguir desenvolver o pensamento, o autor observou que eles também não desenvolveram competência linguística. Segundo Sacks (op. cit., p. 59),

a mãe – ou o pai, o professor, ou na verdade qualquer um que converse com a criança – conduz o bebê passo a passo a níveis de linguagem mais elevados; ela o inicia na língua, e na imagem do mundo que a língua personifica (a imagem do mundo *da mãe*, pois é a língua desta; e, além disso, a imagem do mundo vinculada à cultura a que a mãe pertence) (SACKS, 2010, p. 59).

A educação dos surdos, no geral, não tem levado em consideração o fato de eles serem pessoas visuais e precisarem, por isso, aprender uma primeira língua que seja também visual. Ao tratar sobre a educação de surdos nos Estados Unidos, Hoffmeister (2007) apresenta uma realidade educacional que também acontece no Brasil, que é uma abordagem educacional monolíngue. Isso significa que as escolas, de uma forma geral, querem que os alunos aprendam a língua oral e têm nessa aprendizagem uma medida de sucesso. Dessa forma, o aluno surdo que aprende a ler e a escrever a língua oral é visto como aquele que atingiu o nível de sucesso esperado. No entanto, o autor alerta para que haja uma mudança nesse pensamento e na programação educacional de surdos, uma mudança que leve em consideração a necessidade de um pleno desempenho linguístico do aluno surdo na língua de sinais e na língua oral (em sua forma escrita), o fato de ele atingir habilidades acadêmicas esperadas para a série que cursa e o seu bem-estar social e emocional.

Essa mudança educacional de que Hoffmeister (2007) trata só será possível de ser atingida quando a educação das pessoas surdas levar em consideração que esses alunos pertencem a um grupo linguístico minoritário que possui uma cultura própria. Dentro da cultura surda, a língua de sinais é considerada a língua natural porque baseia-se na visão, ou seja, é uma língua visual. A língua de sinais é, assim, a língua mais acessível para a pessoa surda. As crianças surdas têm total condição de aprender uma língua naturalmente se elas forem expostas a uma língua que seja acessível para elas. Hoffmeister (2007) defende um modelo educacional em que a criança surda possa aprender e desenvolver uma primeira língua forte (uma língua de sinais) para fins sociais e acadêmicos e, da mesma forma, aprender uma segunda língua (língua majoritária) também para os fins sociais e acadêmicos. Ambas as línguas, de acordo com o autor (2007), realçariam várias habilidades dos alunos, como cognitivas, linguísticas, sociais, emocionais e criativas.

No entanto, a aprendizagem de uma primeira língua sinalizada e de uma segunda língua oral (em sua modalidade escrita) não acontece para a maioria dos surdos, uma vez que nascem em famílias de lares ouvintes e seus pais não conhecem língua de sinais e não têm contato com surdos adultos (HOFFMEISTER, 2007; MAYBERRY, KLUENDER, 2017). O que acontece, então, é que as escolas recebem alunos surdos com níveis de desenvolvimento de linguagem muito variados. Muitas crianças entram nas escolas com um significativo atraso nas línguas de sinais e na forma escrita da língua oral e fica para a escola a tarefa de ensinar a essas crianças surdas informações acadêmicas, ao mesmo tempo em que é preciso prover instrução linguística e suporte em duas línguas (tanto no sentido acadêmico, quanto no social).

Aprender a língua de sinais garante à criança, segundo Hoffmeister (2007), acesso a informações, saber usar a língua de forma mais complexa e ter mais conhecimento de mundo. Assim como também permite que a criança aprenda a língua oral como segunda língua. Logo, um atraso no desenvolvimento da primeira língua causa atraso na aprendizagem da segunda língua. E se esse atraso se estender por muito tempo, até ou após o período crítico de aquisição de linguagem, as crianças surdas terão dificuldade de aprender qualquer língua, seja de sinais ou oral. Além disso, esse atraso se ramifica para a vida adulta. Também discutindo a questão da aprendizagem de crianças surdas, Bernardino (2000, p. 63) propõe que a melhor forma de se ensinar à criança surda é por meio da língua de sinais, pois “o surdo, devido à sua intensa predisposição à visualidade, deve aprender de forma muito mais eficiente quando a significação, ou o nível de processamento semântico, é trabalhada através do aspecto visual da língua de sinais”.

A língua utilizada na educação de surdos variou nos últimos anos entre a língua portuguesa e a Libras (BERNARDINO, 2000; STRÖBEL, 2008; COSTA, 2010). Já há alguns anos, a Libras vem sendo defendida pela comunidade surda sinalizante como a língua que deve ser aprendida primeiro pelos surdos e a língua portuguesa como a que deve ser aprendida como segunda língua, apenas as habilidades de leitura e de escrita, o que resultaria em uma educação bilíngue.

Considerando o bilinguismo como o uso que uma pessoa pode fazer de duas línguas diferentes em suas atividades diárias, Plaza-Pust (2012) afirma que a maioria dos surdos são pessoas bilíngues, uma vez que falam a língua de sinais de sua comunidade surda e a língua oral/escrita da sociedade majoritária ouvinte do local onde mora. A autora cita dois grandes princípios na educação bilíngue para surdos, que são a língua de sinais ser considerada a língua que garante a acessibilidade e o desenvolvimento da criança surda e a língua de sinais ser promovida como primeira língua.

Especificamente sobre programas de educação bilíngue, Plaza-Pust (2012) apresenta modelos diferentes que podem ser encontrados em países diversos, mas normalmente a língua falada/escrita é considerada a segunda língua dos alunos surdos. E, nesses casos, a alfabetização na segunda língua ocorre por meio da primeira língua, que é a língua de sinais. Geralmente, preocupa-se em ensinar aos alunos a forma escrita, em detrimento à forma falada da língua oral.

Também fazendo menção à questão da idade ideal de a criança surda aprender a língua de sinais, Plaza-Pust (2012), assim como Hoffmeister (2007), alerta para o fato de a maioria das crianças surdas serem filhas de pais que não conhecem a língua de sinais. Sendo assim, esses pais precisam procurar um suporte para que seus filhos tenham contato com sinalizadores adultos e nativos da língua de sinais. Isso garantirá a aquisição da língua de sinais no período crítico de aquisição de linguagem. Caso isso não aconteça (e essa é a realidade de muitos surdos), a criança entra em escolas ou programas de educação bilíngue com pouco ou nenhum desempenho linguístico. Outro alerta importante que a autora faz é de que há evidências nos estudos sobre o bilinguismo dos surdos de que a aprendizagem tardia da língua de sinais como primeira língua, na faixa etária de cinco a dez anos, pode fazer com que a pessoa surda não desenvolva totalmente a língua de sinais que seria sua primeira língua. Tal fato, de acordo com a autora, pode levar a uma dificuldade de aquisição da segunda língua também.

Sobre a diferença entre os termos segunda língua e língua estrangeira, utilizamos o termo segunda língua para falar sobre a forma como os surdos brasileiros aprendem a

língua portuguesa com base em Madeira (2017). De acordo com a autora, em situações de aprendizagem de segunda língua, o falante não-nativo aprende a língua que é falada na comunidade em diversas situações de comunicação. Assim, ele tem a oportunidade de interagir com falantes nativos da língua ou com outros falantes não-nativos. Por outro lado, o termo língua estrangeira é utilizado para se referir ao aprendizado de uma língua em situações mais formais, em que os conteúdos linguísticos são ensinados sequencialmente e de forma estruturada, uma vez que o aprendiz não está em local onde essa língua é falada.

Além disso, Madeira (2017, p. 306) complementa as explicações acima afirmando que, nos casos de aprendizagem de uma segunda língua, a língua não-nativa é aprendida “dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida” e o termo língua estrangeira refere-se a “aprendizagem e uso de uma língua em espaços em que essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico”. Consideramos, assim, que os surdos brasileiros possuem uma língua de sinais que é reconhecida no país e que convivem territorialmente com uma língua oral majoritária falada por seus pares ouvintes. Os surdos têm no português uma segunda língua, pois interagem com os falantes do português em muitas situações cotidianas e convivem, o tempo todo, com a forma escrita da língua portuguesa. Sendo assim, recebem estímulos linguísticos em quantidade e em qualidade diferentes do que se estivessem aprendendo uma língua oral que não é falada no Brasil, em que não teriam contato com os falantes nativos dessa língua.

A educação de surdos no Brasil, hoje, pode se dar via escolas bilíngues ou escolas inclusivas. As escolas inclusivas não são vistas pelos surdos sinalizadores como adequadas para eles, por considerarem que a

educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno (CAMPELLO et al, 2012).

Ao pesquisar sobre o bilinguismo das pessoas surdas, Silva (2018a) relata as vantagens que esse tipo de educação pode trazer para elas, como a aprendizagem da escrita. Assim, para a autora, quando os surdos têm acesso à aprendizagem de duas línguas, eles podem utilizá-las em suas atividades cotidianas para realizar diferentes funções nos mais diversos contextos, uma vez que os níveis de proficiência adquiridos irão variar de pessoa para pessoa. Não é necessário que o surdo, para ser considerado bilíngue, domine todas as habilidades na língua de sinais e na língua oral. Isso se dá pelo

fato de que cada surdo vivenciará situações de bilinguismo que irão lhes demandar diferentes necessidades e usos das línguas.

Nas próximas seções discutiremos sobre a Libras ser ensinada como primeira língua e o português ser ensinado como segunda língua para os surdos. Mas, antes, consideramos ser importante apresentar a cultura surda, uma vez que a questão cultural está atrelada às línguas utilizadas/aprendidas pelas pessoas.

2.2 A cultura surda

No Brasil, os surdos vivem rodeados por duas línguas, a Libras e a língua portuguesa e, por isso, eles podem ser considerados pessoas bilíngues. De acordo com Wilcox e Wilcox (2005), esse tipo de bilinguismo social é ilustrado pelas línguas que são utilizadas por uma comunidade em sua vida cotidiana. Apesar de os surdos serem considerados bilíngues, esse não é o caso, necessariamente, da comunidade ouvinte brasileira, que pode ser falante apenas da língua oral e não conhecer a língua de sinais.

Destacamos, então, que muitos surdos, além de utilizarem duas línguas em suas atividades diárias, são também integrantes de uma cultura surda. A língua de sinais é uma das principais marcas da chamada cultura surda, que considera a pessoa surda como culturalmente diferente das pessoas ouvintes, de acordo com Campos (2008), principalmente pela utilização de línguas diferentes na comunicação. Segundo Ströbel (2008), a cultura surda constrói a identidade surda, mesmo que os surdos não sejam membros da mesma família ou habitem o mesmo local, uma vez que é uma comunidade ligada por uma formação visual. A cultura surda, sendo entendida como a forma que os surdos encontraram de viver e se adaptar a um mundo considerado ouvinte, possui relação estrita com o uso da língua de sinais como principal forma de comunicação pelos surdos.

Para Campos (2008, p. 26), “os surdos lutam pelos seus direitos de pertencerem a uma cultura surda representada pela língua de sinais, identidades diferentes, presença de intérpretes, tecnologias especializadas, pedagogia da diferença, povo surdo, comunidade surda”. A cultura surda seria, então, um conjunto de práticas realizadas pelos surdos sinalizadores que os diferenciam das pessoas ouvintes. De acordo com Dalcin (2005, p. 18), “muitos dos elementos da cultura tradicional (ouvinte) não se revelaram adequados às condições que foram se estabelecendo na cultura surda, havendo, pois, a necessidade de serem criados outros, para substituí-los, ao lado daqueles que foram mantidos”.

O termo cultura é definido por Wilcox e Wilcox (2005, p. 95) como “a forma como uma pessoa faz sentido do mundo. São as ideias, conceitos, categorias, valores, crenças”. Logo, dentro da cultura surda, a comunidade que a integra compartilha ideias, crenças e conceitos, comportamentos, além de compartilhar também uma língua de sinais. Os autores destacam que ser membro de uma cultura surda não está simplesmente ligado ao fato de a pessoa não ter a audição, mas ao fato de essas pessoas compartilharem valores culturais. Segundo Wilcox e Wilcox (2005, p. 93), “os membros precisam aprender, aceitar e compartilhar os valores do grupo antes que eles possam ser considerados como parte dessa cultura”.

Alguns exemplos de Wilcox e Wilcox (2005) ilustram o que é compartilhado dentro da cultura surda e que se diferencia de práticas das pessoas ouvintes como, por exemplo, o fato de os surdos fazerem mais uso dos olhos e do rosto na transmissão de informações, em detrimento do uso da boca. Outro exemplo que os autores fornecem tem a ver com o fato de os surdos valorizarem o toque, ao passo que muitos ouvintes não o valorizam. Tais exemplos demonstram que ser considerado membro de uma cultura surda não possui estreita relação com a perda auditiva da pessoa, mas com o tanto que essa pessoa se identifica com os valores e os costumes da cultura surda.

Por fim, destacamos, com base em Wilcox e Wilcox (2005), que assim como cada grupo de pessoas desenvolve sua cultura (por exemplo, brasileiros possuem língua, valores, crenças e comportamentos diferentes de japoneses), isso também acontece entre os surdos. Portanto, considera-se que cada comunidade surda espalhada pelo mundo tem especificidades dentro da chamada cultura surda. Assim, os autores destacam que surdos norte-americanos são membros da cultura surda norte-americana e surdos britânicos são membros da cultura surda britânica, uma vez que falam línguas de sinais diferentes, dividem experiências próprias e possuem suas próprias bagagens históricas.

Importante destacar, também, que os surdos podem ser considerados sujeitos multiculturais, uma vez que vivenciam e partilham práticas com vários grupos. Gesser (2009, p. 55) defende que considerar as pessoas surdas como tendo somente uma cultura ou uma identidade faz com que o multiculturalismo seja silenciado, ao passo que devemos lembrar que existem surdos negros, surdos indígenas, mulheres surdas, surdos cegos, surdos homossexuais. Além disso, há a questão dos lares onde os surdos nascem e que também vão agregar nas identidades e culturas desses sujeitos. Um exemplo que a autora fornece é com relação aos surdos que nascem em lares ouvintes e surdos que nascem em lares surdos.

Falaremos, agora, sobre a aquisição da Libras como primeira língua da comunidade surda, fato que tem ligação direta com a cultura surda brasileira.

2.3 A aquisição da Libras como primeira língua por surdos

Neste trabalho, compartilhamos da visão de que a melhor forma de uma pessoa surda aprender a língua portuguesa é após ela já ter aprendido a Libras como primeira língua. Nesta seção, discutiremos mais um pouco sobre como é a aquisição da Libras como primeira língua pelos surdos.

Algumas pesquisas (HOFFMEISTER, 1992, 2007; PLAZA-PUST, 2012; MAYBERRY, KLUENDER, 2017), indicam que 95% dos surdos nascem em lares de famílias ouvintes. Ou seja, lares em que são os únicos membros surdos. Esse fato dificulta a aquisição da Libras como primeira língua, já que a primeira língua dos familiares ou cuidadores da criança não é a Libras, mas a língua portuguesa, no caso do Brasil. Ao contrário de outros bebês, então, o bebê surdo não terá acesso ao que as pessoas que estão ao seu redor falam ou aos sons que emitem e, por não ouvirem, terão mais dificuldades em adquirir a língua oral que circula em seu ambiente familiar.

A criança surda poderá adquirir a primeira língua, de sinais, quando tiver contato com pessoas que sinalizam. Em casos como o de uma família apresentada acima, o ideal é que os pais da criança surda a levem para ter contato com outros surdos, que possam sinalizar para a criança e introduzi-la em um mundo de significações. Mayberry e Kluender (2017) chamam atenção para o fato de crianças ouvintes desenvolverem linguagem complexa nas idades entre 7 e 9 anos, sem qualquer instrução por parte de seus cuidadores ou qualquer prática explícita da criança, apenas pelo fato de ouvirem a língua que é falada no ambiente em que vivem. Mas isso não acontece com as crianças nascidas com surdez severa ou profunda, que normalmente ficam isoladas da língua falada ao seu redor porque não podem ouvi-la e, muitas vezes, não têm acesso a uma língua visual no ambiente familiar.

Por isso é tão importante que a criança surda tenha contato com pessoas que sinalizam. Ao estar rodeada por sinalizadores, a criança surda irá, naturalmente, começar a sinalizar também e, com o passar do tempo, adquirirá a sua primeira língua da mesma forma como crianças ouvintes aprendem a falar a língua oral. Primeiro, ela terá mais facilidade para sinalizar sinais com configurações de mão mais simples e, aos poucos,

aprenderá as regras gramaticais, sintáticas, morfológicas, entre outras. Depois, ela as utilizará em suas produções linguísticas e somente com uma certa idade, com um certo tempo de convivência com a língua, poderá utilizar estruturas mais complexas da língua de sinais (QUADROS, 1997). No entanto, como afirmam Mayberry e Kluender (2017), grande parte dos bebês surdos não adquirem uma língua de sinais durante toda a infância. A maioria só irá interagir com sinalizadores após a infância, uma vez que esse contato se dá, normalmente, fora de suas casas, nas escolas ou em ambientes sociais.

Com relação à capacidade de pessoas surdas adquirirem uma língua, Mayberry e Kluender (2017) mostram que a aquisição, na infância, de uma língua falada oralmente facilita uma posterior aquisição de uma língua de sinais. Assim como a aquisição da língua de sinais na infância deve suportar, posteriormente, a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua. Os autores defendem, porém, que a aquisição da língua de sinais deve ocorrer cedo, uma vez que há pesquisas que mostram que surdos que aprendem uma língua de sinais como não-nativos, ou seja, após a infância, processam o idioma de maneira diferente dos surdos nativos sinalizantes. O processamento do léxico do idioma, em surdos não-nativos, seria mais superficial, de acordo com os autores, com um efeito próximo a um esforço extra que um falante ouvinte de uma segunda língua oral tem que fazer para compreender o que é falado em um ambiente barulhento.

De acordo com Mayberry e Kluender (2017), os bebês surdos, ao terem contato com sinalizadores, já apresentam, ao balbuciar, movimentos rítmicos dos braços alinhados com recursos fonológicos e da prosódia da língua de sinais a que são expostos. Os autores explicam que há um período de desenvolvimento rápido da linguagem nos primeiros 36 meses de vida da criança. À medida que a criança cresce, ela desenvolve seu vocabulário e consegue combinar palavras e ter um desenvolvimento morfossintático. Já o desenvolvimento da gramática da língua de sinais acontece nos seus próximos anos de vida, quando a criança já adquiriu estruturas sintáticas mais complexas e é capaz de formular perguntas, por exemplo.

Em se tratando de aquisição de linguagem, um fator importante para Mayberry e Kluender (2017) é a quantidade de língua que é falada com uma criança, pois é isso que faz com que a criança melhore seu desenvolvimento linguístico. Para os autores, então, tanto a quantidade, quanto o tipo de *input* linguístico recebidos pela criança irão afetar a sua aquisição lexical e sintática da língua. E é nesse ponto que há uma grande diferença no ambiente linguístico de bebês surdos e ouvintes. Enquanto o bebê ouvinte percebe os sons falados por seus cuidadores e já começa a desenvolver uma língua, os bebês surdos,

de acordo com Mayberry e Kluender (2017), vivem, normalmente, em ambientes linguísticos empobrecidos, uma vez que a língua de sinais é ausente no ambiente onde vivem.

Assim, sem desenvolverem a língua falada oralmente pelas pessoas de seu entorno, as crianças surdas começam a gesticular, levando ao que é chamado de sinais caseiros. Mayberry e Kluender (2017) explicam que os sinais caseiros até possuem algumas propriedades linguísticas, como formas padronizadas de se fazer um pedido, mas tais padrões não são observados nos gestos utilizados pelos cuidadores da criança surda e nem são totalmente entendidos por eles. Por isso o contato com a língua de sinais cedo é tão importante, pois é ela que permitirá que a criança surda adquira uma língua.

Para Mayberry e Kluender (2017), a aprendizagem de uma língua deve se dar antes dos doze anos de idade, uma vez que aprender uma língua com essa idade, ou até depois, pode levar a uma rápida aquisição do idioma, mas a um longo período de desenvolvimento da língua. Mesmo que o adolescente viva em um ambiente linguístico rico e receba instrução linguística, aprender a primeira língua em uma idade tardia o impede de progredir a estruturas morfossintáticas complexas, ficando limitado a aprendizagem de estruturas simples.

Se a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e não tem acesso cedo à língua de sinais em suas casas, é, normalmente, somente na escola que eles começam a ter contato com essa língua e a adquirem. Isso demonstra a importância de os surdos terem acesso a uma boa educação e a um ambiente escolar que seja linguisticamente rico e favorável à aquisição natural da língua de sinais. É importante, assim, que crianças surdas possam conviver com professores sinalizantes, que possam lhes ensinar a língua de sinais para que, posteriormente, as crianças possam ser alfabetizadas na língua majoritária.

Ao refletir sobre a alfabetização de surdos, Quadros (1997) aponta duas práticas bastante produtivas nessa fase de escolarização, que são o relato de histórias e a produção de literatura infantil sinalizada. A comunidade surda, apesar de produzir literatura em sinais há anos, por muito tempo não teve registro dessas produções, uma vez que elas ficavam restritas somente à comunidade surda e a transmissão das manifestações artísticas de geração a geração acontecia somente pelo convívio entre eles (DALCIN, 2005). Quadros (1997) considera que levar o trabalho de criação de literatura em sinais para crianças surdas pode ajudar nos seus processos de alfabetização, assim como acontece com as crianças ouvintes que são alfabetizadas no português e, durante seus estudos, precisam escrever ou oralizar histórias.

Quadros (1997) afirma a necessidade de esse trabalho de criação de histórias ser feito sempre junto do professor, proficiente em língua de sinais e que saberá como auxiliar os alunos no que for preciso com relação ao uso da língua de sinais. Alguns aspectos que a autora considera essenciais para uma boa atividade de produção literária são se atentar ao estabelecimento do olhar; explorar diferentes configurações de mão; utilizar sinais com movimentos diferentes e que utilizem só uma ou as duas mãos; utilizar expressões não-manuais corretas de acordo com o contexto (expressões de negativa, de afirmativa ou de interrogativa, por exemplo). O professor, ao trabalhar diferentes aspectos da língua, ajuda as crianças a dominarem tais aspectos e amadurecerem suas capacidades cognitivas. De acordo com Quadros (1997, p. 57), “o processo de alfabetização vai sendo delineado com base na descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas através da língua”.

Após o trabalho com os recursos da língua e de como explorá-los, o professor pode avançar o ensino passando para o registro das produções sinalizadas que os alunos apresentaram. Se as crianças ainda não iniciaram a aprendizagem da língua portuguesa escrita, é possível fazer o registro em vídeo ou em fotos. Assistir aos vídeos posteriormente é uma forma de professores e alunos refletirem juntos sobre a língua e os usos que os alunos fizeram dela. Há também a opção de escrever as histórias das crianças por meio da escrita de sinais, sistema de transcrição que não utiliza o alfabeto da língua portuguesa, mas que possui uma forma de registro própria que respeita as regras fonológicas da Libras (STUMPF, 2005; BARRETO, BARRETO, 2012). O local mais adequado para que os surdos aprendam a escrita de sinais é a escola bilíngue, o que mostra mais uma vez a importância desses ambientes para a comunidade surda.

Após discussão sobre o ensino da Libras como primeira língua para os surdos, discutiremos o ensino do português como segunda língua.

2.4 O ensino do português como segunda língua para surdos

O ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos está garantido na legislação brasileira, como demonstra o texto do Decreto 5.626, de 23 de dezembro de 2005. Como esse texto reconhece a Libras como a primeira língua dos surdos, a língua portuguesa escrita deve ser ensinada como segunda língua. Sendo assim, a melhor forma de educação para os surdos seria a formação bilíngue, em que teriam acesso à aprendizagem das duas línguas.

Em estudo realizado sobre o bilinguismo de surdos, G. Silva (2018a) defende a ideia de que os surdos podem aprender tanto a Libras quanto a língua portuguesa e fazer diferentes usos delas em suas vidas, em variados contextos. Sendo assim, cada surdo pode ter um nível diferente de proficiência nas línguas que aprende, a depender das demandas de uso de cada língua em diferentes tarefas que precisa realizar em diferentes contextos. G. Silva (2018a, p. 42) afirma que “para ser considerado bilíngue, um surdo não precisa dominar a língua de sinais e a língua majoritária em todas as suas modalidades, nem desenvolver todas as habilidades”.

As escolas brasileiras, no entanto, não estão ainda preparadas para a educação bilíngue, como mostra a dissertação de S. Silva (2008). O que encontramos, na maioria das escolas, são turmas mistas de surdos e ouvintes, em que a metodologia utilizada para o ensino de português é a do ensino dessa língua como primeira língua, o que só é uma opção viável para os alunos ouvintes. Concordamos com S. Silva (2008) ao afirmar que o ensino de português para surdos normalmente é não-espontâneo, não apresenta recursos visuais e nem respeita a cultura desses sujeitos. Consideração semelhante é feita por Capovilla (2008), em estudo que aponta que as escolas que propiciam que o estudante surdo tenha contato com outros surdos e com professores que sinalizam são melhores para esses alunos, pois permitem que eles desenvolvam competências na Libras e, também, desenvolvam competência na leitura e na escrita da língua portuguesa.

Para que o aluno surdo possa adquirir uma verdadeira fluência na língua portuguesa como segunda língua, vários fatores devem ser levados em consideração, de acordo com autores que defendem o modelo bilíngue de educação para surdos (S. SILVA, 2008, 2015, 2016; G. SILVA, 2017, 2018a, 2018b). Os fatores citados são a possibilidade de interação com outros surdos e a oportunidade de aprender o português em turmas separadas de ouvintes. G. Silva (2017) comenta a importância de o ensino de português como segunda língua para surdos levar em consideração que o surdo não só aprende uma outra língua, mas também aprende uma segunda modalidade de língua.

É preciso, então, que o professor tenha consciência das diferenças de modalidades entre as duas línguas e prepare suas aulas de forma a que os surdos também entendam essas diferenças. Um exemplo mostrado por G. Silva (2017) é com relação à estrutura sintática da Libras e do português. A sintaxe da Libras, segundo a autora, é considerada visual, uma vez que se organiza no espaço. Já a sintaxe do português possui uma organização mais linear. Essas diferenças podem dificultar a aprendizagem dos surdos, que tendem a refletir a sintaxe da Libras na escrita do português.

Outro ponto importante para o professor de português como segunda língua levar em consideração, segundo G. Silva (2017), é com relação à escolha dos textos que irá trabalhar com os alunos. A melhor opção é a utilização de textos autênticos, uma vez que esses textos oferecem aos alunos surdos o insumo da língua. Para a autora (2017, p. 139), “é importante que o material didático utilizado seja composto de textos autênticos, sempre que possível (...), além de cuidar para que a apresentação gráfica do material possa potencializar a aprendizagem visual da escrita pelo aprendiz”.

A questão da leitura de textos em português também é debatida por S. Silva (2015), que lista uma série de fatores que interferem no entendimento da leitura, como a idade em que o surdo aprendeu a língua de sinais, o contato com outros surdos que sejam sinalizantes fluentes, o apoio e a motivação da família no uso da Libras e da língua portuguesa, a língua de sinais ser uma língua presente na trajetória escolar, metodologias de ensino de língua portuguesa que realmente ajudem o surdo a desenvolver estratégias de construção de sentido dos textos e que os façam entender as diferenças linguísticas entre a Libras e o português, as particularidades de cada uma e o que possuem em comum. Para S. Silva (2015), ao analisar a leitura de surdos, o processo de ler um texto ocorre quando o surdo consegue lançar hipóteses sobre o que lê e compreender os elementos que compõem o texto. A autora afirma que isso só é possível quando o surdo tem uma base linguística forte da Libras, sua primeira língua.

O vocabulário é, para S. Silva (2016), algo que vem sendo ignorado por professores e pesquisadores de português como segunda língua para surdos. Ela considera que o vocabulário possui um importante papel na compreensão da leitura. Sua pesquisa mostrou que os surdos leem muito pouco (às vezes, nem um livro por ano) e um vocabulário reduzido faz com que as informações obtidas em uma leitura sejam baixas, uma vez que será mais difícil conectar as partes do texto e construir seu significado. Assim, de acordo com S. Silva (2016, p. 223/224), “sem a compreensão de um número significativo de palavras/sinais que permita a elaboração do sentido mesmo que delineado em linhas gerais, todo o processo de leitura se desconfigura”.

Também discutindo a questão da leitura e do vocabulário que os estudantes de segunda língua constroem ao longo de seus estudos, Boers e Lindstromberg (2008) afirmam que, quando um estudante lê em um texto uma palavra que não conhece, ele pode tentar inferir seu significado pelo contexto ou por pistas linguísticas e não linguísticas presentes no texto. Fazendo isso, o estudante pode reter parcial ou totalmente o significado da palavra. No entanto, é preciso que ele lembre a palavra após a primeira

exposição a ela para que ele a retenha e isso se torne um aprendizado. Assim, é importante que o aluno leia a palavra em outros textos. Boers e Lindstromberg (2008) afirmam que, após uma atividade comunicativa ou a leitura de um texto, pode ser que o aluno retenha poucas palavras, mas haverá ganhos cumulativos ao longo do tempo que podem ser notáveis se o aluno ler com frequência.

Ao comentarem sobre uma forma de se ensinar leitura a alunos surdos, relacionando uma palavra escrita a um sinal da língua de sinais, Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) afirmam que essa forma ajuda com que os estudantes aprendam um pouco de vocabulário, mas não os possibilita a fazer mapeamentos mais complexos, uma vez que nem todas as palavras e expressões de uma língua oral podem ser facilmente traduzidas para a língua de sinais. Para os autores (2014), há uma dificuldade, uma vez que muitas palavras frequentes do inglês possuem maior estrutura polissêmica idiossincrática. De acordo com os autores, então, o ensino da língua escrita permite aos estudantes entenderem que muitas palavras não vão ter traduções equivalentes, mas que frases de uma língua podem ser mapeadas a frases de outra língua. Os alunos poderão entender, também, os vários significados que uma palavra polissêmica da língua oral pode apresentar e inferir tais significados, assim como entender palavras novas, pelo contexto. Além disso, segundo os autores, os alunos

tentarão entender o significado da língua escrita ao trazer seus conhecimentos prévios, usando conhecimentos da morfossintaxe da Língua Americana de Sinais e conhecimentos metalinguísticos e habilidades adquiridas das narrações de histórias da Língua Americana de Sinais¹⁰ (HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014, p. 234).

Assim, é por meio da leitura que os surdos poderão melhorar seus conhecimentos da língua oral que aprendem como segunda língua. Infelizmente, os estudantes surdos leem pouco em língua portuguesa (S. SILVA, 2016), fato que dificulta o aumento do repertório lexical deles nessa língua. A prática da leitura por alunos surdos possui uma grande importância, uma vez que, de acordo com G. Silva (2018b), é por meio dela que eles aprendem, visualmente, a língua escrita. Algumas estratégias que podem ser adotadas por professores de português como segunda língua para surdos são apontadas pela pesquisadora (G. SILVA, 2018b). Uma delas seria a alternância de línguas, técnica que permite aos alunos terem acesso ao texto uma vez que se faz uma tradução livre e uma tradução literal (ANDREWS, RUSHER, 2010, *apud* G. Silva, 2018b). A tradução livre

¹⁰ “They will readily try to understand print meaning, by bringing in background knowledge, using ASL morphosyntactic knowledge and metalinguistic knowledge, and narrative skills gained from story telling in ASL” (HOFFMEISTER, CALDWELL-HARRIS, 2014, p. 234).

possibilita que o aluno surdo acesse o conteúdo e construa os sentidos do texto, percebendo como as palavras se juntam umas às outras e se articulam entre si podendo, até mesmo, permitir novos significados. Já a tradução literal permite que o aluno visualize como a língua escrita se estrutura a partir de sua representação manual.

A pesquisa de Hoffmeister e Caldwell-Harris (2014) alerta para o fato de que muitas crianças surdas poderiam ter a oportunidade de se tornarem leitoras proficientes se tivessem uma educação mais apropriada. Um dos caminhos apontados pelos autores seria as escolas utilizarem a língua de sinais para mediar a educação, ao invés de simplesmente adaptarem o currículo do ensino de primeira língua que já é utilizado na educação das crianças ouvintes. Para os autores, ainda faltam pesquisas que investiguem quando e com qual frequência alunos surdos podem se tornar bons leitores sem terem desenvolvido uma primeira língua forte.

Nos interessa, nesta pesquisa, analisar como se dá a leitura de metáforas em segunda língua por surdos. No Brasil, os primeiros trabalhos publicados sobre a compreensão leitora de metáforas da língua portuguesa por surdos falantes da Libras como primeira língua foram desenvolvidos por Faria (2003, 2006a, 2006b). Voltando à questão de os surdos serem sujeitos visuais, Faria (2003) considera que a visão é o apoio contextual da cultura surda e, por isso, é ela que motiva a construção de sentidos que os surdos fazem quando leem um texto em português. Assim, se os surdos não tiverem sua cultura respeitada em seus processos de aprendizagem, eles terão mais dificuldade de desenvolver o português como segunda língua.

O trabalho de Faria (2003) analisou a leitura de surdos de textos da língua portuguesa que apresentavam palavras polissêmicas, de forma a compreender como os surdos constroem sentidos para tais palavras. Em seus encontros com os surdos participantes da pesquisa, Faria (2003) fez um levantamento de vários enunciados metafóricos. A pesquisadora levava os participantes a refletir sobre esses enunciados de forma a que os participantes pensassem em novos contextos em que eles poderiam ser utilizados. Assim, a autora afirma que os surdos conseguiam entender melhor o funcionamento da Libras e ter mais consciência da língua.

Outra pesquisa que trata do entendimento de metáforas do português como segunda língua por surdos é a de Costa (2015). A autora também defende o modelo bilíngue de educação para surdos, uma vez que esse modelo, ao garantir a aprendizagem da Libras como primeira língua, permite que o surdo utilize os conhecimentos linguísticos, contextuais, estruturais e culturais dessa língua para entender os textos da

segunda língua. Assim, se os surdos não conseguem ler e interpretar textos, também não conseguirão entender as metáforas da segunda língua. A seguir, trataremos mais sobre a leitura de metáforas.

2.5 O ensino de língua estrangeira/segunda língua e a leitura de metáforas

Após discutirmos sobre a aprendizagem do português como segunda língua por surdos, buscamos aporte teórico em trabalhos que tratam da aprendizagem de segunda língua por ouvintes que já possuem uma primeira língua desenvolvida (JUNG, 2003; JOHANSSON FALCK, 2012; GOLDEN, 2012; CHAPETÓN-CASTRO, VERDAGUER-CLAVERA, 2012). Chapetón-Castro e Verdaguer-Clavera (2012) pesquisaram sobre a leitura de metáforas em segunda língua e alertam sobre o fato de as metáforas linguísticas serem tão frequentemente utilizadas nas línguas que os falantes nativos perdem um pouco a consciência de seus usos. Dados da pesquisa realizada pelas autoras mostraram que as metáforas linguísticas não são facilmente separadas de outros jeitos de utilizar linguagem figurada ou expressões idiomáticas e que, por terem alto grau de convencionalidade, podem impedir os falantes de as reconhecerem.

Ao pesquisar sobre como aprendizes de uma segunda língua lidam com as diferenças ao nível da metáfora linguística na segunda e na primeira língua, Johansson Falck (2012) afirma que, mesmo que os falantes de cada língua tenham experiências similares sobre alguns conceitos, eles não necessariamente lidam com essas experiências das mesmas formas. A autora afirma, ainda, baseando-se em estudos sobre aquisição de segunda língua que, quando se fala uma segunda língua, o falante ainda está ligado à sua primeira língua. A influência da primeira língua pode acarretar uma transferência de significado (influência semântica ou pragmática). Essa influência também pode acontecer de uma segunda língua para uma terceira língua. Para a autora, a transferência pode ser positiva – quando ajuda o falante a usar a forma correta na segunda língua – ou negativa – quando resulta em erros.

A hipótese de Johansson Falck (2012), em artigo em que trabalhou com os usos de metáforas por falantes de inglês como primeira e segunda línguas, é de que ao produzir sentenças metafóricas em inglês como segunda língua, os participantes da pesquisa eram influenciados pelo nível da metáfora conceptual em suas primeiras línguas. Assim, esperava-se que isso fosse refletido na frequência do uso de expressões metafóricas e na

forma como elas seriam utilizadas, mesmo que os estudantes da segunda língua já tivessem um nível avançado de proficiência na língua de estudo. Nas palavras da autora:

a língua nativa da pessoa, e as maneiras muito particulares de falar sobre diferentes experiências, moldam as metáforas específicas que são aprendidas em uma segunda língua. Mesmo se duas línguas, por causa de semelhanças na experiência corporal, compartilhem muitas metáforas primárias e complexas, a língua nativa, e as metáforas lexicais específicas que ela inclui, fornecem uma lente que influencia diretamente como um falante de segunda língua concebe e fala sobre ideias e eventos nesta língua¹¹ (JOHANSSON FALCK, 2012, p. 131).

Já a pesquisa de Golden (2012) sobre o uso de expressões metafóricas de segunda língua na escrita de aprendizes dessa segunda língua buscou avaliar o grau em que essas expressões metafóricas se diferenciavam das que os alunos utilizam em suas primeiras línguas. Para a autora, aprender expressões metafóricas em uma segunda língua apresenta níveis de dificuldade diferentes dependendo de cada expressão, mas, de uma forma geral, os estudantes de segunda língua acham que é difícil utilizar de forma adequada as expressões metafóricas e que elas são difíceis de se entender. A autora afirma, com base em seus estudos sobre compreensão metafórica, que, normalmente, os alunos têm dificuldades em entender certos tipos de expressões metafóricas em uma segunda língua e que alguns tipos são mais difíceis de serem compreendidos do que outros.

Interessa-nos também como se dá o entendimento de expressões metafóricas do português pelos surdos. Assim como muitas outras línguas, a Libras também possui palavras polissêmicas, metáforas e metonímias (FARIA, 2006b) e seus falantes, consciente ou inconscientemente, fazem uso delas em suas falas. Mas quando leem metáforas da língua portuguesa, os surdos já apresentam mais dificuldades em entendê-las.

Por terem contato com a língua portuguesa a todo momento, o surdo irá se deparar com palavras polissêmicas, metáforas e metonímias próprias da língua oral e que eles precisarão interpretar e compreender. Segundo Lakoff e Johnson (2002), no sistema conceptual das pessoas há metáforas, o que as possibilita como expressões linguísticas. Os autores afirmam que falantes de uma língua, quando relatam situações de suas vidas, o fazem utilizando metáforas de forma natural, sem perceber que falam metaforicamente.

¹¹ “one’s native language, and the very particular ways it talks about different experiences, shapes the specific metaphors that are learned in a second language. Even if two languages, because of commonalities in embodied experience, share many primary and complex metaphors, one’s native language, and the specific lexical metaphors it includes, provide a lens that directly influences how a speaker of an L2 conceives of, and talks about, ideas and events in this language.” (JOHANSSON FALCK, 2012, p. 131).

Sobre a dificuldade de os surdos lerem e compreenderem metáforas do português, Faria (2003) afirma que isso se dá pela forma como os surdos leem os textos, tentando traduzir palavra por palavra do português para a Libras. Ao fazerem isso, a interpretação se torna descontextualizada, o que dificulta o entendimento do texto. Ao traduzirem palavra por palavra de uma metáfora da língua portuguesa para a Libras, o verdadeiro sentido da expressão não é compreendido.

Na leitura de um texto em português como segunda língua, Faria (2003) conclui que deve ser trabalhado com os surdos não a leitura de palavras isoladas, mas como associá-las nas sentenças lidas para que seja possível criar um contexto do que é lido. Assim, o trabalho com textos pode levar os surdos a ter consciência dos aspectos linguísticos da língua portuguesa. Assim, a autora garante que

a partir daí, entendem melhor a polissemia, bem como a metáfora na língua portuguesa e, conseqüentemente, ampliam a significação das palavras e passam a buscar nos termos da língua portuguesa não um único sentido, mas os sentidos possíveis das palavras, e essas, não isoladas, mas associadas entre si, como em blocos, e esses blocos, interpretados como unidades de sentido diferente a cada contexto diferente. É preciso mostrar aos surdos que dentro dos diferentes contextos as palavras mudam seu sentido original, “ressignificam” e surgem novas possibilidades de interpretação normalmente aceitas pela comunidade que as usa (FARIA, 2003, p. 63).

Além de os surdos construírem os sentidos do que leem nas palavras isoladas do texto, Faria (2003) aponta que eles também se baseiam em seus conhecimentos de mundo, que precisam ser ampliados para que eles possam atingir interpretações melhores. Para a compreensão de metáforas, ainda, novas pistas textuais são necessárias para que a interpretação seja atingida, e a autora afirma que os surdos devem compartilhar de bases experienciais com os ouvintes, desde que tais bases sejam canalizadas para a visão. Dessa forma, os surdos terão condições de compreender as metáforas que leem em segunda língua da mesma forma que os ouvintes.

Costa (2015) realizou alguns testes com surdos para medir o tempo de processamento de expressões metafóricas e investigar como eles interpretam tais expressões. Os primeiros testes geraram resultados já esperados. Os surdos apresentaram menos tempo de leitura nas metáforas das condições 1 (expressões equivalentes na Libras e na língua portuguesa) e 3 (expressões em português que mimetizam construções da Libras) e um tempo maior nas metáforas da condição 2 (próprias da língua portuguesa). Uma segunda tarefa foi apresentada a novos participantes, também todos surdos. Utilizando as mesmas expressões metafóricas, buscou-se analisar como elas eram

interpretadas e compreendidas pelos participantes. Cada um deveria ler sentenças escritas em português e explicá-las em Libras.

Verificou-se que as expressões que não possuem equivalentes em Libras não foram compreendidas pelos participantes surdos. Já as expressões que possuem equivalentes nas duas línguas e as expressões mimetizadas da Libras foram, em sua maioria, entendidas por eles. Como resultados, concluiu-se que “as expressões metafóricas não selecionam os mesmos elementos semânticos para serem compreendidas. Nesse caso, os participantes tendem a selecionar significados mais concretos de sua primeira língua para interpretar os elementos da segunda língua” (p. 136). Tais resultados, segundo a autora, são parecidos com resultados encontrados em outras pesquisas da área.

2.6 A multimodalidade no ensino de português como segunda língua para surdos

Como na coleta de dados utilizamos textos multimodais, buscamos trabalhos que tratam da multimodalidade no ensino de português como segunda língua para surdos (FERRAZ, 2011; FIGUEIREDO, GUARINELLO, 2013; RIBEIRO, 2014; PEREIRA, MUNIZ, 2015; BARBOSA, 2015). Em nossas pesquisas, não encontramos, contudo, trabalhos que tratem de como elementos multimodais podem ser facilitadores para que surdos entendam melhor metáforas da língua portuguesa, o que pode indicar algo inovador neste trabalho. Ferraz (2011) destaca que a multimodalidade está presente em todas as formas da linguagem, verbais ou não-verbais. Assim, devem ser considerados a diagramação do texto, as cores escolhidas para compô-lo, as figuras presentes nele, o tipo de papel (no caso de texto escrito) ou até o comportamento das pessoas nos textos orais, como os gestos, a entonação de voz e as expressões faciais. A autora pontua a importância de os alunos surdos aprenderem a ler e a interpretar os textos não-verbais. A autora destaca, então, que

quando se escreve um texto, são escolhidos os termos mais adequados e a ordem em que eles devem aparecer, produzindo determinado significado para leitores específicos. O mesmo processo ocorre na formulação de um texto não-verbal, no entanto, na maioria das vezes, o porquê de se escolher determinados elementos, cores e formas não é analisado. Partindo da concepção de que cada elemento que constitui uma imagem possui um significado em si, e que juntos produzem o significado que se pretende transmitir, é preciso compreender que saturações de cores, planos e inclinações não são selecionados em vão (FERRAZ, 2011, p. 76).

Dessa forma, um texto multimodal deve ser lido em sua totalidade, não somente levando-se em consideração a língua escrita. Ferraz (2011) destaca, ainda, que o aluno

surdo, mesmo não compartilhando da modalidade oral da língua portuguesa, ao ser envolvido em atividades que trabalham a língua escrita, elabora suas hipóteses nessa modalidade, mas de modo distinto dos falantes-ouvintes, uma vez que as hipóteses dos surdos serão construídas visualmente. “Assim, saber dispor de imagens como forma de significar de maneira sistemática é o diferencial em termos de ensino de português brasileiro como segunda língua para esse público” (FERRAZ, 2011, p. 158).

Para Figueiredo e Guarinello (2013), a comunidade surda pode ser beneficiada se os professores utilizarem recursos multimodais em suas práticas de ensino, pois isso facilita o acesso dos surdos às práticas letradas. De acordo com as autoras, uma das formas de se garantir uma real aprendizagem dos alunos surdos é utilizar a língua de sinais na educação e materiais que utilizem não somente o português oral, mas também recursos visuais, como imagens. As autoras consideram que a multimodalidade no contexto da surdez significa os professores incorporarem aspectos visuais às suas práticas, com o objetivo principal de se garantir interações que possibilitem a inserção dos alunos surdos em práticas letradas.

O trabalho com textos a partir de imagens por meio da Libras é defendido por Ribeiro (2014) como forma de ressignificar e de minimizar problemas no ensino do português escrito. Para o autor, essa prática proporciona um ensino bilíngue que respeita a cultura, a identidade e a língua do surdo. Pereira e Muniz (2015) definem o surdo como indivíduo hipervisual e que possui na Libras uma língua diversa da que predomina em seu país. Assim,

na medida em que o surdo olha o mundo de uma perspectiva visual, é imprescindível uma prática pedagógica que leve em consideração sua especificidade fundamentada na experiência visual e que parta desta para uma perspectiva dialógica que abranja outras linguagens, inclusive a escrita (PEREIRA, MUNIZ, 2015, p. 15).

Práticas de ensino que levam as especificidades do aluno surdo em consideração, no entanto, não estão ainda presentes na maioria das escolas. Quando se trata de um ensino inclusivo para alunos que possuem práticas culturais diferentes dos alunos ouvintes e dos professores que partilham o mesmo espaço escolar, o que as escolas normalmente oferecem é a presença do intérprete de Libras no ambiente. O intérprete é considerado uma ponte, aquele que liga ouvintes e surdos, culturas diferentes. Assim, se já existe alguém na escola que partilha a língua do aluno surdo, não seriam necessárias outras ações para incluir o aluno surdo, como o ensino multimodal.

Acreditamos que a aprendizagem da Língua Portuguesa, quando acompanhada de elementos multimodais, se torna mais significativa do que quando se oferece ao aluno surdo somente texto escrito, algo mais distante de suas realidades. Esse ensino descontextualizado pode ser associado ao que Coracini (2007) chama de o ensino não de uma língua materna, mas de uma língua “madrasta”, uma vez que os alunos não se veem representados na linguagem, nos materiais que lhes são apresentados e muito menos acreditam que aquela língua, tão distante deles, possa ser a língua deles também.

Com esta seção, fechamos o capítulo dois da tese. Passaremos, agora, para o capítulo três, que apresentará a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Minayo (2001, p. 16) define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e, por isso, ocupa um importante lugar nas teorias. A pesquisa, para a autora, é atividade básica da Ciência que indaga e constrói a realidade, é o que alimenta a atividade de ensino e vincula pensamento e ação. Este estudo tem um caráter qualitativo e buscou verificar como foi a interpretação de metáforas da língua portuguesa pelos surdos que participaram da pesquisa, visando a verificar a existência de um efeito de facilitação de duas condições específicas sobre a interpretação metafórica de expressões linguísticas. Neste capítulo, iremos detalhar a natureza desta pesquisa, os participantes, a metodologia de coleta e de análise dos dados.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem cunho qualitativo. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 32), pesquisas qualitativas buscam compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 22), esse tipo de pesquisa trabalha com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”. Desse modo, segundo Minayo (2001), interessa à pesquisa qualitativa o significado das ações e das relações humanas.

Já Dörnyei (2007) define as pesquisas qualitativas como verbais, uma vez que geram pequenos rótulos textuais. Elas também são mais abertas e flexíveis por mais tempo, para que possam explicar as sutis nuances do significado encontrado durante o desenvolvimento da pesquisa. De acordo com o autor, pesquisas qualitativas na área da Linguística Aplicada cresceram muito desde a década de 1990, uma vez que é um tipo de pesquisa ideal para prover *insights* sobre as condições e as influências dos contextos de pesquisa. No entanto, consideramos que a pesquisa pode ter, também, resultados que podem ser quantificados, de acordo com algumas das perguntas de pesquisa que elaboramos. Assim, no estágio de análise dos dados, vimos a importância de quantificar alguns resultados.

Na seção a seguir, apresentaremos os participantes da pesquisa. Antes de aplicarmos os testes elaborados para o estudo principal, dois estudos-piloto foram aplicados. Então, os participantes de cada estudo realizado serão apresentados abaixo.

3.2 Contexto e participantes

Antes de realizarmos os testes com os participantes finais da pesquisa, foram realizados dois estudos-piloto com alunos de um curso de extensão de Ensino de Português como Segunda Língua para Surdos que realizamos no *campus* Congonhas do Instituto Federal de Minas Gerais. Apresentaremos, a seguir, os participantes do primeiro estudo-piloto realizado.

3.2.1 Primeiro estudo-piloto

Para a realização do piloto (LEÃO, 2019), foram convidados a participar da coleta de dados surdos sinalizadores que são alunos de um curso de extensão de português como segunda língua, ofertado pela pesquisadora no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *campus* Congonhas. Na época, abril de 2018, o curso contava com cinco alunos, todos nascidos em famílias ouvintes em que são os únicos membros surdos, exceto dois deles, que são irmãos. Apresentaremos brevemente cada aluno, que foi representado por um nome fictício por motivos éticos. Os resultados desse piloto serão apresentados no capítulo 4.

| Nome | Sexo | Idade | Nível de escolaridade | Contexto familiar | Como aprendeu Libras |
|---------|-----------|-------|---|--|--|
| Mônica | Feminino | 32 | 5º ano do Ensino Fundamental. Parou de estudar porque a escola não tinha intérpretes. | Família é ouvinte. Mônica é a única surda. Conversa em Libras com seu filho e suas irmãs e em português com sua mãe. | Mônica aprendeu Libras na Apae, local em que estudou quando era criança junto de outros surdos. É fluente em Libras. |
| Rafaela | Feminino | 17 | Atualmente cursa o 1º ano do Ensino Médio integrado com o Ensino Técnico em uma escola pública federal. | Família é ouvinte. Rafaela é a única surda. Família sabe pouco Libras. | Aprendeu Libras aos três anos, em uma Apae onde estudou. É fluente em Libras. |
| Eduarda | Feminino | 16 | Cursa o 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. | Família é ouvinte, exceto por Wallace que é seu irmão e que também é surdo. Desde o ano passado tem apresentado uma grande melhora e mais fluência na Libras por agora ter contato frequente com surdos na sua escola e no curso de português como segunda língua. | Nas escolas onde estudou e com uma surda adulta que sua família a levava para visitar. |
| Wallace | Masculino | 14 | Cursa o 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal. | Família é ouvinte, exceto por Eduarda, que é sua irmã e que também é surda. Assim como Eduarda, tem apresentado mais fluência na Libras por ter mais contato com surdos atualmente. | Com sua irmã Eduarda, que é mais velha, e em escolas. |
| Valéria | Feminino | 14 | Cursa o 7º ano do Ensino Fundamental em | Família é ouvinte e sabe pouco Libras. Valéria é a única surda. Eles se comunicam mais por | Escola. |

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------|-----------------------------------|--|
| | | | uma escola estadual. | gestos e poucos sinais da Libras. | |
|--|--|--|----------------------|-----------------------------------|--|

Tabela 1 – Alunos do curso de Extensão do IFMG (LEÃO, 2019, p. 25)

Após realização do primeiro estudo-piloto, fizemos a montagem dos testes finais, mas, antes de aplicá-los com os participantes finais da pesquisa, optamos por convidar uma das alunas do curso de extensão citado acima para testá-los. Rafaela foi a aluna escolhida por ser a mais proficiente na língua portuguesa dentre os alunos do curso.

3.2.2 Segundo estudo-piloto

Nosso maior objetivo ao aplicar o segundo piloto era ver se os surdos conseguiriam entender os novos textos selecionados ou se precisaríamos substituir parte deles. Participou desse segundo piloto uma das alunas do curso de extensão de português como segunda língua para surdos do IFMG.

A aluna do curso de extensão do IFMG que participou do piloto foi Rafaela, apresentada na tabela 1. Rafaela participou do segundo estudo-piloto em agosto de 2019. Os testes foram conduzidos da forma como explicaremos mais abaixo, na seção 3.5. As interpretações das metáforas lidas por Rafaela serão apresentadas no capítulo 4.

3.2.3 Estudo principal

A nossa ideia inicial era coletar os dados com os alunos surdos que estão matriculados no curso de português como segunda língua desenvolvido no *campus* Congonhas do Instituto Federal de Minas Gerais. No entanto, após o primeiro estudo-piloto apresentado acima, alguns alunos precisaram sair do curso temporariamente, pois o horário das nossas aulas estava coincidindo com o horário de aula regular deles e outros alunos começaram a trabalhar durante todo o dia. Sendo assim, optamos por fazer a coleta de dados com alunos surdos graduandos em um curso de Letras-Libras. Todos os participantes, então, no momento de coleta de dados, eram maiores de idade e já haviam concluído o Ensino Médio. A tabela a seguir, elaborada com base em Silva (2018a), apresenta os participantes da pesquisa.

| Nome e idade | Período de ocorrência da surdez | Tipo de surdez relatada | Condição auditiva dos pais | Primeiro contato com a Libras – local e idade | Tipo de escola onde estudou – Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) | Frequenta fonoaudiologia ou utiliza aparelho de amplificação sonora individual (AASI) ou implante coclear (IC) |
|---------------------|--|---|-----------------------------------|--|--|---|
| Silvana, 39 anos. | Nasceu surda. | Surdez bilateral profunda. | Ouvintes. | 2 anos – Escola especial para surdos. | EF: escola especial para surdos; EM: escola regular sem intérprete. | Nunca frequentou fonoaudiologia; Não utiliza AASI ou IC. |
| Ricardo, 27 anos. | Nasceu surdo. | Surdez bilateral/ não soube especificar o grau. | Ouvintes | 8 anos – Escola especial para surdos. | EF: escola especial para surdos; EM: escola regular com intérprete. | Nunca frequentou fonoaudiologia; Não utiliza AASI ou IC. |
| Bianca, 26 anos. | Nasceu surda. | Surdez bilateral profunda. | Ouvintes. | 5 anos – Clínica de fonoaudiologia. | EF: escola especial para surdos; EM: escola regular com intérprete. | Frequentou fonoaudiologia por 4 anos. Utiliza AASI. |
| Lara, 23 anos. | Nasceu surda. | Surdez profunda em um ouvido. Do outro ouvido, não sabe o grau de surdez (escuta um pouco). | Ouvintes. | 5/6 anos – Contato com surdos. | EF e EM: escola regular. | Frequentou fonoaudiologia dos 2 aos 16 anos; Não utiliza AASI ou IC. |
| Mirian, 47 anos. | Nasceu surda. | Surdez profunda em um ouvido. Do outro ouvido, não sabe o grau de surdez (escuta um pouco). | Surdos. | 27 anos – Na fonoaudiologia e um curso que fez nos Correios. | EF e EM: escola regular sem intérpretes. | Frequentou fonoaudiologia dos 5 aos 13 anos; Não utiliza AASI ou IC. |

| | | | | | | |
|-------------------|---|---|-----------|---|--|---|
| Ingrid, 22 anos. | Nasceu surda de um ouvido e com metade da audição no outro ouvido. | Surdez profunda em um ouvido. Do outro ouvido, não sabe o grau de surdez (escuta um pouco). | Ouvintes. | 14/15 anos – Curso que fez na Rede Cidadã e contato com surdos. | EF: escola regular sem intérprete; EM: escola regular com intérprete. | Frequenta fonoaudiologia desde os 4 anos; Utiliza AASI em um ouvido. |
| Nicole, 30 anos. | Não sabe se já nasceu surda, mas sua surdez foi descoberta quando ainda era bebê (mais ou menos 6 meses de vida). | Surdez profunda em um ouvido. Do outro ouvido, não sabe o grau de surdez. | Ouvintes. | 16 anos – Escola regular inclusiva. | EF: escola regular sem intérprete; EM: escola regular com intérprete. | Frequentou fonoaudiologia dos 4 aos 16 anos; Não utiliza AASI ou IC. |
| Aline, 31 anos. | Nasceu surda. | Surdez bilateral profunda. | Ouvintes. | 12 anos – Escola própria para surdos. | EF: escola especial para surdos; EM: escola regular com intérprete. | Frequentou fonoaudiologia dos 10 aos 13 anos e depois por mais um ano, dos 23 aos 24 anos; Utiliza AASI em um ouvido. |
| Vanessa, 38 anos. | Acha que nasceu surda. Surdez foi diagnosticada quando tinha 1 ano de vida. | Surdez bilateral profunda. | Ouvintes. | Entre os 15 e 16 anos – Contato com surdos. | EF: escola regular sem intérprete; EM: escola regular sem intérprete (no primeiro ano do EM teve colegas surdos). | Frequentou fonoaudiologia, mas não se lembra por quanto tempo. Iniciou com 13 anos; Não utiliza AASI ou IC. |

Tabela 2 – Perfil dos participantes da pesquisa

3.3 Apresentação do estudo principal

Para a realização do estudo principal, cada participante leu textos com expressões metafóricas de três formas diferentes, sendo: i) condição 1 - texto somente com linguagem escrita em língua portuguesa e sem nenhum tipo de apoio visual; ii) condição 2 - textos multimodais que possuem língua escrita e imagem; iii) textos multimodais com língua escrita, imagem e em um contexto que trata da cultura surda, tema que faz parte da vida dos participantes, integrantes dessa cultura. Nessa parte, nosso objetivo foi verificar se haveria efeitos de facilitação dos elementos que acompanham o texto escrito. Assim, analisamos se mais metáforas foram interpretadas comparando a segunda com a primeira condição, uma vez que, nos textos da segunda condição, havia imagens, enquanto, nos textos da primeira, havia somente língua escrita, sem apoio visual. E, também, pudemos avaliar se os participantes compreenderam melhor os textos das condições 3 e 2 do estudo, já que na condição 3 os textos, além de terem apoio visual, estavam inseridos em um contexto familiar para os participantes, já que todos tratam da cultura surda.

Nossa hipótese era de que a mudança do tipo de texto produziria efeitos de facilitação, ou seja, esperávamos que o nível de interpretação das metáforas iria subir à medida que mais efeitos facilitadores fossem introduzidos. Dessa forma, esses efeitos poderão ser utilizados em futuras aplicações educacionais.

Como comentamos no capítulo 2, demos preferência por utilizar textos autênticos, como propagandas, charges e tirinhas. Parte dos enunciados, os que foram apresentados aos participantes na condição 3 do teste, foram duas tirinhas previamente selecionadas do site That Deaf Guy (<http://www.thatdeafguy.com/>). Os autores das tirinhas são Matt e Kay Daigle, que fazem um trabalho de divulgação da cultura surda, ao retratarem a vida de uma família em que um dos membros é surdo. As tirinhas relatam situações cotidianas na vida de uma pessoa surda, como a convivência com pessoas que não sabem língua de sinais e como os surdos são vistos pelas pessoas ouvintes, entre outros aspectos característicos da comunidade surda. As tirinhas foram elaboradas pelos autores em inglês e as traduções foram de nossa autoria.

A ideia de selecionar uma parte dos textos que trata da cultura surda é verificar se os surdos, ao lerem textos em português que falam de algo de suas realidades, têm realmente mais facilidade em entender metáforas escritas em língua portuguesa. Além disso, o fato de as tirinhas serem textos multimodais, ou seja, com escrita e imagem, pode

ser um facilitador para os surdos, que são considerados pessoas mais visuais. Assim, iremos observar se as imagens irão contribuir para o entendimento do texto em língua portuguesa. A outra parte dos enunciados que os alunos leram foram manchetes de matérias de jornais ou revistas que também possuem metáforas. Da mesma forma, os participantes leram e sinalizaram os textos. Essas manchetes não tinham apoio visual, o que nos permitiu comparar as sinalizações dos participantes de textos com e sem imagem e analisarmos se as imagens os ajudam a (1) entender os sentidos metafóricos dos textos ou (2) a formular hipóteses sobre os sentidos metafóricos dos enunciados lidos. Os participantes leram cada texto selecionado e, posteriormente, os sinalizaram em Libras da forma como os compreenderam. Cada participante fez isso individualmente, para que não influenciasse nas interpretações dos outros participantes.

Esta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 2019 e só participou da coleta de dados quem assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE assinado pelos participantes está nos anexos do trabalho (Anexo 1).

3.3.1 Procedimentos de coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada de forma presencial e com cada participante individualmente. Cada participante foi solicitado a escolher um dia e um horário em que pudesse participar da pesquisa. A coleta com os 9 participantes foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2019.

Iniciamos a coleta de dados com algumas perguntas de cunho pessoal. Essas perguntas foram retiradas de Silva (2018a), que elaborou um questionário com o objetivo de verificar qual o perfil linguístico de surdos bilíngues. Assim, os participantes responderam às seguintes perguntas:

- 1- Nome completo e idade;
- 2- Se nasceu surdo ou ouvinte;
- 3- Se seus pais são surdos ou ouvintes;
- 4- Onde começou a aprender Libras, com quem e com qual idade;
- 5- Durante Ensino Fundamental e Ensino Médio estudou em qual tipo de escola (se escola só para surdos com ensino em Libras ou em escola inclusiva, com ou sem intérprete de Libras);
- 6- Se frequentou fonoaudiologia e por quanto tempo;

- 7- Grau de surdez nos dois ouvidos;
- 8- Se usa aparelho auditivo ou implante coclear.

Todas as perguntas foram feitas em Libras pela pesquisadora e as respostas foram escritas à mão pela pesquisadora. Após as perguntas pessoais, os participantes assistiram a um vídeo em Libras que era a tradução¹² do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optamos, com base em Silva (2018a), por apresentar o Termo não somente em língua portuguesa, mas também em Libras para que o texto fosse mais acessível aos participantes.

Ao fim do vídeo, perguntamos se eles tinham alguma dúvida com relação à pesquisa ou à sua participação. Explicamos, em Libras, as dúvidas que surgiram e demos, então, início aos testes após a assinatura do Termo.

Todos os textos selecionados para os testes foram apresentados aos participantes em uma tela de computador, para que ficassem em um tamanho de letra grande e fácil de ser lido. Os textos foram apresentados em sequência, ou seja, os participantes não tiveram acesso a todos os textos de uma só vez. Quando um texto era projetado, o participante podia levar o tempo que quisesse para ler e pensar em uma forma de sinalizá-lo em Libras. A sinalização de cada texto, pelos participantes, foi filmada¹³ pela pesquisadora.

3.4 Materiais

Nesta seção apresentaremos os textos selecionados para comporem os três estudos que realizamos: o primeiro e o segundo estudos-piloto e o estudo principal. Apresentaremos as mudanças que realizamos de um estudo para outro e as justificativas para tais mudanças. As análises dos textos serão realizadas no capítulo 4.

3.4.1 Materiais do primeiro estudo-piloto

O primeiro estudo-piloto foi composto por dois textos, uma manchete de uma notícia e uma charge. A ideia era trabalhar com um texto que apresentasse somente

¹² Agradeço a intérprete de Libras Débora Assunção Carvalho que traduziu e fez o vídeo da tradução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

¹³ Duas participantes (Mirian e Vanessa) não quiseram ser filmadas, mas participaram da pesquisa e as repostas dadas por elas foram escritas em língua portuguesa pela pesquisadora quando foram sinalizadas.

linguagem escrita, sem nenhum tipo de apoio multimodal que pudesse contribuir para a interpretação e um texto que apresentasse linguagem escrita e imagens, de forma a verificarmos se a imagem iria contribuir para a interpretação.

Optamos por utilizar manchetes de jornal por serem textos curtos e que, muitas vezes, apresentam metáforas. Pensamos aqui no fato de que as pessoas, ao abrirem sites de notícias, por exemplo, primeiro têm acesso às manchetes e, caso seja de seus interesses, leem a notícia ou não. Optamos por não apresentar a notícia completa aos participantes para verificarmos quais seriam suas interpretações sobre a metáfora presente na manchete e, também, analisar o que os participantes levantariam como possibilidades de significado para a metáfora sem ler o texto original.

Texto 1:

Mulher de 64 anos dá à luz uma menina em Belo Horizonte

(Fonte: Estado de Minas¹⁴)

Texto 2:



¹⁴ Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/04/12/interna_gerais,951184/mulher-de-64-anos-da-a-luz-uma-menina-em-belo-horizonte.shtml

3.4.2 Materiais do segundo estudo-piloto

Para o segundo estudo-piloto, já havíamos selecionado os textos que fariam parte do estudo principal. Nosso objetivo em realizar esse estudo-piloto foi verificar se manteríamos todos os textos que selecionamos ou se seria necessário fazer alguma mudança para o estudo principal. Já havíamos decidido que faríamos três testes, acrescentando, a cada um, mais efeitos facilitadores para a interpretação. Os textos 1 e 2 apresentam somente linguagem escrita, sem nenhum tipo de apoio multimodal para a interpretação (ambos são manchetes de jornal, como fizemos no estudo-piloto 1). Os textos 3, 4, 5 e 6 apresentam linguagem escrita e imagens, assim poderíamos analisar se as imagens contribuíram para a interpretação ou não. E os textos 7 e 8 apresentam linguagem escrita, imagens e o contexto da cultura surda, de forma a podermos analisar se as imagens e o contexto da cultura surda contribuíram ou não para uma correta interpretação da metáfora.

Os textos do estudo-piloto 2 são totalmente diferentes dos textos do estudo-piloto 1 porque nossa ideia era aplicá-lo com os mesmos participantes, ou pelo menos parte deles.

Texto 1:

Lília Cabral se derrete ao falar de estreia da filha vestida de noiva

(Fonte: globo.com, 13/11/18¹⁶)

Quadro 1 - apresentação do texto 1, estudo-piloto 2

Texto 2:

Temor por rompimento de barragem derruba comércio em Barão de Cocais

(Fonte: TV Alterosa¹⁷)

¹⁵ Retirada de: <http://blogdobauru.blogspot.com/2010/01/charge-critica-sobre-televisao.html>

¹⁶ Link para reportagem indisponível.

¹⁷ Disponível em: <https://www.alterosa.com.br/programas/alterosa-alerta/temor-por-rompimento-de-barragem-derruba-comercio-em-barao-de-cocais/>

Quadro 2 - apresentação do texto 2, estudo-piloto 2

Texto 3:

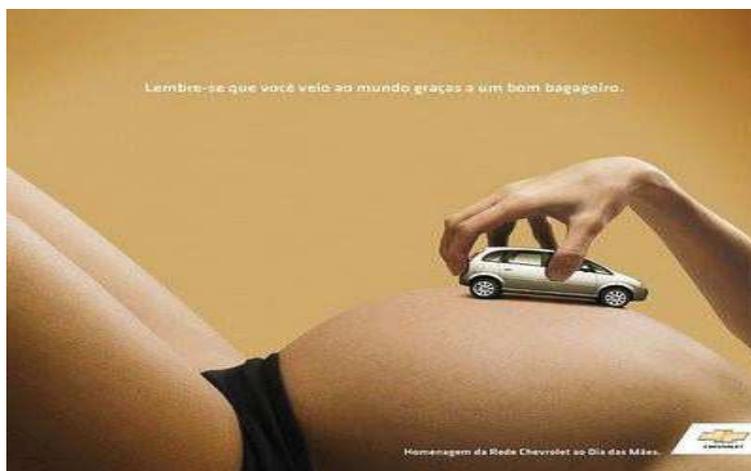


Figura 12 – Propaganda da marca Chevrolet
(Fonte: Agência Ápice¹⁸)

Texto 4:

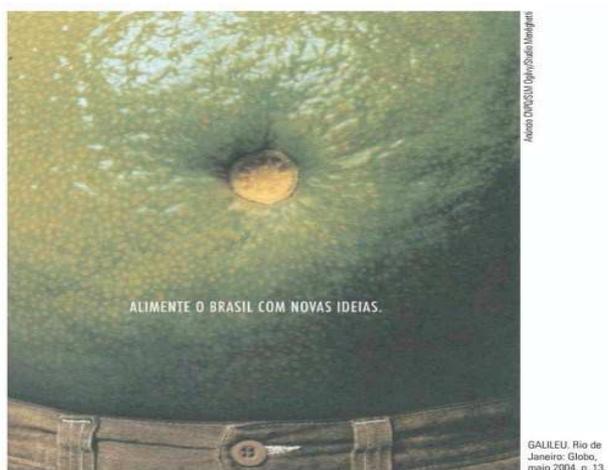


Figura 13 – Imagem da Revista Galileu
(Fonte: Brainly¹⁹)

¹⁸ Disponível em: <http://agencia-apice.blogspot.com/2008/09/anlise-de-propaganda.html>

¹⁹ Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/13248942>

Texto 5:



Figura 14 – Charge de autoria do cartunista NEF
(Fonte: Correio Braziliense²⁰)

Texto 6:



Figura 15 – Tirinha de autoria do cartunista Quino
(Fonte: Correio Braziliense²¹)

Texto 7:



²⁰ Disponível em: <http://blogs.correiobraziliense.com.br/aticunha/tag/historiadebrasil/page/64/>

²¹ Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/aticunha/tag/violenciaembrasil/>. O texto da tirinha foi adaptado pela pesquisadora. Texto original: “Será que aqui cabe tudo o que vão me meter na cabeça?”

Figura 16 – Tirinha de autoria dos cartunistas Matt e Kay Daigle (tradução nossa)

(Fonte: That deaf guy²²)

Texto 8:



Figura 17 - Tirinha de autoria dos cartunistas Matt e Kay Daigle (tradução nossa)

(Fonte: That deaf guy²³)

3.4.3 Materiais do estudo principal

Após a aplicação do estudo-piloto 2, definimos quais textos se manteriam nos materiais que compõem o estudo principal e quais teríamos que mudar. Apresentaremos, agora, os três testes elaborados para a coleta de dados e os textos referentes a cada um.

O teste 1 foi composto de duas manchetes de jornal. O texto 1 foi retirado do site do Instituto Federal de Minas Gerais (www.ifmg.edu.br). Já o texto 2 foi retirado do site de notícias Globo.com, em novembro de 2018. Para esse teste, os textos selecionados apresentavam apenas língua escrita, sem nenhum recurso que pudesse dar apoio ou facilitar a interpretação.

Ressaltamos uma diferença entre o texto 1 do estudo principal, que será apresentado abaixo, e o texto 1 do estudo-piloto 2. Ao aplicarmos o estudo-piloto 2, percebemos que o texto que havíamos escolhido para compor o teste 1 – texto 1 não havia sido uma boa escolha. Apontamos dois grandes motivos para a mudança do texto: o primeiro texto selecionado, apresentado na seção 3.4.2 como texto 1, apresentava palavras que não possuem equivalentes na Libras (como estreia), além do fato de a manchete vir separada do texto completo da reportagem, como comentamos mais acima

²² Disponível em: <http://www.thatdeafguy.com/?p=670>

²³ Disponível em: <http://www.thatdeafguy.com/?p=545>

nesta seção. Apesar de termos mantido a ideia original, que era utilizar manchetes para comporem o teste 1, optamos por alterar o texto 1 de um estudo para o outro.

Teste 1 – Texto 1:

Histórias que se cruzaram no IFMG
(Fonte: IFMG – *campus* Congonhas²⁴)

Quadro 3 – Apresentação do texto 1, estudo principal

Teste 1 – Texto 2:

Temor por rompimento de barragem derruba comércio em Barão de Cocais
(Fonte: TV Alterosa)

Quadro 4 – Apresentação do texto 2, estudo principal

Passaremos agora para a apresentação do segundo teste, que foi composto por quatro textos: uma charge, duas propagandas e uma tirinha. Nos quatro textos, há enunciados escritos em língua portuguesa e também há imagens. A diferença do Teste 2 para o Teste 1 é justamente o fato de os textos do Teste 2 serem multimodais, o que pode ser um facilitador para o entendimento da metáfora. Nossa hipótese é que as imagens podem ajudar os surdos a entender a metáfora presente em cada texto.

Teste 2 – Texto 3

²⁴ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/congonhas/noticias/historias-que-se-cruzaram-no-ifmg-campus-congonhas>



Figura 12 – Propaganda da marca Chevrolet
(Fonte: Agência Ápice)

Teste 2 – Texto 4

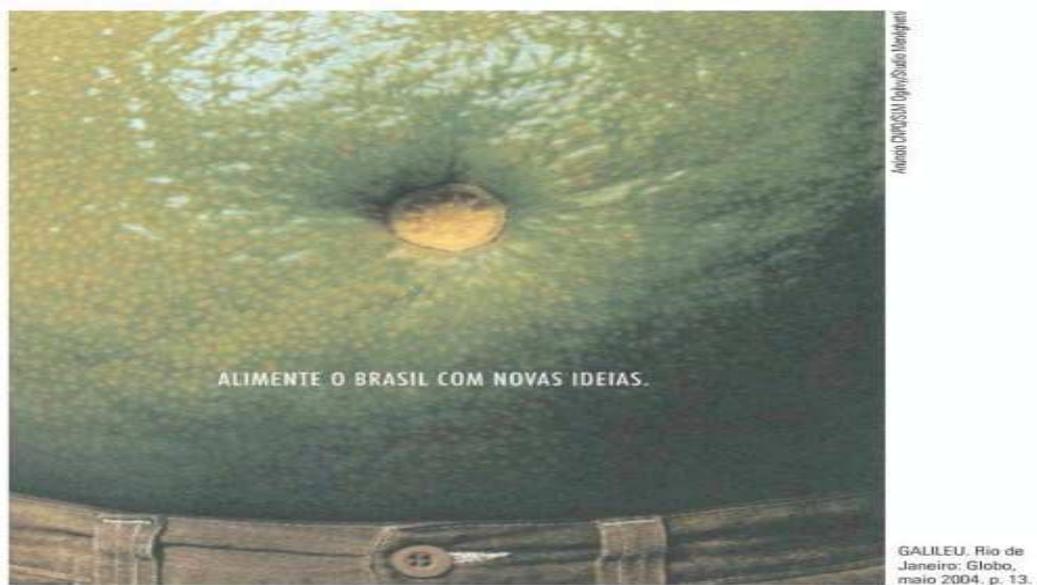


Figura 13 – Imagem da Revista Galileu
(Fonte: Brainly)

Teste 2 – Texto 5:



Figura 14 – Charge de autoria do cartunista NEF
(Fonte: Correio Braziliense)

Teste 2 – Texto 6:



Figura 15 – Tirinha de autoria do cartunista Quino
(Fonte: Correio Braziliense)

Passaremos agora para a apresentação do terceiro teste, que foi composto por duas tirinhas de autoria de Matt e Kay Daigle. Ambas as tirinhas são textos multimodais que

possuem língua escrita, imagens e o contexto da cultura surda. Nossa hipótese é que as imagens e o contexto da cultura surda podem funcionar como facilitadores para os surdos entenderem a metáfora presente em cada texto.

Teste 3 – Texto 7:



Figura 16 – Tirinha de autoria dos cartunistas Matt e Kay Daigle

(Fonte: That deaf guy)

Teste 3 – Texto 8:



Figura 17 - Tirinha de autoria dos cartunistas Matt e Kay Daigle

(Fonte: That deaf guy)

Com o teste apresentado, daremos início à última seção deste capítulo, que trata das transcrições das interpretações das leituras que os participantes fizeram dos oito textos.

3.5 Transcrição das sinalizações

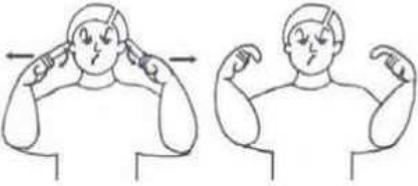
Para as análises dos dados, seguimos o proposto por Dörnyei (2007) no que se refere à pesquisa qualitativa. Os participantes foram filmados, suas falas foram transcritas e, posteriormente, foram analisadas, para que os dados fossem explorados e para agrupar possíveis regularidades entre eles do ponto de vista da teoria da metáfora conceptual.

Sobre a transcrição de dados de uma língua de sinais usando a escrita da língua oral, Wilcox e Morford (2006) refletem sobre a falta de um modelo padrão para que isso seja realizado. Eles comentam sobre a necessidade de se levar em consideração, quando necessário, as expressões faciais dos participantes da pesquisa. Os autores afirmam, como base em Miller (2001), que um sistema de transcrição deve basear-se em suposições teóricas. Assim, quando houver um sistema padrão para transcrição de dados de línguas de sinais, ele deve ser flexível para se adequar aos objetivos das pesquisas que serão realizadas.

Alguns pesquisadores optam por fazer transcrições a partir do sistema *SignWriting* (escrita de sinais). Esse sistema foi desenvolvido por Valerie Sutton em 1974 e adaptado para as línguas de sinais. A eficácia deste método encontra-se no fato de ele levar em consideração os parâmetros fonológicos e a sintaxe da língua de sinais. No Brasil, a escrita de sinais teve Stumpf (2005) como uma das primeiras pesquisadoras a investigar o tema. Falamos um pouco sobre a relação entre a escrita de sinais e a educação de surdos no capítulo 2, seção 2.3.

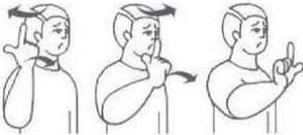
Pelo fato de a pesquisadora somente ter conhecimento básico da escrita de sinais, a opção foi utilizar o sistema de glosas para a transcrição dos dados. Tal sistema, segundo Paiva et al. (2016), é uma forma de facilitar a leitura de uma língua de sinais. De acordo com os autores (p. 13), “glosas são palavras de uma determinada língua oral grafadas com letras maiúsculas que representam sinais manuais com sentidos próximos”. Paiva et al. (2016) realizaram um panorama de pesquisas que envolvem a Libras ou outras línguas de sinais, em que a opção de transcrição foi por glosas. Os autores citam algumas convenções que vêm sendo utilizadas, a partir do trabalho de Klima e Bellugi (1979); Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998), como:

- Um sinal em Libras deve ser representado com letras maiúsculas. Exemplo de sinal que aparece em nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|--|---|
|  <p data-bbox="240 472 671 546">Figura 18 – sinal: BARULHO Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> | <p data-bbox="1002 197 1158 230">Transcrição</p> <p data-bbox="1002 304 1158 338">BARULHO</p> |

Quadro 5 – Transcrição da Libras – exemplo 1

- Quando é necessário utilizar mais de uma palavra da língua oral para representar um sinal, as palavras devem vir ligadas por hífen. Exemplo de um verbo que aparece em nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|---|--|
|  <p data-bbox="240 1115 743 1189">Figura 19 – sinal: NÃO-CONSEGUIR Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> | <p data-bbox="1002 902 1158 936">Transcrição</p> <p data-bbox="948 1010 1212 1043">NÃO-CONSEGUIR</p> |

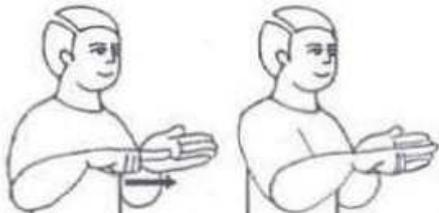
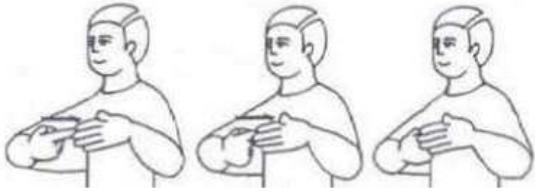
Quadro 6 – Transcrição da Libras – exemplo 2

- Quando uma palavra é soletrada, cada letra deve ser separada por hífen. A soletração de palavras é utilizada quando é necessário falar nomes próprios, quando não se sabe um sinal ou quando não há um sinal correspondente à palavra da língua oral. Exemplo de soletração que aparece em nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|--|---|
|  <p data-bbox="240 1910 671 1984">Figura 20 – sinal: TEMOR Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> | <p data-bbox="1002 1666 1158 1700">Transcrição</p> <p data-bbox="1002 1774 1158 1807">T-E-M-O-R</p> |

Quadro 7 – Transcrição da Libras – exemplo 3

- Para indicar a flexão de um verbo marcando sujeito e objeto, utiliza-se os números de 1 a 3 para marcar pessoas no singular e 1p, 2p e 3p para marcar plural. Exemplo de flexão de pessoa que aparece nos nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|--|---|
|  <p data-bbox="240 779 671 853">Figura 21 – sinal: PERGUNTAR Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> <p data-bbox="240 871 858 976">O sinal vai do sinalizador em direção à pessoa que recebe a pergunta: 1sPERGUNTAR2s</p> | <p data-bbox="1043 472 1198 506">Transcrição</p> <p data-bbox="1027 689 1214 723">1sperguntar2s</p> |
|  <p data-bbox="240 1256 671 1330">Figura 22 – sinal: PERGUNTAR Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> <p data-bbox="240 1348 858 1453">Nesse caso, é o sinalizador que recebe uma pergunta de seu interlocutor: 2sPERGUNTAR1s</p> | <p data-bbox="1027 1182 1214 1216">2sperguntar1s</p> |

Quadro 8 – Transcrição da Libras – exemplos 4 e 5

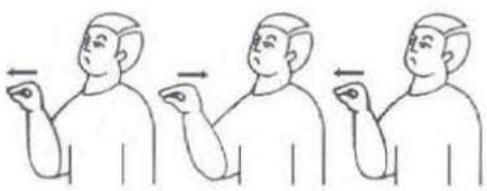
- O sinal de arroba é utilizado para indicar que não há marcação de gênero, uma vez que os sinais da Libras não fazem esse tipo de marcação. Exemplo de sinal que aparece em nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|--|---|
|  <p data-bbox="239 459 678 537">Figura 23 – sinal: FILH@ Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> | <p data-bbox="1005 190 1157 235">Transcrição</p> <p data-bbox="1029 302 1133 347">FILH@</p> |

Quadro 9 – Transcrição da Libras – exemplo 6

- As expressões faciais e corporais são muito importantes nas línguas de sinais, então também devem ser incorporadas nas glosas. Seguiremos proposta de Quadros e Karnopp (2007) que utiliza os sinais < > para representar expressões faciais e corporais, seguida por um símbolo que a representa: ? (para sentenças interrogativas); ! (para sentenças exclamativas); n (para sentenças negativas); t (para indicar topicalização); duv (para indicar dúvida).

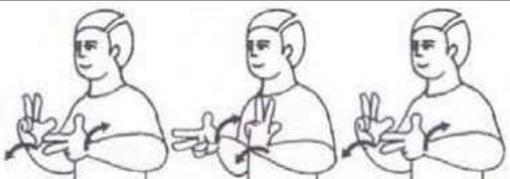
Exemplo que aparece em nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|---|--|
|  <p data-bbox="255 1433 694 1512">Figura 24 – sinal: <O-QUE>? Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> | <p data-bbox="1029 1160 1189 1205">Transcrição</p> <p data-bbox="1029 1265 1189 1310"><O-QUE>?</p> |

Quadro 10 – Transcrição da Libras – exemplo 7

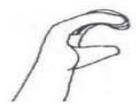
- Os verbos foram transcritos sempre no infinitivo. Exemplo que aparece em nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|--------|-------------|
| | |

| | |
|--|------------------|
|  <p>Figura 25 – sinal: CONVERSAR Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> | <p>CONVERSAR</p> |
|--|------------------|

Quadro 11 – Transcrição da Libras – exemplo 8

- Os classificadores, que de acordo com Bernardino (2012) são morfemas utilizados em verbos de movimento ou verbos de localização, em que as mãos ou o corpo do sinalizante são utilizados para indicar o referente ou o agente da ação, foram transcritos entre os sinais <>, seguidos da sigla CL. Exemplo que aparece em nossos dados:

| Libras | Transcrição |
|--|----------------------------------|
|  <p>Figura 26 – configuração de mão da letra C Fonte: Capovilla, Raphael (2001)</p> <p>Essa configuração de mão pode ser utilizada como um exemplo de classificador de manuseio, em que a mão do sinalizante toma o formato do objeto que quer representar. Nesse caso, essa configuração de mão indica que o objeto possui formato cilíndrico, como a fruta laranja, por exemplo.</p> | <p><SEGURAR LARANJA>CL</p> |

Quadro 12 – Transcrição da Libras – exemplo 9

- Alguns comentários foram acrescentados junto às glosas, como explicações ou observações sobre sinais utilizados pelos participantes. Tais comentários aparecem entre colchetes.

Após apresentação da metodologia da pesquisa, daremos início, a seguir, ao capítulo 4, que apresenta os resultados dos estudos-piloto e as análises do estudo principal.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Apresentação do primeiro estudo-piloto

O primeiro estudo-piloto ocorreu em abril de 2018 e foi aplicado no Instituto Federal de Minas Gerais – *campus* Congonhas com os alunos que participavam do curso de extensão Português como segunda língua na época. Os participantes foram apresentados no capítulo 3, seção 3.2.1. A atividade desenvolvida coletivamente com os alunos consistiu na leitura de dois textos metafóricos, uma manchete de jornal e uma charge, com o objetivo de verificar como os alunos sinalizariam, em Libras, os textos lidos em português. Os alunos tiveram um tempo para ler cada texto, pensar em uma forma de sinalizá-lo e depois tiveram mais um tempo para desenhar o que entenderam do primeiro texto, que será apresentado a seguir.

A manchete de jornal fornecida para leitura e interpretação foi: “Mulher de 64 anos dá à luz uma menina em Belo Horizonte”. Leão (2019, p. 27-28) fez a glosa de como cada aluno interpretou o texto e teceu alguns comentários:

- (1) Eduarda: MULHER IDADE 64 SOZINH@ MENIN@ B-H
- (2) Wallace: MULHER IDADE 64 MENIN@ B-H SOZINH@
- (3) Valéria: MULHER 64 B-H CRIANÇA

Em todas as três sinalizações acima, os alunos não sinalizam em Libras a expressão metafórica “dar à luz”. Acredito que pelo fato de os participantes não terem entendido o que essa expressão quer dizer, eles sinalizaram somente as outras palavras do enunciado, cujos significados eles já conhecem.

- (4) Mônica: MULHER IDADE 64 DAR LUZ SOZINH@ CRIANÇAS B-H
- (5) Rafaela: MULHER IDADE 64 DAR LUZ SOZINH@ CRIANÇA B-H

Apenas Mônica e Rafaela sinalizaram a expressão “dar à luz”, mas foi uma sinalização com o sentido literal da expressão e não com o sentido metafórico. Rafaela foi a única que estranhou a expressão “dá à luz” e disse não entender o motivo de uma mulher entregar uma lâmpada para uma criança. Ela questionou se a lâmpada estava quente e se isso poderia machucar a criança. Rafaela foi a única que percebeu que no enunciado tinha uma expressão diferente, mas não conseguiu formular nenhuma hipótese

para ela. Pedi aos outros alunos para tentarem pensar o que essa expressão queria dizer, mas eles também não conseguiram formular hipóteses, apenas falaram que não sabiam. Quando perguntei o porquê de eles terem utilizado a palavra ‘sozinha’, eles disseram que foi por causa da palavra ‘uma’ que aparece no texto: “mulher de 64 anos dá à luz uma menina em Belo Horizonte”. Eu perguntei, então, o que eles entenderam do enunciado no geral e Eduarda respondeu que falava de uma mãe (mulher de 64 anos) que perdeu sua filha em BH (por isso o uso da palavra sozinha em Libras). Todos os alunos concordaram com ela e, quando eu pedi que eles desenhassem o que haviam compreendido do texto, três desenharam a mãe procurando uma filha perdida. Somente Valéria não desenhou o que foi pedido, ela desenhou sua família, portanto seu desenho não foi incluído no estudo. Rafaela não pôde fazer o desenho.

Apresentaremos os desenhos feitos pelos alunos, tentando retratar o que eles entenderam da manchete:



Figura 27 – Desenho de Eduarda

mulher procurar muito fala não ter.
 menina de uma grumui zelo Horizonte.
 mulher quer fala pegou menina.

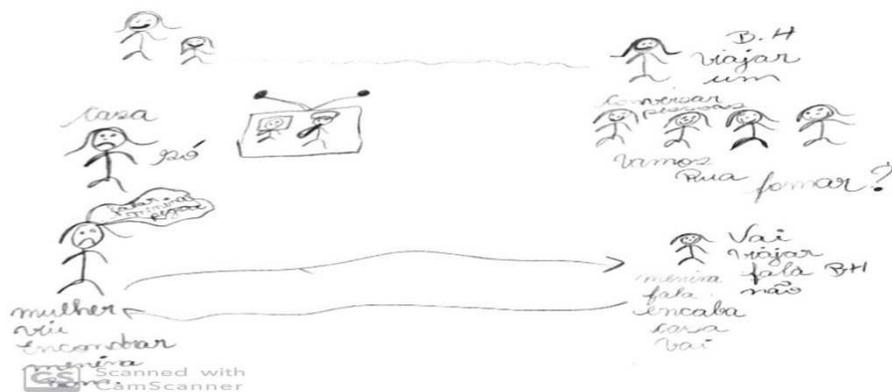


Figura 28 – Desenho de Mônica

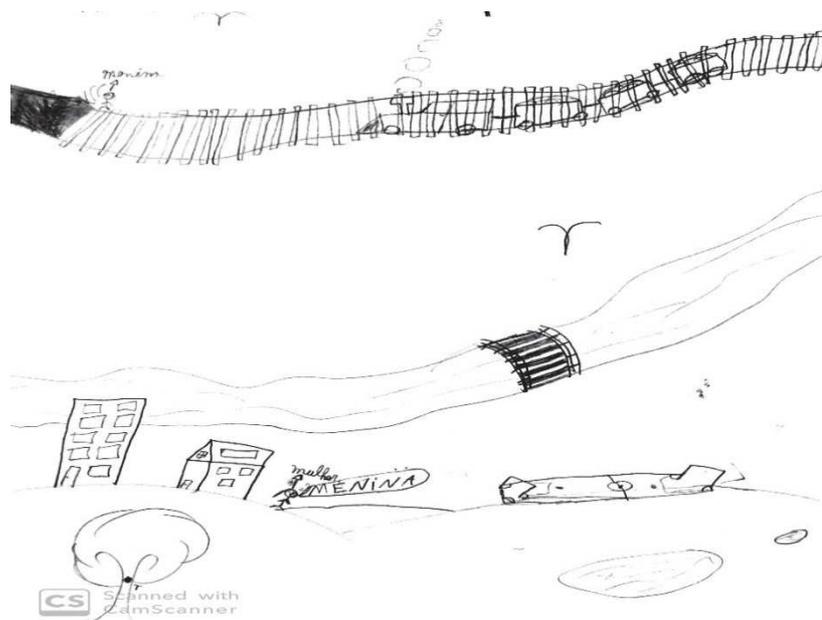


Figura 29 – Desenho de Wallace

Como pode ser observado nos desenhos, os participantes seguiram suas ideias iniciais de que uma mãe procurava por sua filha que estava perdida. O desenho de Eduarda apresenta duas cenas que estão interligadas. Na parte inferior da folha, ela desenhou a menina que estaria perdida e a forma como ela imaginou que a menina estaria:

chorando, morando na rua (a menina é retratada próxima a uma lata de lixo, para dar ideia de que estava nas ruas e não morando em uma casa) e sua roupa estava rasgada (também uma forma de representar que a menina estava nas ruas e não tinha condições de se vestir melhor). Além disso, próximo do corpo da menina, Eduarda desenhou algumas estrelas, mas não chegou a explicar o que ela queria representar exatamente com esses desenhos (uma suposição poderia ser fome ou dor. Normalmente, em histórias em quadrinhos, quando um personagem se machuca são desenhadas estrelas que indicam a sua dor física). À frente da menina, Eduarda desenhou alguns repórteres, segurando microfones e câmeras de filmagem. Esses repórteres estavam filmando a menina perdida. Dando sequência a essa primeira cena, na parte superior da folha, Eduarda desenhou uma mulher, dentro de sua casa, com roupas e cabelo bem arrumados, sentada em um sofá e segurando uma bebida. A mulher é retratada assistindo televisão e vendo, justamente, a imagem da menina que os repórteres filmavam na parte de baixo da folha. Eduarda desenhou, dentro da tela da televisão, exatamente o mesmo local em que havia situado a menina, entre dois prédios, a lata de lixo ao seu lado, um varal com roupas penduradas acima. Ao ver a cena, a mulher aponta para a televisão e diz “filha”, reconhecendo, na menina da imagem, sua filha perdida. Eduarda conseguiu fazer uma divisão bem elaborada do desenho no papel e retratou bem e com detalhes a forma como interpretou o enunciado.

Mônica também seguiu uma sequência dos fatos em seu desenho, de acordo com sua interpretação. Na parte superior da folha ela escreveu, do seu jeito, o que iria desenhar e que ela já havia sinalizado: uma mulher que procurava sua filha perdida. A leitura do seu desenho deve ser feita da esquerda para a direita e de cima para baixo. Primeiro, então, ela desenha as duas personagens, uma maior do que a outra, de forma a representar uma mulher adulta, mais alta, e sua filha criança, mais baixa. As duas sorriem. A seguir, ela mostra que houve uma viagem para Belo Horizonte e, depois, a mulher volta para casa sozinha e é representada com tristeza (sua boca tem formato de U invertido, desenhada com abaixamento dos cantos da boca). Ela também desenhou uma televisão e uma menina na tela, com um repórter falando sobre a menina perdida. A mãe se junta a algumas pessoas para tentar encontrar a menina. Ainda representada com o semblante triste, a mãe encontra a menina (“mulher viu encontrar”) e uma seta é ligada ao próximo desenho, que mostra a menina feliz, sorrindo e uma frase dizendo que não vai mais viajar para Belo Horizonte (“vai viajar fala BH não”).

Por fim, no desenho de Wallace também foi feita uma divisão no papel, de forma a retratar as duas cenas do enunciado – a menina perdida e sua mãe a procurando. Assim,

na parte superior da folha, ele desenhou uma longa estrada de ferro, com um trem passando. No canto esquerdo da folha, em uma das pontas da estrada de ferro, ele desenhou a menina sozinha, uma vez que ela estava perdida. Já na parte inferior da folha, ele retratou a mãe procurando pela menina. Andando por um local em que havia um rio, prédios e casas e um campo de futebol, a mãe grita pela menina. Para dar ideia de que a mãe estava gritando ao procurar pela filha, ele escreveu menina em caixa alta.

O segundo texto utilizado na atividade foi a seguinte charge, de autoria de Clayton Rebouças:



Figura 11 – Charge de autoria de Clayton Rebouças
(Fonte: Correio Braziliense)

Os resultados obtidos das interpretações são apresentados a seguir:

- (6) Wallace: TELEVISÃO BARULHO MULHER VARRER CANSAD@
- (7) Valéria: [sinal não compreendido] NÃO JOGAR LIXO FORA

Na interpretação da charge, Wallace e Valéria focaram apenas na mulher varrendo e não se atentaram à metáfora presente nela.

- (8) Eduarda: MULHER VARRER ESCUTAR BARULHO TELEVISÃO VER FILH@ SUMID@ LIGAR TENTAR BUSCAR ESPERAR ALGUNS MESES ENCONTRAR FILH@

(9) Mônica: VARRER BARULHO TELEVISÃO VER <O QUE>? PESSOA ASSISTIR VER REPÓRTER ENTENDER CERT@ FILH@ CRIANÇA SUMIR ESPERAR DEPOIS CHEGAR DE NOVO FELIZ

Já Eduarda e Mônica voltaram à história criada por elas de que uma mulher perdeu sua filha em Belo Horizonte e imaginaram que a televisão estava comentando sobre uma menina que foi encontrada e que seria filha da mulher desenhada na charge.

Perguntamos se eles sabiam o significado de “blá blá blá”. Eduarda sabia o que era e explicou corretamente, ao sinalizar que representa uma pessoa falando. Perguntamos, então, qual outra interpretação eles poderiam fazer, além de comentar sobre a mulher varrendo e que, também, não tinha relação com uma menina desaparecida da mãe. Pedimos que eles observassem como os “blá blá blá” estavam desenhados, de onde saíam e onde chegavam, mas eles falaram que não conseguiam interpretar de outra forma que não fosse a primeira como sinalizaram.

Essa dificuldade que os alunos surdos apresentaram para interpretar as metáforas que lhes foram apresentadas são comuns a outros surdos também (Faria, 2003). Por isso, reafirmamos a importância de os alunos surdos terem acesso a aulas de português como segunda língua em turmas próprias para eles. Outro fato que nos chama a atenção é a dificuldade que os alunos apresentaram em formular hipóteses para o significado das metáforas que leram, fato que também tem relação com a importância de aulas de português como segunda língua, com um ensino voltado especificamente para surdos, falantes de uma primeira língua diferente da língua portuguesa. Após realização desse estudo-piloto, realizamos outro estudo. Para esse novo estudo, selecionamos oito textos e os dividimos entre três testes. O segundo estudo-piloto será apresentado abaixo.

4.2 Apresentação do segundo estudo-piloto

Como comentado no capítulo 3, seção 3.2.2, dos alunos do curso de extensão do IFMG, apenas Rafaela participou do estudo-piloto 2. Os textos lidos por Rafaela foram os apresentados na seção 3.4.2 do capítulo 3. Abaixo, iremos apresentar novamente os textos lidos por Rafaela e sua interpretação de cada um.

| TEXTO 1 | GLOSA |
|---|--|
| Lília Cabral se derrete ao falar de estreia da filha vestida de noiva (fonte: globo.com) | MULHER NOME L-Í-L-I-A C-A-B-R-A-L EXPLICAR FILH@ DEL@ VESTIR NOIV@ |

Tabela 3 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 1

Na leitura do primeiro texto, Rafaela não sinaliza a expressão metafórica, ou seja, ela foi ignorada provavelmente pela participante não conhecer seu significado. Refletindo sobre esse texto, consideramos que ele está em um nível difícil de ser interpretado, uma vez que está fora de contexto, já que a participante não teve acesso ao restante da reportagem. Além disso, ele possui duas expressões que podem ser mais difíceis de serem interpretadas por surdos, que são a metáfora (se derrete) e “estreia”, palavra que não possui equivalente na Libras. Decidimos, por isso, substituir o texto por outra manchete que pudesse ser mais bem interpretada pelos participantes. O novo texto escolhido será apresentado na próxima seção.

| TEXTO 2 | GLOSA |
|--|-----------|
| Temor por rompimento de barragem derruba comércio em Barão de Cocais (fonte: TV Alterosa) | Não houve |

Tabela 4 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 2

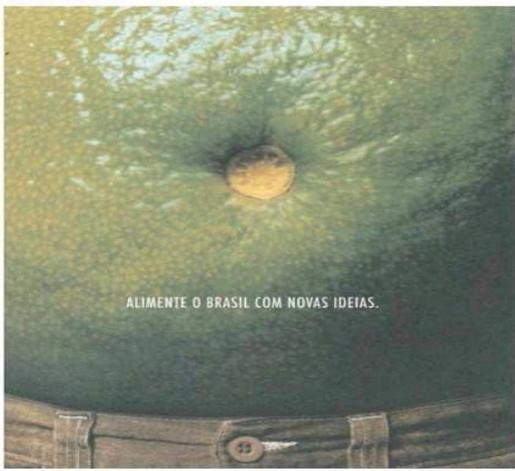
Rafaela não sinalizou o texto porque disse não conhecer muitas palavras dele, como temor, rompimento, barragem e comércio. Depois que eu expliquei o significado das palavras, ela o compreendeu. Decidimos não substituir esse texto por outro para verificar como os outros participantes iriam interpretá-lo, já que todos moram em Minas Gerais, estado que possui muitas barragens e esse tem sido um assunto bastante comentado atualmente, devido ao rompimento recente de duas barragens. Além disso, os participantes do estudo principal são adultos, com mais conhecimentos de mundo. Rafaela, apesar de morar em Minas Gerais há algum tempo, é originária do estado do Maranhão. Aqui, o principal empecilho para que ela conseguisse interpretar o texto foi desconhecer a forma escrita das palavras, uma vez que os sinais referentes a elas, ela conhece. Inclusive, após eu ter explicado o texto para ela, ela comentou que um de seus

professores já tinha explicado a questão dos rompimentos de barragens que ocorreram no estado de Minas Gerais.

| TEXTO 3 | GLOSA |
|---|--|
|  <p>(fonte: Agência Ápice)</p> | <p>LEMBRAR VOCÊ VER MUNDO DE-GRAÇA BOM PARECER GRÁVIDA AJUDAR CARRO PARECER DAR BARATO [ao sinalizar barato, franze as sobrancelhas] ÀS- VEZES PARECER DAR AJUDAR</p> |

Tabela 5 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 3

O texto não foi corretamente interpretado por Rafaela. No texto escrito, ela confundiu o significado de algumas palavras, como *veio* e *ver*. Por serem verbos com grafia parecida, ela acabou confundindo os dois. Já a expressão ‘graças a’, ela entendeu como sendo ‘de graça’, o que a levou a entender que para mulheres grávidas, um carro pode ser adquirido de graça ou por um preço inferior ao preço normal, como uma forma de ajudá-las. Ela afirmou não conhecer a palavra *bagageiro*.

| TEXTO 4 | GLOSA |
|---|--|
|  | <p>BARRIGA GORD@ COMER MUIT@ COISAS BRASIL TER NOV@ IDEIA PARECER AJUDAR PESSOA COMER MELHOR</p> |

(fonte: Brainly)

Tabela 6 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 4

Rafaela, apesar de demonstrar entender que a imagem representa uma pessoa, não chega a comentar o fato de ela ter sido construída com uma mistura de uma fruta com vestimentas humanas. Por ter achado que a imagem representa uma pessoa gorda, sua interpretação foi influenciada principalmente pela leitura que ela fez de parte da imagem, ou seja, ela interpreta o texto como se ele falasse de alimentação saudável (comer melhor).

| TEXTO 5 | GLOSA |
|--|--|
|  <p>(fonte: Correio Braziliense)</p> | <p>PARECER PESSOA PRES@ PANELA PARECER PANELA LIMITE [sinaliza no limite com expressão de bochechas infladas e olhos fechados]</p> |

Tabela 7 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 5

Considero que Rafaela conseguiu compreender a ideia presente na charge, de uma situação que está em seu limite, prestes a explodir. Apesar de ela ter interpretado que as pessoas estão presas, ela afirmou não saber o significado de “sistema penitenciário brasileiro” que está escrito na charge e, conseqüentemente, não relacionou panela e prisão, o que era importante para que ela compreendesse a metáfora presente na charge.

Abaixo, ilustração do sinal que Rafaela utilizou para a expressão LIMITE. Sua entrada no dicionário de Libras encontra-se nas palavras *ápice* e *máximo*.

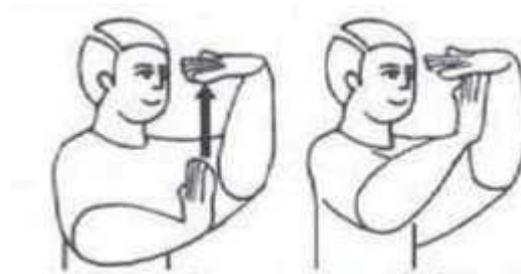


Figura 30 – sinal LIMITE. Fonte: Capovilla; Raphael (2001)

| TEXTO 6 | GLOSA |
|-------------------------------------|---|
| <p>(fonte: Correio Braziliense)</p> | <p>QUADRINHOS FALAR EL@ FITA [com as mãos na configuração da letra F, como se estivesse segurando a fita, a passa em volta de sua própria cabeça – classificador de manuseio] <GRANDE PEQUEN@>? [posiciona suas mãos abertas nas laterais da cabeça e as afasta e aproxima, para representar os possíveis tamanhos da cabeça da personagem] QUALQUER-UM ESTRANH@ [ação construída – como se estivesse segurando a fita, a posiciona na sua frente e olha com expressão de dúvida – sobrancelhas franzidas] <GRANDE PEQUEN@>? <COMO>? ESTRANH@</p> |

Tabela 8 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 6

A interpretação de Rafaela é muito parecida com a que outros participantes fizeram da tirinha, como apresentaremos a seguir. Ela identifica que a fita que a Mafalda utiliza é uma fita métrica e que a personagem mede o tamanho da sua cabeça, mas ela não entende o motivo de a personagem fazer isso. Ou seja, a metáfora presente na tirinha não foi interpretada. Houve, somente, uma interpretação literal da imagem. Abaixo, sinal de ESTRANH@ utilizado por ela:

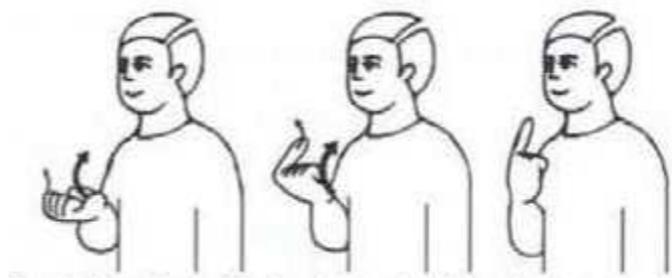


Figura 31 - sinal ESTRANH@. Fonte: Capovilla; Raphael (2001)

| TEXTO 7 | GLOSA |
|--|--|
| <p>AQUELE CARA SURDO</p> <p>(fonte: That deaf guy)</p> | <p>[inicia a sinalização de frente para mim – estávamos sentadas uma de frente para a outra] QUADRINHOS EXPLICAR HOMEM PERGUNTAR <VOCÊ NÃO-CONSEGUIR COMO BARULHO OUVIR AVIÃO>?</p> <p>[faz uma leve mudança na sua postura, direcionando seu olhar e seu corpo mais para a direita, para indicar mudança de fala de personagem] HOMEM <NÃO NADA>n</p> <p>[volta a ficar de frente para mim] HOMEM FALAR</p> |

| | |
|--|--|
| | <p><ENTÃO NADA BARULHO O-QUE>?</p> <p>[volta-se mais para a direita]</p> <p>HOMEM <BEM SIM>afirm</p> <p>[novamente, se posiciona de frente para mim] <O-QUE>?</p> <p>[volta-se para a direita] <SUA ROUPA>! <COMO>?</p> <p>[fica de frente para a câmera]</p> <p>ROUPA PARECER PRAIA AVIÃO AINDA-NÃO AS VEZES ESTRANH@ ROUPA PRAIA</p> |
|--|--|

Tabela 9 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 7

Rafaela, ao ler a tirinha, riu e comentou que era muito engraçada. Disse que tinha entendido o texto e eu pedi, então, que ela o sinalizasse. No caso desse texto, Rafaela não teve problemas, por exemplo, de não conhecer o significado de alguma palavra, mas não o associou com a cultura surda. Eu acreditei que, pelo fato de ela já ter feito várias filmagens em Libras em que era solicitado que ela fosse vestida com uma roupa de cor única, sem estampas para que a sinalização ficasse clara e bem visível para quem fosse assistir a sinalização, ela iria conseguir fazer a associação com o contexto da cultura surda, mas isso não aconteceu.

| TEXTO 8 | GLOSA |
|---|--|
| <p>AQUELE CARA SURDO</p>  <p>MÃE PAI? ONDE ELAS ESTÃO?</p> <p>POR QUE VOCÊS SEMPRE CONVERSAM NA COZINHA?</p> <p>FAZ PARTE DA CULTURA DOS SURDOS. A GENTE COSTUMA FICAR ONDE TEM MUITA LUZ.</p> <p>E NA MINHA FAMÍLIA, NÓS JUNTAMOS ONDE TEM MUITA COMIDA.</p> <p>ENTÃO, PAI, VOCÊ É COMO UMA TRAÇA E MINHA MÃE É COMO UMA BARATA!</p> <p>BY MATT & KAY DAIGLE</p> <p>(fonte: That deaf guy)</p> | <p>EXPLICAR MENIN@</p> <p>FALAR PENSAR <PAI MÃE ONDE>?</p> <p>MENIN@ FALAR</p> <p><POR-QUE VOCÊS SEMPRE CONVERSAR</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>COZINHA>? [sinaliza a palavra “sempre” com muita intensidade. Ela faz o sinal com a mão direita e utiliza a mão esquerda como apoio. Ao fazer o movimento do sinal, o faz com bastante força, batendo na mão esquerda. Ao fazer isso, fecha os olhos]</p> <p>PAI EXPLICAR CULTURA SURD@ PESSOA</p> <p>ACOSTUMAR [ao sinalizar a palavra “acostumar”, sinaliza um pouco mais devagar e fecha os olhos] FICAR MUIT@ LUZ TER MÃE FALAR MINHA FAMÍLIA NÓS JUNT@S LUGAR TER MUIT@ COMIDA MENIN@ ENTÃO PAI VOCÊ É COMO MINHA MÃE É COMO BARATA <COMO>?</p> |
|--|---|

Tabela 10 – estudo-piloto 2, interpretação do texto 8

Na leitura desse texto, Rafaela não sinalizou a palavra traça, porque não a conhecia. Já no caso de a mulher ser comparada com uma barata, apesar de Rafaela conhecer todas as palavras da frase, ela não conseguiu interpretar a metáfora. Ela não

entendeu o motivo de a mulher ser comparada ao inseto. Ela também não fez a associação entre a metáfora e a cultura surda.

De um modo geral, os textos que selecionamos para os testes foram mais difíceis de serem interpretados do que esperávamos. Apesar de Rafaela estar matriculada no segundo ano do Ensino Médio quando participou do estudo, suas habilidades de leitura ainda são pouco desenvolvidas, o que é um dos fatores que dificultam a interpretação de textos. Voltamos a algumas questões que já foram discutidas anteriormente, como o fato de os surdos lerem pouco, o que dificulta o aumento do repertório lexical; a falta de preparo dos professores para receber alunos surdos e saber como os ensinarem e a falta de materiais didáticos próprios para surdos. Além disso, na leitura dos dois últimos textos, o contexto da cultura surda não foi um facilitador para a interpretação das metáforas, o que nos leva a refletir o tanto que Rafaela, mesmo sendo surda e estar em contato direto com a comunidade surda de sua região, chegou a se apropriar da cultura surda. Pode ser que, em sua formação, apesar de ela ter aprendido Libras logo na infância, a cultura surda não tenha sido tão vivenciada por ela.

De acordo com nossa hipótese, o esperado era que os textos do primeiro teste fossem os mais difíceis de serem interpretados, já que apresentavam somente linguagem escrita, sem nenhum tipo de pista que pudesse levar a uma compreensão do enunciado. E assim aconteceu, já que, dos dois textos apresentados, apenas um foi sinalizado, mas a metáfora foi ignorada, e o segundo texto nem foi compreendido. Já para os textos do Teste 2, esperávamos que as imagens pudessem ajudar na interpretação, ou seja, elas funcionariam, juntamente com a parte escrita, na produção de sentidos dos textos. Uma leitura da imagem era esperada, uma vez que os surdos são considerados sujeitos mais visuais, mas o que constatamos é que nem sempre a imagem é lida e interpretada da forma esperada e, muitas vezes, não é feita uma associação entre texto escrito e texto imagético. Esse fato reforça a importância de se ensinar aos alunos surdos a leitura de imagens também, como discutimos no capítulo 2, seção 2.6.

No Teste 3 não houve também uma interpretação correta do texto 7. Mesmo ele sendo de um contexto bem significativo para a aluna, que é membro da cultura surda, ela não compreendeu a tirinha com os elementos da cultura surda que estavam presentes nela. Esperávamos que ela conseguisse interpretá-lo porque ela costuma fazer filmagens em Libras e sempre era pedido para que ela utilizasse nas filmagens blusas lisas, sem estampa, para facilitar o entendimento de quem fosse assistir aos vídeos. Já no texto 8, a interpretação ficou comprometida pelo desconhecimento de uma palavra que era

essencial para a interpretação (traça) e pela falta de entendimento, também, da comparação feita entre pessoas e animais. Após Rafaela ter realizado esse estudo-piloto, percebemos, principalmente pelo texto 8, a importância de pedirmos para os participantes explicarem o que entenderam dos textos e não somente o sinalizarem, para que possamos ter mais dados para analisar e vermos, de fato, se a metáfora foi compreendida por eles.

Pouco depois de Rafaela ter participado dos testes, optamos por realizá-lo somente com alunos surdos matriculados em um curso de graduação de Letras-Libras, acreditando que, por serem alunos universitários, eles poderiam ter habilidades de leitura mais desenvolvidas e mais condições de interpretar os textos selecionados. Optamos por mudar o Teste 1 – Texto 1 por termos considerado um texto muito difícil para o entendimento, já que os participantes não teriam acesso à reportagem completa, apenas à manchete.

Após apresentação de dois estudos-piloto realizados, iremos apresentar, a seguir, os dados que foram coletados com os participantes finais da pesquisa.

4.3 Apresentação do estudo principal

Nesta seção, mostraremos as interpretações que cada participante fez das metáforas que lhes foram apresentadas em uma perspectiva mais qualitativa. A apresentação do teste, com todos os textos que fizeram parte dele, está no capítulo 3, seção 3.4.3.

4.3.1 Texto 1 (apenas linguagem escrita, sem apoio visual)

| Texto | Metáfora |
|--|--|
| Histórias que se cruzaram no IFMG (fonte: IFMG – <i>campus</i> Congonhas) | VIDA É VIAGEM (LAKOFF, JOHNSON, 2002) |

Tabela 11 – Texto 1

A metáfora presente no texto 1 é VIDA É VIAGEM (LAKOFF, JOHNSON, 2002). A manchete foi retirada de uma matéria veiculada no site do Instituto Federal de Minas

Gerais²⁵, que noticiava a formatura de pai e filho em cursos técnicos da instituição. Pensamos em alterar o texto de modo a ficar mais significativo para os participantes, para que eles pudessem ter uma interpretação melhor, já que eles iriam ler somente a manchete, sem ter acesso ao texto da reportagem. Optamos, contudo, por utilizar a manchete original, sem alterações. Também optamos por não lhes fornecer nenhum tipo de auxílio na interpretação, como o significado de alguma palavra, por exemplo, uma vez que os surdos, ao lerem textos da língua portuguesa, não têm, necessariamente, uma pessoa do lado que lhes forneça tais explicações.

A metáfora VIDA É VIAGEM possui VIAGEM como domínio-fonte e VIDA como domínio-alvo. Como Lakoff e Johnson (2003) explicam, essa metáfora é possível porque as pessoas entendem partes de suas vidas em termos de suas experiências com viagens. Gibbs (2017, p. 18, com base em Kövecses, 2005) apresenta os seguintes mapeamentos que a metáfora VIDA É VIAGEM permite estabelecer:

| | | |
|--|---|---|
| Viajantes | → | pessoas vivendo suas vidas |
| Movimento ao longo do caminho | → | pessoa levando uma vida |
| Destinos | → | propósitos da vida |
| Caminhos diferentes para os destinos | → | diferentes meios de alcançar os objetivos |
| Distância percorrida ao longo do caminho | → | progresso feito na vida |
| Locais ao longo do caminho | → | estágios da vida |
| Guias ao longo do caminho | → | ajudantes ou conselheiros na vida |

Quadro 13 (GIBBS, 2017, p. 18²⁶)

Gibbs (2017), a partir de Lakoff e Johnson (1981), explica que esse mapeamento não é somente uma lista para mostrar o que há de comum entre vida e viagem, mas que a metáfora conceptual ajuda com que as pessoas estabeleçam conceptualizações mais estruturadas do domínio-alvo. Apesar de podermos entender vida em termos de viagem, não é comum conceptualizarmos viagens em termos de vida, uma vez que as metáforas

²⁵ A reportagem completa pode ser acessada pelo link:

<https://www.ifmg.edu.br/congonhas/noticias/historias-que-se-cruzaram-no-ifmg-campus-congonhas>

²⁶ “travelers → people leading a life
 motion along the way → leading a life
 destination(s) → purpose(s) of life
 different paths to one’s destination(s) → different means of achieving one’s purpose(s)
 distance covered along the way → progress made in life
 locations along the way → stages in life
 guides along the way → helpers or counselors in life” (GIBBS, 2017, p. 18).

conceptuais se constituem como uma base para entendermos conceitos mais abstratos. No caso dessa metáfora, podemos entender vida, conceito mais abstrato, em termos de um conceito que é mais concreto em nossas experiências – a viagem.

Para Kövecses (2005), as metáforas são tanto culturais quanto são processos cognitivos. Para o autor, cada domínio-fonte contribui com materiais conceituais predeterminados aos domínios-alvos aos quais se referem. Para ele, então, VIAGEM, como um domínio-fonte, tem como seu maior tema a ideia de progresso e é por isso que pode ser associado à VIDA ou ao AMOR. Com relação ao fator cultural, a metáfora VIDA É VIAGEM está presente em várias culturas. Na Libras, por exemplo, citamos o sinal de BIOGRAFIA/BAGAGEM-DA-VIDA (figura 32), que, de acordo com Murta (2015), se originou da ideia de se carregar algo às costas. Assim, essa bagagem que é carregada às costas é a união dos acontecimentos que compõem as vidas de cada um, formando suas histórias. Outro sinal que pode ser utilizado metaforicamente na Libras e que se relaciona com essa metáfora é o sinal de CAMINHO (figura 33).



Figura 32 – Sinal: BIOGRAFIA/BAGAGEM-DA-VIDA. Fonte: Murta (2015)

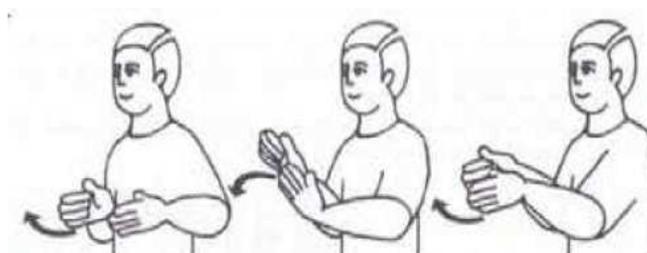


Figura 33 – Sinal: CAMINHO. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

Apresentaremos, a seguir, as interpretações das leituras dos participantes.

Silvana: [glosa sinalização 1] HISTÓRIA CRUZAR IFMG

Na sinalização 1, Silvana faz um gesto para a palavra cruzaram. Ela cruza, em frente ao seu corpo, os seus braços, com as mãos fechadas. Ela forma um X com os braços, como se fossem duas ruas ou dois caminhos que se cruzam. Pensa um pouco e depois sinaliza de forma diferente.

Silvana: [glosa sinalização 2] HISTÓRIA ENCONTRAR LUGAR ÁREA IFMG PORQUE C-R-U-Z-A-R-A-M EU CONHECER-NÃO PALAVRA ADAPTAR ENCONTRAR PORQUE FORMAL ENCONTRAR LUGAR

Ingrid: [glosa] HISTÓRIA <PESSOA PASSAR UMA PELA OUTRA>cl ENCONTRAR VER ENCONTRAR PESSOA EU VER PASSAR IFMG FACULDADE

Na sinalização 2, Silvana substitui o gesto que fez na primeira sinalização pela palavra encontrar pois, segundo ela, ficaria mais formal a sua sinalização. Levando em consideração o gesto de cruzar os braços que ela faz na sinalização 1 e a sinalização 2, considero que ela compreendeu que o texto falava de pessoas que se encontraram no IFMG. Com o gesto dos braços que remonta a caminhos/ruas que se cruzam, considero que ela interpretou o enunciado de forma literal. Ingrid fez uma interpretação parecida com a interpretação 2 de Silvana. O sinal de encontrar em Libras, sinalizado pelas duas participantes, guarda a ideia de duas pessoas indo em direção uma à outra. Além disso, Ingrid utiliza um classificador para mostrar a ideia de uma pessoa indo em direção à outra, como mostra a imagem abaixo:



Figura 34 – Classificador: UM-IR-EM-DIREÇÃO-A-OUTRO. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

As interpretações das duas participantes demonstram mais a ideia de pessoas que se encontram em um local em um determinado momento, do que da ideia da metáfora presente no enunciado.

Aline: [glosa] HISTÓRIA CRUZ IFMG



Figura 35 – Sinal: CRUZ. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

Vanessa: [glosa] HISTÓRIA S-E C-R-U-Z-A-R IFMG

Aline, ao ler a expressão “se cruzaram”, a interpretou com o sentido de cruz, algo que possui duas linhas perpendiculares, mas não conseguiu ir além disso. Ela conhecia as palavras que compõem o texto, mas teve dificuldade para entender o significado como um todo. Sua leitura ficou apenas nas palavras isoladas. Já Vanessa apenas entendeu a palavra “história” e a sigla “IFMG”, mas a expressão “se cruzaram” ela não soube como sinalizar, então apenas fez a soletração letra por letra das palavras em português.

Bianca: [glosa] HISTÓRIA O-QUE CRUZ++ [sinal de cruz foi repetido por duas vezes] N-O I-F-M-G PORQUE LÁ DENTRO ÁREA FACULDADE CRUZ++ [novamente, sinal de cruz foi repetido por duas vezes] HISTÓRIA PASSADO ATÉ-HOJE

Nicole: [glosa] <HISTÓRIA O QUE>? TER IGUAL [sinaliza com as duas mãos] FOCO PESSOA I-F-M-G [termina de sinalizar com expressão facial de dúvida, abaixamento dos cantos da boca]

Lara: [glosa] HISTÓRIA DESENROLAR [faz sinal com movimento para frente, movimento alternado das mãos, uma à frente da outra, com expressão de boca - bico]

IGUAL É [pensa um pouco, olha para cima] [faz sinal da cruz relacionado a religião católica - Pai, Filho e Espírito Santo] PALAVRA TER CONTEXTO É IFMG SÓ

As participantes Bianca e Lara fizeram uma interpretação da palavra cruz relacionada à religião ou algo relacionado ao passado. Nicole e Bianca sinalizaram a forma como interpretaram o texto, mas não quiseram explicar por que o interpretaram da forma como o sinalizaram. Na sinalização de Bianca, ela utilizou os sinais de PASSADO que, em Libras, é sinalizado com o movimento para trás do corpo do sinalizador. Esse sinal possui motivação metafórica, uma vez que guarda a ideia de que o que passou está para trás em relação ao corpo do sinalizador.



Figura 36 – Sinal: PASSADO. Fonte: Capovilla, Rapahel (2001)

Várias línguas e culturas conceptualizam o tempo no espaço, de acordo com Núñez e Sweetser (2006). Diversos mapeamentos metafóricos do domínio espacial ao domínio temporal ocorrem em várias línguas e Núñez e Sweetser (2006, p. 401) apresentam exemplos como “estamos chegando ao final do ano” e “o final do ano está se aproximando”. Os autores explicam que, apesar de várias línguas terem mais de um modelo metafórico de tempo, muitas compartilham metáforas espaciais que mapeiam eventos que ocorrerão no futuro em localizações espaciais em frente ao corpo do falante, ao passo que eventos que ocorreram no passado são situados para trás do falante. Um exemplo fornecido pelos autores e que se relaciona com os gestos é quando um falante de inglês faz um movimento com a sua mão para a frente, de forma a indicar um movimento ou uma localização mais à frente. O gesto bem semelhante a esse movimento pode indicar referência a um tempo futuro.

Esse mapeamento espacial se dá também na Libras, como mostra a figura 35, que representa o sinal de PASSADO. Albres (2012) cita duas metáforas presentes em algumas línguas e que têm relação com essa questão do espaço-tempo. A primeira é a metáfora de

uma pessoa em movimento, como se ela se movesse pela linha do tempo em direção ao futuro. Já a segunda é a metáfora do tempo em movimento, em que o tempo é que se movimenta, que “transporta o fluxo do futuro para o passado” (ALBRES, 2012, p. 30).

Há línguas e culturas, no entanto, que se diferem com relação a esses mapeamentos. É o caso apresentado por Núñez e Sweetser (2006) da língua Aymara, língua falada por uma comunidade ameríndia que se situa entre os países Bolívia, Peru e Chile. Nessa língua, a palavra FRENTE também tem o significado de PASSADO e a palavra VOLTAR é uma expressão básica para FUTURO. O estudo dos autores verificou que, principalmente entre os habitantes mais velhos, gestos para a frente indicam referência ao passado, bem diferente do exemplo apresentado pelos autores ao se referirem a falantes da língua inglesa.

Os participantes Ricardo e Mirian apresentaram interpretações que estão fora do esperado. Eles também não conseguiram interpretar a metáfora apresentada.

Ricardo: [glosa] HISTÓRIA C-R-U-Z-A-R-A-M IFMG SIGNIFICA HÁ-MUITO-TEMPO TER BATER CARRO POR-EXEMPLO TER MURO CARRO BATER JORNAIS DIVULGAR BATIDA EVITAR ÁREA IFMG PERIGO EVITAR

Ricardo fez uma interpretação da palavra cruzaram como se fosse uma batida de carro. Ele não atingiu o sentido metafórico do texto. Em sua sinalização, contudo, ele não faz nenhum sinal ou gesto que remeta à ideia de caminhos que se cruzam, apesar de ter interpretado o texto como se ele falasse de acidentes de carro.

Mirian: [glosa] ESCOLA ABRIR APROVEITAR SURDO ENTRAR ESTUDAR PORQUE PASSADO LEI NÃO-TER

Mirian entendeu que o enunciado falava sobre uma instituição de ensino e isso a fez interpretar o texto de uma forma bem diferente do esperado. Ela utilizou seus conhecimentos prévios sobre a educação de surdos e interpretou o enunciado dentro desse contexto. Então, ao se lembrar do passado, entende o enunciado como falando de uma época em que os surdos eram excluídos de ter uma educação de qualidade, em que os surdos não tinham muitas oportunidades de aprendizagem. Falamos sobre a questão da educação dos surdos no capítulo 2. Ela cita uma falta de legislação que garantisse a

educação de surdos e demonstra conhecimento de que hoje isso está diferente, já que algumas leis foram criadas para que os surdos pudessem estudar.

Sobre o texto 1, nenhum participante conseguiu interpretá-lo de forma convergente com a que era esperada de acordo com o sentido metafórico da expressão.

4.3.2 Texto 2 (apenas linguagem escrita, sem apoio visual)

| Texto | Metáfora |
|---|--|
| Temor por rompimento de barragem derruba comércio em Barão de Cocais (fonte: TV Alterosa) | RUIM É PARA BAIXO (LAKOFF, JOHNSON, 2002) |

Tabela 12 – Texto 2

Comentamos sobre a metáfora RUIM É PARA BAIXO na seção 1.1, do capítulo 1. Segundo Lakoff e Johnson (2002), essa metáfora tem base em nossa experiência corporal, em que uma postura corporal caída corresponde à tristeza e à depressão. Assim, sentimentos contrários ao bem-estar pessoal ou coisas que caracterizam o que é ruim para uma pessoa, são normalmente para baixo. Apresentamos, no capítulo 1, sinais da Libras que são motivados por essa metáfora, como TRISTE e MAU, por exemplo, que apresentam movimento para baixo.

No caso das emoções humanas, quando se trata de tristeza, por exemplo, temos a metáfora TRISTEZA É PARA BAIXO. O sinal da palavra triste em Libras pode ser sinalizado com movimento corporal para baixo, expressão dos cantos da boca para baixo e expressão de cabeça caída, mostrando como a metáfora pode influenciar o léxico das línguas de sinais (SILVA JUNIOR, 2018). Já a metáfora que aparece na manchete apresentada não possui ligações com sentimentos humanos. Ou seja, a metáfora RUIM É PARA BAIXO possui uma base experiencial diferente da metáfora TRISTEZA É PARA BAIXO, uma vez que se fundamentam em experiências diferentes, mas o conceito de para baixo é o mesmo nas duas metáforas.

Ainda de acordo com Lakoff e Johnson (2002), os valores de algumas culturas são conceptualizados a partir de metáforas orientacionais, como PARA CIMA e PARA BAIXO. Quando alguém diz, por exemplo, “o futuro será melhor”, essa frase é coerente

com as metáforas FUTURO É PARA CIMA e BOM É PARA CIMA, uma vez que, de acordo com os autores, a frase está associada ao conceito de progresso. Os autores chamam atenção para o fato de que cada cultura – ou de um grupo dentro de uma cultura – pode conceptualizar as orientações de maneiras diferentes umas das outras, uma vez que

os indivíduos, como os grupos, fixam prioridades diversas e definem o que é bom ou virtuoso para eles de diferentes maneiras. Nesse sentido, eles são subgrupos de um grupo. Com relação ao que é importante para ele, seus sistemas de valores individuais são coerentes com as principais metáforas orientacionais da cultura dominante (LAKOFF, JOHNSON, 2002, p. 74).

Voltando à ideia de progresso associada às metáforas BOM É PARA CIMA e FUTURO É PARA CIMA, discutidas por Lakoff e Johnson (2002), destacamos os sinais de PROGREDIR em Libras, que é sinalizado com movimento para cima e o sinal de PROSPERAR, cujo movimento final é para cima.



Figura 37 – Sinal: PROGREDIR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)



Figura 38 – Sinal: PROSPERAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

O texto 2 foi um dos que os participantes mais tiveram dificuldades em interpretar. Muitos não quiseram tentar fazer a adaptação para a Libras e pediram para passar para o próximo texto, porque disseram não saber como sinalizar várias das palavras presentes nele (como temor, rompimento, barragem, comércio). Apresentarei, então, apenas as

interpretações de alguns participantes. Apenas Mirian e Vanessa conseguiram sinalizar a palavra *temor* corretamente, com o sentido de medo. Os outros participantes ou não a sinalizaram ou apenas fizeram datilologia por não conhecerem seu significado. Também chamamos atenção para o fato de os participantes terem utilizado classificadores para sinalizarem a expressão “rompimento de barragem”. Os classificadores tanto foram utilizados para representar uma barragem (seu formato), quanto para mostrar como os rejeitos se espalham pelos locais quando uma barragem se rompe.

Como todos os participantes da pesquisa moram em Minas Gerais, estado conhecido por ter muitas atividades mineradoras e, infelizmente, ter ficado marcado por duas tragédias recentes de rompimentos de barragens de mineração, acreditamos que os participantes iriam conhecer o termo barragem, devido às inúmeras notícias com essa palavra nos últimos anos. A seguir, apresentamos as interpretações dos participantes.

Bianca: [glosa] T-E-M-O-R QUEBRAR [sinal com movimento para a frente] ATÉ QUEBRAR [sinal com movimento para cima, figura 37 abaixo] [até aqui estava sinalizando olhando para a tela do computador. A partir daqui, sinaliza olhando para mim] EMPRESA ECONOMIA CIDADE B-A-R-Ã-O D-E C-O-C-A-I-S [olha para a tela do computador para soletrar o nome da cidade] AQUI CIDADE TER LUGAR [estava olhando para mim até aqui mas, ao sinalizar LUGAR, direciona seu olhar para o local do espaço onde fez o sinal] QUEBRAR EMPRESA TERRA [sinaliza no mesmo local onde antes havia sinalizado LUGAR] ARREBENTAR VAZAR ESCORRER [expressão de boca, movimento com os dedos das mãos subindo e descendo. Com as palmas das mãos para baixo, mostra movimento da lama de um ponto mais alto para um mais baixo, começa com as mãos fechadas e depois as abre para mostrar a lama se esparramando e descendo. Abre os braços perpendiculares ao seu corpo, para dar mais intensidade] CIDADE ÁREA TODA PERDER DESFAZER

De todos os participantes que sinalizaram o enunciado, Bianca foi a única que interpretou a metáfora presente no texto. A metáfora no texto em português é *RUIM É PARA BAIXO*, uma vez que se fala em derrubar o comércio. Em Libras, a interpretação de Bianca tem dois sinais que possuem movimento para baixo, *PERDER* e *DESFAZER*. A figura 39 representa o sinal *DESAPARECER*, mas o sinal feito por Bianca teve um

movimento para baixo bem acentuado, igual o sinal da figura 40, de DERRETER, que na glosa traduzimos como DESFAZER.

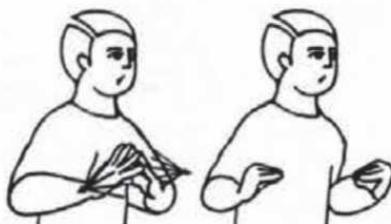


Figura 39 - Sinal DESAPARECER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

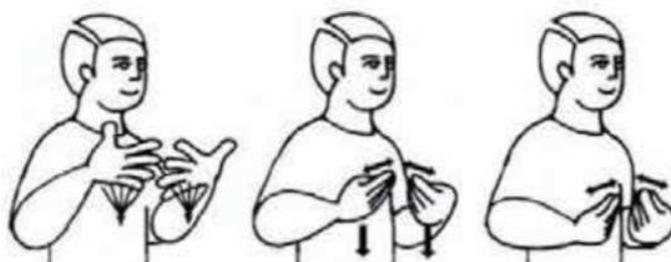


Figura 40 - Sinal DERRETER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

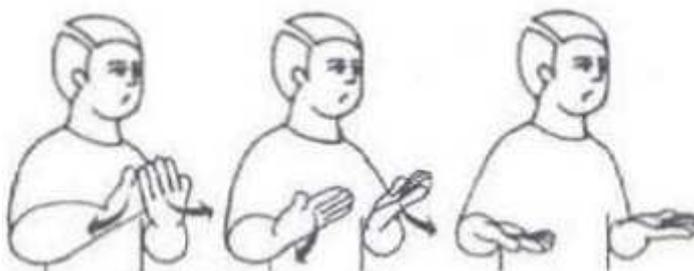


Figura 41 - Sinal PERDER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

Bianca sinaliza, ao fim de sua fala, “CIDADE TODA PERDER DESFAZER”. Assim, consideramos que ela conseguiu interpretar a metáfora presente no enunciado. Abaixo, imagem do sinal QUEBRAR sinalizado por ela. Esse sinal é utilizado na Libras para falar de objetos que se quebram, mas aqui ela o utiliza no sentido metafórico. Esse sentido metafórico para o verbo quebrar no sentido de não ter dinheiro também é bastante utilizado na língua portuguesa, em frases como: estou quebrado (não tenho dinheiro).

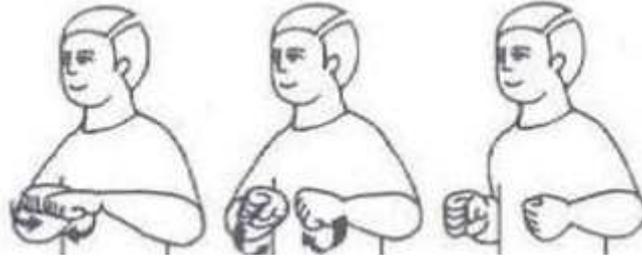


Figura 42 – Sinal QUEBRAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Na sinalização de Bianca destacamos, também, a direção do seu olhar ao longo de sua sinalização. Em algumas partes de sua sinalização, ela direciona seu olhar para a tela do computador, de forma a poder seguir o texto. Ou seja, nos momentos em que ela faz a adaptação do texto em português para a Libras, ela olha somente para a tela do computador (na hora de soletrar nome da cidade, por exemplo). Mas quando ela sinaliza a metáfora, em CIDADE TODA PERDER DESFAZER, por exemplo, ela sinaliza olhando para mim, de frente para a câmera. Isso demonstra que, nesse momento, ela estava sinalizando do seu jeito, não estava presa ao texto em português. Acredito ser mais um indício de que ela compreendeu a metáfora, uma vez que demonstrou sinalizar de forma livre, sem se prender às palavras utilizadas no texto em português.

Mirian: [glosa] MEDO BARRAGEM ROMPER QUEBRAR HOJE CIDADE B-A-R-Ã-O D-E C-O-C-A-I-S

Silvana: [glosa] LUGAR CIDADE B-A-R-Ã-O D-E C-O-C-A-I-S TER B-A-R-R-A-G-E-M [utiliza classificadores para representar a barragem no espaço, seu formato. Duas mãos na configuração da letra C, afastadas e com as palmas das mãos de frente uma para a outra. Ao terminar de soletrar o nome da cidade, mantém uma mão delimitando a barragem e, com a mão que estava livre após datilologia do nome da cidade, a passa na frente de seu corpo, onde seria a área da barragem. Olhando para esse local, aponta para ele] ÁGUA [de novo, passa a mão em volta da área da barragem, faz sinal de água com bochechas infladas para dar intensidade] CASAS MUITAS [sinaliza essas casas mais para baixo da área onde sinalizou a barragem] PERTO BARRAGEM BARRAGEM ARREBENTAR [abre bem os olhos] ÁGUA IR DIREÇÃO CASAS PROFUNDO

Silvana e Mirian compreenderam a parte do texto que falava sobre o rompimento de barragem. Silvana utilizou classificadores para representar o formato de uma barragem, demonstrou entender o problema que uma barragem causa quando se rompe e atinge as casas das pessoas que moram próximas a ela. Mas, em nenhum momento das suas sinalizações, nem Silvana e nem Mirian interpretaram a metáfora presente no texto. Consideramos que elas interpretaram somente parte do texto e não o texto completo.

Ricardo: [glosa] T-E-M-O-R PORQUE R-O-M-P-I-M-E-N-T-O B-A-R-R-A-G-E-M SIGNIFICA NADAR PULAR ALTO MERGULHAR C-O-M-É-R-C-I-O CIDADE B-A-R-Ã-O D-E C-O-C-A-I-S

Ricardo também não conseguiu compreender o texto. Ao contrário de Silvana e Mirian, que interpretaram parte dele, Ricardo não interpretou da forma esperada nem a primeira parte, que não continha metáfora. Ele não ignora o trecho metafórico, mas apenas soletra letra por letra várias palavras presentes no texto. Ele não sinaliza a metáfora ligada à ideia de derrubar comércio.

Vanessa: [glosa] MEDO BARRAGEM ROMPER D-E-R-R-U-B-A COMÉRCIO B-A-R-Ã-O D-E C-O-C-A-I-S

Vanessa conseguiu utilizar classificadores para representar a barragem se rompendo e entendeu a palavra temor como sinônimo de medo, mas sua interpretação não atinge a metáfora presente no texto porque ela não compreendeu o significado da palavra “derruba”. Dessa forma, ela apenas fez datilologia da palavra. Nesse caso, o não conhecimento do vocabulário do texto pode ter impedido que ele tenha sido compreendido.

4.3.3 Comentários sobre os textos 1 e 2

Os textos 1 e 2 foram escolhidos por apresentarem metáforas e não exibirem nenhum tipo de apoio ou facilitador para a interpretação. Sendo assim, comparados aos outros textos, eles somente apresentam linguagem escrita, sem imagens, e não falam sobre a cultura surda. Esses dois textos eram os que esperávamos que os participantes teriam

mais dificuldades em interpretar, levando em consideração que muitos dos surdos que participaram dos testes não aprenderam a Libras dentro de suas casas, com seus familiares, e nem tiveram uma formação adequada quando comparamos com o que poderiam ter tido com o ensino bilíngue, por exemplo. Além disso, todos os 9 participantes são filhos de pais ouvintes ou de pais surdos que não sabem Libras, outro fator que, em muitos casos, dificulta o contato da criança surda com a língua de sinais, já que essa não é uma língua falada pelos familiares.

De acordo com nossa hipótese, já esperávamos que os textos 1 e 2 seriam os que apresentariam mais dificuldades para serem bem interpretados. O texto 1 não foi corretamente interpretado por nenhum dos participantes. Eles não atingiram o domínio-alvo presente na metáfora VIDA É VIAGEM. No caso do texto 2, dos nove participantes, quatro nem fizeram adaptação para a Libras. Dos cinco que o sinalizaram, somente uma participante conseguiu interpretar a metáfora presente nele.

O gráfico abaixo mostra as interpretações corretas de cada um dos textos do teste 1:

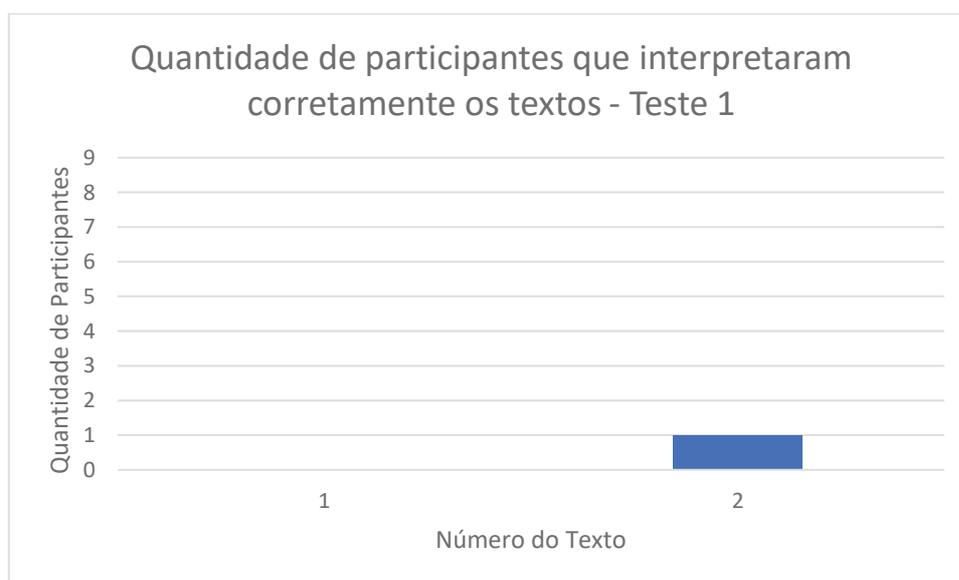


Gráfico 1 – referente ao teste 1

Não podemos deixar de levar em consideração que os textos 1 e 2 tinham mais um nível de dificuldade, uma vez que, como já comentamos nas seções 3.4.2, 3.4.3 e 4.3.1, os participantes tiveram acesso somente às manchetes isoladas de duas notícias e não leram as notícias completas. Como o número de participantes da pesquisa não foi alto, não criamos um grupo controle que tivesse acesso não só à manchete que apresenta uma metáfora, mas também ao texto completo da reportagem, para comparar os

resultados e verificar se eles seriam diferentes, mas sugerimos a criação para trabalhos futuros. Passaremos, a seguir, para a apresentação das interpretações dos textos que compuseram o teste na sequência.

4.3.4 Texto 3 (Propaganda multimodal 1)

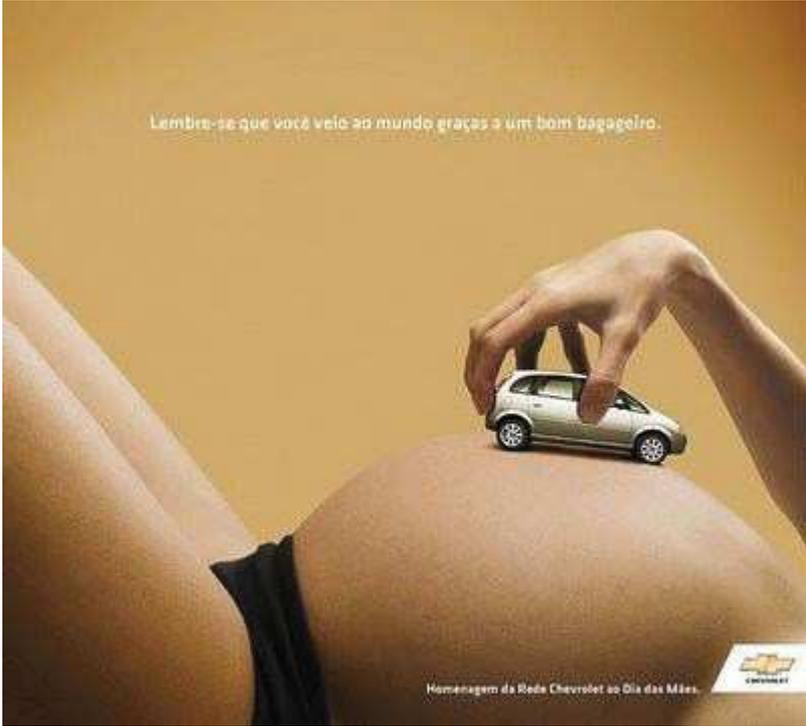
| Texto | Metáforas |
|---|---|
|  <p>(fonte: Agência Ápice)</p> | <p>VIDA É VIAGEM (LAKOFF, JOHNSON, 2002);</p> <p>CORPO COMO CONTÊINER (LAKOFF, 1987; LAKOFF, JOHNSON, 2002)</p> |

Tabela 13 – Texto 3

As metáforas conceptuais motivadoras desse texto são CORPO COMO CONTÊINER e VIDA É VIAGEM. A respeito da segunda metáfora, comentamos sobre ela na seção 4.3.1. Nesta seção, portanto, falaremos somente sobre a primeira metáfora.

A metáfora CORPO COMO CONTÊINER possui o esquema contêiner que, de acordo com Lakoff (1987), consiste em distinguir um interior e um exterior e faz uma distinção básica entre DENTRO e FORA. Assim, Lakoff (1987) explica que entendemos nosso corpo como um contêiner, uma vez que uma das coisas mais básicas que fazemos é ingerir e excretar, respirar e aspirar.

De acordo com nossa experiência corporal, ainda segundo Lakoff (1987), nós experienciamos nossos corpos tanto quanto um contêiner quanto como objetos em um contêiner. Para o autor, esse esquema faz sentido porque estrutura nossa experiência. O autor mostra como essa metáfora também se relaciona com o esquema CENTRO-PERIFERIA. Assim, nós experienciamos nossos corpos como tendo centro (tronco e órgãos internos) e periferia (dedos, pé, cabelo). O centro, como explica Lakoff (1987), é considerado a parte principal de duas formas: o que atinge o centro o prejudica de forma mais intensa e o centro é a parte que determina a identidade da pessoa, não as partes periféricas. Assim, a pessoa que perde um dedo continua sendo a mesma pessoa, segundo Lakoff (1987).

| Metáfora CORPO COMO CONTÊINER | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| Fonte | Alvo |
| Carro | Corpo humano |
| Bagageiro | Barriga de uma mulher grávida |
| Bagagens | Bebê |

Quadro 14 – metáfora CORPO COMO COTÊINER

No caso da propaganda, ela estabelece uma relação entre corpo e carro, em que o nosso corpo pode ser entendido em termos de um veículo. Ambos podem ser caracterizados como um contêiner, já que podemos estabelecer um dentro e um fora de cada um. O nosso corpo é, então, um contêiner para nossas emoções, nossos conhecimentos, nossos órgãos. Já o objeto carro pode ser um contêiner para as pessoas que andam nele (motorista e passageiros) e para itens que podem ser transportados dentro dele, em seu bagageiro, como malas e outros objetos.

Antes de apresentar as sinalizações de cada participante, comentaremos brevemente sobre uma expressão presente no texto: “graças a”. Como comentamos no capítulo 2, a compreensão do vocabulário é um dos problemas que alguns surdos têm ao lerem textos em português, uma vez que muitos não têm um vocabulário muito desenvolvido. No capítulo 1, seção 1.3, comentamos também sobre uma questão relativa à leitura: a polissemia e a homonímia, que podem confundir muito os leitores que leem em segunda língua. Foi o caso da palavra “graças” presente no texto 3. Enquanto alguns

participantes a interpretaram com o sentido mais religioso (graça, bênção), outros a interpretaram com o sentido de “grátis”. Os participantes que fizeram a primeira interpretação, sinalizaram um pouco diferente do que mostra a imagem abaixo, uma vez que eles sinalizaram o sinal com o movimento indo em direção às suas próprias cabeças, como se eles recebessem a graça.



Figura 43 – Sinal: ABENÇOAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

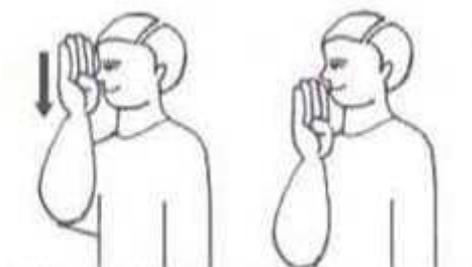


Figura 44 – Sinal: GRÁTIS. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Ao longo do teste, outras palavras também representaram um problema para que os participantes conseguissem interpretar os textos que selecionamos, principalmente as que apresentam mais de um significado. Em muitos momentos, os participantes faziam os dois possíveis sinais em Libras para a palavra polissêmica ou para a homonímia em português. Nem sempre há correspondência de polissemia ou homonímia no português e na Libras. Assim, uma palavra polissêmica do português pode não ser polissêmica na Libras. Sendo assim, para cada um dos significados possíveis de uma mesma palavra do português, a Libras possui sinais completamente diferentes. Isso gerou dúvida em vários participantes, pois eles conheciam a palavra escrita em português, sabiam que a Libras tem dois sinais para cada um dos significados daquela palavra, mas não conseguiam saber qual dos dois sinais era o correto para aquele contexto. Chamaremos novamente atenção para isso em outras palavras dos próximos textos. Mas, por ora, vamos apresentar como os participantes interpretaram o texto 3.

Ingrid: [glosa] LEMBRAR VOCÊ VIR [faz sinal de vir tipo em bem-vindo] MUNDO PARTE-DE-TRÁS CADEIRA CARRO [pensa um pouco] SIGNIFICA SEGURO [pensa mais um pouco] MAMÃE TER FILH@ LEMBRAR HÁ-MUITO-TEMPO ANTES DENTRO BARRIGA GRÁVIDA VIR VIDA CHEGAR MUNDO [pensa um pouco] CARRO BOM CADEIRA PARTE-DE-TRÁS

Ingrid associa a “parte de trás” dos assentos do carro a um lugar seguro. Voltamos aqui à ideia já discutida no capítulo 1, seção 1.1, dos sentimentos associados às nossas emoções mais antigas de quando bebês na barriga da mãe, ou seja, essa ideia tem base nas nossas experiências sensoriais (SORIANO, 2012). Acredito que ela fez uma associação aqui entre a barriga de uma grávida a um local do carro que seria mais seguro, os bancos traseiros. É nessa parte dos assentos que, por questões de segurança, bebês e crianças pequenas devem ocupar em um veículo. Ingrid utiliza, assim, um conhecimento de mundo para interpretar o texto. Considero que ela, por ter uma memória sensorial de quando bebê, compreendeu a metáfora. De acordo com Lakoff e Johnson (2002), as metáforas estruturam nosso pensamento e, por isso, muitas vezes, falamos metaforicamente sem perceber.

Nicole: [glosa] <LEMBRAR O-QUE>? VOCÊ VIR MUNDO <O QUE>? GRAÇAS [faz sinal de abençoar em direção à sua própria cabeça] <O-QUE>? BOM BARRIGA [bate na sua barriga com uma mão] GRÁVIDA [ao mesmo tempo em que faz o sinal de grávida em frente sua própria barriga, faz expressão de boca - bico]

Nicole, apesar de ter mostrado compreender a parte do texto que fala sobre o nascimento de um bebê, não demonstra, em sua sinalização, nada que associe o nascimento de um bebê com um carro. Então, não podemos afirmar que ela compreendeu a metáfora presente no texto. Silvana, após analisar a propaganda, pergunta o que significa a palavra bagageiro, mas eu disse para ela que não poderia explicar e que ela poderia sinalizar da forma como ela entendesse o texto, do seu jeito.

Silvana: [glosa] EU VER FRASE [aponta para a tela do computador] LEMBRAR VOCÊ VIR MUNDO LUGAR BOM B-A-G-A-G-E-I-R-O OLHAR IMAGEM OLHAR [aponta

para a barriga da mulher grávida] TEMA IGUAL EXEMPLO PESSOA SEGURANÇA PASSEAR LUGAR ÁREA TEMA [aponta novamente para a tela do computador]

Silvana não sabia o significado da palavra bagageiro e fez a interpretação do texto tentando associar texto escrito e texto imagético. Após sinalizar “LUGAR BOM B-A-G-A-G-E-I-R-O”, ela aponta para a barriga da mulher grávida. Houve em sua sinalização, também, uma associação entre a barriga da mulher grávida como um lugar bom e seguro. No caso da sinalização de Silvana, apesar de acreditar que ela também traz uma memória sensorial, assim como Ingrid e Nicole, não é possível afirmar que ela compreendeu a metáfora, uma vez que ela não ofereceu explicação sobre a forma como compreendeu o texto. Como, ao final, ela diz “PESSOA SEGURANÇA PASSEAR LUGAR”, ela pode ter associado a segurança não só à gravidez, mas também a um lugar físico onde as pessoas podem passear sem preocupações. Nesse caso, precisaríamos de mais informações para confirmar se ela realmente compreendeu a metáfora.

Lara: [glosa] LEMBRAR PROCESSO VOCÊ VIDA MUNDO PARECER ENGRAÇAD@ LEGAL É BOM CARINHO [todos os adjetivos são sinalizados com os olhos fechados] [sinaliza o tempo todo olhando para a tela do computador]

A interpretação de Lara se difere das apresentadas acima, feitas por Silvana, Ingrid e Nicole, porque ela não fala da vinda de uma pessoa à vida, que é o que o texto em português trata. Lara já interpreta o texto em português, associado à imagem, mas pensa na vida que a pessoa teria hoje e não como era quando bebê na barriga da mãe. Apesar de utilizar palavra como carinho (que pode ter base em sua experiência sensorial de quando bebê na barriga de sua mãe (SORIANO, 2012)), sua interpretação ficou destoada do esperado.

Bianca: [glosa] DESCULPAR FRASE EU ENTENDER-NÃO EU COPIAR ACOMPANHAR FRASE [até aqui, sinalizou olhando para mim. Olha para a tela do computador e sinaliza o texto] <LEMBRAR S-E O-QUE>? VOCÊ VIR MUNDO GRAÇAS [faz sinal de abençoar em cima de sua própria cabeça] UM [sinaliza número um, com dedo indicador levantado] BOM B-A-G-A-G-E-I-R-O [para de olhar para a tela e volta a olhar para mim] SÓ EU ENTENDER-NÃO FRASE SIGNIFICADO

Vanessa: [glosa] PARECER CARRO CHEI@ COISAS DENTRO PARECER GRÁVIDA VIAJAR FÉRIAS LEMBRAR VOCÊ VIR GRAÇAS BOM B-A-G-A-G-E-I-R-O

As interpretações apresentadas por Bianca e por Vanessa foram muito parecidas. Apesar de Vanessa ter comentado mais sobre o que entendeu do texto como um todo (associando texto escrito com imagem), ela faz uma interpretação que não está dentro do esperado. Ela disse não conhecer o significado da palavra *bagageiro*, mas em sua fala verificamos que ela imaginou bagagens dentro do carro (“PARECE CARRO CHEIO COISAS DENTRO”) e um possível motivo da viagem da mulher grávida da imagem (viagem de férias). Fora isso, as duas conseguiram ler a maior parte das palavras do texto em português, mas, como não entenderam o significado de *bagageiro* (palavra que as duas não sinalizaram, mas apenas soletraram letra por letra), elas tiveram dificuldades em entender o texto e associá-lo corretamente à imagem. Essa dificuldade com o vocabulário dos textos lidos em português como segunda língua é um dos fatores que dificultam uma correta interpretação dos textos que os surdos leem (S. SILVA, 2015). Por não conhecerem o vocabulário, eles têm dificuldades em compreender o sentido geral do texto, preencher lacunas e formular ideias do que o texto lido lhes apresenta.

Ricardo: [glosa] GRÁVIDA [simula carro andando, passando pela barriga como se fosse uma montanha, para isso utiliza classificador de manuseio para representar forma como uma pessoa segura um carrinho de brinquedo]

Ricardo não sinaliza o texto escrito. Quando eu o peço para sinalizar, ele apenas foca na imagem. Então sinaliza o carro andando, mas não utilizando a configuração de mão estabelecida da Libras para representar veículos (que é a mão aberta na configuração da letra B, com dedos juntos e palma da mão para baixo. Quando se dá movimento para essa configuração de mão, dá-se a ideia de um veículo se locomovendo). A configuração de mão que Ricardo utiliza para mostrar o carro se movimentando é mais próxima à da mão da mulher da imagem segurando o carrinho, configuração de mão comumente utilizada por surdos ao representar carrinho de brinquedo. Ele utiliza apenas o dedo indicador e o dedão, como se estivesse segurando um carrinho de brinquedo. Ele não sinalizou o texto escrito, apenas descreveu a imagem.

Mirian: [glosa] MULHER GRÁVIDA SONHAR FUTURO VER ROSTO BEBÊ SE PARECER PAI OU MÃE TAMBÉM SONHAR CRIANÇA BRINCAR CARRO

Aline: [glosa] LEMBRAR QUE VIR DE-GRAÇA MUNDO [aponta e olha para o texto] PARECER SIGNIFICAR GRÁVIDA BEM-VIND@ MUNDO

As interpretações de Ricardo, Mirian e Aline são as que mais se distanciam de uma interpretação correta da propaganda. Ricardo e Mirian falaram do carrinho de brinquedo que aparece na imagem e comentaram sobre ele de maneiras diferentes. Enquanto Ricardo mostrou o carrinho andando sobre a barriga da mulher grávida, Mirian já imaginou o bebê, após o nascimento, brincando com esse carrinho. Aline não comenta muito da imagem em sua fala, apenas fez uma associação entre parte do texto e parte da imagem (mulher grávida).

Percebemos, no texto 3, que duas participantes conseguiram fazer uma leitura unindo texto escrito e imagem e conseguiram, também, interpretar a metáfora (Ingrid e Nicole); dois participantes fizeram apenas leitura da imagem, sem associá-la ao texto escrito (Ricardo e Mirian); uma participante apenas leu o texto escrito e não comentou nada sobre a imagem (Bianca); por fim, três participantes fizeram leituras parciais entre texto escrito e imagem, mas suas interpretações não foram como era esperado ou não atingiram o sentido metafórico (Silvana, Lara, Vanessa e Aline). Nenhum participante comentou sobre o logotipo da marca de carros Chevrolet que aparece abaixo da imagem, nem demonstrou ter entendido que esse texto era uma propaganda feita para homenagear o dia das mães.

4.3.5 Texto 4 (Propaganda multimodal 2)

| Texto | Metáforas |
|-------|---|
| | PAÍS É PESSOA (LAKOFF, JOHNSON, 2003; KÖVECSES, 2002) |

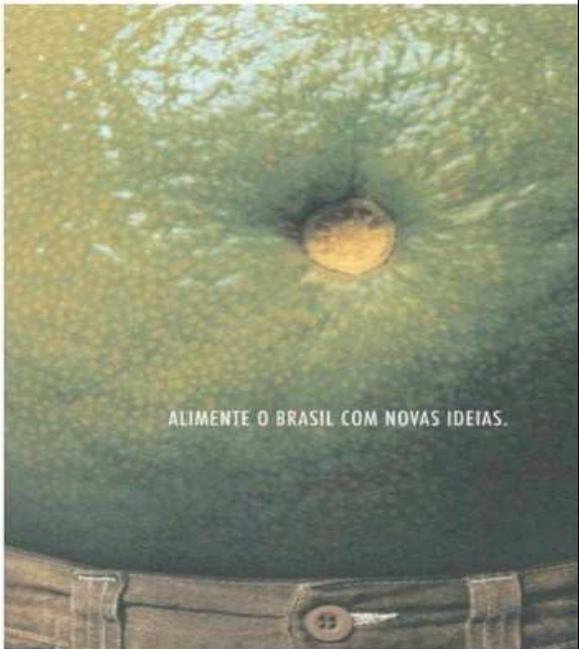
| | |
|---|--|
|  <p>(Fonte: Brainly)</p> | <p>IDEIAS SÃO ALIMENTOS (LAKOFF, JOHSON, 2002; KÖVECSES, 2002)</p> |
|---|--|

Tabela 14 – Texto 4

Na imagem acima, temos o domínio-fonte PESSOA e o domínio-alvo PAÍS, NAÇÃO. Para Kövecses (2002), os conceitos de sociedade e nação são extremamente complexos de serem entendidos, e essa complexidade faz com que o entendimento metafórico seja necessário. Para o autor, uma forma comum de se entender tais conceitos é envolvendo os conceitos fonte de pessoas, caso da propaganda, cuja imagem misturando uma fruta e peças de vestuário humano representa uma pessoa. Uma das metáforas presentes nessa propaganda é PAÍS É PESSOA.

Kövecses (2005) mostra, com exemplos, como essa metáfora está presente em alguns países. Nos Estados Unidos, ela tem relação com a Estátua da Liberdade, obra criada para dar ideia de um país livre, que recebe bem seus imigrantes. A estátua marcou, no país, a mudança de um período de opressão e de ignorância para um período de conhecimento e de liberdade. Kövecses (2005) explica que, na época, a Estátua da Liberdade passava aos habitantes dos Estados Unidos uma imagem de benevolência e de um país que estava pronto para ajudar pessoas necessitadas. A explicação para essa ideia está, segundo o autor, em partes, na metáfora PAÍS É PESSOA.

A ideia de as pessoas considerarem países como pessoas ajuda na visão de outros países como vizinhos, segundo Kövecses (2005). Os vizinhos podem ser amigáveis ou hostis, fortes ou fracos, doentes ou saudáveis. Para o autor, quando uma nação é entendida

em termos de pessoa, pode haver um impacto nas relações entre os países, já que um país pode ser conceptualizado como forte, ao passo que outros são conceptualizados como fracos.

Tanto na frase quanto na imagem que selecionamos para compor um dos testes há a personificação do Brasil. Na imagem, o país chega a ser personificado ao se utilizar uma fruta e uma peça de roupa. Além disso, o verbo utilizado ajuda na personificação do país, uma vez que ‘alimentar’ é uma ação atribuída a pessoas (ou animais). A personificação consiste em tornar humano algo não-humano. Lakoff e Johnson (2002, p. 88) explicam que a personificação não se dá sempre da mesma forma, já que “cada personificação difere em termos dos aspectos humanos que são selecionados”. As características humanas que serão atribuídas ao que é não-humano irão variar de acordo com o objetivo da fala.

Sendo assim, as metáforas relacionadas a personificações também variam e podem ser específicas com relação ao que se fala. Logo, no caso da imagem selecionada, a personificação do Brasil que se relaciona à metáfora PAÍS É PESSOA influencia nossa forma de pensar sobre o país e de agir com relação a ele (LAKOFF, JOHNSON, 2002). O Brasil seria, nesse caso, um país que precisa ser cuidado, receber boas ideias (que são conceptualizadas como alimentos). Ou seja, é uma imagem que chama a sociedade a fazer algo pelo seu país.

| Metáfora PAÍS É PESSOA | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| Fonte | Alvo |
| Pessoa | País |
| Laranja/corpo de uma pessoa | Brasil |
| Pessoa que precisa se alimentar | País que precisa de novas ideias |

Quadro 15 – Metáfora PAÍS É PESSOA

A propaganda tem, também, outra metáfora conceptual que pode ser associada a ela: IDEIAS SÃO ALIMENTOS. Lakoff e Johnson (2002, p. 246) afirmam que “o conceito de engolir comida é independente da metáfora, porém o conceito de engolir ideias surge somente em virtude da metáfora”. Os autores mostram como essa metáfora surgiu a partir de outras metáforas, como IDEIAS SÃO OBJETOS e MENTE É

CONTÊINER. Partindo da metáfora do CANAL, chega-se a outra metáfora: IDEIAS SÃO OBJETOS QUE ENTRAM NA MENTE, assim como pedaços de alimentos são objetos que entram no nosso corpo.

O que nos ajuda a perceber as semelhanças estruturais entre os domínios ideias e alimentos, segundo Kövecses (2002), é que podemos engolir um alimento e engolir um insulto; podemos digerir um alimento e podemos, ou não, digerir uma ideia; nós recebemos nutrição dos alimentos e somos nutridos por ideias. O autor apresenta essas similaridades em forma de mapeamento:

- | |
|---------------------------------|
| (a) cozinhar ⇒ pensar |
| (b) engolir ⇒ aceitar |
| (c) mastigação ⇒ considerando |
| (d) digestão ⇒ entendimento |
| (e) nutrição ⇒ bem-estar mental |

Quadro 16 (KÖVECSES, 2002, p. 73²⁷)

Kövecses (2002) explica, ainda, que o que facilita a nossa percepção das similaridades entre os domínios ALIMENTOS e IDEIAS são algumas ideias básicas que temos sobre a nossa mente. Os exemplos apresentados pelo autor são (p. 73): “A mente é um contêiner; Ideias são entidades; Nós recebemos ideias de fora da mente e as ideias vão para dentro da mente”²⁸.

As metáforas relacionadas a tais ideias são, de acordo com Kövecses (2002, p. 74): MENTE É CONTÊINER; IDEIAS SÃO OBJETOS; COMUNICAR É ENVIAR IDEIAS DE UMA MENTE-CONTÊINER PARA OUTRA. Para o autor, essa é a forma como as metáforas facilitam a percepção de similaridades estruturais entre domínios tão diferentes. Por isso faz sentido pensar e falar de ideias e da mente estruturados em termos de alimento e do corpo.

²⁷ “(a) cooking → thinking
(b) swallowing → accepting
(c) chewing → considering
(d) digesting → understanding
(e) nourishment → mental well-being” (KÖVECSES, 2002, p. 73).

²⁸ “The mind is a container; Ideas are entities; We receive ideas from outside of the mind and ideas go into the mind.” (KÖVECSES, 2002, p. 73).

| Metáfora IDEIAS SÃO ALIMENTOS | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| Fonte | Alvo |
| Alimentos | Ideias |
| Alimentos que nutrem pessoas | Ideias que desenvolvem um país |

Quadro 17 – metáfora IDEIAS SÃO ALIMENTOS

Antes de apresentar as glosas, ressaltamos que em todas mantivemos a palavra “alimentar”, utilizada no texto da propaganda. Todos os participantes utilizaram, em suas sinalizações, o sinal COMER, representado na imagem abaixo. No dicionário de Capovilla e Raphael (2001), as duas palavras são representadas com o mesmo sinal.



Figura 45 – sinal ALIMENTAR/COMER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Além disso, a palavra “ideia” que aparece no texto da propaganda é um sinal que, em Libras, possui motivação metafórica, uma vez que é sinalizado na testa. Nossa cabeça seria, assim, o local no nosso corpo onde guardamos, formulamos nossas ideias.



Figura 46 – Sinal: IDEIA. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Ingrid: [glosa] ALIMENTAR BRASIL NOV@ IDEIA [utiliza sinal de inventar]
 ALIMENTAR É DAR DAR [sinaliza duas vezes] OBJETIVO NOV@ INVENTAR
 [sinaliza com as duas mãos, repetidas vezes, com movimento alternado] CRIAR NOV@

O sinal de INVENTAR, utilizado por Ingrid, é parecido com o sinal de IDEIA, mostrado na figura 43. Também é um sinal que pode ter motivação metafórica.

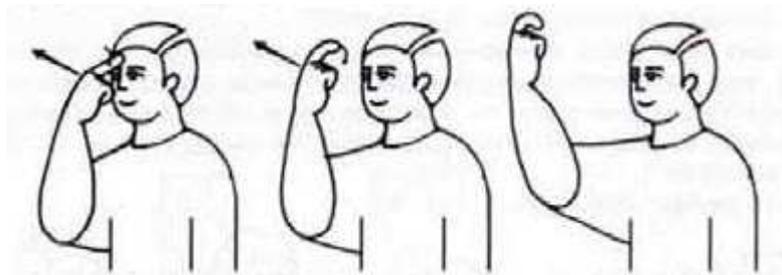


Figura 47 – Sinal: INVENTAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Mirian: [glosa] BRASIL PRECISAR MELHORAR IDEIA NOV@ PORQUE CONTINUAR POBRE SOFRER GOVERNO AJUDAR NÃO ATÉ HOJE MELHORAR NÃO

A participante Ingrid conseguiu interpretar uma das metáforas presentes na imagem da Revista Galileu. A metáfora IDEIAS SÃO ALIMENTOS está presente nas sinalizações como “ALIMENTAR É DAR DAR OBJETIVO NOV@”. Ingrid sinaliza que essas ideias novas devem ser dadas ao Brasil.

Já a metáfora PAÍS É PESSOA foi bem interpretada por Mirian, que em sua sinalização associa adjetivos que normalmente são utilizados para falarmos de pessoas para falar sobre o Brasil, como “pobre”. Ela também sinaliza que o governo não ajuda o Brasil, como se o país, pobre, fosse um cidadão à espera de ajuda do governo. Nas sinalizações de Lara e Aline, elas também falam do Brasil como se fosse uma pessoa, alguém que precisa criar ideias novas.

Lara: [glosa] COMER MUITO [utiliza sinal de vários/bastante que indica plural. Expressão de boca – bico] BRASIL NOV@ [sinaliza com as duas mãos, movimento alternado] IDEIA [também sinaliza com as duas mãos, movimento alternado] CRIAR [repete sinal várias vezes, com expressão de boca – bico e olhos fechados]

Aline: [glosa] BRASIL CRIAR [repete sinal duas vezes] IDEIAS [sinaliza com as duas mãos, repetidas vezes e com movimento alternado] NOV@ [também repete sinal duas vezes]

Silvana: [glosa] VER FRASE FALAR ALIMENTAR [olha para a tela do computador, para confirmar palavra e aponta para a tela] ALIMENTAR BRASIL JUNTO NOV@ IDEIA [os sinais de IDEIA e NOV@ são sinalizados repetidamente, com as duas mãos, movimento alternado e as palavras são repetidas várias vezes]

Bianca: [glosa] TAMBÉM EU ENTENDER-NÃO [utiliza sinal de NÃO-SABER-NADA] EU ACOMPANHAR FRASE [até aqui estava o tempo todo olhando para mim, mas a partir daqui sinaliza olhando somente para a tela do computador, para acompanhar o texto escrito] ALIMENTAR O BRASIL JUNTO NOV@ IDEIA [NOV@ e IDEIA, ao contrário dos outros participantes, que sinalizaram com movimento repetido, que dá ideia de plural, ela sinaliza cada palavra uma única vez] [volta a olhar para mim] NÃO-SEI [expressão facial de dúvida]

Nicole: [glosa] AQUI BRASIL TER NOV@ [sinaliza com as duas mãos, movimento alternado] IDEIAS [também sinaliza com as duas mãos, movimento alternado] COMER MUITO [inclina seu corpo para a frente e sinaliza com as duas mãos, movimento alternado, como se fosse uma pessoa comendo muito. Expressão de bochechas – bochechas infladas] IGUAL [continua com o corpo inclinado para a frente, bochechas infladas e sinaliza com as duas mãos, movimento alternado, mas altera a orientação da mão. Agora sinaliza com as palmas das mãos para fora, também para dar ideia de comer muito]

Essa metáfora não foi compreendida por Lara, Aline, Silvana e Bianca, que apenas sinalizaram palavra por palavra do texto em português ou parte das palavras do texto. Suas sinalizações ficam apenas no sentido literal. Elas não conseguiram associar a imagem com o texto e nem comentaram sobre a imagem nas suas sinalizações. Nicole também demonstra não ter compreendido o texto, já que acredita que se trata de comer muito. Ricardo também não compreendeu o texto. Ao contrário de Lara, Aline, Silvana e Bianca, ele foca somente na imagem e não sinaliza o texto escrito em português.

Ricardo: [glosa] LARANJA FACA [como se estivesse descascando uma laranja, ele mostra a casca da laranja se enrolando a medida em que é retirada da fruta, para isso utiliza classificadores. Uma mão fica na configuração de mão da letra C, como se estivesse segurando uma laranja, e a outra mão, como se estivesse segurando uma faca]
LIMPAR LARANJA ÁGUA

Ricardo faz uma leitura apenas de parte da imagem. Ele observa a laranja, mas não comenta o fato de ela estar com uma calça. Ao selecionar essa propaganda, eu esperava que o fato de a laranja estar vestindo uma calça (fato inusitado) fosse chamar a atenção dos participantes, mas isso não aconteceu. Nenhum deles fez uma associação entre a laranja e uma pessoa. Eles apenas leram uma parte do texto, ou o que estava escrito em português ou parte da imagem. Eles não interpretaram tudo dentro de um contexto, como se o texto escrito e a imagem não fizessem parte de um único texto.

Vanessa: [glosa] ALIMENTAR BRASIL JUNTO NOV@ IDEIA PARECER IMAGEM
MOSTRAR FOME PARECER ABACATE

A interpretação de Vanessa fica restrita à interpretação palavra por palavra. Ela não interpretou o texto, nem o associou com a imagem. Ela percebe que tem uma fruta na imagem, acredita ser um abacate, mas não entende por que ele estaria vestindo uma calça. Pelo fato de o texto falar em alimentar o Brasil, a interpretação que ela faz é de que a imagem de um abacate poderia mostrar a fome, mas ela não consegue fazer uma associação entre essa ideia de fome e as novas ideias de que fala o texto.

Como comentamos logo acima, pelo fato de os surdos serem mais visuais, acreditávamos que a imagem presente na propaganda chamaria a atenção dos participantes, mas apenas dois deles comentaram sobre ela. De um modo geral, os participantes focaram suas sinalizações mais no texto escrito do que no texto imagético. Isso pode ter acontecido por eles não reconhecerem imagens como textos, apenas linguagem escrita. Mais adiante falaremos sobre essa questão. Outra possibilidade para que os participantes não tenham comentado a imagem é a falta de habilidades de interpretação que eram exigidas por ela.

Assim, consideramos que as participantes Ingrid e Mirian conseguiram interpretar as metáforas presentes no texto. Elas fizeram uma leitura do texto escrito, mas não podemos afirmar que elas leram a imagem, uma vez que não comentaram sobre ela. Aline

e Mirian, por exemplo, não mencionam a palavra “alimentar” presente no texto escrito e que tem ligação com a imagem. Ingrid e Lara iniciam suas sinalizações com “ALIMENTAR BRASIL” e “COMER MUITO”, mas não podemos afirmar que isso ocorre porque a palavra “alimentar” estava escrita no texto ou porque “COMER MUITO” tem ligação com a imagem, com o formato da fruta escolhida para ela que, como Rafaela comentou no estudo-piloto 2, lembra uma barriga gorda. Essa associação pode ter sido feita por Lara também.

Silvana e Bianca fizeram uma leitura do texto escrito, sem comentar sobre a imagem. A diferença entre suas sinalizações e as das participantes que comentamos acima, é que elas não conseguiram interpretar as metáforas presentes ou no texto escrito, ou na imagem. Bianca, inclusive, afirmou que não entendeu o texto. Já Nicole, que também não citou nada sobre a imagem, também pode ter associado o formato da fruta laranja com uma barriga gorda, uma vez que, em sua sinalização, fala sobre comer muito, e sinaliza isso de duas formas diferentes.

Por fim, Ricardo apenas fez uma leitura de parte da imagem. Ele comentou sobre a fruta laranja, mas não sobre o fato de ela estar vestindo roupas. E Vanessa, apesar de ter tentado, não conseguiu fazer uma associação entre texto escrito e texto imagético, uma vez que ela não compreendeu o texto escrito, apesar de ter conseguido ler as palavras presentes nele. Ela ficou confusa com a escolha da fruta para compor a imagem. Como o texto tinha a palavra “alimentar”, ela entendeu que ele falava sobre o fato de algumas pessoas passarem fome no Brasil. Ela não deu mais detalhes, além do que aparece na glosa.

4.3.6 Texto 5 (Charge multimodal)

| Texto | Metáfora |
|-------|--|
| | <p style="text-align: center;">INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR (LAKOFF, JOHNSON, 2002; SORIANO, 2012)</p> |



Tabela 15 – Texto 5

O texto 5 é uma charge de autoria do cartunista NEF. A metáfora encontrada é INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR. Essa metáfora não está escrita no enunciado em português, mas pode ser compreendida ao se associar o texto escrito com o texto imagético.

De acordo com Soriano (2012), as metáforas conceptuais são comuns a vários idiomas pelo fato de os domínios fonte e alvo terem uma base experiencial. Isso significa que eles têm relações com as interações que estabelecemos no nosso entorno. A autora (2012) exemplifica isso com o domínio calor utilizado para estruturar o domínio afeto. É por isso que, em muitas línguas, diz-se que uma pessoa é quente quando ela demonstra afeição, ou fria quando não demonstra.

Essa associação entre os domínios, para Soriano (2012), é possível devido às nossas experiências mais antigas, de quando o bebê recebe um abraço de sua mãe ou de seu pai. Então, o calor que as pessoas sentem ao serem abraçadas por outras pessoas é utilizado para falar sobre as emoções que as pessoas podem sentir ao falar de quem elas gostam, por exemplo. Assim, uma mãe, ao falar sobre sua filha, o faz com grande emoção e, quanto mais emoção há na fala, mais calor.

O coração seria um órgão em que o calor pode ser sentido ao recebermos carinho de alguém ou ao falarmos/lembrarmos de alguém de quem gostamos. Na Libras, muitos sinais de sentimentos são feitos em frente ao peito, no local onde fica o coração. Esses sinais podem possuir uma motivação metafórica para serem sinalizados nesse local, pois o coração seria onde, no nosso corpo, guardamos nossos sentimentos. Sinais que podemos exemplificar aqui são AMAR, GOSTAR e ODIAR.

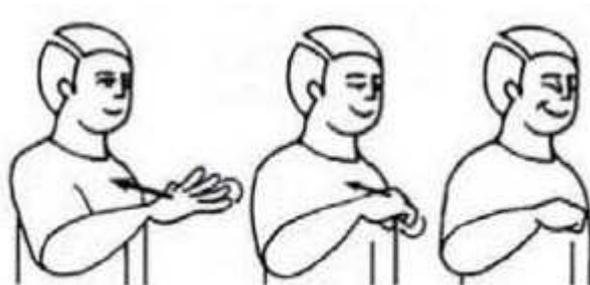


Figura 48 – sinal AMAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).



Figura 49 – sinal GOSTAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

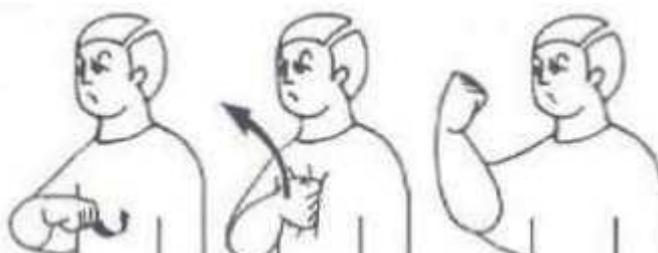


Figura 50 – sinal ODIAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Siqueira (2003), ao analisar a metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR, afirma que, quando se trata da emoção sentida pelas pessoas, ela tanto pode ser negativa, como a raiva e a loucura, quanto positiva, como a paixão, uma vez que o que motiva a metáfora é a “correlação experienciada entre a temperatura corporal e os momentos de fortes emoções” (p. 29).

Na charge, a panela de pressão foi utilizada para representar uma prisão. No Brasil, as prisões são sempre apresentadas em meios de comunicação como lugares que funcionam com sua lotação máxima, às vezes até além da lotação máxima permitida. Quando a panela de pressão está em sua capacidade máxima de alimentos e atinge uma temperatura alta, pode correr o risco de explodir.

No caso da imagem, temos a panela de pressão funcionando como um recipiente para as pessoas presas. Há, assim, um dentro e um fora - vida com liberdade e vida sem

liberdade (rua e cadeia). Nesse caso, a prisão é conceptualizada como uma panela de pressão, que tem um jeito de fechar diferente das outras, uma vez que, ao ser fechada, não pode ser aberta facilmente. É preciso esperar um tempo para que se possa abri-la novamente. Os sentimentos e as sensações das pessoas presas são conceptualizados pela pressão que acontece dentro da panela quando ela é levada ao fogo. E a liberdade é conceptualizada como o lado de fora da panela, livre da pressão que se sofre lá dentro.

| Metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR | |
|---|---------------|
| Fonte | Alvo |
| Panela de pressão | Penitenciária |
| Alimentos | Detentos |
| Calor | Emoções |

Quadro 18 – metáfora INTENSIDADE DE EMOÇÕES É CALOR

Vejamos as interpretações dos participantes ao lerem a charge.

Silvana: [glosa] EU VER [aponta para a tela do computador] FRASE TEMA METÁFORA [aponta de novo para a tela do computador] SISTEMA DENTRO PRES@ [expressão de bochechas infladas] PARECER PARECER [faz as duas variações do sinal] IGUAL [faz sinal com as duas mãos] DENTRO FEIJÃO <mão esquerda com configuração da letra C, como se estivesse segurando objeto cilíndrico, a panela da imagem>cl [com a mão direita, antebraço esticado para cima, mão na configuração do número um quantidade, faz várias voltas com o braço para indicar movimento do feijão na panela, devido à pressão, expressão de olhos cerrados. A seguir, com os dois antebraços para cima, mãos fechadas na configuração da letra S, movimento dos braços de um lado para o outro, com bochechas infladas para indicar pressão da panela] MISTURAR [sinaliza com as mãos abertas e bochechas infladas] <SEGURAR PANELA>cl [com a mão que estava livre, representa fumaça saindo da panela. A mão começa fechada e se abre, bochechas infladas] SIGNIFICAR RAIVA NERVOS@ NÃO-TER LIBERDADE NADA DENTRO TEMA [aponta para a tela do computador] OLHAR [aponta para o texto]

A fala de Silvana me chamou muito atenção. Em nenhum momento os participantes tiveram conhecimento de que os textos que eles iriam ler eram metafóricos,

nem no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que ocultamos deles essa informação, para que não influenciássemos suas interpretações. Contudo, Silvana percebeu, após sua leitura, que o texto era metafórico. Isso chamou atenção porque não considerávamos esse texto fácil de ser compreendido, pois imaginamos que a maioria deles não saberia o significado da palavra “penitenciário” presente no texto escrito da charge e isso poderia atrapalhar na forma como iriam sinalizá-lo.

Silvana faz um paralelo entre feijão, que é cozinhado na panela de pressão e que dentro da panela sofre grande pressão, com presos dentro de uma penitenciária. Ela compreende que os presos ficam nervosos por não terem liberdade. Silvana, então, aponta qual é a sensação/sentimento dos presos e associa com a pressão que o feijão sofre dentro da panela de pressão. A metáfora foi interpretada corretamente por ela.

Ricardo: [glosa] [aponta para a tela do computador] SIGNIFICAR PANELA PRESSÃO FOGO [posiciona uma mão mais em baixo para representar o fogo e a outra logo acima representando a panela] FOGO [sinaliza com as duas mãos, movimentos amplos, dá mais intensidade, expressão de boca – bico] SIGNIFICAR DENTRO FEIJÃO CALOR [com as duas mãos, segura sua própria camisa e abana. Em seguida, ainda com as duas mãos, faz sinal de calor] BRIGAR PRES@ [repete sinal algumas vezes] CALOR SIGNIFICAR ÔNIBUS <SEGURAR CANO ÔNIBUS>cl [com uma mão mantém o classificador e com a outra de novo abana sua roupa e faz sinal de calor] PESSOA EM-PÉ [faz gesto com a mão como se estivesse segurando na barra do ônibus. Com o corpo apresenta uma ação construída²⁹, utilizando todo seu corpo para representar uma pessoa em pé em um ônibus] FALAR [faz sinal com as duas mãos, movimento para a frente] JORNAL BRIGAR PRES@ SOFRIMENTO DENTRO PRÓPRIO DEL@

Aline: [glosa] PANELA PESSOA DENTRO PARECER SIGNIFICAR MUNDO INFLUENCIAR MAL CONFUSÃO VIOLÊNCIA ESTUPRO MISTURAR JOGAR [faz sinal com as duas mãos, começa com as mãos fechadas e com movimento para a frente as abre, no lugar onde havia sinalizado a panela no início] PRES@ [aponta para a imagem] TER IGUAL [pensa um pouco] VIOLÊNCIA CONFUSÃO BRIGAR PESSOA TER VIOLÊNCIA [faz expressão facial de dúvida e movimentação da cabeça de um lado para o outro. Ao mesmo tempo, posiciona os braços em frente ao seu corpo, com as mãos

²⁹ Comentamos sobre a ação construída no capítulo 1, seção 1.4.

abertas, orientação para fora. Fica um tempo olhando para o texto e depois sinaliza que terminou. Praticamente toda a sua sinalização foi feita com expressão facial bem fechada, sobranceiras franzidas e muitas vezes de olhos fechados]

Vanessa: [glosa] PESSOA NERVOS@ QUERER SAIR MAS PRES@ BAGUNÇA

Ricardo, assim como Silvana, também consegue associar a pressão que o feijão sofre dentro de uma panela de pressão com os sentimentos de uma pessoa que está presa. Ele remonta ao calor que os presos sentem (“SIGNIFICAR PANELA PRESSÃO FOGO (...) SIGNIFICAR DENTRO FEIJÃO CALOR”), brigas que eles travam na prisão e o sofrimento que eles vivem. Ricardo conseguiu interpretar a metáfora presente no texto.

Silvana, Ricardo, Aline e Vanessa comentam a questão da raiva, brigas e sofrimento dos presos. Uma metáfora conceptual que podemos associar aqui é A PESSOA COM RAIVA É PRESSÃO EM UM CONTÊINER (LAKOFF, 1987; LAKOFF, JOHNSON, 2002; GIBBS, 2017). Essa metáfora, de acordo com Gibbs (2017), leva a uma série de mapeamentos que definem nossas experiências de raiva. Como a pessoa que está com raiva é como uma substância que tem seu calor ou pressão aumentados, a intensidade da raiva tem relação com o poder da substância dentro de um recipiente ou a explosão da substância para fora do recipiente é a expressão involuntária da raiva.

Bianca: [glosa] SISTEMA P-E-N-I-T-E-N-C-I-Á-R-I-O BRASIL IGUAL [sinaliza com as duas mãos, com expressão facial de dúvida, abaixamento dos cantos da boca] PANELA FECHAD@ PESSOA DENTRO JUNT@ PRES@

Lara: [glosa] PESSOA [sinaliza no singular] MUNDO PESSOAS [sinaliza no plural] CHEI@ [sinal para local lotado] CHEI@ [sinal para recipiente cheio. Ela faz as duas variações do sinal, conforme imagem abaixo, ambas com olhos fechados e bochechas infladas] FECHAR PANELA SISTEMA BRASIL TODO [faz com a mão movimento bem amplo, olhos fechados e expressão de boca – bico] CHEI@ CHEI@ [novamente, faz as duas variações do sinal, com expressão de bochechas infladas e lábios cerrados]



Figura 51 – Sinal: CHEI@ 1 (local lotado). Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

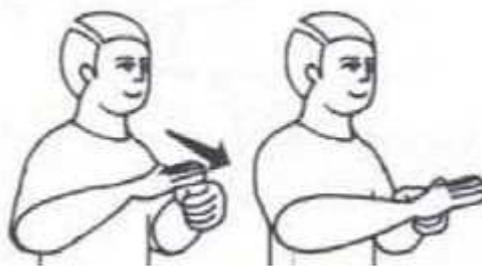


Figura 52 – Sinal: CHEI@ 2 (recipiente cheio). Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

Ingrid: [glosa] ADMINISTRAÇÃO SENTAR BRASIL ADMINISTRAÇÃO TAMBÉM IGUAL [faz sinal com as duas mãos, com sentido de comparação] A-D-M-I-N-I-S-T-R-A-T-I-V-O ADMINISTRAÇÃO OBRIGAR [levanta sua postura corporal e sinaliza com lábios cerrados] SENTAR PESSOAS [sinaliza classificador de pessoa, com configuração de mão de variação da letra C repetidas vezes – ideia de plural – e expressão de boca – bico] MUITO-CHEIO [expressão de boca – bico e bochechas infladas. Utilizou sinal da figura 51] [pensa um pouco, olha para a tela do computador e para de sinalizar]

Mirian: [glosa] PRES@ FALTAR ESPAÇO CHEI@ [utiliza sinal da figura 51] SOFRER PORQUE NÃO-TER LIBERDADE RECLAMAR PEDIR ESPAÇO MAIOR

Nicole: [glosa] PESSOAS [ao mesmo tempo em que está terminando de sinalizar pessoa, com a mão que estava livre, a posiciona em frente ao seu corpo, orientação para a direita, mão na configuração da letra C, com dedos afastados, para representar que segura um recipiente cilíndrico – classificador para a panela de pressão. Essa mão do classificador é mantida durante praticamente toda a sinalização, só bem no final ela a desfaz] <colocar pessoas dentro panela>cl [sinaliza o classificador com as bochechas infladas] TODO BRASIL [repete classificador de jogar pessoas dentro da panela e depois a fecha, continua com as bochechas infladas] MUITO-CHEIO [bochechas infladas, utiliza sinal da figura

52] [termina a sinalização com expressão de dúvida, abaixamento dos cantos da boca e faz gesto com os braços indicando que não sabe]

Bianca, Lara, Ingrid e Nicole fizeram uma leitura maior da imagem do texto multimodal e não levaram tanto em consideração o texto escrito. Para algumas delas, o fato de a panela ser ilustrada com muitas pessoas dentro foi o que mais chamou atenção, mas nem todas comentaram o fato de ter pessoas dentro de uma panela. Bianca e Mirian conseguiram associar a panela com uma prisão, mas não interpretaram corretamente a metáfora, apenas comentaram que têm muitos presos juntos e que eles reclamam por não ter liberdade.

Na leitura desse texto, observamos que, para a maioria dos participantes, a leitura da imagem prevaleceu à leitura da parte escrita. Silvana, por exemplo, olhou para a charge e afirmou que se tratava de um texto metafórico. Ela conseguiu associar domínios-fontes e domínios-alvos. Esse foi o caso de outros participantes também, que conseguiram fazer o mapeamento entre os domínios e compreender a metáfora.

A única participante que traduz para a Libras o texto escrito é Bianca, mas ela não conhece todos os sinais presentes no enunciado, já que faz os sinais de SISTEMA e BRASILEIRO, mas não sinaliza PENITENCIÁRIO, que é um sinal que está dicionarizado, como mostra a figura abaixo. Mas ela conhece o sinal de PRENDER, já que o sinaliza ao fim de sua fala. Como Bianca foi a única que sinalizou o enunciado escrito presente na charge, podemos dizer que os outros participantes focaram mais na imagem do que no texto escrito na hora de sinalizar o texto em Libras. Como a imagem mostra a panela de pressão fechada, provavelmente isso induziu os participantes a utilizarem o sinal de PRES@, já que eles entenderam que as pessoas não conseguiriam sair da situação representada.



Figura 53 – Sinal: PENITENCIÁRIO@. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

4.3.7 Texto 6 (Tirinha multimodal)

| Texto | Metáfora |
|---|---|
|  <p>(Fonte: Correio Braziliense)</p> | <p>Metáfora</p> <p>MENTE COMO CONTÊINER (LAKOFF, 1987; LAKOFF, JOHNSON, 2002)</p> |

Tabela 16 – Texto 6

A tirinha apresenta a metáfora MENTE COMO CONTÊINER, comentamos sobre essa metáfora no capítulo 1, seção 1.1. Também comentamos o que Lakoff (1987) considera sobre essa metáfora ao discutir o texto 4, em que falamos sobre as metáforas IDEIAS SÃO OBJETOS e MENTE É CONTÊINER (LAKOFF, JOHNSON, 2002). Assim, de acordo com Lakoff e Johnson (2002), a partir da metáfora do CANAL, essas duas metáforas se relacionam e tem-se uma nova metáfora, IDEIAS SÃO OBJETOS QUE ENTRAM NA MENTE.

Assim, no caso dessa tirinha, o contêiner corresponde à cabeça da personagem, local onde supostamente as informações são gravadas, guardadas. Na Libras, podemos citar alguns sinais que possuem motivação metafórica a partir dessa ideia, como os sinais de APRENDER (cujo ponto de articulação é em frente à testa), SABER (figura 9), ENTENDER (figura 10) e LEMBRAR (figura 8) - os três possuem pontos de articulação ao lado da cabeça - e ESQUECER (sinal que possui movimento de um lado para o outro da testa, como se a informação ou conhecimento tivessem sido apagadas da cabeça da pessoa). Essa tirinha foi o último texto escolhido para compor o Teste 2.



Figura 54 – Sinal: APRENDER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

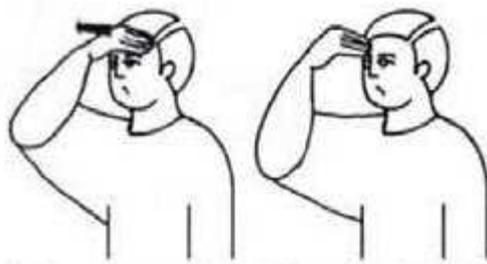


Figura 55 – Sinal: ESQUECER. Fonte: Capovilla, Raphael (2001)

Vejamos como os participantes interpretaram a tirinha:

Ingrid: [glosa] ESSA [aponta para a tela do computador] IMAGEM C-H-A-R-G-E [pensa um pouco] <O QUE>? PESSOA MENINA NOME M-A-F-A-L-D-A EL@ [aponta e olha para a tela do computador] FALAR <passa fita em volta de sua cabeça, configuração de mão da letra F para segurar a fita>cl FITA <configuração de mão da letra L, começa com uma mão abaixo da outra e as afasta. Mão direita com movimento para cima e mão esquerda com movimento para baixo, para representar fita métrica>cl NÚMERO [repete classificador para fita métrica] FALAR <SERÁ COLOCAR [com as pontas dos dedos das duas mãos unidos, leva as duas mãos à sua testa, bochechas infladas] TUDO [bochechas infladas] QUERER COLOCAR CABEÇA>? [com as mãos abertas na configuração da letra B, passa as duas em volta de sua cabeça] <CERTO>? SIGNIFICAR PODER COLOCAR DISCIPLINAS COISAS IMPORTANTES <É POSSÍVEL>? <COLOCAR CABEÇA DEL@>? <CERTO>?

Ingrid foi a única participante que demonstrou conhecer a personagem Mafalda, ela só se confunde com o gênero textual, que acredita ser uma charge, e não uma tirinha. Além disso, Ingrid também foi a única participante que conseguiu interpretar

corretamente a metáfora. Ela entende que não é qualquer fita que Mafalda segura, mas uma fita métrica e, assim, a metáfora MENTE COMO CONTÊINER foi bem interpretada, uma vez que ela entende que Mafalda não queria apenas saber o tamanho de sua cabeça, mas cita exemplos do que a menina questiona se cabe em sua cabeça, como disciplinas (no sentido de matérias escolares) ou coisas importantes. Ou seja, ela compreendeu a ideia de MENTE COMO CONTÊINER que guarda nossos conhecimentos. Já outros participantes ficaram apenas na ideia de que a Mafalda estava medindo o tamanho da sua cabeça, apenas para ver se sua cabeça é grande ou pequena. O sinal de COLOCAR, utilizado por Ingrid, foi falado com uma modificação do que aparece na imagem abaixo, uma vez que ela sinaliza o movimento do sinal indo em direção à sua própria cabeça.

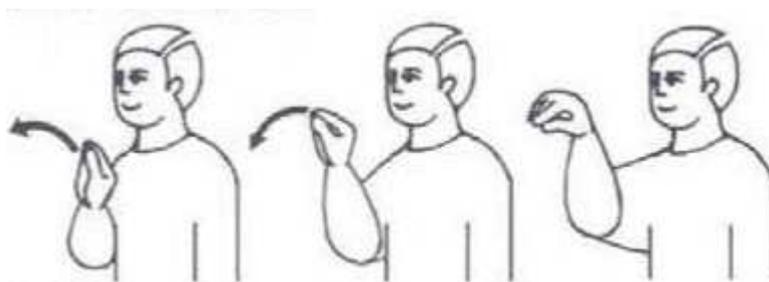


Figura 56 – Sinal: COLOCAR. Fonte: Capovilla, Raphael (2001).

Assim como Ingrid, outros participantes também entenderam que o objeto que a Mafalda carrega é uma fita métrica, como pode ser observado nas transcrições abaixo.

Silvana: [glosa] EL@ [aponta e olha para a tela do computador] FALAR <SERÁ QUERER COLOCAR>? [faz gesto como se estivesse passando a fita em volta de sua cabeça, mãos na configuração da letra A] VER [classificador segurando a fita e passando em volta de sua cabeça] PORQUE CABEÇA DEL@ GRANDE [imita a personagem segurando fita e a olhando com cara de dúvida, abaixamento dos cantos da boca³⁰, movimento da cabeça de um lado para o outro e novamente passa a fita em volta de sua cabeça]

Lara: [glosa] MENIN@ FITA [com as mãos na configuração da letra F, começa com os dedos juntos e depois os afasta, traçando uma linha em frente ao seu corpo] AMARRAR

³⁰ De acordo com Pêgo (2013), lábios apertados (morfema boca) conferem intensidade a uma ação.

CABEÇA [expressão facial pensativa, direciona o olhar para cima e coloca a língua entre os dentes] <PENSAR>duv [passa a mão no queixo, fica com os olhos fechados] DAR LAÇO [expressão facial de dúvida] É TUDO EU QUERER IGUAL AMARRAR EM-VOLTA CABEÇA <GRANDE PEQUEN@>? [repete algumas vezes]

Mirian: [glosa] MENIN@ EXPERIMENTAR SE CABER FITA CABEÇA

Nicole: [glosa] <SERÁ>duv AQUI FITA <É-POSSÍVEL TODOS>? [passa as mãos em volta de sua cabeça] <COMO>? MEDIR [com as mãos na configuração da letra F, as movimenta para cima e para baixo e para os lados, como se estivesse medindo altura e largura]

Aline: [glosa] <EL@ [aponta para a tela do computador] ACHAR O-QUE>? [com as mãos na configuração da letra A, como se estivesse segurando a fita, a passa em volta de sua cabeça] <CONSEGUIR AMARRAR>? [com as mãos na configuração da letra A, como se estivesse segurando a fita, dá um laço em frente à sua testa] <EL@ ACHAR CONSEGUIR>? QUERER COLOCAR [encosta ponta dos dedos na sua testa] TENTAR <DAR>? [olha para o texto na tela do computador] EL@ ACHAR PEQUEN@ FITA <ACHAR>afirm

Vanessa: [glosa] MENIN@ TENTAR MEDIR CABEÇA GRANDE OU PEQUEN@ FITA NÚMERO <SERÁ SABER TUDO VÃO QUERER COLOCAR MINHA CABEÇA>?

Bianca: [glosa] EU PERCEBER IMAGEM QUADRINHOS [repete sinal quatro vezes, duas vezes mais acima e duas vezes mais abaixo, como é a divisão do texto] UNIR FRASES EL@ [aponta para a tela do computador] FALAR [até aqui, estava sinalizando olhando para mim, mas a partir daqui desvia seu olhar para a tela do computador para copiar as frases do texto] S-E-R-Á Q-U-E C-A-B-E TUDO QUE VÃO [sinaliza verbo ir] QUERER COLOCAR MINHA [com as mãos na configuração da letra D, como se estivesse segurando a fita, a passa em volta de sua cabeça e desenha um ponto de interrogação, para mostrar que a personagem faz uma pergunta] EL@ [olha e aponta para a tela do computador] QUER PERGUNTAR <PENSAR>duv EU <amarrar fita>cl

Fora Ingrid, os outros participantes não conseguiram interpretar a metáfora presente no texto. Quase todos, porém, fizeram a leitura do texto escrito e tentaram associar com as imagens, enquanto Ricardo novamente deu atenção somente à imagem e não sinalizou o texto escrito.

Ricardo: [glosa] PRÓPRI@ EL@ C-A-B-E-Ç-A [como es estivesse segurando a fita, a amarra em volta de sua cabeça] SIGNIFICAR KARATÊ [faz gesto típico da luta] SIGNIFICAR RESUMIR

Nesse texto, apesar de nem todos os participantes terem apresentado uma sinalização que segue fielmente a fala da personagem, muitos deles utilizaram pelo menos algumas palavras em suas sinalizações, como o verbo “caber” ou a expressão “será que cabe” ditas por Mafalda na tirinha. Assim, percebemos que eles leram o texto escrito e tentaram relacioná-lo com a imagem. Dos nove participantes, apenas um fez somente leitura da imagem.

Acreditamos que as expressões faciais da personagem presentes na ilustração possam ter contribuído para o entendimento de que ela estava pensativa. Lara, por exemplo, chega a imitar a expressão facial da personagem no primeiro quadrinho, ao representar a personagem pensando, ela direciona seu olhar para cima e coloca a ponta da língua entre os lábios. Em um momento, ainda passa a mão na testa, gesto típico de uma pessoa pensando em algo. Outros participantes também sinalizaram a dúvida que a personagem apresenta ao imitarem, por exemplo, a cena do último quadrinho, como Silvana.

Uma palavra que confundiu a participante Bianca foi o verbo “vão” que aparece na fala de Mafalda. Como ela tentou traduzir o texto palavra por palavra, ao chegar na locução verbal “vão querer” que, em Libras, poderia ser sinalizada apenas como o verbo QUERER, ela acaba sinalizando o sinal de IR também. Isso pode ter contribuído para que ela não entendesse a frase em português, já que em Libras o verbo IR dá ideia de deslocamento no espaço (uma pessoa que vai de um lugar a outro, por exemplo). Ela entende que a personagem estava com uma dúvida, uma vez que afirma que a personagem quer perguntar e desenha um ponto de interrogação, para indicar a frase na interrogativa presente no texto e sinaliza que a personagem pensa na sua dúvida (“<PENSAR>duv”). Em sala de aula, uma das atividades envolvendo leituras que podem ser feitas é mostrar aos alunos como uma mesma frase é diferente em português e em Libras, para que os

alunos percebam, por exemplo, que locuções verbais do português nem sempre serão sinalizadas com dois ou três verbos também em Libras, já que são duas línguas independentes. Assim, eles vão entendendo mais o funcionamento de cada língua e, ao lerem novos textos, poderão interpretá-los melhor.

Como a frase da personagem é “será que cabe tudo que vão querer colocar na minha cabeça?”, só podemos afirmar que Ingrid compreendeu a metáfora pelos exemplos que ela deu para a palavra tudo: DISCIPLINAS e COISAS IMPORTANTES. Ou seja, ela demonstra ter compreendido que a cabeça é o lugar onde guardamos nossos conhecimentos. Outro indicador de que ela entendeu a metáfora foi ela ter feito o sinal de colocar, que no caso da tirinha é metafórico, já que fala em colocar conhecimentos na cabeça, em direção à sua própria cabeça. Os outros participantes, apesar de terem feito a leitura do texto escrito e do texto imagético, não atingiram o sentido metafórico do texto porque ou interpretaram que a personagem queria medir o tamanho da sua cabeça ou saber se a fita iria servir nela.

Antes de prosseguir com as glosas das interpretações dos próximos enunciados, comentaremos brevemente sobre os textos que formaram o teste 2 e como os participantes os interpretaram na seção a seguir.

4.3.8 Comentários sobre os textos 3, 4, 5 e 6

Os textos 3, 4, 5 e 6 foram escolhidos pelo fato de apresentarem metáforas e imagens. Os textos 3, 4 e 6 apresentam a metáfora na parte escrita do texto, mas as imagens que eles apresentam dialogam com o texto escrito, então elas podem contribuir para o entendimento da metáfora que aparece no texto escrito.

Fazendo uma retomada de cada um, o texto 3 tem como enunciado: “Lembre-se que você veio ao mundo graças a um bom bagageiro”. A imagem da propaganda é uma mulher grávida (a imagem dá um enfoque à barriga da mulher) segurando um carrinho de brinquedo em cima de sua barriga. Pelo fato de ser propaganda de um carro, conhecendo a palavra “bagageiro” fica mais fácil associar bagageiro com barriga e chegar às metáforas VIDA É VIAGEM ou CORPO COMO CONTÊINER. Caso a palavra “bagageiro” seja desconhecida do leitor, caso da maioria dos participantes, ele teria que fazer um esforço maior para entender as metáforas, mas poderia pensar no carrinho como uma pista para a compreensão do texto e, a partir daí, formular hipóteses para o seu entendimento. Outras

pistas para o entendimento do enunciado é o texto escrito “lembre-se que você veio ao mundo”. O leitor deve refletir sobre o que o texto considera como vir ao mundo e chegar à questão do nascimento. Lembramos que, como comentamos no capítulo 1, seção 1.6, a metáfora CORPO COMO CONTÊINER também é comumente utilizada na Libras, assim como na língua portuguesa.

Como comentamos mais acima, certas palavras presentes no texto escrito confundiram alguns participantes. Rafaela, por exemplo, no estudo-piloto 2, seção 4.2, confundiu “veio” com “ver”, o que a levou a interpretar o texto de uma forma diferente do esperado, já que essa palavra gerou outro efeito de sentido. Além disso, a palavra “graças”, que em português pode apresentar mais de um significado, também confundiu alguns participantes. Enquanto alguns a sinalizaram no sentido de ABENÇOAR, outros sinalizaram GRÁTIS. Alguns demonstraram saber que um dos dois sinais deveria ser utilizado, mas não conseguiram saber qual no contexto da propaganda.

O texto 4 apresenta duas metáforas: PAÍS É PESSOA e IDEIAS SÃO ALIMENTOS. Apesar de as duas metáforas estarem presentes no texto escrito, a imagem da propaganda contribui para se entender a primeira metáfora por apresentar uma personificação. Como o texto escrito é “alimente o Brasil com novas ideias”, a fruta utilizada para se criar a personificação pode funcionar como uma pista para o entendimento da segunda metáfora, se o leitor conseguir estabelecer uma relação entre os domínios ALIMENTO e IDEIA.

No entanto, no caso dos participantes da pesquisa, a imagem pouco contribuiu para o entendimento do texto escrito e, conseqüentemente, da metáfora, uma vez que a maioria dos participantes não fez menção a ela durante suas sinalizações e muitos fizeram leitura somente do texto escrito. Novamente destacamos o fato de Ricardo ter sido o único participante que parece ter feito leitura somente da imagem, já que não comenta nada sobre o texto escrito. Apesar de ter tentado ler a imagem, Ricardo não faz uma leitura completa, mas apenas de parte dela, uma vez que só comenta sobre a fruta que aparece e não comenta sobre a vestimenta que também faz parte da imagem.

Além de Ricardo, Vanessa também comenta brevemente sobre a imagem no estudo principal, assim como Rafaela no segundo estudo-piloto. Mas as duas também não fazem uma leitura da imagem completa. Rafaela apenas comenta que parece uma “barriga gorda” e Vanessa fica na dúvida de qual fruta é representada na imagem e o porquê de a imagem apresentar uma fruta, que ela tenta relacionar com o fato de algumas pessoas passarem fome. Como comentamos na seção em que apresentamos as glosas desse texto,

a falta de uma leitura da imagem pode ter vários fatores, até mesmo o desconhecimento de que imagens também são textos. Comentaremos mais sobre isso no fechamento deste capítulo.

O texto 6 também apresentou a metáfora em um enunciado escrito, mas as imagens contribuíam para que a metáfora fosse compreendida. Em um conjunto de quatro quadrinhos, a tirinha, que apresenta a personagem Mafalda passando uma fita métrica em volta de sua cabeça e olhando para ela com expressão pensativa, dialoga com o texto escrito “será que cabe tudo que vão querer colocar na minha cabeça?”. O fato de ela segurar uma fita métrica fica implícito. Para se entender isso é necessário ler o texto escrito e ler, também, o texto imagético. Na primeira imagem, Mafalda está com a fita em volta de sua cabeça e segura as duas pontas com expressão de olhos (voltados para cima) e boca (lábios contraídos e com a ponta da língua entre eles). Nos dois quadrinhos seguintes, ela aparece com a fita em frente ao seu corpo, ainda segurando as duas pontas, olhando ora para uma delas, ora para a outra. Por fim, no último quadrinho, é que ela faz a pergunta. O quarto quadrinho é o único que possui texto escrito. É da união das imagens da personagem com a pergunta que ela faz que podemos entender que o que ela segura é uma fita métrica e não outro tipo de fita ou faixa.

Caso o leitor não faça uma boa leitura das duas partes, pode parecer que ela segura um outro tipo de fita ou uma faixa, que foi como Ricardo interpretou. Ricardo utilizou um conhecimento que possui sobre o esporte Karatê, como parte de seu uniforme, que é uma faixa que os atletas amarram em suas cabeças. Como comentamos na discussão das interpretações da tirinha, então, a expressão facial da personagem pode contribuir para o seu entendimento – ou parte dele (uma vez que apenas uma participante conseguiu interpretar a metáfora). Os participantes que não conseguiram interpretar a metáfora disseram que a personagem estava apenas medindo o tamanho de sua cabeça ou o tamanho da fita que queria colocar em sua cabeça.

Consideramos, assim, que as ilustrações presentes nos textos 3, 4 e 6 são textos que devem ser lidos em conjunto com o texto escrito. Consideramos, também, que as imagens contribuíram para que alguns participantes tenham conseguido interpretar as metáforas presentes nos dois textos. Ao passo que outros participantes, mesmo que não tenham interpretado corretamente, muitas vezes conseguiram se aproximar de uma interpretação correta pela leitura da imagem presente no texto.

Por fim, o texto 5 é o único que apresenta a metáfora somente na ilustração, apesar de, assim como no caso dos textos 3, 4 e 6, a união da imagem com o texto escrito levar

o leitor a compreender a metáfora presente nele. Para esse texto, portanto, a leitura de imagem é extremamente importante. Assim como no texto 6, as pessoas desenhadas na charge têm suas expressões faciais mais fechadas, com expressões negativas. Sendo que, de algumas pessoas, apenas conseguimos ver uma parte do corpo (um pé ou uma mão para fora da panela). A parte da frente da panela é substituída por uma grade, que representa a prisão, e os homens que estão lá dentro são representados como muitas vezes os presos em um presídio: segurando as grades da cela que os prendem. Além disso, há uma fechadura desenhada na frente da panela, mais uma vez indicando que as pessoas lá dentro estão presas. Ainda representando uma prisão, tem-se o fato de a panela estar fechada, travada de uma forma que não é fácil abrir. Já a fumaça que sai da válvula na parte superior mostra que há pressão dentro da panela e, fazendo-se um mapeamento entre domínios, associamos a fumaça (calor) às emoções de presos dentro de uma prisão.

O que vimos nas glosas das interpretações dos participantes é que nem todos fizeram uma leitura completa da imagem, já que alguns apenas citaram parte de seus elementos, como a imagem mostrar uma panela de pressão e que o que é colocado dentro dela sofre uma grande pressão quando a panela vai ao fogo. No entanto, nem todos os participantes comentaram o fato de ter pessoas dentro da panela, que é algo importante para se compreender a metáfora presente na charge.

Com relação ao texto escrito da charge, antes de aplicarmos os testes, já havíamos imaginado que a palavra “penitenciário” poderia ser mais difícil, que nem todos os participantes poderiam conhecê-la. Por não saberem o significado, eles poderiam não querer sinalizar o texto, com medo de não conseguirem, ou poderiam ter mais dificuldades em levantar hipóteses para possíveis interpretações para ele. Pensamos, porém, que as hipóteses para uma interpretação do texto poderiam ser levantadas só pela leitura da imagem, que fornece algumas pistas para a interpretação.

O gráfico a seguir apresenta o número de interpretações corretas que cada texto do teste 2 teve:

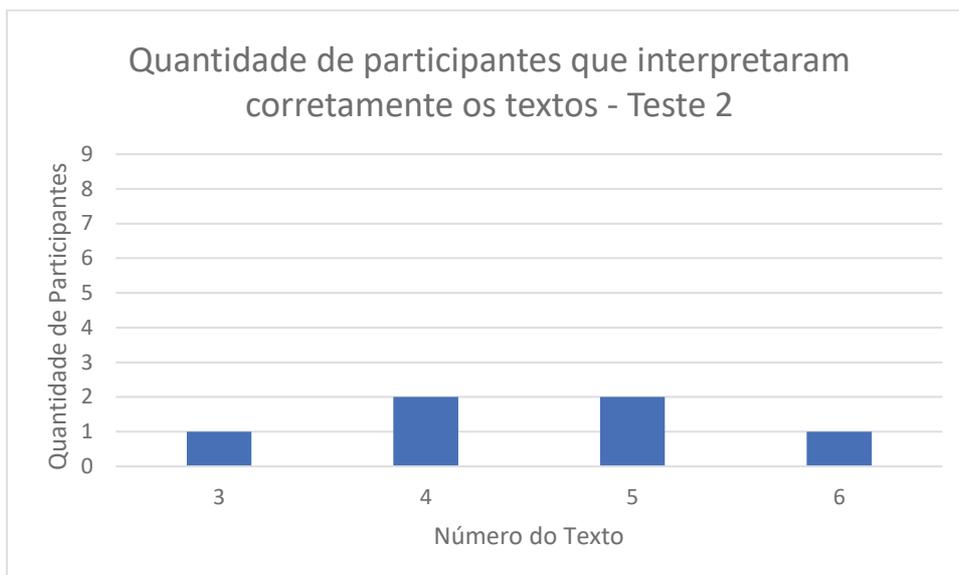


Gráfico 2 – referente aos textos 3, 4, 5 e 6

Voltamos, então, à questão de os surdos não aprenderem a ler imagens. O fato de os surdos serem considerados sujeitos mais visuais, já que a língua de sinais é percebida pelos olhos, não faz com que eles não precisem aprender a ler imagens também. Para Nogueira (2005), muitas pessoas têm uma forte crença na habilidade visual dos surdos. E, devido a essa crença, não acreditam que eles não tenham condições de, automaticamente, compreender os significados de uma imagem. O que precisa ser levado em consideração é que, enquanto alunos, os surdos precisam aprender a ler não somente textos escritos, mas também textos imagéticos, assim como qualquer pessoa.

Essa questão de que a leitura de imagens deve ser ensinada a todos os alunos, surdos e ouvintes, também é discutida por Nogueira (2005). Em sua pesquisa, que investigou a leitura de imagens por surdos, a autora constatou que, em alguns textos, as imagens funcionam como uma ponte para o seu entendimento, principalmente na leitura de segunda língua. Na leitura de um texto em segunda língua, então, as imagens podem, de acordo com Nogueira (2005), auxiliar os leitores na compreensão de alguns termos e expressões. No entanto, em muitas das leituras realizadas por surdos, Nogueira (2005) afirma que as imagens não são compreendidas e, portanto, a leitura de imagens deve ser mais ensinada e trabalhada nas escolas.

Percebemos, assim, que as escolas têm falhado na educação de surdos. Reforçamos, então, a necessidade de se reestruturar os currículos, os materiais didáticos e a formação de professores para alunos surdos. Somente elaborando um sistema de ensino todo voltado e pensado para alunos surdos é que eles terão a oportunidade de uma

aprendizagem melhor, que leve em consideração suas identidades, culturas e especificidades.

Ao fim deste capítulo, discutiremos mais um pouco sobre essa questão da leitura de imagens por surdos. Antes, nas seções que se seguem, iremos dar prosseguimento às interpretações dos dois últimos textos do teste.

4.3.9 Texto 7 (Tirinha multimodal sobre cultura surda 1)

| Texto | Metáfora |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">AQUELE CARA SURDO</p> <p style="text-align: center;">(Fonte: That deaf guy)</p> | <p style="text-align: center;">Metáfora</p> <p style="text-align: center;">COR CHAMATIVA É RUÍDO (BARCELONA, 2009)</p> |

Tabela 17 – Texto 7

Nessa tirinha encontramos a metáfora COR CHAMATIVA É SOM, comentada na seção 1.2 em que tratamos da metonímia, com base em Barcelona (2009). Ao ser questionado se nenhum barulho o incomoda, o personagem surdo responde que o que o incomoda é a roupa de cor chamativa e estampada usada por seu interlocutor. Pelo fato de a comunidade surda se comunicar prioritariamente pela língua de sinais, é costume entre os sinalizadores, especialmente em contextos formais, vestir roupas de cores que contrastem com seus tons de pele, cujas cores sejam neutras e sem muitas estampas, para que nem as cores, nem as estampas atrapalhem a percepção do que é sinalizado. Como os participantes da pesquisa são surdos e vivenciam essa questão da vestimenta com os intérpretes que trabalham em seus locais de estudo, por exemplo, nosso objetivo era analisar se, ao lerem a tirinha, eles iriam compreender a metáfora COR CHAMATIVA É

RUÍDO (fizemos uma alteração na metáfora para que ela ficasse mais de acordo com a cultura surda).

De acordo com Barcelona (2009), as cores causam efeitos nas pessoas da mesma forma que os sons também causam. Assim, na metáfora acima, temos SOM como domínio-fonte e COR como domínio-alvo. Mas, dentro desses domínios, temos subdomínios, como sons baixos ou sons estridentes e cores claras ou cores chamativas. Assim, podemos associar um som baixo (domínio-fonte) a uma cor clara (domínio-alvo) ou um som estridente (domínio-fonte) a uma cor chamativa (domínio-alvo). Do mesmo modo, a audição dos ouvintes, no caso dessa metáfora, relaciona-se com a visão dos surdos. Para os ouvintes, conversar em língua oral em um ambiente barulhento é difícil, uma vez que o barulho atrapalha a audição do que é falado oralmente. Já na comunicação em sinais, um fator que pode atrapalhar a sinalização, que precisa ser vista, são as cores das roupas que as pessoas vestem. Caso as cores sejam muito chamativas, ficará difícil para quem conversa com a pessoa que veste a roupa de cor chamativa entender o que ela fala. Já em um ambiente tranquilo e com sons baixos, as pessoas ouvintes conseguem conversar tranquilamente e sem problemas com seus pares, já que o som não irá incomodá-las. Do mesmo modo, quando pessoas conversam em língua de sinais vestindo roupas de cores neutras e sem estampas, a conversa poderá fluir sem dificuldades.

| Metáfora COR CHAMATIVA É RUÍDO | |
|---|---|
| FONTE | ALVO |
| Som | Cor |
| Som baixo | Cor neutra |
| Som estridente | Cor chamativa |
| Audição | Visão |
| Som baixo facilita a comunicação em língua oral | Cor neutra facilita a comunicação em língua de sinais |
| Som estridente dificulta a comunicação em língua oral | Cor chamativa dificulta a comunicação em língua de sinais |

Quadro 19 – metáfora COR CHAMATIVA É RUÍDO

A seguir, as interpretações que os participantes fizeram da tirinha.

Silvana [glosa]: EU VER TRÊS QUADRINHOS IMAGEM EU EXPLICAR TRADUZIR <EL@ FALAR O-QUE>?

<VOCÊ NÃO-CONSEGUIR OUVIR BARULHO AVIÃO DECOLAR>?

EL@ FALAR <NÃO NÃO>n DEPOIS

<ENTÃO BARULHO [sinaliza com as duas mãos] TER INCOMODAR>?

<BEM SIM>afim

<O-QUE>?

<SUA ROUPA [com as mãos em formato de pinça, segura sua própria blusa perto da gola] ESTAMPADA FLOR BAGUNÇA [direciona seu olhar para a parte de baixo de sua blusa]>! <OLHAR>! [aponta para a tirinha]

Ingrid: [glosa] HISTÓRIA TRÊS QUADRINHOS OUVINTE PERGUNTAR SURD@

<VOCÊ NÃO-CONSEGUIR OUVIR BUZINA CARRO>?

SURD@ <NÃO>n

OUVINTE PERGUNTAR <BUZINA SIRENE POLÍCIA CONSEGUIR OUVIR>?

SURD@ <NÃO>n

OUVINTE <AVIÃO DECOLAR CONSEGUIR>?

SURD@ [ação construída do surdo pensando: movimenta sua cabeça de um lado para o outro, abaixamento dos cantos da boca, olhar para cima] <NÃO>n

<ENTÃO NADA BARULHO INCOMODAR VOCÊ>?

[ação construída do surdo pensando] SURD@ <BEM SIM>afim

OUVINTE <O-QUE>?

<SUA BLUSA [com a mão em pinça segura a gola de sua própria blusa] CONFUS@>afim

MOSTRAR QUADRINHOS HISTÓRIA MOSTRAR PERGUNTAR [repete sinal várias vezes] ERRAD@ SURD@ [pensa um pouco]

Mirian: [glosa]

<VOCÊ SURD@ NÃO-ESCUTAR PESSOA BUZINAR NADA BARULHO INCOMODAR VOCÊ>?

<SIM SUA ROUPA BARULHO NÃO-TER SÓ VISUAL COR ESTAMPA FLOR>afim

Nicole: [glosa] HOMEM AVISAR

<VOCÊ NÃO-CONSEGUIR OUVIR [vai enumerando nos dedos] 1) BUZINA 2) IGUAL SIRENE 3) AVIÃO BARULHO>?

HOMEM <NÃO NÃO NÃO>n

<ENTÃO NADA BARULHO TER INCOMODAR ZERO>?

[ação construída do homem surdo pensando. Olha para cima, coloca dedo indicador no queixo, movimentando a cabeça de um lado para o outro] <BEM>duv

<O-QUE>?

<SUA ROUPA>! [Com a mão em pinça segura gola de sua própria blusa e olha para baixo. Sorri. faz sinal de confuso em frente à sua barriga, local onde estaria a estampa na roupa do personagem]

Aline: [glosa] [termina de ler o texto e começa a rir] ENGRAÇAD@ HOMEM PERGUNTAR SURD@

<VOCÊ NÃO-CONSEGUIR OUVIR BARULHO [sinaliza com as duas mãos] BUZINA BARULHO [sinaliza com as duas mãos repetidas vezes] AVIÃO>?

EL@ [olha e aponta para a tela do computador] RESPONDER <NÃO>n [repete sinal algumas vezes]

DEPOIS <VOCÊ NÃO-TER [sinaliza com as duas mãos] NADA BARULHO INCOMODAR NENHUM>?

EL@ [olha e aponta para a tela do computador] RESPONDER <BEM SIM>afim

RESPONDER <O-QUE>?

<SUA ROUPA [com as mãos em pinça segura sua própria blusa] INCOMODAR HOMEM>! [abaixa a cabeça e olha para a sua própria blusa] CONFUS@ [ri e faz sinal de confuso em frente sua barriga, local onde estaria a estampa na roupa do personagem. Olha para a tirinha e ri]

Na tirinha, quando um dos personagens pergunta: “então nada barulhento te incomoda?”, os participantes – com exceção de Ricardo, que não seguiu uma tradução exata da tirinha – sinalizaram, para a palavra “incomoda”, o sinal de AMOLAR/CHATEAR (as duas entradas aparecem no dicionário de Capovilla e Raphael, com o mesmo sinal. Na entrada para o sinal de CHATEAR, os autores indicam fazer o sinal de AMOLAR).

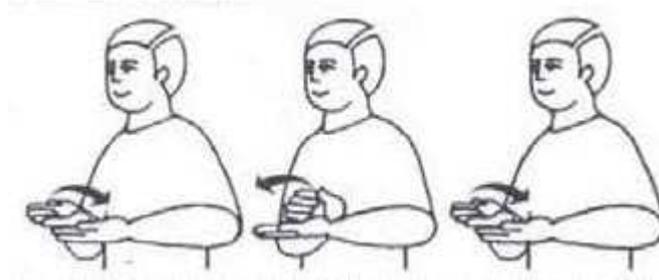


Figura 57 – Sinal: AMOLAR/CHATEAR. Capovilla; Raphael, 2001.

A única participante que sinaliza um pouco diferente é Lara, que, além de sinalizar AMOLAR/CHATEAR, sinaliza, em seguida, o sinal de ANSIEDADE. A glosa da interpretação dela aparecerá mais abaixo.



Figura 58 – Sinal: ANSIEDADE. Capovilla; Raphael, 2001.

A tirinha foi corretamente interpretada por Silvana, Ingrid, Mirian, Nicole e Aline. Todas elas, além de terem conseguido ler o texto em português e terem associado texto escrito e imagem, conseguiram interpretar a metáfora nele presente. Elas entenderam que, para o surdo, a blusa do homem ouvinte, que era muito estampada e colorida, causa incômodo na sinalização. Ao sinalizarem BAGUNÇA, algumas delas o fizeram em frente a suas barrigas, no mesmo local em que a estampa da blusa do homem se concentra. Foi o caso de Silvana, Nicole e Aline. Já Ingrid, apesar de também ter sinalizado CONFUS@ associada à blusa do personagem, não o fez em frente à sua barriga como as outras participantes, mas demonstrou ter entendido a metáfora da mesma forma.

Bianca: [glosa] TEMA AQUEL@ CARA [passa dedo indicador em volta de seu rosto] SURD@ <DUAS PESSOAS UM@ AO LADO D@ OUTR@>cl TER TRÊS QUADRINHOS OS-DOIS CONVERSAR [repte sinal três vezes, uma para cada quadrinho] <OK>? HOMEM PERGUNTAR

<VOCÊ NÃO-CONSEGUIR OUVIR BUZINA>? <VOCÊ NÃO-ESCUTAR AVIÃO>?
HOMEM SURD@ <NÃO NÃO NÃO>n
SEGUND@ QUADRINHO <ENTÃO BARULHO INCOMODAR VOCÊ>? <O-
QUE>?
HOMEM SURD@ <SIM>afim
TERCEIR@ QUADRINHO HOMEM [com a mão em formato de pinça segura barra de
sua própria blusa] DEPOIS HOMEM [com a mão em formato de pinça segura parte de
cima de sua própria blusa] <NÃO-SABER>duv [olha para a parte de baixo da roupa do
outro homem]

Vanessa: [glosa] NÃO-ENTENDER CLAR@ <AVIÃO ROUPA ESTAMPA FLOR>?
EU TENTAR
<VOCÊ NÃO-CONSEGUIR OUVIR BUZINA>? <AVIÃO>?
<NÃO NÃO NÃO>n
<ENTÃO NADA BARULHO INCOMODAR VOCÊ>?
<BEM SIM>afirm
<O-QUE>?
<SUA ROUPA>afirm

As interpretações de Bianca e Vanessa são muito parecidas. Elas conseguiram interpretar o texto escrito em língua portuguesa, mas elas não fizeram nenhum sinal ou expressão que demonstrassem que entenderam a metáfora presente nele. Apesar de Bianca ter abaixado seu olhar para onde estava a estampa na blusa do personagem ouvinte, ela não demonstrou ter entendido o que a roupa dele tem a ver com um barulho que poderia incomodar o personagem surdo.

Ricardo: [glosa] NÃO-CONSEGUIR OUVIR BLUSA AMIG@ CONVERSAR SUA
BLUSA SUJ@ <FALAR O-QUE>? <NÃO-SEI>duv

Lara: [glosa] DOIS SURD@ [cada mão com configuração da letra D para representar os
dois personagens, um ao lado do outro – classificador] ENCONTRAR CONVERSAR
HOMEM <VOCÊ NÃO-CONSEGUIR OUVIR BARULHO AVIÃO>?
OUTR@ HOMEM <NÃO NÃO NADA>n

DEPOIS HOMEM <ENTÃO NADA BARULHO INCOMODAR ANSIEDADE NADA O-QUE>?

<SIM TRANQUIL@ SIM>afim

DEPOIS HOMEM [balança uma mão, como se fosse uma pessoa tentando chamar atenção da outra – ação construída]

<BLUSA [com a mão no formato de pinça segura perto da gola de sua própria blusa] VOCÊ BONIT@>duv [desenha um sinal de interrogação no ar]

A sinalização de Ricardo foi confusa, como mostra a glosa. Ele não apresentou uma sinalização fiel às falas da tirinha e não interpretou a metáfora que está presente nela. Em sua interpretação, o problema com a blusa do homem ouvinte é que ela estaria suja. Ou seja, ele não associou o texto com a cultura surda uma vez que não o entendeu. Já Lara interpretou que a roupa do personagem ouvinte seria uma roupa bonita. Sua expressão facial de dúvida ao sinalizar “BLUSA VOCÊ BONIT@” demonstrou que ela não compreendeu a tirinha.

Nas sinalizações das participantes que compreenderam a metáfora presente na tirinha, o que nos mostra que elas realmente entenderam foi o fato de quase todas (Silvana, Ingrid, Nicole e Aline) terem sinalizado a palavra CONFUS@ ou BAGUNÇA bem no local da barra da blusa onde está a estampa da blusa do personagem. Elas escolheram, assim, sinalizar a palavra em frente aos seus próprios corpos, na barra de suas blusas. Ao sinalizarem, desviaram seus olhares para esse local, acompanhando a sinalização. De todas, apenas Ingrid não sinalizou CONFUS@ em frente à sua barriga, mas no ponto em frente ao seu peito, onde já estava sinalizando. A participante Mirian, apesar de ter entendido a metáfora também, não chega a fazer o sinal de CONFUS@ ou BAGUNÇA, mas o que nos mostra que ela compreendeu a metáfora foi ela ter sinalizado “SUA ROUPA BARULHO NÃO-TER SÓ VISUAL COR ESTAMPA FLOR”. Ou seja, apesar de afirmar que a roupa do personagem não emite sons, ela percebe que faz algo similar com a estampa colorida. O domínio-fonte – SOM – foi bem associado ao domínio-alvo – COR.

Apesar de Ricardo e Lara não terem compreendido a metáfora, percebemos que eles, pelo menos, levantaram hipóteses para que a blusa do personagem fosse citada na conversa. Ricardo sinaliza que a blusa estava suja e Lara sinaliza que a blusa é bonita. O que tem de comum em suas falas é que ambos terminaram suas sinalizações dizendo NÃO-SEI e com expressão facial de dúvida. Bianca também terminou sua sinalização

dessa forma. Lara, inclusive, chegou a desenhar um sinal de interrogação no espaço de sinalização. Pode ser que os participantes que não compreenderam a metáfora não tenham muitos conhecimentos sobre cultura surda, a ponto de saber a questão da escolha de roupas mais apropriadas para a sinalização. Talvez falte esse conhecimento a eles e às outras participantes que também não conseguiram interpretar corretamente a tirinha.

Já as participantes Bianca e Vanessa não fizeram nenhum sinal e nem deram nenhuma explicação que demonstrassem que elas entenderam a metáfora presente na tirinha. Pode ser falta de conhecimento da cultura surda, como dissemos no parágrafo anterior, mas também um desconhecimento de que alguns barulhos, em determinadas situações, podem ser algo negativo e que pode incomodar quem o escuta. Outro ponto que chamamos atenção na fala de Bianca é que, mais uma vez, ela se confundiu com uma das palavras presentes na tirinha. No texto 7 (e isso também acontece no texto 8), a palavra “cara”, presente no título da tirinha, a confundiu. Por ser uma palavra que, no português, apresenta mais de um significado, ela, por conhecer um deles (não posso afirmar que ela conhece os outros significados que a palavra pode ter, já que não verifiquei isso), fez o sinal da palavra que ela conhece. Assim, para a palavra “cara”, ela fez um círculo em volta de seu rosto com o dedo indicador. Na sua interpretação, “cara” tinha o sentido de “rosto”, “face”. Esse é mais um exemplo de que o ensino de português como segunda língua para surdos tem que ensiná-los dos vários sentidos que uma mesma palavra pode ter, dependendo do contexto em que aparece. E da importância de os leitores refletirem sobre essas várias possibilidades de sentido de uma palavra ao lerem textos em segunda língua.

A seguir, discutiremos o último texto do teste.

4.3.10 Texto 8 (Tirinha multimodal sobre cultura surda 2)

| Texto | Metáfora |
|---|---|
|  | <p>COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL (KÖVECSES, 2002)</p> |

Tabela 18 – Texto 8

Essa tirinha faz uma comparação entre pessoas e insetos, levando-se em consideração características desses animais e os gostos das pessoas. Acreditamos que, pelo fato de as baratas e as traças serem animais comumente conhecidos, os alunos poderão unir os conhecimentos que já possuem sobre eles com o texto escrito em português para entenderem a tirinha. A metáfora que pode ser destacada aqui é COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL (Kövecses, 2002), que tem relações com a metáfora PESSOAS SÃO ANIMAIS (Kövecses, 2002; Cavalcanti, 2014).

Para Kövecses (2002), o domínio ANIMAL é um domínio-fonte extremamente produtivo, já que os seres humanos são frequentemente entendidos em termos das propriedades assumidas dos animais. É por isso que, segundo o autor, falamos de pessoas como sendo cachorros, gatos e cobras, por exemplo. O autor mostra, também, exemplos de outras situações em que o domínio-fonte animal é utilizado para conceptualizar outros domínios, como o de situações difíceis ou complicadas, mostrando que esse domínio não serve somente para conceptualizar seres humanos.

Sobre conceptualizar comportamentos humanos como comportamentos animais, Kövecses (2002) afirma que esses significados podem ter emergido pelo fato de os seres humanos atribuírem características humanas aos animais e depois reapplicarem essas características aos seres humanos. Assim, os animais são personificados e, posteriormente, as características animais que, na verdade, são de origem humana, foram utilizadas para entender comportamentos humanos.

A tirinha retrata algo próprio da cultura surda, a preferência por ambientes claros e bem iluminados. Como a Libras é uma língua visual, é preciso enxergar bem o que as pessoas falam para que a comunicação se dê da melhor maneira possível. Assim, o filho, ao ver o pai dizer que ele, por ser surdo, gosta de ficar em ambientes claros, logo o compara a uma traça, inseto que também gosta de ficar em locais com muita luz. Já no caso da mãe, a comparação com a barata foi feita levando-se em consideração o fato de ela ter falado que gosta de ficar em lugares onde há alimentos. Trata-se, assim, de uma metáfora de semelhança entre pessoas e insetos.

| Metáfora COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL | |
|--|---|
| FONTE | ALVO |
| Animal | Pessoa |
| Insetos | Pai surdo e mãe ouvinte |
| Traça – inseto que gosta de claridade | Homem surdo que precisa conversar em ambientes claros |
| Barata – inseto que gosta de locais com comida | Mulher que gosta de ficar em local onde há alimentos |

Quadro 20 – metáfora COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL

Apresentaremos, a seguir, as interpretações dos alunos sobre o último texto.

Ingrid: [glosa] <AQUI TER METÁFORA>afirm

OUTR@ QUADRINHO HISTÓRIA TEMA AQUEL@ HOMEM SURD@ HISTÓRIA COMEÇAR MENIN@ SURD@ PERGUNTAR <MÃE PAI ONDE ESTÁ CASA>?

CHEGAR COZINHA VER ENCONTRAR MÃE PAI JÁ PERGUNTAR MÃE PAI <POR-QUE VOCÊS SEMPRE FICAR AQUI COZINHA>?

PAI RESPONDER FAZ PARTE VIDA CULTURA SURD@ NÓS ACOSTUMAR FICAR VIDA ONDE TER MUIT@ LUZ

OUTR@ MÃE RESPONDER MINHA FAMÍLIA JUNT@ ONDE TER MUIT@ COMIDA

ENTÃO FILH@ RESPONDER ENTÃO PAPAÍ COMO MOSQUITO [faz sinal com expressão de boca – bico] GOSTAR MUIT@ LUZ MAMÃE COMO BARATA B-A-R-A-T-A [sinaliza sinal do animal, seguido da datilologia] GOSTAR MUIT@ COMER [termina de sinalizar, olha para a tirinha e sorri]

Aline: [glosa] EL@ [aponta e olha para a tela do computador] PROCURAR <PAI MÃE ONDE>? <EL@S FICAR ONDE>? MENIN@ PERGUNTAR <POR-QUE VOCÊS SEMPRE FICAR AQUI COZINHA>?

EL@ [aponta e olha para a tela do computador] RESPONDER PORQUE CULTURA SURD@ TER COSTUME FICAR LUZ [sinaliza com as duas mãos, dá intensidade]

EL@ [aponta e olha para a tela do computador] RESPONDER PORQUE MINHA FAMÍLIA NÓS JUNT@ SEMPRE TER COMIDA MUIT@ [sinaliza com as duas mãos]

ENTÃO MENIN@ RESPONDER ENTÃO PAI É UMA [sinaliza número um] T-R-A-Ç-A [faz a datilografia olhando para a tela do computador e, ao final, olha para mim com expressão facial de dúvida – abaixamento dos cantos da boca] MINHA MÃE COMO UMA [sinaliza número um] BARATA [estava sinalizando olhando para mim. Ao terminar, olha para a tirinha e ri. Explica que a mãe é como uma barata porque gosta de comer]

As participantes Ingrid e Aline foram as únicas que conseguiram interpretar corretamente a metáfora presente na tirinha. Ingrid demonstrou um vocabulário mais desenvolvido, uma vez que foi a única participante que associou a palavra traça a um mosquito (outro inseto). Todos os outros participantes falaram que não sabiam seu significado e ou o ignoraram na hora da sinalização ou apenas fizeram a soletração de letra por letra da palavra. A palavra barata, apesar de se referir a um animal mais conhecido dos participantes, também não foi de fácil entendimento. Vários deles ficaram na dúvida sobre o significado correto da palavra no contexto da tirinha: se era o substantivo referente ao animal ou se era o adjetivo referente a algo com o preço baixo.

Chamamos atenção para Ingrid ter falado que a tirinha tinha uma metáfora. O mesmo foi falado por Silvana ao ler o texto 3. Essas foram as duas únicas vezes em todo o teste que os participantes demonstraram reconhecer metáforas em textos da língua portuguesa. Ingrid conseguiu perceber a metáfora COMPORTAMENTO HUMANO É COMPORTAMENTO ANIMAL quando ela é associada ao pai do menino e também quando é associada à mãe. Ela demonstra isso em sua explicação (“ENTÃO FILH@ RESPONDER ENTÃO PAPAÍ COMO MOSQUITO GOSTAR MUIT@ LUZ MAMÃE COMO BARATA B-A-R-A-T-A GOSTAR MUIT@ COMER”). Aline, ao contrário de Ingrid, só conseguiu interpretar a metáfora na parte em que o menino fala que a mãe é como uma barata e ela sinalizou “MINHA MÃE COMO UMA BARATA” e depois explicou que é porque ela gosta de comer. Quando o menino fala que o pai é como uma traça, Aline não conseguiu interpretar a metáfora porque não sabia o significado da palavra. Mesmo tendo entendido a metáfora em que o domínio-fonte é animal e o domínio-alvo é pessoa no caso da mãe, ela não associou essa interpretação que já tinha feito no caso do pai.

Silvana: [glosa] EU LER QUADRINHO IMAGEM FALAR MENIN@ [pequena pausa] MENIN@ PROCURAR <PAI MÃE ONDE>?

DEPOIS ENCONTRAR

<POR-QUE VOCÊS SEMPRE [sinaliza a palavra sempre com as duas mãos] LUGAR CONVERSAR JUNTO COMIDA>?

OUTR@ QUADRINHO PAI RESPONDER [direciona seu olhar para baixo, ação construída de um adulto conversando com uma criança] EU CULTURA LUZ [sinaliza a palavra luz com as duas mãos] FICAR CONVERSAR JUNTO COMER DEPOIS TER MINHA FAMÍLIA JUNTO LUGAR TER COMIDA

DEPOIS ENTÃO PAI VOCÊ COMO [pensa um pouco olhando para a tirinha] MÃE COMO UMA [sinaliza número um] BARATA [utiliza sinal relacionado a preço/dinheiro] EU RESUMIR GERAL EL@ FALAR ACOSTUMAR SURD@ SEMPRE USAR LUZ [a palavra luz é sinalizada com as duas mãos] JUNTO COMER CONVERSAR POR-QUE FILH@ CONHECER-NÃO CULTURA DEL@ DIRECIONAR TREINAR CONHECER JUNTO FAMÍLIA ÁREA TEMA [aponta e olha para a tirinha na tela do computador]

Bianca: [glosa] TEMA AQUEL@ CARA [passa o dedo indicador em volta de seu rosto] SURD@ TRÊS QUADRINHOS [classificador: com as mãos na configuração da letra L, vai deslizando as mãos para o lado direito para representar os três quadrinhos que compõem a tirinha]

MENIN@ PERGUNTAR <MAMÃE PAPAI ONDE FICAR>?

AGORA SEGUND@ QUADRINHO <POR-QUE VOCÊS SEMPRE CONVERSAR COZINHA>?

PAI RESPONDER CULTURA SURD@ PESSOA ACOSTUMAR FICAR ONDE LUZ MÃE MINHA FAMÍLIA COMER [sinaliza com as duas mãos, movimento alternado] JUNT@ ONDE TER COMIDA

PASSAR TERCEIR@ IMAGEM ENTÃO MENIN@ FALAR PAI VOCÊ É IGUAL [sinaliza com as duas mãos – comparação] T-R-A-Ç-A MINHA MÃE É IGUAL [sinaliza com as duas mãos – comparação] B-A-R-A-T-A

Lara: [glosa] EL@ [aponta para a tela do computador] SURD@ <PESSOA ANDAR>cl <MÃE PAI VER ONDE>? <NÃO-SABER>n

<ENCONTRAR VOCÊS>!

<POR-QUE VOCÊS FICAR SEMPRE CONVERSAR CONVERSAR [faz as duas opções de sinal para conversar, formal e informal] COZINHA COMER>?

PAI RESPONDER É GRUPO SEMPRE CULTURA SURD@ GRUPO SEMPRE ACOSTUMAR [ao sinalizar, coloca ponta da língua para fora da boca] FICAR ONDE SABER MUIT@ LUZ [sinaliza luz várias vezes, em pontos diferentes do espaço de sinalização e acompanha a sinalização com o olhar] SINALIZAR [sinaliza com movimento circular, palma das mãos de frente uma para a outra, expressão de boca – bico]

MULHER RESPONDER MINHA FAMÍLIA NÓS SEMPRE JUNT@ ONDE VAI SABER ONDE COMIDA

ENTÃO PAI MÃE É T-R-A-Ç-A TAMBÉM OUTR@ MÃE COMO BARATA RIR [ação construída dos personagens rindo]

Mirian: [glosa] <MAE PAI ONDE>? <POR-QUE VOCÊS SEMPRE CONVERSAR COZINHA>?

CULTURA SURD@ EU ACOSTUMAR LUGAR MUIT@ LUZ

MINHA FAMÍLIA GOSTAR LUGAR TER COMIDA

ENTÃO PAI É COMO T-R-A-Ç-A MINHA MÃE COMO BARATA

Nicole: [glosa] MENIN@ <PAI MÃE ONDE VOCÊS ONDE>? PROCURAR <POR-QUE VOCÊS SEMPRE CONVERSAR AQUI COZINHA>?

PAI FAZER CULTURA SURD@ NÓS ACOSTUMAR FICAR LUGAR TER MUITA LUZ [as duas últimas palavras foram sinalizadas com as duas mãos]

MÃE MINHA FAMÍLIA NÓS JUNT@ ONDE TER COMIDA [ao sinalizar as duas últimas palavras, direciona seu olhar para baixo, ação construída da mãe conversando com o filho criança]

MENIN@ ENTÃO PAI VOCÊ É IGUAL [sinaliza palavra igual com as duas mãos – comparação] T-R-A-Ç-A [expressão facial de dúvida, abaixamento dos cantos da boca e movimento da cabeça de um lado para o outro] MAMÃE É IGUAL [sinaliza palavra igual com as duas mãos – comparação] BARATA

Vanessa: [glosa] MENIN@ MEU PAI É COMO T-R-A-Ç-A [faz sinal de taça de vinho e pensa um pouco] MINHA MÃE É COMO B-A-R-A-T-A [após soletrar a palavra, faz o sinal do animal]

Ricardo: [glosa] [ação construída do menino abrindo a porta] <MÃE VOCÊ FAZER COMIDA COMEÇAR-NÃO>?

<AINDA NÃO>n

<COZINHAR FAMÍLIA COMER ONDE>? <COMER JÁ>?

<AINDA NÃO>n

<RIR>!

Ricardo novamente não faz uma sinalização do texto escrito em português. Ele sinalizou algumas palavras que aparecem no texto, mas sua sinalização não corresponde ao texto original. O que ele aparenta fazer é pegar algumas palavras do texto original, observar a imagem e criar um novo texto a partir do que observa na imagem. Fato parecido foi encontrado por Nogueira (2005) com um dos participantes de sua pesquisa. A autora explica que esse participante surdo, para tentar compreender o sentido global do texto lido em português segunda língua, procurava relacionar elementos da imagem com algumas palavras presentes no texto que ele conseguia entender. Dessa forma, ele ia tentando construir sua interpretação. Ricardo não interpretou a metáfora presente no texto.

No caso dessa tirinha, o que mais confundiu os alunos foi a falta de um vocabulário desenvolvido em língua portuguesa e a dificuldade de se reconhecer que existem palavras polissêmicas ou homônimas. Silvana, por exemplo, leu e releu esse texto algumas vezes porque ficou confusa com o significado de algumas palavras. Quando o menino diz “meu pai é como uma traça e minha mãe como uma barata”, ela sinalizou primeiro o sinal do verbo ‘comer’. Só depois ela percebeu que não era a palavra comer e utilizou o sinal do pronome ‘como’.

Assim como Rafaela, a palavra “traça” não foi sinalizada por Silvana e as outras participantes (Bianca, Lara, Mirian, Nicole e Vanessa) fizeram soletração letra por letra do nome do animal. Já a palavra “barata”, que é uma palavra que tem mais de um significado na língua portuguesa, também confundiu algumas participantes, como Silvana, Bianca e Vanessa. Em suas primeiras leituras, as três fizeram o sinal de barato no sentido do valor financeiro de alguma coisa. Elas estranharam isso e depois leram de novo e fizeram o sinal do inseto barata. Bianca, no entanto, na dúvida entre os dois significados existentes para a palavra barata, preferiu não sinalizar nenhum dos dois e em sua interpretação final opta por soletrar letra por letra.

Apesar de se confundir com algumas palavras presentes no texto da tirinha, destacamos, porém, que o contexto da cultura surda presente nela foi percebido por Silvana. Quando o pai explica para o menino que o surdo precisa de luz, ela fala que o pai estava ensinando sobre a cultura surda para o filho. Uma vez que ele é criança e ainda estava se acostumando com a cultura surda. Silvana, no entanto, não conseguiu interpretar a metáfora presente no texto, já que, apesar de saber que os surdos gostam de lugares claros, não entendeu que o menino fala que o pai é como uma traça por esse motivo.

As participantes Lara, Mirian e Nicole falaram que não conheciam a palavra traça, então as três sinalizaram letra por letra. A diferença entre as três é que elas não pensaram duas vezes antes de fazer o sinal do inseto barata na parte em que o menino falava da mãe. Elas não demonstraram, contudo, ter entendido a metáfora, uma vez que não quiseram explicar a tirinha e a forma como a interpretaram. Vanessa não chegou a confundir os dois significados que a palavra barata possui, mas, em sua sinalização, primeiro soletrou letra por letra da palavra para, só depois, sinalizar o sinal do animal. A palavra traça foi mais confusa para Vanessa, que a interpretou como objeto, taça de bebida, já que as duas palavras em português são muito parecidas.

4.3.11 Comentários sobre os textos 7 e 8

Assim como os textos 3, 4, 5 e 6, os textos 7 e 8 também são textos multimodais, que apresentam, além de linguagem escrita, imagens. Além disso, os textos 7 e 8 foram selecionados para compor o teste já que, além de serem multimodais, apresentam, também, o contexto da cultura surda. Nossa intenção, ao selecioná-los, era verificar se ler um texto que trata da cultura surda, que os participantes da pesquisa integram e vivenciam diariamente, seria mais significativo para eles. Retomando nossa hipótese, então, ao elaborarmos o teste, acreditávamos que os textos 7 e 8 seriam os que os participantes teriam mais facilidade para interpretar, já que possuem dois efeitos facilitadores: imagens e o tema da cultura surda.

Comparando os dois textos, consideramos que o texto 7 possui mais elementos visuais que contribuem para a interpretação da tirinha, mas ele também exige que o leitor conheça a relação das pessoas ouvintes com os sons, que, muitas vezes, podem incomodá-las. Ao retratar uma conversa entre dois homens, um ouvinte e um surdo, em que o ouvinte pergunta várias vezes ao surdo quais sons ele consegue escutar ou se algum barulho o

incomoda, o personagem surdo responde que não escuta nenhum som, mas um barulho que o incomoda é a roupa que o seu interlocutor utiliza no momento da conversa entre eles. Nesse caso, a ilustração da blusa do personagem é muito importante para o entendimento da tirinha, já que é ela que, aliada à fala do personagem surdo, ajuda na interpretação da metáfora.

Outro elemento visual presente no texto 7, e que também contribui para a sua leitura, são as expressões faciais dos personagens. Podemos citar expressões interrogativa, negativa, pensativa e assustada. Mas o principal elemento visual da tirinha é mesmo a blusa do interlocutor ouvinte. Não foi à toa que os autores a guardaram para o fim da tirinha, uma vez que ela é muito significativa para a interpretação do texto. Nos quadrinhos 1 e 2, somente a gola das blusas dos dois homens apareciam e, aparentemente, as duas blusas tinham cores neutras (uma amarela, a outra verde). Somente no terceiro quadrinho os personagens são ilustrados com mais destaque aos seus corpos, sendo desenhados da barriga para cima. Aí é possível ver que o personagem surdo usa uma blusa toda verde, lisa, sem estampas, enquanto o outro personagem veste uma camisa que não era toda amarela como parecia a princípio, mas amarela somente na parte da gola, e estampada e colorida da gola para baixo.

O texto 8, apesar de também apresentar imagens, não consideramos que elas chegam a contribuir tanto para a interpretação, que ainda depende muito da interpretação do texto escrito. As expressões faciais dos personagens podem contribuir, assim como o fato de eles estarem na cozinha, local que é citado na tirinha. Mas, como não há ilustrações dos animais citados, as imagens contribuem pouco para a interpretação da metáfora, como nos mostra o resultado final das interpretações. Poucos participantes conseguiram interpretar a metáfora, sendo que a maioria não conhecia o significado da palavra “traça” e muitos se confundiram com o sentido da palavra “barata” para o contexto.

O gráfico abaixo apresenta o número de interpretações corretas dos dois textos que fazem parte do teste 3.

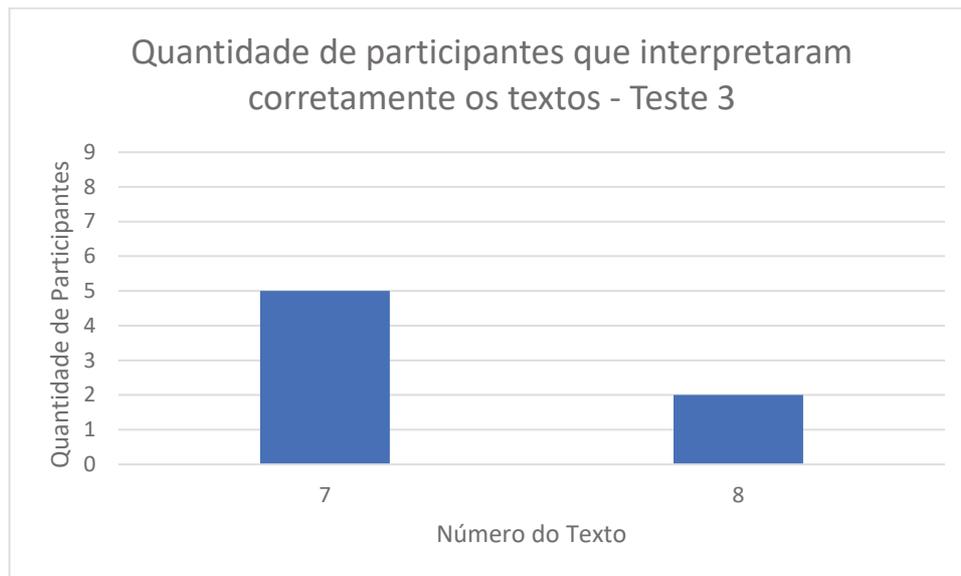


Gráfico 3 – referente aos textos 7 e 8

Os dois textos possuem a cultura surda como tema central e esperávamos que isso contribuiria para a interpretação deles pelos participantes. No entanto, nossos resultados mostram que o número de participantes que conseguiu interpretá-los não foi tão alto assim, se compararmos com os textos que apresentavam somente imagem, mas não tinham o contexto da cultura surda. Esse fato pode se dar por um conhecimento pequeno de alguns aspectos da cultura surda por parte de alguns participantes. Como vimos na seção 3.2.3, os participantes da pesquisa (mesmo os surdos que participaram dos dois estudos-piloto) são, em sua maioria, filhos de pais ouvintes que pouco ou nada sabem sobre a língua e a cultura da comunidade surda. Ou seja, dentro de suas casas eles não têm muitas oportunidades de aprendizagem dessa cultura, já que ela não é partilhada por seus familiares ouvintes. Outra possibilidade é eles não terem conseguido associar os conhecimentos sobre a cultura surda que possuem com o texto lido. Ou seja, o conhecimento de mundo que eles têm não foi acessado em suas leituras. Nesse caso, ressaltamos, novamente, a importância de os surdos receberem uma boa educação formal em Libras nas escolas, para que, quando eles forem se alfabetizar em português, eles possam se tornar leitores dessa língua.

4.4 A aprendizagem da Libras e a vida escolar dos participantes da pesquisa

A partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, fizemos um recorte em nossa tabela com a apresentação dos participantes para lembrar as idades e os locais em que cada um aprendeu a Libras.

| PARTICIPANTE | IDADE DE APRENDIZAGEM | LOCAL DE APRENDIZAGEM |
|--------------|-----------------------|----------------------------|
| Silvana | 2 anos | Escola para surdos |
| Bianca | 5 anos | Clínica de Fonoaudiologia |
| Lara | 5/6 anos | Contato com surdos |
| Ricardo | 8 anos | Escola para surdos |
| Aline | 12 anos | Escola para surdos |
| Ingrid | 14/15 anos | Curso e contato com surdos |
| Vanessa | 15/16 anos | Contato com surdos |
| Nicole | 16 anos | Escola inclusiva |
| Mirian | 27 anos | Curso |

Tabela 19 – Idades e locais de aprendizagem da Libras

Optamos por apresentar a tabela pelo participante que aprendeu a Libras mais cedo até o que aprendeu com a idade mais avançada. Temos uma quantidade maior de participantes que aprenderam Libras após os 14 anos de idade. Somente uma participante aprendeu Libras entre 0 e 4 anos de idade e dois aprenderam entre 5 e 7 anos de idade. Nenhum dos participantes teve a oportunidade de aprender Libras com seus pais ou familiares, uma vez que suas famílias não sabiam Libras. Apenas Silvana foi matriculada em escola para surdos aos 2 anos de idade, mas os outros participantes, quando foram matriculados em escolas para surdos, já eram mais velhos, sendo que a maioria deles não teve a oportunidade de estudar em escolas para surdos quando crianças, apenas na adolescência.

Na entrevista feita com os participantes, podemos verificar que a maioria não teve acesso a aulas de Libras durante grande parte de suas vidas escolares. A tabela abaixo, que também é um recorte da tabela que apresentou os participantes, mostra em que tipo de escola eles estudaram.

| PARTICIPANTE | ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PARA SURDOS | ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA SEM INTÉRPRETE | ENSINO MÉDIO EM ESCOLA INCLUSIVA COM INTÉRPRETE | ENSINO MÉDIO EM ESCOLA SEM INTÉRPRETE |
|--------------|--|---|---|---------------------------------------|
| Silvana | X | | | X |
| Ricardo | X | | X | |
| Bianca | X | | X | |
| Aline | X | | X | |
| Lara | | X | | X |
| Mirian | | X | | X |
| Ingrid | | X | X | |
| Nicole | | X | X | |
| Vanessa | | X | | X |

Tabela 20 – Tipos de escolas em que os participantes estudaram

Na fase da Educação Infantil, apenas Silvana estudou em escola especial para surdos. É nessa fase da educação que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³¹, “as crianças aprendem em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural”. Ainda de acordo com o texto da BNCC, é na fase da Educação Infantil que a criança aprende a questionar e a formular hipóteses, além de conhecer e compreender as relações com a cultura.

Crianças surdas que não têm oportunidade de estudar durante a Educação Infantil em escolas próprias, ficam impedidas de ter um ensino em Libras que permita que elas aprendam a língua de sinais, que elas não têm com quem aprender em suas casas, uma vez que a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvinte, como discutimos no capítulo 2. Essas crianças não terão, também, a oportunidade de aprender sobre a cultura surda, uma vez que as escolas inclusivas não costumam ensinar isso aos alunos surdos. Ao terem um ensino todo em língua portuguesa, sem acesso à Libras, os alunos surdos poderão ter

³¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

mais dificuldades em questionar, levantar hipóteses e compreender determinadas relações culturais e isso pode se estender ao longo de outras fases da escolarização.

O fato de surdos não serem matriculados em escolas próprias para eles pode ter fatores diversos, mas destacamos que nem todas as cidades contam com escolas especiais para surdos. Então, muitas vezes, as crianças surdas não têm um local próprio para que elas estudem e desenvolvam as habilidades esperadas para as crianças de suas idades. Assim, eles precisam ser matriculados em escolas inclusivas ou escolas que, muitas vezes, não têm nenhuma ação de inclusão para oferecer a essas crianças, o que prejudica seu desenvolvimento.

Com relação ao Ensino Fundamental, somente 4 participantes o cursaram em escolas próprias para alunos surdos e, assim, tiveram contato com a Libras durante essa fase de sua educação. Aline, por exemplo, teve seu primeiro contato com a Libras quando cursou o Ensino Fundamental em escola especial para surdos. Já 5 participantes cursaram o Ensino Fundamental em escolas que não ofereciam intérpretes de Libras. Eles assistiam às aulas fazendo leitura labial de seus professores, fato que mostra como a educação de um aluno surdo pode ser muito desafiadora e apresentar diversas dificuldades para eles.

O Ensino Fundamental, de acordo com a BNCC, é a fase mais longa da educação. Ela possui 9 anos de duração e precisa se articular com as experiências vivenciadas pelos alunos na Educação Infantil³². Então, se o aluno surdo já não teve uma educação infantil adequada, ele terá mais dificuldades em passar pelo Ensino Fundamental. É nessa fase que se intensifica a aprendizagem da escrita alfabética. De acordo com o texto da BNCC:

as experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, BNCC)

Como já discutimos, o contexto familiar do aluno surdo é bastante diferente do contexto dos alunos ouvintes, uma vez que aluno surdo e família ouvinte, muitas vezes, podem ter dificuldades de comunicação. Isso se deve ao fato de a família ouvinte somente se comunicar por uma língua oral-auditiva e o surdo precisar fazer leitura labial e falar

³² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>

oralmente para se comunicar com eles, mas muitas vezes isso não é ensinado aos surdos. Além disso, se o aluno surdo está matriculado no Ensino Fundamental sem a presença de outros surdos (colegas, professores, funcionários da escola), ele não terá a vivência com seus pares surdos, que é o que lhe garantiria o desenvolvimento de uma identidade surda e a apropriação da cultura surda.

Outro ponto que destacamos do trecho acima retirado do texto da BNCC é o fato de ser no Ensino Fundamental que os alunos devem “interagir com diversas produções culturais e fazer uso de tecnologias de informação e comunicação”. Os alunos surdos, porém, têm poucos materiais disponíveis em Libras, uma vez que os materiais didáticos e outros materiais relacionados à sua educação, estão, quase sempre, disponíveis somente em língua portuguesa, que, na maioria das escolas, não é ensinada a eles como segunda língua.

Por fim, 6 participantes da pesquisa cursaram o Ensino Médio em escolas inclusivas com a presença de intérpretes, ao passo que 3 estudaram em escolas que não ofereciam intérpretes de Libras. A BNCC é um documento que já reflete sobre a importância do Ensino Médio na vida dos estudantes e o considera como uma fase crítica, uma vez que muitos alunos, no Brasil, acabam por abandonar a escola nessa fase³³. Logo, o texto alerta sobre um esforço que é preciso ser feito para que os alunos permaneçam nas escolas e que esses locais garantam a inclusão social e o acesso dos alunos a diversos segmentos como educação, tecnologia, cultura e trabalho. No Ensino Médio, os estudantes têm condições de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental mas, no caso dos alunos surdos, voltamos à uma questão levantada acima: se eles não tiveram nenhuma condição de inclusão, nem mesmo um intérprete de Libras, se tiveram que assistir às aulas o tempo todo fazendo leitura labial do que diziam seus professores e colegas e perdendo muito do que era dito, como eles poderão aprofundar seus conhecimentos se a educação que tiveram falhou em lhes fornecer condições propícias para a aprendizagem?

Citando novamente o texto da BNCC, quando apresenta como deve ser o ensino da área de linguagens e suas tecnologias, este afirma que o foco de tal ensino

está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na

³³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>

apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, BNCC)

Mais uma vez chamamos atenção para o fato de os estudantes surdos não terem acesso a diferentes tipos de linguagens na Libras, considerada como a primeira língua deles, uma vez que as manifestações artísticas e culturais predominantes nas escolas são as em língua portuguesa. No geral, as escolas não dão espaço às manifestações artísticas e culturais da comunidade surda, como a divulgação da literatura surda, por exemplo, em seu ambiente. Mudar essa realidade pode fazer com que alunos surdos se sintam mais acolhidos, respeitados e incluídos nas escolas. Pode ajudar, também, com uma eventual diminuição na evasão desses alunos, uma vez que eles terão mais oportunidades de inclusão e um ensino que tenha mais a presença da Libras, inclusive nos materiais didáticos que são escolhidos para serem utilizados.

Voltando à vida escolar dos participantes da pesquisa, somando os três níveis de ensino, 2 participantes da pesquisa não tiveram acesso à Libras em nenhum momento de suas vidas escolares. Ou seja, sempre estudaram em escolas sem nenhum tipo de acessibilidade ou inclusão. Os outros 7 participantes oscilaram entre partes do ensino com acesso à Libras e partes sem. Dessa forma, levando em consideração todos os aspectos acima discutidos, já esperávamos que os textos 1 e 2 seriam os que os participantes teriam mais dificuldades em interpretar, já que não apresentavam nenhum tipo de apoio ou nada que chamasse de fato suas atenções, como um texto que trata da cultura surda.

A partir das análises das interpretações dos participantes de cada texto, elaboramos a seguinte tabela, que apresenta quais textos cada participante conseguiu interpretar corretamente:

| PARTICIPANTE | TEXTO 1 | TEXTO 2 | TEXTO 3 | TEXTO 4 | TEXTO 5 | TEXTO 6 | TEXTO 7 | TEXTO 8 | TOTAL |
|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------|
| Ingrid | | | X | X | | X | X | X | 5 |
| Aline | | | | | | | X | X | 2 |
| Mirian | | | | X | | | X | | 2 |
| Silvana | | | | | X | | X | | 2 |
| Nicole | | | | | | | X | | 1 |
| Bianca | | X | | | | | | | 1 |
| Ricardo | | | | | X | | | | 1 |
| Lara | | | | | | | | | 0 |

| | | | | | | | | | |
|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Vanessa | | | | | | | | | 0 |
|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|---|

Tabela 21 – Textos corretamente interpretados por cada participante

Já o gráfico abaixo apresenta o total de participantes que conseguiu interpretar corretamente cada um dos 8 textos selecionados para os 3 testes que elaboramos.

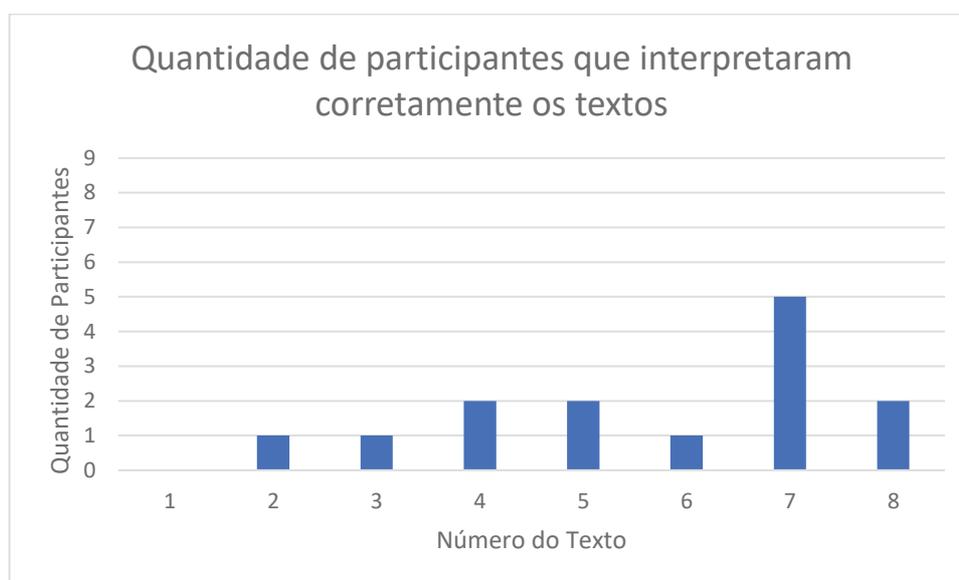


Gráfico 4 – Textos corretamente interpretados pelos participantes

Apesar de Silvana ter sido a que teve contato com a Libras mais cedo dentre os participantes, ela não teve acesso à uma educação em Libras em toda a sua trajetória escolar. Ela conseguiu interpretar corretamente somente um dos textos, um que tinha imagens, além da linguagem escrita. Ela poderia ter apresentado resultados melhores se tivesse mais possibilidades de aprendizagem na Libras, considerada como a primeira língua dela.

Já Ingrid aprendeu Libras em uma idade considerada tardia, uma vez que já tinha 14/15 anos. Além disso, ela estudou todo o Ensino Fundamental sem ter sido realmente incluída em sua escola, já que nem intérprete de Libras teve. Ela passou a ter um ensino que contava com interpretação em Libras somente no Ensino Médio. No entanto, apesar desses fatores, ela apresentou o maior número de interpretações corretas dos textos que compuseram os três testes. Ela não conseguiu interpretar nenhum dos textos do teste 1, mas dos quatro que faziam parte do teste 2, ela conseguiu interpretar corretamente 3, além de ter conseguido interpretar os dois textos do teste 3.

Vanessa, assim como Ingrid, também só teve a oportunidade de aprender a Libras na adolescência, entre 15/16 anos de idade. E, durante toda a sua vida escolar, ela não contou com nenhum tipo de acesso à Libras em sua educação. Ela relatou, em sua entrevista, que quando era mais nova morava em uma cidade do interior de Minas Gerais e não tinha muitos surdos com quem conversar, por isso demorou para aprender a Libras, uma vez que não tinha familiares próximos que soubessem sinalizar. Vanessa foi uma das participantes que mais apresentou dificuldades na leitura dos textos e não conseguiu interpretar nenhum deles. Ao longo das análises, citamos alguns exemplos de confusão entre vocábulos, que atrapalharam sua interpretação ou mesmo sua dificuldade em entender o significado de determinadas palavras. O caso de Vanessa nos dá uma mostra de como a educação de surdos precisa mudar e melhorar, para que possamos realmente oferecer aos alunos reais condições de aprendizagem.

Utilizamos os exemplos das participantes Silvana, Ingrid e Vanessa como uma forma de comentar sobre a questão da vida escolar e da aprendizagem da Libras e os resultados alcançados por elas nas interpretações dos textos. Reconhecemos que em nossa pesquisa nos faltam dados para analisar e relacionar a trajetória escolar, a convivência com a cultura surda e a forma como cada participante interpretou os textos que fizeram parte dos testes que elaboramos. Então, não é possível apresentarmos de forma detalhada ou aprofundada essa questão.

Na seção a seguir, última seção deste capítulo, comentaremos sobre os efeitos facilitadores na leitura de metáforas em segunda língua e suas relações com os resultados encontrados na pesquisa.

4.5 Os efeitos facilitadores na leitura de metáforas em português como segunda língua por surdos sinalizadores

Como apresentamos na introdução deste trabalho, nossa hipótese era de que os surdos, ao lerem textos em língua portuguesa, teriam mais facilidade para compreender metáforas que aparecem em textos multimodais (que além de linguagem escrita apresente também imagens) e se o contexto do texto for a cultura surda, assunto de conhecimento deles. Nos nossos testes, então, selecionamos diferentes tipos de textos para verificar tal hipótese.

Quando os textos apresentaram somente linguagem escrita, os surdos que participaram da pesquisa, como era esperado, tiveram mais dificuldades em interpretá-los. O teste 1 apresentou dois textos dessa forma, sem nenhum tipo de apoio ou efeito facilitador para a interpretação. Um desses textos não foi corretamente interpretado por nenhum dos participantes, enquanto o outro texto foi interpretado corretamente somente por uma participante, como já havíamos discutido na seção 4.3.3.

O uso de imagens foi o primeiro efeito facilitador que analisamos. Para isso, compuseram o teste 2 duas propagandas, uma charge e uma tirinha. De um modo geral, verificamos que nem sempre as imagens são lidas pelos surdos, ou seja, nem sempre elas vão funcionar como um efeito facilitador para a interpretação de enunciados escritos. O que percebemos foi que, mesmo que texto imagético e texto escrito formem um texto, os surdos, muitas vezes, não conseguem fazer uma associação entre linguagem escrita e imagem ou apenas sinalizam o texto escrito, como se as imagens não fizessem parte do texto também. Em nossos testes, a leitura somente da imagem, sem associá-la ao texto escrito, foi um caso bem raro – somente um participante, Ricardo, fez esse tipo de leitura na maioria dos textos multimodais. Em alguns textos, ele reproduziu a imagem (ou parte dela) com seu próprio corpo ou então fez uma ação construída de algo relativo à imagem.

Nos chamou atenção que o contrário do que Ricardo fez foi mais comum. Muitos participantes liam os textos multimodais, mas em suas sinalizações focavam somente na linguagem escrita, sem fazer uma associação entre os dois textos para conseguir interpretá-los corretamente. Voltamos, assim, a algumas discussões que fizemos no capítulo 2, em que discutimos sobre o ensino de línguas para surdos, tanto a Libras quanto a língua portuguesa como segunda língua.

No entanto, mesmo que as imagens não tenham sido lidas da forma como esperado em todas as vezes que apareceram, elas contribuíram para um melhor entendimento dos enunciados. Se compararmos os textos dos dois primeiros testes com os textos do segundo teste, o número de textos que foram bem compreendidos e mais bem interpretados foi maior quando havia imagens do que quando não havia. Além disso, concordamos com Nogueira (2005) ao concluir que as imagens, mesmo quando não contribuem para um entendimento global do texto, ao menos despertam a atenção dos leitores surdos, o que não acontece quando o texto apresenta somente linguagem escrita. Ao lerem o texto 2, por exemplo, muitos participantes desta pesquisa não quiseram nem tentar sinalizá-lo e é um texto que não possui imagens. Já com relação aos textos multimodais, nenhum

participante deixou de sinalizá-los, mesmo quando afirmavam que não conheciam algumas palavras ou que não tinham certeza se o tinham entendido.

Com base nos nossos resultados, acreditamos que textos multimodais são a melhor opção ao se trabalhar a leitura de metáforas do português como segunda língua para alunos surdos. Sobre a escolha de textos que veiculam a cultura surda, verificamos que a leitura inicial deles foi bem diferente da leitura inicial dos outros textos. A recepção dos participantes com esses textos foi melhor. Ao ler os textos de assuntos gerais, muitos participantes continuavam com expressões sérias ou expressão facial de dúvida e já iniciavam as suas sinalizações afirmando não os ter entendido e não sabendo como interpretá-los. Ao passo que ao ler os textos que tinham como assunto a cultura surda, eles sorriam ou mesmo riam após a leitura e se sentiam mais abertos a sinalizá-los. Muitos, inclusive, em conversa informal após o término da coleta de dados, disseram que queriam procurar outras tirinhas dos autores dos textos 7 e 8 porque tinham gostado delas e as achado engraçadas.

A seguir, apresentaremos as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretendeu analisar a existência de efeitos facilitadores do uso de imagens e de elementos da cultura surda na leitura de metáforas em língua portuguesa como segunda língua por surdos sinalizadores. Assim, a partir das metáforas conceituais estudadas por Lakoff e Johnson (2003), elaboramos três testes que, em sequência, introduziam esses elementos cujos efeitos pretendíamos verificar. O teste 1 não continha nenhum dos elementos facilitadores. Ele foi composto por dois textos com somente linguagem escrita. O teste 2 possuía quatro textos multimodais. O elemento facilitador presente no teste 2 são as imagens dos textos que selecionamos. Por fim, o teste 3 foi composto por dois textos com linguagem escrita, imagens e mais um elemento facilitador, o contexto da cultura surda.

Para atingir o objetivo específico inicial de verificar se a interpretação das metáforas pelos leitores surdos seria uma interpretação literal, filmamos as participações dos surdos que realizaram os testes e, posteriormente, transcrevemos suas sinalizações para a língua portuguesa. Todos os participantes da pesquisa são alunos de graduação de um curso de Letras-Libras e estudam o português como segunda língua. Os nove surdos participaram, individualmente, dos três testes que criamos e todas as suas falas foram transcritas.

As transcrições das sinalizações também nos permitiram verificar se as imagens poderiam contribuir para que os surdos entendessem as metáforas lidas em segunda língua. A partir dos resultados dos nossos testes, observamos que um dos textos, o Texto 1, que não apresentava nenhum tipo de linguagem que não a verbal, não foi corretamente interpretado por nenhum dos participantes. Já o Texto 2 apenas foi interpretado por uma participante. No entanto, o número de textos que apresentavam imagens (primeiro elemento facilitador analisado) e que foram corretamente interpretados também não foi considerável, como esperávamos que fosse.

O teste 2, que era o teste para verificar se as imagens iriam contribuir para a interpretação das metáforas, foi composto por 4 textos, sendo duas propagandas, uma charge e uma tirinha. Como apresentamos no gráfico 2, a média de interpretações corretas dos textos foi baixa, menor do que esperávamos. Um dos motivos que podem ser levantados para o fato de os participantes não terem utilizado as imagens presentes nos textos para lhes ajudar na interpretação tem base provável na educação dos surdos, que durante suas escolarizações não aprendem como ler imagens. Os alunos surdos, muitas

vezes por não terem um ensino mais voltado para eles e suas especificidades, não aprendem que imagens também são textos e que, assim como os textos em linguagem escrita, devem ser lidas³⁴. Como eles não aprendem a fazer esse tipo de leitura ao longo de suas vidas escolares, eles chegam na idade adulta sem saber que tudo em um enunciado é utilizado de forma a criar um efeito de sentido no leitor, como a escolha das cores, das palavras, o tamanho das letras, a fonte selecionada e a formatação do texto no geral. Isso é algo que tem que ser aprendido por todos os estudantes em seus processos de escolarização e em suas formações como leitores.

Algumas hipóteses que levantamos para o fato de os surdos não apresentarem, em muitas de suas sinalizações nos testes que aplicamos, a interpretação das imagens que apareciam nos textos ou não relacionarem imagem e texto escrito, são: (1) ensino que não leva em consideração recursos multimodais. Falamos sobre essa questão no capítulo 2, seção 2.6. Se os surdos não têm acesso a materiais multimodais em seus materiais de ensino³⁵, eles terão mais dificuldade em aprender que todos os elementos presentes em um texto são importantes e têm algum significado (as cores, os tipos de letras, as imagens, outros elementos gráficos); (2) os participantes não reconhecem imagens como textos. A noção de texto deve ser ensinada aos alunos durante a trajetória escolar. Pode ser que os participantes da pesquisa não tenham tido acesso a esse aprendizado. Assim, ao verem as imagens que compunham o texto como um todo, não entenderam que elas também faziam parte dele e que elas iriam contribuir para o seu entendimento. Assim, ao não reconhecerem nas imagens textos, eles deram mais atenção ao texto escrito em português; (3) relacionada aos dois tópicos anteriores, mas que não podemos deixar de citar, é a não aprendizagem da leitura de imagens. Se imagens são textos, temos que aprender a lê-las, mas esse não é o caso do ensino de muitos alunos surdos. Como citamos no tópico 1, muitos alunos surdos não têm acesso a materiais multimodais em sua formação e, por não terem acesso a esse tipo de material, não aprendem a ler textos que não apresentem linguagem escrita. Por isso a importância da leitura de imagens, de se refletir sobre a escolha das cores em uma imagem, dentre outros; (4) por último, outro fator que pode ter interferido na falta de leitura das imagens (e que também se relaciona com os anteriores), tem a ver com a orientação que passei para os participantes na hora da realização da atividade de coleta dos dados. Ao me encontrar com cada participante, primeiro transmiti

³⁴ Chamamos atenção aqui para o caso de estudantes surdos, mas consideramos que isso também pode acontecer com alunos ouvintes.

³⁵ Em uma breve análise de livros didáticos utilizados por alguns alunos surdos, Nogueira (2005) verificou que somente um deles apresentava mais imagens, o de Educação Física.

o vídeo com a tradução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, depois, expliquei que ele iria ler oito textos e, após ler cada um, ele iria sinalizar aquele texto em Libras, do seu jeito. Eu utilizei sempre a palavra texto ao falar sobre os testes. Mas, se o participante não reconhece imagens como textos, talvez esse foi mais um fator que levou à não leitura das imagens presentes neles. Como sugestão de uma possível aplicação futura de um teste parecido com o que elaboramos, acredito que seja interessante o pesquisador falar aos seus participantes da importância das imagens que estiverem presentes nos textos para a compreensão do enunciado como um todo.

Como as imagens não geraram o efeito facilitador esperado, partimos para a análise do contexto da cultura surda. Fazendo uma comparação de qual efeito facilitador (imagens ou o contexto da cultura surda) contribuiu mais para que os participantes compreendessem as metáforas presentes nos textos selecionados para formar os testes, consideramos, a partir dos resultados encontrados, que, nos textos relacionados à cultura surda, os participantes conseguiram um resultado um pouco melhor. Isso porque o texto que foi mais bem interpretado por um maior número de participantes foi o Texto 7, que além de imagens apresentava, também, o contexto da cultura surda. No gráfico 3 apresentamos como foram as interpretações dos textos que fizeram parte do teste 3.

Consideramos, então, que este estudo pode contribuir para uma melhor seleção de materiais didáticos por professores de alunos surdos, uma vez que faz uma comparação de diferentes tipos de textos e de qual tipo os surdos tiveram mais facilidade para interpretar. Consideramos a proposta válida, uma vez que no Brasil ainda não há muitas opções de materiais didáticos voltados para o ensino de português como segunda língua para surdos. Talvez esse seja um fator que leva os professores a utilizar os mesmos materiais que já utilizam com os alunos ouvintes, sem que eles passem por nenhum tipo de adaptação ou mudança. Reforçamos, mais uma vez, a importância de que os professores recebam formação adequada para trabalhar com alunos surdos, além de incentivos e investimentos na publicação de materiais que sejam próprios para surdos e que divulguem e contemplem a cultura surda.

Além disso, a partir das discussões que levantamos ao longo do trabalho e das dúvidas dos participantes que surgiram durante a leitura dos textos, este trabalho pode contribuir indiretamente, também, com algumas sugestões de atividades que podem ser feitas em sala de aula ou de questões que o professor de português como segunda língua tem que se atentar em suas aulas. Além de uma atenção especial ao ensino da leitura de imagens, como já foi comentado, damos destaque também a um trabalho que deve levar

em consideração a sintaxe das duas línguas faladas pelos alunos. Como discutimos com base em Silva (2018b), a sintaxe da Libras é visual, ao passo que a do português é linear e isso pode gerar uma certa confusão nos alunos, que tendem a utilizar a sintaxe da Libras ao escrever em português.

Outro ponto que merece destaque é o ensino de vocabulário. Concordamos com S. Silva (2016) que é importante que os alunos sejam incentivados a ler para criarem o hábito e, conseqüentemente, ampliem seus vocabulários. E, em sala de aula, o professor pode, também, trabalhar de forma mais sistemática o vocabulário, focando em palavras que existem no português, mas que não possuem um sinal específico em Libras ou que, em Libras, a palavra possui mais de um sinal possível, cada um relacionado a um dos seus possíveis significados.

No caso de alunos surdos, sugerimos que os professores comecem mostrando a eles que a Libras possui sinais que são polissêmicos ou homônimos e que, juntos, eles levantem alguns exemplos. A partir daí, o professor pode explicar que isso acontece em outras línguas também. No ensino de português como segunda língua para surdos, o professor pode trabalhar textos que contenham palavras polissêmicas ou homônimas e discutir com os alunos quais os possíveis significados daquelas palavras e qual o que mais se encaixa em variados contextos.

Esse tipo de atividade pode levar os alunos a entender a diferença entre palavras polissêmicas e palavras homônimas (LAKOFF, 1987) e também poderá auxiliar os alunos a perceberem que as palavras podem ter seus significados alterados dependendo do contexto em que se encontram (FARIA, 2003). Caso o professor saiba qual é a motivação para o significado da palavra, ele pode explicar aos alunos. Entender a motivação do significado de determinada palavra pode ajudar com que os alunos memorizem aquela palavra e a reconheça em outros textos, outros contextos (BOERS, LINDSTROMBERG, 2008; BERÉNDI, CSÁBI, KÖVECSSES, 2008).

Reconhecemos que este trabalho apresenta limitações. A primeira que podemos citar é com relação ao número pequeno de participantes que conseguimos reunir para os testes elaborados. Apesar de termos convidado mais de 20 alunos surdos de um curso de Letras-Libras, apenas 12 demonstraram interesse em participar e, ao final, somente 9 realmente participaram.

Além disso, nem todos os participantes permitiram que suas entrevistas fossem filmadas, por não se sentirem bem ao terem suas falas registradas. Das 2 participantes que pediram para que não fossem filmadas, destacamos que suas falas foram escritas em

português no momento da sinalização, mas reconhecemos que alguns fatores importantes podem ter se perdido, como algumas expressões não-manuais, principalmente as mais sutis, como a modificação do contorno da boca, por exemplo. Por mais que essas participantes não tiveram problemas em repetir suas falas quando solicitadas, perde-se a espontaneidade quando isso acontece.

Outra limitação do trabalho foi a não aplicação de um questionário que pudesse nos trazer mais condições de analisar se os participantes realmente compreenderam as metáforas apresentadas a eles ao longo dos testes. Sugerimos, em trabalhos futuros, que um questionário semelhante ao apresentado no anexo 2 seja aplicado com os alunos surdos, caso um professor queira aplicar uma atividade parecida com a que elaboramos ou caso algum pesquisador opte por fazer um teste semelhante ao desta pesquisa. O questionário não foi aplicado porque só foi elaborado após a aplicação dos testes e não logo após o participante ter finalizado sua participação na pesquisa. Assim, perdemos o momento adequado para a sua aplicação.

Como trabalhos futuros, sugerimos que uma mesma metáfora esteja presente nos textos de cada teste. Assim seria possível observar se o surdo, ao ler a mesma metáfora em um texto com somente linguagem escrita, em outro com linguagem escrita mais imagens e, ainda, em outro texto que apresente linguagem escrita, imagens mais elementos da cultura surda, os resultados poderiam ser comparados e ainda haveria o fato de comparar, também, os efeitos facilitadores. Mesmo que os textos sejam diferentes, a metáfora sendo a mesma poderia trazer novas discussões. Devido aos textos que optamos por utilizar nos testes, não conseguimos fazer isso, já que apenas uma metáfora se repetiu em nosso teste, mas em dois dos testes.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. Integração entre metáfora, metonímia e iconicidade: estudos da Linguística Cognitiva. In: ALBRES, N. de A.; XAVIER, A. N. (Orgs.) *Libras em estudo: descrição e análise*. São Paulo: Editora da FENEIS, 2012. p. 57-84.

ALBRES, N. de A. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BARBOSA, E. dos R. A. *Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD*. 345 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

BARCELONA, A. O poder da metonímia. Tradução de Michelle Kühn Fornari. In: SIQUEIRA, M. (Org.) *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 25, jul-dez 2009. p. 7-24.

BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de sinais sem mistério – vol. 1*. Belo Horizonte: Editora do autor, 2012.

BERÉNDI, M.; CSÁBI, S.; KÖVECSES, Z. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabular teaching. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (Ed.) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. p. 65-99.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/Ana%20R/Downloads/Usodeclassificadores_Revel.pdf. Acessado em: 21/12/2019.

BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica? Os surdos e sua produção linguística*. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.

BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. How cognitive linguistics can foster effective vocabular teaching. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (Ed.) *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. Berlin: Walter de Gruyter, 2008. p. 1-61.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm (acessado em 19/12/2019).

BRASIL. Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436 de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (acessado em 19/12/2019).

BRASIL, MEC, Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CAMPELLO, A. R. S. et. al. *Carta aberta ao Ministro da Educação*: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística, 2012. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSADMINISTRATIVOMERCADANTE.pdf>. Acessado em: 23 dez. 2019.

CAMPOS, M. L. I. L. *Cultura surda*: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Org.), *Transtornos de aprendizagem*: da avaliação à reabilitação. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008, p. 151-163.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAVALCANTI, F. C. *A análise da expressão convencional cabra sob a perspectiva da teoria dos modelos cognitivos idealizados*. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística) Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

CHAPETÓN-CASTRO, C. M.; VERDAGUER-CLAVERA, I. Researching linguistic metaphor in native, non-native, and expert writing. In: MacArthur, F.; ONCINS-MARTÍNEZ, J. L.; SÁNCHEZ-GARCÍA, M.; PIQUER-PÍRIZ, A. M. (Ed.) *Metaphor in use*: context, culture, and communication. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 149-175.

CHAVES, T. A. *A leitura dos surdos*: construindo sentidos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CIENKI, A.; MÜLLER, C. Ways of viewing metaphor in gesture. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S. H.; MCNEILL, D.; BRESSEM, J. (Ed.) *Body-Language-Communication*: An international handbook on multimodality in human interaction. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014. p. 1766-1781.

CIENKI, A.; MÜLLER, C. Introduction. In: CIENKI, A.; MÜLLER, C. (org.) *Metaphor and gesture*. Amsterdam: John Benjamins B. V., p. 1-4, 2008.

- CIENKI, A. Why study metaphor and gesture? In: CIENKI, A.; MÜLLER, C. (org.) *Metaphor and gesture*. Amsterdam: John Benjamins B. V., p. 5-26, 2008.
- CORACINI, M. J. R. de F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- COSTA, J. M. da. *Leitura e compreensão de expressões metafóricas em português como L2 por surdos sinalizadores*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- DAIGLE, M.; DAIGLE, K. *That deaf guy*. Disponível em: <http://www.thatdeafguy.com/>. Acessado em: 23 dez. 2019.
- DALCIN, G. *Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2007.
- FARIA, S. P. de. Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006a.
- FARIA, S. P. de. *Metáfora na LSB: debaixo dos panos ou a um palmo de nosso nariz?* In: ETD – Educação Temática Digital. Campinas, 2006b.
- FARIA, S. P. de. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 316 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- FERRAZ, J. de A. *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2011.
- FERREIRA, L. C. *A compreensão da metáfora em língua estrangeira*. 219 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. *Educação Especial*, v. 26, n. 45, p. 175-193, jan./abr., 2013. Disponível em:

<<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4404>>>. Acesso em: 17 out. 2018.

FORCEVILLE, C. J. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: FORCEVILLE, C. J.; URIOS-APARISI, E. (Ed.) *Multimodal metaphor*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 2009. p. 19-42.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. Série Estratégias de Ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIBBS, R. W. *Metaphor wars: conceptual metaphor in human life*. New York: Cambridge University Press, 2017.

GIBBS, R. W. Embodied action in thought and language. In: IBÁÑEZ, F. J. R. de M.; CERVEL, M. S. P. (Ed.) *Cognitive linguistics: internal dynamics and interdisciplinary interaction*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2005. p. 225-246.

GOLDEN, A. Metaphorical expressions in L2 production: the importance of the text topic in corpus research. In: MacArthur, F.; ONCINS-MARTÍNEZ, J. L.; SÁNCHEZ-GARCÍA, M.; PIQUER-PÍRIZ, A. M. (Ed.) *Metaphor in use: context, culture, and communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 135-148.

GRADY, J. Metaphor. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 188-213.

HOFFMEISTER, R. J. Language and the deaf world: difference not disability. In: BRISK, M.; MATTAI, P. (Ed.) *Culturally Responsive Teacher Education: Language, Curriculum and Community*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

HOFFMEISTER, R. J. Família, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da Educação Bilingue para Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

HOFFMEISTER, R. J.; CALDWELL-HARRIS, C. L. Acquiring English as second language via print: the task for deaf children. In: *Cognition*, 2014.

HOTZE, L. Gestures before language: the use of baby signs. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S. H.; MCNEILL, D.; BRESSEM, J. (Ed.) *Body-Language-Communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014. p. 1857-1868.

JOHANSSON FALCK, M. Metaphor variation across L1 and L2 speakers of English: do differences at the level of linguistic metaphor matter? In: MacArthur, F.; ONCINS-MARTÍNEZ, J. L.; SÁNCHEZ-GARCÍA, M.; PIQUER-PÍRIZ, A. M. (Ed.) *Metaphor in use: context, culture, and communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012. p. 109-133.

JUNG, N. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. 309 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIN, D. E.; MURPHY, G. L. The representation of polysemous words. In: *Journal of memory and language*, v. 45, p. 259-282, 2001a.

KLEIN, D. E.; MURPHY, G. L. Paper has been my ruin: conceptual relations of polysemous senses. In: *Journal of memory and language*, v. 47, p. 548-570, 2001b.

KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: Universality and variation*. New York: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: A practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. [1981] *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução por Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, G. *Woman, fire and dangerous things: what categories reveal about mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LANGENDONCK, W. V. Iconicity. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 394-418.

LEÃO, A. R. C. A interpretação de enunciados metafóricos do português escrito por surdos sinalizadores estudantes de português como segunda língua. In: FURTOSO, V. B.; MÜLLER, F.; ARAUJO, V. C.; PINTO, P. F.; MOISÉS, C. (Orgs.) *Anais do Simpósio SIPLÉ 2018*. Londrina: SIPLÉ, 2019. p. 22-33.

LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. Polysemy, prototypes and radial categories. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 139-169.

LIMA, P. L. C. *Desejar é ter fome: novas ideias sobre antigas metáforas conceituais*. 223 f. Tese (Doutorado em Linguística) Curso de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MADEIRA, A. Aquisição de língua não materna. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (Orgs.) *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 305-330.

MAYBERRY, R. I.; KLUENDER, R. Rethinking the critical period for language: new insights into an old question from American Sign Language. In: *Bilingualism: Language and cognition*. Cambridge University Press, 2017. p. 1-20.

MINAYO, M. C. de S. Apresentação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. A. Gestos e metáforas multimodais: iconicidade, cognição e (inter)ação. In: ALVARO, P. T.; FERRARI, L. *Linguística cognitiva: pensamento, linguagem e cultura*. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. P. 98-115.

MIRANDA, M. A. *A emergência de metáforas multimodais no discurso político-eleitoral: análise das variáveis verbais, prosódicas e gestuais em debates de segundo turno às eleições presidenciais de 2010*. 267 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MITTLEBERG, I. Gestures as image schemas and force gestalts: a dynamic systems approach augmented with motion-capture data analyses. In: *Cognitive Semiotics*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2018. p. 1-21. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/j/cogsem.2018.11.issue-1/cogsem-2018-0002/cogsem-2018-0002.xml>. Acessado em 23 dez. 2019.

MITTLEBERG, I. Gestures and iconicity. In: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S. H.; MCNEILL, D.; BRESSEM, J. (Ed.) *Body-Language-Communication: An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014. p. 1712-1732.

MÜLLER, C.; CIENKI, A. Words, gestures, and beyond: Forms of multimodal metaphor in the use of spoken language. In: FORCEVILLE, C. J.; URIOS-APARISI, E. (Ed.) *Multimodal metaphor*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton, 2009. p. 297-328.

MURTA, M. A. *Metáforas em Libras: um estudo de seu uso por pessoas surdas*. 97 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

NOGUEIRA, A. S. “O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – *A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais*. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

NÚÑEZ, R. E.; SWEETSER, E. With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. In: *Cognitive Science* 30, 2006. p. 401-450.

OLIVEIRA, P. H. *Metáfora conceptual e Libras: uma abordagem cognitiva da surdez*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PAIVA, F. A. dos S.; MARTINO, J. M. de; BARBOSA, P. A.; BENETTI, A. B.; SILVA, I. R. Um sistema de transcrição para Língua de Sinais Brasileira: o caso de um avatar. In: *Revista do Gel*, São Paulo, v. 13, n. 3, 2016. p. 12-48.

PÊGO, C. F. *Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológico e lexical*. Um estudo do morfema-boca. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. Surdos em um mundo multimodal: um olhar sobre os elos entre o ensino de língua portuguesa e novos gêneros textuais. *Democratizar*, Rio de Janeiro, v. 08, n. 01, p. 13-24, ago./dez., 2015. Disponível em: <<[http://www.facterjrio.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208,%20n.%201%20\(2015\)%20-%20Sum%C3%A1rio/112](http://www.facterjrio.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/viewFile/v.%208,%20n.%201%20(2015)%20-%20Sum%C3%A1rio/112)>>. Acesso em: 17 out. 2018.

PLAZA-PUST, C. Deaf education and bilingualism. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2012. p. 949-979.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. [2004] *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RIBEIRO, A. G. de L. *Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no DF*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.

SACKS, O. [1990] *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, G. M. da. *Perfis linguísticos de surdos do par Libras-português*. 217 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

SILVA, G. M. da. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino da leitura. In: BIZON, A.; DINIZ, L. (Orgs.) *Dossiê Especial: Português como língua adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. Curitiba: Revista X, vol. 13, n. 1, 2018b. p. 206-229.

SILVA, G. M. da. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, vol. 12, n. 2, 2017. p. 130-150.

SILVA, G. M. da. *Lendo e sinalizando textos: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos*. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, S. G. de L. da. *Compreensão Leitora em Segunda Língua de Surdos Sinalizantes da Língua de Sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em*

ambiente bilíngue e não bilíngue. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

SILVA, S. G. de L. da. Consequências da aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais na compreensão leitora da língua portuguesa, como segunda língua, em sujeitos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol. 21, n. 2, 2015. p. 275-288.

SILVA, S. G. de L. da. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

SILVA JR., D. R. C. da. *Metáfora em Libras: um estudo do léxico*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.) *Métodos de pesquisa*. Série Educação a Distância. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIQUEIRA, M. *As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico*. 212 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SORIANO, C. La metáfora conceptual. In: IBARRETXE-, I.; VALENZUELA, J. (Orgs.) *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012.

STRÖBEL, K. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SingWriting: línguas de sinais no papel e no computador*. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TAUB, S. F. *Language from the body: iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge University Press, 2001.

WILCOX, S. Sign and gesture: towards a new paradigm. In: CIENKI, A.; MÜLLER, C. (org.) *Metaphor and gesture*. Amsterdam: John Benjamins B. V., 2008. p. 273-276.

WILCOX, S. Signed languages. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 1113-1136.

WILCOX, S. Cognitive iconicity: conceptual spaces, meaning and gesture in signed languages. *Cognitive Linguistics*, Volume 15, Issue 2, p. 119–147, 2004.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Aprender a ver: O ensino da Língua de Sinais Americana como segunda língua*. Tradução de Tarcísio de Arantes Leite. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

WILCOX, S.; MORFORD, J. P. Empirical methods in signed language research. In.: GONZALEZ-MARQUEZ, M.; MITTELBERG, I.; COULSON, S.; SPIVEY, M. J. (orgs.) *Methods in cognitive linguistic*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 17.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Leitura em língua portuguesa como segunda língua por surdos**”, desenvolvida por Ana Rachel Carvalho Leão, aluna do Programa de Pós-Graduação (Doutorado) em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob orientação da pesquisadora responsável Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, e co-orientação da Profa. Dra. Giselli Mara da Silva, ambas da Faculdade de Letras da UFMG.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para o ensino de português como segunda língua para surdos.

Você não é obrigado(a) a participar desta pesquisa. Portanto, você não sofrerá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso decida em dela não participar. Sua participação é voluntária e você é livre para, tanto agora quanto no futuro, se recusar a participar da pesquisa.

Caso concorde em participar, solicitaremos que você responda a um questionário por meio do qual coletaremos algumas de suas informações pessoais (idade, nível de escolaridade, idade e onde aprendeu Libras). Se você se sentir desconfortável com qualquer pergunta do questionário, não é necessário respondê-la. Você pode deixar a pergunta em branco. Estima-se que o tempo para o preenchimento do questionário seja de 10 minutos.

Realizaremos, também, três testes que serão filmados. Se você se sentir desconfortável em alguma parte do teste, não é necessário respondê-lo. Estima-se que a realização dos testes, que será filmada, dure aproximadamente 40 minutos e será realizada em local e horário mais conveniente para você.

As filmagens serão armazenadas pela pesquisadora pelo período de realização da pesquisa (máximo de 3 anos). Os dados serão transcritos e, logo após a pesquisa, as filmagens serão destruídas.

É importante ressaltar que sua identidade será protegida durante todo o processo. Por isso, seu nome NÃO será revelado ou divulgado, em nenhum momento presente ou futuro, a pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Garantimos, assim, proteção à sua identidade tanto durante o processo de pesquisa quanto após o término dela.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em trabalhos acadêmicos e científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos ou outros eventos do tipo. Nesses casos, conforme já mencionado, seu nome NÃO será divulgado de nenhuma maneira.

A fim de diminuir o risco de seu desconforto ou constrangimento, salientamos que tomaremos os seguintes cuidados: 1) a garantia do caráter voluntário da pesquisa por meio

da assinatura ou não assinatura neste documento; 2) a garantia do anonimato dos participantes; 3) a estimativa de que o participante não gastará mais do que 10 minutos do seu tempo pessoal para responder ao questionário e 40 minutos para a filmagem dos testes; 4) a opção de o participante responder apenas às perguntas que desejar no questionário e nos testes; 5) a opção de o participante não ter sua entrevista gravada em vídeo; 6) a destruição dos vídeos coletados após o término da pesquisa; 7) a utilização dos resultados obtidos apenas da maneira e de acordo com os propósitos já esclarecidos neste documento; 8) a assistência integral ao participante de acordo com a Resolução 466/12, em caso de complicações e danos previstos e imprevistos.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa. Também não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Em caso de dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora, Ana Rachel Carvalho Leão, pelo e-mail anarcleao@gmail.com, ou a pesquisadora responsável, Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira, pelo e-mail lucianeufmg@gmail.com, telefone (31) 3409-6033, ou na Faculdade de Letras da UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, sala 4040.

Dúvidas em relação a questões éticas da pesquisa podem ser dirigidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2o andar, sala 2005, Belo Horizonte, Minas Gerais, CEP: 31270-901. Telefone: (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, todos os seus direitos legais continuam preservados. Uma via deste documento ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.
Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira

Profa. Dra. Giselli Mara da Silva

Ana Rachel Carvalho Leão

ANEXO 2

Sugestão de questionário a ser aplicado após o teste

Para cada um dos textos a seguir, marque a alternativa correta.

- 1) Histórias que se cruzaram no IFMG. Histórias, nesse contexto, significam:
 - a) Vidas;
 - b) Ruas;
 - c) Rios;
 - d) Não sei.

- 2) Temor por rompimento de barragem derruba comércio em Barão de Cocais. Derrubar comércio, nesse contexto, significa:
 - a) Quebrar paredes de uma loja;
 - b) Atrapalhar vendas de uma loja;
 - c) Melhorar vendas de uma loja;
 - d) Não sei.

- 3) Lembre-se que você veio ao mundo graças a um bagageiro. Bagageiro, nesse contexto, significa:
 - a) Porta malas;
 - b) Barriga de uma mãe;
 - c) Caminho;
 - d) Não sei.

- 4) Alimente o Brasil com novas ideias. Alimente, nesse contexto, significa:
 - a) Oferecer algo de comer;
 - b) Influenciar alguém;
 - c) Ajudar a melhorar;
 - d) Não sei.

- 5) A panela de pressão da imagem representa:
 - a) Pessoa cozinhando;
 - b) Uma prisão;
 - c) Uma festa;
 - d) Não sei.

- 6) Tudo que vão querer colocar na minha cabeça, nesse contexto, significa:
 - a) Conhecimentos;
 - b) Uma fita;
 - c) Cabelo;
 - d) Não sei.

- 7) Sua roupa é barulhenta. Barulho, nesse contexto, significa:
 - a) Som alto;
 - b) Sujeira;

- c) Cores fortes;
 - d) Não sei.
- 8) Meu pai é como uma traça. Traça, nesse contexto, significa:
- a) Pessoa que gosta de lugar claro;
 - b) Inseto;
 - c) Comer;
 - d) Não sei.
- 9) Minha mãe é como uma barata. Barata, nesse contexto, significa:
- a) Preço baixo;
 - b) Preço alto;
 - c) Pessoa que gosta de comer muito;
 - d) Não sei.