



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Hello, *Kit*: Um Olhar Cultural, Identitário e Multimodal sobre a Produção de
Materiais Didáticos na Escola Bilíngue - Libras e Português Escrito
(EBLPE), no Distrito Federal.

Eduardo Brasil

Brasília, DF
2016



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Hello, *Kit*: Um Olhar Cultural, Identitário e Multimodal sobre a Produção de Materiais Didáticos na Escola Bilíngue - Libras e Português Escrito (EBLPE), no Distrito Federal.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Linguística, na área de concentração Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa Discurso, Representações Sociais e Textos.

Orientadora: Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz.

Eduardo Brasil

Brasília, DF

2016



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Janaína de Aquino Ferraz
(Presidente)

Professora Doutora Francisca Cordelia Oliveira da Silva
(Membro Efetivo Interno)

Professora Doutora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento
(Membro Efetivo Externo)

Professora Doutora Viviane Cristina Vieira
(Membro Suplente)

“Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”

Antoine de Saint-Exupéry (O Pequeno Príncipe)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças para ir até o fim.

À minha orientadora e querida amiga, Janaína de Aquino Ferraz. Você foi a primeira a acreditar na realização deste trabalho e não há palavras suficientes para agradecer por sua generosidade, sabedoria e confiança.

Aos meus pais, Maria Brasil e Raimundo Braga, que me educaram pelos bons exemplos. O meu amor por vocês ultrapassa o limite das palavras. À minha irmã, Camila, minha borboleta pequenina.

Ao meu marido, Aurélio Prado, por ter aceitado dar prosseguimento à missão que meus pais começaram: imbuir em mim a convicção (e a conduta) de que ser útil é a maior riqueza que esta vida nos dá. Sem sua compreensão, sua sensibilidade, seu exemplo de perseverança e disciplina, sua firmeza e, principalmente, seu amor, eu não teria a bagagem necessária para embarcar nesta jornada.

Obrigado por me ajudar a construir um lar e por ter me dado sua família linda também.

Às minhas crianças, Davi e Cecília, cuja beleza e pureza de coração são forças inspiradoras. Obrigado por me escolherem para ser pai de vocês junto com o Aurélio.

Ao Grupo Educacional e Assistencial Espírita Fraternidade (GEAEF), por serem minha segunda família, meu refúgio, minha escola, minha enfermaria, meu lar. Obrigado por me acolherem; por me amarem; por terem proporcionado salas vazias, iluminadas e arejadas para que eu pudesse estudar; amigos para chamar de meus; além de infinitas lições sobre o bem-viver neste orbe.

À Cooplem Idiomas. Amo vocês: meus amigos, meus mestres, meus líderes, meus sócios. A todos que me ajudaram a plantar esta semente, que vieram na frente, que torceram por mim, que motivam os que ainda virão, obrigado. O cooperativismo transformou e melhorou a minha vida, graças a vocês.

A todos os meus professores.

Aos professores da Escola Bilíngue – Libras e Português Escrito, em Taguatinga. Vocês são exemplos. Espero que este trabalho ajude a dar destaque a todos os professores que superam limites e acreditam que a educação liberta.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é mapear os aspectos culturais e identitários envolvidos na produção de materiais didáticos na Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) – Libras e Português Escrito, no Distrito Federal. Por ser escola modelo na educação de surdos, os professores da EBT dispensam intérpretes, são proficientes em Libras e produzem os próprios materiais pedagógicos utilizados em suas aulas, chamados de “*Kit de Aula*”. Neste estudo de caso, a mudança social que o *kit* enseja é investigada por meio de análise discursiva e multimodal, cuja triangulação teórica sustenta-se na Análise de Discurso Crítica (ADC), capitaneada por Norman Fairclough (2001), na Teoria da Multimodalidade, de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1996) e também na Ressemiotização, de Rick Iedema (2003), devido ao caráter complementar de todo esse suporte teórico. O Discurso exerce papel importante nesta investigação qualitativa porque é por meio dele que podem ser observadas as práticas sociais, bem como o estabelecimento de relações sociais entre membros de determinada comunidade, além de como são formados os sistemas de conhecimento e crenças. A triangulação de dados é composta por duas entrevistas semi-estruturadas, realizadas com um grupo de dez professores da EBT; duas fotos: a primeira é do mural, localizado no pátio escolar, e a segunda, do muro da EBT; e duas amostras do *kit* – o plano de aula e os slides que trabalham o vocabulário referente ao tema “*Bullying*”. As três perguntas de pesquisa dizem respeito aos seguintes aspectos: ao processo de ressemiotização da modalidade escrita da língua portuguesa para o modo imagético, importantíssimo para o entendimento de que é preciso desconstruir a lógica acústico-temporal dos ouvintes para promover a eficácia do processo de letramento do surdo, cuja língua natural é vívido-espacial; às representações dos atores sociais na EBT e como elas engendram relações de poder; e à contundência do *kit* como instrumento real de mudança social. As categorias de análise fornecidas pela ADC são a representação dos atores sociais (VAN LEEUWEN, 1997), aplicadas às entrevistas; *ethos*, significado das palavras e condições da prática discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), aplicadas ao plano de aula; e, da Gramática Visual (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996), temos os participantes interativos e representados, o dado *versus* o novo, o real *versus* o ideal, saliência e atributos simbólicos, aplicados aos murais e slides do *kit* de aula. Os resultados apontam a integração multimodal dos recursos semióticos empregados nos *kits* e murais, cujo percurso gerativo de sentidos constitui forte pilar para a defesa do ensino bilíngue em Libras e Português escrito; a relevância do *kit* como texto multimodal primoroso que enseja o empoderamento do surdo; e a oscilação dos papéis de surdos e ouvintes na EBT, os quais atuam ora como pacientes no que tange às relações de poder, ora como agentes.

Palavras-chave: Multimodalidade, Análise de Discurso Crítica, Surdos, Materiais Didáticos.

ABSTRACT

The aim of this research is to map out aspects of culture and identity involved in the production of teaching materials within the Bilingual School of Taguatinga (BST) – Brazilian Sign Language and Written Portuguese, in the Federal District. As a model school in terms of education for the deaf, the BST teachers dispense with interpreters' services for they are proficient in Brazilian sign language and they also produce their own courseware, called "Class Kit". In this case study, the social change entailed by the kit is investigated through discursive and multimodal analysis, whose theoretical triangulation is based on Critical Discourse Analysis (CDA), captained by Norman Fairclough (2001), on the Theory of Multimodality by Gunther Kress and Theo van Leeuwen (1996) and also on Resemiotization by Rick Iedema (2003), due to the complementary nature of all these three theoretical pillars. Discourse plays an important role in this piece of qualitative research because it is through it that social practices can be observed as well as the establishment of social relationships between members of a particular community, and how the systems of knowledge and belief are formed. Triangulation of data is comprised of two semi-structured interviews conducted with a group of ten teachers who work in the BST; two photographs: the first one is of the mural in the schoolyard and the second one is of the BST wall; and two samples from the kit – the lesson plan and the slides that work out the vocabulary related to the theme "Bullying". The three research questions are concerned with the ensuing aspects: the resemiotization of the written modality of the Portuguese language into the imagistic mode, which is paramount to understanding that one needs to deconstruct the acoustic-temporal logic of the hearing to foster the effectiveness of literacy for the deaf, whose natural language is visuospatial; the representation of the social actors in the BST and how they engender power relations; and the forcefulness of the kit as an actual instrument of social change. The categories of analysis applied to the *corpus* are the representation of social actors (VAN LEEUWEN, 1997), applied to the interviews; *ethos*, word meaning and conditions of discursive practice (FAIRCLOUGH, 2001), employed in the lesson plan; and from the Grammar of Visual Design (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996) we have the interactive and represented participants, the given *versus* the new, the real *versus* the ideal, salience and symbolic attributes applied to the murals and slides of the kit. The results point to the multimodal integration of the semiotic resources utilized in the kits and murals, whose generative route of meaning constitutes a strong backbone for the defense of bilingual education in Brazilian sign language and written Portuguese; to the relevance of the kit as a prominent multimodal text that gives rise to the empowerment of the deaf; and to the oscillation of roles in the BST, played by the deaf and hearing individuals, who act as patients in terms of power relations, and at times as agents.

Key words: Multimodality, Critical Discourse Analysis, Deaf, Teaching Materials.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Concepção tridimensional do Discurso	p. 37
Figura 2 – Etapas metodológicas	p. 43
Figura 3 – Enlace entre teoria e <i>corpora</i>	p. 46
Figura 4 – Pinturas no muro da EBT	p. 48
Figura 5 – Movimento Surdo pela Educação	p. 48
Figura 6 – Categorias de análise (muro)	p. 49
Figuras 7 e 8 – Mural do pátio escolar (Dia D – Dia Nacional sem <i>Bullying</i>)	p. 50
Figura 9 – Categorias de análise (mural)	p. 50
Figura 10 – <i>Kit</i> de aula: <i>Bullying</i>	p. 58
Figura 11 – Slide 1: Estudo do Vocabulário	p. 59
Figura 12 – Slide 2: Estudo do Vocabulário	p. 60
Figura 13 – Slide 3: Estudo do Vocabulário	p. 60
Figura 14 – Categorias de análise aplicadas ao <i>Kit (Slides)</i>	p. 61
Figura 15 – Exclusão nos processos de empoderamento	p. 69
Figura 16 – Participantes Representados no muro	p. 77
Figura 17 – Participantes Representados no Movimento Surdo pela Educação	p. 77
Figura 18 – O Dado e o Novo 1	p. 79
Figura 19 – O Dado e o Novo 2	p. 79
Figura 20 – Mãos que falam, lutam e amam	p. 82
Figura 21 – A mão que ama	p. 82
Figura 22 – A mão que propõe	p. 82
Figura 23 – A mão que sustenta e protege	p. 82
Figuras 24 e 25 – Participantes Representados no mural da EBT	p. 84
Figura 26 – Zoom do cartaz no canto esquerdo	p. 85
Figura 27 – Zoom cartaz 1	p. 85
Figura 28 – Zoom cartaz 2	p. 85
Figura 29 – Zoom do mural 1	p. 87
Figura 30 – Zoom da mural 2	p. 87
Figura 31 – Ordem de relevância das categorias aplicadas aos <i>slides</i>	p. 89
Figura 32 – <i>Slide</i> 1: categorias em destaque	p. 90
Figura 33 – <i>Slide</i> 1: participantes representados e saliência	p. 91

Figura 34 – <i>Slide 2</i> : categorias em destaque	p. 92
Figura 35 – Minoria como reforço de individualidade	p. 93
Figura 36 – Minorias também têm força	p. 93
Figura 37 – A minoria enxerga além	p. 94
Figura 38 – <i>Slide 3</i> : categorias em destaque	p. 95
Figura 39 – Comunidade EBT	p. 96
Figura 40 – Muros pichados na vizinhança da EBT	p. 103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos gerais e estruturação da pesquisa	p. 07
Quadro 2 – Conceitos de cultura apresentados por Strobel (2013)	p. 20 e 21
Quadro 3 – O <i>corpus</i> dentro da prática discursiva	p. 39
Quadro 4 – Formas de pesquisa qualitativa	p. 42
Quadro 5 – Detalhamento das categorias de Kress e van Leeuwen (1996) aplicadas aos murais ...	p. 52
Quadro 6 – Exclusão dos Atores Sociais	p. 55
Quadro 7 – Distribuição de papéis dos Atores Sociais	p. 55
Quadro 8 – Categorias da ADC aplicadas ao <i>Kit</i> (Sequência Didática)	p. 63
Quadro 9 – Referências aos Atores Sociais nas entrevistas da EBT	p. 70
Quadro 10 – Sequência Didática	p. 97, 98 e 99
Quadro 11 – Significado das palavras na Sequência Didática	p. 100
Quadro 12 – <i>Ethos</i> na Sequência Didática	p. 101

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	P. 01
1) A JORNADA RUMO AO LIVRO SAGRADO	P. 01
1.1. O início de tudo	p. 01
1.2. Apresentação de ideias	p. 04
1.3. Objetivos	p. 06
1.4. Histórico da educação dos surdos	p. 08
1.5. A Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436)	p. 12
1.6. A Língua de Sinais Brasileira	p. 13
1.7. Integração <i>versus</i> Inclusão	p. 15
1.8. A produção de materiais didáticos	p. 16
CAPÍTULO 2	P. 19
2) GPS – GUIA DE PRINCÍPIOS DA SURDEZ	P. 19
2.1. A cultura surda	p. 19
2.2. Artefatos culturais	p. 22
2.2.1. Artefato cultural: a experiência visual	p. 23
2.2.2. Artefato cultural: desenvolvimento linguístico	p. 23
2.2.3. Artefato cultural: família	p. 24
2.2.4. Artefato cultural: literatura surda	p. 25
2.2.5. Artefato cultural: vida social e esporte	p. 25
2.2.6. Artefato cultural: política	p. 25
2.2.7. Artefato cultural: tecnologia	p. 26
2.3. Identidade	p. 27
2.4. Identidades surdas	p. 28
2.4.1. Identidades surdas	p. 29
2.4.2. Identidades surdas híbridas	p. 29
2.4.3. Identidades surdas de transição	p. 29
2.4.4. Identidades surdas incompletas	p. 29
2.4.5. Identidades surdas flutuantes	p. 29
2.5. Consolidação da contextualização	p. 30

CAPÍTULO 3	P. 31
------------------	-------

3) A TEORIA DE TUDO	P. 31
---------------------------	-------

3.1. Identidade Visual e a Teoria da Multimodalidade	p. 31
3.1.1. Teorias complementares: Multimodalidade e ADC	p. 33
3.1.2. Ressemiotização como derivação da Multimodalidade	p. 35
3.2. Identidade Visual e ADC	p. 36
3.3. Identidade Visual e a Representação dos Atores Sociais	p. 38
3.4. Consolidação da fundamentação teórica	p. 39

CAPÍTULO 4	P. 41
------------------	-------

4) PERCURSO METODOLÓGICO	P. 41
--------------------------------	-------

4.1. Pesquisa qualitativa e delineamento	p. 41
4.2. Etapas metodológicas	p. 43
4.3. <i>Corpus</i> e categorias de análise	p. 44
4.3.1. Murais	p. 46
4.3.1.1. O muro da EBT	p. 47
4.3.1.2. O mural do pátio escolar	p. 50
4.3.1.3. Categorias aplicadas aos murais	p. 51
4.3.2. Entrevistas	p. 53
4.3.2.1. Categorias aplicadas às entrevistas	p. 54
4.3.3. <i>Kit</i> de aula	p. 56
4.3.3.1. Os slides e suas categorias de análise	p. 57
4.3.3.2. A sequência didática e suas categorias de análise	p. 61
4.4. Consolidação do capítulo metodológico	p. 64

CAPÍTULO 5	P. 65
------------------	-------

5) ANALISE JÁ	P. 65
---------------------	-------

5.1. Análise dos dados	p. 65
5.1.1. A aplicação da Representação dos Atores Sociais às entrevistas	p. 65
5.1.1.1. Exclusão	p. 65

5.1.1.2.	Distribuição de papéis	p. 69
5.1.1.2a.	O professor agente	p. 70
5.1.1.2b.	O aluno paciente	p. 72
5.1.1.2c.	O professor paciente e o aluno agente	p. 74
5.1.2.	A aplicação da Gramática Visual aos murais	p. 76
5.1.2.1.	O muro	p. 76
5.1.2.1a.	Participantes representados	p. 77
5.1.2.1b.	O dado e o novo	p. 79
5.1.2.1c.	Saliência	p. 80
5.1.2.1d.	Atributos simbólicos	p. 81
5.1.2.2.	O mural	p. 82
5.1.2.2a.	Os participantes	p. 83
5.1.2.2b.	Saliência	p. 86
5.1.2.2c.	O real e o ideal	p. 88
5.1.3.	A aplicação das categorias da ADC e da Gramática Visual ao <i>kit</i> de aula	p. 88
5.1.3.1	A Gramática Visual e os slides “Estudo do Vocabulário”	p. 88
5.1.3.1a.	Slide 1: Bullying	p. 89
5.1.3.1b.	Slide 2: Minorias	p. 92
5.1.3.1c.	Slide 3: Comunidade	p. 94
5.1.3.2.	A aplicação da ADC à sequência didática	p. 96
5.1.3.2a.	Significado das palavras	p. 99
5.1.3.2b.	<i>Ethos</i>	p. 100
5.1.3.2c.	Condições da prática discursiva	p. 102

6) CONSIDERAÇÕES FINAIS P. 103

6.1. De volta às perguntas de pesquisa p. 103

6.2. Últimas observações p. 104

7) REFERÊNCIAS P. 107

8) APÊNDICES P. 112

Apêndice 1 – Termo de consentimento (direção da Escola Bilíngue) p. 112

Apêndice 2 – Termo de consentimento (professores da Escola Bilíngue)	p. 113
Apêndice 3 – Transcrição 1ª entrevista	p. 114
Apêndice 4 – Transcrição 2ª entrevista	p. 124
Apêndice 5 – A educação que nós surdos queremos	p. 142

Capítulo 1: A jornada rumo ao livro sagrado

1.1. O início de tudo

Ignorância. Essa é a palavra que melhor descreve o que acontece com muitos professores, pais e alunos, legítimos protagonistas do ambiente escolar, no que se refere à adoção de um livro didático, em todas as esferas de ensino. Será que alguém, ao fazer a matrícula numa escola, questiona quem decide quais livros serão adotados e por quê? Talvez isso possa parecer generalização absurda, apelativa, ou até mesmo pretensiosa, mas visto a carapuça dessa devida ignorância para falar de minha experiência como aluno e professor, deixando você, leitor, livre para confirmar ou refutar esses rótulos ao fim deste trabalho, cujo objetivo é delinear a estrada de tijolos amarelos que me levou ao caminho sem volta, rumo à importante reflexão sobre os porquês de se adotar um livro como norteador de conteúdos programáticos e, mais ainda, sobre as razões pelas quais eles também são deixados de lado.

O interesse por essas questões surgiu nas observações de aula por mim realizadas no estágio da graduação em Letras – Inglês, em dezembro de 2013, pela Universidade de Brasília, oportunizadas pelo professor titular da cadeira de língua estrangeira moderna no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), primeiro colégio de ensino público de Brasília, localizado no Plano Piloto, região abastada da capital federal. Considerada escola-modelo, é uma das pioneiras na rede pública de ensino a oferecer educação inclusiva¹, sendo comumente visitada por estagiários do ramo da educação que precisam realizar observações de aula e regência como etapas obrigatórias da disciplina de estágio. O professor que observei tinha um grupo de cinco alunos surdos em sala de aula, auxiliados por duas intérpretes, que estabeleciam a comunicação entre os surdos e o professor. Apesar de parecer louvável e revolucionária essa conformidade escolar, tive a leve impressão de que os avanços frente à educação inclusiva andavam a passos lentos, pois a distância entre os alunos surdos, os demais alunos ouvintes, os intérpretes e o professor regente ainda parecia ser grande. Pude observar a divisão tácita, porém sutil, silenciosa e desconfortável entre os atores envolvidos no discurso da educação inclusiva, pois dentro da sala os surdos só interagiam entre si e com os intérpretes. Ao questionar o professor sobre possíveis adaptações curriculares, sua primeira queixa foi que o livro didático adotado pela Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) era obsoleto porque as aulas preparadas com base nesse material não abarcavam os diferentes níveis de proficiência em língua estrangeira entre os

¹ Aqui, as reflexões que elucidam a diferença entre inclusão e integração de surdos em ambiente escolar estão em segundo plano. Esta discussão será mais aprofundada na seção 1.7 deste capítulo.

ouvintes, que dirá quando há alunos surdos incluídos. Em suma, o livro didático não servia de base para as aulas.

O oposto a esse caso foi observado no Centro Interescolar de Línguas (CIL), escola especializada no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), situada ao lado do CEMEB e também ligada à rede pública de ensino do governo do Distrito Federal (GDF). Na página da internet, encontra-se esse breve relato da história de sua criação:

No início dos anos 70 , a coordenadora de inglês da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), Professora Nilce do Val Galante, conseguia aprovação do então Secretário de Educação do Distrito Federal, Embaixador Vladimir Murтинho, para iniciar em Brasília uma experiência que havia presenciado nos EUA: a criação de um centro especializado no ensino de língua estrangeira e voltado para o aluno da rede pública de ensino.

Assim, surgiu o CIL 01 de Brasília segundo a Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela FEDF. (...) Essas escolas deixaram de oferecer a disciplina na grade curricular e enviaram seus alunos, em turno contrário ao de suas aulas, para uma complementação curricular no CIL de Brasília como alunos tributários.

As turmas no CIL de Brasília tinham no máximo 20 alunos e eram organizadas após teste diagnóstico inicial que possibilitava o agrupamento dos alunos por nível de proficiência. A estrutura pedagógica do CIL de Brasília embasava-se na Orientação Pedagógica nº 3 de 1994, e a partir de junho de 2006, quando foi publicado o Regimento Escolar das Instituições Públicas do Distrito Federal, passou a seguir as diretrizes pedagógicas adotadas em CILs, estabelecidas no Título IV – Capítulo 1 do referido Regimento Escolar, até a presente data. Seu objetivo geral é a construção do conhecimento do aluno para que possa ler, entender, falar e escrever, pelo menos, uma LEM com qualidade e eficiência, tendo em vista a equidade das oportunidades sociais, a sua autonomia, seu acesso ao mercado de trabalho e sua formação para o exercício da cidadania.

Atualmente, o CIL de Brasília integra a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e faz parte de um grupo de oito escolas públicas responsáveis por ministrar aulas, exclusivamente, no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM) com a opção de Espanhol, Francês, Inglês e Alemão em regime de intercomplementaridade.

Atualmente o CIL 01 de Brasília atende aproximadamente 9.000 alunos em suas salas de aula e demais dependências e segue o Currículo da Educação Básica da Rede Pública de Ensino com metodologia específica para o ensino de línguas definidas em sua Proposta Pedagógica, em dois cursos distintos, com regimes semestrais, o **Curso Pleno** e o **Curso Específico**.²

Como bem diz o trecho anterior, sendo o CIL um centro especializado de ensino de LEM, há, atualmente, em seu mapa, uma única turma oferecida exclusivamente para alunos surdos, na qual a professora de inglês conta com a ajuda de intérprete. O livro didático adotado é o *“American English*

² Informações retiradas do endereço http://cilbsb.com.br/?page_id=53 em 21/3/2016.

File”³, renomado título no âmbito de ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil e no exterior. Logo nas primeiras observações de aula nessa turma, uma aluna de 15 anos sublinhou a palavra “*gravity*” no texto que estava sendo trabalhado durante a atividade de leitura. Acredito que, por ser palavra cognata com “gravidade”, em português, um aluno ouvinte não teria grandes dificuldades de compreensão do vocábulo em si, já que a representação mental do som, do significado e do código visual da palavra se assemelham quando comparamos o português com o inglês. A aluna procurou a correspondência da palavra no dicionário escolar inglês-português, mas a modalidade escrita desse vocábulo também não foi suficiente para sanar sua dúvida. Desta forma, a aluna recorre à intérprete que, apesar de não saber ao certo se existe um sinal em libras para a palavra “gravidade”, recorre a explicações (a meu ver) longas para dirimir a dúvida da aluna e esclarecer o conceito. Por fim, a aluna desiste de compreender a palavra com exatidão e produz um sinal que, na minha (leiga) interpretação, dizia: “*Não entendi, mas deixa pra lá.*”

Logo em seguida, a intérprete me confidenciou que, às vezes, se sentia frustrada quando isso acontecia. Segundo ela, a aula de português da escola foca somente a gramática normativa e não atende às questões de aquisição de segunda língua pelo aluno surdo. Ela afirma que ocorrências como essa são comuns, principalmente quando os conceitos se referem a palavras muito abstratas e que, a despeito dos esforços empregados pelo intérprete para aproximar o surdo da matéria passada pelo regente, o aluno acaba dando-se por vencido. Contudo, a professora regente tentou contornar a situação, ao dizer: “*O problema é que aluno é tudo igual: surdo, ouvinte, dá no mesmo. Esse livro é excelente, mas se esses meninos não estudam em casa, não podemos fazer milagre aqui na sala, não é?*”. Nesse caso, o livro é considerado fundamental para a aula e os alunos que não estudam por ele são tidos como relapsos, mesmo sendo o material destinado a ouvintes e falantes de outras línguas estrangeiras modernas, aprendentes de inglês como língua estrangeira. Assim, pergunto-me: com base em quais critérios, argumentos e crenças a professora regente acredita ser esse o melhor livro a ser usado? O livro é excelente para o aluno ou para o professor? Por quê? O que faz um material didático ser completo, pleno em si? Mas, apesar da minha inquietação e total discordância da opinião da professora quanto ao livro didático, acato a sua afirmação de que é somente na Secretaria de Educação que os pais de alunos com necessidades especiais podem garantir uma atenção diferenciada – ainda que longe de ser a ideal – a seus filhos.

Surgiu, então, um questionamento: como adaptar um livro didático do Ensino Médio para o aprendiz surdo? A busca por respostas me levou a procurar outras escolas, centros de apoio ao surdo e

³ Autores: Paul Seligson, Clive Oxenden e Chistina Latham-Koenig. Editora: Oxford University Press (OUP) 1st edition 2008.

órgãos que promovem a cultura surda, como a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo) e a APADA (Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos) que, por fim, me recomendaram uma visita à Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT)⁴ – Libras e Português Escrito. Nela, os professores regentes lecionam seus conteúdos em Libras, que é a língua de instrução e, como o próprio nome da escola evidencia, o português é ensinado em sua modalidade escrita, como segunda língua. Neste modelo de inclusão, a maioria dos alunos é surda e há, também, os chamados “codas”, que são os filhos ouvintes de pais surdos. Existem também alunos ouvintes nas turmas remanescentes da Escola Classe 21, cujos pais assinaram um termo de ciência e aquiescência quanto ao caráter bilíngue de ensino.

Logo na primeira visita, uma das professoras dessa escola me relatou que há a predominância da pedagogia visual e a elaboração de um “*kit*” de aula, feito nos horários de coordenação, nos quais cada professor seleciona imagens que auxiliam na exposição dos conteúdos a serem trabalhados, ou seja, não há livros didáticos. Em suma, o diferencial da escola é que não há intérpretes nem livros prontos para uso, porque os professores adaptam todo o conteúdo de suas disciplinas, de modo a torná-lo mais visual, em arquivo de “*Power Point*”, que é projetado. Essas foram as sementes das quais brotaram inquietações na minha mente, no meu coração e aguçaram a minha sensibilidade para as lutas da comunidade surda. Na próxima seção, apresento as primeiras ideias do escopo teórico que permeiam os objetivos desta pesquisa, bem como a educação bilíngue para surdos, a exemplo da produção de materiais didáticos, da língua de sinais brasileira (Libras) e da dicotomia entre inclusão *versus* integração de surdos em sala de aula.

1.2 Apresentação de ideias

Hoje, os indivíduos que trabalham em uma variedade de disciplinas começam a reconhecer os modos como as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, conseqüentemente, a considerar a importância do uso da análise linguística como um método para analisar a mudança social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 19)

A epígrafe exprime bem o caráter militante da Análise de Discurso Crítica (ADC), um dos pilares da presente pesquisa. No intuito de elucidar as tentativas de quebra (ou manutenção) da agenda social reservada às minorias, em especial aos alunos surdos matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal, procuro evidenciar de quais formas os textos operam em termos de relações sociais,

⁴ Inicialmente, optei por utilizar a sigla EBLPE para Escola Bilíngue – Libras e Português escrito. Somente depois de bater o martelo a respeito do título deste trabalho é que descobri que a sigla EBT (Escola Bilíngue de Taguatinga) é a mais comumente usada. Assim, fiz as devidas alterações no corpo da dissertação, porém mantive o título original.

formação de sistemas de conhecimento, crenças e formação de identidades sociais. O conceito de texto é fundamental para o entendimento da natureza dos dados de análise.

Trata-se, num primeiro momento, do objeto linguístico visto em sua condição de organicidade e com base em seus princípios gerais de produção e funcionamento em nível superior à frase e não preso ao sistema da língua. É, ao mesmo tempo, um processo e um produto, exorbita em âmbito da sintaxe e do léxico, realiza-se na interface com todos os aspectos do funcionamento da língua, dá-se sempre situado e envolve produtores, receptores e condições de produção e recepção específicas. Em essência, trata-se de um evento comunicativo em que aspectos linguísticos, sociais e cognitivos estão envolvidos de maneira central e integrada. (BEAUGRANDE, 1997 apud MARCUSCHI, 2003, p. 3 e 4).

Essa definição vem ao encontro da Teoria Social do Discurso, de Fairclough (2001), a qual vê o discurso como a confluência de forças exotópicas, que dialogam entre si, e dialéticas pois, ao mesmo tempo em que molda a sociedade, ele também é moldado por ela. Para a ADC, o texto é a materialidade do discurso, que pode apresentar-se por meio da fala, da escrita, da imagem, do gesto.

Como o poder não é somente exercido, mas também disputado, o caráter investigativo da ADC faz-se relevante para entendermos que a ausência de denúncias quanto ao controle de relações de poder (seja do estado e das mídias sobre a massa, de determinados grupos étnicos sobre outros, de subjugação de minorias raciais e linguísticas, de discriminação de cunho sexual, de desvantagem educativa ou de quaisquer outras lutas de classe) pode fomentar a manutenção do *status quo*, reiterando práticas sociais e discursivas que incitam a desigualdade.

Para delimitar quais conceitos devem ser operacionalizados, quais sejam hegemonia, ideologia, poder e identidade, minhas reflexões iniciais partem do princípio de que, antes de mais nada, é preciso conhecer quem é o aluno surdo da Escola Bilíngue de Taguatinga e o que ele busca quando começa a frequentar a escola. Contudo, de forma a obter análise prudente e relevante tanto em termos científicos quanto sociais e linguísticos, entendo que é preciso coletar dados que mostrem algo novo, uma vez que há o risco de se chegar a conclusões inócuas, dependendo do delineamento da pesquisa. Assim, optei por ouvir dos professores ouvintes da EBT quem são os seus alunos surdos e o que eles buscam ao irem à escola, já que a não proficiência entre as línguas maternas do pesquisador e dos pesquisados (português e língua de sinais) impõe barreiras de natureza comunicacional que inviabilizam o meu contato direto com o surdo. Apesar da ciência de que a visão do professor pode não corresponder às expectativas dos estudantes surdos, creio que, por hora, este é o ponto de partida para investigações subsequentes. Strobel (2013) e Perlin (2015) são as pesquisadoras surdas que darão voz às teorias sobre identidades e cultura surda nesta pesquisa.

1.3. Objetivos

O enfoque central gira em torno do discurso do docente com relação a seus alunos surdos: quem são, como se comunicam, a que anseiam e, conseqüentemente, quais são as razões pelas quais os professores fomentam a produção de materiais didáticos para surdos na EBT. Para isso, farei uso da Representação dos Atores Sociais, de van Leeuwen (1997). Além da ADC, a Teoria da Multimodalidade de Kress e van Leeuwen (1996) constitui um firme pilar para esta investigação, principalmente por reconhecer que os textos possuem mais de uma forma de construção de significados, produzidos de diversos modos, além da modalidade oral e escrita.

A justificativa deste trabalho está ancorada na mudança social, promovida por essa (nova) prática social, produto por excelência dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos (FAIRCLOUGH, 2001) em contextos sociais específicos. Depois de maturar toda a oferta de dados, teorias e metodologias, optei por tecer este estudo de forma que, para cada uma das três perguntas de pesquisa, haverá uma parte do corpus que servirá de amostra para obter respostas e, conseqüentemente, para cada amostra de dados, aplicarei uma série de categorias de análise, atreladas a distintos aportes teóricos. Em outras palavras, farei uso de triangulação de *corpus* e também de triangulação teórica. Paralelamente, há objetivos secundários que advêm dos objetivos gerais.

A primeira parte do *corpus* será constituída das entrevistas feitas com os professores da EBT, nos dias 01/7/2015 e 08/7/2015, nos quais me foi cedido espaço para conversar com todos os professores do Ensino Médio e Fundamental, durante as reuniões de coordenação coletiva, às quartas-feiras, no período vespertino. A segunda parte serão os *kits* disponibilizados pela professora de português, dos quais selecionei a sequência didática para a aula sobre *bullying* e os *slides de Power Point* que trabalham o vocabulário específico para esse tema. A terceira parte fica por conta de dois murais: um fotografado na parte interna da escola, no pátio, e outro na parte externa, no muro.

O quadro 1 descreve a costura das perguntas de pesquisa, alinhadas a objetivos específicos, ao *corpus* utilizado, às categorias de análise e respectivas teorias. Gostaria de pontuar que todo o percurso rumo a possíveis respostas converge para relações de identidade, principalmente com relação às diferenças entre surdos e ouvintes, ora protagonistas, ora coadjuvantes no palco da EBT, de Taguatinga.

Quadro 1 – Objetivos gerais e estruturação da pesquisa CONVERGÊNCIA: RELAÇÕES IDENTITÁRIAS GUIADAS PELA COMPLEMENTARIEDADE INTERSEMIÓTICA					
PERGUNTAS DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CORPUS	CATEGORIAS	TEORIA	
1) Como se estabelece o percurso de ressemiotização da linguagem oral e escrita para a linguagem visual na EBT ?	Identificar os recursos semióticos utilizados para a integração multimodal (visual, verbal e escrita) de sentidos e como eles permeiam a comunicação dentro e fora da escola.	Murais: - interno (pátio); - externo (muro).	- <u>Mural interno</u> : saliência, real X ideal e participantes; - <u>Muro</u> : participantes representados, saliência, atributos simbólicos e dado X novo.	Teoria da Multimodalidade (KRESS & LEEUWEN, 1996) e Res-semiotização (IEDEMA, 2003)	
2) De que maneira a representação dos atores sociais revela as relações de poder na EBT ?	Compreender, por meio da fala, a convergência ou divergência ideológica quanto ao papel dos professores na EBT.	Entrevistas com os professores	- Exclusão; - Distribuição de papéis.	Representação dos Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 1997)	
3) De que forma o kit constitui-se como texto multimodal relevante, promovendo o aprendizado de português escrito para os alunos surdos da EBT?	Apontar a relevância do <i>kit</i> , texto dotado de estruturas que revelam poder e identidade, para a comunicação na sociedade pós-moderna, além de identificar a sintaxe visual nele presente.	<i>Kit</i> : - sequência didática; - <i>slides de Power Point</i> . (Estudo do Vocabulário)	- Condições da prática discursiva, significado das palavras e <i>ethos</i> - Participantes representados, real X ideal, dado X novo e saliência.	ADC (FAIRCLOUGH, 2001) e Teoria da Multimodalidade (KRESS & LEEUWEN, 1996)	

Fonte: Elaborado pelo autor, para esta dissertação.

Encerro a exposição dos objetivos ressaltando o quão meritórios são quaisquer esforços para promover melhorias no campo da educação, especialmente no nosso jovem país em crise. Eterno é o sentimento de gratidão a todos os professores que me presentearam com seu tempo, relatos e conhecimentos. É no entendimento de que estamos trabalhando no presente para melhorar o futuro que convido você, leitor, a mergulhar no passado e visualizar como se iniciou a educação dos primeiros indivíduos surdos.

1.4. Histórico da educação dos surdos

A história da educação de surdos possui versões diversas. De relatos médicos a registros históricos, desde a antiguidade à era pós-moderna, os surdos vêm sendo foco de pesquisas e sua história é registrada por estudiosos de várias áreas e marcada por muitas lutas e estereótipos. Apoio-me em autores como Sacks (2010), Salles (2004), Fernandes (2011) e Strobel (2013) para compor o mosaico de informações substanciais para o alcance da trajetória social das pessoas surdas.

Strobel (2013), no capítulo sobre artefatos culturais, ressalta que boa parte da história dos surdos foi passada de geração a geração por indivíduos adultos surdos e que, infelizmente, não foi registrada na literatura oficial até surgirem os primeiros mestres e doutores surdos que iniciaram o processo de resgate do legado de seu povo.

Para Sacks (2010), Perlin (2015) e Fernandes (2011), o nível de perda auditiva assume papel secundário frente à validação da cultura e comunicação visuais, vivas nas línguas de sinais. Todos os autores, porém, criticam a literatura que classifica os surdos como grupo homogêneo de ouvidos deficientes, incapacitados à comunicação com o mundo “real”. Para eles, a surdez é uma experiência individualizada e suas identidades são diversas, pois “[...] pode-se classificar o ouvido deficiente, jamais o sujeito que o carrega.” (FERNANDES, 2011, p. 18)

Durante toda a Antiguidade e boa parte da Idade Média, acreditava-se que a surdez era sinônimo de estupidez porque, se o indivíduo não era capaz de falar, logo também não seria capaz de pensar e, portanto, o surdo era privado do acesso à educação formal. Pela influência da cultura mítica politeísta, o indivíduo surdo sofria o estigma de ter sido castigado pelos deuses e era confinado ao convívio familiar, não tendo, assim, conhecimento da existência de outros iguais a ele.

Em Fernandes (2011) e Salles (2004), encontrei referências a pessoas que, de uma forma ou de outra, marcaram a trajetória dos surdos, tais como o monge espanhol Pedro Ponce de León, primeiro

professor de surdos da história (no século XVI). Ele ensinou nobres surdos a ler, a escrever e a contar por meio do alfabeto dactilológico, conhecido hoje em dia como alfabeto manual. Contudo, há a suspeita de que, em 637 d.C, o bispo John of Bervely ensinara um surdo a falar claramente, mas, como a iniciativa de educação dos surdos por meio do incentivo à oralidade perdeu-se no tempo, a igreja tomou para si a autoria do feito. Dois séculos mais tarde, o alemão Samuel Heineck (1729-1970) funda o oralismo e combate o uso daquilo que considerava ser meros gestos ou mímicas, reforçando a necessidade de promover-se a reabilitação oral e auditiva do surdo (SALLES, 2004, p. 54).

Já no século XIX, o abade francês Charles Michel de L'Epée (1712-1789) opõe-se às tentativas de oralizar o surdo e cria o método de ensino com base no emprego de sinais. Surge, então, a Língua de Sinais Francesa, a qual viabilizou a letramento do surdo com a ajuda de um intérprete tradutor. A escola-modelo do abade L'Epée ganhou adeptos pela Europa e chegou até os Estados Unidos. Em 1864, o governo americano criou a primeira instituição de ensino superior exclusiva para surdos em Washington – conhecida atualmente como Universidade Gallaudet, cujo fundador, Thomas Hopkins Gallaudet, foi grande militante na luta pelos direitos dos indivíduos surdos. Com o advento da comunicação visual, surgem também os primeiros professores surdos (FERNANDES, 2001, p. 29).

No Brasil, a educação dos surdos foi introduzida no Rio de Janeiro, em 1855, com a chegada do francês Ernest Huet, fundador da primeira escola para surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apesar da completa marginalização social do surdo à época, os alunos conseguiram atingir bons resultados escolares ao longo dos anos porque a filosofia da escola era a de que os conteúdos tinham de ser ministrados em língua de sinais.

Em 1880, realiza-se o Congresso Internacional de Surdo-mudez, na cidade de Milão, na Itália. Promovido pelo (então iminente líder) alemão Adolf Hitler, simpatizante das ideias de seu compatriota Heineck, juntamente com seu aliado italiano Benito Mussolini e um inventor de renome, Alexander Graham Bell, que tinha interesse em promover novas invenções tecnológicas, como, por exemplo, o amplificador sonoro que “curaria” ou “ajudaria” o problema físico do surdo, o Congresso de Milão define que o Método Oral é o mais adequado na educação do surdo. Este é um divisor de águas na história da sua educação. Os interesses da época não eram motivados por razões pedagógicas, mas sim por questões de hegemonia e manutenção do poder exercido pela faixa da sociedade que funcionava como modelo normalizador, tido como superior, forçando o surdo a adequar-se aos padrões de comunicação oral e a seguir um modelo considerado saudável e normal.

Durante muito tempo as discussões a respeito da educação de surdos são impregnadas de uma visão médico-clínica. Essa postura foi assumida pela filosofia oralista, que acredita na normalização, preconizando a integração e o convívio dos portadores de surdez com os ouvintes somente através da língua

oral. Com a busca da equivalência ao ouvinte, prioriza-se o ensino da fala como centralidade do trabalho pedagógico. A metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Aprender a falar tem um peso maior do que aprender a ler e a escrever. Assim, o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido, recuperado. Como ressalta Jacinto (2001), com a valorização da modalidade oral, o oralismo torna-se hegemônico, e a língua de sinais é considerada 'tradicional' e 'acientífica'. Segundo essa visão, a utilização de sinais levaria a criança surda à acomodação e a desmotivaria para a fala, condenando-a a viver numa subcultura. (SALLES, 2004, p. 55 e 56)

O oralismo reforçou o discurso de que a surdez é uma questão puramente médica, empoderando a voz de fisiologistas e trazendo consequências devastadoras, visto que o constante fracasso escolar do indivíduo surdo alastrou-se mundo afora. Ainda segundo Salles (2004), um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrado, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos. No Brasil, é constatado que a maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, tampouco participa com naturalidade da interação verbal, pois há discrepância entre os objetivos do método oral e os ganhos reais da maioria dos surdos. Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável (SALLES, 2004, p. 56 e 57).

O bilinguismo emerge, assim, como a abordagem que confere ao surdo o empoderamento necessário para o livre exercício de sua cidadania, já que reforça a primeira matriz social de identidade do surdo, que é a língua de sinais. Diante disso, gostaria de mencionar dois documentos importantes para o advento da abordagem bilíngue para a educação dos surdos. O primeiro, é a Declaração de Salamanca, de 1994, resolução das Nações Unidas, que versa sobre princípios e práticas em educação especial. Tem o intuito de promover mais oportunidades de equalização das diferenças e barreiras sofridas por pessoas com habilidades especiais. O bilinguismo entende que a língua de sinais é a língua natural do surdo e é por meio dela que as línguas orais-auditivas serão ensinadas em sua modalidade escrita, como segunda língua.

O segundo documento foi redigido durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NUPES/UFRGS), em 1999. Chama-se “A Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999). No congresso, reuniram-se pesquisadores, profissionais, familiares e lideranças da comunidade surda mundial, para discutir a respeito dos interesses dos surdos no que diz respeito às suas identidades, cultura e educação. Para concluir esta seção, é importante

ressaltar que esse documento serviu como referência para a elaboração do decreto que regulamentaria a Lei de Libras no Brasil, em 24 de abril de 2002, sobre a qual discorro na próxima seção. Ele foi elaborado durante a convenção, porém os ouvintes foram impedidos de entrar, ou seja, as demandas nele traçadas refletem as aspirações dos surdos, sem nenhuma intervenção dos ouvintes presentes no evento. Das 147 demandas⁵, destaco aquelas que dizem respeito ao clamor por um ensino bilíngue:

A ESCOLA DE SURDOS

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.
26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para a produção inicial da identidade surda.
27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólos.
28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.
29. Os surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não devem ser incluídos nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino a surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.
31. Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campanha.
32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.
33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica.
34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS CLASSES ESPECIAIS PARA SURDOS

Se não houver escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos ou em municípios pólos, a comunidade surda recomenda que:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.

⁵ O documento encontra-se, em sua íntegra, no Anexo 5.

36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.
37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.
38. Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.
39. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.
40. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone TDD ou fax em escolas com classe especial de surdos.
41. Promova-se a criação de um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial.
42. Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.
43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.
44. Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

45. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.
46. Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.
47. Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos.
48. Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias.
49. Assegurar que nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.
50. Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos.
51. Considerar os professores surdos como educadores.
52. Garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor.

1.5. A Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436)

Conforme Orlandi (2002), “na construção do imaginário social, a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na relação com a

formação do país.” Se a linguagem do surdo passa a ser língua brasileira do surdo, ela é sua língua nacional e, como tal, tem uma história constituída, ligada à forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na formação do país em relação a esta língua. Escrever língua e não linguagem é tratar de outros sentidos, é dar um lugar sociopolítico à linguagem de sinais e ao sujeito surdo. (COSTA, 2010, p. 44)

No Brasil, a língua de sinais foi oficializada pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A importância da Lei de Libras, primeiramente, se dá pela conquista alcançada após anos de luta por uma equidade linguística entre ouvintes e surdos, fazendo com que ela se tornasse obrigatória nos cursos de formação de professores e intérpretes de Libras. Posteriormente, fomentou propostas de ensino bilíngue, nas quais Libras seria a língua de instrução e o português escrito passaria a ser ensinado como segunda língua.

Há quem critique o real alcance social da lei, uma vez que ela regulamenta o ensino obrigatório da língua de sinais somente a profissionais da educação. Seus cinco artigos dispõem sobre o que é Libras, a importância de se promover sua difusão em empresas, órgãos governamentais, bem como dar apoio à saúde do surdo e contemplar o ensino de Libras nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A crítica que faço diz respeito à não obrigatoriedade de se ensinar Libras nos cursos de formação de profissionais como médicos, advogados, psicólogos, assistentes sociais, policiais e outros profissionais (bancários, instrutores de auto-escola, motoristas de ônibus, funcionários do Ministério Público, etc) que atuam direta ou indiretamente em áreas de promoção do bem-estar coletivo. Mesmo assim, a sanção dessa lei é marco histórico impactante para a comunidade surda brasileira, pois a legalização do sistema linguístico visual-motor é a promoção da linguagem ora tida como rudimentar para a língua plena agora oficializada, assunto este que será tratado a seguir.

1.6. A língua de sinais brasileira

Os defensores da língua de sinais para os povos surdos asseguram que é na posse dessa língua que o sujeito surdo constituirá a identidade surda, já que ele não é sujeito ouvinte. A maioria das narrativas tem como base a ideia de que a identidade surda está relacionada a uma questão de uso da língua. Mas o que ocorre verdadeiramente é que, no encontro do surdo com outro surdo que também usa a língua de sinais, se faz brotar novas possibilidades de subjetividades, de compartilhar a cultura, de aquisição de conhecimentos, que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte. (STROBEL, 2013, p. 111 e 112)

Há quem diga que Libras não é língua? Para mim, que sou analista do discurso, mestrando em linguística, aprendiz de língua de sinais e que convive com surdos, este já é ponto pacífico no meu entendimento: a língua de sinais é a língua natural do surdo, de modalidade visuo-espacial, assim como as que utilizam a modalidade oral-auditiva são as línguas naturais dos ouvintes. Contudo, antes de ingressar na universidade, eu achava que Libras fosse o alfabeto manual ensinado pela Xuxa Meneghel em seu programa homônimo, voltado a crianças, transmitido pela Rede Globo de televisão, nos idos da década de 80. Há, ainda, a visão turva, veiculada no mundo ouvinte, de que Libras é o nome do sistema mímico, gestual e rudimentar de comunicação usado pelo surdo. Gesser (2009) levanta uma série de questões a respeito da língua de sinais, todas oriundas de dúvidas e questionamentos genuínos de ouvintes.

A primeira desmistifica a universalidade das línguas de sinais. Segundo a autora, em qualquer lugar que haja surdos interagindo, haverá línguas de sinais. “Podemos dizer que o que é universal é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado” (GESSER, 2009, p. 12). Assim como cada país tem sua própria língua oral, a qual não necessariamente é inteligível a falantes de outras línguas orais, há uma língua de sinais distinta utilizada pelos surdos de todos os países, ou seja, as línguas de sinais não são utilizadas de forma universal por todos os surdos de todas as sociedades existentes hoje e de modo uniforme.

A segunda afirma que a língua de sinais possui gramática. Graças aos estudos descritivos de William Stokoe, na década de 1960, os quais conseguiram categorizar parâmetros que constituem os sinais, quais sejam configuração de mãos (CM), ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M), as línguas de sinais hoje já possuem o seu devido reconhecimento como língua.

A partir da análise desses parâmetros, podemos perceber que as línguas orais e as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural, ou seja, são formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas. (...) Enquanto as línguas de sinais, de uma maneira geral, incorporam as unidades simultaneamente; as línguas orais tendem a organizá-las sequencialmente ou linearmente. A explicação para essa diferença primária se dá devido ao canal de comunicação em que cada língua se estrutura (visual-gestual X vocal-auditivo), pois essas características ficam mais salientes em uma língua do que em outra (FERREIRA BRITO, 1995; WILCOX & WILCOX, 1997 apud GESSER, 2009, p. 19)

Observando-se as estruturas ditas sintáticas das línguas de sinais, nota-se que a configuração de mãos é a forma que elas assumem na confecção do sinal. O ponto de articulação é o lugar onde a mão toca em uma parte específica do corpo ou nos pontos neutros, que são o campo delimitado no ar – como se houvesse uma tela imaginária projetada na frente do falante. O movimento pode ou não

existir. Esses foram os primeiros achados da pesquisa de Stokoe. Anos depois, foram descritos dois outros aspectos gramaticais por Battison, Klima e Bellugi: orientação da palma da mão (O), a qual diz respeito à direção em que a palma da mão aponta na realização do sinal e expressão facial (EF) ou corporal, que são movimentos de sobrancelha, olhos, cabeça e boca, bem como de ombros, braços e demais partes do corpo que integram a construção de sentidos para um dado sinal.

Nas aulas de Libras que frequentei, lembro-me claramente da dificuldade que nós, ouvintes, tínhamos em reconhecer se a frase era afirmativa, negativa ou interrogativa porque esta modulação não procede da oralidade. Os professores surdos reforçavam a importância da expressão facial em Libras, pois elas são para as línguas de sinais o que a entonação é para as línguas oral-auditivas. Não é de se estranhar que os universais linguísticos presentes nas línguas faladas também existam nas línguas de sinais, as quais são dotadas de variações sociolinguísticas, propriedades pragmáticas e traços culturais que estão presentes em qualquer outra língua.

É no intuito de ressaltar a paridade entre as línguas de sinais e as línguas orais que encaminho as conclusões desta parte. Língua e cultura são, na minha concepção, peças-chave para o entendimento de como se constituem as identidades de um povo, bem como seu *modus operandi*. É de vital importância que a criança surda tenha contato com outras crianças e adultos surdos, pois é pela apropriação e uso da Libras como língua natural, desde a infância, que ela vai se inserindo, pouco a pouco, nas comunidades surdas, as quais apresentam modelos saudáveis de identidade surda, além de propiciar um ambiente favorável à aquisição da linguagem.

1.7. Integração versus Inclusão

[...] os termos integração e inclusão, embora pareçam ter sentidos similares compreendem formas diferentes de inserção. A integração implica a inserção da pessoa com necessidades especiais, apta para conviver na sociedade. Já a inclusão sugere a mudança da sociedade como pré-requisito para que a pessoa com necessidades especiais possa procurar seu desenvolvimento e desempenhar a sua cidadania. Esta provoca e determina que a escola brasileira tenha novos posicionamentos perante os processos de ensino e de aprendizagem. (GOMES & ANGELICI, 2012)

Mesmo antes da regulamentação da Lei de Libras, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação já estimulava a inclusão do surdo na escola. Conforme a citação acima, a inclusão é benéfica por promover mudanças sociais importantes, visando a aceitação das diferentes habilidades.

A integração, por sua vez, ofusca as diferenças culturais entre surdos e ouvintes, deixando os primeiros numa posição de tutelados, fadados a adaptarem-se a uma realidade ouvinte e, quando conseguem alcançar a superação escolar frente ao déficit da deficiência, a escola é quem colhe os

louros e méritos. Nela, os surdos não são atendidos por professores qualificados para trabalharem com eles, a língua de instrução é o português e há um intérprete para cada 3 surdos. Strobel (2013) questiona a integração nesse cenário: em sua percepção, o que ocorre é uma adaptação. Ela compartilha um relato que ilustra bem isso:

Quando o professor fala durante as aulas, eu tenho de prestar atenção olhando para o intérprete, não posso desviar o olhar para fazer anotações no caderno como os outros alunos ouvintes fazem, senão perco as informações transmitidas pelo intérprete – isso é ruim porque não tenho como revisar o que foi dito durante as aulas. Nas aulas de matemática, o professor faz cálculos no quadro-negro, eu não consigo olhar para o quadro e para o intérprete ao mesmo tempo, por isso sempre tenho de estudar fora da escola para entender e tirar boas notas. (STROBEL, 2013, p. 129 e 130)

A inclusão é aquela promovida pela escola de surdos, na qual a língua de instrução é a língua de sinais. A descrição de como seria esta escola está na seção 1.4, na qual citei o trecho do documento escrito pelo NUPPES/UFRGS “A Educação que Nós, Surdos, Queremos”, publicado pela FENEIS, 1999 (APÊNDICE 5). Infelizmente, tenho de afirmar que uma escola com todas aquelas características contidas no documento ainda não existe. Porém, vislumbro acreditar que a EBT busca promover a inclusão dos alunos surdos por uma série de razões: a língua de instrução é a Libras, não há intérpretes, há a estimulação precoce de surdos que ainda não estão em idade escolar, os professores fazem adaptação curricular dos conteúdos e a língua portuguesa é ensinada em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Mais uma vez, não tenho a intenção de advogar a favor da inclusão e contra a integração. Mesmo na literatura, as duas palavras são usadas, por vezes, de forma intercambiável, parecendo um tanto confusa a distinção de uma ou outra. Acredito que, mesmo assim, seja válido trazer a definição desses termos como foram usados pelos professores entrevistados, de modo a esclarecer mais ainda como a inclusão é retratada nas entrevistas e quais efeitos ela traz para a análise dos dados.

1.8. A produção de materiais didáticos

Ao ensinar uma língua estrangeira, o professor lança mão de diversos recursos de modo a facilitar seu trabalho e a aprendizagem do aluno. Um deles, talvez o mais comumente adotado, é o livro didático. Se compreendido e utilizado adequadamente, o livro representa uma ferramenta de apoio, uma base tanto para o aluno quanto para o professor. Daí a importância de haver livros cada vez mais condizentes com o público a que se destinam. (MOURA, 2010, p. 161)

Em concordância com a citação anterior, especialmente no que tange à congruência entre livros didáticos e seu público-alvo, abro esta seção com dois questionamentos. O primeiro: há a necessidade de se fazer recortes muito específicos do livro adotado? E o segundo: como o livro (ou qualquer outro material produzido com propósitos didático-pedagógicos) constitui-se como forte veículo cultural, ideológico e discursivo?

Em primeiro lugar, há a questão curricular envolvida. O livro, de uma forma ou de outra, torna-se norteador de conteúdos programáticos, ou seja, ele é o *syllabus* a ser cumprido, já que, para os alunos do Ensino Médio, a matéria será cobrada tanto no vestibular quanto no PAS (Programa de Avaliação Seriada)⁶. Assim, entendo que o livro torna-se um apoio para os alunos, os quais precisam de fontes de pesquisa, embasamento e consolidação do conteúdo; também para os pais, que têm o papel de apoiar, supervisionar e acompanhar o progresso escolar de seus filhos – na medida do possível; e para os professores, que têm de planejar e ministrar suas aulas. Contudo, a responsabilidade de conduzir o andamento das aulas, diagnosticar problemas, prever dificuldades de implementação, fixação e precisão dos assuntos abordados, produzir materiais de suporte, avaliar e acompanhar cada aluno individualmente é colocada nas mãos do professor e, teoricamente, tudo isso é

⁶ **O que é** – O Programa de Avaliação Seriada foi criado pela UnB em 1996 como uma alternativa ao ingresso na universidade. Objetiva integrar a educação básica e superior para promover melhorias na qualidade do ensino.

Quando ocorre: no final de cada série do ensino médio.

Quem pode concorrer: estudante devidamente matriculado no ensino médio em escola pública ou particular, na modalidade regular de ensino, com duração de três anos, ou com estrutura curricular de quatro anos completos. É necessário que a instituição esteja credenciada ao programa.

Como concorrer: as inscrições são abertas no segundo semestre, após publicação de edital de seleção pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe).

Tipo de seleção: para cada série do ensino médio há uma seleção diferente, com provas específicas ao conhecimento adquirido em cada ano de estudo. A classificação dos alunos é feita com base na média obtida com a soma do resultado das provas realizadas no curso do ensino médio.

Sistemas de concorrências: ampla concorrência (Sistema Universal) e Sistema de Cotas para Escolas Públicas.

Até 1996, a única forma de acesso à Universidade de Brasília era o vestibular tradicional, realizado pela instituição duas vezes ao ano, no primeiro e segundo semestre. Com a criação do PAS, a seleção realizada no primeiro semestre foi distribuída em três provas, aplicadas ao fim de cada série do ensino médio. Participar da seleção por meio desse sistema não impede que o estudante concorra a uma vaga na UnB por outros tipos de processo de seleção, como o Sisu e o vestibular tradicional.

A diferença é que no PAS, em cada uma das três avaliações serão analisados os conhecimentos adquiridos pelo estudante durante o ano de estudo e não pelo conjunto de saberes adquiridos nos três anos do curso do ensino médio. Por essa razão, cada prova avalia competências diferentes, o que motivou a divisão do processo de seleção em subprogramas. “Quando você ingressa no PAS, entra em um subprograma. Cada subprograma tem três etapas, primeira, segunda e terceira série [do ensino médio]”, explica o decano de graduação da UnB, Mauro Rabelo.

A escolha do curso pretendido só pode ser feita pelo estudante no último ano do ensino médio, na terceira etapa do processo de avaliação. Caso opte por concorrer a uma área que requer uma seleção diferenciada por meio de prova específica, como Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho Industrial e Música, terá a possibilidade de fazer uma segunda escolha de curso. O objetivo é garantir que o estudante não perca a vaga, caso seja considerado inapto na avaliação que garante a Certificação de Habilidades Específicas, necessária para ingresso nesses cursos.

É também na última etapa do processo de avaliação que o candidato vai optar por ser classificado em um dos dois sistemas de concorrência: ampla concorrência (Sistema Universal) e Sistema de Cotas para Escolas Públicas.

Fonte: http://www.unb.br/estude_na_unb/formas_de_admissao/pas. Acessado em 15/3/2016.

dividido com a direção da escola. Deste modo, tanto pela minha experiência como professor e pesquisador, quanto pelo apoio da literatura na área, com relação ao livro didático,

duas são as propostas geralmente adotadas: o seu uso constante e fiel, já que constituem, para os alunos, nas palavras de alguns professores sobretudo de língua portuguesa, um apoio necessário, senão exclusivo, e um lembrete, para eles, professores, no sentido de não esquecerem de ‘dar nenhum ponto’ do programa. A outra atitude, muito difundida, sobretudo em língua estrangeira, consiste em não adotar livro: os professores preferem preparar seus textos e atividades - assim, suas aulas serão menos monótonas e mais variadas; afinal, ‘não há livros bons na praça’. (CORACINI, 1999, p. 23 apud DIAS, 2006, p. 47)

O livro provê um escopo de aprendizagem comum para os alunos e serve de guia para os professores. Minha ressalva, entretanto, é que, como professor crítico, eu uso o livro; o livro não me usa. Isto posto, acredito que o livro ideal, sem recortes ou inserções, seja utópico, não porque não há livros bons na praça, mas sim porque o professor crítico deve estimular seus alunos, de forma a torná-los cidadãos críticos, reflexivos, questionadores e (re)produtores de conhecimento. Portanto, a produção de materiais se faz necessária.

Quanto ao segundo ponto, “o livro didático figura como um dos veículos de um discurso permeado por crenças e por valores sociais, tornando-se, dessa forma, eficiente como objeto de estudos discursivos.” (FERRAZ, 2015, p. 374). Imbutidos nele, estão vestígios que indicam identidades e comportamentos de grupos sociais, instituições políticas e crenças, não somente em nível local, mas também nacional e global, essenciais para a formação discursiva de conceitos. A (não) escolha de um livro didático, assim como sua adaptação, é uma prática social, promulgada por práticas discursivas, que são objeto de estudo do analista crítico do discurso. Como gancho para o próximo capítulo e encerramento deste, acredito que os elementos culturais introjetados no material didático vão além da superficial percepção de estereótipos e abrangem tanto o conjunto de realizações e contribuições de indivíduos à totalidade de um povo quanto a (pré)conceitos explícitos e velados, levantando um espelho sobre o que somos e como agimos. Especialmente quando se trata de alunos surdos, a compreensão de cultura é de extrema relevância para se desconstruir imagens enviesadas sobre essa minoria linguística.

Capítulo 2: GPS – Guia de princípios da surdez

2.1. A cultura surda

Existem realidades culturais internas à nossa sociedade que podem ser tratadas, e muitas vezes o são, como se fossem culturas estranhas. Isso se aplica não só às sociedades indígenas do território brasileiro, mas também a grupos de pessoas vivendo no campo ou na cidade, sejam lugares isolados, de características peculiares, sejam agrupamentos religiosos fechados que existem no interior das grandes metrópoles. Pode-se tentar demonstrar suas lógicas internas, sua capacidade de emitir pronunciamentos, de interpretar a realidade que as produz, de agir sobre essa realidade. É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas. (SANTOS, 2006, p. 18 e 19)

A investigação e o interesse pela cultura possuem denominador comum entre práticas sociais e discursivas, questões de poder, ideologia e discriminação, já que a cultura tece os fios constituintes da malha social, tidas como normalizadas e ditadas por aqueles que detêm o poder. A preservação de costumes determinados pela cultura tem a função de ditar padrões de normalidade e aceitabilidade, atribuindo tudo aquilo que desvia da curva padrão como estrangeiro, torto, anômalo. Em concordância com a máxima de Fairclough (2001), a qual une discurso e mudança social numa função dialética, não sendo variáveis de situações circunstanciais, afirmo que língua e cultura são indissociáveis. Assim, a língua de sinais é forte marco cultural da comunidade surda. Vygotsky foi um dos primeiros estudiosos da linguagem e do comportamento a esboçar essa concepção.

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores, para Vygotsky, não é algo que ocorre ‘naturalmente’, de um modo automático – requer mediação, cultura, um instrumento cultural. E o mais importante desses instrumentos culturais é a língua. Mas os instrumentos culturais e as línguas, explica Vygotsky, foram desenvolvidos para a pessoa ‘normal’, a pessoa que tem intactos todos os órgãos dos sentidos, todas as funções biológicas. O que, então, será melhor para o deficiente, para a pessoa diferente?⁷ A chave para seu desenvolvimento será a compensação – o uso de um instrumento cultural alternativo. Assim, Vygotsky chega à educação especial dos surdos: o instrumento cultural alternativo, para eles, é a língua de sinais – uma língua que foi criada para e por eles. A língua de sinais está voltada para as funções, as

7 Trecho sublinhado porque, no original, a fonte está em itálico.

funções visuais, que ainda se encontram intactas; constitui o modo mais direto de atingir as crianças surdas, o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade. (SACKS, 2010, p. 155)

Entretanto, nossa sociedade ainda precisa de mais esclarecimentos sobre a comunidade surda, além de mais acesso a ela. Apesar das conquistas trazidas pela Lei de Libras, há a real escassez de profissionais especializados que entendam as necessidades e a língua do surdo. A eficácia tanto do ensino de português escrito como segunda língua para surdos quanto do ensino de Libras para ouvintes depende do quanto os docentes ensinam aos aprendentes o que vem a ser cultura surda, como as identidades surdas dão suporte aos vários artefatos culturais que constituem o ser surdo (em um patamar de discrepância e não de inferioridade em relação à cultura ouvinte), de forma a viabilizar um amplo intercâmbio linguístico e cultural entre surdos e não surdos – o que pode favorecer o acesso à cidadania a todos – não somente para cumprir o que postula uma lei federal.

Por conseguinte, recorro ao estudo comparativo de Strobel (2013), pesquisadora surda, autora da importante obra *“As imagens do outro sobre a cultura surda”*, na qual este capítulo se baseia. Segundo a autora, cada teoria sobre cultura é o resultado de uma história particular que inclui os escritos de vários pesquisadores que tinham suas próprias ideias em relação às culturas diferenciadas. Desde o final do século XIX, os pesquisadores vêm elaborando inúmeros conceitos sobre cultura e, apesar de a cifra ter ultrapassado mais de 200 definições, ainda não chegaram a um acordo sobre o significado exato da terminologia (STROBEL, 2013, p. 20). Ela faz um apanhado de várias definições de cultura, levando em consideração as transformações dos conceitos ao longo da história, mostrando as mudanças nas relações da sociedade com a natureza e com os seus membros entre si:

Quadro 2: conceitos de cultura apresentados por Strobel (2013)

Conceito de cultura	Autor e Referências	Visão de Strobel
A cultura é a estrutura daquilo que é chamado de “hegemonia”, que molda os sujeitos humanos às necessidades de um tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando-os com base nos atuantes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores.	<i>Frederick Schiller</i> apud EAGLETON, Terry. <i>“A ideia de cultura”</i> . Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.	A ideia unitária de cultura está relacionada na sociedade com as ideologias hegemônicas, de padronização, de normalização, nas quais todos devem se identificar com esta cultura única em determinado espaço. Isso evidencia que esta sociedade gerou o desejo da necessidade de sermos perfeitos para pertencermos a ela, senão estaríamos excluídos. Alteridade e diferença são vistas como manchas para a sociedade.

Conceito de cultura	Autor e Referências	Visão de Strobel
A cultura não possui forma unitária. A pluralização do termo cultura se faz necessária, já que há diferentes culturas dentro de diferentes nações e períodos, bem como diferentes culturas sociais e econômicas dentro da própria nação.	<i>Joahann Herder</i> apud EAGLETON, Terry. “A ideia de cultura”. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.	Neste pensamento pós-moderno, a pluralidade encontra-se cruzada com a autoidentidade, em vez de se dissolver em identidades distintas. Considerar a questão cultural no plural admite a multiplicidade de manifestações de grupos culturais das mais diversas naturezas, tornando o conceito de cultura mais amplo.
A cultura que temos determina uma forma de ver, de interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo.	<i>HALL, Stuart</i> . “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo”. Educação e Realidade: Cultura, Mídia e Educação, v. 22, n. 3, jul.-dez. 1997.	A cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais de homogeneidade, mas de vida social constitutiva dos jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar. Essa nova marca cultural transporta para uma sensação a cultura grupal, ou seja, como ela diferencia os grupos, no que faz emergir a “diferença”.
Em latim, cultura significa o cuidado dispensado à terra cultivada. O conceito de cultura é proveniente de natureza, sendo que um dos significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”.	<i>EAGLETON, Terry</i> . “A ideia de cultura”. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.	Isso mostra que o cultivo da linguagem e da identidade são, então, os elementos fundamentais de uma cultura. Na cultura, a palavra natureza significa tanto o que está a nossa volta como o que está dentro de nós. Sem a natureza (sol, chuva, fertilizantes) uma semente não cresceria.
A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar esse meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza.	<i>CUCHE, Denys</i> . “A noção de cultura nas ciências sociais”. Bauru: EDUSC, 2002.	Um ser humano, em contato com o seu espaço cultural, reage, cresce e desenvolve sua identidade, o que significa que os cultivos que fazemos são coletivos e não isolados. A cultura não vem pronta: daí a razão pela qual ela sempre se modifica e se atualiza, decorrente de desenvolvimento cultural experimentado pelas gerações passadas.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Strobel (2013).

O conceito de identidade, de acordo com Giddens (2002, p. 39), é construído linguisticamente, e é protótipo das relações sociais. Em outras palavras, a primeira identidade de um falante, para ele, é a língua, ou seja, essa é a primeira matriz de identidade social do sujeito (FERRAZ, 2015, p. 380). Conseqüentemente, faz-se urgente delimitar as dimensões da cultura surda, que é o jeito de o sujeito

surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas, e das ‘almas’ das comunidades surdas (STROBEL, 2013, p. 29). Isto significa que abrange a língua de sinais, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

2.2. Artefatos culturais

Dada a amplitude do escopo do que classificamos como cultura, faz-se necessário esmiuçar microcategorias teóricas, embutidas no entendimento de cultura surda, ou seja, os artefatos culturais postulados por Strobel (2013). Segundo a autora:

A maioria dos sujeitos está habituada a apelidar de “artefatos” os objetos ou materiais produzidos pelos grupos culturais; de fato, não são só formas individuais de cultura materiais, ou produtos definidos da mão de obra humana; também pode-se incluir *tudo o que se vê e sente* quando se está em contato com a cultura de uma comunidade, como materiais, vestuário, maneira pela qual um sujeito se dirige a outro, tradições, valores e normas, etc. Segundo constatamos em diversos autores no campo dos Estudos Culturais, o conceito “artefatos” não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Traço comum em todos os sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram uma cultura. (STROBEL, 2013, p. 43)

Segundo Paul Du Gay, em Woodward (2014, p. 16): “para se obter a plena compreensão de um texto ou artefato cultural, é necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação”. Isso é o que o autor chama de circuito da cultura, o qual pressupõe que, por ser um circuito, pode-se partir de qualquer ponto entre esses processos, em direção a qualquer outro, sem obedecer a uma linearidade. Pode-se notar a estreita relação entre elementos simbólicos, ícones e o caráter relacional que a cultura exerce sobre identidades e vice-versa.

A representação refere-se a sistemas simbólicos (textos ou imagens visuais) tais como os envolvidos na publicidade de um produto como o Walkman. Esses sistemas produzem significados sobre o tipo de pessoa que utiliza um tal artefato, isto é, produzem identidades que estão associadas. Essas identidades e o artefato com o qual elas são associadas são produzidas, tanto técnica quanto culturalmente, para atingir os consumidores que comprarão o produto com o qual eles – é isso, ao menos o que os produtos esperam – se identificarão. Um artefato cultural, tal como o *Walkman*, tem um efeito sobre a regulação da vida social, por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo. (DU GAY, apud WOODWARD, 2014, p. 16).

2.2.1. Artefato cultural: experiência visual

A experiência visual é a interação totalmente visual e não auditiva; portanto, surda, com o mundo. Compreende a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura, das expressões faciais e corporais. Strobel (2013) conta histórias pessoais e de outros surdos, as quais ilustram a importância das experiências visuais, variando de relatos curiosos como o pânico que sentiu ao ver uma lagartixa pela primeira vez, achando que se tratava de um filhote de jacaré, a relatos preocupantes que colocam em risco a vida de muitos, como quando ficou presa no banheiro do ônibus ao fazer uma viagem interestadual à noite (p. 51): “Como avisar ao motorista que estou presa? E se me chamarem? Como poderei ouvir? Como posso ‘ver’ se estão me ouvindo e se estão me chamando? E como vou explicar a eles se não posso ‘ver’ a resposta deles?” Tocantes são as narrativas de crianças, que não entendem o porquê de se sentirem isoladas das conversas e demais práticas sociais, num mundo onde até os animais são ouvintes.

Há bastante ênfase à necessidade de se promover mais contato entre crianças e adultos surdos, a fim de se levar modelos culturais maduros a esses pequenos indivíduos em fase de desenvolvimento da sua formação cultural, além de denunciar os perigos da falta de acessibilidade em aeroportos, bancos, supermercados, etc, que misturam sinais visuais e auditivos para dar orientações importantes aos usuários.

2.2.2. Artefato cultural: desenvolvimento linguístico

Aqui, é confirmada a aquisição da língua de sinais pelo indivíduo surdo como sendo sua língua natural, ficando claro que as línguas orais devem ser ensinadas como segunda língua, pois os surdos nunca conseguirão adquiri-las de forma natural e espontânea, mesmo os que residem na zona rural e se comunicam por meio de “sinais emergentes” ou “sinais caseiros”. Relatos históricos sobre as línguas visuo-espaciais, assim como as pesquisas em escrita de sinais (*Sign Writing*) dão vigor ao *status* da Libras.

Mais uma vez, relatos pessoais tocam até os leitores menos sensíveis. Strobel (2013) revela que tinha um desconforto com as aulas de religião da escola e, ao ser questionada por sua mãe sobre o motivo para tanto, ela responde (através de gestos e vocabulários isolados) que não saberia como Deus a entenderia quando morresse porque não sabia falar. Fica claro o clamor por dar um senso de dignidade a qualquer ser humano, que anseia comunicar-se com outros, por meio da língua.

Quanto mais cedo é feita a estimulação dos sinais em uma criança surda, mais ela crescerá com sua autoestima e identidade sadias. Os efeitos de se privar o surdo do contato com seus semelhantes,

segundo a autora, são devastadores, pois ele irá atrás de uma identidade ouvinte que nunca alcançará. A formação de guetos torna-se natural quando surdos forasteiros desbravam uma nova cidade e, uma vez achados os seus pares, agregam-se em seus pontos de encontro. O tom de protesto denuncia o extermínio de muitas línguas de sinais e o preconceito de que elas não são línguas plenas e, sim, sistemas rudimentares de gestos para comunicação.

2.2.3. Artefato cultural: família

Strobel (2013) enfatiza que a família é o primeiro núcleo da sociedade que enfatiza o discurso da medicalização da surdez porque, ao perceber os mínimos indícios de que seus bebês são surdos, os pais os levam ao médico, que indicará ou o implante coclear ou a proibição dos sinais sob a ameaça de que, assim, as crianças permanecerão deficientes. Os questionamentos comuns são: será que meu filho surdo um dia ouvirá? Será que um dia ele falará igual a uma criança ouvinte? Será que um dia ele será mais bem aceito pela sociedade? Será que um dia o meu filho terá uma vida normal? A crítica que Strobel (2013) faz a tantos “serás” é que nunca há o questionamento: será que a interação com uma comunidade surda ajudará na formação do meu filho como indivíduo pleno?

Ao se desenvolver, a criança surda cresce carente de diálogo ao redor da mesa durante as refeições, celebrações de datas comemorativas, durante as novelas, etc. Seleciono aleatoriamente os trechos que mais me chamaram atenção.

Em famílias ouvintes, as crianças surdas observam as conversas e discussões que não são direcionadas a elas. É o que se chama de isolamento mental. (...) Sente-se ansioso por um contato. Sufoca por dentro, mas não pode transmitir esse sentimento horrível a ninguém. (...) Não lhe é concedida sequer a ilusão de participação. Há a solidão e a resistência, a sede de se comunicar e, algumas vezes, o ódio porque é sempre preciso pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber um pouco, um pouquinho daquilo que se passa a sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas. (STROBEL, 2013, p. 61 e 62)

Exceções são os casos em que membros da família aprendem língua de sinais e servem de intérpretes para seus parentes surdos, fazendo a ponte entre eles e os ouvintes. Nas famílias cujos membros surdos são maioria, a cultura surda é transmitida às gerações futuras com muita naturalidade, a ponto de levar as crianças surdas a acharem que os ouvintes são “estranhos” ou “diferentes”.

Um papagaio fazia parte da família. Eu ficava intrigada e imaginando por que todos falavam mais com o papagaio do que comigo. Neste período, começaram as dúvidas e mais dúvidas, sem imaginar que eu podia ser diferente. Não

lembro se sabia os nomes das pessoas. Demorei muito para entender que eu, as pessoas, as coisas tinham nomes. (VILHALVA, 2001, p. 12 *apud* STROBEL, 2013, p. 64).

2.2.4. Artefato cultural: literatura surda

A literatura surda engloba todos os relatos e produções culturais que envolvam as experiências de indivíduos surdos ao longo dos anos, cujas narrativas tenham a língua de sinais e questões de cultura e identidade surdas. Contempla também questões de militantes surdos, vitórias a opressões, vidas de grandes líderes, bem como a literatura que circula no meio acadêmico. São esses os registros que ficaram para que as próximas gerações de surdos possam ter acesso ao passado cultural de seus antepassados.

Os gêneros textuais comuns são poesia, piadas, romances, fábulas, lendas e outras manifestações culturais. Os registros em língua de sinais são gravados em vídeo. Strobel (2013) ressalta, ainda, que a história do povo surdo data de tempos imemoriais e é marcada por complexidades. Os meios de comunicação vão além das línguas de sinais: as expressões corporais, faciais, desenhos e imagens visuais também colorem o mosaico da literatura surda.

2.2.5. Artefato cultural: vida social e esportiva

O que mais marca este artefato é a aglutinação da comunidade surda por meio das associações de surdos, da prática de esportes, da vida escolar e da frequência a eventos sociais que envolvem a promoção da cultura surda. Estão incluídos nesta categoria o batismo em língua de sinais, o bater palmas sem produzir sons (com as mãos levantadas girando no ar), as adaptações visuais com bandeiras coloridas em partidas de futebol (substituindo os apitos), etc.

2.2.6. Artefato cultural: política

A articulação política dos surdos surgiu das associações no século XVIII, dado o baixo padrão de vida na época, e da necessidade de se ajudarem uns aos outros. Alguns dos mais importantes órgãos de apoio aos surdos são a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), a Federação Mundial dos Surdos (FMS) e a Confederação Brasileira dos Desportos dos Surdos (CBDS).

A pedagogia surda e o empoderamento do professor surdo são enfatizados no sentido de salientar a necessidade de adaptação curricular para o surdo aprendiz e o fortalecimento de modelos

bem sucedidos para os jovens surdos. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é um marco da luta do povo surdo para o reconhecimento em nível nacional da Libras como sua língua natural.

2.2.7. Artefato cultural: tecnologia

A tecnologia engloba tudo aquilo que promove a acessibilidade visual do surdo. Inclui os aparelhos telefônicos para surdos, chamados de TDDs⁸, as campainhas luminosas, as legendas em programas de televisão, tela de libras na rede de TV aberta e a cabo, com intérprete sinalizando os diálogos dos programas de entretenimento e noticiários, alarmes de segurança e detectores de choro de bebê que emitem sinais luminosos, relógio de pulso, despertadores com recursos vibratórios e os recursos de câmera do celular moderno.

Fato curioso é que até os intérpretes em escolas, bancos, repartições públicas, etc, são considerados artefatos culturais materiais ou tecnológicos porque são eles que fazem a ponte de comunicação entre surdos e ouvintes, possibilitando o acesso aos dizeres de um para o outro. Quanto aos Telefones para Surdos (TS), Salles (2004) traz à tona a enquete feita pela internet para escolher o nome do primeiro TS fabricado no Brasil: SURTEL. Ela também explicita a importância dos artefatos materiais da cultura surda:

[...] há comportamentos e tecnologias incorporados na vida diária da Comunidade Surda, a maioria dos quais objetiva a comunicação, o contato do surdo com o mundo dos sons, e entre eles mesmos a distância, por meio de uma 'agenda surda' bem definida, na qual se destacam: os *torpedos*, que, apesar de recentes, vêm se ampliando significativamente; a comunicação por meio de Telefones para Surdos (TS) para TS (instalados em residências, entidades privadas ou associados a telefones públicos), ou ainda, de TS para uma central de atendimento das empresas de telecomunicações, que se responsabilizam pela intermediação do contato entre uma pessoa que utiliza o TS e outra que não o utiliza (o serviço contempla chamadas tanto de TS para o aparelho convencional, como do aparelho convencional para TS), cujo número, na maioria das capitais brasileiras, é 1402. Em Porto Alegre, há a diferenciação de uma chamada de TDD para aparelho convencional, cujo número é 0800-51-7801, para uma chamada de aparelho convencional para TDD, cujo número é 0800-51-7802. (SALLES, 2004, p. 44)

Em suma, após percorrer a literatura nesta seara, encaminho as conclusões desta parte com a minha visão de cultura. Pelo apreço à definição de Eagleton, 2005 (QUADRO 2), creio que a cultura está relacionada ao cultivo de ações partilhadas, ou seja, como um dado grupo de pessoas se conforma

⁸ *Telecommunications Device for the Deaf*. Em português: dispositivo de telecomunicação para surdos

enquanto sociedade e quais práticas sociais são desenvolvidas para atender a seus interesses. É com esse conceito de identificação coletiva que parto para a discussão sobre identificação em nível individual.

2.3. Identidade

A compreensão de identidades requer um mergulho profundo no assunto. A escolha do tema está relacionada a questões culturais e discursivas que marcam o povo surdo, principalmente naquilo que tange à desvalorização de sua identidade como sendo doente, inferior, menor, incompleta, necessitando ser consertada de modo a ser aceita como plena ou válida. Por que isso acontece? Qual a finalidade de se perpetuar essa mentalidade? Qual o impacto positivo ou negativo no indivíduo que é constantemente posto neste entrelugar (você é assim, mas não deveria ser)? A resposta, eu tiro das páginas do livro da minha vida: o impacto é desolador. Digo isso porque sempre me perguntei: quem sou eu? Qual é a minha identidade? Ela é válida? Respondo com tranquilidade: sou um homem com mais de 30 anos, de baixa estatura, professor, filho de nordestinos, homossexual, espírita, moro com meu companheiro (com o qual possuo união estável, mas não somos casados no papel) e meus dois enteados, os quais amo como filhos. Na superfície, parece simples, mas na interação com outros, noto que há sempre alguma parte de mim que deveria ser velada, principalmente a homossexualidade. Entretanto, falar abertamente sobre a minha orientação sexual exigiu maturidade, terapias, coragem para enfrentar conflitos, emancipação financeira para poder professar minha fé religiosa sem o temor de ser chamado de macumbeiro e liberdade para escolher viver com dignidade, pois em matéria de sexualidade, essa é a única escolha que temos.

Assim, por entender que a tarefa é complexa, discorrerei sobre o tema guiando-me por três autores que tratam de identidade e diferença: Silva (2014), Woodward (2014) e Hall (2014). Para chegar na (possível) resposta do porquê determinadas escolhas são constrangidas pelo discurso dominante, é preciso entender que

[...] toda prática social é simbolicamente marcada. As identidades são diversas e cambiantes, tanto nos contextos sociais nos quais elas são vividas quanto nos sistemas simbólicos por meio dos quais damos sentido a nossas próprias posições. (WOODWARD apud SILVA, 2014, p. 33)

As identidades possuem caráter relacional, ou seja, são marcadas pelo contraste de alguns indivíduos com outros, em nível pessoal e coletivo, que “adquirem sentido por meio da linguagem e

dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2014, p. 8). Além disso, para ela, a diferença é sustentada pela exclusão: se você é surdo, você não pode ser ouvinte e vice-versa. Entretanto, para melhor entender as identidades surdas, prefiro abster-me de perspectivas essencialistas, as quais concebem identidade como algo puro, estático, partilhado por todos os indivíduos ao longo do tempo. Concordo, porém, com os autores sobre o uso da palavra “identidades”, no plural, pois elas não são fechadas, não se cristalizam, contradizem-se, são negociadas e podem ser discrepantes em nível coletivo e individual.

Contudo, em se tratando de identidade e diferença, faz-se mister elucidar a ordem social, o papel da cultura, do discurso e das relações de poder. Para Woodward (2014), existe uma relação entre a identidade de um indivíduo e os objetos e coisas usadas por ele, ou seja, daí vem a razão de que, além de ser relacional, a identidade também é simbólica. Haja vista a utilização de artefatos culturais materiais expostos na seção anterior, tomo o exemplo das campainhas luminosas como um significante associado à acessibilidade e à surdez, o qual marca uma das diferenças entre surdos e ouvintes. Além da questão simbólica, a diferença também é marcada pela exclusão social. “A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40). Para Hall,

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão (...). (HALL, 2014, p. 109)

A manutenção da ordem social tem suporte na mediação da cultura e, conseqüentemente, da linguagem como a esponja e o sabão que fazem a assepsia do que é natural, removendo o que é impuro. Essa relação binária, ou seja, a norma e a transgressão, provocam o medo e a rejeição do que é diferente, corroborados pelo discurso hegemônico de quem deseja conter o caos, a desordem. Há de se olhar para a pluralidade de identidades com aguçado senso crítico, pois é justamente quando se gera medo, repulsa e ameaça à harmonia e à ordem social que jogos de manipulação são estabelecidos. O preço a se pagar é alto: sentimento de menor valia, vergonha, desonra, discriminação. Tais estigmas são totalmente nocivos e impedem que o surdo se aceite como minoria cultural e linguística.

2.4. Identidades surdas

Já que adoto uma perspectiva não essencialista sobre identidades, escolho Perlin (2015) como base para o delineamento de identidades surdas, pois ela as estuda com o foco em suas diferenças, como elas têm mudado ao longo dos anos e, principalmente, porque esta autora surda expõe suas ideias por meio dos depoimentos de outros surdos. Ela enfatiza o não universalismo das questões identitárias: “entendo o conceito de identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto” (PERLIN, 2015, p. 52). Ela faz uma correlação entre identidades surdas e estereótipos, pois eles apontam impedimentos, que os indivíduos carregam consigo, para a aceitação de serem surdos, numa clara demonstração de incompatibilidade entre a representação da identidade surda com a ouvinte. Assim, ela elabora uma divisão de cinco categorias de identidades surdas, que são:

2.4.1. Identidades surdas: estão presentes no grupo pelo qual entram os surdos que fazem uso da experiência visual plena. O orgulho e a luta pelo direito de ser surdo é a característica marcante desta identidade.

2.4.2. Identidades surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes e, com o tempo, tornaram-se surdos. Conhecem a estrutura do português falado e usam-no para codificar suas percepções visuais para, logo em seguida, expressarem-se em língua de sinais.

2.4.3. Identidades surdas de transição: surdos que foram mantidos reféns da experiência ouvinte por longos anos, a maioria por serem filhos de pais ouvintes, e depois juntam-se à comunidade surda por conta própria, quando já conseguem decidir por si mesmos.

2.4.4. Identidade surda incompleta: surdos que são mantidos no cativeiro da hegemonia ouvinte. Neste caso, a família os privou do total acesso à comunidade surda e toda a sua educação e saber são fincados em identidades ouvintes. A identidade surda é tida como incompleta porque ela foi evitada ou ridicularizada (ou marcada por estereótipos).

2.4.5. Identidades surdas flutuantes: surdos que rejeitam a identidade surda. Querem ser oralizados, mas não se inserem na comunidade ouvinte (por falta de comunicação), tampouco na comunidade surda (por falta de sinais), por isso suas identidades são tidas como flutuantes. Alguns vivem nessa conformação porque se acomodaram à situação de identidade fragmentada, vítimas da hegemonia ouvintista. Skliar (2015, p. 15) define o ouvintismo como sendo o conjunto de

representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo é obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte e, a partir daí, acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

2.5. Consolidação da contextualização

Sei que cultura e identidade poderiam fazer parte de conceitos a serem expostos no capítulo teórico, para o qual vamos caminhando. Entretanto, sei também que há muito mais a ser dito em relação à cultura e às identidades surdas. O mundo dos surdos é complexo e ainda precisa ser objeto de muitos estudos. As barreiras na comunicação travadas pela surdez limitam a todos nós, ouvintes, acomodados em nosso parco conhecimento com relação aos prejuízos linguísticos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais sofridos pela comunidade surda.

Neste capítulo, quis dar voz a eles por meio dos pesquisadores surdos. Quis chamá-los a falar de si. Quero, um dia, poder entendê-los em sua língua nativa e construir pontes entre o mundo puramente visual e o mundo dos ouvintes. Tenho a certeza de que há muitas outras visões, experiências e entendimentos sobre o que são a cultura e as identidades surdas. Mas, por enquanto, estou satisfeito com os insumos de Gladis Perlin (2015) e Karin Strobel (2013), pesquisadoras surdas cujos relatos pessoais e ponderações bastante coerentes sobre como vive seu povo ajudaram-me a riscar as primeiras fagulhas de luz na escuridão do desconhecimento das questões sobre a falta de acessibilidade, a educação e a vida social do surdo e de suas famílias.

Capítulo 3: A teoria de tudo

Os limites entre as ciências sociais estão enfraquecendo, e uma maior diversidade de teoria e prática vem se desenvolvendo nas disciplinas. Tais mudanças têm-se feito acompanhar por uma ‘virada linguística’ na teoria social, cujo resultado é um papel mais central conferido à linguagem nos fenômenos sociais. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 20)

Neste capítulo, apresento as bases teóricas que sustentam este trabalho. Inicialmente, esperava elencá-las separadamente para, *a posteriori*, amarrar todos os conceitos substanciais no capítulo analítico. Todavia, à medida em que as leituras no campo da ADC e da Multimodalidade eram feitas, mais clara ficou, para o meu entendimento, a constatação de que ambas são teorias afins, paralelas, que se complementam, já que estamos observando como se dá o ensino bilíngue de surdos, ancorado na pedagogia visual e no multiletramento. Destarte, a Multimodalidade traz escopo teórico que abarca a modalidade não escrita, a qual a ADC atende bem.

Como cultura e identidades surdas são elementos-chave para a compreensão das bases de orientação que guiam a produção do *kit* de aula produzido pelos professores da EBPLE, bem como dos murais e a fala dos professores, reservei o Capítulo 2 inteiramente para desmembrar esses dois conceitos. Na tentativa de colocar o olhar do surdo ao máximo em perspectiva, todos os postulados de Fairclough, Kress e van Leeuwen, relevantes para a análise dos dados, serão apresentados ao longo deste capítulo, casados com a identidade visual, que é a expressão máxima de validação da cultura e identidades surdas.

Mencionarei, de forma sucinta, as categorias de análise emprestadas de cada teoria, a fim de esmiuçá-las no capítulo metodológico. Opto, ainda mais uma vez, por subverter a ordem esperada de apresentar, detalhadamente, as categorias empregadas juntamente com a teoria porque acredito que um texto objetivo e enxuto produz impacto positivo no leitor e não pesa a mão na exaustão teórica.

3.1 Identidade Visual e Teoria da Multimodalidade

Tendo em vista as considerações sobre cultura, de forma geral, bem como sobre a cultura surda, é importante frisar que é errônea a noção de que todos os surdos compartilham da mesma cultura. Assim como há diferentes formas de se entender o mundo de um país para outro, de uma cidade para outra, de um indivíduo para outro, o mesmo ocorre com as diversas culturas e povos surdos. Contudo, mesmo concebendo uma ideia plural de cultura, entendo que há um denominador comum entre todas as culturas surdas: a experiência visual.

Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual⁹, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (STROBEL, 2013, p. 38).

Entendo esse referido código ético de formação visual como a substituição (total ou parcial, de acordo com o grau de surdez) dos sentidos ativados com a captação das ondas sonoras – pelos dois ouvidos – por todas as cores, formas, gestos, movimentos, dimensões, expressões faciais e demais ações, objetos ou seres captados na presença da luz, pelos olhos. Ben Barhan (1989), escritor e professor surdo norte-americano, propõe que os surdos sejam chamados de pessoas visuais:

[...] usando essa palavra, eu me coloco na posição das coisas que eu posso fazer ao invés das que não posso fazer. Identificando-me como uma pessoa visual, isso explicaria tudo ao meu redor: os aparelhos TDDs, os decodificadores, as campainhas luminosas, a leitura labial e a emergência de uma língua visual, a língua de sinais americana. (STROBEL, 2013, p. 45)

Interessante é o reforço positivo da constituição de sua identidade surda, que utiliza a visão como forma de comunicação com o ambiente, de forma a codificar o mundo a sua volta por meio de significados visualmente transmitidos, ao invés de aceitar o discurso da deficiência (da falta de audição, da não-normalidade e menos-valia), que compromete e dificulta a vida dos surdos, já que não ouvem apitos, megafones, buzinas, ligações telefônicas, filmes nacionais sem legenda, anúncios de aeroportos, rádio, programas de TV, além de excluí-los de passeios com guias turísticos, reuniões de trabalho, etc. Nada disso faz parte da cultura surda.

É nesse sentido que a Teoria da Multimodalidade desempenha papel fundamental na construção de sentidos já que, para ela, a palavra oral ou escrita não é o único modo de composição de um significado, conforme o seguinte trecho:

Hoje, a linguagem verbal, nos seus modos oral e escrito, continua a ter um papel central na vida das pessoas e o sistema educativo não é exceção a esta realidade. No âmbito da comunicação, como resultado da evolução das novas tecnologias, têm sido integrados outros modos de comunicar, para além da linguagem verbal. Embora a linguagem verbal, na sua forma impressa, se tenha tornado uma forma privilegiada de veicular o conhecimento através dos tempos, nas últimas décadas, juntamente com o modo visual, este modo tem se convertido em co-modo. A palavra impressa no jornal, na revista, articula-se com a imagem ou com a fotografia; o livro escolar ou acadêmico já não é apenas um texto constituído pela palavra escrita, mas um texto multimodal, em que a palavra escrita interage com gráficos, quadros, tabelas, desenhos, imagens, na construção de significados. Os produtores de texto fazem escolhas

9 Grifo meu

deliberadas relativamente ao uso dos modos de representação e a respectiva articulação de forma a construir os seus textos multimodais. No entanto, embora se verifique uma crescente coexistência dos diversos modos semióticos, os modos visuais continuam a ser ignorados como elementos constitutivos de significado. A leitura parcial de um texto multimodal apenas na sua vertente de linguagem verbal escrita revela-se insuficiente numa sociedade que se caracteriza pela emergência do modo visual. (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p. 95-96)

Na modernidade atual, a imagem tem ganhado mais espaço na vida de todos nós como dimensão material, icônica e socialmente motivada na atividade de construir significados. Abriram-se novos caminhos no âmbito de trocas de experiências e de conhecimento. Dos *widjets* de celulares (ícones, botões e menus, localizados na área de trabalho) aos *emojis* (ideogramas usados em mensagens, representando expressões faciais, configurações de mão, animais, ícones etc), dos anúncios de propaganda aos comerciais de TV, do jornal impresso ao livro didático, do *Facebook* ao *Instagram*, palavras e imagens compõem um mosaico conceitual ora pela mescla entre si, ora em substituição desta por aquela.

Não objetivo, entretanto, ressaltar a dualidade entre textos verbais e não verbais, mas valorizar o visual como forma plena de comunicação, o que constitui os dizeres surdos, compostos por imagens produzidas pela configuração e movimento das mãos, além de expressões faciais. A seguir, procuro estabelecer o denominador comum entre a Multimodalidade e a ADC.

3.1.1 Teorias complementares: Multimodalidade e ADC

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), assim como ocorre com o sistema linguístico, a linguagem visual possui estruturas que revelam interpretações específicas sobre as relações e interações entre participantes. Os significados pertencem à cultura e não a modos semióticos específicos, que podem ser linguísticos, auditivos, visuais, gestuais e espaciais. Portanto, a imagem, o *layout*, a música, o gesto, o ato de fala e o evento escrito são exemplos de modos usados na representação e na comunicação. A maneira como os significados podem ser mapeados nos diversos modos semióticos, por exemplo, a forma como alguma coisa pode ser dita tanto visualmente quanto verbalmente, outras apenas visualmente e, da mesma forma, outras somente pelo modo verbal, também são explicados sob a égide da cultura e da história de determinado grupo social.

Esse lastro histórico-cultural é a interface com a Análise de Discurso Crítica (ADC), já que, segundo Fairclough (2001), o discurso é a força constitutiva das diversas esferas da estrutura social, das relações sociais entre indivíduos, da formação de sistemas de conhecimento e crenças, bem como de relações de poder e hegemonia. No que tange à amostra deste estudo, o que pode ser observado na

produção dos murais da EBT é a materialização de discursos que estão disponíveis pelos produtores de texto que atuam nesta escola.

Nesta perspectiva, Kress e van Leeuwen (1996) propõem a análise de textos multimodais, cujo significado é constituído por mais de um modo semiótico. A Multimodalidade, nesse sentido, é vista como fenômeno. Em contrapartida, como teoria, ela traz a proposta de análise de textos verbais e imagéticos, de acordo com categorias gramaticais. Há algumas questões importantes a respeito disso, apontadas por Kress e van Leeuwen (1996, p. 177):

- Os produtos dos diferentes modos devem ser analisados separadamente ou de forma integrada?
- Os significados da totalidade do texto devem ser tratados como a soma dos significados das partes?
- As partes devem ser analisadas como que interagindo umas com as outras e, portanto, afetando-se coletivamente?

Em se tratando de ensino bilíngue para surdos, este último ponto é de fundamental importância, pois ele é chamado de Princípio de Integração de Recursos Semióticos (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996). A modalidade se refere a cada uma das semioses que compõem a linguagem¹⁰. A escrita é uma semiose típica das línguas oral-auditivas. Nela, há recursos semióticos específicos como, por exemplo, o tamanho e o tipo da fonte utilizada. É relevante salientar que isso só é um recurso semiótico significativo porque há diferentes fontes para títulos, notas de rodapé, subtítulos, etc. Na fala, o som e a rima também são recursos semióticos. Já no modo visual, a luminosidade, as cores, as linhas divisórias, o tamanho e o formato são os recursos característicos. Para as línguas de sinais, que são vívido-espaciais, os recursos semióticos do modo espacial, como o movimento e a direção, desempenham papel importante, ao passo que a combinação dos vários modos semióticos é o principal recurso semiótico do modo espacial. Portanto, a confluência de modalidades mostra o papel vital do Princípio de Integração Multimodal para que os textos sejam compreendidos em sua totalidade.

Os surdos, indivíduos predominantemente visuais, encontram-se na interseção entre o letramento visual, já que são falantes naturais da língua de sinais, e o letramento formal do português como segunda língua, em sua modalidade escrita. O letramento bilíngue garante ao surdo o livre exercício de

¹⁰ Faz-se necessário esclarecer a maneira como articulo os conceitos de semiose e multimodalidade, pois pode-se facilmente confundir ambos os termos, dependendo do contexto em que são usados. Para tanto, recorro a van Leeuwen (2005, p. 3): recursos semióticos são ações ou artefatos que utilizamos para nos comunicar, quer sejam produzidos fisicamente – com nosso aparelho fonador; com os músculos que movimentamos para criar expressões faciais e gestos, etc. – ou com o uso de tecnologia – com caneta, tinta e papel; com o *software* e *hardware* de um computador; com tecidos, tesouras e máquinas de costurar, etc. Tradicionalmente, são chamados de ‘signos’. Por exemplo, a testa franzida seria um símbolo de contrariedade, a cor vermelha, um sinal de perigo, etc. Já na página 179, van Leeuwen (2005) introduz quatro maneiras nas quais diferentes tipos de recursos semióticos são integrados para formar textos multimodais e eventos de comunicação, quais sejam o ritmo; a composição; a junção de tempo e espaço; e o diálogo. Apesar de esmiuçar cada uma dessas dimensões separadamente, elas nunca ocorrem de maneira isolada. Por exemplo, embora o ritmo se sobressaia em mídias de base temporal e a composição, por sua vez, em mídias de base espacial, em um filme, ambas se combinam.

sua cidadania; portanto, o entendimento de como ocorre a transposição de elementos de uma semiose a outra é a primeira pergunta de pesquisa que me proponho a responder. As categorias de análise da Multimodalidade, retiradas de Kress e van Leeuwen (1996), empregadas neste trabalho são os participantes representados nas imagens, o dado *versus* o novo, atributos simbólicos, saliência e o real *versus* o ideal.

3.1.2 Ressemiotização como teoria complementar à Multimodalidade

A ressemiotização diz respeito à recontextualização de significados que partem de uma modalidade a outra. Iedema (2003) traça um paralelo entre a Multimodalidade e a ADC, por meio de Halliday e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para elucidar como foi possível chegar à ressemiotização. Nela, há todo um conjunto de procedimentos analíticos que tem por fim analisar os modos de conversão de uma semiose em outra. Ainda segundo Iedema (2003), as semioses são símbolos, resultados de processos socialmente construídos, jamais isolados. O texto passa a ser analisado como modo de ação social e a língua é vista como semiose social.

Iedema (2003) postula que a ressemiotização brotou dos avanços da tecnologia, pois o espaço virtual possibilitou a fusão da modalidade verbal (oral e escrita) com a imagética e sonora. Essa junção de modos fez com que as fronteiras tradicionais entre os papéis alocados por eles fossem revistos e amenizados, uma vez que a tecnologia deu origem a gêneros híbridos, constituídos de vários modos e que, portanto, aproveitam a potencialidade de todos eles, abrindo a possibilidade de rever parâmetros que outrora encontravam-se fixos. No esteio da revolução tecnológica, a globalização também ajudou a suavizar diferenças culturais. Como reflexo dessas tendências, o desenvolvimento multissemiótico possibilitou que mais atenção fosse dada a outras semioses além da língua e redefiniu parâmetros que não se encontram mais de forma linear e hierarquizada, mas que, agora, são recombinadas livremente, de maneira circular e seriada.

Um dos exemplos mais marcantes trazidos por Iedema (2003) é a ressemiotização do simples desejo de se manter a porta fechada:

- Pelo modo verbal, pode-se pedir para alguém fechar a porta ao entrar ou sair;
- Pelo visual, pode-se colocar uma placa com a mensagem “mantenha a porta fechada”;
- Pela ressemiotização, pode-se utilizar um dispositivo hidráulico de fechamento automático de porta, o qual mostra os três recursos expressando a mesma mensagem.

Em suma, a função de cada recurso semiótico é situacional. Deste modo, sua funcionalidade vai se ressemiotizando de acordo com o contexto e cada transposição requer um olhar analítico sobre o processo: como o significado era construído antes e como o é agora. Acredito ser também pertinente

mencionar o potencial de significação dos diferentes textos. Entre os vários recursos semióticos que estão funcionando em conjunto, há consistência metafuncional na junção de todos eles, o que nos leva a entender o motivo pelo qual, às vezes, um se sobressai em relação ao outro, dependendo da modalidade que esteja mais proeminente.

Contudo, Iedema (2003) traz um alerta para o fato de que nem tudo o que é possível realizar por meio da representação linguística pode ser realocado no visual e vice-versa. O visual semiótico é geralmente contínuo, sensorial, espacial, enquanto a língua é descontínua, abstrata, linear no tempo, apresentando estritas convenções sintáticas. A ressemiotização privilegia diferentes domínios da experiência humana, principalmente a dimensão da leitura visual e constitui, desta forma, uma perspectiva complementar da Multimodalidade.

3.2 Identidade Visual e ADC

Linguagem, visão e socialização. Quando penso em identidade visual e Análise de Discurso Crítica (ADC), essas três palavras são as primeiras que me vêm à mente. Em busca de definições para a problemática da socialização estritamente visual, cito Emília Pedro:

[...] na ADC, encontramos um processo analítico que julga os seres humanos a partir da sua socialização, e as subjetividades humanas e o uso linguístico como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais, orientados por formas ideológicas e desigualdades sociais. O entendimento que encontramos explicitado remete para a consideração dos seres humanos como socializados e das subjetividades humanas e do uso linguístico como produzidos no seio de contextos sociais e culturais, contextos em que predominam formas ideológicas e desigualdades sociais. (PEDRO, 1997, p. 21)

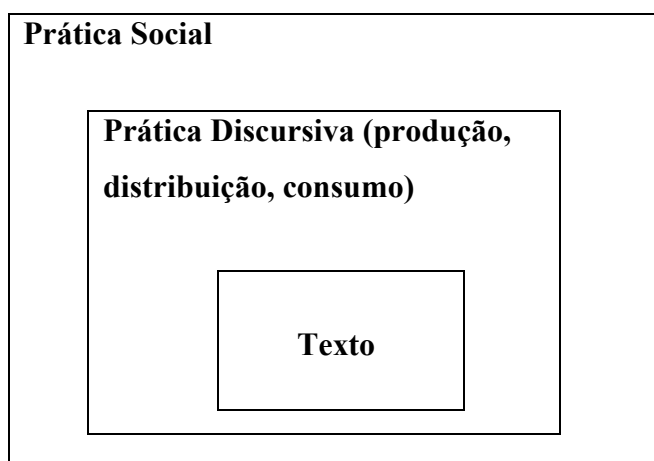
A primeira conjecturação face às palavras da autora diz respeito ao encaixe do surdo como sujeito social, repleto de subjetividades humanas, usuário da língua espaço-visual e ator social dentro de um contexto de desigualdades. Primeiramente, o surdo é socializado? Quais subjetividades permeiam a sua humanidade? Ele é proficiente em língua de sinais? Sabendo que essas perguntas pressupõem generalizações de larga proporção, as quais podem ser muito perigosas, especialmente para um trabalho de cunho científico, com base no legado de Strobel (2013), acredito que a identidade predominantemente visual é o principal fator que diferencia surdos e ouvintes, já que estes fazem uso do modo visual e também do acústico. Para o surdo, sua sociabilidade, subjetividades e língua natural são visuais e, por isso, ele é envolvido em desigualdades sociais.

Portanto, a investigação discursiva mergulha na análise de afirmações sistematicamente organizadas, repletas de significados, valores e ideais de quem produz o discurso e detém o poder hegemônico de determinar o que pode e o que não deve ser dito. Para Fairclough (2001), discurso é

linguagem como prática social, dada a importância do uso linguístico na produção, na manutenção e na mudança das relações de poder, bem como no estabelecimento das relações sociais entre indivíduos numa sociedade ou cultura particulares. Além disso, o discurso estabelece como se forma o sistema de conhecimento e crenças. É tarefa do analista crítico do discurso evidenciar, dentro desse sistema, o que tem sido ocultado e denunciar instrumentos de manipulação propagados como a ordem natural do pensamento e dos acontecimentos, produtos de relações sociopolíticas imbricadas no discurso.

Por considerar fatores linguísticos no ventre de fatores sociais, a ADC é uma teoria e, ao mesmo tempo, um método multidisciplinar. Para dar relevo ao visual dentro do linguístico-social, apoio-me em Kress (1990) *apud* Pedro (1997), quando diz que “a linguagem é entendida como o primeiro e mais importante tipo de prática social e, junto com imagens visuais, a música e os gestos, é uma dentre muitas práticas sociais de representação e significação”. Também segundo Fairclough (2001), “os discursos são manifestados nos modos particulares de uso da linguagem e de outras formas simbólicas, tais como imagens visuais”. Ao contrário da arbitrariedade do signo linguístico de Saussure, para Fairclough, os signos são socialmente motivados. Concordo com o autor, principalmente porque, quando estamos falando em letramento e composição dos signos visuais, não há como afirmar que exista arbitrariedade envolvida na produção de sentidos. Assim, para abarcar a estrutura global dos textos, bem como sua estrutura interna, Fairclough (2001) cunha a concepção tridimensional do discurso, conhecida como Teoria Social do Discurso, conforme mostra a Figura 1:

Figura 1 – Concepção tridimensional do Discurso



Fonte: Fairclough (2001, p. 101)

O texto, nesse sentido, é a materialização do discurso. Para Fairclough (2001), a análise textual pode ser feita por meio de categorias que abrangem a análise dos textos sobre seus modos de produção, interpretação e também suas propriedades formais: o vocabulário, a gramática, a coesão e a

estrutura textual e, para a prática discursiva (embora também abarquem elementos formais dos textos), a força dos enunciados, a coerência dos textos e a intertextualidade. Já na construção de identidades sociais no discurso, Fairclough (2001) lança mão de seis microcategorias que têm por finalidade desenhar as diferentes concepções do 'eu' no discurso, quais sejam características de controle interacional, determinação e policiamento de agendas, formulação, modalidade, polidez e *ethos*. Para a construção da realidade social, ele traz conectivos e argumentação, transitividade e tema, significado das palavras, criação de palavras e metáforas como microcategorias linguísticas. Em minha análise, farei uso do *ethos*, do significado das palavras e das condições da prática discursiva para responder à pergunta que envolve a produção do *kit* de aula na EBT.

A seguir, discorro sobre a Representação dos Atores Sociais, de van Leeuwen (1997). Assim como a Ressemiotização de Rick Iedema (2003) advém da Multimodalidade, a Representação dos Atores Sociais também deriva da ADC e é essencial para o entendimento sociológico/discursivo do surdo.

3.3 Identidade Visual e a Representação dos Atores Sociais

Pessoa visual. Interação visual. Língua espaço-visual. Identidade visual. Representação de atores sociais visuais. Todos esses conceitos compõem um mosaico diverso de elementos que reforçam características do surdo. A relação entre a identidade visual e a representação dos atores sociais de van Leeuwen (1997) tem caráter elucidativo, já que ele esboça um inventário sócio-semântico dos modos como os atores sociais podem ser representados, salientando a relevância sociológica crítica de como isso é feito, ou seja, se os dizentes são retratados (im) pessoalmente, de forma individual ou coletiva, pela referência à sua pessoa ou ao seu enunciado, etc.

Ainda mais acertada é a relação entre identidade visual e representação dos atores sociais quando se nota que o autor propõe categorias que chama de pan-semióticas, pois para ele,

[...] uma dada cultura (ou um dado contexto de uma cultura) não só tem a sua própria e específica ordem de formas de representar o mundo social mas também as suas formas de representar as diferentes semioses nesta ordem, de terminar, com maior ou menor rigor, aquilo que pode ser realizado verbal e visualmente, aquilo que só pode realizar verbalmente, aquilo que só pode realizar visualmente, etc. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 171)

Perante esse raciocínio, proponho-me a analisar os atores sociais envolvidos na educação de surdos em contexto bilíngue. É necessário entender quem são esses alunos, dos quais tanto se fala e quem são esses professores, os quais fomentam o aprendizado bilíngue de aprendentes visuais, que necessitam dominar a língua portuguesa em sua modalidade escrita. Por ser o português o primeiro

idioma oficial do Brasil, por meio do qual se estabelecem as práticas sociais e discursivas, o letramento formal de surdos na modalidade escrita do português dará a eles oportunidades de exercer sua cidadania.

Isto posto, a investigação sobre a produção de materiais didáticos na EBT servirá de pano de fundo para o entendimento de como a representação dos atores sociais revela as relações de poder nesta escola. Esse é o ponto fulcral em questão. Escolho, como categorias de análise, a exclusão porque procuro averiguar se a hipótese de que textos ditos inclusivos realmente camuflam discursos de exclusão, e a distribuição de papéis, por acreditar que há escolhas sobre quem deve atuar de forma mais dinâmica, em níveis sociais e institucionais, como isso é feito e porque.

3.4 Consolidação da fundamentação teórica

Quadro 3 – O *corpus* dentro da prática discursiva.

Prática Discursiva	Textos	Ensejo
Produção	<i>Sequência Didática</i>	Entender qual o contexto e os agentes envolvidos na educação dos surdos da EBT
	<i>Murais</i>	Entender como a linguagem escrita se ressemiotiza para a modalidade visual
	<i>Entrevistas</i>	Entender como se estabelece a distribuição de papéis entre professores e alunos
Distribuição	<i>Slides de PPT</i> <i>Murais</i> <i>Sequência Didática</i>	Entender como os textos se retroalimentam e são criados com base em outros textos
Consumo	<i>Slides de PPT</i> <i>Murais</i> <i>Sequência Didática</i> <i>Entrevistas</i>	Entender como a comunidade recebe o português escrito (letramento formal)

Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho, baseado em Fairclough, 2001.

Em suma, de modo a melhor ilustrar os rumos desta investigação, utilizo o que enseja a prática discursiva, ilustrada na Figura 1, para entender as formas de produção, distribuição e consumo dos

textos na EBT. O Quadro 3 mostra, de maneira resumida, como os dados se encaixam nesta lógica organizacional de análise.

Eregidos os pilares que sustentam toda a base teórica desta pesquisa, concluo este capítulo com uma série de questionamentos: quais são as marcas discursivas e qual é o contexto social que leva o professor a promover a mudança social ao produzir o próprio material didático? Como ele é confeccionado? Como é trabalhado? Qual é a sua relevância para quem o consome? Quais repercussões surgem a partir de então? A meu ver, tudo está interconectado. Acredito que há um longo caminho a percorrer para se buscar o entendimento das razões pelas quais o surdo ainda é considerado como deficiente auditivo e não como pessoa visual na nossa sociedade e proponho-me a entender como o professor da EBT atua de forma a mudar esse cenário.

Capítulo 4: Percorso metodológico

Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. (BAUER & GASKELL, 2014, p. 21)

Neste capítulo, apresento como a teoria, as categorias de análise e os dados são orquestrados nesta pesquisa social, a qual visa o entendimento de como os professores da EBT pensam a respeito das suas ações, como educadores, e das de seus alunos surdos, como aprendizes. A escolha do método de pesquisa qualitativa é, para mim, a mais acertada, já que a interpretação e a reinterpretação dos dados me permitem extrair conclusões dentro do recorte delimitado pelo atual contexto, tempo e espaço em que os surdos estão inseridos.

Destarte, na seção 4.1, discorro sobre os pressupostos da pesquisa qualitativa, enumerando preceitos basilares, extraídos de Bauer & Gaskell (2014), Gil (2008) e Neves (1996), os quais reforçam a escolha desse método. Logo em seguida, na seção 4.2, listo as etapas metodológicas que guiaram a concepção da análise. Dedico a seção 4.3 à obtenção dos dados e como eles apontaram a seleção das categorias analíticas.

4.1. Pesquisa qualitativa e delineamento

Interpretar e inferir sobre as circunstâncias, os fenômenos e os eventos é parte essencial da produção de conhecimentos. Segundo Neves (1996), nas ciências sociais, os pesquisadores, ao empregarem métodos qualitativos, estão mais preocupados com o processo do que com a estrutura social. O pesquisador interage com a situação-objeto de estudo, concentrando esforços para obter dados descritivos e, a partir daí, situar a própria interpretação sobre os fenômenos investigados.

A despeito das diferenças existentes quanto ao método, forma e objetivos, há denominadores comuns no que concerne aos estudos de pesquisa qualitativa. Godoy (1995a, p. 62) *apud* Neves (1996, p. 1) destaca quatro:

- 1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2) o caráter descritivo;
- 3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- 4) enfoque indutivo.

Neves (1996) aponta, ainda, três formas diferentes de se realizar pesquisa qualitativa, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Formas de pesquisa qualitativa

<u>Delineamento</u>	<u>Descrição</u>
<i>Pesquisa documental</i>	Constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova e complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são uma fonte não-reativa e especialmente propícia para o estudo de longos períodos de tempo.
<i>Estudo de caso</i>	Seu objeto é a análise profunda de uma unidade de estudo. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito ou de uma situação em particular. Tem se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e por que certos fenômenos acontecem ou dos que se dedicam a analisar eventos sobre os quais a possibilidade de controle é reduzida ou quando os fenômenos analisados são atuais e só fazem sentido dentro de um contexto específico.
<i>Etnografia</i>	Oriunda da Antropologia, envolve um conjunto particular de procedimentos metodológicos e interpretativos desenvolvidos ao longo do século XX. Esse método envolve longo período de estudo em que o pesquisador fixa residência em uma comunidade e passa a usar técnicas de observação, contato direto e participação em atividades. Pode-se dizer que o paradigma etnográfico (KUHN, 1962, p. 79) possa assumir um caráter diferenciado, na medida em que esteja mais ou menos marcado pela visão do todo, pela preocupação com o significado e, conforme o estudo, penda mais para o diagnóstico ou para a explicação dos fenômenos. O que importa, nesses estudos, não é a forma de que os fatos se revestem, mas, sim, o seu sentido.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Godoy (1995b, p. 21) apud Neves (1996)

À luz do conteúdo acima exposto, pode-se afirmar que o delineamento de pesquisa é essencial para a investigação científica, pois ele

[...] refere-se ao planejamento do estudo em dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto à previsão de análise e interpretação dos dados.

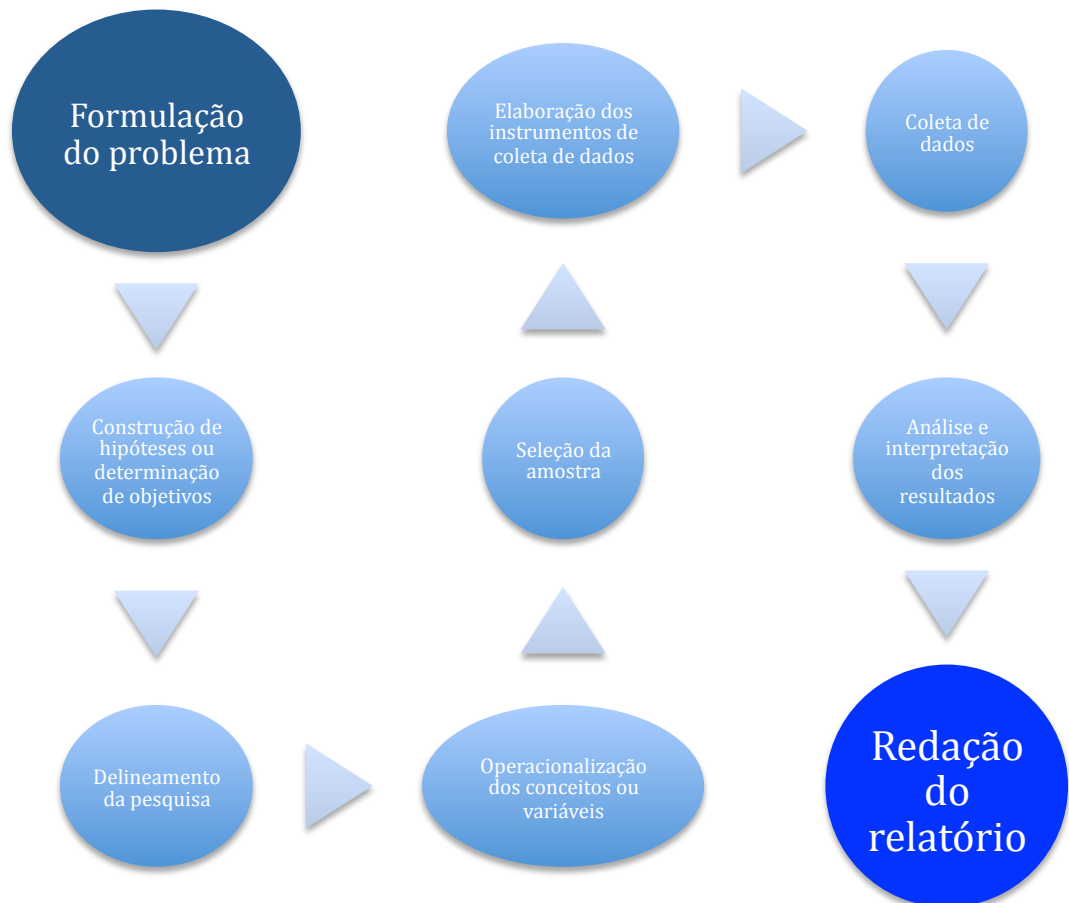
Em outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados, bem como as formas de controle das variáveis envolvidas (GIL, 2008, p. 49)

Portanto, posso concluir este ponto, caracterizando minha investigação como sendo um estudo de caso, já que o meu intento é compreender as práticas docentes no ambiente da EBPLE, cujos sujeitos envolvidos são os professores (e, direta ou indiretamente, os alunos), os quais unem esforços, conhecimentos e disposição para realizar e, sobretudo, preservar a situação diferenciada da Escola Bilingue: a produção independente de todo o material didático utilizado nas aulas.

4.2. Etapas metodológicas

Gil (2008) aponta algumas etapas importantes para a pesquisa social:

Figura 2 – Etapas metodológicas



Fonte: Gil, 2008, p. 31 e 32

É importante salientar que a figura 2 esboça escopo genérico e nem todas as etapas são facilmente aplicáveis a qualquer pesquisa de cunho social. De minha parte, relato que a etapa mais importante, que é a formulação do problema, foi a que mais precisou de maturação. Conforme exposto no Capítulo 1, o mote inicial era investigar as bases de elaboração do *kit* de aula produzido pelos professores da EBT. Em princípio, acreditei que acharia respostas na análise documental de todas as leis e decretos que serviram de base para a Lei de Libras, bem como no Guia dos Livros Didáticos, conhecido como PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), elaborado pelo Ministério da Educação. Contudo, na leitura desses textos, não encontrei dados substanciais que justificassem, tampouco servissem de base para minha investigação científica.

Após feitas as leituras sobre cultura e identidades, novos rumos se fizeram presentes. A Teoria da Multimodalidade trouxe verdadeiro bálsamo aos meus anseios – a Gramática da Sintaxe Visual de Kress e van Leeuwen (1996), a qual decodifica textos multimodais. Os debates com os demais alunos e professores do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília, também tiveram peso importante na busca da almejada maturidade. A partir daí, veio a formulação das perguntas de pesquisa e conseqüente seleção dos dados de análise, sobre os quais discorro na seção seguinte.

Por fim, mas não menos importante, a depuração do pensamento científico-investigativo, a qual me refiro anteriormente, só pôde ser atingida depois da compreensão de que é o dado que determina a teoria a ser aplicada. Ao contrário do positivismo científico, no qual se tem uma teoria ideal e nela se encaixa o *corpus*, a lógica indutiva da ciência requer que o investigador parta da materialidade dos dados que ele está processando para, daí, alimentar a teoria. Especialmente para a pesquisa com textos multimodais, indago: como um único quadro teórico poderia dar conta da análise de tantas semioses distintas? Além do mais, também são os dados que determinam as categorias de análise a serem aplicadas, como veremos na Seção 4.3.

4.3. *Corpus* e categorias de análise

Segundo Fairclough (2001), o que é específico a respeito de uma prática discursiva particular depende da prática social da qual é uma faceta. A ADC é uma teoria multidisciplinar porque

[...] envolve um interesse nas propriedades dos textos, na produção, na distribuição e no consumo dos textos, nos processos sociocognitivos de produção e interpretação dos textos, na prática social em várias instituições, no relacionamento da prática social com as relações de poder e nos projetos hegemônicos em nível social. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276)

Essa é a razão pela qual o *kit* é apenas um dos pilares que sustentam a triangulação de *corpus* adotada nesta pesquisa. A meu ver, ele é o emblema da mudança social que a EBT promove – a quebra do *status quo* ao não aceitar o livro didático imposto pela SEEDF. Além disso, o *kit* possui diferentes amostras: planos de aula, intitulados de sequência didática, fotografias dos murais do pátio interno (produzidos pelos alunos), *slides* de *Power Point*, textos, exercícios de fixação, de gramática, e vocabulário. Essa listagem compreende somente aquilo que me foi passado pelo colegiado de professores, via e-mail. Há muito mais: tabelas periódicas bilíngues, aulas gravadas, provas impressas, provas filmadas, peças teatrais, etc, sobre os quais conversamos a respeito, durante as entrevistas, porém não me foram disponibilizados.

A delimitação de quais dados suplementares seriam coletados e utilizados alinha-se com os princípios faircloughianos sobre o mapeamento da estrutura social; portanto, a entrevista com os professores, os quais capitaneiam os rumos que a EBT toma, desde sua fundação, se faz relevante. O próximo passo será ouvir intérpretes da SEEDF e alunos, mas esses serão esforços provavelmente empreendidos no doutorado.

Uma vez que os objetivos secundários giram em torno da identificação dos recursos semióticos empregados na integração multimodal de sentidos, que estabelece a comunicação dentro e fora da escola, separei também como dado de análise um dos vários murais pintados no muro da escola, o qual foi concebido pela direção, pelo colegiado de professores da EBT e pintado por um artista surdo de Brasília, (DF).

Nas seções seguintes, esboçarei, em mais detalhes, cada dado selecionado. As escolhas que fiz para a amostra foram elucidativas para o entrelaçar da teoria, categorias e dados, principalmente porque estes estão repletos de pontos de intersecção, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 – Enlace entre teoria e *corpora*



Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

4.3.1. Murais

A primeira parte do *corpus* é constituída pelo mural do pátio escolar, produzido pelos alunos surdos da EBPLE, como produto final da aula de português escrito, durante a qual foi trabalhado o tema *'bullying'*. Também será utilizada uma das várias pinturas no muro da escola. Com essa amostra, proponho-me a entender a maneira como se estabelece o percurso de ressemiotização da linguagem oral e escrita para a linguagem visual na EBT. Para tanto, é necessário identificar quais recursos semióticos são utilizados para a integração multimodal de sentidos, a qual diz respeito às três modalidades em jogo aqui, quais sejam a visual, a verbal e a escrita. Além disso, pela posição em que esses murais se encontram, ou seja, dentro e fora da escola, lanço enfoque sobre o modo como a comunicação é estabelecida sob estas duas projeções discursivas das práticas sociais construídas na EBT, interna e externamente falando.

Por este motivo, gostaria de esclarecer sobre a importância dos murais como gênero discursivo. Segundo Bakhtin (1997), gêneros discursivos são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos, vinculados a situações típicas da comunicação social. A lucidez com que ele articula os

conceitos de gêneros textuais atravessa os tempos e nos alcança nos dias de hoje, na era das mídias digitais, as quais semeiam novos gêneros textuais. O caráter não estático e constantemente frutífero dessas práticas discursivas pode ser visto da seguinte forma:

[...] como tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados individuais, os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão (relativamente) se estabilizando, no interior das diferentes esferas sociais. (RODRIGUES, 2004, p. 423)

Diante disso, os gêneros são constituídos por um recorte discursivo cujos textos (orais, escritos ou imagéticos) refletem, realizam e saciam anseios comunicativos reais da vida em sociedade. Embora a classificação de gêneros não seja o foco desta discussão, a imbricação de gêneros multimodais é importante pela força do potencial de significado que cada recurso semiótico traz. Quando comparamos o uso de murais em escolas cujos alunos são ouvintes, há certo potencial de significação vinculado a eles, mas como a EBT recebe o público surdo, a proeminência do visual não segue a mesma lógica do público ouvinte. Entendo que, neste caso, o percurso gerativo de sentidos é predominantemente visual. É por isso que o gênero mural é mais representativo para falantes de línguas visuo-espaciais, pois reflete a cultura visual desses alunos.

4.3.1.1. O muro da EBT

Ao chegar à EBT, é impossível não se impressionar com as cores de seu muro. As questões relativas às entrevistas serão expostas somente na seção 4.3.2; contudo, não pude deixar de abordar a concepção por detrás desta obra de arte, que é o muro. O que me foi revelado a respeito dele, nas entrevistas, é que a semente do trabalho foi plantada pela escola, numa reunião com todos os professores e a equipe diretiva. O intuito era contar a história da educação dos surdos à comunidade local e aos futuros alunos, utilizando recursos multimodais, fundamentais para a educação bilíngue do surdo. O nome do pintor contratado, que também é surdo, não foi revelado.

No entanto, seleciono somente um quadro dentre os vários pintados (FIGURA 4), o qual batizo de “Movimento surdo pela educação” (FIGURA 5), já que a orientação de leitura, na nossa cultura ocidental, é feita da esquerda para a direita e esta é a primeira frase de destaque no painel. Em seguida, na Figura 6, esquematizo as categorias de análise que serão aplicadas.

Figura 4 – Pinturas no muro da EBT



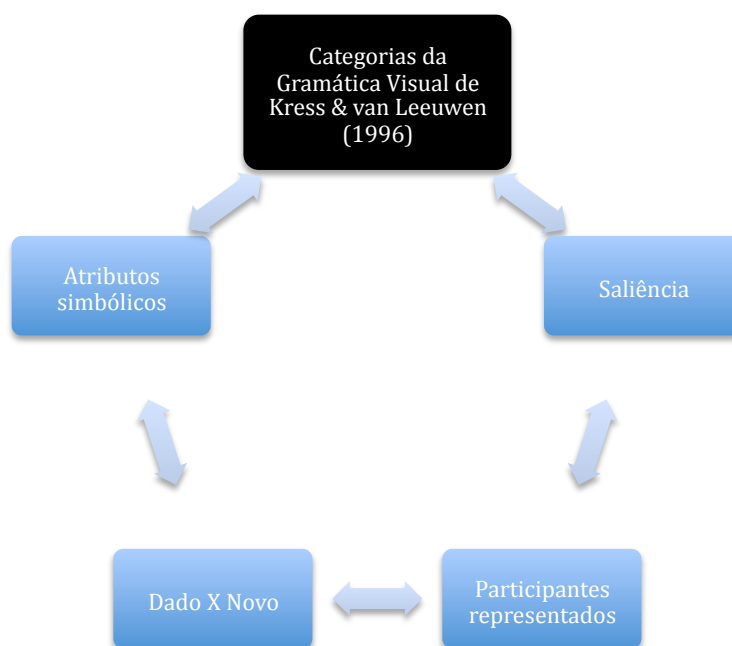
Fonte: Foto do muro tirada pelo autor, para este trabalho, em 13/5/2015

Figura 5 – Movimento Surdo pela Educação



Fonte: Foto do muro da EBT, tirada pelo autor, para este trabalho, em 13/5/2015

Figura 6: Categorias de análise (muro)



Fonte: Elaborado pelo autor, para esta dissertação.

O motivo da escolha deste recorte é o forte destaque que a narrativa visual deste painel dá à criação e manutenção da EBT, uma vez que combinação dos recursos semióticos visuais e verbais sensibiliza a população quanto à importância da formação cidadã do indivíduo surdo. Especificamente, em se tratando deste quadro do muro, há o registro documental (e visual) importantíssimo sobre o nascimento desta escola. Assim como todos nós, ao nascer, temos o registro de que existimos, por meio da Certidão de Nascimento, na qual há a narrativa escrita da vinda do bebê nascituro ao mundo, este pedacinho do muro é a foto da Cédula de Identidade da EBT. O trecho da entrevista¹¹ feita com a coordenação pedagógica da escola justifica essa ideia:

E então nós estávamos neste modelo, no Educacional 6. Então pra ser algo ainda de conquista era a Escola Bilíngue, com uma proposta toda adequada pro surdo. Aí quando foi éééé... criou em julho de 2013. Mas foi todo um movimento, teve um movimento nacional, aí juntando a este movimento nacional o movimento do DF se apoiou pra organizar a Escola Bilíngue própria do DF... Escreveu o projeto, e tudo, né, encaminhou... na verdade nós entregamos este projeto com representantes do Ensino Médio, Ensino Fundamental e anos iniciais e anos finais, não é, no Ensino Fundamental, então tínhamos representantes professores de todas as modalidades e os surdos também, com a representação da Feneis. E foi entregue esse projeto, em 2011, à Secretaria de Educação. Até hoje, nós não recebemos resposta desse projeto que foi protocolado e entregue. Então, aí o

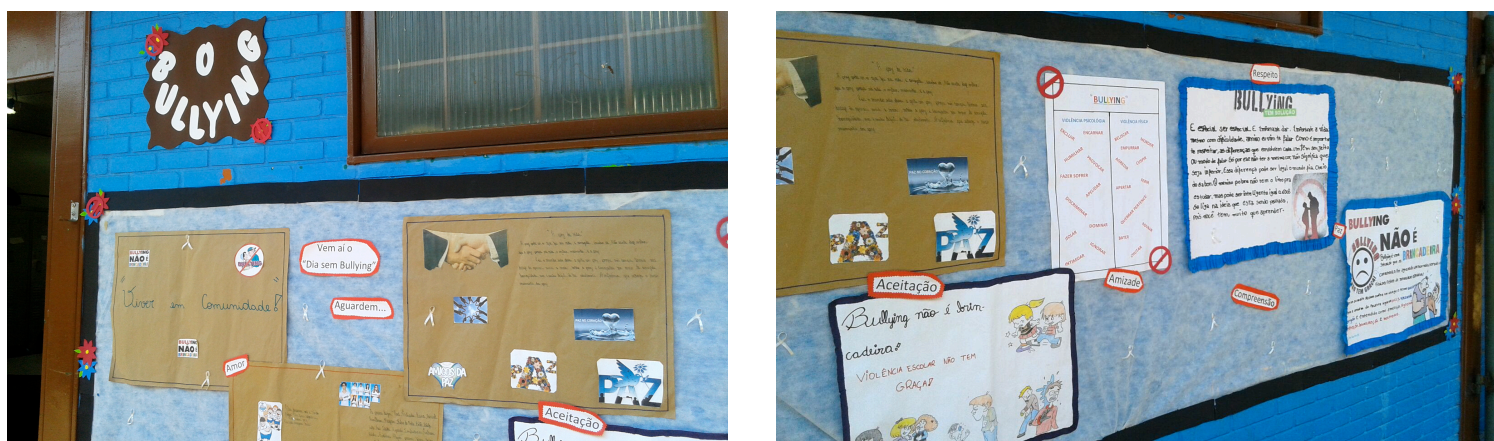
¹¹ Transcrição do trecho da entrevista realizada no dia 1º/7/2015, com a diretora pedagógica da EBT, no qual pergunto sobre como surgiu a escola. Foram editados somente os trechos que concernem a concepção do muro. A transcrição, na íntegra, pode ser vista no Apêndice 3.

caminho foi outro, foi pela Câmara Legislativa. Daí teve o apoio e daí toda a assessoria jurídica do deputado Wellington Luiz, que abriu as portas mesmo para essa comissão e aí elaborou um projeto de lei, ouvindo esse grupo, né, eles só nos deram assessoria jurídica e aí, ééé... o projeto foi aprovado e este projeto estabelece as diretrizes para a Escola Bilingue.

4.3.1.2. O mural do pátio escolar

As fotos a seguir (FIGURAS 7 e 8) foram tiradas do mural que fica no pátio da EBT, produzido pelos alunos, sobre o “Dia D – Dia Nacional sem *Bullying*”. A Figura 9 se refere às categorias empregadas para a análise desses dados.

Figuras 7 e 8 – Mural do pátio escolar (Dia D – Dia Nacional sem *Bullying*)



Fonte: Kit enviado pela professora de português, via correio eletrônico, em 19/12/2015.

Figura 9: Categorias de análise (mural)



Fonte: Elaborado pelo autor, para esta dissertação.

As fotos do mural foram cedidas pela professora de português escrito, via e-mail, que também, gentilmente, disponibilizou o plano de aula que guiou a produção deste material, intitulado “Sequência Didática”, o qual faz parte da amostra de dados que compõem o *kit* de aula, detalhado na seção 4.3.3.

A justificativa para a escolha deste dado para análise é que, no meu entendimento do plano de aula (Sequência Didática), as práticas pedagógicas na EBT estão ancoradas em constantes exercícios de ressemiotização. Contudo, o mural é a ressemiotização, por excelência, dos textos verbais, nos quais é trabalhada a língua alvo destes alunos – o português escrito, para a linguagem visual, modalidade que permeia, predominantemente, as práticas discursivas dos surdos. Além do mais, ressalto a importância do discurso como principal ferramenta de empoderamento, pois as práticas discursivas em mudança contribuem para transformar o conhecimento (até mesmo as crenças e o senso comum), as relações sociais e as identidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27).

O Dia Nacional de Combate ao *Bullying* foi sancionado pela lei nº 13.277/16, tendo o dia 07 de abril como data oficial, na qual a sociedade carioca, tristemente, vivenciou o massacre de 12 estudantes em uma escola de Realengo. Segundo as reportagens¹², o assassino em série era ex-aluno do colégio e sofreu constantes instâncias de *bullying* durante o período escolar. É com profunda admiração pela iniciativa de professores assim que retomo minha fé na escola, lugar de diálogos, de reflexões e capaz de promover transformações sociais.

4.3.1.3. Categorias aplicadas aos murais

A fim de traçar o esboço inicial do esteio metodológico, o quadro a seguir (QUADRO 5) resume as categorias que escolho como sendo as mais relevantes para a análise desses dois textos multimodais, ou seja, a pintura no muro e o mural do pátio. É justamente por ser apaixonado pela Multimodalidade que me proponho a utilizá-la ao máximo neste trabalho; portanto, ao invés de discorrer sobre as categorias somente no modo escrito, opto por colocá-las em figuras e quadros, multicoloridos, de apelo visual marcante.

Creio, também, que os esforços analíticos que guiam trabalhos com textos desse tipo, dentro de uma perspectiva funcional, devem sempre partir da materialidade dos dados para a observação do funcionamento dos recursos semióticos empregados, quais princípios os regem e o que está em destaque. Estas são pistas significativas sobre qual é o real interesse do produtor dos signos.

¹² Fonte: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/02/criado-por-lei-o-dia-nacional-de-combate-ao-bullying>

http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/507956-SANCIONADA-LEI-DO-DIA-NACIONAL-DE-COMBATE-AO-BULLYING.html?utm_campaign=boletim&utm_source=agencia&utm_medium=email

Quadro 5 – Detalhamento das categorias de Kress e van Leeuwen (1996) aplicadas aos murais

<p><i>PARTICIPANTES</i> Objetos e elementos presentes em uma composição gráfico-visual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Representado</i> - pessoa, lugar, coisa (concreta ou abstrata, animada ou inanimada) de que se está falando, escrevendo ou produzindo imagens; • <i>Interativo</i> - aqueles que interagem ao ler a imagem, ou seja, o produtor e o leitor do texto imagético.
<p><i>PROCESSOS CONCEITUAIS</i> Ausência ou menor detalhamento do pano de fundo (foco nos participantes e seus atributos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Processos simbólicos</i> - ocorrem quando há presença de elementos na imagem que não são intrínsecos a ela e que acrescentam valor ou significado aos participantes.
<p><i>PROCESSOS NARRATIVOS</i> Participantes (representados) conectados por um vetor, inseridos em pano de fundo que indique as circunstâncias de tempo e espaço nos quais o evento se desenvolve.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Processos de ação</i> - o vetor origina-se do "ator" em direção ao "objeto". No processo intransitivo, há somente um participante e um vetor. Atores são os participantes mais evidentes que instigam o processo transitivo (dois participantes e um vetor); • <i>Processos de reação</i> - o vetor é formado pela direção do olhar de um ou mais participantes representados, partindo do "agente" (humano ou animal) em direção aos fenômenos. Em processos intransitivos, os participantes olham para algo exterior à imagem.
<p><i>FUNÇÃO DE COMPOSIÇÃO</i> Significados representacionais e interativos. O valor da informação e o lugar em que se apresentam no todo da imagem ou da página multimodal (texto e imagem).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O dado</i> (à esquerda - informação já conhecida do leitor/ viewer) e <i>o novo</i> (à direita - informação desconhecida); • <i>O real</i> (abaixo - especifica ou detalha a proposta) e <i>o ideal</i> (acima – ausente, generalizado ou idealizado); • <i>O centro</i> (contém a informação principal) e <i>a margem</i> (contém elementos acessórios àquilo que está no centro); • <i>Saliência</i> - recursos que atraem a atenção do leitor para determinados pontos (cores, tamanho, disposição em 1º e 2º planos).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Galvão (2015) e em Nascimento, Bezerra & Heberle (2011).

Para encerrar esta seção, acredito que a depuração desses dados, amparada pelas categorias de análise da Gramática Visual de Kress & van Leeuwen (1996) e pelo princípio da integração de recursos semióticos multimodais será de grande valia para entender as bases da educação bilíngue de surdos, as quais pressupõem a ressemiotização da linguagem oral e escrita para a linguagem visual.

4.3.2. Entrevistas

As entrevistas foram coletadas logo após a captura das imagens contidas no muro da EBT. Inicialmente, tracei plano detalhado para sua execução: contato com a direção da escola, assinatura dos Termos de Consentimento¹³ (pela direção e pelo professor de português), agendamento das sessões, transcrição e análise. Contudo, o processo de coleta dos dados ditou rumos distintos e, devido a ajustes de agendas por conta da greve dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 2015, além de cursos de capacitação em Libras, os quais são obrigatórios tanto para aqueles que possuem contrato temporário quanto para os que precisam aprimorar os conhecimentos na língua de sinais, não pude restringir as entrevistas aos professores de português; portanto, o campo de visão delimitado no começo da investigação amplia-se e, agora, permeia a escola como um todo, visto que os professores de Filosofia, Matemática, Biologia, Física, Português, Educação Física, História, Geografia, Libras e Artes contribuíram com relatos valiosos durante as discussões.

As gravações foram feitas nos dias 01/7/2015 e 08/7/2015, período em que me foi cedido espaço para conversar com todos os professores dos ensinos Médio e Fundamental, durante as reuniões de coordenação coletiva, às quartas-feiras, no período vespertino. Em outras palavras, aqueles que não faltassem nesses dias seriam meus entrevistados. Conseqüentemente, devido ao número imprevisível de participantes a cada sessão, trabalhei com grupos focais e utilizei entrevistas semi-estruturadas ou semipadronizadas, que me permitiram inserir perguntas no ato da entrevista, mudar a ordem das perguntas e aproveitar o conhecimento do entrevistado. Esse instrumento permitiu-me levar em consideração a situação e o contexto dos atos de fala, além de medir a variação ou congruência de crenças dos entrevistados, sem fazer muitas intervenções, nem direcionar os assuntos de forma acentuada. Para manter suas identidades em extremo sigilo, utilizei nomes fictícios nas transcrições e mudei o sexo de alguns professores, pois creio que, para esta análise, a mensagem é mais importante do que a pessoa que a transmite. No capítulo analítico, identificarei os professores pela matéria que lecionam e referir-me-ei a todos como sendo do sexo masculino – mais uma vez, no intuito de deixar o conteúdo de suas falas em evidência.

¹³ Vide Apêndices 1 e 2

Antes de prosseguir para a próxima seção, adianto que o teor das entrevistas revelou-se como a elusiva pepita de ouro encontrada no garimpo: elucidativo, revelador, tocante e extremamente relevante para a compreensão dos papéis sociais dos diversos atores dentro da EBT, quais sejam o estudante surdo e o professor regente. Curiosamente, mesmo ausente na EBT, o intérprete está presente nas demais escolas da rede pública de ensino, conforme exposto no Capítulo 1, mas é repetidamente mencionado nas entrevistas. Logo, assumo que ele é ator oculto, fundamental para a análise.

4.3.2.1. Categorias aplicadas às entrevistas

Em primeiro lugar, é de vital importância destacar que, para van Leeuwen (1997), as categorias propostas em seu capítulo teórico possuem uma relevância sociológica e crítica porque, para não correr o risco de se ignorar fatores relevantes nas representações sociais, não se pode restringir a análise somente ao que é de cunho linguístico, tampouco ao que é exclusivamente social. Desta forma, a gramática é vista como um potencial de significados, não como mero conjunto de regras. Uma vez que o uso da língua deixa pistas sobre como são distribuídos os diversos papéis sociais em determinada cultura, a análise discursiva pode elucidar como se estabelece a atribuição de quem assume o poder, quem é dominado, quem é agente participante da vida social de um grupo e quem dela está excluído. Segundo o autor,

[...] as representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem. Algumas das exclusões poderão ser ‘inocentes’, pormenores que se assume que os leitores já conhecem, ou que são consideradas irrelevantes para eles, outros estão diretamente relacionados com a estratégia de propaganda que visa criar medo, e encarar os imigrantes como inimigos dos ‘nossos’ interesses. (van LEEUWEN, 1997, p. 180).

Em seu artigo, o autor usa excertos de reportagem que fala sobre a avassaladora onda de imigrantes pobres, asiáticos, não qualificados, parasitas de programas de benefício em seus países de origem (Vietnam, Filipinas, Turquia e Líbano), os quais diferem daqueles cujo nível de cultura e empreendedorismo são altos (Singapura e Hong Kong), e que têm espantado a Austrália face à mudança das características de seus novos habitantes. O medo ao qual van Leeuwen se refere diz respeito à crítica que faz ao jornal *The Sydney Morning Herald*, veículo de comunicação conservador e de grande porte, por atribuir aos imigrantes a representação de inimigos dos interesses dos australianos. O quadro 6 ilustra como van Leeuwen (1997) mapeia a exclusão.

Quadro 6 - EXCLUSÃO DOS ATORES SOCIAIS	
Supressão	Segundo plano
<ul style="list-style-type: none"> - Não há referência aos atores; - Há apagamento do agente da passiva; - Há apagamento do beneficiário; - Há nominalizações; - Há adjetivação de processos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atores são mencionados; - Pequenas elipses em orações feitas no infinitivo são utilizadas.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em van Leeuwen (1997).

A escolha da distribuição de papéis como categoria de análise tem por objetivo contrastar, complementar e reforçar as hipóteses levantadas na exclusão: quem é atribuído como agente, ou ator, e quem é dado como sendo paciente, ou finalidade, no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem na EBT? Se, no fim das contas, quero entender as relações de poder no âmbito da instituição, preciso ter em mente quais papéis cada um dos atores desempenha e por quais motivos isso ocorre. No quadro abaixo, destaco algumas maneiras de se fazer essa distribuição. Porém, mais uma vez, em vista do que os dados ilustram, somente algumas delas possuem relevância para a minha análise. Nesta parte, o foco gira em torno dos professores e alunos, não dos intérpretes.

Quadro 7 - DISTRIBUIÇÃO DE PAPÉIS DOS ATORES SOCIAIS	
Agente	Paciente
- Ator (representado com forças ativas e dinâmicas, evidenciadas pela participação).	- Finalidade (representado como se submetendo à atividade, sendo receptor dela, evidenciada por processos que exigem transformação).
- Realiza-se por papéis gramaticais participantes, por meio de estruturas de transitividade, nas quais o ator social está representado como: <ul style="list-style-type: none"> . Ator – em processos mentais; . Comportado – em processos comportamentais; . Perceptivo – em processos mentais; . Dizente – em processos verbais; . Atribuidor – em processos relacionais. 	- Realiza-se por meio da participação quando o ator social passivizado é: <ul style="list-style-type: none"> . Finalidade – num processo material; . Fenômeno – num processo mental; . Portador – num processo atributivo efetivo.
Circunstancialização por preposições (de, por, etc). Ex: “Os imigrantes sentiram preconceito por parte dos vizinhos.”	Circunstancialização por sintagma preposicional em que os atores são passivizados. Ex: “Um repúdio racista contra grupos étnicos asiáticos foi desencadeado .”
- Possessivação para ativar. Ex: “ Meu intuito é ajudar.”	- Possessivação para passivar. Ex: “ Meu aluno não consegue.”

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em van Leeuwen (1997).

4.3.3. Kits de aula

Por fim, descrevo a terceira e última parte da triangulação de *corpus* desta pesquisa. O *kit* de aula, mola motriz que impulsionou a investigação, é o símbolo máximo da mudança social promovida pela EBT – toda e qualquer confecção de materiais, provas, atividades, exercícios, trabalhos, etc é meticulosamente voltada ao surdo: como ele interpreta o mundo, qual a sua percepção sobre os conteúdos, quais dificuldades enfrenta com a língua portuguesa e, principalmente, qual é a melhor forma de passar o conteúdo. As entrevistas¹⁴ corroboram tal constatação:

Eduardo: *Como que é o critério de seleção pras imagens? Quando você tava falando assim... que você gasta esse tempo todo fazendo uma prova, aí você pega e repensa aquela imagem que não tá apropriada, como que é esse processo de captar, selecionar essa imagem e fazer esse filtro se ela fica ou não?*

Professor de português: *É tão difícil... difícil... Justamente pra... ter o cuidado de num acontecer isso, que o colega aqui disse, né: you tá vendo isso, mas o surdo num vai enxergar isso: num é moradia. É noite!*

Professor de biologia: *Igual, por exemplo: decomposição, né. Botei lá um cachorro morto, mas ele tava já se decompondo mesmo... será que eles entenderam o quê que é a decomposição ou entenderam que é um cachorro morto?*

Professora de português: *No caso de português, assim, eu trabalho o tema e o texto. Eu já apresento o texto de cara pra ele... só que ele lê e num entende a metade das coisas porque tem palavras novas. Aí, quê que eu faço? Eu entro com o vocabulário. Só que, quando eu trabalho o vocabulário, o sinal parte dele pra mim, e não eu dou o sinal pra ele, não. E como é que parte dele pra minha pessoa? Ele olha, no português, tudo no português, a definição do dicionário, o exemplo dentro da frase e a imagem. Agora você pensa: procurar imagem de sentimentos. Por exemplo: “eu fiquei intrigada com a situação”. “Intrigada” é uma palavra que ele não vai conhecer e que eu preciso trabalhar. E eu trabalho nesse esquema: o conceito do dicionário, o exemplo na língua e da imagem. Procurar imagem de intrigada. É fácil você procurar imagem de substantivo. Num é?!? De coisas, de nomes... É muito, muito complicado. Mas aí, vai, vai... só no português, no português, porque aí, sim, eu já sei o sinal, né, mas eu fico esperando que eles dêem... aí eles discutem entre eles, aí: “olha a expressão dela!” Aí eles vão, assim, assim, e um assim, não, beleza... assim, né, sinal de... aí isso aqui não é nem sinal de língua, é sinal natural de ouvinte, né... até parece... é ruim, hein!!! Aí ele: Esse sinal aí do ouvinte, é esse sinal aqui nosso. Né!? Fiquei “intrigada”... então, assim, procurar imagem de coisas abstratas... é muito complicado... de emoções... de adjetivos que... que remetem ao sentido de “macio”, “tranquilo”, né?! Porque “calmo” eles sabem, mas “tranquilo” ele acha que já é outra coisa.*

Por ser um texto multimodal, o *kit* é composto por variados recursos semióticos, os quais ensejam diferentes potenciais de significados. Selecionei o trecho da entrevista para mostrar o

¹⁴ Trecho retirado da entrevista gravada no dia 08/7/2015. Interjeições e pequenos excertos foram editados para deixar em evidência somente o que concerne ao processo de confecção do *kit*. A entrevista, na íntegra, encontra-se no Apêndice 4.

processo de seleção das imagens que compõem o *kit* de aula. Pela fala dos professores, há quatro aspectos que influenciam a produção do material:

- a certeza de que pode haver discrepância de interpretação da mesma imagem entre culturas distintas. Isso se dá com base em experiências anteriores (fracassadas por assim dizer) ou pelo conhecimento das idiossincrasias da cultura do outro;
- o questionamento se a imagem em si carregará o significado pretendido;
- o percurso gerativo de sentidos tem de trilhar o caminho bilíngue, ou seja, Libras e Português escrito;
- a expectativa de que há conteúdos que precisarão de maior aporte de recursos por parte do professor.

Assim sendo, procurei selecionar materiais do *kit* de aula que corroborassem esses quatro pontos listados acima. Ao final das entrevistas, pedi aos professores que disponibilizassem sua produção para que eu pudesse realizar esta pesquisa. Foram-me enviados *slides* de *Power Point* pelos professores de História e Geografia, além de *prints* de *whatsApp* pelo professor de Biologia. Naturalmente, não esperava que todos os professores se dispusessem a ter seus materiais analisados, mas a amostra não fazia jus às entrevistas, pela parca qualidade. Decidi que interpretaria o silêncio como dado de análise, mas decidi insistir, via e-mail, que mais amostras do *kit* me fossem enviadas. Assim, subsequentemente, o volume mais portentoso de materiais veio do professor de Português escrito: plano de aula (ou sequência didática), *slides* de *Power Point*, textos, fotografias dos murais e palestras, questionários, exercícios de gramática e vocabulário. Portanto, seleciono a sequência didática para a análise, já que ela constitui o elo entre os murais, os exercícios e textos enviados, bem como evidencia os processos de produção, distribuição e consumo dos textos. Além da sequência didática, escolho três *slides* do *Power Point* que trabalha o vocabulário do texto (em português escrito) que fora selecionado para o tema “*Bullying*”.

4.3.3.1. Os *slides* e suas categorias de análise

O relato do professor de português, na seção anterior, ilustra bem o porquê da escolha do *Power Point* intitulado “Estudo do Vocabulário” como dado de análise. Ele serve de suporte para a compreensão das palavras contidas no texto escrito, com as quais o professor presume que os alunos terão dificuldade, conforme trecho da entrevista na página anterior.

De modo a melhor ilustrar a funcionalidade dos *slides* produzidos pelo professor, segue o material de leitura que fora enviado como parte do *kit* (FIGURA 10). Trata-se de texto formatado em

documento do *Word*, sem referências bibliográficas. Suponho que as palavras em negrito foram destacadas pelo professor. Não é claro se o que está escrito em letras menores pertence ao texto original ou não. De minha parte, a única alteração feita, em termos de formatação do documento, foi o destaque das palavras em vermelho, as quais inspiraram a produção dos *slides*.

Figura 10 – *Kit de aula: Bullying*

“Bullying”

As pessoas que são diferentes **podem** sofrer **bullying**. Por exemplo: as que não usam roupas da **moda**, as que são de uma **minoria social** ou **racial**, as mais gordinhas, as que têm as melhores notas ou que sejam tímidas... O bullying **machuca, humilha, exclue**.

O bullying não é uma piada, não é uma brincadeira. O bullying é **inadmissível**.

Todos têm o direito de viver sem ser **vítimas** da violência. Todos têm o direito de **frequentar** escolas seguras. Todos também têm o direito de ser respeitados. Nas escolas, os adultos, têm a responsabilidade de proteger os jovens e as crianças.

Para acabar com o bullying todos precisam se **informar e se manifestar**, não podem ficar calados. **Assim**, o respeito **mútuo** acontecerá em toda **a comunidade**.

O que precisa ser dito:

O conceito de bullying

Falar também sobre as pessoas atrapalhadas.

Tipos: físico, psicológico, virtual (ciberbullying)

Bullying é violência

Vítima, agressor, testemunha

Dicas: **Consolar** alguém que foi **vítima** do bullying é um **gesto** carinhoso.. Fale algo como: "sinto muito pelo que aconteceu" . Fale que você não aceita o bullying e que ela, a vítima, não tem culpa. Comece uma amizade com a pessoa.

Você precisa falar com alguém: pais, um professor ou alguém em quem confie e que possa interferir e deter o bullying. Lembre-se: pedir ajuda não é dedurar, é ajudar quem precisa.

Fonte: *Kit de aula* enviado por e-mail, pela professora de português da EBT.

Para a análise, seleciono somente três dos onze *slides* que compõem o *Power Point* que trabalha o vocabulário do texto (FIGURAS 11, 12 e 13). Como as categorias de análise são retiradas da Gramática do Design Visual, de Kress e van Leeuwen (1996), devidamente esmiuçadas no Quadro 5, seção 4.3.1.3, após a exposição dos *slides*, segue a Figura 14, a qual ilustra as categorias aplicadas a esta amostra do *kit*.

Figura 11 – *Slide* 1: Estudo do Vocabulário

Bullying

- Palavra **em inglês** que significa **intimidação (fazer alguém sentir medo)**



A palavra vem **de bully** que significa **valentão.(brigão, que provoca...)**

Agressão verbal ou física, **sem motivo**-razão claros

Nas escolas são **agressões e impicâncias** que acontecem **sempre** (constantes) por um aluno ou grupo contra um colega ou mais colegas.

Ex: O garoto sofria **bullying** na escola.

O **bullying** é um problema sério.



Fonte: *Kit* de aula enviado por e-mail, pela professora de português da EBT.

Figura 12 – Slide 2: Estudo do Vocabulário

Minorias

condição do que é numericamente inferior a outro (contrário de maioria= numericamente superior).

Ex: As **minorias raciais(raça)** sofrem em alguns países.



The slide contains two illustrations. The first is a photograph of a large, diverse crowd of people, with a single person in a white coat standing out on the right side. The second is a cartoon illustration of a large school of small black fish, with one larger black fish swimming away from the group.


Fonte: Kit de aula enviado por e-mail, pela professora de português da EBT.

Figura 13 – Slide 3: Estudo do Vocabulário¹⁵

Comunidade

Junção (junto) de pessoas que têm o mesmo objetivo.

Ex: Eu faço parte da **comunidade** escolar da Escola Bilíngue.

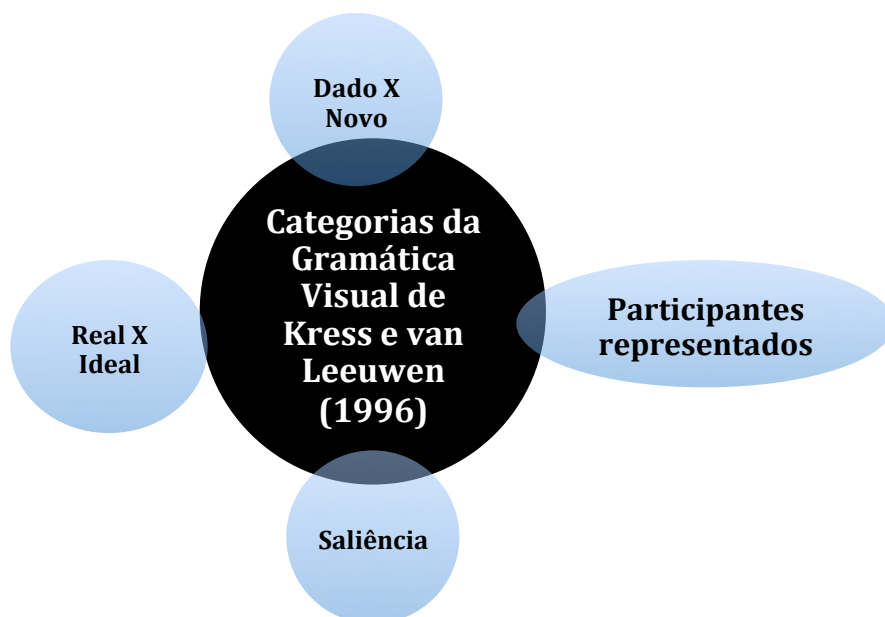


The slide features a photograph of a group of people standing in front of a wall with the word 'BILINGUE' written on it. Several faces in the group are obscured by yellow starburst graphics.

Fonte: Kit de aula enviado por e-mail, pela professora de português da EBT.

¹⁵ Como este slide possui foto autêntica, na qual aparecem a professora de português e os alunos da EBPLE, seus rostos foram cobertos para preservar suas identidades.

Figura 14 – Categorias de análise aplicadas ao *Kit (slides)*



Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

4.3.3.2. A sequência didática e suas categorias de análise

A sequência didática arremata este capítulo por ser o denominador comum entre os outros dados de análise: nela está contida a trajetória de confecção do mural do pátio escolar e o *modus operandi* do ensino bilíngue de português escrito para surdos, trabalhado nos *slides* de *Power Point*. O texto, na íntegra (exceto o nome da professora), encontra-se a seguir.

Escola Bilíngue Libras e Português de Taguatinga.
Aulas de Português L2 para surdos.
Ensino Médio.
Nível intermediário.
Professor: XXX.

Sequência didática:

As aulas de português como segunda língua acontecem obedecendo à seguinte sequência didática às quais chamamos de “Os dez passos”:

1º- Incentivação que remeta ao tema do texto por meio de brincadeiras, debates, pesquisas, vídeos e outros.

2º Primeiro contato com o texto escrito em que os alunos fazem a leitura sem o apoio da professora e sublinham as palavras e expressões desconhecidas.

3º Estudo do vocabulário relativo ao texto através de frases do próprio texto (nível I) e frases em que as palavras do texto aparecem no mesmo

e em outros contextos da língua. (demais níveis). Esse estudo é feito com o uso de imagens.

3º Segundo contato com o texto escrito com o apoio e explicações complementares da professora e dos próprios alunos, que nesse ponto e após o estudo vocabular, já conseguem entender os significados que antes lhes eram obscuros.

4º Exercícios escritos de vocabulário e correção.

5º Exercícios escritos de interpretação do texto e correção.

6º Produção de texto de acordo com o tema debatido e estudado através do texto.

7º Estudo Gramatical a partir dos erros mais frequentes das produções dos alunos.

8º Exercícios gramaticais de acordo com o contexto do texto e o que foi descoberto pelos alunos e solidificado pela professora. Correção desses exercícios.

9º Reescrita em grupo, individual ou coletiva das produções dos alunos.

10º Conclusão do trabalho relativo ao texto através de teatro, confecção de murais e outros.

3º bimestre de 2015

Ao final do 1º semestre de 2015, a professora apresentou vários temas aos alunos para que esses escolhessem aquele que eles tinham curiosidade em estudar. Após discussões entre eles votaram e escolheram o tema: **“Bullying”**, enquanto que o 3º ano escolheu: **“Violência contra a Mulher”**.

“Bullying”

Após o recesso escolar e já iniciado o 3º bimestre os alunos foram lembrados da votação e conseqüentemente da escolha do tema. A partir desse ponto, a professora propôs um “Quiz” para avaliar o conhecimento que os mesmos tinham sobre o tema. Essa incentivo-preparação para as aulas deixou os alunos empolgadíssimos e já na expectativa para a próxima atividade: “Qual é a sua experiência com o bullying?”. Essa atividade aconteceu sob a forma de uma gincana em que, os alunos que conseguissem acertar todas as respostas, ganhariam um prêmio. Tanto o “Quiz” quanto as questões sobre a experiência com o bullying seguem anexos (Quiz e Experiência Bullying).

Antes do primeiro contato com o texto a professora propôs um debate sobre o tema usando para essa atividade recursos visuais (anexo ppt 03) contendo palavras alusivas ao tema. Na sequência tiveram o primeiro contato com o texto escrito (segue anexo texto “bullying” 3º bimestre) para que sublinhassem as palavras desconhecidas.

Em seguida, introduziu-se o estudo do vocabulário na seguinte ordem (segue anexo estudo do vocabulário): significado adaptado do dicionário no contexto do texto e, em alguns casos, em outros contextos (de acordo com o desenrolar da aula e da curiosidade dos alunos), aplicação daquela palavra numa frase e análise de gravuras. É importante destacar que o sinal da palavra foi dado pelo grupo de alunos após a análise do significado, frase e gravura e não pela professora, embora esta anteriormente tenha discutido os sinais com a professora de Libras. Após o estudo do vocabulário o aluno teve um novo contato com o texto, porém dessa feita com um outro olhar, pois nesse ponto ele já conhecia o significado e os sinais de cada palavra. Fizeram, então,

exercícios escritos sobre o vocabulário aprendido (segue anexo exercício estudo do vocabulário).

Após correção dos exercícios de vocabulário os alunos foram incentivados a adaptar o texto para a língua de sinais e apresentarem para os demais colegas. Fizeram também exercícios de estudo/ interpretação do texto (segue anexo exercício de interpretação de texto).

Após correção dos exercícios passou-se para as produções de texto. Nesse bimestre em questão foram apresentadas tirinhas sobre o tema (seguem anexas as tirinhas) e a tarefa dos alunos, após análise dessas, seria transformar a primeira tirinha num texto narrativo contando como a história da tirinha começou. Exemplo: Por que o personagem chegou a terminar o namoro? Como aquele namoro começou?(Segue anexa uma das produções).

A professora então, após a correção de cada produção, devolveu-as aos alunos para que esses as reescrevessem. Foi feito um mural com as produções reescritas.

Na parte gramatical foi feita uma revisão com o 1º ano sobre classes gramaticais com ênfase nos substantivos, artigos e adjetivos e acrescentado o conteúdo referente a pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. (seguem exercícios de gramática). Com o 2º ano trabalhou-se pronomes e a montagem de frases (período simples) em que as classes gramaticais estivessem presentes com ênfase também nos verbos de ligação e a solidificação dos adjetivos (segue foto gramática).

O desfecho do trabalho aconteceu com a preparação pelos alunos do dia “D” **sem bullying** em que eles prepararam além de um grande mural, fitinhas brancas para serem distribuídas para os demais alunos da escola, inclusive os alunos do fundamental, e apresentações teatrais. (seguem fotos dia “D”).

Para a análise desse texto típico da modalidade escrita, utilizo as categorias propostas por Fairclough (2001), quais sejam: significado das palavras, *ethos* e condições da prática discursiva. O quadro a seguir sintetiza o que ele postula a respeito delas e como serão empregadas na amostra.

Quadro 8 – Categorias da ADC aplicadas ao Kit (Sequência Didática)		
Significado das palavras	Ethos	Condições da prática discursiva
A ênfase está nas palavras-chave que têm significado cultural geral ou mais local; nas palavras cujo emprego de recursos semióticos apontam o contexto de seus usos; e no significado potencial de uma palavra que enseja ação ou reação por parte dos atores sociais da EBT.	Permite fazer um apanhado das diversas características que vão em direção à construção do eu (neste caso, o professor), que tipo de pessoa o discurso retrata, ou de identidades sociais no texto. Envolve não somente o discurso, mas todo o contexto social da amostra.	Permite especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, associadas com o tipo de discurso que a amostra representa. Para isso, são necessárias duas questões: 1) O texto é produzido (consumido) individual ou coletivamente? 2) Que tipos de efeitos não discursivos possui a amostra?

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Fairclough (2001).

4.4. Consolidação do capítulo metodológico

Apresentados os dados de análise e as categorias analíticas a eles aplicadas, concluo este capítulo esperançoso por respostas. No geral, acredito que a robustez do *corpus* possibilita a obtenção de uma análise mais sólida. Assim sendo, espero que a escolha de amostras em diferentes vértices das relações identitárias possa ajudar no alcance (pelo menos) dos objetivos principais traçados no Quadro 1.

Gostaria de reforçar que a peça-chave deste quebra-cabeças é o professor – aparentemente, é ele o agente de mudanças sociais dentro do contexto da EBT. Futuramente, proponho-me a ouvir intérpretes e alunos, mas só é possível um passo por vez. Por agora, somente torço para que o leitor leigo em educação de surdos possa ao menos compreender um pouco mais sobre as bases do ensino bilíngue para indivíduos com habilidades visuais.

Capítulo 5: Análise já

As imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente partilhados e regidos por determinados princípios e regularidades, que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros. (NASCIMENTO, BEZERRA & HEBERLE, 2011, p. 532)

5.1. Análise dos dados

Finalizada a exposição da teoria, do delineamento metodológico, do *corpus* e das categorias analíticas, podemos partir para a análise dos dados. Diante disso, é vital enfatizar que as ferramentas conceituais, de base semiótica e discursiva-crítica, constituem um conjunto híbrido de instrumentos que me permitirão responder às perguntas de pesquisa e, assim, descobrir como os textos escritos, falados, imagéticos e multimodais convergem para questões identitárias.

À vista do exposto, os próximos segmentos estão organizados conforme segue: na seção 5.1.1, aplico a Representação dos Atores Sociais às entrevistas, uma vez que, por meio da fala dos professores da EBT, suponho ser possível identificar os papéis sociais desempenhados por docentes e discentes nesse ambiente escolar; na seção 5.1.2, emprego as categorias da Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996), visando a entender como ocorre a ressemiotização (ou transposição) da linguagem escrita para a imagética e vice-versa; na seção 5.1.3, verifico se o casamento das categorias da ADC, capitaneada por Fairclough (2001), com as da Gramática Visual, será capaz de produzir frutos no sentido de atestar que o *kit* constitui-se como importante instrumento de empoderamento do aluno surdo e, ao mesmo tempo, como símbolo extraordinário de mudança social. Somente no capítulo 6, retomo as perguntas de pesquisa, no intuito de respondê-las com base nas possíveis interpretações da análise.

5.1.1. A aplicação da Representação dos Atores Sociais às entrevistas

5.1.1.1. Exclusão

No tocante ao Quadro 6 (vide Capítulo 4), no qual listo os preceitos de van Leeuwen (1997) a respeito da exclusão, pode-se afirmar que ela acontece quando o produtor do texto suprime os atores sociais ou os deixa em segundo plano. Nesse processo, a exclusão é mais sutil porque há menção aos

atores sociais e a elipse de sua atuação é feita pelo uso de orações reduzidas de infinitivo. Utilizo excertos das entrevistas para ilustrar a teoria:

Professor de filosofia¹⁶: “*Ensinar metafísica é bastante difícil pro primeiro ano e pro segundo também.*”

Professor de história: “*Pro ouvinte, isso é... rapidinho cê explicô. Pro surdo, cê demora ó (estrala dedos), ó (estrala dedos)... até entender aquilo ali...*”

No primeiro trecho, pode-se inferir que o falante se refere ao professor regente. Theo van Leeuwen (1997) assume que é, muitas vezes, difícil saber se os atores sociais suprimidos deviam ou não ser recuperáveis pelo interlocutor, seja porque já se pressupõe de quem se tratam os textos ou porque há a intenção velada de se bloquear o conhecimento. Isso pode ser corroborado pois, em se tratando de pesquisa qualitativa, na qual a interpretação e reinterpretação dos dados direcionam o olhar do pesquisador às possíveis conclusões, o deslocamento para segundo plano está evidente nos fragmentos acima, porém em menor frequência ao longo do *corpus*.

Já a supressão, presente em maior número de ocorrências neste estudo, é feita de diversas maneiras. Primeiramente, utilizo o apagamento do agente da passiva, o qual explicita as ações, mas omite quem as executa:

Professor coordenador: “*Tinha um determinado número de turmas, né, regulares. Depois, em 2014, já não se ofertou mais o... o... a educação infantil, esse ano, do ensino regular, pra poder aumentar as turmas bilíngues...*”

Quem oferta as turmas da educação infantil? Seria a coordenação? A direção? O colegiado de professores? Não fica claro, nessa fala, quem é o agente responsável pela não oferta das turmas. É interessante observar que há, na verdade, a isenção de responsabilidade pela (suposta) falha na oferta de turmas. Não há evidências sobre as razões pelas quais este fato ocorreu e algumas perguntas surgem aqui: será que o produtor do texto não foi parte concordante desta decisão? Não se sabe ao certo.

Professor de física: “*Falamos da desconfiança também do professor regente confiar, por exemplo, do aluno fazer a prova na sala de recurso, né, porque às*

¹⁶ Conforme mencionado anteriormente, para preservar as identidades dos participantes das entrevistas, todos serão identificados como professores do sexo masculino, acrescida somente a informação de qual disciplina lecionam.

vezes o aluno vinha com uma nota melhor e aí tinha aquela desconfiança: ele foi ajudado ou não? Né... Na verdade ele foi explicado de uma forma... na língua dele..."

Quais as implicações em o aluno fazer prova na sala de recursos? O interlocutor que desconhece as práticas sociais dentro do sistema da SEEDF dificilmente entenderia como o estudante obteria ajuda: será que ele não foi devidamente supervisionado e acabou consultando um livro ou dicionário? Há alguém que o acompanhe nesta sala e o ajude a responder às questões? No contexto dessa fala, especificamente, os professores discutiam sobre a dicotomia existente entre o intérprete de Libras e o professor regente do ensino regular; portanto, a exclusão do intérprete é feita pela supressão de sua atuação.

Em que pese a ausência da nominalização como categoria que explique a exclusão, por parte de van Leeuwen (1997), os dados apontam-na como sendo pertinente nesta análise. As nominalizações são os processos de tornar verbos em nomes (FAIRCLOUGH, 2001). Elas deixam a linguagem mais abstrata, mistificadora, difícil de se entender para leigos e tendem a não mencionar os participantes, cuja agência, conseqüentemente, torna-se diluída, etérea.

Professor de biologia: *"Mas é porque aí tinha um intérprete, tinha um... tinha um apoio, né."*

Professor coordenador: *"... aqui também, antigamente, era considerado uma escola polo de surdos... éééé... foi uma das primeiras escolas inclusivas, né, mas um trabalho de primeira a quarta série, então... éééé... com essas escolas polo que já tinham um histórico com surdo então sempre o grupo tinha... pensava de um ano pro outro em como planejar pra melhorar as atividades e tal. Então nisso foi evoluindo o trabalho. No final, tínhamos, éééé, a interpretação em sala de aula: era inclusão e tinha um intérprete que acompanhava aquela turma. Depois passou, primeiro foi a interpretação por turma, né... depois passou..."*

Nos textos acima, fica evidente que há uma tríade de atores participantes no evento de fala: os professores regentes, os surdos e os intérpretes. O primeiro é o grupo atuante porque eles planejam melhorias e implementam mudanças. Os alunos se inserem no âmbito da inclusão, ou seja, eles estão inclusos, são receptores das melhorias promulgadas pelos docentes. O lugar do intérprete, na concepção dos professores da EBT, é o de apoio, por meio da interpretação, em Libras, para o surdo,

nas outras escolas da rede. Nota-se que o uso das nominalizações, em contraste com os verbos transitivos sublinhados acima, retratam os surdos como passivos no processo e os intérpretes são postos como instrumento.

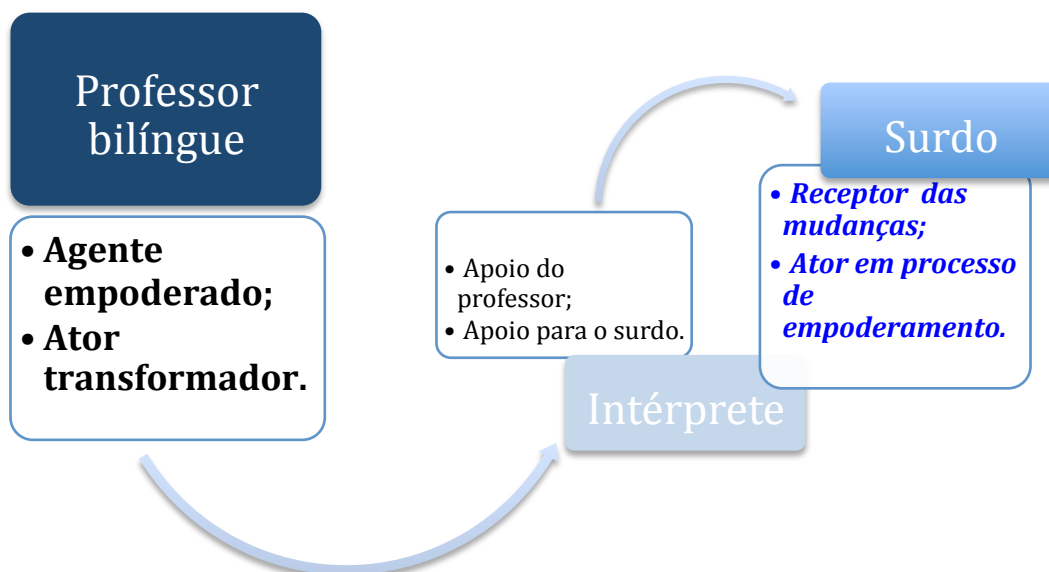
***Professor coordenador:** “Aí a gente tava falando, assim, que o intérprete, quando ele é da mesma área, vamos dizer, eu sou de biologia e eu vou interpretar uma aula de biologia, pra mim é tranquilo, mas se eu vou interpretar uma aula sobre um assunto que eu não tenho conhecimento, é claro que a interpretação não vai ser tão fidedigna quanto a da área que eu conheço. Então acaba que a informação às vezes não é passada na totalidade pro aluno, né...”*

Ainda sobre o intérprete, nota-se que os adjetivos também influenciam na realização dos processos. A falta de fidedignidade salienta mais uma problemática com relação à eficácia do seu trabalho, uma vez que, nas outras escolas da SEEDF, esses profissionais não são designados por área. Por conta disso, o aluno pode não se beneficiar totalmente das explicações – além do mais, o ato de transpor informações de uma língua para outra acarreta, naturalmente, perdas de um detalhe ou outro. Verifica-se, pois, que parte do conteúdo pode ser comprometida pelo fato de o intérprete, talvez, não conhecer (com a profundidade necessária) os assuntos que fogem de sua área de formação.

Antes de prosseguir à próxima categoria de análise, encerro esta parte com breves conclusões. A primeira é que há referências marcadas a todos os atores estudados, porém a supressão aqui analisada diz respeito ao grau de empoderamento de cada ator participante dos processos, sendo que o professor bilíngue (que atua na EBT) detém o maior poder, em oposição ao professor das demais escolas da SEEDF, que não é proficiente em Libras.

Curioso é o fato de que, embora a EBT não trabalhe com intérpretes, eles aparecem constantemente nas entrevistas, vistos como mero apoio, ponte entre os professores ouvintes e alunos surdos, os quais estão em processo de inclusão. Justifico, também, que não usei o apagamento do beneficiário para esta análise, dada a ausência de exemplos nos textos. Ora, se estamos falando sobre processo de empoderamento, pois acredito que esse é um dos principais objetivos da EBT, parece-me lógico concluir que há beneficiários: no caso, os surdos. O quadro abaixo resume as conclusões desta primeira parte.

Figura 15 – Exclusão nos processos de empoderamento



Fonte: Elaborado pelo autor, para esta pesquisa.

5.1.1.2. Distribuição de papéis

Segundo van Leeuwen (1997), pode não haver congruência entre os papéis porque as representações podem redistribuí-los e organizar as relações sociais entre os participantes.

No entanto, aquilo que podemos fazer é investigar que opções são feitas; em que contextos institucionais e sociais; e por que é que estas escolhas são feitas: que interesses é que as servem, e que propósitos são alcançados. (VAN LEEUWEN, 1997, p. 187)

Sendo assim, em quais instâncias o professor bilíngue é representado como agente? Será que ele nunca é posto no lugar de paciente? Quando o surdo é retratado como paciente? Será que ele também pode ser visto como agente? Há designação de função fixa para esses atores?

O que me chama atenção são as várias maneiras de se referir a cada um. Nelas, observam-se a circunstancialização e a possessivação (QUADRO 7), utilizadas tanto para mostrar as representações dinâmicas (ativas) da participação dos atores nos processos, quanto as não dinâmicas (passivas). No Quadro 10, a seguir, mostro as que considero mais pertinentes à análise. Essa compilação foi retirada das entrevistas e interpretada à luz do Quadro 7. Na próxima seção, interpreto excertos das entrevistas, os quais exibem as circunstâncias que designam agentes e pacientes, corroborando o que van Leeuwen afirma sobre a ambivalência de papéis, de acordo com cada representação.

Quadro 9 – Referências aos Atores Sociais nas entrevistas da EBT

Professores	Intérpretes	Alunos surdos
<ul style="list-style-type: none"> • em primeira e segunda pessoas: "eu", "você", "a gente", "nós" (<i>ator</i>) • em terceira pessoa: "o professor da área", "o professor regente" (<i>ator</i>) • como colegiado: "o Educacional 6" (<i>ator, perceptivo, dizente e atribuidor</i>) • meu objetivo (<i>possessivação para ativar</i>) • sujeito desinencial com verbos na 1ª pessoa do singular e plural: "fiz", "conseguimos", etc. (<i>ator, perceptivo, dizente e atribuidor</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • a interpretação em sala de aula (<i>nominalização</i>) • um intérprete (<i>finalidade</i>) • sem intérprete (<i>circunstancialização</i>) • a figura do intérprete (<i>finalidade</i>) • o processo de interpretação (<i>nominalização</i>) • como intérprete • eu (<i>ator</i>) • você, intérprete (<i>ator</i>) • o professor intérprete (<i>fenômeno</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • para o surdo / com o surdo / escola de surdos (<i>circunstancialização para ativar ou passivar</i>) • os alunos / os meninos / ele / eles (<i>ator ou finalidade</i>) • meus alunos (<i>possessivação para passivar</i>) • o 1º ano, 2º, 3º (<i>finalidade, fenômeno, portador</i>) • o Samuel, o Marcos Gabriel, o Wendel (<i>ator</i>) • uma/ aquela menina (<i>finalidade, fenômeno, portador</i>)

Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

5.1.1.2.a. O professor agente

Os professores bilíngues são agentes na maioria dos textos. São eles que planejam e executam as mudanças, ponderam sobre as decisões, produzem o material didático. Foram eles que conceberam o projeto da EBT. De acordo com Fairclough (2001), é possível identificar significados ideacionais pela utilização de verbos transitivos que, no contraste do apagamento da agência pela voz passiva, mostram o processo de um indivíduo em particular agindo quase fisicamente sobre outrem e representam ações dirigidas, que se concretizam ou se manifestam na superfície do texto. Como van Leeuwen (1997) promove a união de elementos linguísticos e sociais, para além da transitividade verbal, percebe-se que as forças dinâmicas desempenhadas pelo professor os tornam dizentes, atores, perceptivos e atribuidores nos processos verbais, mentais e relacionais, tanto quando referem-se a si mesmos na terceira pessoa do singular quanto na primeira. Ao mesmo tempo, o surdo é visto como o receptor das ações dos professores. A seguir, alguns trechos ilustram isso:

Professor de história: “Aí as nossas aulas são todas assim, muita imagem, muita imagem, isso na minha área, muita imagem... tudo eu dou em power point...”

Professor coordenador: “Na verdade, nós entregamos este projeto com representantes do Ensino Médio, Ensino Fundamental e anos iniciais e anos finais, não é, no Ensino Fundamental, então tínhamos representantes professores de todas as modalidades, e os surdos também com a representação da Feneis. E foi entregue esse projeto, em 2011, à Secretaria de Educação. Até hoje, nós não recebemos resposta desse projeto que foi protocolado e entregue.”

Professor de biologia: “Os surdos saíam pra assistir aula comigo, de biologia, né, já com com a aula em libras, né, com o professor que já tinha experiência com surdo, aí eles saíam também pra física, pra química, matemática, seguindo a carga horária da turma inclusiva, [**interrupção do professor de física:** enquanto os ouvintes tavam lá tendo aula de física, eles também tavam tendo aula de física, só que na turma... na classe bilíngue, né] em ambientes separados, tinha uma sala específica, né. Isso a gente conseguiu que em oito disciplinas, eu acho: história, geografia, física, química, inglês, português, aí em português eles já tinham a metodologia de ensino de segunda língua. Então, aí aqueles professores que já trabalhavam com surdos e tinham habilitação, a gente foi... é... organizando a unidade especial [**Nova interrupção do professor de física:** pode falar um pouquinho também da história do português como segunda língua, né, que a gente também conseguiu tirar os meninos, eles não estudavam aquele português do currículo, né]”

Professor de biologia: “Porque na... aqui, a gente consegue que eles participem, discutam, a gente pergunta, a gente sabe direitinho quem tá acompanhando e quem não... e, mesmo assim, quando a gente, por exemplo, faz uma prova escrita, ali também não tá cobrando que ele aprendeu meu conteúdo. O que, qual o meu objetivo numa prova de português escrito? É que ele aprenda o vocabulário próprio da biologia, né, os conceitos, então eu trabalho muito o nome, o significado, pra ele aprender, interiorizar, adquirir os conceitos. Porque se eu quero que ele... é... pra ele, o conteúdo mesmo, é em libras. Então eu já comecei até fazer prova oral em libras. Porque às vezes o escrito, como ele esbarra no português e tudo, num tá cobrando ali que ele aprendeu o meu conteúdo. Porque ali ainda tem outra dificuldade: porque se eu dou a aula em libras e cobro em português escrito, imagina você... recebendo

uma aula em inglês, você sabe porque você é de línguas também, né, e exigindo que seu aluno escreva em japonês. A cabeça do surdo, coitadinho...”

5.1.1.2b. O aluno paciente

Ainda que o ambiente bilíngue propicie um maior acolhimento para o aluno surdo, suas ações são marcadas por fracassos e sofrimento. A força atuante do professor reforça, em alguns trechos, o assujeitamento do surdo como portador de deficiência, como receptáculo das transformações implementadas pela instituição. Nota-se, portanto, que as ações dos alunos são marcadas pelo advérbio de negação, reforçador do insucesso, da incompreensão, do desconhecimento, da vergonha de ser surdo, da dependência do ouvinte, do despreparo da sociedade ouvinte, a qual não conhece a língua de sinais, etc.

Professor de física: *“Simples: eles, por exemplo, não podem ir no médico sozinhos, né. Sofre um acidente, alguma coisa, na rua, ele vai pra uma emergência, como ele é atendido sozinho?”*

Professor de química: *“Uma delegacia... sempre precisa da gente. [Professor de biologia: sempre precisa da gente...] Justiça, tem que chamar... A sociedade não tá preparada... a escola não tá preparada pro surdo, imagina o resto [barulhos]... no básico, no mínimo, se ele for na secretaria, mesmo na Escola Bilíngue, aqui, ele vai sofrer... nós estamos na secretaria da Escola Bilíngue... [Professor de física: um hum] Se ele for na... na cantina da Escola Bilíngue ele vai sofrer, imagina fora daqui...”*

Professor de biologia: *“A começar que o surdo... ele não quer participar da aula, não faz perguntas, em geral eles ficam envergonhados, porque eles sabem mesmo se eles forem falar... um surdo que tem uma... um resíduo... ele sabe que a voz dele é diferente e que os outros vão rir. Então, em geral, tudo o que o professor pergunta se ele entendeu, em sala de aula inclusiva, eles falam [balança a cabeça] eles dificilmente dizem que não entendeu ou levantam pra perguntar dúvida...”*

Professor de física: *“Às vezes, o texto que o professor regente falou ou escreveu ou ele leu ali no quadro, o aluno vai parar naquela segunda, terceira”*

palavra que ele não conhece. Como é que você vai explicar o contexto da situação que ele tá todo falando se ele não conhece aquela palavra xis? Barco!”

Professor de biologia: “E já teve caso de aluno que foi abordado pela polícia, né, porque a polícia chamou e ele não ouviu, né, e foi até confundido com um... com um ladrão, sei lá. [Professor de física: com um bandido] Tive um aluno da Escola Normal que levou um tiro de um policial, muitos anos atrás. Porque aí, depois, a gente ficou sabendo que ele foi abordado, parece que a polícia deu voz e... mandou ele parar e ele não parou... Ele não viu, né. Tava de costas e não parou.”

Contudo, não ambiciono vilanizar os ouvintes, tampouco vitimizar os surdos. Os trechos também mostram o surdo se colocando no lugar de paciente quando se trata de receber benefícios do governo dados aos deficientes, o que me leva a constatar que a distribuição de papéis está diretamente ligada a interesses pessoais de surdos e ouvintes, ou seja, todos nós enquanto membros da sociedade em que vivemos. Como analista do discurso, saliento, mais uma vez, a importância da investigação social por meio da língua porque, conforme evidenciam os textos colhidos nas entrevistas, a prática discursiva influencia diretamente a prática social e vice-versa.

Eduardo: *Por último, eu queria perguntar sobre a lei. É... essa semana, né, com a questão do veto da Dilma sobre o estatuto do deficiente...*

Professor de filosofia: “Eu até tive vendo na CBN... as empresas agora vão ter que... um cara falou sobre empresa de segurança: ‘Pô, como é que vou por um cara... deficiente vai trabalhar em empresa de segurança?’”

Professor de biologia: “Não, e determinadas funções, né, que num cabe [alguém: é, não cabe!]. Por exemplo, telefonista, pro surdo... Mas ele poderia, talvez, tá trabalhando numa central diferenciada com TDD, né. O TDD, que é só mensagem...”

Professor de matemática: “É. Exército eles não servem, né. Forças armadas eles não podem servir. Imagina o pipoco comendo solto e pá, pá, pá...”

Professor de física: “Você falou aí da questão do IPI pros carros. Então, aí serve ser deficiente?”

Professor de português: [imitando os interlocutores ouvintes] “Mas vocês não são deficientes.” [e surdos] ‘Mas eu quero o desconto do IPI’. [para de imitar e dá sua opinião] Você é ou não é deficiente, né...?”

5.1.1.2c. O professor paciente e o aluno agente

Uma das coisas que mais me impactou positivamente na EBT é o fato de que os professores também se colocam na condição de aprendizes – tanto da língua de sinais quanto da pedagogia visual, a qual requer um certo conhecimento sobre cultura surda. A respeito disso, é importante compreender que, na fala, o som, a rima e a entonação são recursos semióticos que ajudam a compor significados, que são estabelecidos culturalmente. Já as línguas de sinais produzem sentido por meio das configurações de mão, expressões faciais e direcionalidade do movimento, ou seja, o caminho é diferente.

Professor de português: “É, eu tô falando assim, de forma geral, não dá pra cê falá que o surdo é assim: ‘Ah, o surdo não sabe. O surdo...’ Não, num dá. [professor de ciências: É igual o ouvinte mesmo, tem ouvinte que aprende, tem ouvinte que num aprende... tem ouvinte que vai rápido, tem ouvinte que...] tem a nossa dificuldade também na língua, né? Porque não somos, não é a nossa língua materna. Então às vezes a gente acha que tá... ixi... abafando... e tá errando.”

Professor de ciências: “Cê vai fazendo... e com eles, também, a gente aprende muito. Com eles, eles vão ensinando, você tem dúvidas, eles vão ensinando e aí vai indo...”

O percurso gerativo de sentidos “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (FIORIN, 2002, p. 17). Em outras palavras, o percurso gerativo de sentidos é todo o processo envolvido na produção de significações. Ele evidencia pistas que o produtor do texto deixa sobre suas intenções.

Quando levamos em consideração a cultura surda, o professor deve ter em mente que nós, ouvintes, construímos o pensamento sob uma lógica acústico-temporal, ou seja, quando conjugamos um verbo, utilizamos recursos semióticos que, juntos, compõem o seu significado total. Por exemplo, a forma do verbo amar, na terceira pessoa do plural, no pretérito imperfeito do modo indicativo, é

“amávamos”. As desinências –va e –mos contêm informações de tempo, número, modo e pessoa, semioses típicas da oralidade e da escrita. Pelo fato de toda essa lógica organizacional de sentidos gramaticais ser arquitetada oral e temporalmente, nós transferimos esse entendimento para todas as outras modalidades envolvidas na realização linguística, revelando o modo como fomos treinados a ler o mundo. Consequentemente, se o aluno da EBT tem a libras como língua natural, cuja construção de sentidos é visuo-espacial, sua leitura do mundo difere daquela que o ouvinte utiliza.

Professor de português: “E eu nunca tinha trabalhado com... trabalhado com surdo este conteúdo, né, voz ativa e voz passiva. Preparei um power point (...) e, assim, muita coisa eu mostro pro professor surdo antes porque o... a forma que ele olha não é a forma que eu olho. A forma que ele, surdo, olha não é a forma que eu, ouvinte, olho. Então, por exemplo, eu tenho uma gravura, você coloca item A, parêntesis depois da gravura. Ele acha que é pra marcar a próxima. Quer dizer, cê tem uma gravura, você tem que colocar o A e o parêntesis antes dela. Porque se você colocar a gravura e o A e o parêntesis, ele vai achar que tem que marcar a próxima. Eu falei: gente, eu nunca imaginei que a ordem que eu colocasse esse bendito desse parêntesis ia fazer diferença pra ele. (...) Enfim, a gente tem que repensar até a nossa forma de ver as coisas. (...) Fizeram a prova hoje. Jesus Christ!!! [Risos] eu fiquei assim... meu Deus, o quê que eu fiz? Aí eu parei, entreguei a prova de todo mundo e a nota, porque eu corrigi na hora... falei assim: ó... fiz aqui uma auto-avaliação, porque o professor tem que fazer isso, né? Onde foi que eu errei? Quê que aconteceu?”

Professor de ciências: “Eu fiz isso, ó: ‘assinale uma alternativa correta’. Aí eu pus: ‘os vírus (mais ou menos assim:) não têm célu... não são formados por células; têm uma célula; têm várias células, muitas células’. Porque eu pus UMA certa, ele colocou UMA célula e discute comigo que ele tá certo [Alguém do grupo de professores: ah, ele colocou uma com uma] uma com uma... e ele discute, foi bem o Marcos Gabriel. Ele tá discutindo comigo, discutindo, discutindo... [Alguém: até hoje] e eu não consigo explicar, vou até depois... vou botar vocês pra ajudar eu a explicar pra ele. Ele acha que ele tá certo e nada convence, porque eu pus UMA alternativa. Aí eu pus ‘o vírus é formado por UMA célula’ e aí, pra ele, isso tá certo, porque associou...”

Desta feita, os professores também desempenham papel passivo em certas instâncias. Suas falas evidenciam que estão em (constantemente) processos de aprendizagem com relação ao mundo do surdo,

especialmente quando falham ao compreender que há discrepâncias entre culturas, conforme trecho anterior. Nas entrevistas, os docentes revelam que os próprios alunos apontam inconsistências nos comandos de questões, provas e exercícios, nas imagens selecionadas para o *kit*. Também reclamam da falta de sinais para os termos técnicos de cada matéria e, principalmente, do desserviço ao aluno, acarretado pela parca proficiência do professor em libras.

Impende destacar que nos excertos, há relatos sobre o não sucesso de algumas ações dos professores, sobre embates com os alunos e sobre a importância que o professor surdo da escola exerce no direcionamento das práticas pedagógicas na escola, salientando, portanto, que o surdo também é agente na EBT. Resta indubitosa a culminação da distribuição de papéis na EBT pela afirmação, por parte dos entrevistados, de que o surdo não é deficiente: ele é um ser visual, usuário de uma língua espaço-visual.

Professor de português: “Mas, assim, alguém aqui na escola questionou essa questão do... de ter um estatuto pra deficiente, sendo que eles não se acham deficientes. Eles não se vêem deficientes e a gente ensina isso pra eles, né!? Porque eles não são. Eles são diferentes, num é? Eles têm um outro tipo de comunicação... de língua...”

Professor de biologia: “É que a gente trabalha mais, até em questão dos nossos projetos [Professor de português: a questão social, né], nossa defesa é que eles fazem parte de uma minoria linguística, mas não que ele é um deficiente, um incapaz. Só que, por outro lado, pra ele receber os benefícios, ele precisa ser enquadrado como deficiente para ele ter os benefícios...”

5.1.2. A aplicação da Gramática Visual aos murais

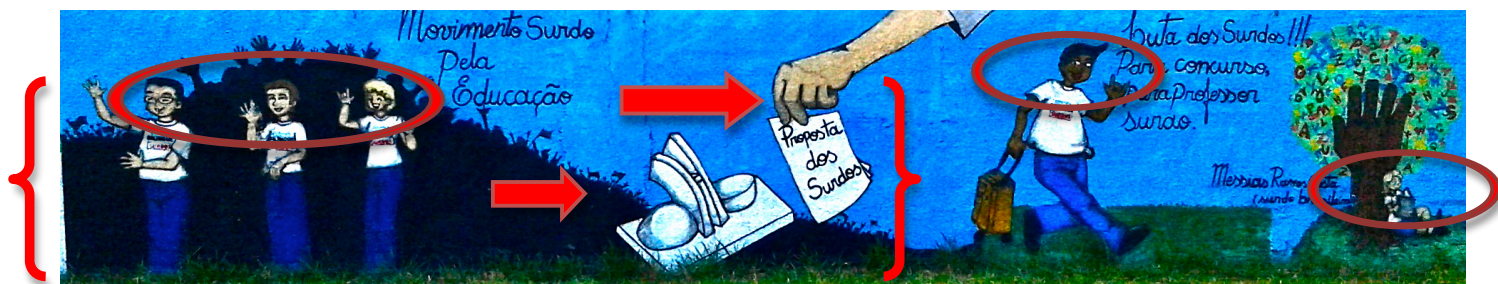
5.1.2.1. O muro

Conforme dito no Capítulo 4, a narrativa visual do painel pintado no muro representa a luta pelo surgimento da EBT e seu prestígio como centro de excelência em educação bilíngue para surdos. Para a análise, destacam-se os participantes representados, o dado e o novo, a saliência e os símbolos nele contidos. A orquestração entre essas categorias obedece ao princípio de integração de recursos semióticos, já que cada um deles possui determinadas potencialidades e limitações na construção de

sentidos, porém todos funcionam de forma integrada para a formação do significado global (GALVÃO, 2015, p. 70).

5.1.2.1a. Participantes Representados

Figura 16 – Participantes Representados no muro



Fonte: Muro da EBT

Há seis participantes representados na Figura 16 – três humanos e três que fazem alusão a movimentos ou instituições, logo, carregam traço humano. Começo da esquerda para a direita: há três pessoas em primeiro plano, vestindo uma camiseta branca, na qual pode-se ler “Escola Bilíngue para Surdos”. Os vetores dos braços demonstram que todos estão fazendo uso da língua de sinais, especialmente a moça de cabelos loiros, cuja configuração de mãos exhibe o sinal universal para a frase “eu te amo”: o dedo mindinho, o indicador e o polegar em riste. Suponho que esses participantes podem ser tanto membros da comunidade surda quanto professores reivindicando a regulamentação da Escola Bilíngue. A Figura 17, a seguir, consegue mostrar tais detalhamentos com mais nitidez, pela ampliação das imagens.

Figura 17 – Participantes representados no Movimento Surdo pela Educação



Fonte: Muro da EBT

Atrás deles, como pano de fundo, há uma grande montanha negra, cujas bordas superiores estão coroadas por mãos e bandeiras, simbolizando a mobilização social que deu impulso ao Movimento Surdo pela Educação, graficamente escrito na tela. Considero este um dos mais importantes participantes representados na pintura, pois trata-se da personificação do participante interativo, o *viewer*, que somos todos nós: surdos e ouvintes, alunos e professores, membros da comunidade surda e/ou simpatizantes. Sua magnitude é vasta, já que, tanto em tamanho quanto em extensão, a montanha negra percorre mais da metade do painel. Tal informação será mais relevante quando tratarmos de projeção e saliência, na seção 5.1.2.1c.

O Congresso Nacional representa os legisladores, os quais recebem a proposta levada pela comunidade surda, personificada pela grande mão que entrega o documento contendo a proposta de criação da EBT. Até este pedaço do mural, observa-se que os vetores compõem o movimento das ações da direita para a esquerda.

Já o próximo participante, o qual também veste a mesma camiseta branca, é negro, carrega uma mochila de rodas em uma mão e fala “eu te amo”, em língua de sinais, com a outra. Ele marca a mudança vetorial da esquerda para a direita, numa alusão à mudança dos empreendimentos, ou seja, se antes a onda de esforços voltava-se para a criação da EBT, ela agora segue rumo à manutenção dessa instituição, a qual trará as ferramentas de que o surdo precisa para garantir as condições mínimas que o possibilitarão concorrer a cargos públicos, conforme expresso na legenda. Além disso, existe uma questão-chave em termos de identidade: a formação do professor surdo como modelo bem sucedido para as próximas gerações de alunos surdos. Este é o caso do professor Messias Ramos Costa¹⁷, professor surdo da Universidade de Brasília, cujo nome está estampado no muro. O peso desse recurso semiótico – a escrita do nome de um indivíduo surdo bem-sucedido – , confere a dignidade, a liberdade e o respeito necessários para manter a autoestima de milhares de crianças que, ainda hoje, sofrem com a pulverização de estigmas e preconceito tão enraizados em nosso país.

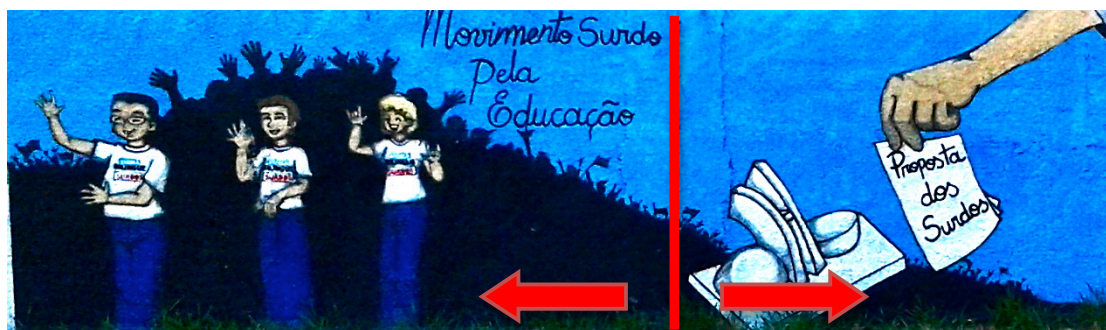
Por fim, há uma pequena estudante, usando a mesma camiseta dos demais, lendo embaixo de uma árvore. Ela representa as gerações de jovens surdos que serão beneficiados pela educação

¹⁷ Em busca de mais referências, compartilho as informações de destaque do perfil do professor Messias, retiradas de seu blog <https://blogdomessias.wordpress.com/2010/06/15/perfil/>, em 30/7/2016: Meu nome é **Messias Ramos Costa**. Nasci em Brasília – DF. Sou surdo. Professor de Libras concursado pela Universidade de Brasília, onde fui o primeiro professor substituto de Língua de Sinais Brasileira – LSB – no Curso de Letras do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, e atuei por quase dois anos. Estou como Diretor Regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS/DF (www.feneis.org.br), desde 20 de Agosto de 2006. Tenho licenciatura plena em Pedagogia e especialização em Língua de Sinais Brasileira e a Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, no pólo na UnB. Fui tutor do Projeto 500, um projeto que oferece curso de Libras para os servidores federais. Em 2008, ingressei no Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB. Criei o Jornal Virtual para surdos e ouvintes e o Projeto Tom do Pantanal em Libras, que trata da relação entre docentes e alunos no processo de inclusão nas escolas regulares. Fui membro da equipe “OK”, cujo site apresenta piadas, notícias, livros, links e mais, tudo em Língua de Sinais Brasileira. Atuei como professor surdo, durante três anos e meio, em escolas regulares da Secretaria de Educação-GDF. Na Escola Classe 01 de Brazlândia, como Apoio Pedagógico e como Coordenador de Informática. Essa função também desempenhada na Escola Classe 21 de Taguatinga, durante seis meses.

bílingue. A análise deste participante só será completa mais adiante, ao mencionarmos os processos simbólicos, materializados pela árvore na qual a estudante se escora.

5.1.2.1b. O dado e o novo

Figura 18 – O Dado e o Novo 1



Fonte: Muro da EBT

Na nossa cultura ocidental, a orientação da leitura é feita da esquerda para a direita, de cima para baixo. Neste raciocínio, a informação já posta, mais geral, previamente conhecida é, normalmente, posicionada à esquerda e o que ainda é desconhecido, vanguardista ou está por vir, geralmente, encontra-se à direita na imagem. No muro, há dois momentos distintos em que o antes e o depois compõem a cronologia dos eventos: o primeiro pode ser observado pela Figura 18, na qual o movimento da comunidade surda gerou a proposta levada à Câmara Legislativa.

O segundo pode ser visto na Figura 19, a qual mostra que, após apresentada a proposta dos surdos, a luta passa a ser o fomento da educação bilíngue para que haja concursos para professores surdos.

Figura 19 – O Dado e o Novo 2



Fonte: Muro da EBT

5.1.2.1c. Saliência

Quando a composição é o modo de integração, a saliência é julgada com base em pistas visuais. Os leitores (*viewers*) são intuitivamente capazes de julgar o ‘peso’ dos vários elementos de uma composição e, quanto maior o peso de um elemento, maior é a sua saliência. Esta, mais uma vez, não é objetivamente mensurável, mas resulta da complexa interação entre vários fatores: tamanho, exatidão de foco, contraste de tons (áreas com alto contraste de tons – por exemplo, bordas entre preto e branco têm grande saliência), contraste de cores (por exemplo, o contraste entre cores altamente saturadas e cores ‘suaves’ ou o contraste entre vermelho e azul), posicionamento no campo visual (os elementos não somente tornam-se ‘mais pesados’ à medida em que são movidos para o topo, mas também parecem ‘mais pesados’ quanto mais forem colocados para a esquerda, devido a uma assimetria no campo visual), perspectiva (objetos em primeiro plano possuem mais saliência do que objetos no plano de fundo e elementos que se sobrepõem a outros possuem mais saliência do que os elementos aos quais se sobrepõem) e, também, fatores culturais bem específicos, tais como a aparência de uma figura humana ou um símbolo cultural potente. (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 202)¹⁸ (tradução minha)

Esta é uma das categorias mais contundentes para o muro porque é por meio dela que se pode medir o peso que alguns elementos da composição têm quando comparados a outros. Gostaria de lançar destaque para as cores e o tamanho de certos participantes representados, bem como os elementos colocados em primeiro e segundo planos.

As cores predominantes são azul, preto, verde e branco. A mescla de cores neutras e frias traz realce para o branco, que se destaca na blusa usada pelos participantes humanos, na cor do Congresso Nacional e na cor do papel com a proposta dos surdos. Esses são os elementos de maior saliência na narrativa. Em oposição ao branco, a grande massa do movimento que mobilizou a comunidade surda e ouvinte é representada na cor preta, a qual equaliza as diferentes identidades dos diversos indivíduos que atuam nesta causa e, de certa forma, os harmoniza.

Quanto ao tamanho relativo dos elementos, enfatizo a desproporção como algo extremamente marcante aqui. Em primeiro lugar, a estudante surda sentada embaixo da árvore, no extremo direito da

¹⁸ When composition is the integration mode, salience is judged on the basis of visual clues. The viewers of spacial composition are intuitively able to judge the ‘weight’ of the various elements of a composition, and the greater the weight of an element, the greater its salience. This salience, again, is not objectively measurable, but results from complex interaction, a complex trading-off relationship between a number of factors: size, sharpness of focus, tonal contrast (areas of high tonal contrast – for instance, borders between black and white – have high salience), color contrasts (for instance, the contrast between strongly saturated and ‘soft’ colors, or the contrast between red and blue), placement in the visual field (elements not only become ‘heavier’ as they are moved towards the top, but also appear ‘heavier’ the further they are moved towards the left, due to an asymmetry in the visual field), perspective (foreground objects are more salient than background objects, and elements that overlap other elements are more salient than the elements they overlap), and also quite specific cultural factors, such as the appearance of a human figure or a potent cultural symbol. (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 202)

imagem, é exageradamente menor do que os demais participantes humanos representados, o que me faz concluir que o produtor da narrativa confere acentuada magnificência ao indivíduo letrado e militante. O tamanho diminuto da estudante equivale à sementinha que precisa do solo fértil (EBT), água (professores) e clima favoráveis (família e sociedade) para desenvolver-se e florescer até atingir sua total emancipação.

No mais, entendo que o movimento social pela educação, representado pela colossal montanha negra e pela mão gigante que detém a proposta dos surdos é a projeção da sociedade como um todo, a qual é maior do que o Congresso. Cumpre ressaltar que, conforme visto no Capítulo 2, a política é artefato cultural relevante para o surdo. Há, aqui, a mensagem do poder que a mobilização social tem perante seus representantes políticos. Pode-se observar que tanto em tamanho quanto em extensão, o movimento se destaca em segundo plano, da esquerda para a direita, em curva decrescente, alocando os elementos em primeiro plano a um destaque sutilmente menos acentuado.

5.1.2.1d. Atributos Simbólicos

Os processos simbólicos denotam o que é ou qual o significado de determinado participante. Segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2011), ocorrem quando a imagem apresenta atributos que não são dela característicos, mas acabam por conferir valores que adicionam significado. Kress e van Leeuwen (1996, p. 105) apontam que atributos simbólicos são objetos que têm uma ou mais das seguintes características:

- são postos em destaque na representação de uma maneira ou de outra, por exemplo, por serem colocados em primeiro plano, por terem tamanho exagerado, por serem particularmente bem iluminados, por serem representados em detalhes especialmente refinados ou com enfoque preciso, ou ainda por suas cores e tons bem visíveis;
- em geral, parecem estar, de certa forma, fora de lugar;
- são convencionalmente associados a valores simbólicos.

Desta sorte, o atributo simbólico de maior destaque são as mãos, partes do corpo que dão voz ao surdo, presentes nas quatro figuras a seguir:

Figura 20 – Mãos que falam, lutam e amam



Fonte: Muro da EBT

Figura 21 – A mão que ama



Fonte: Muro da EBT

Figura 22 – A mão que propõe



Fonte: Muro da EBT

Figura 23 – A mão que sustenta e protege



Fonte: Muro da EBT

Interessante é notar a construção de ícones entre a cultura ouvinte e a surda. Para mim, que ouço, a mão pode simbolizar diversos conceitos. Em termos de comunicação com outros, especialmente devido à prática acadêmica, vejo as mãos como emblemas da escrita – dificilmente entenderia que elas também falam, sentem e amam se não fosse por esta investigação. Vale dizer que a mesma mão que escreve para estabelecer diálogo também sinaliza; logo, há novos potenciais de significados associados a esse elemento que é absolutamente icônico para os surdos.

5.1.2.2. O mural

De acordo com Royce (2007, p. 66), a leitura de determinada imagem pressupõe a interação de três elementos que remetem às metafunções de Halliday – interpessoal, ideacional e textual – quais

sejam os participantes representados e os interativos, além dos elementos estruturais e coesivos do texto imagético. A co-ocorrência dos modos verbal e visual, que se complementam semanticamente para produzir um único fenômeno textual é chamada de complementaridade interssemiótica. É por meio desse princípio que se entende a razão pela qual, no caso do mural no pátio da EBT, o modo verbal só ganha sentido a partir do momento em que outros recursos semióticos (diferentes daqueles típicos da linguagem escrita) são usados.

Ora, se o objetivo do mural é chamar atenção do transeunte, os produtores do texto imagético dispõem de inúmeros recursos visuais que servirão para capturar o olhar de quem passa, entre eles: as cores, o formato, o tamanho, as caixas de texto, os quadros, etc. A complementação entre recursos retira a escrita de um estado puramente gráfico, estático e monocromático para outro mais dinâmico, com diversas camadas e multicolor, ou seja, as regras de composição textual obedecem ao mesmo princípio de complementaridade interssemiótica. Como o objetivo é tornar os alunos surdos bilíngues, partindo do pressuposto de que o surdo é falante da língua espaço-visual, a combinação dos recursos semióticos dos modos visual e verbal favorecerá a aquisição do português escrito. Neste passo, encaminho-me para a análise do mural produzido pelos alunos.

5.1.2.2a. Os participantes

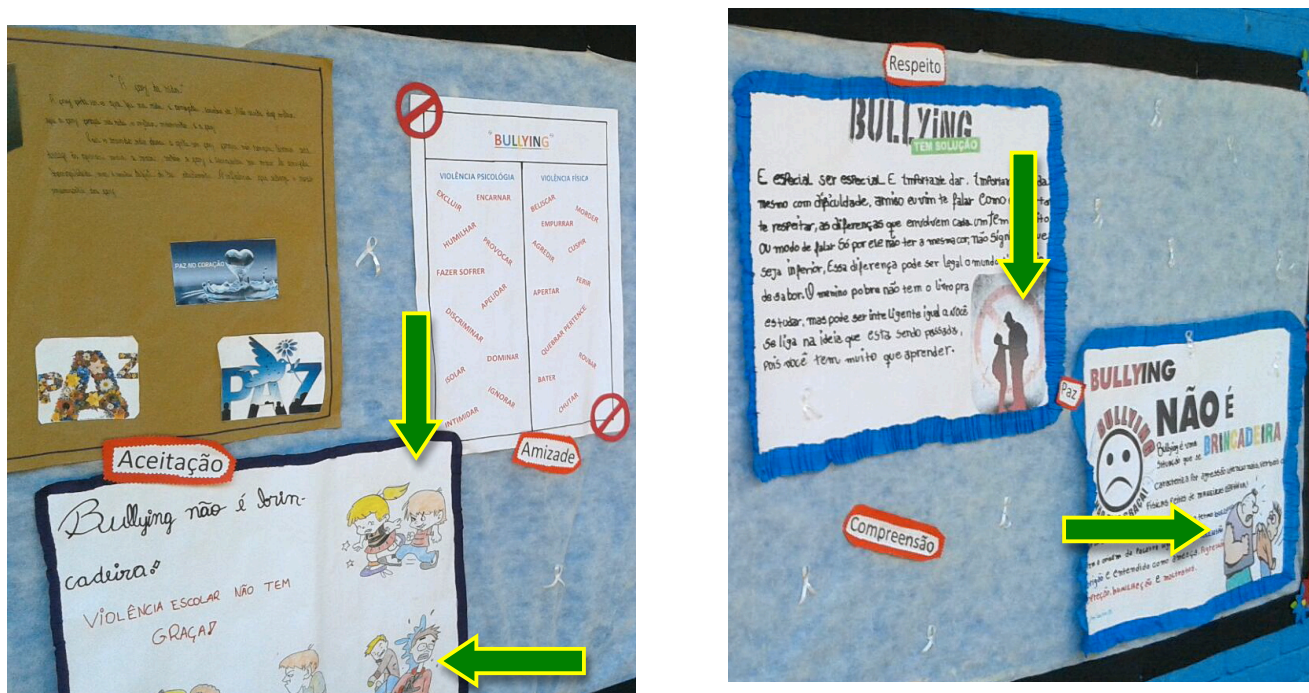
Os participantes representados e interativos possuem fundamental importância para a análise multimodal do mural. De acordo com a sequência didática, os participantes interativos, ou seja, os produtores e os consumidores (*viewers*) do texto imagético, são surdos. Dentre os vários temas propostos, um grupo de alunos¹⁹ escolheu o “*Bullying*” como o mais relevante a ser estudado e, conseqüentemente, ressemiotizado para fora da sala de aula. Essa ressemiotização implica que o tema trabalhado intraclasse seja transposto extraclasse, em forma de mural, ilustrando, assim, o processo de distribuição dos textos²⁰, os quais, por conseguinte, são postos ao alcance dos demais estudantes da escola. Estes, por sua vez, também foram submetidos ao mesmo processo, porém com tema diverso, ou seja, “Violência contra a Mulher”. O intercâmbio dos temas trabalhados atinge a todos os demais discentes da EBT, uma vez que a ressemiotização dos textos escritos em murais favorece o letramento em português escrito de pessoas visuais, surdas.

19 Pelo texto da sequência didática, não fica claro quem exatamente são os alunos que decidiram trabalhar com o tema bullying e, conseqüentemente, produziram este mural.

20 O uso da palavra texto, neste caso, condiz com a definição deste termo em ADC, ou seja, a materialização do discurso.

Já os participantes representados de destaque no mural figuram pessoas em atos de violência ou intimidação, atuando tanto como autores quanto vítimas de *bullying*, como mostram as Figuras 24 e 25.

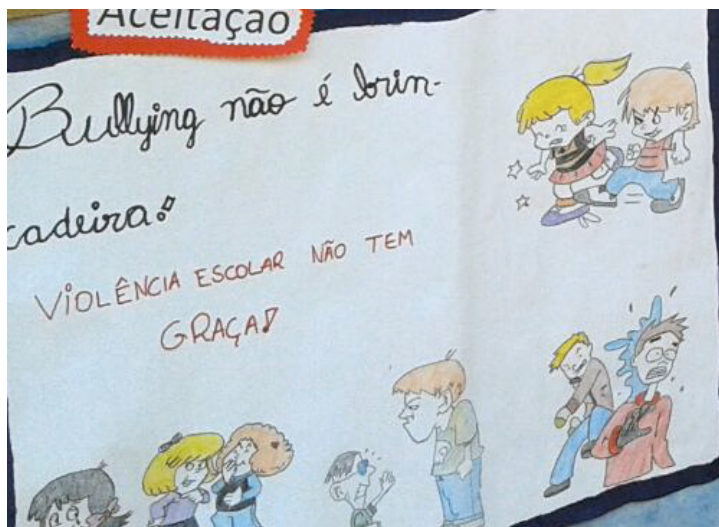
Figuras 24 e 25 – Participantes Representados no mural da EBT



Fonte: Kit de aula enviado pela professora de português, via correio eletrônico

É interessante observar que, na Figura 24, no cartaz à esquerda e abaixo, marcado com duas setas, as imagens têm maior proeminência em relação ao texto verbal, já que o tamanho e as cores das imagens apontadas pelas setas. É possível identificar os personagens em atos de violência física e psicológica (FIGURA 26): fofoca, intimidação, arremesso de fluidos e pisadas no pé são as ações que marcam estes participantes.

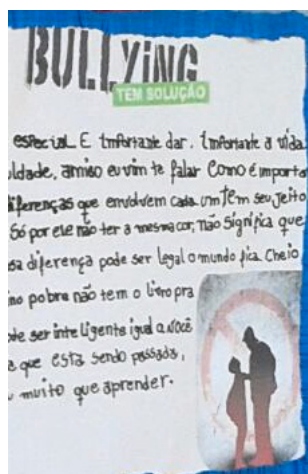
Figura 26 – Zoom do cartaz no canto esquerdo



Fonte: Figura 24

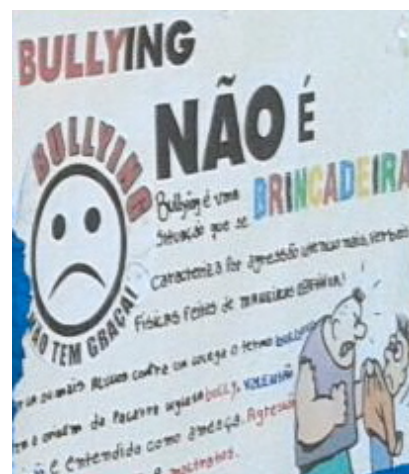
Em contrapartida, nos cartazes da Figura 25, existem mais textos verbais e menos imagens. Ao olhar para o modo verbal, percebemos a multimodalidade latente, pois os recursos semióticos de cor, tamanho e tipo de fonte realçam o título do cartaz e o diferem do corpo textual, que aparece em menor tamanho e é monocromático. Esta é a prova viva de que não há texto monomodal. Ainda com relação aos cartazes da Figura 25 (ambos com bordas azul marinho), pode-se observar a complementaridade interssemiótica atuando de diferentes formas.

Figura 27 – Zoom cartaz 1



Fonte: Figura 25

Figura 28 – Zoom cartaz 2



Fonte: Figura 25

A Figura 27 mostra o título e o subtítulo em destaque. Este, porque traz as palavras escritas em fonte branca, com pano de fundo verde e, aquele, pelo tamanho e tipo de fonte. Note que a imagem, no

canto inferior direito, traz dois participantes, sombreados, cujas silhuetas mostram o seguinte cenário: um deles está em posição superior, de imponência, cujo vetor atua sobre o outro, em posição inferior, representando uma ação corporal icônica de intimidação. No pano de fundo, há o sinal de proibido, em vermelho, que é universalmente simbólico. O paralelismo verbal e visual é inegável.

O mesmo jogo visual e verbal pode ser visto no outro cartaz. A Figura 28 também traz dois participantes na mesma posição de intimidação. Contudo, o delineamento do desenho e as cores deixam mais nítida a ação do agressor, o qual está segurando o colarinho da vítima com uma mão e mostrando o punho cerrado, com a outra. A oposição a esta cena é feita pelo rosto redondo triste, em maior tamanho, à esquerda. O texto verbal destaca o advérbio de negação em maior tamanho, na cor preta (tom sério e austero), em contraste com o colorido da palavra “brincadeira” e o vermelho utilizado na palavra “*bullying*”. Indubitavelmente, o recurso semiótico das cores realça os elementos a que se quer dar destaque. Uma vez que cores, pano de fundo e tamanho se articulam com a imagem, passo para próxima categoria, que analisa justamente estes aspectos.

4.1.1. Saliência

Para o mural, concentro a análise nas cores e tamanho dos recursos semióticos. Logo de início, pode-se observar que as paredes da EBT são pintadas na cor azul *royal* e o pano de fundo do mural tem um tecido azul bebê. A moldura escura do mural forma enquadres que se harmonizam com a cor marrom das portas, portais e janelas (FIGURA 29). Como esta categoria trata o peso que os elementos têm no todo composicional, a informação de maior saliência encontra-se em primeiro plano, ou seja, a mensagem no mural. De forma a corroborar essa ideia, Kress e van Leeuwen afirmam que

[...] o que na língua é realizado por palavras classificadas como ‘verbos transitivos’ é visualmente realizado pelo que formalmente pode ser definido como *vetores*. O que na língua é realizado por preposições de lugar é visualmente realizado pelas características formais que criam o contraste entre primeiro e segundo planos. (KRESS & VAN LEEUWEN, 1996, p. 46)

Figura 29 – Zoom do mural (parte superior esquerda)



Fonte: Kit de aula enviado por e-mail

Figura 30 – Zoom do mural (à direita)



Fonte: Kit de aula enviado por e-mail

A cor vermelha também é ferramenta poderosa de contraste. É por meio dela que o percurso de leitura é montado, em combinação com o tamanho ampliado das palavras-chave, associadas ao antônimo de *bullying*: amor, aceitação, amizade, respeito, compreensão e paz. De certa forma, todo o léxico empregado aqui condiz com os principais anseios de grupos sociais minoritários.

4.1.2. O real e o ideal

Para Kress e van Leeuwen (1996), o valor das informações dispostas no topo do texto multimodal assume caráter ideal, louvado, hipotético ou, ainda, ausente. O que está na parte inferior da imagem tem mais proximidade do que é concreto, operante, real. Na Figura 29, vemos que a distinção entre a parte de cima e a de baixo é feita da seguinte maneira: acima, está o título do mural “O *Bullying*”, escrito em letras arredondadas, na cor branca, em forma de semi-círculo, montadas em primeiro plano sobre fundo marrom escuro que, curiosamente, combina com o tom do portal e da janela, formando uma espécie de rima visual. Abaixo, está o mural multimodal, cujas cores, palavras graficamente expostas e imagens orquestram-se em mensagens de aceitação, respeito e paz.

Tem-se, portanto, a confirmação do que seria real ou ideal de acordo com os autores da Gramática Visual. Em se tratando de indivíduos visuais, a imagem é o real e o texto verbal é o ideal, conforme atestam os dados multimodais. É forçoso constatar a relevância que os aspectos culturais exercem, conferindo grande influência sobre o que cada grupo social pressupõe ser dado, novo, real e ideal.

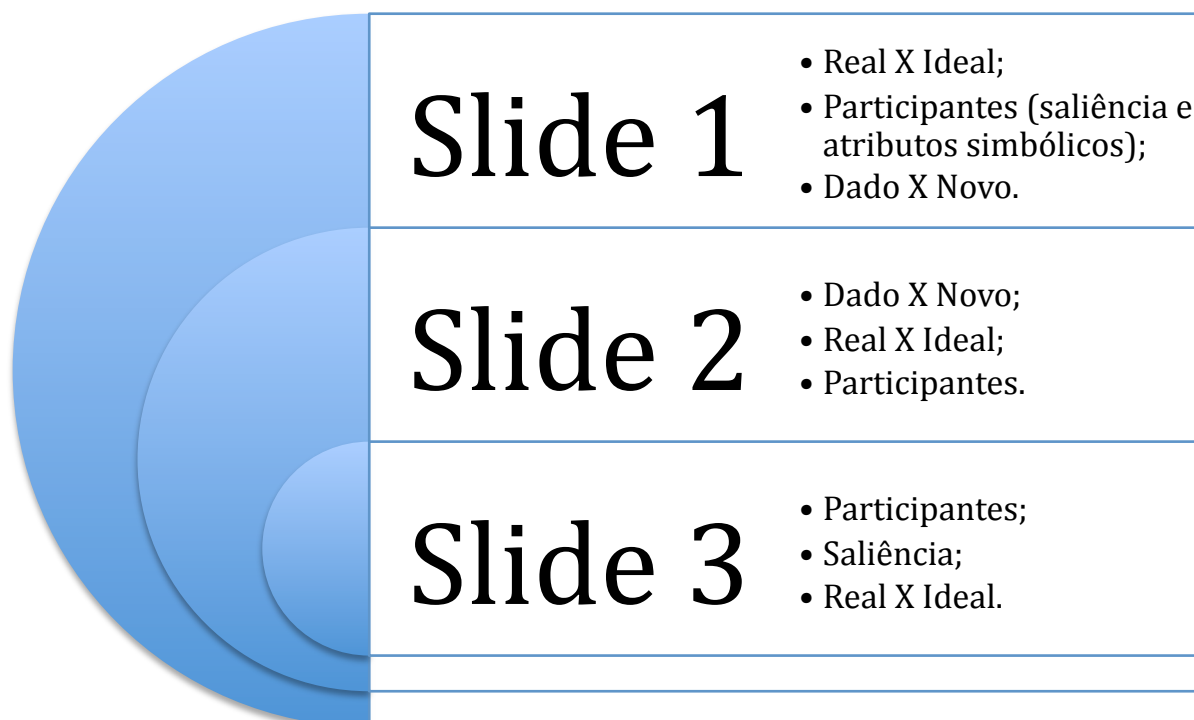
5.1.3. A aplicação das categorias da ADC e da Gramática Visual ao *Kit* de aula

5.1.3.1. A Gramática Visual e os *slides* “Estudo do Vocabulário”

Conforme explanado no Capítulo 4, a primeira amostra do *kit* é composta por três *slides* do arquivo de *Power Point* intitulado “Estudo do Vocabulário”, o qual diz respeito ao texto escrito “O *Bullying*” (FIGURA 10). Além da exposição de motivos já feita na seção 4.3.3, outro fator de peso para a escolha deste arquivo de *slides*, em detrimento dos demais que recebi, é o fato de que o produtor do texto multimodal analisado insere-se no *slide* 3, o que constitui evidência indispensável a este trabalho: a confluência de identidades dentro da EBT.

As categorias são os participantes representados, o real *versus* o ideal, saliência e o dado *versus* o novo, sendo que há categorias subjacentes imbricadas, tais como os atributos simbólicos, no primeiro *slide*. Como apenas as duas primeiras categorias são igualmente contundentes nos três, devido ao percurso gerativo de sentidos (bilíngue) adotado na produção do *kit*, a organização das próximas seções, em oposição àquela adotada na análise dos murais, se dá pelos *slides* em si e não pelas categorias a eles aplicadas, conforme mostra a Figura 31.

Figura 31 – Ordem de relevância das categorias aplicadas aos slides



Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

5.1.3.1a. *Slide 1: Bullying*

Figura 32 – Slide 1: categorias em destaque

Bullying

- Palavra **em inglês** que significa **intimidação (fazer alguém sentir medo)**

A palavra vem **de bully** que significa **valentão. (brigão, que provoca...)**

Agressão verbal ou física, **sem motivo-razão** claros

Nas escolas são **agressões e implicâncias** que acontecem **sempre** (constantes) por um aluno ou grupo contra um colega ou mais colegas.

Ex: O garoto sofria **bullying** na escola.
O **bullying** é um problema sério.

Ideal

Real

Dado X Novo

Participantes representados

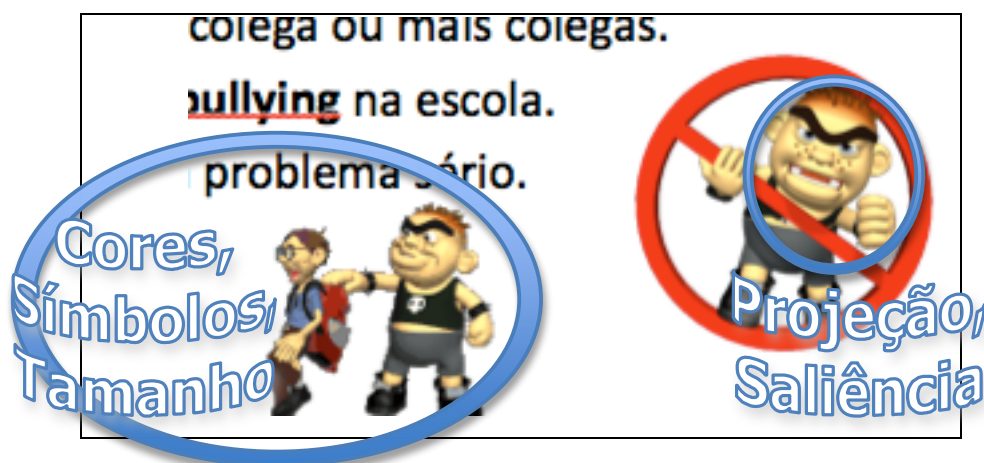
Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

Primeiramente, lanço destaque ao real *versus* o ideal, retratado na seção 4.1.2. Em semelhança aos resultados apontados pelo mural, no qual há a confirmação da posição dos elementos tidos como reais e ideais, o *slide* 1 corrobora os preceitos da Gramática Visual, de Kress e van Leeuwen (1996): para o aluno surdo, o texto imagético é concreto, palpável e, portanto, real; enquanto o texto escrito é ideal, insubstancial, vaporoso. Ouso inferir que o produtor do texto multimodal, ou seja, o professor, escolheu manter o texto imagético abaixo do texto escrito porque, devido ao conhecimento que tem da cultura surda, ele sabe que a modalidade visual possui notabilidade infinitamente maior do que a escrita. Logo, o aluno surdo, espontaneamente, leria o *slide* de baixo para cima. Contudo, a leitura de cima para baixo pressupõe a abordagem bilíngue do ensino de português escrito, que parte da língua-alvo para, por fim, reforçar o significado com a linguagem em que o aprendiz possui maior proficiência. Naturalmente, obedecendo ao princípio da complementariedade interssemiótica, o

professor utiliza diferentes recursos semióticos, tais como as palavras em negrito e o tamanho maior da fonte no título do *slide*, os quais destacam palavras-chave (*Bullying, intimidação, valentão, que provoca, agressão sem motivo, implicâncias*) que, por sua vez, ajudam a conduzir o percurso gerativo de sentidos que a leitura feita de cima para baixo proporciona. Então conformemente, o peso desta categoria é tal que norteia a lógica organizacional dos demais *slides* e, além disso, tanto as entrevistas (vide seção 4.3.3) quanto a sequência didática (seção 4.3.3.2) comprovam esta prática pedagógica na EBT.

Resta plenamente cabível observar que os participantes também estão presentes em todos os *slides*. Os participantes interativos, a dizer, professor e alunos, advêm de culturas distintas e exercem papéis diferenciados na EBT – ora são agentes, ora pacientes, conforme exposto na análise das entrevistas. O denominador comum entre eles é o interesse em fomentar o ensino bilíngue de Libras e português escrito, já evidenciado pela arquitetura do *kit*. No *slide* 1, há dois participantes representados, mas em menor nível de relevância comparado aos demais *slides*. O que neles destaco são as marcas de saliência, cores e atributos simbólicos, os quais acentuam as expressões faciais e corporais dos rapazes, conforme mostra a Figura 33.

Figura 33 – Slide 1: participantes representados e saliência



Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

As cores estabelecem contrastes marcantes. O agressor veste-se em cores escuras, ao passo que a vítima de *bullying* usa roupas e acessórios de cores variadas. No Brasil, ao mesmo tempo que remetem ao clássico, roupas de cores cinza e preto também podem simbolizar o sombrio, turvo, mórbido, macabro, marginal, enquanto o colorido dá vida. Em termos de saliência e projeção, pode-se notar que o valentão possui traços e feições exageradamente desproporcionais, conferindo-lhe deformidade e até

monstruosidade em termos fisionômicos: sobrançelha, lábios, dentes, sardas e mãos são descomunalmente grandes.

Acoplados a esses recursos estão os atributos simbólicos dos participantes: o intimidado pode ser facilmente caracterizado como introvertido, intelectual ou *nerd*, já que os óculos e mochila constituem acessórios icônicos, especialmente em se tratando de ambiente escolar, típicos daqueles que sofrem *bullying*. Em contrapartida, o predador usa coturnos, pulseira com espigões e camiseta com estampa de caveira, elementos que, no geral, pesam no retrato de vilões e marginais.

Por fim, a disposição entre as figuras ilustra o dado e o novo, o que corrobora a mensagem subliminar do texto: não há motivos para que o *bullying* aconteça, então essa prática social (conhecida, estabelecida, corriqueira, posta à esquerda da tela) é condenável e deve ser (posta à direita) recriminada. Para o desfecho desta análise, concluo com a observação de que o símbolo de proibido, em vermelho, sugere que o agressor esteja atrás das grades.

5.1.3.1b. Slide 2: Minorias

Figura 34 – Slide 2: categorias em destaque

Minorias

condição do que é numericamente inferior a outro (contrário de maioria= numericamente superior).

Ex: As **minorias raciais (raça)** sofrem em alguns países.

Dado X Novo

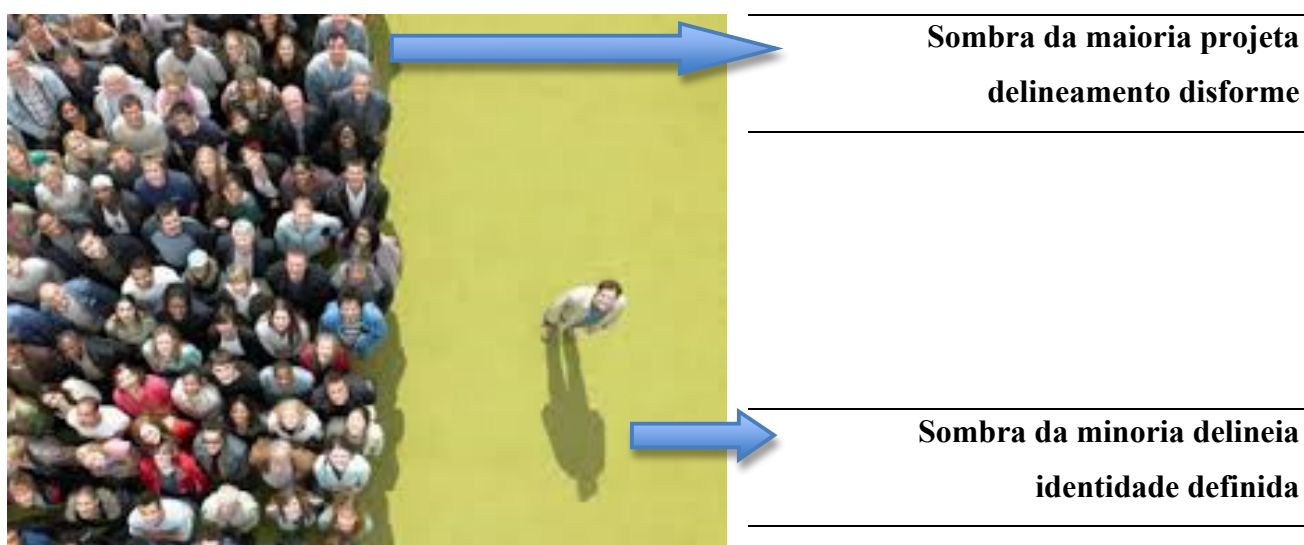
Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

Conforme exposto na seção anterior, os participantes interativos (produtor do texto e *viewer*), bem como o real *versus* o ideal, também estão presentes neste *slide*, visto que a orientação de leitura continua sendo feita de cima para baixo. Em que pese a essa constatação, o contraste entre o dado e novo, presente na análise dos participantes representados, possui maior proeminência no *slide 2*.

Devo trazer ao lume a definição da palavra que o professor quer ensinar: no caso, “minoría”, sendo o oposto a “maioría”. Parece-me óbvio que a escolha de imagens para este *slide* resulte na busca de participantes representados que reforcem, visualmente, o contraste numérico ao qual a definição, que vem abaixo do verbete, se refere, conforme a Figura 34.

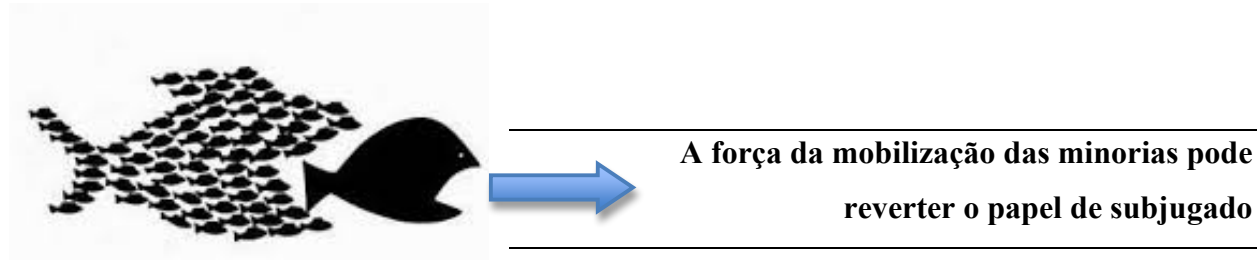
Contudo, pode-se observar que o texto imagético traz novos olhares a respeito da manutenção da velha hegemonia, a qual é notadamente exercida pelas maiorías e, portanto, imputada às minorías. Este é o ponto de realce associado ao que é dado e novo (esquerda X direita): há contraste ideológico entre o exemplo usado no *slide*, o qual associa sofrimento às minorías, e a mensagem positiva com relação a grupos em desvantagem numérica, conforme as figuras a seguir.

Figura 35 – Minoría como reforço de individualidade



Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

Figura 36 – Minorías também têm força



Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

Figura 37 – A minoria enxerga além



**A minoria não se deixa cegar
como os demais**

Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

Na Figura 35, o recurso semiótico fundamental para o reforço positivo de minorias é o sombreamento projetado pelos participantes. Apesar da mensagem subversiva, aponto leve crítica: não obstante a pouca nitidez da imagem, a qual nos impede de investigar, em profundidade, as feições dos participantes, aventuro-me ao arriscar que o participante que representa a minoria exibe satisfação em estar em tal conformidade, uma vez que se trata de homem jovem, branco e bem vestido – características pré-concebidas de satisfação, poder e sucesso. A Figura 36, por sua vez, verbaliza mensagem mais positiva à comunidade surda, cujas práticas sociais e discursivas revolvem em torno da mobilização social e política, essenciais para a manutenção da resistência ao ouvintismo e preconceito. Finalmente, a Figura 37 transmite conteúdo simbólico vigoroso para o empoderamento do surdo: a valorização da identidade visual, que é retratada como indispensável para a formação de identidades surdas saudáveis.

5.1.3.1c. Slide 3: Comunidade


O terceiro *slide* é a base que sustenta a triangulação de *corpus*. Ele sintetiza os conceitos estudados nos outros *slides*, estabelece paralelo entre o muro de fora da escola e o mural do pátio da EBT, está previsto na sequência didática e retrata, com exatidão, a convergência de identidades da comunidade da Escola Bilíngue. O motivo para tanto é que os participantes interativos e representados estão retratados neste *slide* – literalmente. Assim, essa torna-se a categoria mais contundente para a análise da última amostra retirada do arquivo “Estudo do Vocabulário”, conforme mostra a Figura 38.

Figura 38 – Slide 3: categorias em destaque

Comunidade

Junção (junto) de pessoas que têm o mesmo objetivo.

Ex: Eu faço parte da **comunidade** escolar da Escola Bilíngue.



Fonte: *Kit* enviado por e-mail.

Primeiramente, assumo estar claro que o fundamental direcionamento da leitura do *slide* diz respeito ao contraste entre o real e o ideal, conforme exposto nas seções anteriores. Em segundo lugar, o percurso gerativo de sentidos (bilíngue) assume nova proporção porque os alunos conseguem ver-se refletidos no material didático, sendo eles, assim, os próprios participantes representados. Ao invés de ilustrações ou fotos de pessoas desconhecidas, a customização do *kit* possibilita a personalização da matéria, o que pode ser positivo para o aprendizado do aluno.

A foto selecionada possui congruências com a narrativa analisada anteriormente, no muro: estudantes e professores são os protagonistas das ações, há alunos sinalizando “eu te amo” (ícone universal da cultura surda), usando camiseta branca do uniforme, em uníssono, apoiando a educação bilíngue. Logo, os próprios alunos estão estampando o muro da EBT. Em consonância com os demais dados de análise, este *slide* constitui peça-chave no mosaico que forja o senso de comunidade, ensinado neste contexto.

Soma-se a isso o fato de o professor também incluir-se no recorte de comunidade expresso pela fotografia, pois, mais uma vez, esse texto visual, que é a materialização latente do discurso para a

comunidade surda, fomenta a necessária proximidade entre surdos e ouvintes para que o exercício da cidadania alcance a todos.

Figura 39 – Comunidade EBPLE



Fonte: *Kit* de aula enviado por e-mail.

Em termos de projeção e saliência, o primeiro e segundo planos da fotografia formam um todo composicional interessante: a palavra “bilíngue”, no pano de fundo, é escrita em cores quentes, contrastando com os uniformes dos alunos, em cores frias. A professora também está em destaque em relação aos demais, seja pela cor ou tipo de roupa e acessórios que usa. Vale lembrar que o *slide* 2 trabalha o conceito de minorias que, neste caso, é representado pela docente da EBPLE. É de se perceber, portanto, que o reforço de conteúdos outrora trabalhados também está presente no *kit*.

Quanto ao tamanho dos participantes e das letras, vejo equiparação relativa, já que, individualmente, a dimensão da palavra facilmente ofuscaria um indivíduo em particular, mas não o grupo como um todo. Para concluir, partindo do pressuposto de que há, na realidade, três camadas sobrepostas na fotografia, ou seja, o muro, o grupo de alunos e a professora, os quais, juntos, encerram a mensagem de comunidade, assumo estar claro o impacto discursivo e social do *kit* de aula produzido pela professora de português da EBT.

5.1.3.2. A aplicação da ADC à sequência didática

É premente que se deixe claro o intuito de analisar a sequência didática por último: a coesão entre esse dado de pesquisa e os processos de produção, distribuição e consumo dos textos por ele ensejados. A existência da sequência didática *per se* remete à produção dos textos que materializam esta investigação discursiva, que é construída socialmente. Há de se considerar, na produção, o contexto e os agentes: a proposta da EBT é diferenciada; portanto, o professor bilíngue é o produtor do material, conhece a cultura, interesses e dificuldades de seus alunos, os quais são, inicialmente, os consumidores dos textos. O contexto dessa produção é a EBT, cujo *status quo* é distinto das demais escolas da SEEDF, pois ambiciona construir pontes mais estreitas entre professores ouvintes e alunos surdos.

Nesta esteira, é indubitável que a proposta da EBT gera movimento cíclico e ininterrupto dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, uma vez que é dada a chance de o aluno também atuar como produtor e distribuidor. A distribuição enseja a investigação de como a comunidade surda e ouvinte concebe o letramento formal em português escrito. Resta indubitável, portanto, que o significado das palavras, o *ethos* e as condições da prática discursiva são contundentes para a análise destes processos. Há outras microcategorias linguísticas em Fairclough (2001), as quais poderiam ajudar-me a responder as perguntas que levanto aqui, porém é importante ponderar que os dados apontam a relevância da categoria e, por ora, dou-me por satisfeito com minhas escolhas.

No intuito de dinamizar a recuperação dos dados extraídos do texto, apresento, a seguir, a segmentação da sequência didática em molduras e linhas.

Quadro 10 – Sequência Didática	
<p>Escola Bilíngue Libras e Português de Taguatinga. Aulas de Português L2 para surdos. Ensino Médio. Nível intermediário. Professor: XXX</p> <p style="text-align: center;">Sequência didática:</p>	
1	As aulas de português como segunda língua acontecem obedecendo à seguinte sequência didática às quais chamamos de “Os dez passos”:
5	<p>1º- Incentivação que remeta ao tema do texto por meio de brincadeiras, debates, pesquisas, vídeos e outros.</p> <p>2º Primeiro contato com o texto escrito em que os alunos fazem a leitura sem o apoio da professora e sublinham as palavras e expressões desconhecidas.</p> <p>3º Estudo do vocabulário relativo ao texto através de frases do próprio texto (nível I) e frases em que as palavras do texto aparecem no mesmo e em outros contextos da língua. (demais</p>

10	níveis). Esse estudo é feito com o uso de imagens.
	3º Segundo contato com o texto escrito com o apoio e explicações complementares da professora e dos próprios alunos, que nesse ponto e após o estudo vocabular, já conseguem entender os significados que antes lhes eram obscuros.
	4º Exercícios escritos de vocabulário e correção.
15	5º Exercícios escritos de interpretação do texto e correção.
	6º Produção de texto de acordo com o tema debatido e estudado através do texto.
	7º Estudo Gramatical a partir dos erros mais frequentes das produções dos alunos.
	8º Exercícios gramaticais de acordo com o contexto do texto e o que foi descoberto pelos alunos e solidificado pela professora. Correção desses exercícios.
20	9º Reescrita em grupo, individual ou coletiva das produções dos alunos.
	10º Conclusão do trabalho relativo ao texto através de teatro, confecção de murais e outros.
	3º bimestre de 2015
25	Ao final do 1º semestre de 2015, a professora apresentou vários temas aos alunos para que esses escolhessem aquele que eles tinham curiosidade em estudar. Após discussões entre eles votaram e escolheram o tema: “Bullying” , enquanto que o 3º ano escolheu: “Violência contra a Mulher” .
30	“Bullying”
	Após o recesso escolar e já iniciado o 3º bimestre os alunos foram lembrados da votação e consequentemente da escolha do tema. A partir desse ponto, a professora propôs um “Quiz” para avaliar o conhecimento que os mesmos tinham sobre o tema. Essa incentivo-preparação para as aulas deixou os alunos empolgadíssimos e já na expectativa para a próxima atividade: “Qual é a sua experiência com o bullying?”. Essa atividade aconteceu sob a forma de uma gincana em que, os alunos que conseguissem acertar todas as respostas, ganhariam um prêmio. Tanto o “Quiz” quanto as questões sobre a experiência com o bullying seguem anexos (Quiz e Experiência Bullying).
35	
40	Antes do primeiro contato com o texto a professora propôs um debate sobre o tema usando para essa atividade recursos visuais (anexo ppt 03) contendo palavras alusivas ao tema. Na sequência tiveram o primeiro contato com o texto escrito (segue anexo texto “bullying” 3º bimestre) para que sublinhassem as palavras desconhecidas.
45	Em seguida, introduziu-se o estudo do vocabulário na seguinte ordem (segue anexo estudo do vocabulário): significado adaptado do dicionário no contexto do texto e, em alguns casos, em outros contextos (de acordo com o desenrolar da aula e da curiosidade dos alunos), aplicação daquela palavra numa frase e análise de gravuras. É importante destacar que o sinal da palavra foi dado pelo grupo de alunos após a análise do significado, frase e gravura e não pela professora, embora esta anteriormente tenha discutido os sinais com a professora de Libras. Após
50	o estudo do vocabulário o aluno teve um novo contato com o texto, porém dessa feita com um outro olhar, pois nesse ponto ele já conhecia o significado e os sinais de cada palavra. Fizeram, então, exercícios escritos sobre o vocabulário aprendido (segue anexo exercício estudo do vocabulário).
55	Após correção dos exercícios de vocabulário os alunos foram incentivados a adaptar o texto para a língua de sinais e apresentarem para os demais colegas. Fizeram também exercícios de estudo interpretação do texto (segue anexo exercício de interpretação de texto).
	Após correção dos exercícios passou-se para as produções de texto. Nesse bimestre em questão foram apresentadas tirinhas sobre o tema (seguem anexas as tirinhas) e a tarefa dos alunos, após análise dessas, seria transformar a primeira tirinha num texto narrativo contando

60	<p>como a história da tirinha começou. Exemplo: Por que o personagem chegou a terminar o namoro? Como aquele namoro começou?(Segue anexa uma das produções).</p> <p>A professora então, após a correção de cada produção, devolveu-as aos alunos para que esses as reescrevessem. Foi feito um mural com as produções reescritas.</p>
65	<p>Na parte gramatical foi feita uma revisão com o 1º ano sobre classes gramaticais com ênfase nos substantivos, artigos e adjetivos e acrescentado o conteúdo referente a pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. (seguem exercícios de gramática). Com o 2º ano trabalhou-se pronomes e a montagem de frases (período simples) em que as classes gramaticais estivessem presentes com ênfase também nos verbos de ligação e a solidificação dos adjetivos (segue foto gramática).</p>
70	<p>O desfecho do trabalho aconteceu com a preparação pelos alunos do dia “D” sem bullying em que eles prepararam além de um grande mural, fitinhas brancas para serem distribuídas para os demais alunos da escola, inclusive os alunos do fundamental, e apresentações teatrais. (seguem fotos dia “D”).</p>

Fonte: *Kit* enviado via e-mail pela professora de português da EBT

5.1.3.2a. Significado das palavras

O significado das palavras pode ensejar inúmeros elementos: aqueles cujo foco é colocar dados fragmentos em primeiro plano, outros que são núcleos (no sentido de revelar temas centrais e subjacentes ao discurso), podendo ser direcionadores de imagens, foco de ressemiotização e outros, ainda, que engendram movimentos, reações, etc. Essa predisposição de significados é que torna uma palavra comum em palavra-chave.

A relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um, em ambas as direções: as palavras têm tipicamente vários significados e estes são ‘lexicalizados’ tipicamente de várias maneiras. Isso significa que, como produtores, estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras; e como intérpretes, sempre nos confrontamos com decisões sobre a maneira de interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são questões variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230)

À vista do exposto, utilizo abordagem multimodal para identificar as palavras em primeiro plano, as quais encontram-se em negrito – recurso semiótico utilizado para dar destaque. Outro elemento de peso são as palavras que ilustram reações. O quadro abaixo exemplifica o léxico retirado do *corpus*.

Quadro 11 – Significado das palavras na Sequência Didática

PALAVRAS EM PRIMEIRO PLANO	PALAVRAS QUE ENSEJAM REAÇÃO
<ul style="list-style-type: none">- Escola Bilíngue Libras e Português de Taguatinga (<i>cabeçalho</i>)- Aulas de Português L2 para surdos (<i>cabeçalho</i>)- Ensino Médio (<i>cabeçalho</i>)- Nível intermediário (<i>cabeçalho</i>)- Professor XXX (<i>cabeçalho</i>)- Sequência didática (<i>título</i>)- 3º bimestre de 2015 (<i>linha 23</i>)- Bullying (<i>linhas 27 e 30</i>)- Violência contra a mulher (<i>linhas 27 e 28</i>)- “D” sem bullying (<i>linha 70</i>)	<ul style="list-style-type: none">- empolgadíssimos (<i>linha 35</i>)- expectativa (<i>linha 35</i>)- gincana (<i>linha 36</i>)- prêmio (<i>linha 37</i>)

Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

Após exaustiva análise, as palavras em primeiro plano evidenciam as condições de produção dos textos, pois denotam caráter de contextualização desse processo. Assim, seguindo a ordem em que aparecem na sequência didática, o contexto é explicitado pelo local (EBT), motivo (aula de Português L2), público-alvo (surdos do Ensino Médio), nível de proficiência (intermediário), produtor (professor), gênero textual (sequência didática), data (3º bimestre de 2015), temas (*Bullying / Violência contra a Mulher*) e distribuição (dia “D” sem *bullying*) do texto.

Em contrapartida, as palavras que ensejam reação referem-se ao modo como o consumo desse texto é feito. Pode-se notar que, segundo atesta a sequência didática, a resposta dos alunos ao incentivo do professor produz reações de euforia (empolgadíssimos), conjecturas (expectativa), diversão (gincana) e recompensa (prêmio). Em suma, tão positiva é a recepção das práticas pedagógicas que os alunos, de acordo com a professora, sentem-se compelidos a executar a distribuição e, por tratar-se do ensino bilíngue de Libras e português escrito, a ressemiotização multimodal dos textos escritos trabalhados em sala, os quais engendram o discurso.

5.1.3.2b. *Ethos*

Devido ao fato de o *ethos* delimitar a construção do ‘eu’ e do tipo de pessoa que o discurso retrata, acredito que esta categoria de análise possibilita a obtenção de respostas valiosas perante a investigação sobre convergências identitárias na EBT. Hão de ser observados os preceitos delineados na seção 1.3, na qual procurei deixar claro que é a visão que o professor tem de si e de seus alunos, a minha principal fonte de dados. Convém indagar se os resultados da análise destes dados serão divergentes ou não daqueles obtidos pelas entrevistas. Assim, no quadro a seguir, compilei trechos que ilustram o contexto da construção do “eu/professor” e do “você/aluno”.

QUADRO 12 – ETHOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
O ‘EU’ PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Incentivação</u> que remeta ao tema do texto (linha 4); - <u>Primeiro</u> contato com o texto <u>sem o apoio</u> da professora (linhas 6 e 7); - Correção desses exercícios (linha 19); - A partir desse ponto, a professora <u>propôs</u> um “Quiz” para <u>avaliar...</u> (l. 33 e 34); - (...) a professora <u>propôs</u> um debate sobre o tema <u>usando</u> (...) <u>recursos visuais...</u> (l. 40 e 41); - Em seguida, <u>introduziu-se</u> o estudo do vocabulário... (linha 44).
O ‘EU’ PROFESSOR <i>VERSUS</i> O ‘VOCÊ’ ALUNO’	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Segundo</u> contato com o texto escrito <u>com o apoio e explicações complementares da professora e dos próprios alunos</u>, que nesse ponto e após o estudo vocabular, já <u>conseguem entender os significados</u> que antes lhes <u>eram obscuros</u> (linhas 11-13); - Exercícios gramaticais de acordo com o contexto do texto e o que foi <u>descoberto pelos alunos e solidificado pela professora</u> (linhas 18 e 19); - (...) a <u>professora apresentou</u> vários temas aos alunos para que <u>eles escolhessem...</u> (linhas 25 e 26); - (...) os alunos <u>foram lembrados</u> da votação (linha 32); - Essa <u>incentivação-preparação</u> para as aulas deixou os <u>alunos empolgadíssimos...</u> (linhas 34-35); - (...) o sinal da palavra foi <u>dado pelo grupo de alunos</u> (...) <u>e não pela professora</u>, embora esta <u>anteriormente</u> tenha <u>discutido</u> os sinais com a professora de Libras (linhas 47-49); - (...) os alunos <u>foram incentivados a adaptar</u> o texto para a língua de sinais e <u>apresentarem</u> para os demais colegas (linhas 54 e 55); - A professora então, após a correção de cada produção, <u>devolveu-as</u> aos alunos para que esses as <u>reescrevessem</u>. Foi feito um mural com as produções reescritas. (linhas 62 e 63).
O ‘VOCÊ’ ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> - (...) aquele que eles tinham <u>curiosidade de estudar</u>. Após <u>discussões</u> entre eles <u>votaram e escolheram</u> o tema... (linhas 26 e 27); - (...) os alunos que conseguissem <u>acertar</u> todas as respostas, <u>ganhariam um prêmio</u> (linha 37); - (...) a tarefa dos alunos, (...), seria <u>transformar</u> a primeira tirinha num texto narrativo (linhas 58 e 59); - O desfecho do trabalho aconteceu com a <u>preparação</u> pelos alunos do dia “D” sem bullying em que eles prepararam além de <u>um grande mural</u>, <u>fitinhas brancas</u> para serem distribuídas para os demais alunos da escola (...) e <u>apresentações teatrais</u> (linhas 70-73).

Fonte: Elaborado pelo autor, para este trabalho.

É vital notar que, segundo Silva (2014, p. 82), dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ é sistema de classificação binária central na vida social. Em outras palavras, os dados corroboram que as identidades são delimitadas por contrastes polarizados entre ser e não ser, fazer e não fazer, branco e negro, pobre e rico, surdo e ouvinte, professor e aluno. Portanto, a identidade social do professor da EBT, conforme os trechos sublinhados na sequência didática, condiz com os resultados das entrevistas: ele vê-se como facilitador e dialogador, pois apoia, incentiva, propõe e avalia. É ele quem oferece as condições ideais para o aluno entender, descobrir, desenvolver-se, escolher, discutir, produzir e, por fim, transformar a realidade.

5.1.3.2c. Condições da prática discursiva

Os argumentos trazidos à baila são suficientes para que as duas perguntas referentes às condições da prática discursiva sejam respondidas. O texto é produzido coletivamente, visto que, na linha 2, o verbo na 3ª pessoa do plural evidencia que toda a concepção dos dez passos do plano de aula advém do grupo de professores da EBPLE: *“As aulas de português como segunda língua acontecem obedecendo à seguinte sequência didática às quais chamamos de ‘Os dez passos’”*.

Por corolário, a produção coletiva não é restrita aos professores. Um dos efeitos não discursivos da amostra é a confecção do mural, pelos alunos, com a ajuda de seus mestres, conforme trecho retirado das linhas 62 e 63 (QUADRO 12). A produção de textos neste gênero multimodal é de suma importância para que o fomento do letramento formal do surdo em português escrito seja espriado para fora da sala de aula.

6) Considerações Finais

“As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes.”
Antoine de Saint-Exupéry, em O Pequeno Príncipe.

6.1. De volta às perguntas de pesquisa

Figura 40 – Muros pichados na vizinhança da EBT



Fonte: Foto tirada pelo autor em 05/5/2015, para este trabalho.

Claro está, portanto, que estamos caminhando para o desfecho desta investigação. Face às considerações aduzidas, cumpre-me responder às perguntas elencadas no Quadro 1.

Como se estabelece o percurso de ressemiotização da linguagem oral e escrita para a linguagem visual na EBT?

Primeiramente, com relação ao processo de ressemiotização na EBT, afirmo que o percurso de transposição da linguagem oral e escrita perpassa o importante princípio da complementaridade interssemiótica, a qual confere sentido ao modo imagético dada a justaposição entre imagens e palavras, estampadas tanto no muro, quanto no mural. Além disso, o filtro afetivo construído entre professores ouvintes e alunos surdos reforça o empoderamento que é dado aos indivíduos visuais, aprendizes de português escrito como segunda língua. No muro, a história do surgimento da escola é contada por meio de imagens, cores, símbolos icônicos da cultura surda e participantes que também representam a comunidade ouvinte, sendo os textos verbais complementares às gravuras desenhadas. Os anseios e sonhos de prosperidade dos surdos, fomentados pelo direito à educação, extrapolam os

muros da EBT e alcançam a comunidade local que, por sua vez, demonstra seu respeito, pois não há nenhuma pichação no muro desta escola, ao contrário do que pode ser visto nos muros das casas e prédios das cercanias (FIGURA 40).

Já o mural do pátio escolar demonstra como é possível realizar a releitura de um texto verbal e transformá-lo em texto predominantemente imagético. Os recursos semióticos do modo visual, tais como cores, formas e tamanhos, juntamente com os participantes representados e interativos revelam que, apesar de já termos caminhado muito com a criação da EBT, ainda há longo percurso para que o surdo seja respeitado e aceito em sua construção identitária diferente. Essas constatações me levam à segunda questão de pesquisa:

De que maneira a representação dos atores sociais revela as relações de poder na EBT?

A representação dos atores sociais revela, sim, relações de poder no espaço institucional da EBT, por meio da crise das funções de cada um deles na rede pública de ensino. Ora, se, na realidade, o papel do intérprete é ajudar o aluno, quando ele tira uma nota melhor ao fazer a prova na sala de recursos, significa que o intérprete desempenha suas funções com excelência. Então por que o regente vê nisso um problema, algo que merece desconfiança? É mister ressaltar que tal realidade diz respeito às demais conformidades escolares em que o surdo está inserido na SEEDF, não na EBT.

Contudo, o papel do intérprete apareceu em tantas instâncias nas entrevistas que, parece-me ser, esta, uma questão nebulosa: já que não há intérpretes na EBT, por que eles tiveram tanto destaque nos relatos? Estou convencido de que mais investigações se fazem necessárias neste âmbito. Acredito que a resposta pode estar para além de quem dá nota ao aluno e na distância entre culturas; portanto, a inserção do intérprete na cultura surda, por meio da proficiência em Libras, ameaça a zona de conforto (ou seja, o controle e poder) do professor, que não consegue se comunicar com o aluno que não ouve, ou melhor dizendo, o indivíduo visual. Por conseqüência, entram em jogo questões sobre identidade e diferença, haja vista que a estratificação das funções, ao contrário da confluência de esforços, exalta a atuação do professor – representante da cultura ouvinte hegemônica –, apagam a do aluno surdo e, naturalmente, excluem a do intérprete, que ocupa uma espécie de entrelugares nesse conflito. Por outro lado, há um ganho social de valor inestimável na consolidação da EBT: além de ser a plataforma de empoderamento do aluno surdo, pela promoção do multiletramento visual e escrito, ela cria e recria

a nossa sociedade porque possibilita que o professor ouvinte se torne bilíngue. Por último, mas não menos importante, respondo à terceira pergunta de pesquisa:

De que forma o *kit* constitui-se como texto multimodal relevante, promovendo o aprendizado de português escrito para os alunos surdos da EBT?

É incontestável que o *kit* constitui-se como poderosa ferramenta discursiva e, portanto, social, uma vez que ele concretiza a resistência ao *status quo*. A importância de o próprio professor elaborar o material didático para seus alunos surdos está para além da promoção do ensino e do acesso à educação básica a todos: o *kit* concretiza a customização do material didático, confeccionado especificamente para as necessidades do aluno. Esse é um dos princípios basilares da inclusão. Além do mais, o *kit* reconhece a cultura surda, a qual urge a utilização da pedagogia visual, importantíssima para o ensino de português escrito como segunda língua. Exsurge clara e insofismável a ausência de ações sociais que preencham as lacunas educacionais, sociais e comunicacionais impostas pela surdez. Logo, o *kit* é, para a comunidade da EBT, a insígnia máxima de mudança social, da não conformidade e, por assim dizer, do empoderamento dos indivíduos que pertencem a esta minoria linguística e cultural, gerada pela surdez.

6.2. Últimas observações

Ciente de que a investigação científica nunca se esgota, sinto que o final desta pesquisa pode significar um auspicioso começo para outras. Existem muitas conclusões a respeito de todo este estudo, mas gostaria de registrar as que me são mais preciosas e reveladoras, desmembrando-as em dois blocos de considerações finais.

Primeiramente, exponho as de cunho científico, especialmente para estimular que mais pesquisadores se lancem na investigação social e discursiva. Desvelar manipulações subliminares, introjetadas em nossas práticas sociais por meio do discurso, é vital para promover o empoderamento de indivíduos subjugados pela opressão social, política e, quiçá, psicológica de grupos hegemônicos opressores, promotores de ideologias normatizantes. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 58), o que se busca é uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica

que são moldados pela luta entre as forças sociais. A EBT não é somente uma escola pólo de surdos – ela é campo frutífero para que mudanças maiores aconteçam com relação à educação em nosso país.

Mesmo assim, apesar do sublime trabalho lá realizado, não tenho como fugir de tecer críticas à forma como a SEEDF remaneja professores de e para a EBT, obedecendo ao critério de classificação dos candidatos no concurso público e preenchimento das carências de profissionais por região administrativa. Pessoalmente, pude ter acesso a essas informações em entrevistas realizadas subsequentemente, nas quais os professores em regime de contrato temporário confidenciaram não ter nenhuma proficiência em Libras e, mesmo assim, foram alocados para trabalhar na EBT. A gravidade desse sistema é tamanha, pois o que mantém a base curricular bilíngue da escola é o professor proficiente em Libras. Espero que este trabalho possa alcançar e aguçar, criticamente, órgãos de controle e administração escolar, em *lato sensu*, para que haja ainda mais mudanças e melhorias com relação ao impulsionamento do bilinguismo no Brasil.

Quanto às questões de foro íntimo, o que tenho a dizer é que espero, do fundo do meu coração, ter construído pontes ao interpretar os belos muros que guardam a EBT. Gratidão imensa é o que sinto pelos profissionais dessa instituição: o real impacto das nossas ações pode, muitas vezes, não ser palpável a olhos nus. Este trabalho é reflexo da transformação de um novo homem. Não tenho a ambição de mudar o mundo, mas tenho fé na força que todos nós temos de transmutar a própria realidade. Para muito além dos títulos, que são precívuos na nossa jornada maior, porém relevantes nesta existência, levo comigo os sentimentos que alimentei ao escrever esta dissertação e, claro, o desenvolvimento intelectual, bens estes que me acompanharão para todo o sempre. A maior lição que aprendi nesses dois anos é que precisamos sempre (tentar) evoluir, mesmo quando as adversidades parecem intransponíveis.

Certamente, tanto em termos científicos quanto em termos pessoais, é necessário ter coragem de causar rupturas e sabedoria para preservar o nosso próprio *ethos*. Assim o digo porque existiram muitos conflitos internos com os quais tive de lidar, pois foi-me necessário rever meus próprios preconceitos e enfrentar o julgo daqueles que me consideram impostor: “afinal, será que você, Eduardo Brasil, pode advogar em causa de surdos, já que não é um deles?” Acredito que sim. Se a ponte para um mundo ditoso for erigida pela luta contra a discriminação, então estou investindo todo o meu capital intelectual e emocional neste empreendimento.

7) Referências Bibliográficas

ASSUNÇÃO, C. *Legislação e inclusão educacional à luz da ADC*. Em: Revista Discursos Contemporâneos em Estudo – Vol. 1, n. 1 (2011): Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica. Publicação Bianual. ISSN 2237-7247.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzeller. 2ª edição, São Paulo, Martins Fontes, 1997. Coleção Ensino Superior.

BAUER, M. W; GASKELL, G (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 12ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA, J. P. B. *A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DIAS, L. H. *Uma mente cultural sobre o livro didático de língua inglesa*. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, entre os dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SURDOS%20QUEREMOS.doc>

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. 2ª edição – atual. Curitiba: IBPEX, 2011.

_____ & MOREIRA, L. C. *Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro*. Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, Edição Especial nº 2/2014, p. 51-69.

FERRAZ, J. A. *A formação identitária do brasileiro: um enfoque multimodal*. In: VIEIRA, J. A e BENTO, A. L. (org). *Discurso, identidade e gênero*. Editora Movimento, Brasília, p. 363-449, 2015.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.

GALVÃO, R. Q. *Do logocentrismo à Multimodalidade: uma análise crítica da comunicação política da Câmara dos Deputados do Brasil*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. Universidade de Brasília, 2015.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição, São Paulo, Atlas, 2008.

GOMES, V. e ANGELICI, R. F. *A integração do aluno deficiente auditivo e surdo no ensino regular, segundo os professores da Escola Rui Barbosa*. Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta (REFAF), ISSN: 2238-5479, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/101/html>

HALL, S. *Quem precisa da identidade?* Em: SILVA, T. T da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

IEDEMA, R. *Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice*. SAGE: London, 2003, p. 29-57. Disponível em <https://vcj.sagepub.com/content/2/2/29>

KRESS, G; van LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996.

LIMA-SALLES, H. (Org.) *Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 1ª edição, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Mimeo, DLCV. v. 1 n. 1 e 2 2003/2004. UFPB. Disponível em: www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matrizes/matrizes.../texto-15.pdf

MOURA, R. P. de. *O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua*. Em SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L. (orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP, Editora Pontes, 2010.

NASCIMENTO, R. G. do; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens*. Pelotas: Universidade Federal de Santa Catarina, Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NEVES, J. L. *Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n° 3, 2º sem./1996.

PEDRO, E. R. *Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos*. Em: *Análise crítica do discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Coleção Universitária, Série Linguística. Dirigida por Maria Raquel Delgado Martins. Editora Caminho, Lisboa, 1997.

PERLIN, G. T. T. *Identidades surdas*. Em: SKLIAR, C (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação, 7ª edição, Porto Alegre, p. 51-73, 2015.

RODRIGUES, R. H. *Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas*. Em: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROYCE, T. D. *Intersemiotic complementarity: a framework for multimodal discourse analysis*. Em: ROYCE, T. D.; BOWCHER, W. L. (Eds.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2007, p. 63-109.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALLES, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. [et al.]. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

SANTOS, P. & ALVAREZ, M. L. (orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP, Editora Pontes, 2010.

SANTOS, J. M. dos. *Letramento multimodal e texto em sala de aula*. Em: Revista Discursos Contemporâneos em Estudo – Vol. 1, n. 1 (2011): Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica. Publicação Bianual. ISSN 2237-7247.

SILVA, T. T da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15^a edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

SKLIAR, C. *Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade*. Em: SKLIAR, C (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação, 7^a edição, Porto Alegre, p. 05-32, 2015.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3^a edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

VAN LEEUWEN, T. *A representação dos atores sociais*. Em: PEDRO, E. R. (org). *Análise crítica do discurso – uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Coleção Universitária, Série Linguística. Dirigida por Maria Raquel Delgado Martins. Editora Caminho, Lisboa, 1997.

_____. *Introducing social semiotics*. London: Routledge, 2005.

VIEIRA, J. A. e FERRAZ, J. A. *Percursos e Avanços do texto multimodal: novas perspectivas na contemporaneidade*. Em: Revista Discursos Contemporâneos em Estudo – Vol. 1, n. 1 (2011): Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica. Publicação Bianual. ISSN 2237-7247.

_____ & SILVESTRE, C. *Introdução à multimodalidade: contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: 2015.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. Em SILVA, T. T da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª edição. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

APÊNDICE 1

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LÍNGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS
(LIP)
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM LINGUSTICA (PPGL)
Pesquisador: Eduardo Brasil
Orientadora: Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) Diretor (a),

Com o intuito de elaborar a minha dissertação de Mestrado em Linguística, gostaria de solicitar a sua autorização para a realização da pesquisa de investigação do olhar do professor sobre a educação de surdos na Escola Bilíngue – Libras e Português Escrito, instituição da qual você é o(a) diretor(a).

A coleta de registros será realizada por meio de entrevistas com os professores desta escola, durante as coordenações dos docentes, às 4as-feiras. Os professores de português que se voluntariarem a colaborar com a pesquisa serão entrevistados separadamente. As sessões serão gravadas em áudio e/ou vídeo e notas de campo serão realizadas pelo pesquisador para futura triangulação de dados, bem como a análise do material didático produzido pelos professores e os planos de aula.

Cumpre ainda reiterar que a sua colaboração é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção e que sua identidade será mantida em total sigilo, caso assim você deseje e solicite, ao longo e após a finalização da pesquisa. Desde já agradeço a sua colaboração.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa e que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Direção da Escola Bilíngue – Libras e Português Escrito

Taguatinga, 27 de maio de 2015.

Eduardo Brasil
(edu.bra.bra@gmail.com)

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS (LIP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)
Pesquisador: Eduardo Brasil
Orientadora: Profa. Dra. Janaína de Aquino Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) Professor(a),

Com o intuito de elaborar a minha dissertação de Mestrado em Linguística, pela Universidade de Brasília, gostaria de solicitar a sua autorização para a realização da minha pesquisa, a qual investiga o olhar do professor sobre a educação de surdos na Escola Bilíngue – Libras e Português Escrito, de Taguatinga.

Haja vista a importância do seu papel nesta pesquisa, solicito também a sua cooperação como participante na coleta de registros e análise de dados, por meio de entrevistas guiadas com os professores desta instituição, em seus horários de coordenação, às 4as-feiras, no período da tarde. Os professores de português serão entrevistados separadamente. Caso não haja nenhum problema, gostaria de pedir a esses professores em particular para que eles possam disponibilizar amostras dos materiais didáticos que eles produzem, bem como o plano de aula que acompanha os kits de sala de aula.

Cumpro ainda reiterar que:

- a sua participação é de natureza voluntária, sem nenhuma coerção;
- você pode, em qualquer momento, desistir de participar da pesquisa;
- sua identidade será mantida em total sigilo, caso assim você deseje e solicite, ao longo e após a finalização da pesquisa;
- suas respostas poderão ser utilizadas na dissertação, relatório e eventuais artigos ou apresentações sobre o estudo;
- todas as sessões de discussão serão gravadas em áudio e algumas, a serem selecionadas pelo pesquisador, poderão ser também gravadas em vídeo.

Desde já agradeço a sua colaboração para o sucesso da presente pesquisa.

Assim sendo, declaro que fui informado sobre os procedimentos utilizados e entendo qual será a minha colaboração como participante desta pesquisa e que recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Professor

Brasília, 27 de maio de 2015.

Eduardo Brasil
edu.bra.bra@gmail.com

APÊNDICE 3

Transcrição da primeira entrevista

Data: 01/7/2015

Local: sala dos professores

14h17 – 14h49 (32min e 06seg)

Eduardo: Bom, gente, então, boa tarde, éééé eu queria agradecer vocês mais uma vez pela participação na pesquisa e pelas contribuições éééééé a primeira coisa que eu queria saber de vocês é a formação de vocês, o histórico de vocês como professores, como é que vocês vieram parar aqui na Escola Bilíngue... e aí como essa é a nossa primeira sessão é importante que vocês comecem falando o nome de vocês.

Monalisa: Meu nome é Monalisa, minha área de formação é biologia e tenho dupla habilitação pra matemática. Eu comecei a trabalhar com surdo em 95 na sala de recursos e passamos por todas as modalidades até chegar na Escola Bilíngue.

(desconhecido): cê falou o ano, 95, que cê começou?

Monalisa: eu falei 95 (risos)

Gilda: Meu nome é Gilda, minha habilitação é biologia, ciências no ensino fundamental e biologia no ensino médio. É, trabalho com surdos desde 93... eeeee na verdade eu fui trabalhar com os surdos assim: eu fiz um curso pequeno na Secretaria de Educação, fui convidada pra fazer o curso, e depois a necessidade era tanta que a itinerante na época disse vai, vai trabalhar com o surdo. E aí eu, eu não conhecia, e aí falei assim ah não, eu trabalhava 40 horas já, e aí eu pensei assim: ah eu vou só 20 horas, se eu gostar, eu vou experimentar... e esse se eu gostar nunca mais eu voltei pro regular, eeee como que eu vim parar na Escola Bilíngue? éééé eu trabalhava no Educacional 6, já com biologia lá nós já tínhamos é um histórico também de estar sempre, como se fosse uma escola polo de surdos já desde de 95, 94, por aí (94, diz Monalisa), então era uma escola que já tinha um histórico longo com surdos, não é, no ensino médio, e aqui também, antigamente, era considerado uma escola polo de surdos ééééé foi uma das primeiras escolas inclusivas, né, mas um trabalho de primeira a quarta série, de primeira à quarta série, então éééé com essas escolas polo que já tinham um histórico com surdo então sempre o grupo tinha pensava de um ano pro outro em como planejar pra melhorar as atividades e tal. Então nisso foi evoluindo o trabalho. No final, tínhamos ééééé, a interpretação em sala de aula: era inclusão e tinha um intérprete que acompanhava aquela turma. Depois passou, a Vania pode tá ajudando, né Vera, a história é a mesma (eu tô aqui, eu tô aqui, diz Vera), não! tá bom! Eu digo assim, só pra vc me ajudar, primeiro foi a interpretação por turma né... depois passou - interrupção - (apesar que começou até sem intérprete né, os meninos estavam inclusos e só eram atendidos na sala de recurso, diz Shirley)... na sala de recurso (humrum, diz Eduardo) depois pensou num intérprete acompanhando por turma, (isso, diz Monalisa) aí depois passou a intérprete da disciplina, o grupo foi crescendo (e tudo no

nosso mundo do ensino, né diz Shirley), só no Educacional 6 (humrum, diz Eduardo). Hoje, é a Maristela, que é a atual diretora daqui da Escola Bilíngue, ela era itinerante da área de DA em Taguatinga. Então ela dava todo esse apoio do que precisava. Ouvia o grupo e ia atrás de melhorar o atendimento. Então passou a ter o intérprete da disciplina ééééé, acompanhando os alunos, e a sala de recurso no horário contrário permanecia eeee isso já com professores capacitados, fluentes e no final, passou a ter... (boa tarde, diz um homem não identificado e todos respondem: boa tarde) a ter, já assim ó, como se fosse o melhor do que a gente tinha de ideia, de proposta ali dentro de escola de ensino regular inclusiva que foi já o, como o grupo era grande, de ter o professor nas unidades especiais. Então os alunos estavam estudando em turmas, por exemplo, o 1º A, e na aula de biologia os ouvintes ficavam na sala, e os surdos saíam pra assistir aula comigo de biologia né, já com com a aula em libras né, com o professor que já tinha experiência com surdo, aí eles saíam também pra física, pra química, matemática (seguindo a carga horária da turma inclusiva ((humrum, diz Eduardo)), enquanto os ouvintes tavam lá tendo aula de física, eles também tavam tendo aula de física ((mas com um... diz Eduardo)), só que na turma, na classe bilíngüe né, diz Shirley) em ambientes separados, tinha uma sala específica, né. Isso a gente conseguiu que em oito disciplinas, eu acho: história, geografia, física, química, inglês, português, aí em português eles já tinham a metodologia de ensino de segunda língua. Então, aí aqueles professores que já trabalhavam com surdos e tinham habilitação, a gente foi é... organizando a unidade especial (pode falar um pouquinho também da história do português como segunda língua né, que a gente também conseguiu tirar os meninos, eles não estudavam aquele português do currículo né, diz Shirley) ((Já tem, já tinha mais tempo, diz Monalisa)) foi antes dessas unidades especiais das disciplinas específicas já tinha essa conquista da unidade especial em português, aí em português eles tinham um currículo próprio, diz Gilda).

Eduardo: Então eles não estudavam ééééé eles estudavam português escrito mesmo?

Gilda: português escrito com metodologia de ensino de segunda língua (já como segunda língua, diz Shirley) (já como segunda língua, diz Eduardo), não o currículo do português do ensino regular.

Eduardo: Gilda isso tudo antes de vocês virem pra cá?

Gilda: Antes de vir pra cá.

Eduardo. Ham ram...

Gilda: eee, também, por exemplo, é... quando nós ééééé organizamos as unidades especiais junto com a itinerante ééé o currículo era o mesmo. Então, aqui também, o currículo é o mesmo só que aí a gente sabe que precisa de algumas adaptações e adequações pro surdo, né? (hum rum, diz Eduardo)

Gilda: Eeee então nós távamos neste modelo no Educacional 6. Então pra ser algo ainda de conquista era a Escola Bilíngue, com uma proposta toda adequada pro surdo. Aí quando foi ééééé criou em julho de 2013. Mas foi todo um movimento, teve um movimento nacional, aí juntando a este movimento nacional o movimento do DF se apoiou pra organizar a Escola Bilíngue própria do DF... escreveu o projeto, e tudo né, encaminhou... na verdade nós entregamos este projeto com representantes do ensino médio, ensino fundamental e anos iniciais e anos finais, não é, no Ensino fundamental,

então tínhamos representantes professores de todas as modalidades, e os surdos também com a representação da Feneis, e foi entregue esse projeto em 2011 à Secretaria de Educação. Até hoje nós não recebemos resposta desse projeto que foi protocolado e entregue. Então aí o caminho foi outro, foi pela Câmara Legislativa. Daí teve o apoio e daí toda a assessoria jurídica do deputado Wellington Luiz, que abriu as portas mesmo para essa comissão e aí elaborou um projeto de lei, ouvindo esse grupo né, eles só nos deram assessoria jurídica e aí é o projeto foi aprovado e este projeto estabelece as diretrizes para a Escola Bilíngue. (hum rum, diz Eduardo). Então é como se dissesse pro governador “*Ó, é bom. Faça*” né, então nós ainda esperamos a regulamentação com o decreto. Então foi esse o percurso, né.

Shirley: Meu nome é Shirley, eu sou professora de física. Eu comecei, na verdade, eu entrei no Educacional 6 em 2001, no ensino regular. Lá eu encontrei essa situação de entrar na turma e a turma ser inclusiva né, então tinha alunos surdos na sala, sem intérprete e, assim, eu nem nem informada pela direção eu fui. Com o tempo a gente foi vendo né aqueles alunos lá, e aí teve essa inquietação né. Poxa, precisa saber falar um bom dia né, precisava saber perguntar se eles estavam entendendo, alguma coisa né? E aí comecei a fazer os cursos. Nesse caminho quando eu comecei fazer os cursos para apoiar aquela minha aula, não na intenção de trabalhar com surdos diretamente, mas como apoio pra aula, né, aí, veio então a figura do intérprete né, e nisso, na sala de recurso tinha um professor, Antônio, que era da área de exatas e que tava aposentando né, e aí eu fui convidada também pra trabalhar com isso na sala de recurso, aí aceitei também, fui trabalhar com eles na sala de recurso e daí continuou o processo que a Gilda falou da interpretação por área, porque o grupo foi crescendo cada qual com a sua especificidade então fui trabalhar como intérprete de física então, eu já acompanhava o professor, dando aula, eu interpretava a disciplina que também era da minha área (hum rum, diz Eduardo), então isso ajudou muito. E aí a gente teve esse novo processo da turma inclusi... da da turma bilíngue da da unidade especial e aí também já tive a minha anuidade também de física, e quando foi nesse processo de montar a Escola Bilíngue, na verdade quase todas as escolas tavam assim: o Ensino Fundamental também já trabalha com as unidades especiais então nós pegamos várias unidades que estavam separadas por Taguatinga e colocamos tudo na aqui Escola Bilíngue. A escola foi montada porque lá tinha estrutura para ser montada né, pelo menos de de profissional. E aí meu histórico é esse: a gente começou pela curiosidade e acabou entrando e estamos aí, desde 2006, que eu tô trabalhando especificamente com eles.

Ronan: meu nome é Ronan, professor de filosofia. O primeiro o primeiro contato que eu tive com o surdo foi em 2012. Eu trabalhei no 6. Eu não sa sabia nada de libras e a Vera interpretava pra mim. E aí eu passei em 2013 e aí na metade de 2014, segunda metade do ano passado eu vim prá cá e também não sabia libras, mas aprendi no curso aqui, com a Monalisa e a Gilda entravam em sala comigo e... então é isso, eu não tenho muito o que falar não.

Gilda: E assim ele aprendeu bem a metodologia de como trabalhar com o surdo (Shirley: entendeu né), absorveu bem isso aí... e aí esse ano conseguimos trazer ele de volta.

Vera: Meu nome é Vera, eu trabalho com os surdos desde 2006, éééé como intérprete... então, já havia o interesse em trabalhar com eles... e como eu já tinha cursos, fui convidada. E caí de pára-quebras na interpretação de todas as matérias, juntas. Foi assim um intensivão à força. (Eduardo: todas, todas, todas?) Todas. Todas. Eu acompanhava do primeiro ao sexto horário. Então foi 2006, 2007 e 2013 quando a gente passou pra cá, aí eu tive a minha sala de aula, vamos dizer assim, de novo, né. Eu sou professora de história, atuava com os anos finais e, o ano passado, peguei uma turma de ensino médio e este ano, agora, tô exclusivamente com, ensino médio. Sociologia. (hum rum, diz Eduardo). Aí, tá aí, aprendendo, perto de aposentar. Firme e forte.

Joaquim: Professor Joaquim, de matemática. Trabalho com surdos desde 1994. Eu trabalhava no CEAL, que é outra metodologia. Éééé lá é oralismo, né, então o uso de sinais é proibido. Você não usa sinais, você só fala. E eles têm que fazer a leitura labial. Aí, em 2010... 2009 eu mudei pra Taguatinga e fui pro 4, lá já era unidade especial. Eu trabalhei como intérprete lá. Já era unidade especial e eu trabalhava como intérprete nas disciplinas de educação física, arte, ééééé religião e PD. E é isso!

Shirley: aí mesmo sendo lá no CEAL, assim, trabalhando só a parte oral, você você mesmo que começou a estudar libras? Foi por sua conta? Ou você tinha que ter isso pra trabalhar lá? (Joaquim: Tem que aprender! Você tem que fazer Libras, porque é a língua deles, né?!) ((Pois é, diz Shirley). (Na verdade, a gente era... é entre aspas oralismo, porque eles faziam sinais, a gente tinha que fazer sinais também. Mas a o método, método, é oralismo, a sinalização é proibida. (Gilda: mas a metodologia, o método imposto...) Você não pode sinalizar, é outra metodologia. (Eduardo: Entendi!))

Gilda: Você não pegou a época de dos meninos precisarem... (todos: amarrar as mãos??!?!)

Joaquim: Não, não, não!

Gilda: Marlene Goti, antes de você lá no CEAL né, ela já... [barulho no ambiente] (voz de mulher 1: que crueldade, amarrar as mãos// Voz de mulher 2: diz que amarrava mesmo!!)

Gilda: era palmatória se usasse as mãos. Marlene Goti, uma palestra... Ela trabalhou no CEAL. Eu lembro direitinho dela. Cê lembra da Marlene Goti, o sinal dela é gota mesmo, né. [barulho no ambiente - risadas] Ela estava no MEC e numa ocasião ela veio ao Centro de Ensino Especial para falar sobre... foi convidada pra esses encontros, fóruns, né. E ela deu depoimento né, de como que tava crescendo, melhorando, né. Porque ela também, na na época, né, passou por isso, né, nessa vivência né, no no CEAL, mas que hoje ela não era a favor disso, né. (Monalisa: tanto melhorou que ela foi uma das responsáveis pela lei de libras, no começo! Deu todo o apoio...) [ruídos no ambiente]. Ela falava isso contando o histórico, né... (Shirley: eu acho que a experiência.... ruídos... né, a má experiência...)

Joaquim: Aí, quando saiu a lei de libras, os alunos radicalizaram, né. Eles queriam, porque queriam libras, já que era lei. Aí o padre chegou e falou: “*Ó, aqui é diferente!*”) – [muitos ruídos de vozes e cadeiras sendo arrastadas]

Layla: Então, comecei no 4, trabalhava lá com ouvinte, numa época em que os surdos eram incluídos. Aí comecei mais ou menos, aí depois, conseguimos com muita luta... eu não, porque eu tava com os ouvintes... o pessoal que já era da sala de recursos, eles conseguiram depois de muita luta, fazer salas especiais. Como é que é? (Joaquim: unidade especial) Unidade especial. Aí trabalharam com unidades especiais, aí e eu fui convidada. Já tinha cursos, passei pras unidades especiais com matemática. Aí é, quando eu vim pra cá, ciências... porque as duas matérias eu posso dar, até o nono ano eu posso dar matemática. Então eu dava matemática. Quando eu vim pra cá, dei ciências. Caiu biologia de pára-quedas, porque a Gilda precisava ir pra coordenação, aí eu fiquei biologia e ciências e, agora, só ciências.

Eduardo: Na formação de vocês, alguém teve algum direcionamento pra educação especial ou pra ensino de libras?

Layla: Olha, eu nunca!

Gilda: na formação que cê fala é na graduação, no curso superior?

Eduardo: Isso.

Shirley: A gente já procurou... foi atrás. E atrás depois de já estando no ensino especial a gente fez a nossa pós já no ensino de libras, mesmo.

Joaquim: Mas não é obrigatório!

Gilda: Hoje já é, né?!?!

Eduardo: não é obrigatório?

Joaquim: lá, na UNB, cê vai e Pedagogia não tem no currículo, minha namorada faz. Filosofia também não tem no curso.

Gilda: mas eu acho que na Católica já tem. E a lei é de 2005, né o Decreto é de 2005. Era pra ter pelo menos nas licenciaturas e Pedagogia, pelo menos.

Layla: Porque na Católica eu acho que tem.

Eduardo: mas aí vocês foram aprendendo com a prática? Cês procuraram algum curso...?

Layla: curso, curso, prática, uma coisa aliada à outra, né? Amigo...

Monalisa: A gente entra por convite. A Gilda me convidou pra ir pro Educacional 6, aí eu fui, sem nem saber o alfabeto digital. Aí fui. Aí depois que entra cê vai fazendo um curso atrás do outro. Eu, por exemplo, fiz vários cursos.

Layla: cê vai fazendo... e com eles também, a gente aprende muito. Com eles, eles vão ensinando, você tem dúvidas, eles vão ensinando e aí vai indo...

Eduardo: É...!

Monalisa: A gente aprende muito mais é na convivência.

Gilda: No primeiro ano que eu fui trabalhar com surdos, eu tinha feito este cursinho, curso da EAP, que era de 80 horas, então era um curso rápido, era sobre educação de surdos... e algumas aulas de libras que era, tipo, noções...

Layla: Ah, eu fiz...

Gilda: Com a Silvana Patrícia

Layla: Não, eu fiz com a Luciana...

Gilda: No ano seguinte, aí eu já fui convidada por conta da necessidade que foi aquilo que eu contei. Aí no primeiro ano, eu paguei pra fazer um curso que era um professor que vinha de Goiânia. Era no sábado, então, assim... aí depois o que a aaaa ao longo dos anos, o que que a Secretaria de Educação foi oferecendo eu fui fazendo...

Layla: é, eu fiz no Inesp, na na Sandu, na comercial, pago, também no sábado. Fiz um com a Luciana, ela era filha da chefona... (da Deise, diz Monalisa), da Deise, ela deu um curso lá na Samambaia pra gente... muito legal, ela ensinava com música, só era música.

Gilda: Então assim, a maioria, acho que experiência de todos, a gente que correu atrás pra fazer cursos e aprender...

Layla: Com certeza:

Shirley: Mas também já tem um bom tempo que todo semestre, todo ano, eu participo (...confusão...) né dos cursos de libras, também.

Layla: não, agora já começou a ficar sempre, antes era mais difícil.

Gilda: É... hoje tem a formação continuada...

Eduardo: Qual é o, assim, o real diferencial, já que vocês são usuários também, né, da língua do aluno, qual o real diferencial de você regente saber libras, e e e falar com seu aluno em libras, e não ter o intérprete?

Gilda: quem quer responder?

Monalisa: Qual que é a diferença? Por exemplo, eu era intérprete de matemática, então eu ficava lá na frente junto com a professora de matemática. Muitas das vezes eu tinha que pedir pra ela licença, posso parar um pouquinho sua aula e explicar pro meu aluno? Porque com ele eu tenho que ficar apontando, eu explico melhor, eu mostro com setas, eu mudo as cores, então, o que que acontecia muitas vezes, eu não podia interromper muito a aula dela... aí à tarde, eu tinha que dar a aula toda novamente pra ele. Tudo que eles viram de manhã, chegava à tarde, eu explicava tudo de novo.

Layla: Verdade. Porque com o surdo também é mais devagar, você vai mais... demora um pouquinho... usa mais o visual...

Gilda: O tempo é diferente, né! Às vezes na hora que tá explicando um conteúdo cê tem que abrir um parênteses pra buscar um prérequisito... ir direto naquele assunto ele não consegue...

Shirley: às vezes aquela palavra tem vários contextos, então vc tem que, às vezes, fazer um parênteses enorme pra explicar aquela palavra específica... e o professor foi embora enquanto isso.

Layla: nem sempre dá pro... dificilmente acompanha tudo, né?!?!)

Gilda: Aí você, como intérprete, o aluno tem o apoio em você, então ele não faz pergunta direta pro professor, ele pergunta pra vc... fica intimidado.

Shirley: Daí a dificuldade daquele intérprete que não é específico daquela disciplina.

Gilda: No caso a Vera contou a experiência dela em interpretar todas as disciplinas...

Layla: É né.. nem sempre cê tem o conhecimento total não.

Eduardo: é... pra ser intérprete você precisa ter formação, necessariamente, naquela disciplina ou não?

Gilda: Aqui na Secretaria de Educação você é professor intérprete, né. Porque, por exemplo, em outros estados você tem a figura do intérprete, que é contratado, assim como o professor é contratado, com concurso para intérprete. Goiânia é assim.

Shirley: igual aqui nas faculdades, o intérprete é contratado.

Gilda: Agora aqui não. Nós temos professores fluentes ou não. Se você fez um curso, precisa... vai da necessidade e você vai aprendendo.

Shirley: Agora aqui pra Escola Bilíngue, sim, pra você ser dono da cadeira de história, tem que ser formado em história e ter a fluência.

Eduardo: hum rum. Me diz como é que, eu sei que aqui vocês têm do fundamental até o ensino médio... e EJA também, né. Nem todas as turmas são, são bilíngues, ou são inclusivas?

(confusão de vozes)

Eduardo: Não há surdos em todas elas? É porque já era uma antiga escola?

Gilda: Taguatinga é a antiga escola classe 21. Era uma escola classe então nós temos, ainda, as turmas remanescentes. Então, é... em 2013 quando a gente chegou, tinha um determinado número de turmas, né, regulares, depois em 2014 já não se ofertou mais o o a educação infantil, esse ano, do ensino regular, pra poder aumentar as turmas bilíngues... questão de espaço também... então a tendência pode ser uma perspectiva futura a ideia era que as turmas remanescentes diminuíssem e aumentassem as bilíngues (hum rum, diz Eduardo). Agora se vai acontecer a gente não sabe (Layla diz: tem que esperar), se vai acontecer uma coexistência permanente, a gente não sabe... (Layla diz: eu acho difícil).

Shirley: tem a questão também do do da lógica dos professores né, são lotados por escola, ainda... cê vai devolver esse professor? Mas tem a turma. Cê devolve o professor e a turma? Como é que faz?

Joaquim: tem os alunos também...

Layla: tem que ir devargarzim até se tornar só bilíngue mesmo.

Eduardo: Mesmo nas turmas que são só bilíngues têm é, é, têm ouvinte que também...?

Shirley: não, não.

Eduardo: são todos surdos?

Shirley: são todos surdos.

Layla: Ou com grande perda, né. Alguns escutam mas é pouco. Perda leve... perda... mas tem que ter perda.

Monalisa: Assim, com esse... tem... tem casos específicos. Por exemplo, quem vai estudar nas turmas bilíngues, tem que tá de acordo a receber a instrução em libras. Então, a gente tem por exemplo, turminhas lá na primeira série, por exemplo, que têm alunos ouvintes filhos de pais surdos.

Eduardo: Ah tá.

Monalisa: foi a opção do pai, da família, em deixar ele lá, aprendendo em língua de sinais.

Eduardo: Esses são os codas?

Gilda: Porque na verdade a Escola Bilíngue é uma escola inclusiva. Então ela é como se fosse uma inclusão inversa. Então ela é uma escola pensada, adequada para o aluno surdo, mas não é fechada pro aluno não surdo. Ela é aberta, mas o na no momento da matrícula, o pai tem que tá ciente que a opção que ele faz é que a língua de instrução aqui é a língua de sinais, nas classes bilíngues (confusão por causa do barulho). A língua de sinais e o português escrito, né.

Eduardo: Agora assim, uma curiosidade que eu tenho é em relação ao muro, assim né... dali do final até chegando lá por trás do estacionamento ééé os murais pintados ali têm uma cara, né... dão dão a identidade da escola. Ééééé Alguém sabe como é que foi né a concepção do do que era pra... como foi a...

Gilda e todos: ali é contando a história da educação dos surdos (Eduardo diz: hum rum), com aqueles personagens... todos fizeram parte da história. (Eduardo diz: hum rum) Nem sei se tá concluído, né.

Monalisa: não, falta uma parte ainda.

Eduardo: Aquela outra parte, ali de trás?

Gilda: falta terminar... e o pintor é um pintor surdo, também...

Eduardo: que é o Messias?

Monalisa: Não, não. Não é o Messias não. Ele chama... como é que é o nome dele? Não sei o nome não. Esqueci agora.

Gilda: Ele foi contratado para pintar o muro.

Eduardo: Mas assim, de quem foi a ideia, como é que surgiu essa ideia de construir esse esse mural da história dos surdos?

Gilda: porque desde que nós viemos pra cá, a gente começou a botar um pouco da cara da escola de Escola Bilíngue, né... aí nós fizemos um...

Monalisa: colocou em discussão que que a gente ia fazer no muro... se íamos contratar um pintor, a placa da escola...

Gilda: a placa da escola, porque ainda tinha a placa da escola, era...

Shirley: é uma forma de chamar a atenção da comunidade, também, né... do arredor aqui da escola.

Eduardo: mas então isso então partiu do dos professores?

Todas: da escola.

Eduardo: da escola, como um todo. E o pintor é surdo, também?

Todas: é surdo.

Monalisa: Veio de Goiânia, né...

Gilda: Sabia... tinha indicação, né. Aí fomos atrás.

Eduardo: uma coisa que eu noto é que os muros não são pichados, assim, você vê ao redor, né, outros muros pichados...

Layla: tomara que permaneça.

Monalisa: Eles respeitam, né, quando tem tipo grafite, eles respeitam... os pichadores normalmente não pintam em cima não... É um acordo. (Gilda: É um acordo de cavalheiros...) Eu vi uma entrevista com um grafiteiro e ele já foi pichador e ele falou mesmo que é tipo um acordo que eles têm... né, só, você não mexe comigo, que eu não mexo com você. (risos – todos)

Eduardo: gente eu acho que por hoje é só, até pra não atrapalhar o trabalho né o...

Gilda: mas na verdade não tem grafite né nesse trabalho...

Monalisa: é não é um grafite, é um desenho né... porque o grafite é diferente...

Voices: é um desenho...

Eduardo: hum rum, eu vi que tem mensagens, né, então assim tem partes escritas, ali, mas se for ver mesmo é a questão histórica, né...

Shirley: pra você vê que foi um acordo silencioso, porque os meninos na verdade num... não têm contato com essa galera, né.

Layla: Não, mas é um acordo de cavalheiros mesmo.

Shirley: É um respeito mesmo... é um respeito.

Eduardo: Hum rum.

Gilda: E assim, essa história de educação dos surdos é trabalhada, na disciplina de libras, né, com os alunos... na disciplina de português também trabalha, e a libras trabalha cultura, identidade surda, né, e o português traz aquilo pra o português escrito, mesmo, tá explorando, né.

Eduardo: A aula de libras deles aqui também é dividida em séries, em fases ou são todos juntos? Como é que funciona esse pólo de multiplicação da língua de sinais?

Shirley: Eles vão acompanhando a turma e as professoras elas liberam mesmo (barulho)... porque as vezes o menino ele tá até uma série mais avançada, mas não quer dizer que ele domina libras não.

Eduardo: Entendi... Gente, muito obrigado por hoje... éééé eu vou precisar de uns três ou quatro encontros como esses, mas eu eu sempre ligo antes... nas terças-feiras eu vou sempre ligar, Gilda, pra saber se...

Gilda: Tá. Quarta-feira que vem provavelmente a agente ainda reúne, né, depois na outra, dia 17 (cortou o áudio)...

Shirley: na outra já não! Na outra já é semana dos jogos...

Monalisa: semana que vem a gente ainda vem aqui.

Layla: Ai, graças a Deus... férias chegando...

(Risos)

Eduardo: Gente, obrigado. Bom trabalho.

APÊNDICE 4

Transcrição da segunda entrevista

Data: 08/7/2015

Local: sala dos professores

14h28 – 15h23 (55min e 40seg)

Eduardo: gente, pois então, brigado mais vez. A gente tá aqui na nossa segunda sessão de discussão. Éééé obrigado Keyla por você participar e ooooo Roberto, também. Ééééé na semana passada quando a gente terminou a discussão e eu desliguei o gravador, vocês continuaram uma discussão que eu achei interessante. É, vocês começaram a falar sobre éééé o interprete, né, e essa relação do intérprete com o regente... Cês lembram mais ou menos o que cês falaram?

Shirley: da história, né, como um todo.

Gilda: É que a gente falou um pouco da realidade que a gente vivenciou e que não vivencia aqui na Escola Bilíngue, que era a figura do... o que é o comum em outras escolas que atendem surdos, né, é que é você ter a figura do intérprete junto com o professor regente, em sala de aula, e aí você tem alunos ouvintes e alunos surdos.

Eduardo: hum rum.

Gilda: aí a gente tava falando, assim, que o intérprete, quando ele é da mesma área, vamos dizer, eu sou de biologia e eu vou interpretar uma aula de biologia, pra mim é tranquilo, mas se eu vou interpretar uma aula sobre um assunto que eu não tenho conhecimento, é claro que a interpretação não vai ser tão fidedigna quanto a da área que eu conheço. Então acaba que a informação às vezes não é passada na totalidade pro aluno, né... e o que mais a gente falou também é... a questão, a gente falou da questão da confiança do aluno, né, com o professor... O aluno surdo, ele sempre se reporta ao intérprete, não faz uma pergunta direta ao professor. Que mais?

Shirley: falamos da desconfiança também do professor regente confiar, por exemplo, do aluno fazer a prova na sala de recurso, né, porque às vezes o aluno vinha com uma nota melhor e aí tinha aquela desconfiança: ele foi ajudado ou não? Né... Na verdade ele foi explicado de uma forma... na língua dele, mas claro que era pela questão... né... diferente dele só ler em português que pra ele o português não faz sentido.

Gilda: Se torna mais claro, né, quando você faz a tradução pela língua de sinais.

Eduardo: Você mesma, Shirley, falou que existe uma complexidade em relação às vezes uma pergunta que o professor faz ou uma explicação... uma pergunta que o surdo faz, durante a aula... éééé você falou da complexidade da palavra, às vezes, de explicar uma pergunta, requer uma explicação grande.

Shirley: exatamente, porque às vezes, o texto que o professor regente falou ou escreveu ou ele leu ali no quadro, o aluno vai parar naquela segunda, terceira palavra que ele não

conhece. Como é que você vai explicar o contexto da situação que ele tá todo falando se ele não conhece aquela palavra xis? Barco!

Roberto: Pétala! Eu parei em pétala uma vez (Shirley diz: pois é)... é uma palavra que eu não esqueço. Explicando, certo, no meio surgiu a palavra pétalas. Para nós ouvintes, tranquilo, pro surdo... com quê que... nisso o professor continua (Shirley diz: foi embora), aí você, intérprete, tem que conseguir continuar ouvindo o professor, tentar reter, tentar explicar, e voltar no fio da meada onde você parou (Shirley diz: e alcançar né?!) exatamente, porque o cara não pára. Cê tá ali explicando “*não, a pétala é isso e isso e isso porque é uma flor...*” e o professor tá dá dá dá dá dá dá dá e vai embora. (Shirley: Exatamente!) Quando você não é da disciplina você tem que dar atenção àquilo que ele tá falando... quando é da sua disciplina, é diferente... Agora, ele tá falando ali sobre composto orgânico, aí “*beleza, ele tá falando sobre composto orgânico*” aí já tira a atenção dele. Aí eu vou pra ele. Aí depois eu vou passar aquele conteúdo porque eu já conheço aquele conteúdo. Agora se nós estamos falando de... de... gerador... (Shirley interrompe e diz: agora se o professor não é da área, essa palavra que, talvez fosse específica da área, ele vai deixar passar porque ele também não sabe explicar e o aluno perdeu boa parte da informação. Porque ele não conhecia essa palavra e o professor que era intérprete e não era da área também não tinha como explicar).

Eduardo: Vocês todos já trabalharam no, é... como intérpretes e não como regentes?

Três pessoas: Já. Já. Um hum.

Eduardo: O queeeeeee... qual é a real.... é... O que o que o que eu quero saber é o seguinte: para o surdo essa dicotomia do regente com o intérprete, o o o regente que, que... um intérprete que é da área, o intérprete que não... qual é a percepção do próprio aluno em relação a essas distâncias né, assim, essa desconfiança até do professor ou até o ciúme que o professor deve ter né, da proximidade que o aluno surdo tem com você e não tem com ele...

Shirley: Nãããã... o aluno percebe! Eles falavam muitas vezes assim, né, a gente quando tava na sala do recurso, às vezes o aluno vinha reclamar do intérprete pra gente, porque “*nossa... eu vi que o professor falou um monte de coisa, mas o intérprete só falou isso aqui pra gente*” (Roberto: resume. [Risos]) Então, assim, eles percebem sim, quando o intérprete tá acompanhando ou não aquela aquela discussão. Se realmente tá passando, não... não na sua essência, mas aquela quantidade toda de informação eles percebem que não chegou pra eles.

Eduardo: hum rum.

Shirley: E a gente percebeu também, quando passou a ser por área, nas próprias notas dos meninos. Eles melhoraram bastante, né, porque ali, aquela explicação que às vezes tava ali olhando, já esperando: “*não, à tarde, a sala de recurso vai me ajudar*”. Não. Ele já

tava tendo na hora, porque o professor da área já tava explicando pra ele. Ele levantava, ele perguntava, ele tirava dúvida...

Gilda: só pra retomar, porque lembra que a gente falou que primeiro era o intérprete acompanhando a turma e todas as disciplinas do mesmo intérprete. Aí, depois, a gente, o próprio Educacional 6 já fez essa mudança de intérprete – cada um na sua área. Então, ela é de física ela ia interpretar as aulas de física. Ela é de história, ia interpretar só as aulas de história... (Silerne: de todas as séries, inclusive) de todas as séries, primeiro, segundo, terceiro...

Eduardo: Ééééé o quê que... como é que vocês enxergam a questão da surdez dos alunos em termos de inserção social? Não somente na escola, o que que vocês ouvem deles, o quê que eles reportam a vocês, além das dificuldades de sala de aula? Eu quero ir, primeiro, né, de um nível mais geral pra depois ir esmiuçando para dentro de sala. Como é que vocês enxergam isso?

Shirley: Simples, eles, por exemplo, não podem ir no médico sozinhos. Né, sofre um acidente, alguma coisa, na rua, ele vai pra uma emergência, como ele é atendido sozinho?

Roberto: Uma delegacia... sempre precisa da gente. (Gilda: ... sempre precisa da gente...) Justiça, tem que chamar... A sociedade não tá preparada... a escola não tá prepara pro surdo, imagina o resto (barulhos)... no básico, no mínimo, se ele for na secretaria, mesmo na Escola Bilíngue, aqui, ele vai sofrer... nós estamos na secretaria da Escola Bilíngue... (Shirley: um hum) Se ele for na na cantina da Escola Bilíngue ele vai sofrer, imagina fora daqui...

Gilda: E já teve caso de aluno que foi abordado pela polícia, né, porque a polícia chamou e ele não ouviu, né, e foi até confundido com um... com um ladrão, sei lá. (Shirley: com um bandido) Tive um aluno da escola normal que levou um tiro de um policial, muitos anos atrás. Porque aí, depois, a gente ficou sabendo que ele foi abordado, parece que a polícia deu voz e... mandou ele parar e ele não parou... Ele não viu, né. Tava de costas e não parou.

Eduardo: O que eeee... agora dentro de dentro da sala de aula... essa dicotomia com o ouvinte. Assim, quando você tem o aluno surdo ali misturado com o ouvinte, e a diferença, né, de ter os alunos só surdos. Éééééé, que ou... que outros paralelos vocês conseguem traçar pra mim?

Gilda: A começar que o surdo ele não quer participar da aula, não faz perguntas, em geral eles ficam envergonhados, porque eles sabem mesmo se eles forem falar... um surdo que

tem uma... um resíduo... ele sabe que a voz dele é diferente e que os outros vão rir. Então, em geral, tudo o que o professor pergunta se ele entendeu, em sala de aula inclusiva, eles falam (balança a cabeça) eles dificilmente dizem que não entendeu ou levantam pra perguntar dúvida...

Eduardo: então eles só balançam com a cabeça? E num...

Gilda: porque têm vergonha, porque sabem que outros vão rir... (Helena: Depende do aluno no 6 eu...) depois eles vão se familiarizando, eles vão ficando mais à vontade (Shirley: ficam bem, lá no 6, eu...) mas é porque aí tinha um intérprete, tinha um... tinha um apoio né (Helena: é com gente eles ficam bem...), de perguntar direto pro intérprete. (Helena: perguntava, levantava a mão, falava... nossa me lembro da Andreza, no primeiro ano dela...) Mas eu já tive muito aluno assim de não participar porque... (Shirley: é... tem casos também, né?) Agora, depois que o intérprete entrou pra sala de aula eles já ficaram mais à vontade, porque eles tinham um apoio que era o professor intérprete. Mas, assim, em trabalhos de grupo, por exemplo, aí os ouvintes sempre colocavam eles pra fazer é... desenhar ou fazer a capa... eles não participavam efetivamente do trabalho porque subestimavam a capacidades deles também, né.

Shirley: E tinha muito engano, assim, da parte do professor. Eu falo por mim mesma. Quando trabalhava na regência da turma inclusiva: *“ai vou passar aqui no quadro um trabalho sobre isso e isso e isso, pra entregar tal dia”*, achando, como a sociedade também acha: *“não, que o surdo é só escrever e que vai se comunicar”*. Ele vai ler e vai, né, não. Eles não leem em português. Eles não entendem essa estrutura de português, a finalidade, né, não tem. Então, assim, é... já é um bloqueio também, né. A diferença de você passar no quadro lá, trabalho: *“faça uma análise num sei o que do texto tal de fulano de tal...”* O menino num vai fazer o dever de casa. *“Ah, mas eu anotei no quadro”*. Mas ele num entendeu... ele copiou... Tá no caderno? Tá, mas ele não entendeu.

Helena: É!

Eduardo: hum hum. Mais alguma coisa que vocês conseguem...?

Gilda: também, por exemplo, às vezes o professor cobrava em prova, ééé informação que não tinha no caderno, num tinha no livro. Ele fez algum comentário em sala aí isso diminui a questão do registro né. Ele fez um comentário oral aí ele, o surdo, não tem aquele registro ali (Eduardo: hum hum), e aí o professor, às vezes, cobra informação que ele comentou, na prova, né. E aí como o aluno nosso tinha um, um acompanhamento na sala de recurso, até pra gente dar o apoio, num tinha essa informação, né? Agora, com a presença do intérprete, aí já mudou de figura, né. Mas mesmo assim, às vezes o intérprete era um e aí à tarde, na sala de recurso, era outro professor que dava o acompanhamento, então precisava do registro em algum lugar, né... numa apostila, num caderno, né... (Shirley, na agenda, né? Porque a gente fazia vínculo com a agenda...) são tantas coisas, né, se a gente for puxando tem muita coisa, assim, mas...

Eduardo: Vocês conseguiriam... puxar...

Gilda: Né, a questão, por exemplo, em sala de aula, da escola como um todo, né, era uma escola inclusiva com 3 mil alunos, mais ou menos... né, aí os surdos eram em média o que? Já teve o tempo de ter uns 100, né? (professores: Já!) mas números menores também, mas assim... (Shirley: já trabalhamos é... acho que já trabalhou entre 50 e 100 alunos, sempre foi assim). Mas mesmo assim, o quê que acontecia: a escola ia promover qualquer evento, às vezes, não era um evento que era... com acessibilidade pro surdo. Aí, na hora da coisa acontecendo, é que o intérprete tinha que correr... *“Ah se o palestrante precisa passar um filme, manda apagar a luz do auditório”*, aí na hora a gente tem que dizer: *“não, não tem isso”*. Apagou a luz se cortou toda a comunicação com o surdo, né... aí nem um intérprete num num iria resolver ali. Então precisava de ser um filme com legenda... às vezes com as crianças, também, vem o pessoal do posto de saúde que viria fazer alguma palestra e trazia... e como era pra criança, trazia fantoche... fantoche... aí nem o intérprete do lado porque a criança olha pro fantoche... não vai olhar pro intérprete... a criança vai querer olhar pro bonequinho. Aí não tem... num recebe a informação né... então assim, essas pequenas coisas assim no dia-a-dia... o que mais?

Roberto: a professora: *“agora todo mundo fecha os olhos...”* (risos)

Shirley: ah é aquele dia, né? (risos) Mas foi aqui, né!?

Gilda: ah então foi recentemente, né? Foi a palestra do pessoal da saúde?

Roberto: Não, lá do...

Shirley: lá do relaxamento né?

Roberto: é... pronto, todo mundo fecha os olhos... [risos] aí acabou a comunicação...

Shirley: A aula de inglês... trabalhar uma música... tinha demais disso lá no 6... *“Ah é, tem os surdos”*, aí passa a letra... todo mundo ouvindo a música e passa a letra, em inglês, pro surdo.

Gilda: Cadê a acessibilidade?

Eduardo: Como é que isso mexe, assim, com vocês, na hora que cês tão planejando, assim, para além das disciplinas de vocês, o que que tudo isso afeta quando você tá planejando a sua aula?

Shirley: a gente não pode, por exemplo, tiro por mim, ir ali, *“escolhi, ah o assunto foi esse e tem um livro ali bacana que dá pra tirar um exercício dali”*, tirar cópia e entregar... nunca! Exercício por exercício você tem que trabalhar (Roberto: e adaptar...), qual o contexto, o que que eu posso simplificar... essa palavra aqui... (Gilda: o enunciado...) essa palavra num... Um enunciado que eu trabalhei na... a aula inteira foi *“assinale X”* ou *“marque V ou F”*, se eu botar na prova *“julgue os itens”*... entendeu? Eu tenho que ter todo esse cuidado mesmo...

Helena: imagens né... imagens...

Roberto: Vídeo, tem tanto vídeo bom, mas num tem legenda...

Gilda: Hoje em dia... já apliquei prova com isso aí que você falou. Aí eu coloquei assim na prova: assinale três ideias de Darwin. Aí todos eles me perguntaram: é pra assinalar três? Porque o costume é você assinalar uma questão, né! Mas tava bem claro, eles entenderam, eles tiveram que confirmar comigo, né?

Shirley: É, porque marcar X normalmente é uma alternativa...

Gilda: Três?! Eu queria três, eu botei várias alternativas... Então, assim, eles...

Shirley: Tudo que a gente vai fazer a gente lê como se fosse pro surdo... como ele vai ler, como é que ele vai interpretar isso aqui... (Gilda: pensando como se fosse surdo)

(alguém se despede do grupo, que retribui o tchau)

Gilda: E sem contar que dentro da sala de aula a gente tem assim uma diversidade de surdos. Por exemplo, aqui na Escola Bilíngue, a gente tem surdos igual ela tava citando né de aluno que é interessado em saber, levanta e pergunta né, mas é só surdo, mas nós temos surdos com outros comprometimentos.

Eduardo: um hum.

Gilda: E aí como é que você vai trabalhar dentro da própria sala de aula né? Tem surdos que a gente recebeu queeee, ainda no ensino médio, mas ainda tem muita dificuldade na leitura e na escrita. Não foram alfabetizados. Não completou a alfabetização. Então, ainda é muito vocabulário mesmo né, que falta. Às vezes até, por exemplo, eu tinha colocado num power point assim "*o que fazer?*". Era negócio até da falta d'água, aí no final eu botei assim "*o que fazer?*". Aí eu pedi pra um, esse menino que eu sei que tem dificuldade, pra ele ler, em libras, né, aí ele não sabia o que tava escrito. Então assim, aí a gente tem que lidar com toda essa diversidade. Pensando como que vai ser aquela atividade, como que vai chegar pra cada aluno. Então, como a gente tem um número menor de alunos, tudo isso favorece. Eu já sei que com o Wendel eu tenho que trabalhar assim, com o outro... então, por exemplo, a turma mesmo do... do... do 1ºA, né, eu sei que a Poliana, o Éric e a Tauani eu tenho que exigir deles, agora o Cássio e o Wendel já tem que ser outro ritmo. Aí a gente já tem que preparar, assim, as atividades pensando né, pra que cada um possa progredir.

Desconhecida: Será que num tem como abrir o portão pra mim sair?

Gilda: Tem que pedir lá na portaria...

Desconhecida: Na portaria né?

Gilda: éééé

Eduardo: o quê que... é... se a gente for pensar nas áreas de vocês né, é... física, biologia, matemática, filosofia, existe alguma dificuldade que é imposta pelo conteúdo e não pela... porque cês tão me falando coisas muito gerais aqui.

Gilda: ah sim, tem demais.

Shirley: Ah, tem... por exemplo, eu dei ondas, até o princípio só de ondas. Porque quando entra na parte de ondas sonoras, não faz sentido. É uma parte muito legal você falar de efeito dopler, por exemplo. Mas aí cê tem que ter... o menino tem que ter tido aquela sensação aaah o carro tá chegando, o som tá ficando fininho, o carro tá indo embora... o som tá ficando grosso... Faz sentido explicar isso pros meninos? Então, é adaptação curricular.

Eduardo: Na sua área, Gilda?

Gilda: Biologia?

Eduardo: é!

Gilda: vou pensar aqui.

[Todos riem]

Eduardo: Roberto, você é história, né? Química!

Roberto: É mais no aprofundamento, mesmo, dos conteúdos. Por exemplo, eu trabalhei com eles radioatividade. Aí tem uma parte da radioatividade que se eu for entrar com o ouvinte, se aprofunda muito, fica muito complicado o negócio. Aí faz o que a Shirley falou: adaptação curricular. Aí eu peguei um vídeo, né, aí passei um vídeo, e naquele vídeo eu fui explicando o conteúdo em vez de passar... (Shirley: Cê primeiro sensibiliza, né?) exatamente, aí eles sentiram... eles sentiram interesse em fazer aquilo ali. Aí eles foram vendo. Até os meninos da outra sala ficaram curiosos pra poder saber o que era. Mas se for pegar o conteúdo mesmo pra eles, é difícil, é que aí barra na comunicação, barra no... é difícil.

Gilda: pré-requisito, também...

Shirley: A minha área, por exemplo, é Ciências também Layla, Ciências/Biologia, é muito assim (chega alguém e interrompe a fala da Shirley). A Helena é de Português.

Eduardo: Oi, Helena. Tudo bom? Senta aqui com a gente.

Gilda: é... então Eduardo, assim, por exemplo, Biologia é muito assim... é algo... Não tem como se tornar concreto, assim, os fenômenos e tal. Mas, por exemplo, a parte microscópica é... abstrato, né, mas a gente usa do recurso muito do... é... a imagem, então com a imagem aí você explica aquilo ali, né. Mas, por exemplo, como que é, citando seres que são aquáticos, outros terrestres e o mar, aí quando cê fala do mar, dos seres que vivem no mar, então pra quem nunca foi ao mar, nunca viu... cê tem que trazer pra realidade, né mas também ocorre pra o ouvinte né, mas eles, assim, construir algo abstrato, é mais difícil, então a gente tem que procurar trazer realias, né, imagem. Eu uso muito, também, analogia, né, muitas vezes, pra tentar trazer pra algo que ele conhece e ele conseguir, né, transportar aquele conhecimento pra algo que ele não conhece.

Eduardo: E em história, Keyla?

Keyla: também é o pensamento abstrato. Pra eles é difícilimo, nossa. Tem dias que eu sou gotas de sangue. É muito complicado, nossa. (risos em geral).

Gilda: Se cê perguntar por exemplo, dê a sua opinião.

Todos: nossa!

Alguém: Aí acabou...

Eduardo: Por que?

Keyla: difícilimo... eles num...

Gilda: Parece que eles querem enfiar a cabeça num buraco!

(todos conversam ao mesmo e não dá pra entender)

Layla: mesmo porque o fundamental, no meu caso, eles têm muuuuita dificuldade pra escrever. Então, aí o quê que faz? Ele tem que fazer o sinal, eu digito aí sai alguma coisa, quando sai... senão não escreve.

Gilda: Hoje mesmo o Fabiano, a última questão de uma prova, tá até aqui, aí tinha assim, era interpretação de texto, as questões que eles tinham que responder... estava tudo no texto e depois no final tinha: se você concorda ou não, com qual grupo você concorda, mas no final eu falei assim, pedi: *“dê sua opinião sobre a especiação humana”*, né. Aí ele... o Fabiano falou *“é opinião que é pra botar aqui?”* Eu falei, *“é... aqui... as outras todas estavam no texto, agora esta aqui é a sua opinião, qual a sua opinião?”* Aí ele, *“ah, pode entregar sem responder?”* Ele já não queria responder e é um aluno bom que a gente tem, é um aluno que a gente pode dizer que se destaca, né. Aí ele queria a prova... eu falei, *“nããã... é a sua opinião, coloca aí com suas palavras”*. Quando ele viu que era a opinião dele, ele queria entregar sem responder a última, porque já vai exigir um pouco mais, né.

Keyla: É Leonardo? (Eduardo: Eduardo!) Eduardo, vou contar um exemplo aqui. Eu ficava dando a aula, aí tava Roma antiga. Aí eu fui falar sobre o mito... o mito, né, como surgiu a Roma, de Rômulo e Remo, dos gêmeos, da loba. E aí fiquei: *“caramba”*, aí fui expliquei, expliquei, mas eu ó, é uma história inventada, não é verdade, é só que sonharam... quê que se fez? Mitos (Roberto: Mito? O que é mitos?) É... é... (várias vozes sem som definido) e eu fui falando com eles e tinha uma menina que era muito difi... que tinha muita dificuldade e eu, caramba, ela não vai entender que essa é uma história inventada, que foi... como é que foi o surgimento de Roma. Aí eu falei assim, então tá bom, vamos fazer o seguinte, vamos fazer desenhado. Quero que vocês façam a história é o o mito da origem de Roma. Desenha pra mim... é... lembra daquela menina, eu esqueci o nome dela, uma que... (Alguém: qual turma?) não, ela era do 6 e veio pra cá. Foi a primeira vez que a gente começou com isso lá no 6, vou lembrar o nome dela, jazim... (vazes) ... que morava lá na Estrutural... Uma branquinha. Aí... não ela veio pra cá com a gente, em 2013. Vou lembrar, jazim eu lembro o nome dela. Aí ela veio... aí ela... eu acho que ela tinha algum problema mental porque a gente colocava até, a gente falava assim, não, tem que ser uma turma especial, porque ela num vai entender, num vai entender e eu expliquei, eu fiz teatro, fiz teatro com eles e tal. Aí, agora, cês vão, quem souber escrever, escreve, e quem num souber, faz um desenho pra mim... Eu até preguei ali, fiquei... cês lembram, gente? Foi o mais lindo, o mais perfeito... com todos os... ela fez várias... vários quadrinhos, seguindo a ordem cronológica, fez perfeito, perfeito... foi tão bonitinho que eu fiquei, assim, emocionada, quer dizer, entendeu, né. Mas aí foi uma história, assim,

concreta, mas uma história inventada, quer dizer... Agora, no caso, quando eu fui falar no 3º ano sobre a guerra de... sobre a a a Guernica, eu até cheguei aqui na sala pulando, porque eles tinham entendido. Que eu falei assim: “quando ele pintou o quadro da Guernica, aí os soldados chegaram lá, os soldados alemães chegaram lá e falaram assim: ‘você fez esse quadro?’”, aí ele virou e o cara falou pra ele assim: ‘não. Eu não, vocês’”. Aí, assim, eu fiz todo um teatro e eles ficaram assim... entenderam. Aí, eu, caramba. Então, são coisinhas assim que pra gente são ganhos imensos, imensos que numa sala dum ouvinte você passa isso e em um minuto cê explicô que na segunda guerra mundial teve lá e eles jogaram uma bomba em Guernica e matô todo mundo, foi terrível e que foi feito um quadro e que... pra pro ouvinte isso é rapidinho cê explicô. Pro surdo, cê demora ó (estrala dedos), ó (estrala dedos), até entender aquilo ali então é muito complicado até entender o sentimento, a guerra, o sentimento da guerra, então as vidas interrompidas... então é muito complicado, não é fácil dá aula pra surdo assim não. E você tê esse *feeling*, essa sentimento de que ele tá entendendo, cê tem que ficar o tempo todo percebendo, sabendo se ele tá entendendo, se ele tá pegando, se ele tá...

Gilda: se ele tá participando... porque na... aqui, a gente consegue que eles participem, discutam, a gente pergunta, a gente sabe direitinho quem tá acompanhamento e quem não... e mesmo assim, quando a gente, por exemplo, faz uma prova escrita, ali também não tá cobrando que ele aprendeu meu conteúdo. O que, qual o meu objetivo numa prova de português escrito? É que ele aprenda o vocabulário próprio da biologia, né, os conceitos, então eu trabalho muito o nome, o significado, pra ele aprender, interiorizar, adquirir os conceitos. Porque se eu quero que ele... é... pra ele, o conteúdo mesmo, é em libras. Então eu já comecei até fazer prova oral em libras. Porque às vezes o escrito, como ele esbarra no português e tudo, num tá cobrando ali que ele aprendeu o meu conteúdo. Porque ali ainda tem outra dificuldade porque se eu dou a aula em libras e cobro em português escrito, imagina você... recebendo uma aula em inglês, você sabe porque você é de línguas também, né, e exigindo que seu aluno escreva em japonês. A cabeça do surdo, coitadinho...

Keyla: aí as nossas aulas são todas assim, muita imagem, muita imagem, isso na minha área, muita imagem... tudo eu dou em power point...

Todos: muita imagem...

Layla: acho que com exceção de matemática o resto é tudo imagem. Muita imagem.

Eduardo: Você é de história, também?

Layla: Ciências!

Eduardo: Seu nome? Esqueci.

Layla: Layla!

Eduardo: Layla! Pra você, é... pare... parece com biologia, algum conteúdo que você também teve dificuldade de passar pra frente, ou teve medo de passar... teve de adaptar?

Layla: Parece, muito. Eu, assim, normalmente eu num passo enquanto eu num vejo que teve o mínimo de aprendizado, eu fico nele, fico nele, fico nele, até passar, mas eles têm muita dificuldade, no no português, no nome daquele... por exemplo, trabalhei cadeia, isso foi até engraçado. Trabalhei cadeia alimentar. Então, falei, falei, falei: “*alga, produtor, ou então plantas, produtor, e vai primário e secundário.*” Tá. Coloquei uma alga na prova, aí

eu embaralhei a cadeia só pra eles colocarem na sequência. Aí, alga, peixe pequeno, peixe grande, baleia. Embaixo da baleia eu coloquei “*boa prova*”. Aí eles foram: alga, peixe pequeno, peixe grande e boa prova. (risos de todos) porque pra eles a baleia era boa prova, porque a baleia tava aqui. Então... (alguém: Isso é piada!) Piada?! (Alguém: você conta muita piada)... (várias pessoas conversando ao mesmo tempo) É verdade. Num foi um aluno não, foi mais de... (Gilda: ... é que aquela palavra “boa prova” num tinha significado pra ele. (Alguém: você conta muita piada). Eu conto mesmo, mas isso foi real. Quer dizer ele num ass... ele associa baleia ao que eu... (Eduardo: ao que você colocou ali) e eu coloquei baleia em cima e boa prova embaixo... aí ele num sabe, então...

Helena: Todas as alternativas estão corretas, exceto... Aí ele marca a correta, porque ele viu a correta. Mas você negritou o exceto, e você explicou o que é exceto e ele sabe o que é exceto. Mas ele viu a correta. E ele marcou a correta.

Layla: Eu fiz isso, ó: “assinale uma alternativa correta”. Aí eu pus: “os vírus (mais ou menos assim:) *não têm célu... não são formados por células; tem uma célula; tem várias células, muitas células*”. Porque eu pus uma certa e ele colocou uma célula e discute comigo que ele tá certo (Alguém: ah, ele colocou uma com uma) uma com uma... e ele discute, foi bem o Marcos Gabriel. Ele tá discutindo comigo, discutindo, discutindo... (Alguém: até hoje) e eu não consigo explicar, vou até depois vou botar vocês pra ajudar eu a explicar pra ele. Ele acha que ele tá certo e nada convence, porque eu pus uma alternativa. Aí eu pus o vírus é formado por uma célula e aí pra ele isso tá certo, porque associou.

Eduardo: Seu nome?

Helena: Helena!

Eduardo: você é de Português?

Helena: um hum.

Eduardo: E pra você, Helena, alguma, é, assim, alguma... o que que... quando cê tá planejando a sua aula, assim, né, como como a... a Keyla falou: cê vai explicar a Guernica, um minuto, mas quando você vai dar esse conteúdo ou esses conteúdos ou... isso que lembrou uma vez que aconteceu... que cê teve que contornar...

Helena: um hum, assim, é... no caso eu trabalho com...

Eduardo: Vou te pedir pra vc falar só um pouquinho mais alto para gente conseguir...

Helena: Então, no caso como eu trabalho níveis, então eu fico com um nível melhorzinho, vamos dizer um nível avançado, né, se a gente pode assim dizer. Então, é... e há também, mesmo, assim... sendo um nível avançado e um nível intermediário, ainda assim há diferenças. Então, por exemplo, por conta da pergunta de um aluno em relação a um desenho que eu pedi pra eles fazerem, no nível avançado. Que foi, num lembro exatamente a frase, mas é mais ou menos assim: Pedro chuta a bola ou a bola foi chutada por Pedro. Aí ele não sabia se ele desenhava a bola parada e ele chutando ou... ele não sabia quem era o responsável pela ação, quem... né, aí eu falei assim, então tá na hora de trabalhar voz passiva e voz ativa e, assim, com um grupo que é avançado e avançado não no sentido de que sabem tudo, não, mas avançado no sentido de que o que você se propõe a ensinar eles te dão uma resposta, que é o terceiro ano. Embora tenha três alunos no 3º ano que têm muita dificuldade. E esse aí não foi dividido, né, o 3ºA não foi dividido

em níveis. Ele ficou num nível só. Que que aconteceu, falei, bem, então tá na hora de trabalhar. E eu nunca tinha trabalhado com... trabalhado com surdo este conteúdo, né, voz ativa e voz passiva. Preparei um power point, usando muitas setas e cores, porque, assim, o surdo, ele é extremamente visual, isso aí é comprovado, é tão... é tão fato isso, assim, que muita coisa eu mostro pra Anamaria antes porque o... a forma que ela olha não é a forma que eu olho. A forma que ela, surda, olha não é a forma que eu, ouvinte, olho. Então, por exemplo, eu tenho uma gravura, você coloca item A parêntesis depois da gravura ele acha que é pra marcar a próxima. Quer dizer, cê tem uma gravura, você tem colocar o A e o parêntesis antes dela. Porque se você colocar a gravura e o A e o parêntesis, ele vai achar que tem de marcar a próxima. Eu falei, gente, eu nunca imaginei que a ordem que eu colocasse esse bendito desse parêntesis ia fazer diferença pra ele. E a Anamaria: Helena, faz. Olha aqui direito. O que que cê tá... E eu: não, tô enxergando a... Ela, não, ele não vai ver assim como você. Eu falei: caramba! (Alguém: Diferente!!!) Enfim, a gente tem que repensar até a nossa forma de ver as coisas. Então assim, muita setinha para voz passiva e voz ativa e cores. Sujeito, azul. Verde ou vermelho, objeto. Aí eu até comentei com a Gilda: Gilda, olha a prova aqui... né. E eles entenderam tanto e fizeram o exercício e tavam até conseguindo colocar da voz ativa, que é mais difícil, pra passiva usando os dois verbos ali, né, o verbo no infinitivo... o verbo conjugado e o verbo no particípio, certinho. Fizeram a prova hoje. Jesus Christ!!! (Risos) eu fiquei assim... meu Deus, o que que eu fiz. Aí eu parei, entreguei a prova de todo mundo e a nota, porque eu corrigi na hora... falei assim: ó... fiz aqui uma auto-avaliação, porque o professor tem que fazer isso, né? Onde foi que eu errei? Quê que aconteceu... porque eu vi que vocês tavam sabendo. Vocês tavam empolgados. E assim, eu pensei, é muito difícil pra surdo, mas talvez a forma das setinhas e das cores deu muito certo. E realmente. Mas aí na prova... eu fiquei pensando: bem, o quê que foi. Hoje eles tiveram três provas. Eles tiveram a minha, tiveram de biologia e tiveram de história... (Gilda:eles compreenderam, por que eles participaram da sua aula e tudo. Você viu que eles compreenderam. Às vezes faltou sistematizar, né, pra eles serem capazes de fazer sozinhos...) Então, eu tô tentando descobrir onde foi que eu errei. (vozes altas ao fundo...) Estudaram? Não estudaram? Muita prova? Tiveram biologia e história... né, então assim, então eu procuro: posso aplicar na terça-feira uma outra prova? Porque eu tô achando que essa prova foi muito pesada, essa foi difícil. Aí eles: *“pode, pode aplicar outra prova, mas a gente não quer uma prova fácil, a gente quer uma prova pesada, porque agora a gente vai tirar nota boa”*. Eu, ok. Mas eu vou aliviar um pouquinho, porque, realmente (inaudível)... Então, assim, e às vezes é tão difícil falar, assim, o surdo é assim, não, às vezes ele (inaudível)... (Layla: É igual o ouvinte mesmo, tem ouvinte que aprende rápido, tem ouvinte que aprende devagar, mema coisa! Diferenças...) A gente tem aluno aqui que, por exemplo, (Alguém chega e cumprimenta o grupo e alguns respondem “boa tarde”) que tem até problema cognitivo, mas quando chegam com qualquer blusa escrita com qualquer frase em inglês ela olha e fala: ó, aí tá dizendo isso. Que é aquela menina que (inaudível) ... ela se comunica com o mundo inteiro em inglês, tem amigo no Japão. E ela... cê fala pedra e ela entende abacaxi. Aí vai explicar. É, eu tô falando assim, de forma geral, não dá pra cê falá que o surdo é assim. Ah, o surdo não sabe. O surdo... não, num dá. (Layla: É igual o ouvinte mesmo, tem ouvinte que aprende, tem ouvinte que num aprende... tem ouvinte que vai rápido, tem ouvinte que...) tem a nossa dificuldade também na língua, né? Porque não somos, não é a nossa língua materna. Então às vezes a gente acha que tá... ixi... abafando... e tá errando). (inaudível)

Shirley: Você vem falar de banco, né, esses dias, num sei que que eu falei de banco, alguma coisa de... só que era banco de sentar. *“Como sentar num banco? O que tem que*

esperar? Salário?” Eles só queriam ligar com banco, banco mesmo. Tinha gente que se tinha que colocar no banco sentado no meio da história. Aí eu falei: *“Não. Muda! Cadeira. Ca-dei-ra.”* (risos)

Helena: É a mesma coisa da barata, né? Barata é barata, o bichinho, mas aí você fala que a bolsa é barata, eles falam que cê tá ficando doida. *“Não, professora, chama a Anamaria porque a Anamaria é que sabe”* (risos) Porque assim, como eu uso muito a Anamaria, então, assim, na hora, aí assim, eu me ferrei porquê... agora tudo é Anamaria, né? (Risos)

Eduardo: Só pra eu entender: você falou, né, e cê tava falando de nível avançado e, no Português, eles são divididos por... por competência?

Helena: São. São. Exatamente. Nível um e nível dois.

Eduardo: Como é que funciona?

Helena: Dois professores, dois níveis, por enquanto.

Eduardo: Então, se você acompanha, né, eles são sempre a mesma turma, vocês é que entram na sala deles?!

Todos: Eles que entram na nossa!

Eduardo: Eles que entram na de vocês... então quando chega na aula de português eles se dividem?

Todos: isso, um hum.

Shirley: Precisaria que fosse em mais disciplinas. (outros professores dizem: precisaria sim, precisaria mesmo). Precisaria fazer isso em matemática... (Alguém: em tudo!), é!

Helena: o desnível é muito grande, né?

Shirley: É... vai ter aluno que resolve uma equação inteira de cabeça e um que não faz uma conta de mais sem uma calculadora. É a mesma coisa.

Eduardo: E pra você, Ronan, na filosofia?

Ronan: É... é... (alguns professores riem e dizem que também querem ouvir o depoimento dele) A maior dificuldade pra mim é... com o 1º ano em relação a eles nunca tiveram filosofia e chegar a ter filosofia. Então, primeiro eu passo quatro, cinco aulas explicando o quê que é a filosofia. (Layla: E consegue? Porque nem eu entendo até hoje!) É normal (no geral), mas no primeiro ano, em especial em relação aos ouvintes. Mas o maior problema, que eu sinto muita dificuldade, é não ter sinais para palavras. Então, tem conceitos na filosofia que são... abstração! Porque abstração é uma palavra que eu não consigo ensinar até hoje pro primeiro ano. (Gilda: tem sinal, né?) é, então, eu aprendi depois... é tipo algo (som está muito baixo – inaudível) eu aprendi desse jeito, mas é um conceito muito difícil de você ensinar, né, principalmente a filosofia mais antiga que é uma filosofia... a palavra metafísica, quê que é metafísica? Que é você ensinar a realidade que não é física. Então é, algo que eles não vêem. Então é muito difícil no 1º ano, né. Nesse ano, com o segundo ano, tive a dificuldade de ensinar ‘lógica’ porque o segundo ano, aaa o conteúdo de filosofia geralmente é teoria do conhecimento, como é que podemos conhecer sujeito e objeto, então pro... e é um assunto que eu particularmente não gosto, então sempre tive mais dificuldade de ensinar. Mas pro 2º ano eu não não consegui ensinar a dedução. Então

se falar assim: Ah todo homem é... todo homem morre. Ronan é um homem, logo Ronan morre. Então eles não conseguiam compreender essa lógica por traz, que a gente chama de dedução. E... e aí eu tentei ensinar a teoria dos conjuntos da matemática (Helena: um hum... contém, não contém), só que eu não pensei em combinar com a Monalisa, né, e aí... que parece que eles aprendem a teoria dos conjuntos no 1º ano, então acabei que eu não consegui explicar... aí eu falei: *“Não, gente, vamos passar”* porque realmente eu não dei conta. (Layla: vamos esquecer) é... e no terceiro ano pra mim é o mais fácil porque eles já têm uma carga maior, o conteúdo é um assunto que a gente vê... que eu... no terceiro ano eu só trabalho com política e ética. Então, é é um assunto que eles conseguem ver todo dia, então, se.. ano passado foi até melhor porque era época de eleição... é eu e Joaquim fomos pra manifestação e eu lembro que até tinha um aluno, o Samuel, que ele não tava entendendo como é que ele poderia participar da política. E aí eu e o Joaquim levamos os meninos lá pra o INEP e eles começaram a fazer protesto aí quando chegou na sala eu falei: *“Tá vendo, isso que você fez é participar da política, cê tentando mudar sua realidade... você... apesar de você não ser político você tá participando da política, né?!”* E também a gente foi na Câmara ano passado, então falei: *“Ó, aqui eles tão fazendo as leis pra vocês, pra mudar... modificar suas vidas.”* Então, tem conteúdos na filosofia que é muito fácil de trabalhar... política e ética no terceiro ano, tanto no terceiro e terceiro ano é fácil, é... mas o conteúdos muito abstratos, realmente é muito, muito complicado. (Alguns professores concordam, dizendo: é difícil!) Ensinar metafísica é bastante difícil pro primeiro ano e pro segundo também... falar de quê que é o ser? (Alguns professores falam: É difícil, né? Até pra gente é difícil, né, meio complexo! É abstrato, né?) Então fica muito nooo senso comum, tentando... tentando sempre exemplificar tudo o que fala e trabalhando com imagem... imagens é tudo. (Layla: eu acho que imagem só não vai muito na matemática, o resto é imagem)

Gilda: E até imagem a gente tem que ter cuidado, qual imagem que a gente escolhe... (os outros professores concordam dizendo: éééé, exatamente...) porque às vezes a gente acha que a imagem tá muito legal e aí ele ali bateu o olho (Helena: e ele entende de outra forma) e ele enxergou outra coisa (Helena: exatamente), pra ele ficou evidente outra coisa não o que você quis que ele...

Eduardo: eu vou vou usar esse seu gancho, porque eu lembro que cê já me contou uma história sobre isso, Gilda, que eu achei interessante. Eu coloquei ela no meu pré-projeto. Depois eu vou te dizer. Eu só quero ouvir o Joaquim porque a gente tá falando da matemática, que a matemática... né... e aí Joaquim?

Joaquim: pois é, lá aaaa eu passo a definição, conceito e exemplos... e aí a partir dos exemplos eu corro atrás, porque tem alguns alunos que pegam rápido, sabem fazer conta, sabem fazer tudo e outros não. Chamo no quadro, faz no quadro... outros até chamo na mesa, sento do ladinho, Vamo lá. Tá. Aí 2×1 ? Aí 2×2 ? Aí tem que fazer, 2×1 e depois 2×2 . Aí chegou no... éééé... 2×3 ? 3×2 ? Seis. Beleza. Conseguiu. Aí na outra pergunta tem 2×3 e aí tem que fazer tudo de novo. Eles não conseguem apreender e... guardar. (Layla: e dividir, então, pra eles...) Dividir pra eles é terrível. Aí falta a base que eu tenho que dar a base, também, pra eles. E o meu conteúdo, também, além disso. A dificuldade é grande por conta da base que eles num tem uma base, né, e isso serve pra todas, né? (os professores se manifestam, concordando, mas não dá pra definir quem diz o que)... E tem que voltar... e o conteúdo é resumido...

Eduardo: Você consegue trabalhar com imagem, na sua... na sua disciplina?

Joaquim: Não. Matemática não! É só exemplo e exercício. É só exemplo e exercício. Ele resolvendo o exercício e eu ajudando. Senão não sai. E na prova, a mesma coisa que eu pedi nas aulas, eu peço na prova também. Com o mesmo... mesmo enunciado... as mesmas coisas.

Shirley: E essa questão do abstrato, na própria tabuada, de cê imaginar, né, que é $2 \times 2 + 2$ naquela... porque (trecho inaudível) na cabeça da gente, né... na deles não, não funciona. Ele pega 2 dedo daqui, pega 2 dedo dali, acaba o dedo deles, aí pega o dedo do outro. (Layla: pega emprestado, pega a tabuada...) (Keyla: mas são todos assim, gente?) (Joaquim: A maioria).

Gilda: Lembra aquela aluna Jenifer?

Layla: lembro!

Gilda: A Jenifer foi de vocês, né? A Jeniffer lá no CEF 6. Jenifer, uma moreninha...

Layla: Foi. Cabelinho cacheado.

Gilda: Cê lembra, né? Nós fizemos, até, na época, uma justificativa que elas foram aprovadas e ficaram devendo matérias.

Keyla: Foi. Que elas fazia só algumas matérias...

Gilda: porque num davam conta.

Keyla: um ano ela fez algumas matérias, no outro ano ela fez outras matérias...

Layla: Lembra da Jenifer que foi nossa? Cabelo cacheado.

Keyla: Eu num tô lembrando do rostinho.

Helena: será que ele tinha problema cognitivo? Tinha né?

Gilda: Na época, ela... eu tava até com matemática. Que eu peguei uma carga de mate... biologia e matemática lá no... E aí ela, no ensino médio, ela num sabia somar... E aí eu tive, eu trabalhava com ela, assim, eu botava as canetas, lápis, tudo à disposição, aí agora a gente tá na multiplicação, fui fazendo... agora cê entendeu? Agora, então, vamo à tabuada. Isso aqui, sabe, pra ver se ela ia memorizando, mas era difícil, ela não fixava.

Joaquim: uma fraquinha...

Shirley: Foi uma que teve uma doença... uma doença, assim, rara que ninguém sabia o que que era... morena...

Joaquim: Aí coloca os pauzinhos... Aí coloca 1, 2, 3, 4, 5... Aí: "tira 3". Aí tira os três e conta tudo de novo 1, 2... Não consegue perceber que se tirou ali é só ver o que sobrou...

Layla: É difícil... Tem que contar tudo de novo.

Gilda: Aí aprendia num dia e fazia os exercícios bunitinho. Aprendeu. No outro dia...

Layla: O Wendel, meu Deus do céu...

(Várias vozes ao mesmo tempo, não dá para distinguir)

Shirley: Ó, a gente fez uma olimpíada de matemática esses dias. Uma simulação de compra. A gente botou um cartaz lá pra eles... ó cinquenta reais. Quem chegar mais perto desses cinquenta reais aqui, vai ganhar. Aí eles fazia, fazia... Aí tinha uns que passava né. Ah, passô! Eles num tinha, assim, a percepção de tirar esse e esse e botar outro. Eles começava tudo de novo. (Várias vozes ao mesmo tempo, não dá pra distinguir) Tinha uns que chegava e pegava aquele monte e de centavo em centavo, pegava aquele monte de centavo em centavo... centavo, centavo... cinquenta reais. Gente, não, mais... procura uma coisa maior... num num vai... num tem essa... (Várias vozes ao mesmo tempo, não dá pra distinguir) E tá tudo nesse, nesse tipo de raciocínio, mesmo, assim... porque é abstrato... você pensar pra fazer? Num tem isso pensar pra fazer. Faz e vai tentando só no fazendo. Num pensa no que é pra fazer.

Layla: A Luana é um pouco cabeção em matemática!

(Várias vozes ao mesmo tempo, não dá para distinguir)

Helena: tentativa e erro. (Outro professor repete: tentativa e erro).

Layla: O Wendel, não... o Wendel é bolinha... ele numera bolinha por bolinha (outros professores dizem: Ah, o Wendel é muito comprometido), aí depois se tirar é igual ele falou, o Joaquim falou se tirar ele faz tudo de novo, bolinha por bolinha, bolinha por bolinha, bolinha por bolinha, bolinha por bolinha, bolinha por bolinha, bolinha, bolinha, bolinha...

Eduardo: É... isso que eu falei da imagem... essa história que você me contou, Gilda, você falou uma vez que alguém tava... trabalhando algum conteúdo que, se não me engano era moradia, e o quê que eles perceberam... eles tavam achando que a... que você... que o professor tava trabalhando noite, porque lá no fundo tinha uma lua, que...

Gilda: ah foi a defesa da Edeilce... a defesa da Edeilce... que eu assisti. Aí ela falou: ah, eu tava trabalhando uma imagem e aí, ela queria trabalhar, acho que era um conceito, só que era uma casa, aí tinha uma árvore e era noite, então...

Shirley: Chamou a atenção a noite... é... a imagem é...

Gilda: é, e desviou tudo... esse trabalho que ela fez de alfabetização com crianças, né, que foi a defesa dela. Então, como que a imagem é importante, né, então... Por isso que quando a gente vai preparar uma prova, às vezes é uma tarde inteira pra fazer uma prova de uma turma.

Helena: ai, ai...

Gilda: porque eu, no caso de Biologia, que eu uso muita imagem, aí pra escolher a imagem adequada, que dá certo, né, que realça, que mostra, que fique boa na impressão, Também...

Shirley: No ano passado, a Sandra Patrícia falou que iam começar na UnB alguma coisa relacionado a... preparar sinais mesmo, voltados pra disciplina, né?!? Ela até levou acho que foi artes? (professores: filosofia, com a Monalisa) Filosofia, com a Monalisa, né? Por que? Porque tem sinal, igual ele falou, né, do abstrato. A gente tava aqui discutindo: será que (faz sinal em Libras) é alma mesmo? Na cabeça deles se tiver esse alma aí, como que

vai encaixar esse abstrato, alma, porque o que eles vão imaginar é alma, não um abstrato, né? Esses dias, eu precisei falar de energia. Trabalhei eletricidade no terceiro ano. Quando você vai falar de energia, ele... eles pegam o sinal de eletricidade. Eu falei: “*não, mas isso não é energia que eu tô falando... eu tô falando de energia...* (Helena: força) *de um motor funcionar, energia trabalho, energia pra provocar deslocamento, energia potencial, energia elétrica*”. Aí, eles, tudo é esse aqui (faz o sinal de eletricidade). Falei: esse não pode ser. (Helena: é porque esse aqui – sinal – é energia, mas é elétrica, só. Só elétrica) Energia elétrica, só. Pois é. Mas é porque eu fui perguntar pra Anamaria e num tem um sinal de energia, neste sentido que eu tô falando. Porque pegou uma palavra, energia, ligou com eletricidade e fez: o sinal de energia é esse, pra tudo. Só que energia pode ser tanta coisa...

Gilda: Genética também... genética é que nem eletricidade, né. (Shirley: Genética é assim? Ah...) é a genética da informação que é repassada, né, então... (Helena: mas não é a informação da boca, é a informação dos genes e teria que ter um sinal de genética).

Shirley: Pois é, então, eu penso, né, que o pessoal que tá trabalhando as línguas aí... o pessoal que tá trabalhando libras que tem que tomar esse cuidado. Qual o sinal pro abstrato de filosofia? Né? E qual o sinal pra energia elétrica? E pra energia potencial, pra energia no sentido... entendeu? Tem que tá relacionado àquela disciplina.

Helena: E eu ouvi essa história, e... e mais, assim, que há descon... Eles estão desconfiando que o surdo aprende hoje e esquece amanhã, porque o sinal (Shirley: vai mudando) o sinal atribuído a determinados conceitos e palavras e tal, não é um sinal suficiente que faça que ele aprenda e não esqueça mais. (Shirley: É! Uma boa fala essa) Ele fica na dúvida. O sinal traz dúvida pra ele. Ele entendeu? “*Entendi, professor.*” Mas aí, daqui a dois dias, ele não sabe. Por que? Porque o sinal não teve força suficiente pra fazer com que ele não esquecesse mais.

Shirley: Às vezes esse sinal... às vezes esse sinal fechou uma frase, mas não trouxe conhecimento, né...

Helena: ele não conseguiu introjetar aquele conhecimento. Aquilo ali, ele entendeu naquele momento, mas não o suficiente para daqui a um tempo ele olhar de novo e ah, eu sei que se trata...

Joaquim: fazer a relação...

Gilda: Porque tem sinal, assim, que ele é muito claro, conceitualmente, né?!

Helena: Porque é icônico! Só por isso!

Gilda: Não, mas tem sinal que expressa o conceito. Por exemplo: união! Cê faz isso aqui, é união, né?! (Joaquim: tudo bem!) Liberdade...

Helena: Eu acho que é icônico, tudo isso aí.

Gilda: Agora tem sinais que são bem, assim, conceituais, também... que você enxerga ali... não esse daí tá legal...

Eduardo: Como é que é o critério de seleção pras imagens? Quando cê tava falando assim... que você, né... gasta esse tempo todo fazendo, né, uma prova, aí você pega e

repensa aquela imagem que não tá apropriada, como é que é esse processo de captar, né? Selecionar essa imagem e fazer esse filtro, se ela fica ou não?

Helena: É tão difícil... difícil...

Shirley: justamente pra ela não... ter o cuidado de num acontecer isso, que a Anamaria disse: né, você tá vendo isso, mas o surdo num vai enxergar isso. Num é moradia. É noite!

Gilda: igual, por exemplo: decomposição. Né, eu botei lá um cachorro morto, mas ele tava já se decompondo mesmo, desfazendo, assim, né, mas num é... será que eles entenderam o quê que é a decomposição ou entenderam que é um cachorro morto?

Helena: no caso de português, assim, como... assim, eu trabalho o tema e o texto. Antes de... eu já apresento o texto de cara pra ele... só que ele lê e num entende o... a metade das coisas, porque tem palavras novas. Aí, quê que eu faço? Eu entro com o vocabulário. Só que, quando eu trabalho o vocabulário, o sinal parte dele pra mim, e não eu dou o sinal pra ele, não. E como é que parte dele pra minha pessoa? Ele olha, no português, tudo no português, a definição do dicionário, o exemplo dentro da frase e a imagem. Agora você pensa: procurar imagem de sentimentos. Por exemplo: “eu fiquei intrigada com a situação”. Intrigada é uma palavra que ele não vai conhecer e que eu preciso trabalhar. E eu trabalho nesse esquema: o conceito do dicionário, o exemplo na língua e da imagem. Procura imagem de intrigada. É fácil você procurar imagem de substantivo. Num é?!? De coisas, de nomes...

Gilda: porque aí pode aparecer uma pessoa assim, né, aí ele pode interpretar: não, ele tá pensando...

Layla: pensando... é... é muita coisa!!!

Helena: exato. É muito, muito complicado. Mas aí, vai, vai... só no português, no português, porque aí, sim, eu já sei o sinal, né, mas eu fico esperando que eles dêem... aí eles discutem entre eles, aí: “*olha a expressão dela!*” Aí eles vão, assim, assim, e um assim, não, beleza... assim, né, sinal de... aí isso aqui não é nem sinal de língua, é sinal natural de ouvinte, né... até parece... é ruim, hein!!! Aí ele: Esse sinal aí do ouvinte, é esse sinal aqui nosso. Né!? Fiquei intrigada... então, assim, procurar imagem de coisas abstratas... é muito complicado... de emoções... de adjetivos que... que remetem ao sentido de “macio”, “tranquilo”, né?! Porque “calmo” eles sabem, mas tranquilo ele acha que já é outra coisa.

Eduardo: Por último, eu queria perguntar sobre a lei. É... essa que foi, né... essa semana, né, com a questão do veto da Dilma, né... é... Vocês acompanharam? Vocês... é...

Helena: eu mandei ontem, no... eu mandei o vídeo também, não, né? Acho que só faltou... tem um vídeo, também...

Layla: mas vetou, vetou dois itens parece... Mas eu ouvi falar aí que ela vetou dois itens, só num, num fui atrás de quais, ainda.

Joaquim: mas eu esqueci o nome...

Helena: É o estatuto do deficiente.

Ronan: Eu ainda não li, mas ela... eu num sei, ela modifica muito as coisas. No direito civil mesmo ela modificou muitos artigos sobre incapacidade. Eu, eu não li tudo, mas eu

acho legal, mas tem que ver como é que vão... vai ser usado, porque eu sou do direito e já vi muitas pessoas falando que vai... (sinal da escola toca e a entrevista fica prejudicada... vozes de criança ao fundo dificultam a compreensão)

Eduardo: Alguém... alguém, é... quer falar alguma coisa sobre o, sobre, ainda, o estatuto?

Helena: eu também num acompanhei muito não. O que eu ouvi falar é que é uma luta de mais de dez anos. E que agora... mas assim, alguém aqui na escola questionou essa questão do de ter um estatuto pra deficiente, sendo que eles não se acham deficientes. Eles não se veem deficientes e a gente ensina isso pra eles, né!? Porque eles não são. Eles são diferentes, num é? Eles têm um outro tipo de comunicação... de língua...

Gilda: É que a gente trabalha mais, até em questão dos nossos projetos (Helena: a questão social, né), nossa defesa é que eles fazem parte de uma minoria linguística, mas não que ele é um deficiente, um incapaz. Só que, por outro lado, pra ele receber os benefícios ele precisa ser enquadrado como deficiente para ele ter os benefícios...

Shirley: você falou aí da questão do IPI pros carros. Então, aí serve ser deficiente.

Helena: *“Mas vocês não são deficientes.” “Mas eu quero o desconto do IPI”. Você é ou não é deficiente, né...?*

Layla: é obrigatório pro passe livre do ônibus...

(vozes de criança ao fundo dificultam a compreensão)

Ronan: eu até tive vendo na CBN... as empresas agora vão ter que... um cara falou sobre empresa de segurança: *“Pô, como é que vou por um cara... deficiente vai trabalhar em empresa de segurança?”*

Gilda: não, e determinadas funções, né, que num cabe (alguém: é, não cabe!). Por exemplo, telefonista pro surdo... Mas ele poderia, talvez, tá trabalhando numa central diferenciada com TDD, né. O TDD, que é só mensagem...

Joaquim: é. Exército eles não servem, né. Forças armadas eles não podem servir. Imagina o pipoco comendo solto e pá, pá, pá...

Gilda: é... O caso do (grito de criança no recreio impede a transcrição desta parte) não ouve grito numa urgência. Agora mesmo a gente discutia porque, no segundo semestre, os nossos alunos vão sair, vão pro Centro Olímpico. É uma parceria que a gente participa. Aí vem o ônibus é... vai levar os meninos e traz de volta, né. E os monitores que nós temos aqui são surdos. Aí a gente pensa: *“bom, os monitores acompanham. Mas não vai nenhum ouvinte? Tem que ir um professor, tem que ir alguém, um monitor ouvinte. Tem que ter. Não dá pra ser só surdo.”* Porque e se acontece uma emergência, né? Como que vai se comunicar lá, buscar a diretoria lá do centro e tal, pra falar o que aconteceu? Tem que ter um intérprete. Então tem coisas que a gente tem sempre que, né, ter os cuidados.

Eduardo: Gente, muito obrigado pelo tempo de vocês, nestas duas sessões... é... vocês vão entrar em recesso, né, a partir da semana que vem, então, acho que em agosto, é... a gente pode dar prosseguimento. Aí eu ligo antes pra você, Gilda. Gente, muito obrigado!

APÊNDICE 5

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO DE ATOS DA REITORIA DA UFRGS NOS DIAS 20 A 24 DE ABRIL DE 1999

1. POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

DIREITOS HUMANOS

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
3. Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.
4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos.
5. Recomendar que programas televisivos não veiculem posturas que gerem atitudes discriminatórias contra o uso da língua de sinais e direitos dos surdos defendendo posturas ouvintistas.
6. Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado

específico de curso reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação posterior em banca constituída pela comunidade surda.

7. Propor iniciativas visando impedir preconceitos contra surdos.

8. Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.

9. Regularizar ou implementar o ensino para os surdos onde quer que eles estejam presentes.

10. Usar da tecnologia na comunicação com surdos em escolas e locais públicos uma vez que se tem constatado que a tecnologia ajuda na aquisição do português escrito.

11. Buscar recursos para a manutenção de uma Central de Intérpretes para atender aos surdos de Classe Especial, de Integração e Faculdades.

12. Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas.

13. Propor uso de legenda na mídia televisiva, particularmente nos momentos de noticiário regular extraordinário, o que favorece a compreensão pelos surdos.

14. Realizar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.

15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática

16. Respeitar a decisão do surdo em usar ou não aparelho de audição. Não impor o uso do mesmo, nenhum surdo pode ser obrigado a usar aparelho auditivo, já que esta decisão deve ser consciente.

17. Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação.

18. Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.

19. Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.

20. Promover a recuperação daqueles indivíduos surdos que por muitos anos foram mantidos no "cativeiro" dos ouvintes, possibilitando sua integração à sociedade.

21. Repensar o destino do patrimônio dos surdos, assim como o patrimônio das escolas de surdos quando deixam de existir.

22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda.

23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.

A ESCOLA DE SURDOS

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. Devem ser criadas mais escolas de surdos nos municípios e na capital, se possível centralizando estas escolas nos municípios pólos.

28. Articular as várias escolas de surdos, criando espaço de discussão a fim de qualificar a educação de surdos.

29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não deve ser incluído nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.

30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos. Ampliar as escolas de surdos com oferta de escola noturna para surdos. Criar e ampliar o ensino a surdos adultos, visto que há uma população surda analfabeta, com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.

31. Solicitar informação visual e/ou legendada nas escolas de surdos, como também a instalação de sistema luminoso na campanha.

32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.

33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica.

34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.

AS CLASSES ESPECIAIS PARA SURDOS

Se não houver escolas de surdos no local e for necessário programa de surdos à distância com classes especiais para surdos ou em municípios pólos, a comunidade surda recomenda que:

35. Nas classes especiais, que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como pessoas com cultura, língua e comunidade diferente.
36. Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso das línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.
37. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.
38. Sejam introduzidas palestras sobre cultura surda nas escolas com classe especial para surdos.
39. Garanta-se atendimento adequado nas escolas onde há classe especial de surdos no sentido de acabar com sentimentos de menos-valia e que os surdos recebam ensino adequado.
40. Implantem-se sistemas de alarme luminoso, cabinas de telefone tdd ou fax em escolas com classe especial de surdos.
41. Promova-se a criação de um banco de dados sobre a situação dos direitos dos surdos, bem como sobre sua cultura e história, visando a promoção da identidade surda na escola com classe especial.
42. Apoie-se a definição de ações de valorização da comunidade e cultura surda na escola com classe especial.

43. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais.

44. Seja implantado um Programa de Pais garantindo o acesso a informação e assessoramento adequados.

AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR OUVINTE E O PROFESSOR SURDO

45. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.

46. Promover a capacitação dos professores de surdos no sentido de que os mesmos tenham linguagem acessível em línguas de sinais para atender aos educandos surdos.

47. Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos.

48. Garantir que as relações entre professores surdos e professores ouvintes sejam igualitárias

49. Assegurar que nas reuniões de escolas de surdos, os professores surdos tenham direito a intérpretes e a entender o que está sendo falado, tendo suas opiniões respeitadas e debatidas como são as dos professores ouvintes.

50. Assegurar que o professor surdo tenha direito e prioridade de trabalho em escola de surdos.

51. Considerar os professores surdos como educadores.

52. Garantir a equiparação salarial entre professores surdos e ouvintes, respeitando o plano de carreira em vigor.

2.COMUNIDADE, CULTURA E IDENTIDADE

A IDENTIDADE SURDA

53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.

54. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos.

55. Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.

56. Evitar que o surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte o chamado ouvintismo.

AS LÍNGUAS DE SINAIS

57. Oficializar a língua de sinais nos municípios, estados e a nível federal.

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.

59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.

60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.

61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.

62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.

63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.

64. Observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos, assim como existem escolas em outras línguas (espanhol, inglês...).

65. Reconhecer a língua de sinais como língua da educação do surdo, já que é expressão da/s cultura/s surda/s - Língua e cultura não indissociadas.

66. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusiva dos instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.

67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.

68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.

O CURRÍCULO DA ESCOLA DE SURDOS

69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.

70. Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.

71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica.

72. Elaborar para as escolas de surdos, uma proposta pedagógica, orientada pela comunidade surda e por equipe especializada em educação do surdo.

73. Reestruturar o currículo atendendo às especificidades da comunidade surda, incluindo no planejamento curricular disciplinas que promovam o desenvolvimento do surdo e a construção de sua identidade.

74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos das escolas ouvintes.

76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.

77. Informar os surdos sobre educação profissional, propostas salariais e acesso à cursos profissionalizantes e concursos.

78. Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.

79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.

80. Oferecer aos educandos surdos o conhecimento de tecnologia de apoio, ou seja: os aparelhos especiais para uso de surdos, por exemplo, aparelhos TDD, TV com decodificador de legenda e equipamentos luminosos para construções e trânsito.

81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

A RELAÇÃO ENTRE A COMUNIDADE SURDA E A ESCOLA DE SURDOS

82. Fazer com que todos os surdos, inclusive crianças e adolescentes, tenham direito à convivência e proximidade com a comunidade de surdos.

83. Recomendar como necessária a interação entre escola de surdos e comunidade surda.

AS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

84. Fornecer através da escola, Secretarias de Saúde, S.U.S. e Associações, um suporte com informações qualificadas às famílias a fim de auxiliá-las a enfrentar as vivências relativas a surdez.

85. Formar equipes com presença de surdos, instrutores surdos, professores, agentes comunitários e membros da comunidade para trabalhar em conjunto com famílias de surdos.

86. Prestar assistência aos pais surdos com filhos ouvintes propiciando a presença de um intérprete em reuniões na escola em que este estuda, fazendo com que os pais ou a escola arquem com as despesas deste profissional intermediado.

87. Liberar do trabalho nos horários necessários os pais que têm filhos surdos, para realizarem cursos de língua de sinais conforme suas necessidades.

88. Promover esclarecimentos a pais com filhos surdos para que estes possam viver e desfrutar de uma vida normal como surdos.

89. Transmitir aos pais, irmãos e familiares a orientação para que seja utilizada língua de sinais na comunicação com a criança surda.

AS ARTES SURDAS

90. Considerar que em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação a arte surda. Nota-se que muitas escolas ainda primam pelo uso de coral de surdos, que não condiz com a expressão da arte surda. O coral pode se tornar uma arte surda, desde que visualmente expressivo e dirigido por um surdo.

91. Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados.

92. Levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro.

93. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial sinais referenciais para os surdos.

94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma.

95. Ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais.

96. Colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?

97. Considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em língua de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como os cineastas.

98. Adotar como estratégia relevante para a arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda.

99. Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros. Artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela exclusão da arte nas escolas de surdos.

100. Observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos. Um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens autênticas de surdos.

101. Considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda a sua arte.

102. Reconhecer que alguns surdos tem dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos.

103. Assegurar que a arte a ser usada na escola não se resuma a pintar desenhos "*pré-feitos por professores*", ou "*cantar*" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda.

104. Repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas.

105. Encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s.

AS CULTURAS SURDAS

106. Promover a/s cultura/s surda/s através de história, arte, direitos dos surdos, tecnologia e escrita de sinais, privilegiando os meios visuais em sua produção, veiculação e acesso.

107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda.

108. Encaminhar solicitação de espaço especial na TV para programas sócio-culturais-artísticos e educacionais de surdos.

109. Estimular entre as crianças surdas a criação de significados e a vivência das cultura/s surda/s.

110. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em língua de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pintura.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SURDO

GERAL

111. Desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas.

112. Criar cursos profissionalizantes para surdos nas escolas de surdos de 2º Grau.

113. Criar cursos específicos para surdos como instrutores de língua de sinais, solicitando junto às Associações e Federações de Surdos, que devem ser o centro de apoio das pessoas que as procuram.

OS EDUCADORES SURDOS

114. Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos tem em serem educados na sua própria Língua.

115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.

116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade.

117. Assegurar que no curso de formação para os professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...).

118. Considerar que a formação específica e o trabalho do professor surdo, enquanto profissional, são necessários. É importante que o professor surdo esteja engajado nas lutas da comunidade surda..

119. Incentivar na comunidade surda a escolha pelas carreiras de licenciatura.

OS INSTRUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS

120. Encaminhar o Instrutor surdo com conhecimento no campo da educação de surdos para trabalhar em escolas. Os Instrutores surdos sem formação no magistério devem atuar em outras áreas, como por exemplo: família, empresas, etc.

121. Observar que o ensino de língua de sinais requer instrutores surdos com formação.

122. Buscar a regulamentação da profissão de Instrutor de Língua de Sinais, em parceria com Associações e Federações de Surdos, para obter o reconhecimento legal da profissão.

123. Garantir que a profissão do Instrutor de Línguas de Sinais seja exclusiva dos surdos.

124. Assegurar que os surdos com formação e experiência profissional coordenem os instrutores surdos.

125. Exigir que a formação mínima do instrutor surdo seja de nível médio.

126. Implementar o curso de formação de Instrutor na escola de ensino médio de surdos como uma habilitação específica. Ex.: contabilidade, instrutor surdo, secretário, etc.

127. Implementar os agentes multiplicadores para formação de instrutores surdos.

O MONITOR SURDO

128. Considerar que o monitor é um auxiliar/estagiário e que a sua permanência em sala de aula, portanto, não pode ser definitiva.

129. Considerar que o monitor surdo é um recurso humano provisório, um assessor do professor ouvinte, que não pode se servir dele permanentemente.

130. Favorecer a formação do monitor surdo e sua passagem para outras etapas como instrutor e/ou professor.

O PESQUISADOR SURDO

131. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.

132. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com o pesquisador ouvinte.

133. Considerar que os surdos pesquisadores necessitam de apoio financeiro.

134. Incentivar a que o pesquisador surdo não seja apenas usuário, precisando desenvolver sua própria pesquisa.

135. Assegurar que seja respeitada a autoria do pesquisador surdo.

OS SURDOS UNIVERSITÁRIOS

136. Assegurar o direito da presença do Intérprete de Língua de Sinais no decorrer do concurso de vestibular.

137. Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes de seus colegas ouvintes.

138. Lutar para que a comunidade científica das universidades reconheça a Língua, a cultura e a comunidade surda.

139. Implementar o ensino médio para surdos, com vistas à capacitação profissional e para a disputa nas provas de vestibular, garantindo o acesso do surdo aos cursos profissionalizantes e/ou às universidades;

140. Caso seja aceito pela comissão organizadora, discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.

141. Propor que intérpretes reconhecidos pelas Associações e Federações de Surdos, possam atuar nas universidades, sempre que houver solicitação e interesse de ambas as partes.

142. Considerar que a formação universitária dos intérpretes é necessária para garantir a formação do profissional surdo.

143. Propor que as universidades abram cursos para formação de intérprete de LIBRAS, em parceria com Associações e Federações de Surdos.

144. Buscar fonte de recursos, governamentais e não governamentais, para a contratação de intérprete de língua de sinais.

145. Nas universidades que acolhem surdos, lutar para que seja organizado um centro de apoio onde possam ser divulgadas informações referentes à surdez, para a comunidade universitária.

146. Dentro das universidades e cursos de graduação, assegurar a criação de uma disciplina que informe aspectos gerais que fazem parte da comunidade surda.

147. Garantir que somente intérprete com formação de 3º Grau possa atuar na tradução para língua de sinais nas universidades.

