



Cristiane Correia Taveira

**POR UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO SURDA:
prática pedagógica nas escolas-piloto de educação
bilíngue no município do Rio de Janeiro**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Abril de 2014



Cristiane Correia Taveira

**Por uma Didática da invenção surda:
prática pedagógica nas escolas-piloto de educação
bilíngue no município do Rio de Janeiro**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Maria Aparecida Mamede Neves

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Magda Pischetola

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Ana Canen

Departamento de Educação – UFRJ

Prof^a. Tatiana Bolivar Lebedeff

Departamento de Letras – UFPEL

Prof^a. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 7 de abril de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Cristiane Correia Taveira

Graduou-se em Pedagogia pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 1996 e é Mestre em Educação pela UNESA (Universidade Estácio de Sá). É integrante do Instituto Municipal Helena Antipoff pertencente à Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Taveira, Cristiane Correia

Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro / Cristiane Correia Taveira; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2014.

365 f. : il. (color.) ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2014.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação Bilíngue. 3. Letramento visual. 4. Matrizes de Linguagem. 5. Pedagogia Surda. 6. Didática I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

A minha mãe, Elizabete Taveira, pela influência em minha carreira, e o incentivo de aprofundamento na minha formação, não olvidando nunca das tarefas difíceis que me foram destinadas ou que buscamos para nos aprimorar enquanto sujeitos incompletos e de visão restrita que sempre ela me fez discernir. Ela me apoiou a usar da oratória no “bom combate”, lembrando que sempre seria um combate, nem tão elogioso assim, para ser chamado de “bom”, mas que intenciona, de modo plenamente consciente de minha parte, por mudanças.

Ao meu pai, Carlos Alberto Taveira, falecido em meu último ano de doutoramento, ser humano demasiadamente criativo, que tinha o aprendizado de variadas técnicas de escultura em maquetes, da fabricação de brinquedos, dos usos de materiais o mais inusitado possível, do miolo de pão à madeira. Passando pelos socorros que me deu com os meus aparatos tecnológicos, de computação e armazenamento de dados, até os últimos meses de vida. Ele me apoiou a usar o lado externalizável de inventar soluções desenháveis e esculturáveis.

À minha tia Zely Maria, irmã de minha mãe, que fará 80 anos, em maio deste ano, e que atua no magistério até os dias de hoje.

Ao meu companheiro, Alexandre Rosado, pela relação mais que dialogada, um parceiro intelectual de longa data, com os seus empréstimos e trocas de referencial bibliográfico, principalmente, quando o meu objeto de pesquisa apontou para o uso de tecnologias e leitura de imagens, tendo me provocado um *insight* que culminou na minha busca por matrizes de linguagem e letramento visual. Da mistura de nossos próprios territórios de pesquisa, considero que ele se aproximou ainda mais dos meus temas e que eu pude presentear-lo com a dedicação necessária aos temas dele.

Agradeço às pesquisadoras e companheiras do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), Mônica Astuto Martins e Laura Jane Belém, pelo trabalho de campo. À Mônica agradeço as longas distâncias territoriais vencidas, apesar do cansaço, em

transportes que percorreram 69 incursões transpassadas de novas e antigas percepções do mundo surdo. Com Mônica pude viver uma espécie de “choque cultural” – no dizer nativo - que começa pelo estranhamento entre os dois mundos, passa pela cooptação e paixão pelo mundo surdo, e pela confusa vivência de conviveres tão diferentes. À Laura agradeço a interpretação em LIBRAS, “o mais fiel possível”, pelo mimetismo que apresenta uma filha de pais surdos, que possui a fluência na língua de sinais e a vivência integral na comunidade surda. Com ela entendemos o sofrimento e, uma certa “blindagem” de surdos que vivem entre assumir a cisão ou a interlocução com o mundo ouvinte.

À querida amiga de escola, da infância e da juventude, Janaina Pereira, com a qual assisti ao primeiro filme em fita de vídeo cassete, na década de 1980, “Top Gun- Ases indomáveis”, estrelado por Tom Cruise, e que hoje se constituiu uma experiente jornalista de cinema, já tendo entrevistado o próprio ator dos sonhos mercadológicos de nossa adolescência. A mesma foi nomeada a revisora oficial da minha tese. Também, à querida companheira de anos de amizade fraterna: Alessandra Teles. É professora de português e, com ela, compartilhei os primeiros ideais de professora de CIEP - os brizolões de Oscar Niemeyer e Darcy Ribeiro. Esta amiga também foi revisora de minha tese.

À minha primeira professora de Didática e de Estágio Supervisionado no antigo Normal – Curso de Formação de Professores -, Diana dos Santos, que também foi minha professora de 1ª série. Esta professora me marcou profundamente aos seis anos de idade e depois, dos 14 aos 16. Hoje, é minha colega de Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

Especialmente aos Instrutores Surdos da rede municipal, por compartilharem conosco toda a gama de práticas pedagógicas, de suas elaborações sobre as vivências possíveis nessas escolas, e sobre as suas utopias em escolhas didáticas: as quais pude vivenciar e reverenciar e às quais pude respeitar, dividindo-as com um público maior de outros instrutores, sempre sob seus olhos autorais e atentos, discordantes e concordantes, interventores das ações, conforme a dinâmica de pesquisa que concebemos. Sem destituí-los do poder de dizer o seu saber, catalogo e comparto os seus saberes, comprometendo-me, a partir desta tese, a aprofundarmos na discussão sobre letramento visual, de modo geral, não querendo

pretensamente adentrar sobre as especificidades da surdez, sem que eles mesmos possam fazê-lo.

De modo tão especial, quanto ao agradecimento aos Instrutores Surdos, carinhosamente nos referimos aos Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Município do Rio de Janeiro, já antecipando aos críticos esvaziados de sentido e referência sobre a prática, de que temos total consciência da limitação do espaço da Sala de Recursos dentro de uma proposta de Educação Bilíngue voltada à surdez. Também ressaltamos que muitos desses professores de AEE foram e são professores de classes especiais de surdez desse mesmo município e estão conscientes dos obstáculos encontrados, no passado e no presente, nas classes especiais e comuns. Damos conta do equilíbrio necessário para a manutenção de uma relação respeitosa, de bidocência, entre Professor ou Instrutor Surdo e Professor ouvinte, dominantes ou dominados em um mesmo território: a escola pública.

Às escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, por terem nos recebido com justeza, sem melindres ou reações demasiadamente harmoniosas. Não esperávamos sorrisos congelados nos seus rostos nem o oferecimento de café ou de salas climatizadas. Não que não tenhamos provado do café, mas enfrentamos, juntos, a mesma dura realidade – ao menos a que eu mesma vivi em regência de turma em escolas estaduais e municipais. Não esperava, como tantos pesquisadores anseiam, “a boa recepção”. O que é bom para mim é viver a escola do jeito que ela é, com suas tensões, imprevistos, criatividade, e o seu jeito de nos receber dividindo os seus problemas, quando podem acreditar em nossa capacidade de participação.

À Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por liberarem os espaços escolares a esta pesquisa-ação, nos permitindo construir o Encontro de Educação Bilíngue para a rede municipal de educação, em suas três edições. A contrapartida de devolução, durante os procedimentos de pesquisa, foram regularmente ajustados entre seus coparticipantes, professores, instrutores surdos, dentre outros atores escolares, e à instância superior do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), que assumiu a responsabilidade pelas garantias de local de reuniões, aquisição e fornecimento de materiais tecnológicos às escolas.

À Orientação Acadêmica do Coordenador de Pós-graduação do Departamento de Educação da PUC Rio, Professor Marcelo Andrade e a escuta acadêmica sensível da atual Diretora, Professora Sônia Kramer.

À orientação em Antropologia em três disciplinas cursadas com o Professor José Maurício Arruti (UNICAMP), que por um ano e meio foi o orientador e propositor da pesquisa no campo da surdez. Agradeço também a importância das disciplinas “Questões Atuais de Educação” ministrada por Zaia Brandão (PUC Rio) e “Modos de regulação: Moral, reputação e fofoca” ministrada por John Comerford (Museu Nacional/UFRJ).

À colaboração pela participação na Qualificação de tese das Professoras Alice Maria da Fonseca Freire (UFRJ) e Maria Aparecida Mamede Neves (PUC Rio). Foram preciosas as sinalizações quase integralmente atendidas.

À Pesquisadora Shirley Vilhalva (UFSC) que pesquisou o mapeamento das línguas de sinais das comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul por ter fotografado as páginas de dois capítulos de livro e me enviado em fraternal confiança entre surdo e ouvinte. Ao Professor Domingos Barros Nobre (IEAR/UFF), pesquisador entre os Guarani Mbya da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis no Rio de Janeiro, por me fornecer referencial teórico sobre tradições orais e escritas e o *insight* da ocupação de outros territórios que não seja o escrito ou o impresso já tomado pela língua portuguesa.

Em especial, à orientação de tese, por dois anos e alguns bons meses de campo, da Professora Vera Candau (PUC Rio), autoridade em didática, a bibliografia em presença, uma pessoa com afeto e respeito aos grupos sociais minoritários com quem pudemos partilhar o resultado de tantas colaborações para a realização dessa tese de doutorado. Aos companheiros do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s), GECEC, coordenado por Candau, particularmente a Professora Edileia Carvalho, a generosa amiga Dila. Aos colegas de doutorado, também professores: Andrea Garcez, Jefferson Soares, Priscila Rodrigues, Vanessa Portella e Suely Rodrigues.

Resumo

Taveira, Cristiane Correia; Candau, Vera Maria Ferrão. **Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2014. 365 p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O problema central desta tese está no letramento de alunos surdos, o que levou à reflexão sobre a constituição do pensamento através de signos e seus possíveis significados construídos socialmente. Faz-se a tentativa de preencher a lacuna apontada por Lebedeff (2010) sobre quais seriam as práticas pedagógicas advindas da necessidade discursiva da experiência visual da surdez e a quais eventos de letramento visual se referem esses discursos. Os objetivos específicos da pesquisa foram os seguintes: 1. Identificar as características das práticas pedagógicas dos instrutores surdos em atuação nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro; 2. Analisar as inter-relações entre as práticas pedagógicas dos instrutores surdos com o letramento visual ou o uso de recursos apoiados em imagens. 3. Caracterizar as práticas pedagógicas negociadas com o professor (ouvinte) junto ao instrutor surdo. Contudo, verificamos que há outras práticas que estão ocorrendo diante de fatores, tais como a forte tendência autobiográfica do surdo, manifesta na construção de narrativas surdas em uma linguagem própria, o que envolve não somente a língua de sinais ou língua escrita (portuguesa). Para a compreensão das negociações de sentido, parte-se para a linguagem de interações que é fator fundamental à compreensão da comunicação e da sociabilidade; estas não se concretizam somente por meios e suportes, mas também mediada por interpretações, anseios e conflitos. Diante dessa perspectiva, consideramos que os surdos encontram-se em um processo de desequilíbrio ritual e abordamos os jogos de interação em uma linguagem goffmaniana (1981, 1985,

1988, 2011). Motivou-nos abordar esse panorama complexo em escolas regulares onde foram validadas etapas metodológicas sucessivas: 1. Conhecimento do contexto arquitetônico, humano e tecnológico das escolas; 2. Apresentação da educação bilíngue ao diretor e coordenador pedagógico; 3. Acompanhamento das salas de recursos, pela pesquisa, de modo a documentar a bidocência por meio dos registros fílmicos; 4. Construção de material de formação continuada a partir da edição de fotografias e filmagens para espaço da formação com os Instrutores Surdos, Intérpretes de LIBRAS e Professores das Salas de Recursos; 5. Encontros anuais de Educação Bilíngue organizados para 400 a 600 participantes. A pesquisa envolveu também algumas providências quanto a: equipar as salas de recursos com materiais pertinentes à surdez; capacitar professores, instrutores surdos e intérpretes de LIBRAS; oferecer cursos de formação continuada em LIBRAS. Delinearam-se três estilos de aula: a. Expositiva em língua de sinais com o uso mais tradicional de apresentação de assunto ou tema com incremento de imagens; b. Informatizada em língua de sinais com o uso de outros meios como história em quadrinhos, desenhos, jogos e representações; c. Dramatizada ou teatralizada em língua de sinais com o uso de recursos cênicos. Considerando que a perspectiva fundamental da didática assume o processo ensino-aprendizagem em sua multidimensionalidade, ou seja, os aspectos político, humano e técnico, como nos indica Candau (1983, 2012a), enxergá-la junto a uma parte dos instrutores surdos de língua de sinais fez parte da proposta desta pesquisa-ação que demandou 69 incursões a campo com filmagens desses estilos de aula e de recursos usados em 12 escolas-piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro. Justifica-se o esforço de análise e, principalmente, de catalogação dos artefatos encontrados nas escolas públicas municipais cariocas, cerne desta tese, na qual o pano de fundo não deixam de ser as narrativas surdas, porém não nos prendendo a elas, mas à arte dos surdos e de alguns ouvintes em criar suportes, recursos, práticas pedagógicas que criam outros modos de ensino-aprendizagem em prol de uma didática da invenção surda.

Palavras-chave

Educação Bilíngue; Letramento visual; Matrizes de Linguagem; Pedagogia Surda; Didática.

Abstract

Taveira, Cristiane Correia; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **For a Didactics of deaf invention: pedagogical practice in the pilot schools of sign bilingual education in the municipality of Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2014. 365 p. PhD Thesis - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The central concern in this thesis is in the literacy of deaf students, which led to the consideration of the constitution of thought through signs and its possible socially constructed meanings. It is focused on the attempt to fill the gap pointed by Lebedeff (2010) on which would the pedagogical practices be from the discursive need of the visual experience of deafness and to which visual literacy events these discourses refer to. The specific objectives of the research were: 1. To identify the characteristics of the pedagogical practices of the deaf instructors acting in pilot schools of bilingual education in the city of Rio de Janeiro; 2. To analyze the interrelationships between the pedagogical practices of the deaf instructors with visual literacy or the use of resources supported by images. 3. To describe the pedagogical practices negotiated with the teacher (listener) together with the deaf instructor. However, we found out that are other practices that are occurring in the face of these factors such as the strong autobiographical tendency of the deaf individuals, expressed by the construction of deaf narratives in their own language, which involves not only sign language or written language (Brazilian Portuguese). To understand the negotiations of meaning, we set out to the language of interactions, which is a key factor in understanding the communication and sociability; these are realized not only by means and media, but also mediated by interpretations, desires and conflict. Given this perspective we considered that the deaf individuals are in a process of ritual imbalance and we approached games of interaction in a Goffman language (1981, 1985, 1988, 2011). We were motivated to address this complex panorama, in research, in regular schools where successive

methodological steps were validated: 1 Knowledge of architectural, human, and technological context of the schools; 2 Presentation of bilingual education for the director and pedagogical coordinator; 3 Monitoring of resource rooms, in order the research, to document two teachers (deaf and hearing) through the records on film (movie); 4 Construction of continuing education material from the photo editing and filming for training with the deaf instructors, sign language interpreters and teachers of resources rooms; 5. Bilingual Education Annual meetings arranged for 400 to 600 participants. The research also involved some steps as: equip the rooms with resource materials relevant to deafness; continuing training for teachers, deaf instructors and deaf sign language interpreters; offer continuing education courses in sign language. Outlining three styles of curricula: a. Lecture in sign language with the more traditional use of presentation of subject or theme with incremental images; b. Computerized lesson in sign language with the use of other media like comics, cartoons, games and representations; c. Dramatized lesson in sign language with the use of scenic resources. Whereas basic didactic perspective assumes teaching-learning process in its multidimensionality, i.e. the political, human and technical aspects, as indicated by Candau (1983, 2012a), it was part of the purpose of this action-research to comprehend it along with some of the Deaf Instructors of the sign language: the lesson styles and the resources used by 12 Deaf Instructors. They are those who managed to promote sign language and deaf culture, with greater effectiveness, as the largest investment of resources in pilot schools of Bilingual Education in the Municipality of Rio de Janeiro. The effort of analysis is justified and especially the cataloging of the artifacts found in the public municipal schools of Rio de Janeiro - core of this thesis - in which the background is nonetheless deaf narratives, but not holding on to them, but to the art of deaf individuals and some listeners in creating means, resources, pedagogical practices that create other approaches to teaching and learning towards a teaching of the deaf invention.

Keywords

Bilingual Education; Visual Literacy; Language matrices; Deaf Pedagogy; Didactics.

Sumário

1 Situando a questão da surdez e o caminho da pesquisa-ação	30
1.1. Aspectos da interculturalidade crítica pretendida	31
1.1.1. Didática fundamental e contexto de pesquisa	33
1.1.2. Dramaturgia na didática vivida e antropologia social	41
1.1.3. Contexto de pesquisa: primeira parte	45
1.2. Panorama geral sobre Educação Bilíngue e Políticas Públicas de inclusão	47
1.2.1. Legislações que sustentam a proposta de Educação Bilíngue	50
1.2.2. Bilinguismo e Educação Bilíngue: conceitos primordiais	54
1.2.3. Agenda reivindicatória: Escolas Bilíngues para desconstrução de práticas monolíngues	61
1.2.4. Contexto de pesquisa segunda parte	64
2 Por uma compreensão da imagem e de seus suportes: pesquisas sobre letramento visual, linguagens e literatura	69
2.1. Letramento visual: focando na leitura da imagem-visual	69
2.2. Linguagem verbal, visual e sonora: ampliando para ideia de matrizes	78
2.3. Não há pensamento sem signos: entendendo a formação do signo	82
2.4. O olho e a percepção visual: entendendo o sentido da visão	85
2.5. Matriz visual: aprofundando em modalidades, suportes e contornos	87
2.6. Linguagens híbridas, mídias e hipermídias: por um “pensamento-imagem”	100
2.7. Novos tipos de leitores: navegar é preciso e veio para ficar...	102
2.8. Letramento visual: focando na imagem-verbo [Pistas de como os textos podem ser lidos como imagem]	105
2.9. A tradição escrita e a produção cultural surda	109
2.10. Letramento verbo-visual: focando na prática pedagógica	113
2.11. Cultura surda e suas práticas visuais: pensando em artefatos literários	124

3 Por uma didática da invenção surda – Articulando pesquisas sobre tecnologias humanas e pós-humanas, linguagem de relações e humor	131
3.1. Tecnologias e pós-humanidade: O que move o surdo no contraponto com o ouvinte.	131
3.2. Essencialismo estratégico: a crítica e a compreensão de uma tática.	149
3.3. Por uma linguagem de relações: o estigma e a “inversão do estigma”	153
3.3.1. Como a pessoa estigmatizada responde a tal situação de estigmatização?	156
3.4. Ganhando pontos na linguagem de relações – <i>Inter+ Act</i> : cenário, linguagem corporal, o jogo de interação	168
3.4.1. Conteúdo e tema do humor surdo: a superfície do debate	174
3.4.2. Forma e estilo: discussão sobre artefatos culturais na produção visual dos surdos	175
3.4.3. Perspectiva dramatúrgica e performance: discussão sobre ritual de interação e modos de regulação por meio da piada e de histórias	179
3.4.4. Perspectiva dramatúrgica e cenário interacional	180
3.4.5. Jogo de preservação da fachada	181
3.4.6. <i>Co-performance</i> – a negociação da realidade	184
4 Pesquisa-ação: Práticas pedagógicas e pedagogias surdas	186
4.1. O desenho metodológico	186
5 Análise dos dados coletados a partir do Mapa de microcontexto	193
5.1. <i>Trailer</i> de ações	193
5.1.1. Exemplo de análise de trailer	194
5.1.2. Exemplo de análise de cenário	203
5.2. Atividade (cena) e seus recursos (linguagem e <i>script</i>)	209
5.2.1. Exemplo de análise de atividade (cena) e seus recursos (linguagem e <i>script</i>)	210
5.2.2. Exemplo de análise de discursos surdos	230
6 Análise dos recursos/produtos da prática pedagógica: artefatos surdos	234
6.1. Aspecto Interpretante: união do cultural com o comunicacional: Exemplo de análise de recursos da Escola Eva 7	238

6.1.1. Objetos bidimensionais e tridimensionais utilitários: recurso da fotografia para composição de figuras e jogos.	238
6.1.2. Recurso vídeo-aula, vídeo-enciclopédico	241
6.1.3. Recurso vídeo de divulgação, vídeo reportagem.	244
6.1.4. Recurso vídeo narrativo, vídeo de divulgação	247
6.1.5. Recurso de jogos de pergunta e resposta: <i>quiz</i>	251
6.2. Repertório experiencial e cultural em jogo: exemplo de análise de recursos Escola Raio 3	255
6.2.1. Objetos bidimensionais e tridimensionais utilitários: colecionador de artefatos surdos	256
6.2.2. Recurso de jogos de pergunta <i>quiz</i> : formação para a liderança	258
6.2.3. Recurso vídeo poético	261
6.2.4. Recurso vídeo narrativo para liderança surda	263
6.2.5. Recurso vídeo-aula de LIBRAS	266
6.3. Perspectiva da arte computacional: o desenvolvimento de tecnologias impulsiona os atores	268
6.3.1. Objetos bidimensionais, tridimensionais: maquetes, brinquedos, desenhos e ilustrações	270
6.3.2. Design gráfico, moldura de estória em quadrinhos	274
6.3.3. Explicar imagem por meio de imagem	277
6.3.4. Livros, arte, terminologia visual	279
7. Quando o enredo tem mais de um clímax	283
7.1. <i>Plot Points</i> ou pontos de virada: cisão eu-outro	283
7.1.1. <i>Plot Points</i> ou pontos de virada: choque cultural na Escola Sol	285
7.1.2. Planejamento de escola, de aula	285
7.2. Interpretações em sentimento: recursos teatrais como clímax	289
7.2.1. Contação de histórias e o uso dos espaços alternativos	290
7.3. Visão integral ou holística e processo social em prol dos surdos	295
7.3.1. Invenção dos objetos: efeito <i>Zoom</i> ou zum	296
7.3.2. Invenção de objetos de comunicação alternativa	307
7.3.3. O humor registrado	311
8 Em busca de uma didática da invenção surda	314

9 Referências bibliográficas	338
10 Anexos	350
Anexo 1 - Questionário de pesquisa exploratória realizada em 2011	350
Anexo 2 - Gráficos a partir de dados coletados pela pesquisa exploratória.	352
Anexo 3 - Gráficos a partir de dados coletados pelo Censo do IBGE	358
Anexo 4 - Ficha de análise – Mapa mental do microcontexto da prática pedagógica das escolas-piloto de Educação Bilíngue do Rio	362
Anexo 5 - Ficha de análise - Classificar, organizar e categorizar os produtos/recursos da prática pedagógica.	364

Lista de Figuras

Figura 1 - Escola Eva 7: Materiais produzidos por meio de fotografias de sinais para os dias da semana.	70
Figura 2 - Escola Raio 3: Livro “A árvore surda” pertence ao “Kit LIBRAS é legal” com ilustrações, escrita da língua de sinais (<i>SignWriting</i>) e português escrito.	71
Figura 3 - Pintura de Lucas Cranach, Adão e Eva, 1526. Óleo sobre painel de madeira. Biblioteca de Arte Brigerman. (CAMPOS, 2009)	72
Figura 4 - Esquema de significados para maçã. Foto de maçã extraída de Novidade (2013).	73
Figura 5 - Esquema de significantes para maçã em LIBRAS. Imagem de sinal “maçã” em LIBRAS extraída de Capovilla, Raphael & Maurício (s.d.).	73
Figura 6 - Capa livro infanto-juvenil Adão e Eva (ROSA; KARNOPP, 2005).	74
Figura 7 - Instrutor surdo indicando borboletas no mostruário. (REILY, 2003, p. 171)	77
Figura 8 - Escola Raio 3: Jogo fotocopiado de escrita da língua de sinais e imagens.	77
Figura 9 - Foto sobre a chuva que deixou desalojados em Duque de Caxias (RJ) (ANDRADE, 2013).	79
Figura 10 - Foto intitulada “Onde há fumaça, há fogo!” (ROCHA, 2008).	80
Figura 11 - Foto “Fumaça branca indica que o próximo papa foi escolhido” (REDAÇÃO, 2013).	80
Figura 12 - Foto de balança (SUPREMO, 2012).	81
Figura 13 - Foto de pomba branca (MALTA, 2013).	81
Figura 14 - Foto Bandeira Preta (CEPRO, 2013).	81
Figura 15 - Foto Bandeira branca, pedido de paz (SHINE, 2011).	81
Figura 16 - Cartunista surdo Fabio Sellani desenha “Surdo e E.T.” (SELLANI, 2012a).	88
Figura 17 - Escola Eva 7: Materiais produzidos com de fotografias de configurações de mãos.	89

Figura 18 - Leonardo da Vinci, Mona Lisa, 1503, óleo sobre painel de madeira. Obra em exposição no Museu do Louvre, Paris. (JONES, 2012)	90
Figura 19 - Desenhado no Photoshop (BABOO, 2004).	90
Figura 20 - “Por que um chapéu me daria medo?” (NÉ, 2011).	91
Figura 21 - " Cobra engole elefante?" (ARCOLINI, 2012).	91
Figura 22 - Obra de René Magritte, A traição das imagens (“isto não é um cachimbo”), (1928-1929), óleo sobre tela. Obra em exposição no Museu de Arte de Los Angeles, Califórnia (LUCAS, 2010).	92
Figura 23 - Linguagem plástica (BOUGHETTI, 2011)	92
Figura 24 - Surdos do Professor Goulão pintam... (GOULÃO, s.d.)	95
Figura 25 - Surdos do Professor Goulão pintam peixes (GOULÃO, 2013c).	96
Figura 26 - Surdos do Professor Goulão pintam peixes (GOULÃO, 2013d).	96
Figura 27 - Goulão desenha Património Mundial em Portugal (GOULÃO, 2013b).	97
Figura 28 - Surdos do Professor Goulão pintam Torre dos Clérigos no Porto (GOULÃO, 2013e).	98
Figura 29 - Goulão desenha Festas Populares (GOULÃO, 2013a).	98
Figura 30 - Obra intitulada “ <i>Labelled</i> ”, de Warren Miller (MILLER, s.d).	99
Figura 31 - Escrita de sinais, <i>SignWriting</i> (ESCRITA, 2010).	99
Figura 32 - Cinderela Surda e Rapunzel surda (KARNOPP, 2010).	100
Figura 33 - Um copo d'água (JR, 2012).	107
Figura 34 - Placas da nave espacial Pioneer 10 e 11 (1972;1973) são um par de placas de alumínio anodizado em ouro colocadas a bordo caracterizando uma mensagem pictórica no caso da interceptação por vida extraterrestre (NASA, s.d.).	108
Figura 35 - Tudo que escorrega (DIAS, 2011); Mapa mental de tudo que escorrega (VIVEIROS, 2011).	117
Figura 36 - “Gestuar à chuva” (LAPALU, 2006, p. 11).	118
Figura 37 - TDD (NOTISURDO, 2007)	132
Figura 38 - “O telefone surdo” (LAPALU, 2006, p. 15).	133
Figura 39 - Pager Teletrim da Motorola usado no Brasil na década de 90 (SOUZA, 2006).	133
Figura 40 - “Cinema em casa” (LAPALU, 2006, p. 29).	134

Figura 41 - Campanha para legendas em português em filmes brasileiros no Cinema (CAMPOS, 2012).	134
Figura 42 - Equipamento que fica externo e internamente a caixa craniana (OTORRINOS, 2011).	136
Figura 43 - “Libras X IC” (SELLANI, 2011d)	136
Figura 44 - Aplicativo ProDeaf para plataforma Android (PRODEAF, s.d.).	137
Figura 45 - “Multimédia” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 48).	138
Figura 46 - Dr. Cooper’s Ethereal oil for deafness; found in walls of an 1810, Georgia house (FOOKEM, 2008).	139
Figura 47 - “Novas Tecnologias” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 24).	141
Figura 48 - Charge sobre aparelhos auditivos (SELLANI, 2011b).	141
Figura 49 - Final da história “A caminho da escola” (LAPALU, 2006, p. 14)	142
Figura 50 - Bracelet e anéis para surdos que consiste de dois anéis e um relógio de pulso que são projetados para atuar na percepção de sons vindos de trás (TUVIE, s.d.).	143
Figura 51 - Annie Jump Cannon at work (NGA, s.d.).	145
Figura 52 - Henrietta Swan Leavitt (ZIELINSKI, 2012).	145
Figura 53 - Konstantin Eduardovich Tsiolkovsky.	145
Figura 54 - “O Engenheiro” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 73).	146
Figura 55 - “The alien visitors was signing in ASL”, Paul Searce (SCEARCE, 2013).	147
Figura 56 - “Ouvinte x Surdo” (SELLANI, 2013).	150
Figura 57 - “A jewish family in New York”, Uzi Buzgalo (CULTURASURDA, s.d.)	152
Figura 58 - “O teletexto” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 58).	155
Figura 59 - “O Paraíso Surdo” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 90-91).	157
Figura 60 - A proibição da língua de sinais século XIX e do XX (SELLANI, 2011c)	162
Figura 61 - “Não é grave” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 75).	163
Figura 62 - “A falta de comunicação do polícia com os surdos” (SELLANI, 2011a).	164
Figura 63 - Deaf and blind restaurant (ROBINSON, 2012).	165
Figura 64 - Selective listening (ROBINSON, 2013).	166
Figura 65 - História em quadrinhos “Uma amizade muita longa” do livro “Léo, o Puto Surdo” (LAPALU, 2006, p. 54)	170

Figura 66 - “Os lenhadores” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 10-11)	178
Figura 67 - “O enterro” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 83)	185
Figura 68 - Escola Belo 9: Diálogo em Libras sobre o desenho animado “Visita ao Mercado”	195
Figura 69 - Escola Belo 9: Fotografias de aula-passeio ao “Sacolão”.	195
Figura 70 - Escola Belo 9: Cartazes com união de imagens e texto: “Frutas, verduras e legumes”	196
Figura 71 - Escola Belo 9: Escrita coletiva e individualizada de frases a partir de imagem (fruta, legume, verdura, “sacolão”, mercado etc).	199
Figura 72 - Escola Belo 9: Lista de alimentos saudáveis e não-saudáveis em slides (uso de notebook e projetor) e em cartazes (uso de murais e paredes).	200
Figura 73 - Escola Belo 9: Edição da filmagem para apreciação conjunta de Instrutores Surdos, AEEs e Professores de Classe Especial de surdez da rede municipal.	202
Figura 74 - Escolas Gel 6 e Tim 6: Livro “Amigos” do acervo da Sala de Leitura de ambas escolas em ampliação aos cadernos pedagógicos.	204
Figura 75 - Escola Gel 6: Slide apresenta o parágrafo da estória e imagens com palavras. A dramatização é da Instrutora Surda e aluna surda.	206
Figura 76 - Escola Gel 6 e Tim 6: Edição da filmagem para apreciação conjunta de Instrutores Surdos, AEEs e Professores de Classe Especial de surdez da rede municipal.	209
Figura 77 - Escola Belo 9: Fotocópia apostila e/ou livro didático.	210
Figura 78 - Escola Belo 9: Fotos plantas no mural.	211
Figura 79 - Escola Belo 9: Slides de projeção com fotos de construção de casa	211
Figura 80 - Escola Belo 9: Desenho e/ou esboço planta baixa produzida por aluno	211
Figura 81 - Escola Belo 9: Foto da colagem de objetos de cômodos em planta baixa	212
Figura 82 - Escola Belo 9: Fotos da exploração por meio da L1 para narrativa de cena ocorrida em cômodo de casa para em seguida fazer registro em L2	212
Figura 83 - Escola Belo 9: Foto de quadro branco com o registro da narrativa de descrição coletiva em língua portuguesa escrita, L2.	213
Figura 84 - Escola Belo 9: Fotocópia apostila e/ou livro didático	213

Figura 85 - Escola Belo 9: Sequência de interações em bidocência sobre sistema monetário.	215
Figura 86 - Escola Belo 9: Recorte em tag (categoria) experimentação / diálogo: Simulação de cálculos em compras.	218
Figura 87 - Escola Tim 6: Apostila com adaptações (ampliação) à estória “Amigos”: inserção de imagens, setas, balões ou caixas de diálogo.	218
Figura 88 - Escola Gel 6: Sequência de recortes de filmagem (tags) sobre adaptação (ampliação) de imagens para o cenário da dramatização.	219
Figura 89 - Escola Tim 6: Sequência de fotos sobre a utilização de rélias na coleção de sementes.	219
Figura 90 - Escola Tim 6: Fotografia do Cartaz Sementes e Carochos	220
Figura 91 - Escola Tim 6: Sequência de fotos sobre Brincadeiras na estória “Amigos”: cenário desenhado, confecção de maquete.	220
Figura 92 - Escola Gel 6: Sequência de filmagem (tags) sobre Brincadeiras na estória “Amigos”: capa do livro, língua de sinais, dramatização, barco de papelão, máscaras.	221
Figura 93 - Escola Gel 6: Sequência de filmagem (tags) sobre Brincadeiras na estória “Amigos”: imagem, língua de sinais, dramatização, barco de papelão, máscaras de papel.	221
Figura 94 - Escola Gel 6: Sequência de filmagem (tags) sobre as vivências de personagens da estória: imagem, língua de sinais, dramatização, máscaras.	221
Figura 95 - Escola Tim 6: Sequência de fotos sobre filmagem (tags) sobre as vivências da história: sonho, sonhar; e a vivência em desenhos dos alunos: sonho e pesadelo, sonho de padaria.	222
Figura 96 - Escola Tim 6: Momento didático pedagógico em Língua Portuguesa escrita (L2)	223
Figura 97 - Escola Sam 10: Sequência de duas fotos sobre composição de texto e ilustração “Aniversário do Rio de Janeiro”.	225
Figura 98 - Escola Sam 10: Foto de cartaz com texto síntese e representações desenhadas pelos alunos (em lápis de cor) sobre o “Museu de Cultura Popular Brasileira”.	225
Figura 99 - Escola Sam 10: Foto de cartaz intitulado “Verbos” seguido de texto e cenas desenhadas pelos alunos (à lápis). Há uma retângulo em azul com verbos no infinitivo.	226
Figura 100 - Escola Sam 10: Foto (tag) sobre “Vídeo em Libras”, clássico da literatura infanto-juvenil “Pinóquio” dinamizado pelo Instrutor Surdo.	227
Figura 101 - Escola Sam 10: Sequência de filmagem (tags) sobre atividade de compreensão da história: múltipla-escolha	

sobre o “Vídeo em Libras”, clássico da literatura infanto-juvenil “Pinóquio”	227
Figura 102 - Escola Sam 10: Interação diária com o Instrutor Surdo na “hora da entrada” de alunos surdos e ouvintes.	228
Figura 103 - Projetor usado para mostrar imagem estática de animal (esquerda) mais vídeo com intérprete da imagem na língua de sinais e detalhe da configuração de mão (direita). Professor surdo da escola Raio 3	234
Figura 104 - Vídeo hospedado no <i>YouTube</i> usado para mostrar imagem estática de continente, linhas e cores destacam localização espacial (direita, fundo) e instrutor em primeiro plano demonstra sinal, com configuração de mãos e movimento do corpo (esquerda, frente). Professor surdo da escola Raio 3	235
Figura 105 - Mural de sala de aula, da Escola Eva 7: fotos de mãos com alfabeto manual, datilológico, e letras do alfabeto na língua portuguesa (em cima, fundo). Fotos de numerais cardinais em LIBRAS (embaixo, fundo). Mesa de jogos de percepção visual-tátil (frente, abaixo)	235
Figura 106 - Vídeo hospedado no <i>YouTube</i> com narrador de poesia surda em destaque (frente, centro), se utiliza da LIBRAS, e ao fundo, imagens selecionadas em arquivos de documentário ilustram de modo estático compondo cenário (fundo, cenário) para a interpretação da poesia. Professor surdo da escola Raio 3	236
Figura 107 - Escola Eva 7: Placas em fundo colorido com personagens realizando o sinal correspondente ao nome do espaço; soma-se ao sinal e expressão facial a setas gráficas que traduzem movimento.	240
Figura 108 - Escola Eva 7: Impressões de fotos com a configurações das mãos são coladas em tampas de garrafas pet, em jogos com texturas, cores, quantidades, letras.	240
Figura 109 - Escola Eva 7: Sequência de 12 capturas de tela da Vídeo-aula Meio Ambiente produzida pela Instrutora Surda.	242
Figura 110 - Site IHA Informa: Apresentação do vídeo “Meio Ambiente” e da Instrutora Surda que elaborou o material em vídeo (captura de tela do site).	243
Figura 111 - Escola Eva 7: Sequência de fotos da Instrutora Surda utilizando o vídeo “Meio Ambiente” acrescido de outros estratégias: globo terrestre, debate.	244
Figura 112 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas” produzida pela Instrutora Surda.	245
Figura 113 - Escola Eva 7: Sequência de quatro capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”: narrativa entremeada por imagens (parte inicial).	245

Figura 114 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”: narrativa entremeada por imagens (parte do meio).	246
Figura 115 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”: fotos da produção escrita na fotocópia do livro (parte do final).	246
Figura 116 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “Bruxa, bruxa. Venha à minha festa”: Instrutora Surda explora as ilustrações da estória.	248
Figura 117 - Escola Eva 7: Sequência de quatro capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “Bruxa, bruxa. Venha à minha festa”: Alunos Surdos exploram os personagens da estória.	248
Figura 118 - Escola Eva 7: Captura de tela do Vídeo de divulgação Livro “Bruxa, bruxa. Venha à minha festa”: Os personagens ganham vida expressando o convite final.	249
Figura 119 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de narrativo sobre “vivências dos surdos”: Alunos Surdos interpretam situações do cotidiano.	250
Figura 120 - Escola Eva 7: Sequência de duas fotos da explanação de slides esquemáticos “do funcionamento das coisas”: respiração.	251
Figura 121 - Escola Eva 7: Foto da capa do DVD “Animais Incríveis: Um mundo de Informações e Curiosidades”.	252
Figura 122 - Escola Eva 7: Sequência de duas fotos da utilização do <i>quiz</i> em L2 e participação dos alunos ao responder com a datilologia.	252
Figura 123 - Escola Eva 7: Foto da capa do <i>software</i> de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) <i>Boardmaker</i> .	253
Figura 124 - Escola Eva 7: Sequência de três fotos da utilização de prancha confeccionada com o <i>software Boardmaker</i> sobre: mamíferos, aves, vertebrados e invertebrados.	253
Figura 125 - Escola Viva 7: Sequência de duas fotos com a roda de debates (de notícias de jornal): alunos surdos, Professora ouvinte e Instrutora Surda.	254
Figura 126 - Escola Viva 7: Sequência de duas fotos da explanação com slides esquemáticos “sobre o funcionamento das coisas”: água, aquecimento global.	254
Figura 127 - Escola Viva 7: Sequência de duas fotos da utilização do <i>quiz</i> em L2.	255
Figura 128 - Escola Raio 3: Sequência de duas fotos de “Calendário em Língua de Sinais”.	256
Figura 129 - Escola Raio 3: Sequência de duas fotos: “Kit LIBRAS é legal” com a escrita da língua de sinais (<i>SignWriting</i>)	

e material para uso nas mãos para o ensino do sistema de notação na escrita da língua de sinais (<i>SignWriting</i>).	257
Figura 130 - Escola Raio 3: Sequência de duas fotos com materiais de rotina como calendário, contagem, regiões do Brasil (murais).	258
Figura 131 - Escola Raio 3: Foto do <i>quiz</i> (em telão) sobre características territoriais, climáticas e culturais do território nacional: regiões, estados, capitais.	259
Figura 132 - Escola Raio 3: Sequência de três fotos para a dinâmica da aula: 1. Teste de perguntas e respostas; 2. Documentário da região; 3. Cartazes e mapa.	260
Figura 133 - Vídeo no <i>Youtube</i> “Continentes em LIBRAS” produzido pelo Instrutor da Escola Raio 3.	261
Figura 134 - Site IHA Informa: Apresentação do vídeo “Poesia sobre o Meio Ambiente” e do Instrutor Surdo que participou do material em vídeo (captura de tela do site).	262
Figura 135 - Escola Raio 3: Sequência de quatro fotos para a dinâmica da aula: 1. Projeção sobre o Meio Ambiente; 2. Estímulo ao diálogo em L1. 2. Alunos surdos à frente da sala de aula, performatividade; 4. Poesia Surda.	263
Figura 136 - Escola Raio 3: Sequência de sete capturas de tela do DVD da Força Jovem Surda.	264
Figura 137 - Escola Raio 3: Sequência de capa e contracapa do DVD (3 volumes) da Força Jovem Surda.	265
Figura 138 - Escola Raio 3: Sequência de capa do DVD (3 volumes) da Força Jovem Surda e das redações dos alunos surdos.	265
Figura 139 - Foto aula de Libras com o uso de DVD compreendendo os cinco parâmetros da língua de sinais.	267
Figura 140 - Escola Raio 3: Sequência de quatro fotos para a dinâmica da aula em ASL: 1. Projeção dos alunos usando classificadores; 2. Aluno a frente para o uso de classificadores; 3. Sinal em ASL; 4. Escrita em inglês.	267
Figura 141 - Escola Raio 3: Sequência de quatro fotos para a dinâmica da aula com o uso de fotos de objetos (avião voando estável, batida de carro em poste, foguete voando veloz, barco adernado etc) para o trabalho com classificadores.	268
Figura 142 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos do desenho do Instrutor Surdo durante reunião de formação em serviço.	269
Figura 143 - Escola Luz 9: Ilustrações em desenho do Instrutor Surdo para o mural: moradia, vestimentas, alimentação.	271
Figura 144 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos de murais: Usos da água e verbos.	271

Figura 145 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos com a criação dos personagens-heróis: alunos, professor e instrutor. Criação do Instrutor Surdo.	272
Figura 146 - Escola Luz 9: Foto da finalização da maquete.	272
Figura 147 - Escola Luz 9: Foto da exposição de criações a partir do Livro “O homem que amava caixas”: fotos de alguns alunos ao lado de suas criações.	273
Figura 148 - Escola Luz 9: Foto do mural em sala de aula intitulado “Trabalhando com adjetivos”: substantivos mais adjetivos foram ilustrados pelos alunos.	274
Figura 149 - Escola Luz 9: Sequência de sete capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “Água” produzido pelo Instrutor Surdo sob colaboração da AEE.	275
Figura 150 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos na rua e na sala sobre meio ambiente: uso de esquema desenhado no quadro após observação de bueiros, rio.	276
Figura 151 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos na rua e na sala sobre limpeza de tios e esgoto: uso de debate após observação de rio, ruas.	276
Figura 152 - Site IHA Informa: Apresentação do Vídeo “Índio Surdo” e do Instrutor Surdo que elaborou o material em vídeo (captura de tela do site).	278
Figura 153 - Escola Luz 9: Sequência de três capturas de tela da história “Índio Surdo” desenhada pelo Instrutor.	278
Figura 154 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos da dinâmica de sala de aula: 1. Trabalho com a narrativa da estória; 2. Proposição de observação; 3. Situações-problema envolvendo cálculos.	279
Figura 155 - Escola Luz 9: Criação do Instrutor para que sejam descobertas “as marcas” de grandes personalidades na arte produzida.	280
Figura 156 - WIESNER, 2011. Livro Ilustrações de David Wiesner. Acrílicos, aquarelas e desenhos são desconstruídos e reinventados, e um deles passa por uma transformação a partir de <i>Jackson Pollock</i> .	281
Figura 157 - Escola Raio 3: Plano de Ação Pedagógica.	288
Figura 158 - Escola Adão 5: Sequência de oito fotos da peça teatral “Os três porquinhos” encenada, em LIBRAS, pelos surdos mais velhos para o público infantil da escola no teatro/auditório.	290
Figura 159 - Escola Adão 5: Exposição no teatro/auditório sobre visita às Obras de Tarsila do Amaral no CCBB – Trabalhos intitulados: “Reproduzindo suas obras” e “Somos todos artistas”	291

Figura 160 - Escola Adão 5: Exposição no teatro/auditório sobre “Campanha antitabagismo” com o cartaz “Não queime sua vida” explicado pela aluna surda a pedido do Instrutor.	291
Figura 161 - Escola Adão 5: Sequência de oito fotos da “Contaçon de estória pelo Instrutor Surdo” para surdos em fase de alfabetização na sala de recursos.	292
Figura 162 - Escola Adão 5: Sequência de oito fotos explorando relógio construído para ver as horas e sinalizá-las em LIBRAS.	293
Figura 163 - Escola Adão 5: Sequência de duas fotos de peças teatrais: uma apenas pelos surdos mais velhos e outra com os mais novos no papel de filhotes.	293
Figura 164 - Escola Adão 5: Sequência de duas fotos de atividade impressa a partir da fotografia das próprias cenas dos vídeos em LIBRAS.	294
Figura 165 - Escola Adão 5: Exposição no pátio sobre “Rio +20” explicado pelo Instrutor Surdo.	295
Figura 166 - Escola Céu 1: Sequência de sete fotos para visualização dos cartazes fixos no espaço da sala de recursos durante o trabalho com localização espacial.	298
Figura 167 - Escola Céu 1: Sequência de cinco capturas do Vídeo em formato de <i>Making off</i> dos bastidores da visita - fotografias, palestras e instalações da Exposição: “A Terra vista do céu”, na Cinelândia.	299
Figura 168 - Escola Céu 1: Sequência de oito capturas do Vídeo em formato de Atlas Geográfico após interações dos alunos nas instalações da Exposição “A Terra vista do Céu”.	300
Figura 169 - Escola Céu 1: Sequência de quatro fotos do material) de baixa tecnologia em formato de janelas (de até 10 janelas) para efeito <i>Zoom</i> .	301
Figura 170 - Escola Céu 1: Sequência de quatro capturas da filmagem da dinâmica da sala: 1. Uso de Google Maps –símbolos, endereço; 2. Impressões coloridas das fotos aéreas dos bairros e das ruas; 3. Análises dos materiais.	302
Figura 171 - Escola Céu 1: Captura de Filmagem da intervenção da Instrutora (de pé): 1. Ao fundo as fotografias de passeios, eventos etc em formato de painel; 2. Mesas em semicírculo; 3. Mapas aéreos impressos nas mãos dos alunos.	303
Figura 172 - Escola Céu 1: Sequência de duas capturas de filmagem da Professora de AEE no registro de frases para abordar L2 (no quadro) a partir de diálogo em L1 sobre: andares dos prédios e numerações de apartamentos, a escrita do ordinal e cardinal.	304
Figura 173 - Figura 172 - Escola Céu 1: Captura de Filmagem da intervenção da Professora (de pé) entremeando o	

diálogo: 1. Aponta para o aluno surdo para que responda; 2. Registra no quadro as hipóteses em formato de esquema.	305
Figura 174 - Escola Céu 1: Foto do Aluno Surdo posicionado com materiais pedagógicos adequados para a atividade	308
Figura 175 - Escola Céu 1: Foto do Aluno Surdo explorando e construindo acervo imagético (fotografia) sinal de pessoas e acervo imagético (fotografia) sinais das ações de rotina.	308
Figura 176 - Escola Céu 1: Foto dos Alunos Surdos recontando estória sobre internação hospital (fotografia) vivenciada.	309
Figura 177 - Escola Céu 1: Fotos da Instrutora surda interagindo a partir de réalias (objeto real), sinal, fotografia do objeto.	309
Figura 178 - Escola Céu 1: Fotos da Professora de AEE explorando expressões faciais.	309
Figura 179 - Escola Céu 1: Fotos da Instrutora surda utilizando a língua de sinais com o aluno.	310
Figura 180 - Escola Céu 1: Foto do Instrutor surdo explorando a datilologia com o aluno surdo.	310
Figura 181 - Escola Céu 1: Fotos do Aluno surdo ampliando o círculo de colaboração com outros colegas surdos.	310
Figura 182 - Escola Céu 1: Fotos do Aluno surdo em aulas-passeio com o reconhecimento de placas, símbolos, sinais luminosos.	311
Figura 183 - Escola Céu 1: Sequência de sete capturas do Vídeo estória de humor surdo: “O Ônibus”; dramatizada e filmada no corredor da escola.	313
Figura 184 - Movimento molecular entre as categorias: práticas (socioeducativas), culturas (saberes, conhecimento e culturas), atores (sujeito e atores) e políticas (políticas públicas).	334

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Alunos Surdos/DA por CRE em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	352
Gráfico 2 - Autoatribuição Surdo ou DA /Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	352
Gráfico 3 - Considerado por exames clínicos /Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	353
Gráfico 4 - Comunicação Surdos/DA em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	354
Gráfico 5 - Uso do aparelho auditivo por Surdos/DA em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	354
Gráfico 6 - Escolaridade dos alunos Surdos/DA em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	355
Gráfico 7 - Número de Surdos/DA por faixa etária em Escolas Públicas Municipais do Rio; destaque em vermelho para zero a cinco anos (2011)	356
Gráfico 8 - Número de Surdos/DA acima de 14 anos, por ano de escolaridade e outras modalidades, em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	357
Gráfico 9 - Número de Surdos/DA por faixa etária da classe especial das Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)	357
Gráfico 10 - Deficientes Auditivos na faixa etária do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro a partir de Censo IBGE (2010).	358
Gráfico 11 - “Não consegue ouvir” de 0 a 14 anos na capital do Estado do Rio de Janeiro a partir de Censo IBGE (2010).	359
Gráfico 12 - “Não consegue ouvir” de 0 a 14 anos: Estimou-se 34% em Escola Privada (647 indivíduos) e 66% em escola pública (1255 indivíduos) a partir de Censo IBGE (2010).	359
Gráfico 13 - “Não consegue ouvir” de 0 a 14 anos: Estimou-se 800 indivíduos em escolas municipais e 455 indivíduos em outras escolas.	360
Gráfico 14 - Total de Alfabetizados com Deficiência Auditiva no Estado do Rio de Janeiro a partir de Censo IBGE (2010).	361

Lista de Quadros

Quadro 1 - Monolingual forms of education for bilinguals/ Formas monolíngues de educação para bilíngues	58
Quadro 2 - Weak forms of bilingual education for bilinguals/ Formas fracas de educação bilíngue para bilíngues	59
Quadro 3 - Strong forms of bilingual education for bilinguals/ Formas fortes de educação bilíngue para bilíngues	60
Quadro 4 - Escola Belo 9: Momento didático pedagógico em LIBRAS (L1)	197
Quadro 5 - Escola Belo 9: Momento didático pedagógico em Língua Portuguesa escrita (L2)	201
Quadro 6 - Escola Gel 6: Momento didático pedagógico de Língua de Sinais (L1)	205
Quadro 7 - Escola Gel 6: Momento didático pedagógico de Língua de Sinais (L1).	208
Quadro 8 - Escola Belo 9: Momento didático pedagógico em Língua de Sinais (L1)	217
Quadro 9 - Síntese de materiais pedagógicos (artefatos surdos) que são combinações de matrizes de linguagem a partir de Santaella (2012).	236
Quadro 10 - Escola Sol 3 e Flor 3: Grade de Aulas formulada pela Instrutora Surda.	287
Quadro 11 - Síntese do três conjuntos de tipos de aulas dentro de uma perspectiva de letramento visual	330
Quadro 12 - Mapa mental da primeira etapa da observação e filmagem nas escolas	363

Lista de abreviaturas

AEE – *Atendimento Educacional Especializado*

APADA - *Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos*

ASL – *American Sign Language*

CAA – *Comunicação Alternativa e Ampliada*

CRE – *Coordenadoria Regional de Educação*

EaD – *Ensino a Distância*

FENEIS – *Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos*

GECEC – *Grupo de Estudos sobre Cotidiano Educação e Cultura(s)*

IHA – *Instituto Municipal Helena Antipoff*

LIBRAS – *Língua Brasileira de Sinais*

MEC – *Ministério da Educação*

PLS – *Povos usuários de Línguas de Sinais*

PUC – *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*

SECADI – *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*

SEESP – *Secretaria de Educação Especial*

SR – *Sala de Recursos*

TA – *Tecnologia Assistiva*

TCLE – *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

TIC – *Tecnologias de Informação e Comunicação*

TDD – *Telecommunication Device for the Deaf*

SME – *Secretaria Municipal de Educação*

UaB – *Universidade Aberta do Brasil*

UnB – *Universidade de Brasília*

UFPel – *Universidade Federal de Pelotas*

UFRGS – *Universidade Federal do Rio Grande Sul*

UFSM – *Universidade Federal de Santa Maria*

WFD – *World Federation of the Deaf*

Situando a questão da surdez e o caminho da pesquisa-ação

A começar pelo título desta tese, o que motivou nomeá-la “Por uma didática da invenção Surda”? Sigamos algumas pistas. Perlin (2007), pesquisadora surda, argumenta que “ser normal para o surdo significa ser surdo, autenticamente surdo” (p. 9). As nuances da autenticidade e da identidade de ser surdo é algo complexo no discurso dos surdos e se constitui aspecto importante de suas práticas, incluindo a prática pedagógica, ou notadamente, uma didática característica ou diferenciada.

Ainda segundo Perlin (2007), os surdos formam um grupo que realmente investe na decisão de ser diferente, o que seria delimitado pela própria pesquisadora surda como “o jogo entre o que é a nossa invenção e o que inventaram sobre nós” (p. 11). Nesta tese haverá a tentativa de aprofundar a percepção sobre este mesmo grupo, dos surdos, da invenção da surdez¹ tanto por meio do reconhecimento de suas diferenças internas, na chave das capacidades fisiológicas, quanto no campo das características socioeconômicas e culturais, na chave das práticas pedagógicas ou da invenção de uma didática específica.

Trata-se aqui de um debate que emerge quando se parte do texto de documentos oficiais, das legislações em vigor até, simultaneamente, se focalizar no trabalho prático de sua aplicação; o que vem expandir tanto a reflexão acadêmica quanto a reflexão política sobre o tema da surdez, na medida em que coloca problemas para a comunidade surda, cujo reconhecimento é solicitado igualmente no âmbito da educação². Daí que, diante deste jogo entre reconhecimento, produção ou invenção da diferença surda e das diferenças na surdez, emerja a análise das

¹ Com Wrigley, que serve de embasamento para os Estudos Surdos, o problema não é do corpo individualmente tratado, concreto, mas de uma condição social, deslocando-se para a ideia de *autoprodução de significados* chamada pelo pesquisador como a *invenção quotidiana da surdez*, e deste modo, é possível pensá-la, em uma virada que clareia, desobscurece, a questão política da diferença nos dando ensejo a uma estratégia para o nascimento cultural da surdez (SKLIAR, 1999, p. 12)

² De 25 a 27 de fevereiro de 2014, o Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013 elaborou um Relatório contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - a ser implementada no Brasil.

práticas pedagógicas com a participação dos próprios surdos, levando em consideração o ponto de vista desses atores e dos coparticipantes ouvintes³.

A construção dessa tese supõe uma revisão de literatura, principalmente, de pesquisadores surdos⁴ vinculados aos Estudos Culturais e aos Estudos Surdos⁵, pois os mesmos são reconhecidos e referendados em sua pertinência de discussão e crítica ao *ouvintismo*⁶. Convém ressaltar que foi neste grupo no qual se desenvolveram, no Brasil, os primeiros estudos que apontavam consistentemente para um Ensino ou Educação Bilíngue para os surdos⁷.

1.1.

Aspectos da interculturalidade crítica pretendida

Segundo Candau (2012b), estamos vivenciando profundos processos de mudança não só em termos econômicos, políticos e sociais, mas também culturais, isto é, simbólicos, representacionais e das subjetividades pessoais e coletivas.

No cenário multicultural, conforme nos aponta Candau (1998a; 2000), encontra-se não somente a questão de etnias, de gênero, mas os estereótipos atribuídos às características de variados grupos minoritários que lutam pela sobrevivência e por direitos humanos, como o caso dos surdos, e a fragilidade dos

³ Ouvinte, segundo Strobel (2007, p. 20): Palavra muito usada pelo povo surdo para designar aqueles que não são surdos.

⁴ Esta tese priorizou trazer, ao longo da discussão e, principalmente nos capítulos teóricos, as pesquisas de uma elite (ou vanguarda) intelectual e política de surdos: Paddy Ladd, Gladis Perlin, Karin Strobel, Marianne Stumpf, Wilson Miranda, Shiley Vilhalva, Ana Regina Campello, Claudio Mourão, Fabiano Rosa, dentre outros.

⁵ Estudos Surdos constituem um programa de pesquisa em educação onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Um grupo de alunos e de professores do Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul forma o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), em 1996, e forja um novo espaço acadêmico e uma nova territorialidade educacional denominada Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 1998, p. 5).

⁶ Ouvintismo, segundo Skliar (1998, p. 15): Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a narrar-se como se fosse ouvinte. Ainda Skliar complementa, (1999, p. 7): o termo ouvintismo e suas derivações ouvintização, ouvintistas, etc., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos etc., em que os surdos são vistos como seres inferiores, primitivos e incompletos.

⁷ Ensino Bilíngue para os surdos, segundo Skliar (1998, p. 25): Não seria o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas línguas; refere-se ao direito da pessoa que utiliza uma língua diferente da língua oficial de ser educada em sua língua (UNESCO, 1954). Preconiza a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua.

espaços escolares e da sociedade como um todo em lidar com as diferenças e sustentar trocas de experiências significativas entre grupos, culturas e modos diferentes de agir.

Candau (1998a; 2000) sinaliza que o ineditismo do fenômeno de contradições e de conflitos vividos na atualidade é parte do caráter multicultural e da atitude afirmativa e propositiva, pois a sociedade começa a se preocupar com dinâmicas sociais mais inclusivas e participativas. No entanto, em muitos casos, essas ações objetivam apenas minimizar tensões e conflitos, como se verificarão as discussões sobre a escolarização dos surdos apontadas nessa introdução.

O termo multiculturalismo pode ser compreendido, para fins desta pesquisa, “para significar uma realidade social: a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade” (CANDAU, 2000, p. 54). Ainda segundo a autora, “essa consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva espontânea ou necessariamente ao desenvolvimento de uma dinâmica social informada pelo caráter intercultural” (Idem, p. 55).

Nessa tese estamos orientados por aspectos que almejam a interculturalidade nos cenários e cenas documentadas, na atuação dos atores que compõem esta investigação, mas bem longe de constatar uma dinâmica social informada por este caráter. Entendemos que atuações as quais intencionam uma interculturalidade crítica demandam um processo que questione modelos hegemônicos visando a transformações. Entretanto, não se pode negar que o microcosmo da sala de aula retrata situações vivenciadas em ambientes mais amplos, o macrosocial. Partimos da defesa de ver e viver o direito ao conflito, as lutas por espaço, pelo saber dizer de minorias. Desse modo, não podemos querer, inocentemente, colaborar com a resolução dessas tensões na escola sem que os próprios sujeitos/atores se empoderem para fazê-lo junto ao micro e macrocosmo.

Não almejamos apaziguar as situações vivenciadas, até mesmo porque é da atividade de se opor, de conflitar, de definir territórios intransponíveis ou ultrapassáveis, que os atores, objetos e cenários, os quais serão situados nessa escola bilíngue, poderão encontrar formas de negociação, como as definidas por Candau (2008), na perspectiva da interculturalidade crítica em que:

Parte-se da construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas e

igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais empoderando aqueles que foram historicamente inferiorizados (p. 8).

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum,... (p. 52)

No micro contexto dessa dramaturgia, que chamamos de *didática da invenção surda*, veremos um macrocontexto de disputas de mercado e de jogos de preservação de papéis entre surdos e ouvintes. Mesmo configurando tensões conscientes, esses atores reproduzem parcialmente os sentidos e os lugares que já estão postos pelas políticas públicas, pelos ditames mercadológicos e por suas próprias narrativas, marcando o microcosmo das aulas com o equilíbrio e desequilíbrio de forças em atuação, experimentando uma didática vivida (CANDAU, 1998b) que se pretende bilíngue e que é bilíngue nos termos de que foi inventada para sê-lo.

Tão marcadas quanto as do contexto de reprodução estão as possibilidades de outras subjetividades e materialidades, pessoais e coletivas, que serão mostradas nos artefatos surdos catalogados, em recursos e suportes para letramento visual, em encenações que escapam aos roteiros pré-escritos, e que ponderamos se constituirão em uma didática da invenção surda, cuja concentração foi em potência de representações dos atores/personagens e dos espaços documentados, mostrando regularidades e alternativas de novas práticas, que estão em cena, escapando ao antevisto, ou acrescentando novos detalhes.

1.1.1. Didática fundamental e contexto de pesquisa

Do desafio da construção de uma didática fundamental em superação a uma didática instrumental, os aspectos que geram maior impacto ou chave de leitura no campo desta pesquisa foram, inicialmente, os seguintes:

1. A perspectiva fundamental da didática supõe a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se na e/ da articulação das dimensões técnica, humana e política (CANDAU, 1983, 2012a),

produzindo, atualmente, um referencial teórico-prático e perspectiva de análise que ofereça condições de apreciação crítica das atualizações constantes movidas pelo entrecruzamento de estilos de aula e da influência de novas tecnologias, das novas dimensões e extensões do humano, da validação de maior gama de diversidade humana na e pela escola.

2. A perspectiva fundamental da didática parte da análise da prática concreta e de seus determinantes (CANDAU, 1983, 2012a). Nesse sentido, são cabíveis distinções sobre os elementos culturais novos ou anteriormente apartados em meio à cobrança social, legal e política da convivência (ou não-convivência) entre grupos sociais diferenciados.

Essas chaves de leitura estão presentes nas conclusões dessa tese e são retomadas no último capítulo, dialogando com os resultantes das análises de dados. A contextualização dos cenários, as experiências concretas dos atores são o fundamento para discorrermos sobre as teorias de letramento visual, pensando em adensarmos as suas possibilidades em espaços bilíngues.

Diante dessas duas potentes caracterizações, já estávamos em uma imersão de um ano com os sujeitos da pesquisa, os Instrutores Surdos em parceria com os Professores ouvintes de salas de recursos. Estes atuam em característica de bidocência nas escolas-piloto que intentam a implantação de uma proposta de Educação Bilíngue (LIBRAS, Língua Portuguesa)⁸. Antes de voltar a discutirmos sobre a didática, passemos brevemente pelo contexto que teve por finalidade a pesquisa-ação.

⁸ Ao menos duas escolas por Coordenadoria Regional de Educação (CRE), preferencialmente, aquelas com maior número de alunos surdos da 1ª a 10ª CRE, havendo surdos tanto em classe comum quanto em classe especial, receberam a proposta para participação nesse projeto-piloto como também a visita específica para o cumprimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sobre a pesquisa investigativa nas salas de recursos. Em 21 escolas regulares foram validadas etapas sucessivas do projeto: 1. Conhecimento do contexto arquitetônico, humano e tecnológico dos espaços da escola; 2. Visitação para apresentação da surdez e da educação bilíngue ao diretor e coordenador pedagógico; 3. Acompanhamento das salas de recursos, pela pesquisa, de modo a documentar a bidocência por meio dos registros filmicos ocorridos neste e em outros espaços; 4. Construção de material de formação continuada a partir da edição de fotografias e filmagens para espaço da formação com os Instrutores Surdos, Intérpretes de LIBRAS e Professores das Salas de Recursos; 5. Encontros anuais de Educação Bilíngue organizados para 400 a 600 participantes das mil escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, incluindo coordenadores e diretores que se disponibilizassem a participar deste trabalho de formação. O projeto envolveu também, ao longo das discussões, algumas providências, em serviço contínuo até a presente data, quanto a: A. equipar as salas de recursos com materiais pertinentes à surdez; B. Capacitação inicial e continuada de professores da Educação Especial, Instrutores Surdos e Intérpretes de LIBRAS; C. Cursos de formação continuada em LIBRAS para os professores.

Contudo, antes devemos nos perguntar por que motivo realizar uma pesquisa-ação que envolvesse a implantação de escolas-piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro?

No final do ano letivo de 2010, mais especificamente nos três últimos meses, foi contratado o quantitativo de cerca de 100 intérpretes de LIBRAS e instrutores surdos para atuarem na rede pública municipal do Rio (atualmente há quase o dobro de contratados). Não havia proposta pedagógica a ser aplicada e menos ainda atribuições delimitadas de forma clara; apenas havia a aplicação fria da legislação em vigor, e o resultante foi a rejeição e a tentativa de invalidar parte desses contratos. A construção das fronteiras dos ouvintes em interação com os surdos começava a se dar e carecia de estudo de campo e, concomitantemente, de uma ação.

Um dos equipamentos institucionais que pode assegurar a discussão e o embate são as associações e o outro, a escola, mesmo que voltada à inclusão ou, como uma grande parcela de surdos reivindica, a escola somente para surdos. Os instrutores surdos têm um diferencial nesta discussão que revela indícios de se voltarem à prática pedagógica que alude ao uso do imagético, do visual. Em verdade, este é um caminho claro de se propor (ou alterar) política pública, devendo-se caminhar nesse sentido registrando pontos convergentes e pontos contraditórios dos fazeres na sala de aula.

A produção cultural visual dos surdos vem atrelada às suas reivindicações: *a. luta e conquista de direitos como da Legislação de LIBRAS, b. pesquisa e divulgação de narrativas e história dos surdos, c. pesquisa e disponibilização de seus artefatos culturais de modo que se facilite a construção de uma prática.* Esta produção é melhor identificada quando se delineia uma prática comunicacional, pedagógica e cultural. Esta é a ideia de Perlin & Miranda (2003):

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual, surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (p. 218).

Alguns grupos de surdos brasileiros usufruem, hoje, da construção de um saber-poder acadêmico e da prática pedagógica. Os jogos de poder ouvinte-surdo

verificados na instituição e na rede de ensino, onde foi desenvolvida a pesquisa mostram redes de significações, mas não se podendo, ingenuamente, alcançar todos os comportamentos como que fomentassem uma espécie de unidade surda estanque.

Logo, foi necessário analisar que há um *essencialismo estratégico*⁹ em cena, para que não se paralisasse em validar (ou invalidar) a existência de uma pedagogia diferenciada de ser surdo, que está cada vez mais se arranjando: “parece que o que define o processo de ser surdo não é especificado por tempo de formação, de transformação, mas o ato de estar sendo surdo agora” (PERLIN & QUADROS, 2003, p. 619-620).

Candau (1997, p. 83) ressalta a fundamental importância da valorização do saber docente, tanto no âmbito da reflexão sobre a didática quanto na formação e na recepção de políticas públicas.

Os saberes da experiência fundam-se no trabalho cotidiano e no reconhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostos e concebem os modelos de excelência profissional (...)

As pluralidades desses saberes mostram algumas contradições em representações antagônicas e resistentes. Pode-se afirmar que ainda vivemos sob influência de representações forjadas no período de auge do industrialismo, especialmente nos grandes centros urbanos. Sob certos aspectos, ele ainda nos atinge com seus modelos enraizados como, por exemplo, a regulação através da exatidão do tempo, a aprendizagem sem valor e significação (a não ser como preparação para a “verdadeira vida” do trabalho produtivo), este em grande parte repetitivo e estável.

Face a extremos, um deles de criatividade individual absoluta e outro do controle, da homogeneização e da previsibilidade de práticas docentes, verificamos aqui a possibilidade de alternativas que valorizassem o professor ouvinte e o

⁹ A expressão “essencialismo estratégico” (originalmente proposta por Spivak) se refere a um tipo de solidariedade temporária para efeitos de ação social. O qualificativo “estratégico” estabelece uma ressalva em relação ao denegrado “essencialismo” e, simultaneamente, suspende as propostas alternativas de muitas teorias sociais pós-estruturalistas (...) que apontam no sentido do estilhecimento das categorias identitárias (VALE DE ALMEIDA, 2009, p. 2)

instrutor surdo como sujeitos criativos, com práticas específicas e originais que ressoam em outras práticas formando uma rede de iniciativas.

Sem o acompanhamento desses atores surdos e ouvintes, de seus *scripts*, de suas fugas e rusgas por papéis, da elucidação de suas criações e do jogo de cenários da pesquisa, com suas cenas de filmagem, fotografias e desenhos compartilhados, durante todo o processo de campo, não haveria como dar andamento à implementação de uma proposta de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro e, menos ainda, saber sobre a sua insuficiência ou limitação.

Os objetivos específicos quanto a este desvelamento foram os seguintes:

- a. *Identificar as características das práticas pedagógicas dos instrutores surdos em atuação nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro.*
- b. *Analisar as interrelações entre as práticas pedagógicas dos instrutores surdos com o letramento visual ou o uso de recursos apoiados em imagens.*
- c. *Caracterizar as práticas pedagógicas negociadas com o professor (ouvinte) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua na Sala de Recursos junto ao instrutor surdo.*

Voltando ao contexto da pesquisa, em meados de 2006, passei a integrar a equipe do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), Centro de Referência em Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, responsável pela implementação de ações e pelo acompanhamento de alunos considerados público-alvo da Educação Especial, bem como pela atualização profissional de professores que trabalham nas classes especiais e em classes comuns com os referidos alunos. Comecei o meu trabalho no IHA, principalmente, por meio da temática da integração-inclusão¹⁰, pois no exercício da profissão de professora

¹⁰ Inclusão é a palavra que está na ordem do dia para os professores e que é preferencialmente empregada. Ainda que o termo inclusão seja conceito tomado como mais amplo e a frente do conceito de integração, dando indícios de substituição do mais antigo, integração, pelo mais recente, inclusão, no dia-a-dia das escolas, ambos os termos são utilizados. No que se refere à utilização do conceito de integração, inclusão ou ambos, a pesquisa “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros - dez anos de aprovação, implantação e implementação”, realizada por Osório, Prieto & Freitas, apresenta as seguintes respostas de gestores de educação especial das secretarias estaduais de todos os estados e do Distrito Federal: “46,15% utilizam-se do conceito inclusão; 53, 85% declaram usar ambos os conceitos”, de integração e de inclusão (GUIMARÃES & OSÓRIO, 2007). Nesta tese optamos pelo uso do termo inclusão devido a pertinência de seu ideário, pois a intencionalidade do uso dos dois termos, no âmbito do agir em relação a escolarização, é distinta: 1. Na integração, o aluno precisa mostrar condições de acompanhar a turma; 2. Na inclusão, a escola

da Educação Básica, em escolas estaduais e municipais do Rio de Janeiro, por quinze anos (de 1991 a 2006), vivenciei a docência em classes comuns da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nelas recebi alunos que necessitavam de Tecnologia Assistiva (TA), área em que me aprofundei para poder acolhê-los, como seria o caso da preparação do professor para adaptar recursos e atividades, em baixa e alta tecnologia, de modo a criar acessibilidade para alunos sem fala ou escrita funcional, algo especializado e técnico.

Skliar (1999) engloba de modo a criticar as estratégias que define como instrumentais – razão instrumental – “em que todo o conhecimento deveria ter uma finalidade” - ou controle burocrático, e o que é chamado por ele como cibernética das subjetividades – “em que todas as crianças e todos os professores devem se subordinar à prática de computadores” – além da lógica inclusão-exclusão com as suas significações de pertencer ou não-pertencer (pp. 8-9). Obviamente a crítica a razão instrumental é importante, contudo o imaginário tecnofóbico, já foi superado pelo referido autor e pelo contexto de estudos em surdez.

Vejamos que pesquisas sobre os artefatos culturais surdos (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011; ROSA & KLEIN, 2011, 2012) nos permitem minimizar esses reveses do uso das tecnologias da informação e da comunicação, nos situando em um tempo em que surdos ditam novas formas e usos de extensões ópticas e corporais (câmeras, filmadoras, projetores, cenários, poesia visual, literatura surda), antes não vivenciadas dessa forma característica das comunidades surdas na escola e, talvez, ainda não percebidas em toda a sua potência na e pela escola.

Na conclusão desta tese, discuto os resultados dessa oscilação vivida entre a crítica ao tecnicismo, a renúncia de se pensar os espaços do fazer, do saber-fazer, para nos aparelharmos de lentes potentes conceitualmente e, em contraste, a crítica sobre o distanciamento entre a prática e a teoria, acarretada por interposições de alguns atores que dominam a conceituação, mas não se constituem observadores (ou conviveres) dos dilemas ocorridos no processo de ensino-aprendizagem. E, ainda, daqueles que se configuraram como meros executores de projetos, mas não possuem teorização alguma sobre o que colocarão em prática.

e a sociedade precisam gerir os aspectos de acessibilidade - atitudinal, comunicacional, metodológica e arquitetônica - para todos.

Diante disso, consideramos que a “competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica” (CANDAU, 1983, p. 23).

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas (...) e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999, p. 7). O próprio Skliar (1997, 1999) reconhece a imprecisão dessa definição, e afirma que a educação bilíngue é mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Pretendendo causar alguma tensão positiva à discussão, nos exige o extrapolar do plano estrito das línguas ao denunciar-nos o risco de recairmos em um certo tecnicismo, com uma “neo-metodologia”, despolitizada, colonialistas do tipo ouvintista. Esse é o cerceamento ou o aclaramento que nos toca ao longo de toda a trajetória dessa pesquisa-ação, mas sem nos pouparmos de adentrar sobre o teórico-metodológico, pois disso depende o não-esvaziamento dos aspectos políticos que também estão em jogo ao realizarmos a definição de bilinguismo e de políticas públicas de Educação Bilíngue, procuramos fazê-lo em próximo tópico.

Ainda interpretando sobre os processos inclusivos, fico com uma questão provocadora de Vieira-Machado (2010) que pontua: “Afinal, será que eu pensaria no surdo como sujeito bilíngue se não tivesse que incluí-lo seja lá onde for e seja lá o que for isso?” (p. 49). Parte ou a totalidade desses processos de integração-inclusão se mostraram ineficazes para as pessoas surdas. Para esta autora o surdo bilíngue também se constitui uma invenção cultural de nosso tempo e que passou dos movimentos políticos para, atualmente, se constituir a nossa obsessão: “O que antes fazia parte dos movimentos de resistência passa a ser regra, ganhando políticas educacionais maiores¹¹ e leis que afirmam o surdo bilíngue (p. 51)”.

O bilinguismo pretendido em sua apreensão conceitual e prática atinge a escola em seu cerceamento de tempo-espço e nas visões estereotipadas sobre atores e objetos. Não há intercâmbios culturais suficientes e, talvez, seja importante não tentarmos prever tal condição, pois a realidade é conflitiva, tensa e será vista em camadas, com o passar dos capítulos dessa tese.

¹¹ Vieira-Machado (2010, p. 61) apresenta as políticas inclusivas atuais como políticas “maiores” - no sentido Deleuziano: “A ‘educação maior’ é aquela instituída, a das políticas públicas de educação, dos planos decenais, da LDB, das portarias, leis e decretos”.

A atuação no IHA/SME por oito anos me possibilitou uma visão mais ampla da realidade das escolas públicas municipais e tornou-se acesso privilegiado ao campo de efetivação das políticas públicas, sendo que um revés pode se dar em minhas convicções (não abandonadas, mas modificadas de aspecto, de atitude) em prol de uma perspectiva de educação inclusiva onde cabe o caráter também de uma política educacional menor¹².

O fato se dá exatamente por meio da escrita colaborativa com os mais variados grupos da instituição, na produção de documentos e textos também no interior do grupo específico de surdez. Tive então a oportunidade de discutir e interatuar com uma professora e pesquisadora surda, com igual formação e atribuição. Neste momento, iniciou-se a minha inserção em curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e nasceu o maior desafio de minha trajetória no IHA, que foi o de comungar com os sentimentos de exclusão da pessoa surda, percebendo as limitações da teoria e da técnica, algumas delas oriundas da Educação Especial e outras das práticas pedagógicas mais gerais, para o contexto da Educação de Surdos.

Assim, ingressei no ano 2010 no Laboratório de LIBRAS do IHA e me deparei com a necessidade de busca por saídas teóricas de cunho antropológico, diante da alteridade que intencionava abarcar, mas que escapava às teorias com as quais presumia poder entendê-la. Também queria compreender o processo de exclusão da pessoa surda dentro da própria instituição de referência em Educação Especial, pois poderia ser fruto de cisões devido a uma gama de preconceitos ou tomadas de decisão sobre a própria condição da surdez, como também de empoderamento e assunção de responsabilidades para com a liderança dos surdos *por Eles próprios*.

¹² Vieira-Machado (2010, p. 63) apresenta as políticas “menores”, “na proposta de desterritorializar práticas educativas ‘maiores’, lançamos mão da sala de aula, das traduções dessas políticas em salas bilíngues, por exemplo, onde surdos estudam, juntos, os conteúdos de/em LIBRAS (na pretensa contramão de todas as políticas maiores propostas), (...)”. Pensamos nesta tese que essa sala bilíngue pode ser a classe especial, a Sala de Recursos (SR) reconfiguradas, pois já passaram por modelos clínicos, como é o caso das classes, e polivalentes, que é caso da SR, que em, certa medida, não foram adequados em sua concepção homogeneizadora, das políticas “maiores”, e também efetivadas, no microcosmo das baixas expectativas, das classes especializadas.

1.1.2.

Dramaturgia na didática vivida e antropologia social

No início dessa caminhada, comecei por reflexões de Edward Said (1990), que faz uma crítica ao colonialismo, que foi transposta e utilizada como ferramenta de análise e de crítica denominada pelos Estudos Surdos de *ouvintismo*. Diante da crítica à visão hegemônica e colonialista, introduzem-se litígios que colocam em questão a centralidade de um grupo considerado superior e sabedor do que é melhor: os ouvintes. Pode-se questionar a autoridade do grupo hegemônico que fala e age sobre o outro, pois, ao falar desse outro, retira-se sua autoridade, para falar de si mesmo, esse *aspecto da impossibilidade, de tomar o lugar do outro*, alertava Said (1990). Nessa perspectiva, fez-se necessário discutir as formulações ouvintistas, para trazer à tona os discursos de pessoas surdas, pesquisadores e educadores surdos o mais intensamente possível retomados no *Capítulo III*.

A palavra *Surdismo* parece vir à tona a partir de fragilidades dos grupos de estudos que agora sabem dizer e podem dizer sobre a pessoa surda, sobre o “espírito surdo”, a comunidade ou o povo surdo. Dessa forma, a busca de estudos para compreender o comportamento, a cultura surda, bem como a delimitação de sua totalidade, abre frente à crítica de uma espécie de formação de gueto, e como contraposição (ao ouvintismo), surge a acusação de Surdismo.

Assim como o Ocidentalismo, configurado como valores de ódio à cultura ocidental, próprios de grupos extremistas que podem arrefecer (ou não) o diálogo e incentivar atitudes e práticas tão desumanizantes quanto o Orientalismo, o Surdismo poderia representar esta marca de radicalismo. Essa configuração é pouco explorada nas teses, como pano de fundo das disputas que surgem, e permeiam a investigação do tema.

Nossa investigação baseia-se na referência bibliográfica dos autores dos Estudos Surdos e sobre as hipóteses acerca de culturas surdas, da delimitação de uma população, no entanto, sem deixar de analisar contraposições a estes estudos. Isso não significa, de modo algum, acusá-los de surdismos, mas entender algumas atitudes também separatistas. Mais especificamente, as representações colonialistas, ouvintistas, de certa forma, são calcadas na reflexão a propósito do orientalismo.

Nesse intuito e esforço, estive me debruçando durante várias disciplinas cursadas sobre antropologia, modos de regulação, perseguindo os desconfortos, as tensões, a necessidade de oposição e de cisão eu-outro, por meio de Erving Goffman (1981, 1985, 1988, 2011). Se por Said (1990) poderíamos adentrar em um impedimento teórico de nos colocarmos no lugar do outro, com a perspectiva dramaturgic goffmaniana poderíamos ter saídas, em contrastar os agenciamentos, a militância, o desequilíbrio ritual de interações entre surdos e ouvintes, em meio a papéis que podem se inverter, criando possibilidades de compreender atores, cenários, bastidores, ou seja, a maior parte do que se refere a performance da e na *dramaturgia da didática vivida*.

O rigor metodológico e o cuidado necessário com a execução da pesquisa diante da alteridade da pessoa surda me salvou de uma visão extremamente restrita de simples validação do que algumas narrativas surdas me davam a conhecer. No entanto, o caleidoscópio de misturas e hibridismos de atores e artefatos nos fez ver mais nuances, saídas criativas e necessidade de refinamentos.

Mesmo assim, o pano de fundo era ainda fortemente marcado com a necessidade de apreender o “espírito da coisa surda”, conforme me indicou a professora surda, minha companheira de pesquisa, nos jogos de poder ouvinte-surdo que verificamos na instituição onde desenvolvemos o trabalho com a surdez, nos deixando em *desequilíbrios e equilíbrios* dentro da possibilidade de cooptação pelas bandeiras surdas. Defrontamo-nos com os campos de saber em disputa, com as redes de significações, mas não podendo, ingenuamente, apostar alcançar os comportamentos, o gênio ou o espírito, o *Geist*¹³ surdo, porque não se espera encontrá-lo. Entretanto, analisaremos que há uma busca por autenticidade, em cena, para não ficar paralisada em validar (ou invalidar) a existência da Pedagogia (e da didática) do “jeito de ser”, de uma didática diferenciada, que está cada vez mais se constituindo, ou mais exato, como abordado na tese de Perlin (2003) “O ser e o estar sendo surdos.”

Nessa perspectiva, a seleção de profissionais adultos surdos para este projeto de pesquisa pode trazer à tona discursos de líderes surdos como também a seleção de argumentações sobre a afirmação do “Ser surdo”. As enunciações do “Ser surdo”

¹³ O *Geist* Surdo significaria um espírito surdo ou captar a essência surda.

e da identidade surda por tais atores são indícios claros da aspiração de grupo à autenticidade.

Deafhood, palavra-conceito cunhada por Paddy Ladd (2003), é compreendida enquanto processo pelo qual indivíduos surdos aceitam a sua identidade por meio da experiência positiva de Ser, constroem-na sem desprezar o fato de que sejam afetados por vários fatores, como nação, época e classe social. Nesse conceito, linguagem e cultura são orientadas para a aceitação do Ser, a “aceitação de quem se é”, dentro de um universo de diversidade. Nessa perspectiva, o Ser surdo se estabelece como um ganho, *Deaf-gain*.

Ser surdo significa “partilhar uma experiência que passa” e “que deixa naqueles que a vivenciam sinais que informam formas de viver a condição de ser surdo” (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p. 96).

Haveria, então, organizações e invenções surdas no lugar de uma essência, sendo que a luta pelo reconhecimento da diferença surda poderia ser compreendida como a luta contra a noção de essência (LOPES & VEIGA-NETO, 2006). Daí a importância de se buscar marcadores culturais¹⁴ conforme discutem Lopes & Veiga-Neto (2006). Estes marcadores poderiam ser compreendidos como invenções surdas pela manutenção da própria existência. Sobre este aspecto, abordamos também a compreensão sobre uma agenda reivindicatória norteadas pelo que é chamado “essencialismo estratégico” em caráter de provisoriedade como defende Ladd (2003).

No campo teórico do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, a cultura e a identidade são aspectos importantes. Nos Estudos Surdos, a ideia de artefatos culturais e de marcadores culturais nos deixa uma série de pistas sinalizadoras, na esfera da prática, que julgamos pertinente pontuar.

Desse modo, os surdos designam como seus artefatos culturais os seus Líderes Surdos, a Língua de Sinais, a Experiência Visual, a História dos Surdos, a Arte Surda (teatro, piada, poesia, artes plásticas, obras literárias produzidas pela

¹⁴ Lopes & Veiga-Neto (2006, 2010) propõem o mapeamento dos artefatos surdos não deixando de interrelacioná-los com a influência do contexto escolar - quando os próprios marcadores se constituem no espaço escolar - além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, a noção de luta, a permanente convivência no grupo surdo e a experiência do olhar como marcador e outros, tais como: 1. O espaço, o tempo e a disciplina; 2. Artefatos surdos utilizados como recursos pedagógicos; 3. A exaltação da(s) diferença(s) surda(s) que evidencia a condição de ser surdo; 5. Os surdos mais velhos como modelos e instrutores dos surdos mais novos; 5. A luta pelo direito de autorepresentação.

comunidade surda) (STROBEL, 2007). Entende-se que, além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda, para Lopes & Veiga-Neto (2006), há a noção de luta, a permanente convivência no grupo surdo e a experiência do olhar como marcadores culturais.

Os marcadores oriundos de uma visão antropológica da surdez inscrevem-na no campo das invenções e das compreensões culturais. Cultura pode ser entendida como um conjunto de práticas capazes de serem significadas por um grupo de pessoas que vivem e sentem a experiência visual, no caso dos surdos, de uma forma semelhante (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p. 87).

Como se vê, não é tão simples jogar com a apreensão de cultura. Os autores dos Estudos Surdos, por vezes, ficam em uma encruzilhada de interpretações. Para Lopes & Veiga-Neto (2006), quando a comunidade surda é constituída na escola, escolhida como espaço de mobilização, militância e convivência (escolas para surdos e língua de sinais), marcadores culturais são forjados nesse mesmo espaço. Para esses autores, as práticas escolares podem pedagogizar os movimentos sociais. No caso da surdez, segundo os autores, se estabelece um tipo normal de ser surdo.

Neste aspecto, a Pedagogia, a partir do termo *pedagogização*, ganha contornos negativos, o que não seria o proposto nem o viável, pois a Pedagogia do jeito de Ser (Perlin & Miranda, 2003), que apontam os pesquisadores surdos, pretendem, sim, uma pedagogia e uma didática da invenção surda, no aspecto prático e positivo de tornar o jeito de ser surdo e de suas experiências, de seus artefatos culturais, provavelmente, mais visíveis. No entanto, Lopes & Veiga (2006, 2010) nos alertam quanto à necessidade de *despedagogizar* a diferença surda, dando ensejo à autonomia de condições, inclusive financeiras, para o movimento surdo, o que incidirá nas conclusões dessa tese sobre a condição de (des)emprego dos instrutores surdos.

Com as reflexões dos marcadores surdos, deixamos de lado a ideia de que a escola poderia absorver a experiência surda de modo essencial, em forma de pureza cultural, quando em grande parte também a influencia, marca. Tentando moldá-la acaba por acrescentar itens de reivindicação. Assim, outros marcadores culturais podem estar conferindo traços identitários aos surdos e trazendo-lhes novas implicações para o debate educacional e escolar (LOPES & VEIGA-NETO, 2006).

1.1.3.

Contexto de pesquisa: primeira parte

Dentro das categorias básicas dos desafios atuais, que viabilizem agenciamentos teórico-práticos, no eixo das práticas pedagógicas, e que favoreçam uma didática crítica intercultural, esboçamos algumas dessas categorias inter-relacionais apreendidas nessa pesquisa-ação em sua primeira etapa.

A primeira categoria *sujeitos e atores* (CANDAU, 2012a, p. 129) é concebida de modo relacional entre sujeitos individuais e entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais. Conectamos o questionamento da visão essencializada na construção de identidades, em um duplo sentido de compreensão: sobre a motivação do(s) grupo(s) no uso estratégico de uma essência e, ainda, sobre as identidades mais fluidas e plurais detectadas. Ampliamos, nas análises de dados, a percepção sobre processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados em relação aos pares mais empoderados, informaremos sobre ditames ou obstáculos à autonomia e à emancipação do grupo subalternizado.

A segunda categoria está no *cruzamento de culturas, conhecimentos e saberes* (CANDAU, 2012a, p. 131) no que se refere ao modo confluyente, ou complementar, e outros de interação tensa, chegando mesmo a um confronto entre diferentes posições. Em especial, damos ênfase conclusiva aos dilemas entre o universalismo e o relativismo no plano epistemológico, diante dos desafios técnicos e conceituais, que se refletem nas posturas dos atores enquanto diretores ou executores de conteúdo, artefatos e proposições. Questionamo-nos quanto ao espaço-tempo, aos diálogos existentes ou ausentes, ao equilíbrio e ao respeito entre sujeitos e atores na produção e no ordenamento dos conhecimentos do mundo ouvinte e surdo.

Metodologicamente, a forma de inserção assumida e realizada foi uma imersão profunda, durante os três últimos anos, onde o encontro com os pesquisados se deu de forma presencial e nas redes sociais, que conectaram computadores e interesses, via internet, em *Facebook*, *YouTube*, *Blogs*, e *Site*

Institucional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mais especificamente, o “IHA Informa”¹⁵.

A coleta de dados ampliou-se junto aos sujeitos surdos e ouvintes envolvidos na pesquisa, pois, neste íterim a orientação da Prof^a Vera Candau e do Grupo de pesquisa GECEC, foi em direção a uma pesquisa que suscitasse o “empoderamento” do grupo minoritário, provocando a opção pela parceria intensa com os próprios sujeitos de pesquisa.

Sempre se está diante de certa artificialidade pressuposta pela pesquisa, pois é apenas um meio de categorizar os achados e de interatuar, discutir com os sujeitos pesquisados. Nela admitimos tratar o acompanhamento sistemático de escolas-piloto de Educação Bilíngue com inserções dos dados da pesquisa na proposta de formação de professores e de instrutores de forma dialogada. Na medida em que estas escolas solucionam, mas ao mesmo tempo mostram problemas, a realidade carioca precisa ser periodicamente debatida, pois se configura em uma escola mista e plural, oferecida para surdos e ouvintes. O que fizemos foi articular teorias por meio das quais se pressupôs que pedagogias surdas mostrassem que aprender fosse reconhecer e afirmar diferença, contudo, não pudesse ser apenas isso: uma questão de reconhecimento.

Ao ser pensado para outras identidades diferenciadas, de modo a clarificar como se daria a interação entre iguais e entre conflitantes pergunta-se: o ouvinte colonizador seria um intérprete de surdos, um opressor? De modo a pensar essa polarização e o transitar entre culturas e a valorização dos saberes dos ouvintes e dos surdos ecoa sempre a pergunta inquietante: o que representa simbolicamente a surdez? Sem viver esta oposição, esta inquietação, não se faz a imersão no processo.

Na descoberta dos componentes da comunicação e da narrativa de pessoas surdas, tivemos a necessidade de nos aprofundar na questão do estigma na visão Goffmaniana, sobre o interesse pelos atores sociais em situação de estigmatização

¹⁵ Após quatro anos no Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), da Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, desenvolvi grupos de trabalho e estudo em Educação Especial para, coletivamente, reformularmos os documentos de acompanhamento ao aluno e organizar os textos de orientação sobre o trabalho pedagógico em sala de aula com cada grupo de estudo (por área de Deficiência ou Especificidades como transtornos globais do desenvolvimento, surdez e altas habilidades). Um dos dilemas revelados foi o tempo restrito para a busca por recursos e também para as tarefas de redação e divulgação de práticas pedagógicas encontradas no campo. Nos últimos anos, a partir da observação da prática docente, construímos o site IHA Informa, a fim de que pudessem ser visualizados os saberes práticos que poderiam ser utilizados na elaboração de orientações e estratégias de formação.

que os impele (os surdos) a buscar uma essência e a afirmação de suas capacidades, naquilo que os possa distinguir. Além disso, no que concerne ao modo de pensamento e linguagem, as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas e utilizadas são permeadas de tais elementos. Chegamos às redes sociais, à *internet*, na qual os surdos mostram seus artefatos, em coleções múltiplas, e onde jogam com habilidades diferenciadas, com a sua arte.

Entendemos a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada que seja pertinente às exigências do movimento surdo, sendo cabíveis as etapas teóricas, e teórico-práticas, trazendo arte e tecnologia para narrar o processo histórico das pessoas surdas em sua escolarização e na interação conflitante com os ouvintes, passando também pela militância surda em nossa rede de ensino pública carioca. Esta opção combina com o que afirma a pesquisadora surda Strobel (2008, p.66): “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda”.

No processo de imersão em campo que envolveu a apuração e a validade teórica, num formato de investigação coprodutivo, os processos de comunicação entre pares e a necessidade de resolver problemas *tornaram-se veio central* para pensar sobre *quais práticas pedagógicas* parecem efetivas e afetivas aos surdos. Este aspecto se deu com a devida valorização dos saberes dos surdos. Foi preciso elencar as estratégias comuns aos instrutores surdos e explorá-las em formação adequada para outros profissionais, incluindo os ouvintes.

1.2.

Panorama geral sobre Educação Bilíngue e Políticas Públicas de inclusão

Para construirmos este panorama percorremos pesquisas que corroborassem achados sobre Educação Bilíngue, principalmente os convergentes com os Estudos Surdos e os Estudos Culturais e com a grande parcela de pesquisadores surdos e ouvintes da área de Educação e da Linguística.

Estruturaremos uma posição com a qual são fundamentais os territórios de convivência, nos quais os sujeitos surdos possam se reconhecer e ser reconhecidos como grupo, em um processo de construção de identidade linguística, como também cultural e política, além de servir à construção de estratégias práticas de

sobrevivência em um mundo hegemonicamente ouvinte. Isso pode se dar, ou não, nas Escolas Especiais para Surdos, Escolas de Surdos, nas Escolas Inclusivas, em Associações de Surdos ou em outros espaços. Veremos com mais profundidade o panorama geral sobre a Educação Bilíngue, em sua constituição conceitual e de implementação prática.

A primeira exposição à crítica se refere ao entendimento restrito do Ensino da Língua de Sinais,¹⁶ do modo que é visto como parte das políticas públicas de inclusão. A princípio, segundo o Ministério da Educação, aspectos legais privilegiam a LIBRAS como necessidade linguística e/ou técnica de suporte para comunicação. Os *três itens* da prática pedagógica ou de suporte ao aluno surdo estão previstos pelo MEC/SEESP (atualmente MEC/SECADI) em suas orientações ao Atendimento Educacional Especializado (SILVA, LIMA & DAMÁZIO, 2007; ALVEZ, FERREIRA & DAMÁZIO, 2010):

1º) Os alunos surdos têm a possibilidade de serem acompanhados por Intérprete de LIBRAS e/ou Prof.essor Bilíngue, no horário de classe comum (aulas em LIBRAS);

2º) É previsto o acesso à LIBRAS em oficinas e aulas (ensino da LIBRAS), direcionadas aos estudantes e professores, para a comunidade escolar e a família, a fim de facilitar a interação entre surdos e ouvintes, que podem contar com um Instrutor Surdo de LIBRAS, no turno oposto da classe comum, acompanhado do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos;

3º) São previstas adequações da prática pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa escrita, que ocorrem em Salas de Recursos, orientadas pelo AEE.

Resumidamente, para que em seguida ampliemos essa discussão, há pouco mais de dez anos, a LIBRAS foi reconhecida como meio legal de comunicação e de expressão dos surdos pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e a este fato ficou ligada à inserção dos alunos surdos em turmas comuns, como já sinalizado, e referente ao aparato proposto em salas de recursos e em classe comum. Esmiuçando em termos legais, um dos fatores determinantes para o processo de inclusão social de alunos surdos é o referido marco político-legal no qual a língua de sinais torna-

¹⁶ Língua de Sinais para Skliar (1998) é uma língua criada e desenvolvida pelos surdos e transmitida de geração em geração e cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual. A língua oral e a língua de sinais não constituem uma oposição, mas sim, canais diferentes para a transmissão e a recepção da capacidade – mental – da linguagem (p. 24).

se a forma de expressão linguística, de comunicação e de desenvolvimento das pessoas surdas.

Esta realidade é consolidada no Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Capítulo IV, do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, artigo 14, item III, que determina que se deve prover todas as escolas dos seguintes profissionais:

a) professor ou instrutor de LIBRAS; b) tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos; d) professor regente com conhecimento acerca da singularidade linguística dos surdos.

Skliar (1997) alerta para o fato de que a educação de surdos não abrange somente o domínio de duas línguas (a LIBRAS e a Língua Portuguesa), mas também reflete a posição de discursos e de práticas hegemônicas, que tem no reconhecimento político o lugar da surdez como diferença, em contraposição à surdez como deficiência. Estes questionamentos, entretanto, nem sempre incidem necessariamente na implementação de políticas públicas em surdez, já que estas podem se limitar a suprir a questão técnico-comunicacional dos surdos, como a inserção dos profissionais citados no item 3 do artigo 14 citado anteriormente (Decreto 5.626, de 22/12/2005).

Por que a motivação de investigar as práticas pedagógicas dentro do enfoque da Educação Bilíngue? Esta decisão foi tomada diante da necessidade do acesso ao bilinguismo (Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, e Língua Portuguesa) segundo a legislação atual¹⁷, e não somente isso, uma vez que, apenas analisando, com profundidade, seria possível contextualizar o que está em jogo: o letramento da pessoa surda ou, ainda, o que significa ser letrado para o sujeito-ator surdo.

¹⁷ O cenário é de atenção à legislação de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua oficial das comunidades surdas em nosso país, de acordo com a Lei nº 10.436 de 24/04/2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto-lei nº 5.626, de 22/12/2005. Esse decreto aborda a importância de incluir a LIBRAS no currículo de formação de professores e do acesso à educação bilíngue dos alunos surdos na Educação Básica e, ainda, a importância da formação dos profissionais bilíngues.

1.2.1.

Legislações que sustentam a proposta de Educação Bilíngue

Sobre as legislações internacional e brasileira, faremos um breve recorte dos documentos cruciais no que se refere à Educação Bilíngue, para a implementação de políticas públicas de inclusão. É importante assinalar que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU, 2006)¹⁸ - ratificada em 2008 e vinculada ao Decreto nº 6.949/2009¹⁹ - e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008; MEC, 2010) são interessantes para a reflexão das práticas suscitadas nos últimos anos.

Dos artigos que compõem a Convenção, o de interesse da Educação é o Artigo 24. Este artigo possui cinco itens, dos quais se destacam inicialmente dois:

1 - Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, (...) ²⁰

2 - Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio

¹⁸ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos, tendo forte liderança na elaboração do seu texto pelo Grupo de Países Latino-americanos e Caribe – países que acumulam enorme dívida social com as pessoas com deficiência - é traduzida oficialmente e publicada, no Brasil, em setembro de 2007, pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), da Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

¹⁹ A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo é promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 tendo o Brasil se responsabilizado, no plano jurídico externo, a efetuar-la. O Congresso Nacional aprovou a Convenção, por meio do Decreto Legislativo nº 186, em 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do parágrafo 3º do art. 5º da Constituição. Houve o entendimento de que o referido decreto legislativo nº 186 torna a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais à Constituição Brasileira, logo, de obrigatório monitoramento e cumprimento.

²⁰(ONU, 2006, Art. 24, Item 1): (...), com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.²¹

Segundo essas referências normativas, a inclusão educacional é reforçada como um princípio atrelado à educação e como direito, contribuindo para desfazer o ideário integracionista pautado em propostas que tendem ao princípio assistencial e médico-terapêutico. Sair do foco clínico é um ideal a que a comunidade surda almeja, mas o termo evocado é de pessoa com deficiência, com modificação que retrata o cenário atual de estudos²²: “Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais” (ONU, 2006, Art. 24 preâmbulo “e”). Isso nos sugere, conforme Santos (2012), uma concepção de deficiência que deixa de ser um modelo de ordem clínica e médica, para ser equilibrado com as nuances de um processo social mais amplo, dotado de maiores ou menores barreiras que acentuam ou não as diferenças.

Nesse sentido, o Brasil ratifica a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto nº 6.949/2009. Um terceiro item nos interessa por autenticar “competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino”, no caso da surdez, mediante disponibilizar “o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (ONU, 2006, Art. 24, Item 3 “b”). O que mostra indicações internacionais compatíveis com o agenciado em território nacional.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (MEC, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial orienta os sistemas de ensino a garantir o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, mediante a oferta da

²¹ (ONU, 2006, Art. 24, Item 2)

²² Santos (2012) desenvolve estudo sobre os documentos internacionais que são reconhecidos pelo Ministério da Educação no Brasil como fontes com as quais as atuais políticas brasileiras sobre educação especial são orientadas.

educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras, ratificados pela Implementação da Educação Bilíngue (Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB). A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi conectada à efetivação da proposta estabelecida no Decreto nº 5626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, orientada pelo Ministério da Educação com subsídios de discussão com a sociedade civil, em presumida e/ou calculada parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e demais órgãos governamentais e não governamentais.

A disposição da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II:

I – Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

A educação bilíngue nas escolas comuns visa a garantir o acesso à comunicação, à informação e à educação:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I – atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e

II – áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Apesar do exposto, lembramos que algumas posições legais podem ser alteradas com a votação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020²³. Antes o PNE moderava sobre a inclusão em classes comuns, mas com modificações de

²³ O PNE 2011-2020, Projeto de Lei (PL) 8035/2010 em votação pela Comissão de Educação do Senado Federal em 27 de dezembro de 2013, traz alteração da meta número 4. O PNE volta à Câmara dos Deputados, em fevereiro de 2014, devido as modificações realizadas no Senado, com previsão de negociações ao longo do primeiro semestre do ano corrente, as seguintes: da aprovação pela comissão da Câmara dos Deputados devido as alterações no Senado, a votação no plenário da Câmara com decisões que incidem no texto alterado pelo Senado e, posteriormente, a sanção da Presidência da República. Tramitações (2010- 2014) disponíveis em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>

texto realizadas no Senado Federal, o uso da expressão “preferencialmente em turma regular” regressa ao cenário das votações e retoma-se o debate para os sentidos atribuídos à essa expressão aplicada, pois permanece obtusa a compreensão quanto aos parâmetros do que seja a impossibilidade de integração-inclusão.

Vale ressaltar que o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assegura em seu artigo 4º que o poder público estimula o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. Já o parágrafo 1º do artigo 14 diz que serão consideradas, para a educação especial, tanto as matrículas na rede regular de ensino como nas escolas especiais ou especializadas, portanto, abre-se a possibilidade para o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados. Nessa fronteira, o decreto de 2008 foi revogado devido às alterações do texto no que diz respeito aos objetivos e às diretrizes da educação especial pelo Decreto nº 7.611²⁴. A política de Educação especial, neste momento, continua agenciando o ideário de inclusão como processo social mais amplo, ao mesmo tempo que possibilita o atendimento em caráter exclusivo ou específico.

Há uma lista de ações (determinadas pelo MEC/SECADI) para a efetivação da educação bilíngue, em termos de programas e ações do Governo Federal, em parceria com os sistemas de ensino, desde a formação dos profissionais envolvidos até a aquisição e distribuição de materiais didáticos que ainda são simbolicamente muito presentes. Destacaremos (em negrito) alguns dos itens que serão úteis à observação em campo, no que se refere a materiais didáticos:

- 1) **Formação Inicial de Professores em Letras/Libras:** com a finalidade de promover a formação de docentes para o ensino da Libras foi instituído o curso de Letras/Libras, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, (...), nas modalidades, presencial e a distância.
- 2) **Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa** – instituída, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, na perspectiva da educação inclusiva, (...).
- 3) **Certificação de proficiência em Libras:** Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – PROLIBRAS. (...). A partir de 2011, os exames do PROLIBRAS serão efetivados pelo INES, Portaria MEC no 20/2010.

²⁴ Sobre as implicações do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, coaduna-se com as análises de Santos (2012).

- 4) Interiorizando Libras – Em 2003, o projeto Interiorizando Libras foi implementado em 24 estados, por meio de convênios firmados com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos – APADA/DF e a Universidade de Brasília – UnB. (...).
- 5) **Formação Continuada de Professores na Educação Especial** – UAB (...).
- 6) Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS – em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, (...).
- 7) **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais** – de 2005 a 2010, (...).
- 8) **Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras** – no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, (...).
- 9) **Dicionários e Livros de Literatura bilíngue**, Língua Portuguesa/LIBRAS: no âmbito do Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE (...). (Nota Técnica 05/2011 – MEC/SECADI/GAB).

Diante deste arcabouço de ações governamentais, esta pesquisa se situa também dentro de uma análise do que seja a Educação Bilíngue em termos conceituais, definidos e circunscritos, no caso desta pesquisa, à prática pedagógica dos Instrutores Surdos e Professores de AEE, nas escolas regulares do Município do Rio de Janeiro.

A partir do primeiro ano de imersão em campo, houve a necessidade de delimitarmos que bilinguismos coexistem em termos de conceitos na área da linguística e das imersões em campo da Educação de Surdos. Não haveria sentido em nos limitarmos aos textos das leis, ainda que averiguássemos que incidem com maior força no campo de pesquisa do que as formulações teórico-acadêmicas.

1.2.2.

Bilinguismo e Educação Bilíngue: conceitos primordiais

Conforme Felipe (2012), que possui pesquisas de campo realizadas em escolas bilíngues europeias para surdos e para ouvintes, as definições de bilinguismo no caso de comunidades minoritárias, considerado o bilinguismo social, podem ser do tipo incipiente ou equilibrado:

Segundo Debold (1964), uma pessoa bilíngue pode ter uma competência mínima em uma ou nas duas línguas ou pode ter uma competência equilibrada, mas geralmente os bilíngues, segundo Fishman (1971), utilizam as duas línguas para propósitos distintos, o que fica difícil aferir com precisão o grau de incipiência ou de equilíbrio com relação às duas línguas utilizadas pelos membros de uma minoria linguística (FELIPE, 2012, p. 7-8).

Corremos o risco de pressupor uma realidade utópica, de estarmos diante de um sujeito considerado, dentro dos rigores da definição de bilíngue, que Felipe

(2012) nos alerta, pelo fator de incipiência na escolarização dos surdos tanto em sua língua patrimonial quanto em outras línguas, pois pontua que:

É possível constatar que os surdos que, assumindo uma identidade cultural surda e optaram por utilizar a LIBRAS como língua preferencial, não têm um conhecimento linguístico consciente de sua língua patrimonial²⁵ e, por isso, a maioria tem apenas uma competência comunicativa²⁶ de sua própria língua; o que dificulta o desenvolvimento dessa língua enquanto língua de instrução que necessita de uma competência linguística escolar (FELIPE, 2012, p.9)

Apesar de haver esse risco, da não aferição da competência da pessoa surda quanto à língua de instrução, pesemos a revisão realizada por Baker (2006), sem nos atermos à busca do original, da genealogia dos conceitos observados em todas as nuances sobre bilinguismo. Cremos que sem diminuir a importância da imersão nesses conceitos, que se referiu a uma das etapas dessa pesquisa, o que se verificou no campo foram dados que suscitaram uma ampliação do entendimento sobre o que seria ser letrado para o surdo, anterior à própria compreensão do que significaria ser bilíngue. Mesmo situando o bilinguismo em termos conceituais, pensado na definição de contornos, para que a legislação sobre a matéria não crie um Surdo bilíngue que não corresponda aos estudos de longas décadas sobre bilinguismo, a ideia de letramento visual, em termos de práticas pedagógicas, precederá a lógica do bilinguismo, de modo a pensarmos que esta prática sobre o que seja *letrar* possa alavancar ambas as línguas que ainda se encontram em processo de ensino-aprendizagem para o surdo: a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. Deste modo, tentemos entrecortar e compatibilizar os tipos e concepções de bilinguismo, para que mais adiante pensemos em um universo mais amplo de línguas e matrizes de linguagem.

Baker (2006) sugere cuidado com visões extremistas na definição de bilinguismo, não se presumindo, de antemão, que indivíduos obtenham uma capacidade perfeita e fluente em duas línguas para obter a caracterização de

²⁵ Para as comunidades surdas brasileiras, a Libras é sua língua patrimonial porque ela é um índice de sua cultura que foi criada a partir da utilização dessa língua há quase dois séculos. Baseando-se em Bakhtin afirma que: “sendo uma língua um patrimônio sociolinguístico” de grupo e definidora de aspectos identitários do mesmo, “ela é uma multitude de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas, constituindo-se de enunciados e vozes.” (FELIPE, 2012, p. 9-10)

²⁶ A competência linguística conversacional caracteriza-se por destrezas comunicativas interpessoais básicas que precisam de apoios contextuais, para a utilização de uma língua, diferentemente da competência linguística escolar que, sendo de contexto reduzido, como são as situações de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, exige uma competência cognitiva muito mais elaborada. (FELIPE, 2012, p. 8)

bilíngues. O sujeito bilíngue pode apresentar um conhecimento linguístico limitado em uma das línguas ou nas habilidades de letramento, tais como expressar-se oralmente ou por escrito, ou em compreender o que foi lido. Portanto, esta pesquisa não se deterá em avaliar e/ou classificar um indivíduo como “bilíngue equilibrado”, ou seja, com fluência equivalente em duas línguas, pois se coaduna com a ideia de que um indivíduo pode entender perfeitamente uma segunda língua, escrevê-la de modo regular e não falar bem esta segunda língua.

E ainda, o processo pelo qual a pessoa se torna bilíngue, enquanto sujeito aprendiz de duas línguas, é mais interessante do que caracterizar se o sujeito é bilíngue ou não é bilíngue (MAHER, 2012). É um processo de aprendizagem das línguas que irá variar em sua habilidade e domínio ao longo dos anos de aquisição. O bilinguismo se refere a uma condição do indivíduo e acontece em variadas formas passíveis de investigação. No entanto, não é o foco desta tese verificar a idade de aquisição das duas línguas ou a proficiência nas línguas (primeira e segunda língua) ou o status das duas línguas (majoritária e minoritária)²⁷. A língua materna dos pais e a língua de escolarização não são a mesma coisa, no caso dos surdos, pois a língua da família ouvinte, na maioria das vezes, é a língua majoritária. A língua de aquisição da maioria dos surdos, ou da comunidade surda, é uma língua de modalidade visual-gestual (viso-gestual; viso-espacial). Lembrando que, nas escolas a língua de escolarização é de outra modalidade, uma língua oral (oral-auditiva), o português, que para o surdo será estudada na modalidade escrita.

Segundo os objetivos, modelos ou programas de Educação Bilíngue (BAKER, 2006), é possível agrupá-los em três tipos: 1) Educação Bilíngue de transição em que o sujeito será escolarizado na língua dominante (majoritária) deixando de comunicar-se, aos poucos, em sua língua (minoritária); 2) Educação Bilíngue de manutenção em que o sujeito terá a sua língua (minoritária) mantida e intensificada a sua identidade cultural, fortalecendo-a; 3) Educação Bilíngue de enriquecimento em que o sujeito de uma língua dominante terá uma segunda língua.

²⁷ Para se repensar a Educação de Surdos a partir de conceitos como: primeira língua – L1: a primeira língua adquirida, mais usada ou mais forte; segunda língua – L2: a língua mais fraca, aprendida depois da primeira ou língua menos utilizada; língua materna: a primeira língua aprendida em casa; língua de instrução: a língua veicular utilizada como meio de comunicação e transmissão de conhecimentos para todas as disciplinas curriculares, e língua preferida: escolha pessoal ou coletiva da língua com maior competência linguística ou língua patrimonial (FELIPE, 2012, p.10).

Hamers e Blanc (1995, p. 189) conceituam a Educação Bilíngue como “qualquer sistema escolar de educação em que, em um dado momento e por uma variada quantidade de tempo, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é planejada e dada em pelo menos duas línguas”²⁸.

A questão de pertencimento cultural do sujeito bilíngue insere os indivíduos em uma tipologia que focaliza a noção de biculturalidade e que vale a pena aprofundar no contexto de surdos, pois estes são, no mínimo, de uma cultura de surdos aprendizes e usuários da LIBRAS e de uma cultura de brasileiros, aprendizes e usuários da Língua Portuguesa por toda a vida. Os autores Hamers e Blanc (1995) subdividem da seguinte maneira: biculturais são os que pertencem às duas culturas; monoculturais são aqueles que se identificam apenas com a sua cultura de origem (herança, patrimônio); aculturais são os que assumem a cultura de sua segunda língua e os desculturalizados são os que têm uma ambiguidade de adesão e possível perda da identidade.

O conceito de biculturalidade também aparece em Baker (2006), sendo que ele ainda classifica a Educação Bilíngue em três formas: 1) Formas monolíngues de educação para bilíngues; 2) Formas fracas de educação bilíngue para bilíngues; 3) Formas fortes de educação bilíngue para bilíngues, conforme quadros (p. 215-216), a seguir:

MONOLINGUAL FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALS FORMAS MONOLÍNGUES DE EDUCAÇÃO PARA BILÍNGUES				
<i>Type of Program</i> Tipo de Programa	<i>Typical Type of Child</i> Tipo de Criança	<i>Language of the Classroom</i> Língua em Sala de Aula	<i>Societal and Educational Aim</i> Objetivo Social e Educacional	<i>Aim in Language Outcome</i> Objetivo final ou resultado na Língua
MAINSTREAMING/ SUBMERSION (structured immersion) Sistema Predominante/ Submersão (Imersão estruturada)	Language Minority Língua Minoritária	Majority Language Língua Majoritária	Assimilation/ Subtractive Assimilação/ Subtração	Monolingualism Monolinguismo
MAINSTREAMING/ SUBMERSION with Withdrawal Classes/ Sheltered English/ content-based ESL Sistema Predominante/	Language Minority Língua Minoritária	Majority Language with 'Pull-out' L2 lessons Língua Majoritária com “aulas extras”	Assimilation/ Subtractive Assimilação/ Subtração	Monolingualism Monolinguismo

²⁸ Trad. do original: *any system of school education in which, at a given moment in time and for a varying amount of time, simultaneously or consecutively, instruction is planned and given in at least two languages.*

Submersão com a retirada para aulas em classe abrigada para conteúdo da L2		de L2		
SEGREGATIONIST Segregacionista	Language Minority Língua Minoritária	Minority Language (forced, no choice) Língua Minoritária (forçada, sem escolha)	Apartheid Apartheid	Monolingualism Monolinguismo

Quadro 1 - Monolingual forms of education for bilinguals/ Formas monolíngues de educação para bilíngues

O sistema predominantemente de Educação Bilíngue²⁹ de submersão pretende a assimilação da cultura dominante por meio da submersão imediata na língua majoritária. Na submersão por imersão estruturada, os alunos da minoria linguística convivem com os alunos da língua majoritária nas salas de aula de escolas regulares. No entanto, os alunos da língua majoritária não utilizam a língua minoritária e apenas a majoritária é ensinada. A primeira língua dos alunos de língua minoritária não se desenvolve e, conseqüentemente, o desempenho escolar fica em prejuízo. Já a submersão com classe de língua separada também se refere a alunos em escolas regulares, mas há classes abrigadas/separadas para o ensino da língua majoritária. A de tipo Segregacionista acarreta *apartheid*, já que se destina aos alunos de língua minoritária, excluindo-os e subordinando-os a um ensino que recebe críticas por não conter um mesmo nível de desenvolvimento do que é ministrado para os majoritários.

WEAK FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS FORMAS FRACAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA BILÍNGUES				
Type of Program Tipo de Programa	Typical Type of Child Tipo de Criança	Language of the Classroom Língua em Sala de Aula	Societal and Educational Aim Objetivo Social e Educacional	Aim in Language Outcome Objetivo final ou resultado na Língua
TRANSICIONAL Transitória	Language Minority Língua Minoritária	Moves from minority to majority Language Mover da minoritária à língua majoritária	Assimilation/ Subtractive Assimilação/ Subtração	Relative Monolingualism Monolinguismo relativo

²⁹ Para compreensão do contexto de pesquisas sobre a Educação Bilíngue (conceitos primordiais) e as transposições para a Educação de Surdos, é importante consultar “Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas” (FELIPE, 2012).

MAINSTREAM with Foreign Language Teaching Sistema Predominante com Ensino de Língua Estrangeira (L2)	Language Majority Língua Majoritária	Majority Language with L2/FL lessons Língua Majoritária com aulas na L2	Limited Enrichment Enriquecimento Limitado	Limited Bilingualism Bilinguismo Limitado
SEPARATIST Separatista	Language Minority Língua Minoritária	Minority Language (out of choice) Língua Minoritária (fora de escolha)	Detachment / Autonomy Distanciamento / Autonomia	Limited Bilingualism Bilinguismo Limitado

Quadro 2 - Weak forms of bilingual education for bilinguals/ Formas fracas de educação bilíngue para bilíngues

Nas formas fracas de Educação Bilíngue³⁰, na de tipo transitório, a escola trabalha com a língua materna ou L1 para atingir a etapa de conquista do trabalho exclusivo com a língua majoritária ou L2; esta etapa inicial, em língua materna ou L1, pode referir-se a poucos anos de escolaridade e/ou a permissão de usar a L1 em um curto espaço de tempo. Já no sistema predominante com ensino de língua estrangeira, uma língua majoritária enriquece aulas avulsas, e comumente curtas, com resultado limitado. O tipo separatista também culmina em limitação, pois pretende a autoproteção de grupos por questões religiosas e/ou políticas (dentre outras situações); este tipo atua de forma independente administrando a educação em língua minoritária o que é limitador pelo caráter de distanciamento completo (total) do sistema comum ou regular de ensino.

STRONG FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS FORMAS FORTES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA BILÍNGUES				
Type of Program Tipo de Programa	Typical Type of Child Tipo de Criança	Language of the Classroom Língua em Sala de Aula	Societal and Educational Aim Objetivo Social e Educacional	Aim in Language Outcome Objetivo final ou resultado na Língua
IMMERSION Imersão	Language Majority Língua Majoritária	Bilingual with emphasis on L2 Bilíngue com ênfase em L2	Pluralism and Enrichment Additive Pluralismo e enriquecimento adicional	Bilingualism & Biliteracy Bilinguismo e biletamento

³⁰ Sobre as Formas Fracas de Educação Bilíngue e a Educação de Surdos entendemos que (FELIPE, 2012, p.11): “não é educação bilíngue de fato e está sendo classificada como tal apenas pelo fato de ter alunos que potencialmente podem vir a ser bilíngues antes de entrarem nas escolas, ou ainda, pelo fato de serem utilizadas duas línguas na escola, por isso, elas foram denominadas de formas fracas que diferenciam das formas fortes que realmente propiciam o bilinguismo”.

MAINTENANCE/ HERITAGE LANGUAGE Manutenção / Língua de Herança	Language Minority Língua Minoritária	Bilingual with emphasis on L1 Bílingue com ênfase em L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment Additive Manutenção, pluralismo e enriquecimento adicional	Bilingualism & Biliteracy Bilinguismo e biletamento
TWO WAY / DUAL LANGUAGE Direção dupla; “mão-dupla” / Dupla língua	Mixed Language Minority & Majority Língua minoritária misturada com majoritária	Minority and Majority Minoritária e majoritária	Maintenance, Pluralism and Enrichment Additive Manutenção, pluralismo e enriquecimento adicional	Bilingualism & Biliteracy Bilinguismo e biletamento
MAINSTREAM BILINGUAL Sistema Predominate Bílingue	Language Majority Língua Majoritária	Two Majority Languages Pluralism Duas línguas majoritárias Pluralismo	Maintenance, Pluralism and Enrichment Additive Manutenção, pluralismo e enriquecimento adicional	Bilingualism Bilinguismo

Quadro 3 - Strong forms of bilingual education for bilinguals/ Formas fortes de educação bilíngue para bilíngues

Nas formas fortes de Educação Bilíngue³¹, as duas línguas, a cada passo da rotina, são utilizadas para ensinar os conteúdos; o nível de fluência se assemelha em ambas as línguas. No tipo de manutenção da língua de herança (de patrimônio, cultura), o prestígio maior tende para a língua minoritária ou L1 devido à manutenção ou à revitalização cultural, mas sem deixar de lado um bilinguismo e biletamento. Já na Educação Bilíngue de direção dupla (“mão-dupla”), há a preocupação em equiparar o número de alunos das duas línguas, majoritária e minoritária numa mesma classe. No sistema predominantemente bilíngue, as duas línguas são utilizadas de forma alternada e também aprendidas enquanto línguas distintas, visto que este modelo objetiva ao bilinguismo pleno. A adesão a estas escolas é optativa, conforme estudos de Felipe (2012).

Lembramos que no Brasil as escolas bilíngues começam a ser criadas por variados objetivos, a começar pelas comunidades indígenas que tiveram os seus direitos linguísticos reconhecidos na Constituição de 1988, no Artigo 210, parágrafo 2º. No caso dos Surdos, a Língua de Sinais é conhecida como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e já fora, anteriormente, definida como Língua de

³¹ Sobre as Formas Fortes de Educação Bilíngue o tipo de imersão objetiva o bilinguismo, o biletamento e o biculturalismo, podendo variar a característica de imersão (FELIPE, 2012).

Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) por linguistas no intuito de diferenciar de outra Língua de Sinais catalogada, a dos Urubus-Kaapor (LSUKB), uma Língua de Sinais usadas pelos índios (FERREIRA-BRITO, 1993). A autora descreveu a tribo que utilizava uma língua de sinais minoritária mesmo sendo majoritariamente ouvinte. No caso da Educação Bilíngue para surdos, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 denomina como escolas ou turmas de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, são previstas nas atividades escolares. Contudo, foi necessário desconstruirmos algumas dessas ideias em prol de alguns outros tópicos da educação bilíngue para surdos.

1.2.3.

Agenda reivindicatória: Escolas Bilíngues para desconstrução de práticas monolíngues

A desconstrução de práticas monolíngues para que seja concebida uma política bilíngue pode ser definida nos seguintes termos:

Para viabilizar essa educação bilíngue nos espaços das escolas públicas, os projetos educacionais precisam estar na alma dos profissionais implicados, afirmando as duas línguas que passam a fazer parte da escola. Precisa haver o respeito e a valorização de ambas as línguas das comunidades implicadas nesse espaço. Para isso, o português precisa sair da posição que ocupa nos modelos atuais dos currículos, ou seja, na primeira posição do pódio. Não há mais pódio; há diferentes espaços em que as línguas ocupam diferentes papéis e há, também, o contato entre essas línguas (QUADROS & CAMPELLO, 2010, p. 39).

Para estas pesquisadoras a desconstrução da posição privilegiada da língua portuguesa dará lugar a uma perspectiva plurilíngue e intercultural, o que não significaria a vigência de duas línguas, mas de espaços de negociação como se fossem opções aos falantes/sinalizantes diante das pessoas com que falam, o que corresponderia às funções das línguas em seus contextos de funcionamento e desempenho.

Lembramos que Quadros (2005) afirma que os aspectos relacionados às propostas bilíngues, na educação de surdos, extrapolam o “bi” em bilinguismo, sendo determinados por questões políticas, o que implicaria na idealização de que os surdos “devam aprender o português”. Esta postura delimita que os próprios

surdos realizem uma revisão do *status* do português e a reconstrução do seu significado social.

A produção cultural dos surdos vem atrelada à ideia de bilinguismo. Esta produção cultural é mais bem identificada quando se delinea uma prática pedagógica surda na reivindicação pela “educação que nós surdos queremos³²” (1999) e com o trabalho de pesquisa de Wilson Miranda (2007), em tese intitulada “A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos”.

Algumas das elaborações apresentadas em tópicos no documento produzido pela comunidade surda, em 1999, foram conquistadas nesse ínterim de quase quinze anos. Na perspectiva bilíngue enunciada no documento alguns desses tópicos são: 1. Assegurar o direito a aprender a língua de sinais e outras línguas; 2. Uso de tecnologias da informação e da comunicação; 3. Ênfase na comunicação visual permeando o ensino dos surdos; 4. A presença do professor surdo e o contato com a comunidade surda para o desenvolvimento identitário; 5. Assegurar o direito aos mesmos conteúdos curriculares que os ouvintes, mas salientada a comunicação visual (esboçada a ideia de letramento); 6. A exposição à Libras o mais cedo possível e a inserção curricular da mesma como disciplina; 7. Inserção de manifestações artísticas e culturais surdas, da história do povo surdo, nas atividades escolares; 8. Relações igualitárias entre professores surdos e ouvintes (FENEIS apud KLEIN & FORMOZO, 2009).

Há uma característica bastante prática no documento acima citado e o mesmo gerou discussões para criação de políticas públicas e a conquista de direitos no que se refere à escola que os surdos anseiam para si, exigem o reconhecimento.

Neste sentido, é importante que as práticas educativas partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (CANDAU, 2012a, p. 129)

Não se trata de descaso com a inclusão, mas de um movimento quase inercial de levar adiante práticas a muito presentes na escola e uma dificuldade genuína de ressignificar estas práticas levando em conta a diferença. Reforça-se assim, a importância da capacitação continuada, especialmente no contexto de uma inclusão bilíngue (LACERDA & LODI, 2007, p. 13).

³² Título do material reivindicatório: “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 nos dias 20 a 24 de abril de 1999”.

Das considerações sobre a difícil tarefa de promover a inclusão escolar bilíngue para surdos, Lacerda & Lodi (2007) fazem emergir dados sobre a atuação de uma equipe de profissionais. Logo, quanto à atuação de uma equipe de profissionais em oficinas bilíngues, recomendam:

- a. Oficinas de Libras ministradas pelo educador surdo com a parceria de ouvinte bilíngue:

As oficinas têm como objetivo propiciar o desenvolvimento de linguagem das crianças, considerando-se que a maioria chega à escola sem ter tido contato anterior com a Libras ou com experiências restritas nesta língua em seu ambiente familiar e social (p. 3).

Ainda, as oficinas de Libras para professores e funcionários e aulas de Libras para as crianças ouvintes (p. 14).

- b. Oficinas de Português ministrada por ouvinte especializado na educação de surdos e educador surdo:

Cujo objetivo é propiciar o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estas crianças (p. 4).

- c. Atividades de ensino-aprendizagem da Libras, desenvolvidas pelos educadores surdos e ouvintes bilíngues, junto aos profissionais da escola (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, monitores, merendeiras, etc.):

Propiciando, assim, que estes compreendam as especificidades desta língua e possam relacionar-se, diretamente, com os alunos surdos nas situações do cotidiano escolar, sem depender excessivamente da presença dos intérpretes (p. 4).

Quanto à dinâmica de atuação em um programa de Educação Bilíngue proposto na pesquisa, as autoras situam a construção de uma relação de parceria entre surdos e crianças ouvintes com respeito à diversidade sociocultural e linguística existente (LACERDA & LODI, 2007). Esse ponto é provocador e têm ressonâncias nas práticas encontradas no município do Rio. No entanto, o nosso recorte de pesquisa não previu a análise dos processos entre adultos surdos e crianças ouvintes, apesar de que presenciamos e documentamos essas interações.

Sobre o respeito à diversidade e a aceitação pela diferença, há no relato de pesquisa recomendação quanto à possibilidade do corpo de funcionários das escolas se envolver, participando desse tipo de implantação e da implementação do programa (idem). Esta pesquisa nos foi entregue como propulsora da experiência que desencadearíamos no Rio e Janeiro, sendo que uma das propositoras esteve

conosco no *I Encontro de Educação Bilíngue* e nos alertou para a extensão territorial e logística quanto à pesquisa nessa rede.

Por fim, nos chamou a atenção as estratégias pedagógicas utilizadas tanto da educação infantil quanto no ensino fundamental a respeito do uso de músicas e de histórias infantis, sem considerar as diferenças existentes entre surdos e ouvintes, sendo que a constituição de leitores se deve a estas estratégias e adequações. Para as crianças surdas a contação tinha o obstáculo de duas habilidades visuais, concomitantes, que não seriam possíveis: verem figuras e olharem para o intérprete simultaneamente (LACERDA & LODI, 2007). Outra necessidade seria a transformação das situações lúdicas e de ensino-aprendizagem no espaço escolar, de forma privilegiar o maior uso da linguagem (ou seriam linguagens?).

Sobre a inclusão escolar subentendida como um bem em si:

A experiência da inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadão menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos grupos (LACERDA, 2006, p. 181).

Dessa maneira, com mais ênfase, verificamos os imperativos de transformarmos os Instrutores Surdos em Educadores Surdos, proporcionando-os contratação justa e a possibilidade de concurso público na rede municipal, pois eles tem como diferencial um conjunto de ações em sua prática pedagógica que revelam a busca de uma didática diferenciada, uma didática da invenção surda, em que o letramento visual ocupa lugar central.

1.2.4.

Contexto de pesquisa segunda parte

Dentro, novamente, das categorias básicas dos desafios atuais que viabilizem agenciamentos teórico-práticos no eixo das práticas pedagógicas e que favoreçam uma didática crítica intercultural, esboçamos as últimas categorias inter-relacionais apreendidas nessa pesquisa-ação em sua segunda etapa.

A *terceira categoria* das práticas socioeducativas referidas à interculturalidade (CANDAU, 2012a) nos encaminha aos processos de diferenciação pedagógica, com a utilização de múltiplas linguagens e mídias no

cotidiano escolar, incorporando as distinções e procurando aquelas que fossem realmente expressões culturais, mesmo que dentro de um formato próximo ao que já existe ou bastante diverso a este. Candau complementa: “a construção de materiais pedagógicos nesta perspectiva e a criação de condições concretas nas escolas que permitam uma efetiva diferenciação é outra exigência” (idem, p. 132).

Em especial atenção às linguagens e mídias, adentramos já no próximo capítulo, em profundidade, para pensarmos a configuração de novos processos percepto-cognitivos, entrecruzando as formas de compreensão próprias a determinada cultura, literatura e imagens, desenhos e pinturas como provocadoras de chaves de interpretação e de construção de conhecimento diferenciados, o que prescinde uma discussão de letramento visual.

A *quarta categoria*, das políticas públicas, foi a que tomou mais parte de discussões, desde a abertura dos nossos trabalhos com a revisão de literatura, comprometeu-nos o uso e a feitura de estatísticas sobre os surdos, bem como a discussão sobre a aplicação de leis, decretos, das políticas maiores às menores. No entanto, foi a categoria de menor e mais afastada incidência nas práticas, pois até mesmo as questões de mercado passaram a incidir em maior grau. Ao mesmo tempo que foi a partir dessa quarta categoria é que mobilizamos esta pesquisa-ação.

A metodologia exigiu que trechos importantes da observação e de análises das filmagens de doze duplas, de instrutores surdos e professores ouvintes das escolas públicas selecionadas, dentre as 21 acompanhadas, fossem submetidas aos próprios sujeitos surdos e ouvintes em formação pelo Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Utilizamos um Mapa Mental (*Anexo 4*) com os aspectos da observação de campo e destacamos as regularidades mais presentes dentre as variadas características das práticas pedagógicas das doze escolas, adentrando-se, assim, nas análises.

Após a coleta de dados (filmagens e fotografias), a insuficiência de base teórica em matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal), principalmente no que se referia à visualidade e às mesclas entre as matrizes, nos mostrava outros aspectos que incidiriam para um distanciamento da forma de abordar a característica principal da coleção de artefatos produzidos pelos instrutores surdos durante a prática pedagógica: o apelo imagético. Este apelo acrescentava outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária. Perseguindo a questão visual, o letramento visual, pela necessidade de se ler a imagem como texto, além de se

considerar as pistas visuais de contexto. Após esse esforço permite-se discutir sobre a importância do letramento verbal, no sentido de ler o texto como imagem. Justificamos que é chegado o momento histórico e político de escrever a narrativa surda em português escrito ou em *SignWriting*³³.

O letramento que a Educação Bilíngue de Surdos trata de forma ainda incipiente, pode ganhar com o que o pesquisador Wilmar da Rocha D'Angelis, ao abordar a Educação Indígena, o quão pertinente é para os nativos de línguas minoritárias: *a. Os imperativos da escrita da língua nativa, b. O processo de domínio da língua majoritária, bem como, c. Características da formação de professores e da produção de literatura nativa*. Esta preocupação de pensar a tensão entre a língua de sinais e a língua de escolarização foi fundamental para pensar as nuances sobre letramento.

Passando para a literatura, retorna-se à necessidade da imagem expressa na filmagem de histórias em língua de sinais, teatralizadas e, mais que isso, acompanhadas da autoria dos surdos, e algumas vezes, na parceria surdo e ouvinte. Os artefatos surdos inseridos nas análises correspondem a dados e características localizadas, identificadas e categorizadas dentro da coleção de práticas pedagógicas e de artefatos dos sujeitos surdos pesquisados.

Ampliando os aspectos pertinentes à Educação Bilíngue voltada para surdos é possível abordar *três níveis* ou princípios em que a mesma baseia-se:

a) Em *princípios legais*, sendo entendida como direito linguístico³⁴ da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais por meio da língua de sinais, considerada sua língua de domínio, e de aprender a língua majoritária de seu país como segunda língua (QUADROS, 2006; QUADROS & CAMPELLO, 2010; VIEIRA-MACHADO, 2010).

³³ *SignWriting* se constitui um sistema para representação, uma notação inventada, para escrever as línguas de sinais tendo o mesmo características gráficas e esquemáticas que o configuram como um sistema de anotação icônica da forma material dos signos e de anotação para os parâmetros não manuais da língua, ou seja, utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo nas línguas de sinais (STUMPF, 2005; CAMPOS & STUMPF, 2012).

³⁴ A *World Federation of the Deaf (WFD)*, Federação Mundial de Surdos, sinaliza que mesmo as pessoas surdas tendo os mesmos direitos que as outras pessoas, a implementação de quatro fatores básicos equivale a proteção dos direitos humanos dos surdos, dentre eles, o de maior destaque é o direito humano da pessoa surda à Educação Bilíngue. Os outros fatores são: a língua de sinais, a acessibilidade e o intérprete.

b) Em *princípios biológicos e culturais* que levem em consideração a modalidade de recepção e produção do surdo que é visual ou viso-gestual-tátil; atendimento ao uso de recursos apoiados em imagens, a partir do entendimento do modo de construção do conhecimento pela pessoa surda, do Ser Surdo, que se daria por meio da LIBRAS e de Recursos Tecnológicos que favoreçam a “visualidade” (LADD, 2003; LADD & GONÇALVES, 2011; SKLIAR, 1997, 1998, 1999; PERLIN, 1998a., 1998b., 2003; PERLIN & MIRANDA, 2003; PERLIN & QUADROS, 2003; STROBEL, 2006; 2008)

c) Em *princípios pedagógicos* de letramento³⁵ significados por meio da LIBRAS como primeira língua ou língua 1 (L1) e da apropriação dos significados de leitura pela via viso-gestual-tátil; a língua portuguesa será, portanto, a segunda língua ou língua 2 (L2), sendo significada pela pessoa surda na forma escrita e por meio de recursos de mídia (visuais) com as funções sociais representadas no contexto atual (LEBEDEFF, 2003; 2005; 2006; 2007; 2005; 2010; MOURÃO, 2011; ROSA & KLEIN, 2011, 2012).

Não desprezando os esforços de equipar escolas, reunir documentos, realizar formações em serviço, e de tentarmos inverter a lógica, preconizando a Didática crítica intercultural (CANDAU, 2012a, p. 133) que “defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que atravessem todas as relações sociais, (...)”, há impedivos, de dentro da máquina pública, que serão descritos nas análises de dados e na conclusão.

Por fim, no que se refere à análise de imagens, dos materiais visuais produzidos pelos surdos para as suas aulas, há técnica de leitura e de análise apropriada para essas imagens, filmes, softwares. Para construir a metodologia de análise apropriada, obtivemos leituras teórico-práticas³⁶ sobre letramento visual, sem por isso serem densas e aprofundadas em conceituações. São exercícios de saber olhar e descrever peças (imagem plasmada, imagem em vídeos) com fim na devida análise “sem achismos”, usando um caráter teórico-metodológico para grande parte da tese que auxiliasse a marcar a percepção visual. Sem a seriedade

³⁵ Princípio democrático de letramento assumido nesta tese: “se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser” (REILY, 2006, p. 26).

³⁶ Foram fundamentais: “Sintaxe da linguagem visual” (DONDIS, 2007), “Leitura de imagens” (SANTAELLA, 2012b).

metodológica programada para cada etapa desta pesquisa, seria perpetuada uma *pseudo*-didática, pelo não aclaramento da importância da imagem para o letramento visual da pessoa surda, pelos surdos. Sem a catalogação dos artefatos desses instrutores surdos cariocas, e de suas aulas, somados à consistência explicativa para os fenômenos de interação vivenciados entre surdos e ouvintes, estes não tomariam a didática da invenção surda contida nesta tese, como algo imaginável.

Sendo assim, qual seria a tese, enfim? Esta tese investigou o modelo de educador adulto surdo, o Instrutor Surdo, atuando em Escolas-piloto de Educação Bilíngue, juntamente com professores ouvintes, encalçando a ideia de que há o entrelace dos três níveis elencados anteriormente (princípios: *legais, biológicos, culturais e pedagógicos*) e todos esses convergindo para uma invenção da própria condição de ser surdo e da construção da didática, tendo como *centralidade o convite ou o apelo a aprender sobre o imagético*. De modo afirmativo e sintético: existe uma didática específica, desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (LIBRAS, português) a qual tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos.

2

Por uma compreensão da imagem e de seus suportes: pesquisas sobre letramento visual, linguagens e literatura

O objetivo desse capítulo é fundamentar o trabalho com a linguagem visual e analisar alguns dos artefatos surdos que combinam³⁷ com o uso da visualidade em sala de aula.

2.1.

Letramento visual: focando na leitura da imagem-visual

Segundo Reily³⁸ (2003, 2006), a criança em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Acrescenta-se que nesse processo há, maciçamente, a presença do registro de pensamento por escrito, em murais, quadros e livros da sala de aula. Estes materiais estão em uma língua escrita calcada em som e, para a maioria desses surdos, compreendida como uma segunda língua, uma língua estrangeira, o que demandaria maior esforço para refazer percursos. Com a linguagem visual esse processo se daria de outra forma.

Dondis³⁹ (2007) já lançava a questão:

Quanto de nós vêem? (...) Como estudar o que já conhecemos? A resposta a essa pergunta encontra-se numa definição do alfabetismo visual como algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais (p. 227).

³⁷ “Combinar”: Este sinal emerge nas conversas e na sinalização de professores e instrutores surdos: as expressões “combina com surdo” e “não combina com surdo”. A categoria nativa “combina” ou “não combina” com surdo, destaca-se por apontar um modo de agenciar tal jogo ou quando se usam formulações como, por exemplo, “essa resposta combina com surdo”, “essa prática não combina com surdo”. Observa-se que o que “combina” e o que “não combina” com surdo precisa ser observado a partir da participação dos próprios surdos professores nas discussões sobre a prática pedagógica mais adequada ao alunado surdo (TAVEIRA; MARTINS, 2012).

³⁸ Lucia Reily (2001, 2003, 2006, 2010) é uma pesquisadora no campo de Artes Visuais e da Educação Especial, que se preocupa com a utilização da imagem na ação pedagógica e no ensino de Artes. Sinteticamente, a sua contribuição é constituída de fundamentos e pressupostos a partir da cultura, da linguagem, do ensino e da aprendizagem, comunicando conhecimentos sobre teoria, recursos e práticas pedagógicas, tendo desenvolvido a sua experiência também na área da surdez.

³⁹ Donis a Dondis (2007) é basilar referência aos exploradores dos elementos básicos da comunicação visual e da importância do alfabetismo ou alfabetização visual.

Consideramos que em sala de aula há variados materiais de comunicação, formas e sinais a serem interpretados e reinterpretados pelos alunos e, nem sempre, os professores e os próprios alunos, ao organizá-los, possuem consciência da importância, em termos de mensagem, dos aspectos sociais envolvidos nesse local.

Para tanto, Dondis delimita que o alfabetismo ou alfabetização visual necessita ser uma preocupação prática do educador, uma vez que “as decisões visuais dominam grande parte das coisas que examinamos e identificamos, inclusive na leitura” (2007, p. 231).

Os artefatos provenientes de uma cultura material, localizada em um tempo-espaço, vêm a ser constitutivos da sala de aula ou escola. As expressões faciais, os gestos, a linguagem corporal, os desenhos, a poesia, os filmes, a língua de sinais, dentre outros, são passíveis de notação contínua por esses participantes do cenário escolar.



Figura 1 - Escola Eva 7: Materiais produzidos por meio de fotografias de sinais para os dias da semana.

Caso os murais de uma sala de aula possuíssem o resgate do pensamento desenvolvido na elaboração de um conceito, por meio da língua de sinais escrita,⁴⁰ a permanência do registro e a possibilidade de construção de significados teria, do mesmo modo, um sustentáculo, que também se insere na linguagem visual, ou verbo-visual, que é característico da aprendizagem de surdos, corroborando a composição, a arrumação e o arranjo imagético de uma sala de aula.

⁴⁰ *SignWriting* se constitui um sistema para representação, uma notação inventada, para escrever as línguas de sinais tendo o mesmo características gráficas e esquemáticas que o configuram como um sistema de anotação icônica da forma material dos signos e de anotação para os parâmetros não manuais da língua, ou seja, utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo nas línguas de sinais (STUMPF, 2005; CAMPOS & STUMPF, 2012).



Figura 2 - Escola Raio 3: Livro “A árvore surda” pertence ao “Kit LIBRAS é legal” com ilustrações, escrita da língua de sinais (*SignWriting*) e português escrito.

É importante mencionarmos que Campello (2008, p. 68) realiza uma propícia *linkagem* – conexões em série - do uso de classificadores manuais, da formação de sinais, e a teoria de Arnheim sobre a percepção visual sobre a qual afirma:

Estes pontos ‘servem como estímulo, isto é, a mensagem que o mundo físico envia para os olhos’ (ARNHEIM, 2004, p. 9) e a vida daquilo que se vê – sua expressão e significado – processa tudo da atividade das percepções visuais por meio de estímulo visual. ‘Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples e modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada no poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço. O ver é a percepção da ação’ (ARNHEIM, 2004, p.9) na formação de sinais, classificação manual e seus signos.

Desta forma, Campello (2008) alinhava, brevemente, os princípios de percepção em Arnheim comparando-os as regras da Língua de Sinais, alertando para o fato de que não se aplicaria a LIBRAS em sua totalidade, mas deixando-nos um *insight* sobre o *SignWriting* como um veículo poderoso no registro conceitual na língua de sinais, já que o uso da imagem se constitui elemento dominante do pensamento, mostrando-nos que percepção imagética é pensamento. Ainda assim, a possibilidade do registro conceitual dos surdos é o que mais nos chama a atenção no *SignWriting*.

Não abordaremos, nesse ponto, especificamente a escrita de sinais. Portanto, se faz necessário retornar à fundamentação de Reily (2003, 2006), ou seja, a concepções epistemológicas de corrente sociocultural na qual o homem concebido como ser social tem relações com o mundo, com o outro e consigo, mesmo mediadas por sistemas sígnicos.

Ainda por meio de Reily (idem) verifica-se que é por meio de signos socialmente construídos, das interações por meio destes signos e pelo lugar importante que ocupa a experiência que ocorrerá a apropriação dos sentidos. De maneira especial, a importância de compreendermos que estamos imersos em um

mundo permeado de signos que são dependentes dos contextos nos quais são gerados e onde exercem lugar-papel. Esses signos são postos a funcionar da seguinte forma: os que agem nele (sobre eles) os conceberam para determinada interpretação; em seguida, outros os interpretam e reinterpretam ao estar diante desses signos.

Os signos podem querer dizer mais do que seus significados *aparentemente intrínsecos*, pois disso também depende o contexto da criação e de leitura da mensagem, assim como seus suportes ou meios. Há um contexto de significação percorrido pela mensagem, e importa realizar um questionamento quanto à suposta obviedade de alguns signos.

Consideremos, a seguinte frase: *Maçã significa maçã*. Agora comparemos com isto: *Maçã significa saúde* (HALL, 2008, p. 5). Isso nos leva a uma ordem de pensamento diferenciada, com significados que desencadeiam o conceito de saúde, e os contextos de alimento e alimentação saudável. Um exemplo das várias relações entre o significante e o significado e os contextos de produção dos objetos está presente na pintura a seguir (idem).

“O que significa a maçã nesta pintura?”



Figura 3 - Pintura de Lucas Cranach, Adão e Eva, 1526. Óleo sobre painel de madeira. Biblioteca de Arte Brigerman. (CAMPOS, 2009)

Esta pintura alude à história bíblica de Adão e Eva no paraíso. A maçã foi o fruto que tentou Eva. No Capítulo 2 da *Gênesis*, versículo 16 e 17: “Podes comer do fruto de todas as árvores do jardim, mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal; porque no dia que dele comeres, morrerás indubitavelmente.” Na Bíblia, como se vê, não há referência ao tipo de fruto, seja maçã ou qualquer outro.

“O que parece importante na pintura de Cranach é que a maçã (que chamamos significante) foi a fruta usada para representar a tentação (que chamamos de significado)” (HALL, 2008, p. 10).

O autor se refere à escolha da maçã na arte como bem-sucedida em termos de comunicação porque denota uma conexão firme, em pensamento e imaginação, relacionada ao desejo e ao apetite. É preciso pinçar imagens bem-sucedidas na comunicação, e isso depende de conhecer bem a cultura de grupos com os quais se interatua. Deste modo, considere que o significante “maçã” poderá ter três significados diferentes (HALL, 2008):

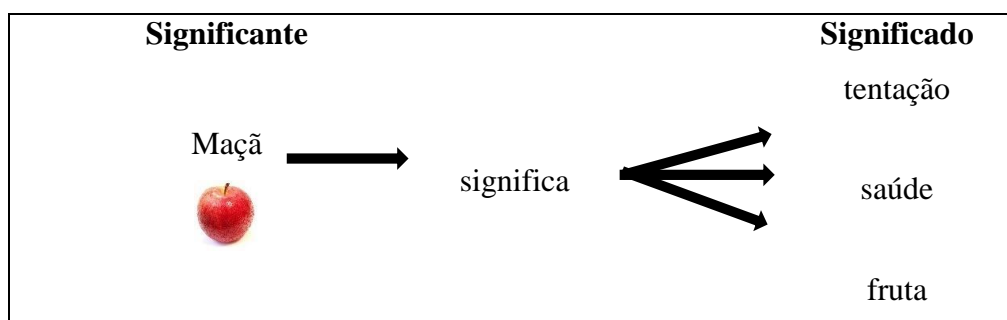


Figura 4 - Esquema de significados para maçã. Foto de maçã extraída de Novidade (2013).

Pensando na maçã em língua de sinais, considere três línguas diferentes e poderá ter três significantes diferentes:

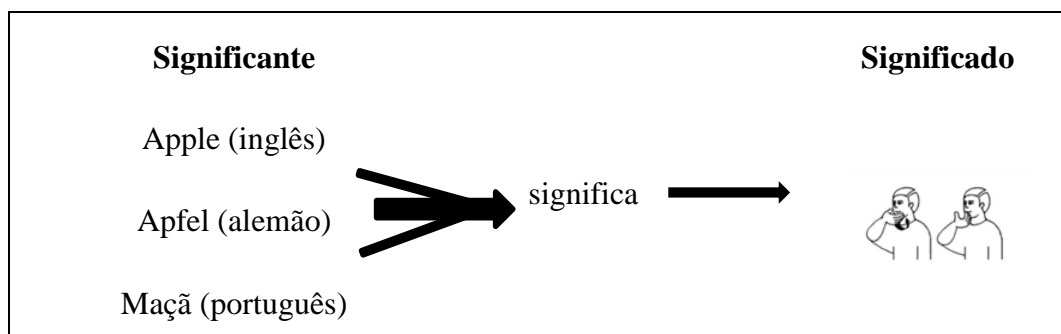


Figura 5 - Esquema de significantes para maçã em LIBRAS. Imagem de sinal “maçã” em LIBRAS extraída de Capovilla, Raphael & Maurício (s.d.).

Progredindo nessa perspectiva, faz-se necessário antever que há uma *arquitetura de significação*. É possível verificar que essa discussão está dentro de um arcabouço maior de análise que contempla sociedade e cultura.

Outro exemplo, apenas para compreender o panorama de estruturas de significado⁴¹ e cultura, seria pensar sobre a literatura infanto-juvenil em “Adão e Eva” (ROSA; KARNOPP, 2005). Os autores se apropriam de elementos consagrados da história bíblica, simbolicamente credíveis ou reconhecíveis para criarem outra narrativa, outra história, na qual é apresentada a língua de sinais. Há recorrência de variadas versões desta narrativa nas comunidades de surdos.



Figura 6 - Capa livro infanto-juvenil Adão e Eva (ROSA; KARNOPP, 2005).

O livro (unidade semântica) Adão e Eva pode ser considerado uma história infanto-juvenil (gênero) escrito em linguagem verbal e visual, informal (estilo). Está expresso em formato de história ficcional ou conto (estereótipo), emprestado da biblioteca da escola (instituição). Esta capa de livro destaca a língua de sinais como a oportunidade de sociabilidade e de comunicação entre Adão e Eva em uma comunidade (ideologia). A parte interna do livro irá narrar a possibilidade das línguas de sinais serem utilizadas por diferentes comunidades (discurso). A interpretação da capa poderá levar os leitores crianças e jovens ou os seus pais a intuïrem sobre uma visualidade alegre e expressiva, que mostra comunicação em língua de sinais; o simbolismo bíblico pode credibilizar a obra e Adão e Eva trazem aspectos do natural (mito). E finalmente, essa literatura precisa ser encaixada no contexto da Literatura Surda validando a consagração da língua de sinais (paradigma).

⁴¹ Será utilizado nesse exercício de compreensão das *Estruturas de Significados*: 1) *Unidade Semântica* é o elemento que expressa o significado; 2) *Gênero* é a categoria de expressão; 3) *Estilo* se define como o modo de expressão; 4) *Estereótipo* equivale aos clichês e regras de expressão; 5) *Instituição* é o local da expressão; 6) *Ideologia* quer dizer as ideias e valores usados para justificar, apoiar ou guiar a expressão; 7) *Discurso* corresponde aos usos da expressão que criam ou refletem aspectos diversos da ordem social; 8) *Mito* equivale a dizer as histórias que representam e formam a expressão individual e coletiva; 9) *Paradigma* são as teorias que configuram a expressão (HALL, 2008, p. 133). O autor Sean Hall (2008) calca a sua abordagem em exercícios que façam pensar a semiótica, no sentido teórico-prático, de forma introdutória, mas não trazendo uma baixa expectativa sobre os usos de seu leitor. Com a aplicação dos principais conceitos da semiótica, com ênfase imagética, eleva o estudioso no assunto a fluência na linguagem visual. Na tradução do título do livro para o português, o título original que remetia a “guia para usuários” fornecendo a pista sobre a prática passa a ser traduzido como guia de semiótica para iniciantes.

Não esgotando o assunto, retorna-se à escola, onde o sistema de linguagem verbal é validado socialmente. Neste sistema a palavra ganha destaque, entretanto esta não é a única e exclusiva forma de linguagem que o homem é capaz de criar.

Reily (2003, 2006), diante da preocupação com o objetivo pedagógico da escola, focado no domínio da linguagem verbal, tanto no nível oral quanto na dimensão gráfica, eleva e apressa a importância de se identificar a existência de alunos que *acessam a palavra por outras modalidades*. Eles acessam por uma escrita não convencional, sem utilizar a fala funcional ou pela compreensão e habilidade de fazê-lo por meio de imagens (pensamento visual). Nessa perspectiva se desenha uma frase emblemática, ainda não vivenciada nas escolas, um princípio democrático de letramento visual: “(...), se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser” (REILY, 2006, p. 26).

Reily (2003) traduz uma pesquisa do Reino Unido na qual é analisado o que se constitui letramento visual⁴² listando oito diferentes funções que atravessam as áreas curriculares:

1. Ler imagens do entorno (principalmente comerciais, do tipo identificar estabelecimentos pelas placas e marcas pelos logotipos);
2. Ler imagens nos livros ilustrados;
3. Usar imagens visuais como apoio de textos;
4. Ler sinais, símbolos, e figuras no ambiente escolar;
5. Criar imagens significativas para registrar compreensão de tarefas;
6. Usar figuras em texto de não-ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo curricular;
7. Usar figuras em texto de ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo;
8. Ler a página (espécie de reconhecimento de *layout* de texto e figuras) (idem, p. 165).

Reily (2006) ressalta a necessidade de “uma opção por qualidade nas imagens da sala de aula” criticando a disponibilidade de materiais de ampla circulação por meio digital e impresso, criadas por profissionais qualificados (artistas plásticos, ilustradores, *designers*, publicitários) – alguns desses profissionais são surdos –, e que *não são utilizadas* pelas escolas. Em lugar disso, encontramos em sala de aula figuras pobres, malfeitas, infantilizadas, de baixa qualidade e outras tantas banais, de cunho claramente mercadológico no material didático oferecido ao aluno.

⁴² Letramento visual, em pesquisa de Hughes (1998 apud REILY, 2003, p. 165), onde são listados oito diferentes funções do letramento (visual) que atravessam as áreas curriculares; para autora, Paty Hughes, letramento visual é “a leitura da imagem que perpassa as fronteiras culturais, assim como o conhecimento numérico, a informática e o letramento (verbal)”.

Configura-se para a autora, deste modo, um *limitado repertório pictórico* em tempos em que a imagem alcança possibilidades de reprodução e de democratização de acesso. “As imagens estão disponíveis – falta enxergá-las e trazê-las para dentro da escola” (REILY, 2006, p. 48). Nesse intuito Reily (idem) sugere a necessidade de tempo destinado pelo professor para a seleção de imagens com a participação dos alunos e a exigência de materiais didáticos editoriais de melhor qualidade para a rede pública de ensino.

Quando o professor decide ampliar a utilização de imagens na sala de aula, a questão que invariavelmente se apresenta é a necessidade de coletar um novo acervo de imagens. (...). Nesse processo de coleta, não é apenas o conteúdo tratado que interessa, mas a autoria, o estilo e a época da produção, o tipo de imagem (fotografia, pintura, desenho gravura, esquema, ilustração, gráfico, por exemplo) e, sem dúvida nenhuma, a qualidade estética do trabalho (ibidem, p. 48).

Reily (2003) demonstra a complexidade do trabalho com imagens que traz consigo o conceito fundamental do *raciocínio lógico*, com a imagem permitindo generalizações e pensamentos relacionais, e o *raciocínio classificatório*, ao trazer características como léxico, traçando-se um paralelo com o processo de letramento verbal. Para tanto seria necessário apreender e dominar a *lógica da imagem*, ou seja, saber extrair essa lógica, e assim, agir cognitivamente sobre o objeto imagético. Nesse aspecto, “para o surdo, necessariamente, a forma possível de perceber e representar o mundo será por veículos de natureza visual e gestual, já que a significação não será processada por vias que dependem da audição” (idem, p. 177).

No contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações (SANTAELLA, 2012b, p.14).

Este assunto não é abordado somente a partir dos indícios e orientações para o ensino de artes visuais, e vale ressaltar que sobre este corpo comum de informações incidirão aspectos culturais. Existem imperativos que antecedem o ato de elencar e sistematizar práticas pedagógicas voltadas à surdez.

Além disso, um relato interessante de Reily (2003), fato-chave para essa pesquisa porque “combina com surdo” (categoria nativa muito presente nos discursos sinalizados), foi mostrar e descrever o que chamou de “vivência fascinante” de crianças pré-escolares surdas visitando um borboletário, estando essas acompanhadas de um adulto surdo, instrutor, que mediava explicações em

língua de sinais. O adulto surdo, cerne dessa descrição e do processo de ensino-aprendizagem utilizara um mostruário de borboletas nomeado de “apoio visual”.



Figura 7 - Instrutor surdo indicando borboletas no mostruário. (REILY, 2003, p. 171)

Em consequência desse relato, que ainda se fazia exceção a tantos outros exemplos calcados no saber da experiência de professores ouvintes, se coloca o imperativo indispensável de abordar os recursos visuais criados e pesquisados dentro da perspectiva dos Estudos Surdos e Culturais e dos próprios educadores e artistas surdos. Será apropriado mostrar que a prática pedagógica de adultos surdos, professores ou instrutores, tem tendências e características importantes a serem incorporadas em sala de aula e na escola.



Figura 8 - Escola Raio 3: Jogo fotocopiado de escrita da língua de sinais e imagens.

O uso de linguagem visual e das modalidades da forma visual e das combinações, dos hibridismos que denotam as características da visualidade, é uma *questão de sobrevivência* dos surdos, dos seus costumes e do compartilhamento de práticas desses sujeitos, em comunidade.

Essas práticas pedagógicas visuais circulam e permeiam outras práticas. Foi prioritário estudá-las dada a especificidade e a pertinência que demonstram os instrutores surdos ao aplicá-las, o que pode impulsionar mais adequadamente a escolarização de alunos surdos.

A primeira necessidade é abordar o que seriam sistemas semióticos e a lógica permitida pela imagem através da linguagem visual.

2.2.

Linguagem verbal, visual e sonora: ampliando para ideia de matrizes

É usual pensar em *línguas fonéticas*, aquelas baseadas no som e, consequentemente, atribuir maior valia ou existência única à linguagem verbal e, sobretudo, à língua falada, sequencial e sonora. No entanto, para significar o mundo existem variados *sistemas semióticos* que exercem funções similares à linguagem verbal.

Configurada dentro dos atributos da *matriz das linguagens visuais*, as dimensões cinética e cinematográfica localizadas na gramática das línguas de sinais, pelo linguista Stokoe, é um dos exemplos referidos por Lévy (2004) em prol de signos visuais em movimento (atributos cinéticos e cinematográficos estão presentes nas línguas de sinais). Levy (2004) defende as possibilidades de uma língua visual e espacial no lugar de uma língua sequencial e sonora.

Para Santaella (2005), a multiplicidade de formas de linguagens (literatura, teatro, música, desenho, pintura, gravura, escultura) e os canais em que as linguagens se materializam (foto, cinema, televisão, jornal, rádio), na tendência histórica e antropológica de crescimento cada vez maior desses suportes e meios, demonstra apenas combinações e misturas, hibridismos das *três matrizes lógicas de linguagem*: verbal, visual e sonora.

Conforme à abordagem das três grandes matrizes lógicas de linguagem desenvolvidas pela pesquisadora ocorrem misturas entre as linguagens e quanto mais cruzamentos, mais hibridismos. Em suma,

As matrizes não são puras. Não há linguagens puras. Apenas a sonoridade alcançaria um certo grau de pureza se o ouvido não fosse tátil e se não se ouvisse com o corpo todo. A visualidade, mesmo nas imagens fixas, também é tátil, além de que absorve a lógica da sintaxe, que vem do domínio sonoro. A verbal é a mais misturada de todas as linguagens, pois absorve a sintaxe do domínio sonoro e a forma do domínio visual (idem, p. 371).

Santaella (2005) delimita no pensamento representacional humano, as três matrizes de linguagem não sendo elas mutuamente excludentes, na verdade, comportando-se como vasos intercomunicantes e intercambiáveis de recursos e de características. Isso quer dizer, por exemplo, que a lógica verbal pode se realizar

em signos visuais e vice-versa. É da lógica verbal que a matriz sonora e visual retira suas bases na constituição como linguagens: quanto mais o *simbólico* toma lugar dentro da sonoridade e da visualidade, mais estará próximo da lógica do verbal.

Na base da teoria da autora (2005) está a ideia de que o verbal é uma questão de símbolo, o visual uma questão de índice e o sonoro uma questão de ícone. O *índice* é um signo indicador. Por exemplo, nuvens carregadas é signo indicial de que vai chover. Ruas cheias de lama é índice de enchente e transbordamento de rios para quem vive no Rio de Janeiro. Isso ocorre quando o significante remete ao significado *assumindo como base a experiência vivenciada pelo interpretador*.



Figura 9 - Foto sobre a chuva que deixou desalojados em Duque de Caxias (RJ) (ANDRADE, 2013).

Ao ver ruas lamacentas, mesmo sem chuva, há um índice de que pode ter havido chuva forte na noite ou no dia anterior. *Mas isso só se torna evidente porque se têm experiências anteriores* com chuvas e enchentes, seja por meio de experiências pessoais, seja por reportagens vistas na televisão. Desse modo, “quando há uma relação física ou causal não arbitrária entre o significante e o significado, se diz que essa relação chama-se índice” (HALL, 2005, p. 16).

Outro exemplo é a situação sobre a saída do líder da Igreja Católica, a renúncia do Papa, que foi comentada e discutida por surdos nas escolas municipais. Por vezes, professores ouvintes perguntam: como podem alguns surdos viverem sem o acesso às informações faladas na TV, algumas destas matérias jornalísticas sem legendas em língua portuguesa e também faltando-lhes o domínio da leitura? Os surdos realizam o mesmo que qualquer grupo que transita em uma terra estrangeira e vão perguntando uns aos outros “o que você entendeu da notícia?”, “o que é essa imagem de fumaça no jornal?”, “onde?”. Desta forma, vão atribuindo significado às imagens conectando-as às narrativas em língua de sinais e fazendo *links* (categoria nativa que instrutores surdos usaram para representar elos, mais

especificamente “fazer link”) com os recortes da língua portuguesa à qual obtiveram acesso.

Em semiótica, o percurso seria o seguinte:

Significante		Significado
Fumaça	é causada por	Fogo



Figura 10 - Foto intitulada “Onde há fumaça, há fogo!” (ROCHA, 2008).

Mais adiante não é possível decifrar o signo fumaça somente olhando para ele. A imagem a seguir remete à ideia de símbolo, nesse caso, ocorre “para representar literalmente qualquer signo onde haja uma relação arbitrária na relação entre significante e significado” (HALL, 2005).



Figura 11 - Foto “Fumaça branca indica que o próximo papa foi escolhido” (REDAÇÃO, 2013).

Nesse exemplo é necessário conhecer *a priori* que se está diante de uma simbologia da Igreja Católica, de forma que a fumaça branca anuncia a escolha de um novo Papa, em Roma, para governar a Igreja por todo o mundo. Somente aqueles que testemunharam os últimos acontecimentos o sabem; de certa forma, foi algo inédito para muitos não católicos, até mesmo para católicos, para surdos e não-surdos que tiveram necessidade de buscar elementos para concluir sobre os significados deste evento novo.

Alguns exemplos visuais são mais óbvios (HALL, 2008):



Significante	Significado
Balança de dois pratos	Justiça
A natureza do objeto balança que em termos visuais assinala equilíbrio.	

Figura 12 - Foto de balança (SUPREMO, 2012).



Significante	Significado
Pomba	Paz
A ideia de que pombos sejam criaturas pacíficas.	

Figura 13 - Foto de pomba branca (MALTA, 2013).

Alguns exemplos com relação arbitrária (HALL, 2008):



Significante	Significado
Uma bandeira preta	Perigo

Figura 14 - Foto Bandeira Preta (CEPRO, 2013).



Significante	Significado
Uma bandeira branca	Paz

Figura 15 - Foto Bandeira branca, pedido de paz (SHINE, 2011).

A permanência, a durabilidade de um significado e a universalidade de um símbolo pode ser influenciada por novos episódios e são sempre construções arbitrárias, ou seja, convenções coletivas, de grupo.

O objetivo no próximo tópico é aprofundar a compreensão sobre o visual, a visualidade que não será perseguida em seu estado puro, pois a maioria das linguagens concretas, em uso, é de signos misturados, combinados, interconectados. A princípio interessa com maior presteza a esta tese, a característica perceptiva visual, mas não há como se limitar a esta.

2.3.

Não há pensamento sem signos: entendendo a formação do signo

Para Santaella (2012b) a teoria geral dos signos ou semiótica, de Peirce, é uma *filosofia científica da linguagem*. Abordaram-se no tópico anterior dois dos elementos dos signos: o significado e o significante. Nesse momento serão aprofundados alguns aspectos da semiótica.

Referindo-se à definição mais completa de signo por Peirce, Santaella (2005, p. 42-43) destaca a seguinte:

Um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamada de interpretante.

Santaella (idem, p. 43) retira dessa definição os seguintes pontos importantes sobre determinação, representação e efeito do signo.

O signo é determinado pelo objeto, isto é, o objeto causa o signo, mas o signo representa o objeto, por isso mesmo é signo;
O signo representa algo, mas é determinado por aquilo que ele representa;
O signo só pode representar o objeto parcialmente e pode, até mesmo, representá-lo falsamente;
Representar o objeto significa que o signo está apto a afetar uma mente, isto é, nela produzir algum tipo de efeito;
Esse efeito é produzido e é chamado de interpretante do signo;
O interpretante é imediatamente determinado pelo signo e mediatamente determinado pelo objeto, isto é,
o objeto também causa o interpretante, mas através de mediação do signo;
O signo é uma mediação entre o objeto (aquilo que ele representa) e o interpretante (o efeito que ele produz), assim como,
O interpretante é uma mediação entre o signo e um outro signo futuro.

Analisa-se, agora, a importância desse caminho entre o *objeto* e a *mensagem*, assim como a função *interpretante*, ou seja, o caminho entre o signo e outro signo futuro, pois é preciso compreender essa jornada não tão simples.

Compreender esse caminho é importante porque uma mensagem pode ser alterada durante esse trajeto. Isso pode ser ocasionado por algumas questões relacionadas à mensagem e este aspecto é atributo da ação do pensamento e da linguagem, de ser o pensamento mediatizado no e pelo mundo, ambos presentes

nos processos relacionais ocorridos na mente interpretante de signos, sempre numa dada sociedade, o que comporta espaços socializadores e de aprendizado.

Quando se selecionam ou se criam objetos educativos e práticas pedagógicas, a habilidade de codificar e decodificar mensagens (interpretar) é dependente da experiência dos sujeitos envolvidos e da interpretação de mundo dos atores desse processo, que fazem a seleção, escolha, leitura e significação dos objetos. A adequação de objetos ao meio cultural e social pode ter influência nos aspectos relacionados à qualidade da mensagem, à ambiguidade desta, ou a alguma falha (intencional ou não) na transmissão da mensagem.

Refazem-se, em esquema, os elementos que constituem todas as experiências ao deparar-se com um objeto.

Um signo se forma nessa cadeia de mediações:

Corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos (...). Por exemplo: o azul, simples e positivo azul, é um primeiro. O céu, como lugar e tempo, aqui e agora, onde se encarna o azul, é um segundo. A síntese intelectual, elaboração cognitiva – o azul no céu, ou o azul do céu –, é um terceiro (SANTAELLA, 2007, p.51),

A *terceiridade* tem um índice como parte dele e um ícone também. É mediação entre o primeiro e o segundo. Compreende-se a *terceiridade* como mediação do pensamento, conforme a teoria peirciana. Nessa teoria, a própria *palavra-pensamento* extensiva a signo deve ser entendida de maneira generosa, pontua Santaella: “Qualquer coisa que esteja presente à mente, seja ela de uma natureza similar a frases verbais, a imagens, a diagramas de relações de quaisquer espécies, a reações ou a sentimentos, isso deve ser considerado como pensamento” (2005, p. 55).

O *Pensamento* é processo, ato de mediação interpretativa entre nós e os fenômenos da existência, da experiência (SANTAELLA, 2012b).

O *Significado* é aquilo que se desloca, se esquiva, ou seja, o signo que acaba por se traduzir em outro signo. O significado de um signo ou pensamento é outro signo ou pensamento, por isso, ao recorrer à busca de significado de uma palavra no dicionário, recorreremos a uma, a outras palavras, deslizando em significados para substituir o anterior. Isso é experiência de estar no mundo como seres simbólicos (idem). Um exemplo dessa compreensão foi verificado na seguinte cena: um aluno surdo, representante de grêmio sinaliza para a professora ouvinte de que iria mostrar para ela onde estaria tudo de que se precisa e que o surdo não

pode deixar de carregar na bolsa; a professora ouvinte, por segundos, imaginou que por serem alguns surdos de uma determinada religião, que o mesmo retiraria da bolsa uma Bíblia; por fim visualiza o dicionário de língua portuguesa.

O *interpretante*, por sua vez, não é o intérprete do signo, mas o processo relacional que se cria na mente do intérprete; produz na mente interpretadora outro signo (uma imagem mental ou palpável, uma ação, uma palavra ou reação gestual, um sentimento) (ibidem).

O *signo* é uma coisa que não é o objeto; ele está no lugar do objeto e só pode funcionar como signo se carregar o poder de representar. Para finalizar, outro exemplo de Santaella (ibidem, p. 90):

A palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar para uma casa, são todos signos do objeto casa. Não são a própria casa, (...). A natureza de uma fotografia não é a mesma coisa de uma planta baixa.

A natureza escolhida de linguagem e pensamento oferecerá pistas importantes de escolha de alguns suportes e matrizes em detrimento de outras nas práticas pedagógicas dos surdos. Trata-se também da extensão e dos atributos de que um signo, dependendo de sua natureza, poderá produzir: alguns são interpretáveis em sentimento, outros por meio de ação, experimentação e outros por pensamentos em série infinita de conexões. Decompostos, transformados e combinados podem auxiliar muitos aspectos a serem percebidos nas práticas pedagógicas.

Nesta tese demos relevo ao aspecto interpretante. Propusemos a união do cultural com o comunicacional, pois as práticas refletem e condicionam a percepção que temos sobre os signos. Delimitamos conhecer mais para poder agir, colaborativamente, sobre as práticas que tomam parte das nossas análises. Entendemos que, sem esta *práxis* (práticas e vivências), não é possível compreender a dimensão interpretante, assim sendo, não nos fixamos em uma visão semiótica restrita. Transitar entre mundos, surdo e ouvinte, propicia a esses sujeitos/atores uma amplitude de criação e modos de interagir diferenciados que incidem em todo o percurso comunicativo.

Interessa-nos, nessa tese, observar, classificar, organizar e categorizar os produtos da prática pedagógica dos surdos, pois “qualquer produto do fazer humano

é um índice mais explícito ou menos explícito do modo como foi produzido (...). Pode ser considerado, ou “é um índice dos meios materiais, técnicos, construtivos do seu espaço-tempo, ou melhor, da sua história e do tipo de força produtiva empregada na sua construção.” (SANTAELLA, 2012b, p. 103).

Santaella (2005) preocupar-se-á com as matrizes de linguagem e pensamento e não as matrizes de signos, pois as primeiras logicamente alicerçadas nas classes de signos, porém menos abstratas, já apontam campos de manifestação, ou seja, linguagens manifestas.

2.4.

O olho e a percepção visual: entendendo o sentido da visão

Curiosamente Santaella (2005) pontua que “nenhum sentido goza do mesmo tipo de intimidade que o olho mantém com o cérebro a ponto de afirmar que o olho é uma parte de interface direta com o mundo externo (p.73)”.

Em termos de percepção e captação⁴³, o ouvido não teria uma intimidade tão estreita quanto a da visão. Haveria uma hierarquia dos sentidos, e isso é interessante para oferecer o relevo e prestígio, facilmente comprovável, da visão, do apelo imagético para a humanidade. Ao mesmo tempo, Santaella (ibidem) lança a hipótese, equilibrando tal situação, de que as matrizes da visualidade e da sonoridade são fruto da complexidade fisiológica do olho e do ouvido, como dispositivos do próprio cérebro, com o encargo de codificar e decodificar informações que não se extenuam no ato perceptivo. Isso está ligado à função de memória que, mais uma vez, é pontuado, ser maior para o olho do que para o que é captado pelo ouvido.

Quanto mais distância o sentido é capaz de interpor entre si e o mundo, mais ele pode ser posto a serviço do pensamento. Por isso mesmo, o verbal não se liga a nenhum sentido a não ser o próprio cérebro. Embora sensorial, o aparelho fonador é apenas um meio de transmissão da linguagem verbal e não a sua fonte (SANTAELLA, 2005, p. 74).

⁴³ Na comparação da autora, o olho capta ondas luminosas, e o ouvido, ondas sonoras, a primeira viaja a 300 mil km/seg e a sonora se propaga no ar a 331 metros/seg, deste modo, o ouvido comporta-se como órgão mecânico, assim como o tato. O olho oferece a exploração panorâmica, até o horizonte, por meio de captação da luz por energia chamada de radiante (eletromagnética), e o ouvido capta energia mecânica vibratória, sem atingir a mesma distância (idem).

Em suma, pode-se pensar com a linguagem verbal, com a visualidade e com o som, e para a autora, quase se pode pensar com o tato, mas não se chega a pensar com o olfato e com o paladar.

Todavia se apresenta o surdocego o qual mostra que se atinge uma complexa linguagem verbal, sem necessitar falar, e, antes disso, os outros sentidos, o tátil, o olfato e o paladar assumem intrincada autoridade, balizando o pensamento conjuntamente a proceder a construção de código de comunicação que viabiliza o raciocínio e as elaborações complexas de um surdocego. Porém não compete a essa tese discorrer sobre a surdocegueira, mas sinalizá-la nesse panorama de análise da importância de um sistema háptico⁴⁴. Isso se fez necessário já que a elaboração de Santaella (2005) dá pistas, mas não consolida algo que instrumentalize essa nota, na qual a hierarquia dos sentidos não caberia a esse ponto.

A consciência da substância visual é percebida não apenas pela visão, mas através de todos os sentidos, e não produz segmentos isolados e individuais de informação, mais sim unidades interativas integrais, totalidades que assimilamos diretamente, e com grande velocidade, (...) O processo leva ao conhecimento de como se dá a organização de uma imagem mental e a estruturação de uma composição, e de como isso funciona, uma vez tendo ocorrido (DONDIS, 2007, p. 229).

Santaella (2005) pontua, mais uma vez, que houve uma vantagem de autonomia das linguagens que advêm do olho⁴⁵, pois as mesmas ganharam maior agilidade ao se desprenderem, cedo e de imediato do corpo, e se fixaram em suportes materiais como a pedra, o papiro, o papel, e depois, com a criação das máquinas extensivas do olho, o telescópio, o microscópio, o radar e, mais além, das máquinas capazes de reproduzirem os atributos da linguagem da visualidade, do olhar, como a fotografia, o cinema, a computação gráfica; processos esses, da construção de *máquinas de matriz visual* (e hibridismos), que perduram e dão mostras de avanços ao ilimitado na criatividade e na imaginação humanas.

⁴⁴ Auxilia compreender sobre o uso competente do sistema háptico, para dizer de forma breve, o sentido do tato. O humano tem uma postura ativa diante do mundo e busca percepções, não esperando passivamente por estímulos, além disso, o sistema háptico e ou o sentido do tato, pode-se entender por sentido do tato como toque de exploração e manipulação do mundo a volta, o tato como extensão mental, é constituído por extremidades de órgão sensórios exploratórios e também motores no qual se destacam as mãos, mãos que desenham, escrevem, gesticulam, afagam, sinalizam, “de modo que não estamos apenas em contato com o ambiente, mas fazemos contato com ele” (SANTAELLA, 2005, p. 78).

⁴⁵ Tanto o olho quanto o ouvido povoaram o mundo de signos, criadores de linguagens extra somáticas, ou seja, linguagens com capacidade de se distanciarem do órgão, de se desprenderem do corpo (SANTAELLA, 2005).

A matriz visual não significa exclusiva visualidade, apenas uma dominância do visual; há desdobramentos de matrizes, divisões em modalidades e submodalidades. Na raiz das matrizes residem processos perceptivos não exclusivos de um sentido ou de outro, “nascem de sentidos que intercambiam tarefas e funções”, aponta Santaella (2005, p. 76).

Sistemas perceptivos são, enfim, órgãos de atenção ativa, suscetíveis de aprendizagem, conforme sinaliza Santaella (2005). Por meio da prática, faz-se a conversão de experimentação, para maior atenção, melhor exatidão e orientação sensorial, por isso, exemplifica a autora, quanto mais nadar, jogar, tanto quanto amiúde se pode converter-se em experimentador - como de vinho ou de café, “gourmet” ou em uma arte qualquer de alta qualidade-, são processos da prática, da experiência ativa adquiridos por experiências cada vez mais elaboradas.

Santaella, então, propõe que “as matrizes da linguagem e pensamento estão alicerçadas nos processos perceptivos, o que significa que uma dinâmica similar à dos sentidos é desempenhada nas interações e sobreposições das linguagens” (ibidem, p.78).

Para finalizar,

é importante saber que para funcionar como linguagem um sistema perceptivo deve conter legi-signos (organização hierárquica, sistematicidade), deve ser passível de registro, nem que seja o registro da memória (recursividade) e, sobretudo, deve ser capaz da metalinguagem (auto-referencialidade, metáfora) (ibidem, p.79).

Esses aspectos serão mais bem abordados dentro do recorte específico dessa tese, das práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva bilíngue/bicultural.

2.5.

Matriz visual: aprofundando em modalidades, suportes e contornos

Santaella (2005) avisa que a classificação por ela desenvolvida não cobrirá todo o mundo visível e campo visual, pois está delimitando matrizes de linguagem: “as modalidades do visual que dizem respeito às formas visuais estruturadas como linguagem, isto é, as formas visuais representadas (p. 186).” São formas produzidas pela engenhosidade humana e, portanto, já transformadas e organizadas como linguagem.

Questionamentos importantes são realizados sobre a elaboração, a representação mental da informação visual, e isso se acende e se torna interessante no âmbito educacional.

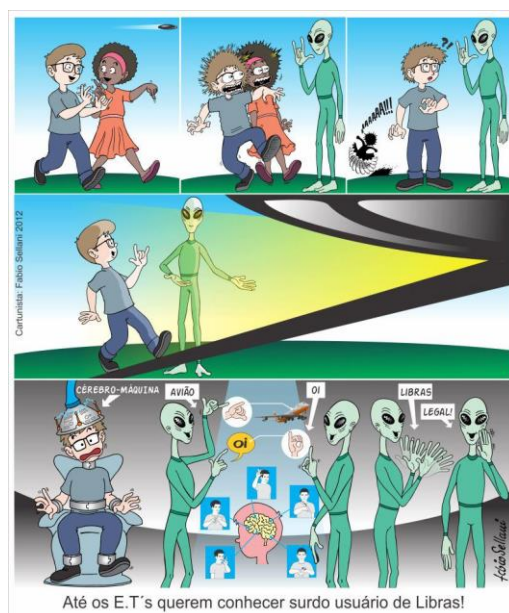


Figura 16 - Cartunista surdo Fabio Sellani desenha “Surdo e E.T.” (SELLANI, 2012a).

Pontua Santaella (2005, p. 187) que:

Como o conhecimento visual é mentalmente representado? Também existem representações visuais do conhecimento linguístico? As imagens mentais são codificadas de maneira icônica ou são codificadas à maneira das linguagens abstratas, isto é, simbolicamente?

No contexto das representações visuais há mapeado de três a cinco domínios da imagem (idem, p. 188):

- (1) O domínio das imagens mentais, imaginadas,
 - (2) O domínio das imagens diretamente perceptíveis,
 - (3) O domínio das imagens como representações visuais (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens cinematográficas, televisivas, holográficas e infográficas).
- Ao incluir também
- (4) As imagens verbais (metáforas, descrições) e
- Ao dividir as representações visuais em
- (5) Imagens gráficas (desenho, pintura, escultura etc.) e Imagens óticas (espelhos, projeções).

O *interpretante*, por sua vez, não é o intérprete do signo como já foi dito, mas o processo relacional em que o papel de interpretar é o de constatar a marca, no signo, de afecção pelo objeto, e isso expõe com intensidade sobre as motivações de práticas pedagógicas de pessoas surdas por agregarem sentidos e carisma aos

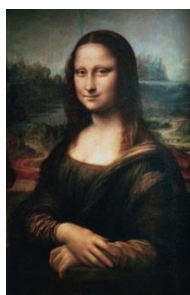
signos, as representações visuais⁴⁶, pela questão do uso da visão, mas também tendo que se pensar, pesar e analisar os suportes usados para linguagem visual e as suas modalidades e conexões com outras matrizes de linguagem.



Figura 17 - Escola Eva 7: Materiais produzidos com de fotografias de configurações de mãos.

Comprendemos o contexto de influência, de alcance do objeto, em chamar a atenção do receptor, “como um dedo apontando”, conforme sinaliza Peirce sobre a magnetização que força o olho do receptor a se voltar para o objeto, compelindo o intérprete a ter uma experiência (ibidem, p. 197).

A mensagem é sempre transmitida por um meio e pode ser de três tipos, (HALL, 2008, p. 26): 1. *Apresentativo*: por meio do rosto (ou de partes desse rosto, como olhos e boca), do corpo (ou de partes do corpo, como as mãos) ou por voz. 2. *Representacional*: por meio de livros, pinturas, desenhos, textos, fotografias e construções. 3. *Mecânico*: por meio de internet, televisão, cinema, rádio, telefones. O autor exemplifica por meio da obra Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, que é transmitida de modo apresentativo da expressão do rosto, pelo meio representacional da pintura (forma original de 1503) e via meios mecânicos como da internet, conforme mostro a seguir.



⁴⁶ Representações visuais se localizam em superfícies definidas, papel, tela, película etc. Essa superfície é sempre recortada, emoldurada, quer dizer, tem margens que a separam do restante das coisas. Mesmo quando se trata de representações sólidas, tridimensionais, (...), seus contornos, sua protuberância na ocupação do espaço são nitidamente demarcados. Tudo isso dá à representação um caráter de singularidade, unicidade, que a define como um objeto que bate à porta do sentido da visão, que insiste em se mostrar presente. Por isso mesmo, representações visuais são signos que se exibem despudoradamente, sin-signos que colocam em relevo a díade perceptiva entre aquele que percebe e aquilo que oferece para ser percebido (SANTAELLA, 2005, p. 197).

Figura 18 - Leonardo da Vinci, Mona Lisa, 1503, óleo sobre painel de madeira. Obra em exposição no Museu do Louvre, Paris. (JONES, 2012)

O poder referencial de índices pode não se prender ou ligar a uma classe geral de objetos, mas a um objeto ou estado de coisas que existam fora do signo.

Fazem-se três experiências de leitura de imagem para que se verifique o valor das coisas que existem externamente ao signo e que influenciam na representação.

Primeira experiência:

Observe o centro da figura e diga: “O que esta figura representa?”

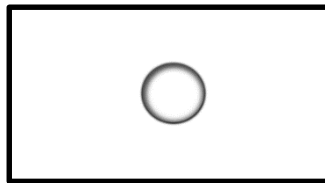


Figura 19 - Desenhado no Photoshop (BABOO, 2004).

Hall (2008) indica três possibilidades de interpretação que se alteram de acordo com a maneira de se ver. Considera-se que seja: 1. Um buraco na parede; 2. Um círculo desenhado em uma parede ou 3. Um pedaço de tubo fixado em uma parede. “No primeiro exemplo, vemos *através* da parede. No segundo exemplo, olhamos *para* a parede, e no terceiro exemplo vemos um objeto *aderido* à parede” (idem, p. 76).

A *chave de interpretação* é a posição do observador que pode estar olhando para uma parede, ou em substituição a isso, olhando um buraco, um desenho ou um tubo numa mesa, ou seja, olhando para baixo. Ou ainda, em substituição a parede e mesa, em olhar pra frente e para baixo, podendo estar olhando, agora, para o teto, ou seja, olhando pra cima, dessa vez um buraco ou um desenho ou um tubo no teto. A depender também de seu repertório experiencial, ou seja, de suas vivências.

A partir disso, para essa tese ressaltamos a importância do observar, de fazer hipóteses sobre a posição do observador e de qual a melhor maneira de conservar a mensagem que se espera, obtendo-a por meio do observador em alternância com a imagem. Essa alternância continuamente se dará em negociações, em interpretações e reinterpretações do observador em relação à imagem e às possíveis posições de olhar, ver, além do repertório experiencial.

Segunda experiência:

“O que este desenho representa?” ou “Por que um chapéu faria medo?”



Figura 20 - “Por que um chapéu me daria medo?” (NÉ, 2011).

Essa é uma imagem exemplar do livro *O pequeno Príncipe*, da autoria de Antoine de Saint-Exupéry. O problema aqui é que o narrador explica que ao apresentar este desenho aos adultos, todos viam um chapéu, então, ele refez o desenho com um corte lateral para que fosse possível ver o elefante dentro da jiboia. O narrador lamenta o fato de adultos sempre precisarem de explicações mais detalhadas para poder ver a imagem, pois isso ocorreria de modo diferente com as crianças.

Segundo Hall (2008) essa compreensão ou sentimento quando se trata de representação, seria pertinente, pois as crianças seriam mais inventivas e criativas, embora mais literais. “O que é fascinante sobre crianças é que embora elas normalmente sejam literais em sua abordagem perceptiva, elas também são ingênuas quanto às convenções da representação” (idem, p. 52).

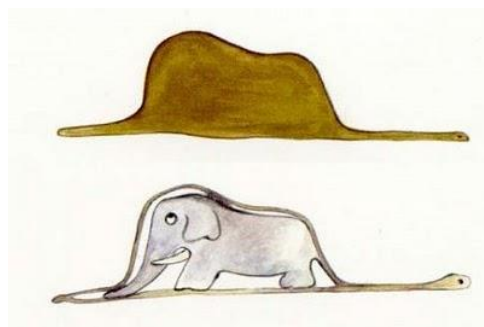


Figura 21 - "Cobra engole elefante?" (ARCOLINI, 2012).

No entanto, para essa tese, este fator é desencadeante de dois outros que definimos como antecipações necessárias dos adultos no ambiente educativo: 1. Antecipar às crianças quanto às convenções de representação para que elas possam ter chave de leitura de diferentes formas visuais. 2. Perguntar às crianças sobre suas experiências de vida, sobre as percepções frente às formas e sobre as suas próprias produções. 3. No caso da pessoa surda estar atenta ao acesso por meio visual e visogestual-tátil.

Essas três preocupações e antecipações são importantes para que seja possível esperar uma gama maior de respostas renegociando múltiplas interpretações e, talvez, reinterpretações tanto da parte da criança quanto do adulto.

Terceira experiência:

“Há um cachimbo nesta pintura?” ou “Isso não é um cachimbo”.



Figura 22 - Obra de René Magritte, A traição das imagens (“isto não é um cachimbo”), (1928-1929), óleo sobre tela. Obra em exposição no Museu de Arte de Los Angeles, Califórnia (LUCAS, 2010).

A resposta mais óbvia seria dizer que é a pintura de um cachimbo, no todavia, para elaboração pertinente, seria melhor dizer que é uma das formas ou modos de representar um cachimbo, mas não é o objeto em si (HALL, 2008). O mesmo se pode dizer da palavra “cachimbo” que somente tem o poder de representar a presença (ou a ausência) de um cachimbo, mas não passa de uma palavra, como também poderia ter sido inventada outra palavra para nomear como “popeye” ou “fuuuuuuu”.

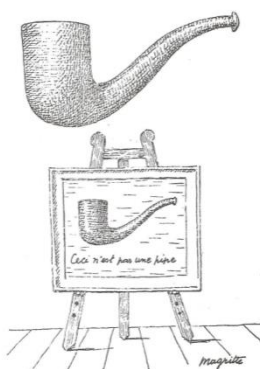


Figura 23 - Linguagem plástica (BOUGHETTI, 2011)

Nesse caso da frase, do verbal que auxilia e faz um elo ao visual, há o alerta de que “sem a língua, as imagens não podem negar nada.” (SANTAELLA, 2012b, p. 108). Para este ponto da tese o mais importante na formulação que propomos é que a pintura ou desenho, a imagem, cumpre dois eventos de representação para a escola ou processo de pensar a imagem: 1. Habilidade das imagens e da linguagem representarem (bem ou mal) a palavra. 2. Se essa imagem não parecesse com o objeto (um cachimbo), seria impossível ensinar que a imagem realmente parece.

Deste modo, no processo de ensino há que se deparar com as convenções sociais, as científicas, e de linguagem. As habilidades de leitura de mundo, de

formas visuais e de compreensão de regras e convenções de linguagem são oportunizadas na experiência e pela experiência e, igualmente, na sistematização dessas análises e achados como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Precisamos optar nesse momento por fazer um aprofundamento nas modalidades, nos suportes e nos contornos da *matriz visual* para se ter clara ideia da responsabilidade metodológica a qual envolve o trabalho pedagógico com e/ou sobre imagens, abordando-se um pouco mais da semiótica para esse fim, não só em termos acadêmicos e de pesquisa, como também em termos do exercício de se pensar sobre a imagem (e outras matrizes de linguagem) antes de pressupor selecioná-las para a ação pedagógica. Os suportes que veiculam linguagens, propagam mensagens e compõem, diariamente, a construção de pensamento e linguagem em sociedade.

De maneira sucinta e esquemática serão evidenciadas as modalidades da forma visual, nas classificações produzidas por Santaella (2005). Nestas classificações está sendo apurada a relação signo com o objeto dinâmico (objeto em si) e com o objeto imediato (o objeto tal como representado no signo).

A linguagem visual corresponde a uma matriz de secundidade aparecendo com duas faces: 1. A forma que diz respeito ao signo visual em si mesmo; 2. A representação que se reporta àquilo que a forma é capaz de representar.

Isso é de suma importância porque a natureza do signo corresponde ao efeito que o signo está apto a produzir na mente e, a apreciação do tipo de representação que o signo estabelece com aquilo que ele representará, é a base para constatar o grau de *interpretabilidade* do signo, ou seja, o seu potencial interpretativo, e a acuidade do olhar e da reflexão, conforme já exercitado no início desse subtópico.

Há três níveis de classificação (SANTAELLA, 2005, p. 209):

- 1) Formas não-representativas (primeiro nível - correspondente com o ícone – mais abstrato);
- 2) Formas figurativas (segundo nível - correspondente com o índice – mais representacional);
- 3) Formas representativas ou simbólicas (terceiro nível - correspondente com o símbolo – mais simbólico)

Cada um desses níveis se subdividem em nove submodalidades de tipos e características⁴⁷ para que se tenha em mãos e não se perca de vista a compreensão do mosaico, com o qual se deve ter a devida atenção, ao se trabalhar com a matriz de linguagem visual e suas misturas com outras matrizes.

Quando o fenômeno se apresenta no seu caráter de signo, os três níveis semióticos – iconicidade, indexialidade e simbolicidade – estão simultaneamente presentes, conectados. Caracterizar um tipo de linguagem dentro de uma matriz significa encontrar um princípio de dominância, segundo Santaella.

Santaella (2005) dedica-se a pormenorizar cada nível para que se entendam as características dominantes. Fizemos um registro breve, conforme já dito, porque colaboraram nas apreciações realizadas dos artefatos de visualidade aproveitados, criados e até mesmo descartados pelos sujeitos surdos.

Como forma de leitura, vale ressaltar que os elementos que estão acima na classificação das modalidades e seus desdobramentos, vão perpetrando ou se encapsulando, segundo Santaella (2005), nos que estão abaixo, ou seja, estão presentes, em menor ou maior medida, nos subsequentes.

As formas não-representativas não se conectam com qualquer informação extraída da experiência externa. É o caso das imagens de arte abstrata em todas as suas variações. A ênfase está exatamente na apresentação do signo em si mesmo, “são o que são e não outra coisa” (SANTAELLA, 2005).

Para exemplificar insiro fotos de pinturas de alunos do professor surdo Francisco Goulão ao trabalhar com técnicas de pinturas as mais variadas. Foi possível entrevistá-lo⁴⁸, em 20 de maio de 2011, presencialmente, em Portugal, na cidade do Porto. Ele se configura uma liderança surda nas redes sociais e um professor surdo ainda ativo em sala de aula, com crianças e jovens surdos.

Neste capítulo apenas utilizam-se telas artísticas para exemplificar as formas de linguagem visual. Vale ressaltar que se opta por ilustrar as modalidades da matriz visual com telas e quadros dos alunos e do próprio professor Francisco

⁴⁷ Santaella (2005) desenvolve a descrição da matriz visual em três níveis de detalhamento: no primeiro nível, em correspondência com o índice, as formas não-representativas (p. 209-226); no segundo nível, em correspondência com o índice, as formas figurativas (p. 226-246); no terceiro nível, em correspondência com o símbolo, as formas representativas ou simbólicas (p. 246-259).

⁴⁸ Essa entrevista suscitou *insights* sobre a prática pedagógica e o perfil profissional do surdo, que diz respeito: a. a formação acadêmica do professor e/ou instrutor surdo, b. aos locais em que fez a escolarização anterior, na infância e adolescência, c. aos métodos vividos por eles mesmos, surdos, hoje, d. as marcas que pretendem ou que seria possível imprimirem em suas práticas atuais e futuras.

Goulão, dada a especificidade de ser este professor licenciado em Artes e ocupante de um cargo de professor de ensino fundamental de escola pública, atualmente, trabalhando em sala de recursos para surdos. Essas telas e desenhos são utilizados e proporcionam entusiasmo criador para instrutores e professores surdos brasileiros. Ao longo da tese, várias influências estarão presentes, verificadas a sua replicação não importando distâncias geográficas devido à rede mundial de computadores.

Na modalidade não-representativa e suas submodalidades, a linguagem visual mostra maiores aspectos ou características de iconicidade, a espontaneidade está presente, com o acaso e os fatores das forças físicas permitidas pela experimentação com as tintas, as formas, as cores e as texturas, por tudo que é presumível pelo instante, o espontâneo e o livre.

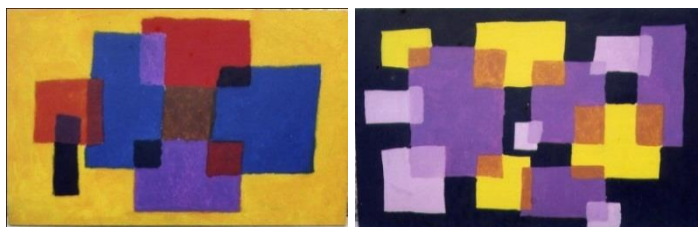


Figura 24 - Surdos do Professor Goulão pintam... (GOULÃO, s.d.)

É uma estratégia da prática pedagógica da maioria dos instrutores e de professores surdos trabalhar com Artes, pois há uma tendência de alunos surdos desenvolverem, ao longo da vida, maior habilidade em desenho, até mesmo, porque esta característica auxilia na comunicação com pares ouvintes e a expressar a complexidade sobre o vivido durante a aquisição e domínio da língua de sinais.

Nas formas figurativas, a dominância está na relação signo-objeto manifestando, com evidência, a indexicalidade. Funcionam basicamente como duplos, transpondo-se para planos bidimensionais ou, em réplicas, nos planos tridimensionais, com efeito de semelhança a objetos preexistentes no mundo visível. A dominância aqui é mimética, ou seja, produzir a ilusão de que a imagem figurada é igual ou similar ao objeto real (SANTAELLA, 2005).

Estas características não são desprezíveis na seleção de formas figurativas por professores surdos ou ouvintes, no entanto, será abordado mais a frente na revisão de pesquisas sobre o uso da imagem, da literatura surda e de outros artefatos, o quanto se necessita valorizar a aptidão de seleção de materiais visuais por sujeitos surdos (professores e instrutores) e o quanto isso não é atributo somente desses.

Igualmente não é habilidade a ser generalizada ou atribuída como natural do surdo, porque requer técnicas e informações teórico-práticas, que precisam ser aprendidas e exercitadas, com maior desenvoltura, e ou disposição do olhar exercitado, por sujeitos surdos, mas há o ambiente pedagógico a ser considerado como mais um fator, visto que a imagem carecerá de atributos e qualidades para agir como elemento educacional.

Desconsiderando a frase em Língua Portuguesa escrita e os sinais em Língua Gestual Portuguesa (LGP), na ilustração a seguir, uma vez que o mural se traduz em matrizes variadas de linguagem, pode-se dizer que, os peixes construídos por alunos surdos de Francisco Goulão são formas figurativas.



Figura 25 - Surdos do Professor Goulão pintam peixes (GOULÃO, 2013c).

Pintam peixes com uma infinidade de técnicas, privilegiando retratá-los, respeitando o objeto real observado em passeio ou visita, ou ainda, por meio de histórias em que o professor surdo cria, ilustra, colore e conta. A intenção do professor tem sido, em sala de recursos ou de apoio, conforme ele mesmo indicou, “usar a arte antes da pedagogia, usar a vida cotidiana”; essas posições situam-se sobre a finalidade da escola ou da sala de recursos ser mais voltada para a vida e mesclar espaços formais e informais, podendo ser entendidas como “salas de aula ampliadas” (KOFF, 2008): onde diferentes ambientes - dentro e fora da escola - podem propiciar processos de ensino-aprendizagem. No caso dos surdos, estes aspectos serão abordados no final do Capítulo III e durante a análise de dados.



Figura 26 - Surdos do Professor Goulão pintam peixes (GOULÃO, 2013d).

Anterior ao desenho ou à pintura é relatada a necessidade de sair, de visitar, de verificar em fotografias e, por meio de histórias, a situação real, nesse sentido, o artista plástico e professor realiza uma série de desenhos e fotos para fidelizar os objetos, contextualizando-os nas experiências dos alunos surdos. Este é um aspecto recorrente ao instrutor e ao professor surdo, levar seus alunos para passeios nas redondezas ou em locais bem distantes, sempre munidos de máquina fotográfica, não se preocupando com a estrutura ideal ou mais comum de ser exigida, como aluguel de transporte e acompanhamento de inspetores ou outros adultos. Reconhecem esse movimento de sair da escola como necessário à vida do surdo e, não somente, à escolarização.

Alguns desses desenhos são exemplares ao mostrar cenários de alimentação, arquitetura, festas e costumes de variadas localidades de Portugal. A seguir os quatro quadros de turismo Porto, Portugal, sendo que no primeiro (capa) e em outros há elementos simbólicos e não apenas figurativos.



Figura 27 - Goulão desenha Património Mundial em Portugal (GOULÃO, 2013b).

Os recortes e exercícios de pintura propostos aos alunos, em sua maioria, cumprem o objetivo de desenvolver pinturas unicamente figurativas como as a seguir que rematam por elucidar esta modalidade.

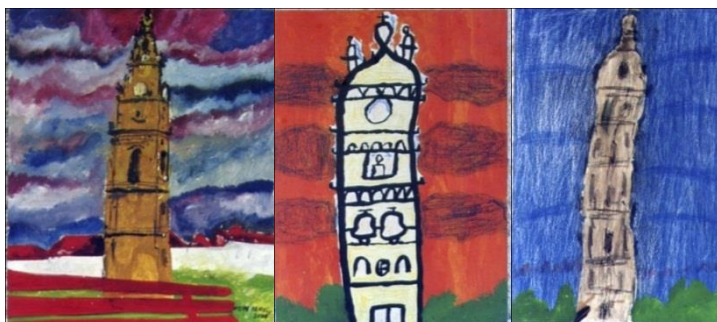


Figura 28 - Surdos do Professor Goulão pintam Torre dos Clérigos no Porto (GOULÃO, 2013e).

No caso da comunidade surda, das características de docência e de militância no movimento surdo, variados aspectos dos desenhos do Professor Francisco Goulão são marcados por esta dupla inserção. Além disso, são lidos por pessoas surdas que decodifiquem aspectos próprios da vivência em comunidade surda e da Língua Gestual Portuguesa (LGP), deste modo, se entra no território da simbolicidade.



Figura 29 - Goulão desenha Festas Populares (GOULÃO, 2013a).

As formas representativas, também chamadas de simbólicas, utilizam a aparência como meio de representar algo que não está visivelmente acessível e tão somente podendo ser interpretadas com a ajuda de códigos de convenção culturais. Para decodificação, a relação signo e objeto tem de ser ampliada para o interpretante, desse modo, o foco de dominância desloca-se para a relação signo-interpretante.

A obra a seguir é do artista surdo e designer gráfico Warren Miller, dos Estados Unidos, e será possível perceber nela inusitadas maneiras de imprimir significado, de dizer coisas de forma irônica, dando nova roupagem ou sentido metafórico, de modo que é necessário se esforçar um pouco para compreender ou decifrar a mensagem.

Verificamos que há criticidade na criação nomeada *Labelled*, que pode ser traduzida para o Português como “Rotulado”. Nessa situação há pistas da modalidade verbal que conduz ao deciframento da realidade de estereótipos e preconceitos vivenciados socialmente pelo surdo. É uma obra que mescla matrizes, mas, ainda mesmo que fossem retiradas palavra e frase da “latinha”, a percepção e o efeito de leitura do “surdo enlatado” estariam, de certa maneira, presentes. A

referência de aparelho auditivo, na orelha, já dá o teor da mensagem sobre a experiência com a surdez.

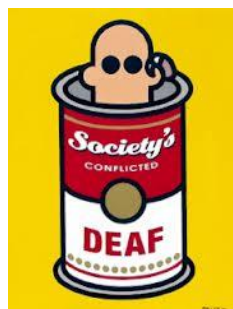


Figura 30 - Obra intitulada “Labelled”, de Warren Miller (MILLER, s.d).

Por fim, outro exemplo de forma representativa sofisticada é o *SignWriting*, que se constitui um sistema para representação, uma notação inventada, para escrever as línguas de sinais com características gráficas e esquemáticas que o configuram como um *sistema de anotação icônica* da forma material dos signos e de anotação para os parâmetros não manuais da língua, ou seja, utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo nas línguas de sinais (STUMPF, 2002; STUMPF & CAMPOS, 2012).



Figura 31 - Escrita de sinais, *SignWriting* (ESCRITA, 2010).

Para quem conhece a *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS), é possível rapidamente compreender alguns dos sinais escritos de forma a recriar, por meio de símbolos visuais o que é observado na dinâmica da realização da configuração das mãos em chover, a direção do movimento, a complementação do rosto no primeiro sinal e assim sucessivamente completando a frase na ordem gramatical da LIBRAS “Chover eu ir não”, ou traduzindo para língua portuguesa, “Se chover, eu não irei”.

Resgatar o caminho percorrido na narrativa, na possibilidade de registro, com a lógica argumentativa da língua de sinais, com a estrutura apropriada da língua colaborando com a independência de expor ideias de forma plasmada, fixada e ilustrativa, isso já aproxima o assunto aqui exposto com a linguagem verbal. Um exemplo da presença desse aspecto pode ser observado em algumas histórias

utilizadas por instrutores surdos, como por exemplo, “Cinderela Surda” e “Rapunzel Surda”.



Figura 32 - Cinderela Surda⁴⁹ e Rapunzel⁵⁰ surda (KARNOPP, 2010).

Desse modo, a ponta inicial dessa modalidade, a forma não-representativa está mais próxima da iconicidade, com elementos mais livres, imediatos. Noutra ponta, a forma representativa, já chega à carga de simbolicidade, proximamente a forma da matriz verbal. Essa escrita da língua de sinais traz elementos do símbolo, portanto, já se está no debate e no território sobre as elaborações conceituais.

Nessa perspectiva, a classificação pontuada até aqui funciona como uma espécie de rede na elucidação das formas visuais, mas quando essas se manifestam não se mostram como casos puros em suas modalidades. Na verdade, lembramos que a maioria são intersecções e misturas.

2.6.

Linguagens híbridas, mídias e hipermídias: por um “pensamento-imagem”

Segundo Santaella (2012b), no século XX, nascem e estão em processo de crescimento duas ciências da linguagem: a *linguística*, que é a ciência da linguagem verbal, e a *semiótica*, ciência de toda e qualquer linguagem.

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame de modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2012b, p. 19).

⁴⁹ Por se tratar de adaptação, o sino foi substituído por um relógio, pois este é mais visual. Foi feita a substituição do sapato pela luva, a qual Cinderela perde a sair do baile; a luva foi escolhida por ser um simbolismo da língua de sinais (ROSA & KLEIN, 2011, p. 95).

⁵⁰ Quando nasceu, a menina foi raptada pela bruxa e viveu muitos anos escondida e isolada em uma torre (...). Na história de Rapunzel, não há um ambiente linguístico para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, não há usuários da língua até que ela felizmente encontra o príncipe. (KARNOPP, 2010, p. 170)

Seres humanos são seres simbólicos, ou seja, seres de linguagem. Estar no mundo supõe uma rede intrincada e plural de linguagem. Para além da língua que usamos para escrever, ou convergente a esta, existem outras formas de linguagem, sugeridas por Santaella (2012b). Elas serão detalhadas com exemplos ilustrativos encontrados nas práticas de surdos, durante a pesquisa e análise das práticas pedagógicas, e que constituem linhas de ação comuns entre os pesquisados.

Todas as linguagens visuais produzidas e determinadas por meio de máquinas (filmagem, projetor, fotografia, cinema, televisão) ou corporificadas (em vídeos narrativos, poesia visual, teatralização) são *signos híbridos*. Além disso, Santaella (2005) sinaliza que uma vez corporificadas, manifestas e produto de variados cruzamentos, todas as linguagens são híbridas. É possível verificarmos que a maioria das linguagens é de natureza verbo-visuais-sonoras; outras ainda não citadas, até esse momento como o teatro, a dança, o vídeo clip, o circo e a própria língua de sinais, são exemplos da multiplicidade de matrizes.

Os suportes materiais, os canais físicos nos quais as linguagens se corporificam são chamados de *meios*, e é reforçado, pela mesma autora, que “meios são somente meios” para transitar conteúdos, veicular mensagem. Ou seja, são canais que se esvaziam de sentido, não fosse o conteúdo da mensagem que se configura nestes *meios, veículos ou mídias de comunicação*. A mediação possível e primeira não advém do suporte material, mas dos signos, da linguagem e do pensamento.

Contudo, os meios estão em franca evolução, multiplicação e desdobramento, e para Lévy os meios não determinam a mensagem, mas a condicionam. Lévy (2004, p. 14) baliza que “os instrumentos de simulação de predominância visual, a síntese de imagens, o hipertexto e a multimídia interativa, no final do século XX, estão reinventando a escrita, (...)”.

Portanto, Lévy (idem) parece que abre a perspectiva de que uma linguagem inédita acenderia um espaço cognitivo desconhecido, desse modo, pode-se pensar que novos suportes, ou ao menos aqueles que ainda não possuem tanto relevo na escola (teatro, cinema, fotografia, informática, o próprio uso da visualidade em vídeos), abram caminhos para um *pensamento-imagem* tão importante utilizado *na* e *pela* experiência surda.

Pensando em processo comunicativo, Lévy (2004, p. 19) levanta a hipótese “da construção e simulação de modelos mentais como constituidores do processo

cognitivo subjacente ao raciocínio, ao aprendizado, à compreensão e à comunicação”. Para Lévy, as linguagens e as línguas são tecnologias intelectuais. O autor defende uma concepção cinematográfica de gramática, e coloca em relevo a linguagem de imagens e movimentos na qual, a língua de sinais (dos surdos) teria muito a contribuir com esses universos gramaticais espaciais, visuais, cinéticos, sabendo que o autor está elucubrando em modelos de uma linguagem computacional.

Todos os campos tradicionais de produção de linguagens e processos de comunicação humana uniram-se, após a digitalização, para constituição da hipermídia. “A combinação de hipertexto com multimídias, multilinguagens é que passou a ser chamada de hipermídia” (Santaella, 2005, p. 394).

A digitalização permitiu a organização de enorme concentração de informação em arquiteturas hipertextuais, ou seja, em uma multidimensionalidade – com fluxos não-lineares, não-sequenciais – e em ambientes multimidiáticos – com textos, imagens, sons. A interação do que até então se concebia como *receptor* se dá em posição de coautoria ou coparticipação devido aos múltiplos caminhos de leitura, de produção de mensagens, de opções de imersão, chamada de *leitura imersiva*, e na qual este interagente/receptor pode tomar decisões infinitas (SANTAELLA, 2004, 2005; LÉVY, 2004).

2.7.

Novos tipos de leitores: navegar é preciso e veio para ficar...

Novos tipos de leitores estão surgindo das configurações hipermidiáticas, das redes e das conexões eletrônicas diz Santaella (2004, p. 16), que propõe a dilatação do conceito de leitura, não mais restrito à decifração de letras, “expandindo esse conceito do leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor de formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas também o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo, (...)”.

Para a autora, o perfil do leitor que “navega”, termo próprio da forma cognitiva de pensar, de agir e de ler dos que percorrem a internet “navegando”, seria do *leitor imersivo*, que se autodirige por *sites* como se fossem “infovias”. Pode ser essa a atitude e os modos de leitura transpostos e transferidos para outros espaços e sentidos, inclusive, para ancestrais apetrechos.

Podemos dizer isso do novo hábito de estudantes e de professores de fazerem conexões, *links*, de saltar de uma coisa à outra sem acatar a rigidez ou fixidez de índices e sumários de livros, procurando mais elementos para compreender o assunto, em enciclopédias ou buscas on-line, nos fóruns das redes, via internet, nos vídeos postados no *YouTube* e em visitas virtuais a museus e bibliotecas.

A leitura não estaria mais concebida como linear, de sequências fixas, com princípio e fins rigidamente determinados. “Navegar veio para ficar, pois se trata de uma atividade performativa e cognitiva que não está presa a um único tipo de equipamento” (SANTAELLA, 2004, p. 183).

O escrito une-se à imagem e incorpora relações entre imagem, desenho, tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação. Além disso, os quase automatismos de leitura de marcas (de produtos), de sinais e de placas (de trânsito) que estão a nossa volta há muito mais tempo.

Aqui a preocupação não se refere mais aos tipos de matrizes de linguagem e os processos de signos, de significação, nem aos suportes ou meios, mas se está diante dos tipos de leitores e dos modelos perceptivo-cognitivos que devam ser considerados, segundo Santaella (2004).

Os tipos de leitura ou tipo de leitores se revezarão ao longo das atividades de um mesmo leitor, ou seja, de acordo com o material a ser explorado ou as conexões necessárias para pensar sobre um tema ou assunto. De um mesmo sujeito, pode-se observar diversificadas posturas balizadas em três, por Santaella (2004): 1) *Leitor imersivo*, das redes formadas pelos suportes digitais; 2) *Leitor movente*, fragmentado e habitante dos centros urbanos altamente ornamentados com letreiros, propagandas e luzes; 3) *Leitor contemplativo*, meditativo, concentrado na leitura solitária em casa ou em espaços públicos como bibliotecas e universidades.

O leitor contemplativo, meditativo, se refere às necessidades de seu surgimento, a era pré-industrial, persistindo hegemonicamente até meados do século XIX, diante dos imperativos de sua época de nascimento: a leitura do livro impresso e da imagem expositiva (SANTAELLA, 2004).

O *leitor movente*, fragmentado, surge como fruto da Revolução Industrial e lida com as necessidades de aparecimento dos grandes centros urbanos, ou seja, da leitura das misturas sígnicas, de um mundo em movimento: a leitura de jornais, das

fotografias, do cinema. Essa necessidade perdura mais forte até a revolução eletrônica e da massificação da televisão (idem, 2004).

Como já explicitado, o aparecimento de novas necessidades e, conseqüentemente, de um novo tipo de leitor, não significa o desaparecimento ou exclusão de convivência com o tipo anterior, e sim, permanece a convivência entre esses três tipos. O surgimento de diferentes tipos de leitores tem relação profunda com o ambiente sociotécnico formado pelos objetos e pela cultura de determinada época, e se multiplicam com o advento das grandes metrópoles no século XX.

O *leitor imersivo*, virtual, entra para atuar na era da informática, era digital, quando uma espécie de esperanto das máquinas, os *bits* 0 e 1, tratam e alocam num mesmo espaço da virtualidade, toda uma gama de informações, estejam em som, imagem ou texto (ibidem, 2004).

Nos dias de filmagem, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, as trajetórias⁵¹ de leitura são observadas: os alunos surdos usam os seus celulares para mostrar colegas surdos, o professor busca figuras no *Google* Imagens, acionam-se vídeos de histórias de outros surdos no *YouTube*, manuseiam *DVD* e mesclam as próprias narrativas em Língua de Sinais. As filmagens e fotos fazem parte do universo surdo, onde infinitudes de conexões, com câmera de vídeo, em seus computadores e celulares perpetuam laços mesmo ao saírem da escola.

As implicações mentais e existenciais do fenômeno de hipermídia e das características de um leitor imersivo ainda estão em aberto. As mesclas das matrizes de linguagem e pensamento, a visualidade e a comunicação como pertencentes à cultura serão alvo de discussão a seguir, de modo a contribuir com o pensar as práticas surdas dentro do debate de um pensamento mais imagético e de um leitor que navegue dentro ou por fora da escola.

⁵¹ O diferencial do leitor imersivo para o leitor contemplativo está na liberdade de buscar rotas de leitura, nexos variados entre partes alastradas numa grande rede informacional e textual que ele mesmo pode ter ajudado a construir nessa interação. Já o diferencial do leitor imersivo para o movente é que o primeiro não esbarra mais nos signos físicos dispostos na vasta cidade, é um leitor que programa suas leituras, que navega numa tela, traçando rotas mais de acordo com as suas motivações, pois os signos estão disponíveis a ele, no entanto, a rota de leitura para que o mesmo não se perca, é algo a se pensar (SANTAELLA, 2004).

2.8.

Letramento visual: focando na imagem-verbo [Pistas de como os textos podem ser lidos como imagem]

Santaella (2012b) considera que todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque também é um fenômeno de comunicação,

(...), e considerando-se que estes só se comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido (p. 18).

Verificamos a seguir um exercício sobre leitura de escrita em língua portuguesa que se aproxima da leitura de imagem, no que se refere a ver o inteiro antes de ler as partes. Podemos aplicar em outros momentos o caminho contrário, as partes e posteriormente, o todo. O que acontece quando se olha para ler o que está no quadro a seguir:

“Você consegue ler isto?” (HALL, 2008, p. 59-60).

Por que nsse cso a rdeom dsaets lstrae não iopmrta?
A rdeom dsaets não iopmrta proouque snó ãon
pcreicmaos lre cdaa ltrea aténs de lre a plavara itnera.
O que ipomrta é que a pmieira e a utilma ltrea
etsejam no lguar creto. As ortuas ltreas peodm etasr
cmolapeatnmete ebramahlaads e andia asism
csoneugioms lre a farse sme pbleroma nhuenm.

Fernandes (2006) sinaliza que à medida que uma espécie de dicionário mental vai se ampliando (a autora alude ao modo de “fotografia de palavras” que são memorizadas e formam uma espécie de “dicionário mental”), a pessoa pode se familiarizar com as palavras e não necessitar recorrer à decifração, pois o reconhecimento da palavra se dará na totalidade.

A decifração, por meio da memória auditiva e visual, dos sons das letras, com a decodificação da palavra em sílabas e a recodificação dos sons em sílabas (que se unem até formar unidades de significado, as palavras) configura-se a rota fonológica para leitura.

Para autora, entretanto, a correspondência letra-som, a rota fonológica para leitura, não será possível para os surdos, deste modo, as palavras são processadas visualmente (por meio da memória da palavra como um todo, ao modo de “fotografia de palavras”) e reconhecidas pelo desenho, pela forma ortográfica sendo

que, a essas palavras sendo atribuída alguma significação, configura-se a rota lexical. Nesse ínterim, Fernandes (2006) passa a explicitar que reconhecer a palavra isoladamente não significa ler, pois é o contexto que lhe delimitará um sentido.

De qualquer modo, a compreensão da leitura não pode prescindir de uma técnica ou metodologia, pois consideramos que não é somente pela compreensão do desenho da palavra embaralhada que se dá a “pinçagem” da mesma numa espécie de “dicionário mental”, pois o ser humano teria que ter (numa analogia a unidades de medida informacionais na computação) um cérebro equivalente em muitos *gigabytes*, a um supercomputador, para tantas imagens em *bitmaps*.

Hall (2008) indica que o importante é que a primeira e a última letra estejam em seus devidos lugares para o reconhecimento da palavra, a despeito das letras embaralhadas, o que é um atributo de olhar uma imagem, da competência visual, mas isso se dá somente a princípio. Há uma questão de raciocínio entre o todo e as partes, que leva a crer a necessidade não só da contextualização, mas também de compreensão do arranjo das letras nas palavras em língua portuguesa. Para tanto, avaliamos que há práticas pedagógicas que favorecem o letramento visual e o ensino de língua de modo instrumental, como o realizado para estrangeiros, onde nem sempre se recorre à fonética, ao som, mas à compreensão de formação das palavras: radicais, prefixos, sufixos.

Desta forma, reforçamos que não seja possível concluir que é apenas recorrer à grande capacidade de armazenamento mental, de um dicionário mental, para dar conta do extenso vocabulário de uma língua. Há níveis complexos de compreensão, quando é preciso lidar com maior ênfase com o todo ou com as partes de uma imagem, de uma palavra, de uma frase. Diante disso,

(...), entretanto, podemos nos esquecer de que as complexidades do mundo resultam do fato de que sempre podemos dividir aquele elemento em suas partes componentes ou mesmo olhar outros elementos que se conectem com ele, formando um todo maior (HALL, 2008, p. 60).

Aos que estão se alfabetizando são oferecidos, comumente, pequenos textos ou imagens complementadas por palavras. Também são oferecidas histórias em quadrinhos, fotografias com legendas, mapas com nomes de lugares, anúncios e encartes com textos sobrepostos. Mas pequenos textos precisam de uma ação de ensino-aprendizagem, “o dialogar sobre”: 1. pela quantidade de interpretações disponíveis, 2. pelas imagens muito abertas à interpretação, 3. pela aplicação e a

finalidade do intercâmbio entre o visual e o verbal, essa conexão, pode ajudar a ancorar imagem e texto (HALL, 2008). Deve-se entender, como algo de uma praticidade ímpar para a vida humana, a realização da conexão imagem-palavra.

Pode-se exemplificar a situação com a relação palavra e imagem, a seguir. Considere a pergunta:

“Qual texto está dizendo a verdade?” Ou,

“Que instruções são necessárias para saber qual copo devo beber?”

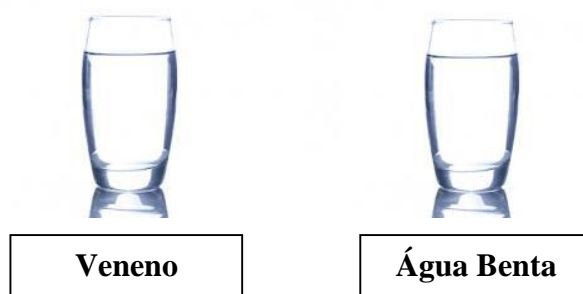


Figura 33 - Um copo d'água (JR, 2012).

Por uma questão até mesmo de sobrevivência é preciso ler a imagem-palavra de forma a agenciar uma amarração da palavra ao objeto copo, de modo a garantir o entendimento da situação e desenvolver, em seguida, a ação de pegar o copo certo como garantia da vida.

Assim, sucessivamente, vão se dando situações de leitura em rótulos, mapas, fotos, que agregam mensagens, ainda que simples, desse visual e verbal, amparando-se mutuamente na transmissão da mensagem. Mesmo que se sinalize com uma “caveira”, em rótulo, se entraria em outra propriedade de “Como devemos comunicar o perigo às futuras gerações?” (HALL, 2008, p.28): quanto uma imagem é universal, permanente, perdura através dos tempos e gerações?

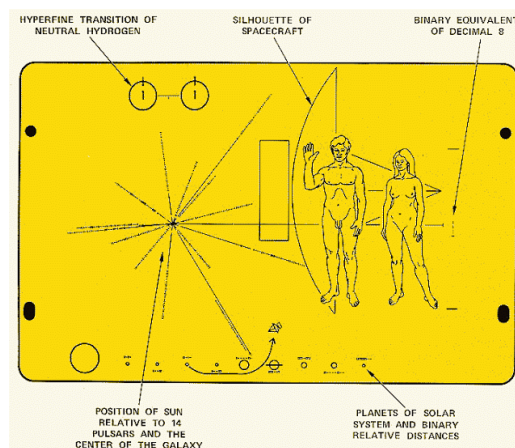


Figura 34 - Placas da nave espacial Pioneer 10 e 11 (1972;1973) são um par de placas de alumínio anodizado em ouro colocadas a bordo caracterizando uma mensagem pictória no caso da interceptação por vida extraterrestre (NASA, s.d.).

Ou seja, a imagem pode falhar, pode perder significado ou não ser lida, não ser compreendida, tanto quanto a escrita.

Até mesmo as frases podem admitir uma série de funções, em pequenos textos. Nesse interim, é necessário ponderar que a função da linguagem escrita depende não somente do significado das palavras, mas também do efeito de comunicação.

As funções⁵² podem ser as seguintes elaboradas pelo linguista russo Roman Jakobson:

1. Função emotiva – Quando a linguagem revela alguma característica pessoal. Pode ser em aspectos de emoção (esperanças, medos, sentimentos), atitudes (crenças, desejos, ideias) e também da idade, sexo, raça ou classe social.
2. Função conotativa - Relaciona-se ao efeito que a comunicação pode ocasionar.
3. Função referencial – Quando as palavras são usadas para criar uma referência externa.
4. Função poética – Trata-se da qualidade criativa ou estética no uso da linguagem.
5. Função fática – Quando a linguagem é usada de maneira fática, ou seja, para estabelecer e manter a atenção da outra pessoa.
6. Função metalinguística – Abrange a verificação sobre o funcionamento apropriado da comunicação (HALL, 2008, p. 100).

No sistema social, grupos e indivíduos recebem linguagens que não ajudaram a produzir, segundo Santaella (2012b), eles são “bombardeados por mensagens que servem à inculcação de valores que se prestam ao jogo de interesses dos proprietários dos meios de produção de linguagem e não dos usuários” (p. 17).

Ao mesmo tempo, a partir da Revolução Industrial, houve a proliferação das linguagens e códigos, dos meios de produção e incremento de cultura, transmissão de informações, comunicação em redes, o que veio a contribuir para o que Santaella (2012b) chama de *consciência semiótica*. Desse modo, é importante que a área da

⁵² Exemplificadas a partir das frases: “Você entende o que eu quero dizer?” e “Tu entendes o que digo?” e sintetizadas a partir de Hall (2008, p. 100): 1. Função emotiva – A frase “Você entende o que eu quero dizer?” pode sinalizar medo da falta de habilidade de se comunicar com clareza. 2. Função conotativa - Se a frase “Você entende o que eu quero dizer?” for repetida várias vezes pode irritar quem a recebe. 3. Função referencial – A frase “Tu entendes o que digo?” demonstra o uso da segunda pessoa “tu” e pode indicar um autor do Sul do país, ou de Portugal ou do contexto bíblico. 4. Função poética – A frase “Tu entendes o que digo?” mostra alguma qualidade estética ou forma de expressão mais graciosa, ou de outra época, não encontrada na outra frase que parece mais cotidiana. 5. Função fática – A frase “Você entende o que eu quero dizer?” pode ser equivalente a “Você está me ouvindo?” ou “Você está conseguindo ver isso?”. 6. Função metalinguística – A pergunta “Entende o que eu digo?” após instruções importantes, cumpre essa função.

educação se aproprie desse ferramental teórico, reflexivo e de pesquisa, apoiados das aplicações pertinentes e consistentes de análise de matrizes de linguagem.

A questão da produção cultural surda em pesquisas recentes será aprofundada no final do capítulo. Anterior a isso, veremos facetas do letramento com foco no aspecto visual, e a necessidade de se desenvolver uma tradição escrita em sociedades sem esta tradição, para que se conceba uma literatura de preservação cultural e linguística de uma dada cultura.

2.9.

A tradição escrita e a produção cultural surda

A começar pela tradição escrita, no caso das sociedades indígenas brasileiras, mesmo em contato com a sociedade luso-brasileira, com a escrita do Português e tendo surgido indígenas alfabetizados, D' Angelis (2012) explica que os índios não obtiveram motivação para o uso da escrita em língua indígena e não tentaram fazê-lo. Suas tradições permaneciam por meio da memória, via tradição oral, e apenas algumas ferramentas⁵³ foram incorporadas. Muitos desses guerreiros indígenas, maioria populacional, frente a uma minoria portuguesa, impuseram a sua língua local para comunicação.

Segundo D' Angelis (2012) não havia motivação ou interesse dos índios relativo aos padrões vividos pelos não-índios, o que seria diferente nos tempos de hoje. Sobre o não interesse calcado em uma vida plena e saudável dos indígenas em confronto com apelos da religiosidade cristã e do mundo da escrita a que se refere o autor⁵⁴, deve-se discordar, ainda que parcialmente, quanto aos aspectos a serem analisados no que envolve uma sociedade a buscar a escrita, o registro. Isso se deriva ao estado de cultura de uma dada sociedade, o que não significa superioridade ou inferioridade. Isso mais comumente envolveu, ao longo da

⁵³ D' Angelis (2012) aponta algumas ferramentas incorporadas por indígenas, tais como o uso do cavalo, empregado na construção de novas formas de relação entre si e com outros povos e, em algumas sociedades indígenas a rápida apropriação de instrumentos de metal e de armas de fogo obtidas dos colonizadores.

⁵⁴ O autor (2012) justifica que por meio da evangelização e de instrumentos práticos de catequese como a música e os ensinamentos orais sobre a doutrina católica, em língua nativa, elaborados pelos jesuítas, era o que chegava aos índios e não a “Arte” de Padre Anchieta. Refere-se a “Arte de Gramática da Lingoa mais usada na Costa do Brasil”. O Padre teve consciência de alertar sobre as diferenças significativas entre as línguas faladas, mas o que chegava aos índios era o catecismo, na facilidade e rapidez da transmissão oral.

história, os registros escritos em necessidade paralela com as relações econômicas (FISCHER, 2009).

A contabilidade foi importante para o surgimento da escrita completa⁵⁵, ou seja, de funções ligadas à manutenção básica da vida em sociedade, especialmente os aspectos mais ligados à economia, como o aumento de tarefas e das trocas de objetos de modo mais amplo e volumoso, das trocas ou venda de mercadorias. Um fato influenciado pelas relações de mercado; uma necessidade social de fixar uma melhor comunicação dos registros contábeis (idem).

A escrita é algo mais pragmático do que se pensa, a escrita não é uma recompensa automática da sofisticação social, “a escrita precisa ser *elaborada*, e isso requer um prolongado processo, determinado pelo desenvolvimento de necessidades sociais” (FISCHER, 2009, p. 32).

A memória de um povo, passada de um para o outro sem registro escrito, pode ser o suficiente para preservar a comunicação em uma sociedade pequena, ou antes, isolada, mas ao ampliar as relações, supõe-se a ampliação de tecnologias, ou técnicas, como a necessidade da escrita e da leitura, ou seja, do registro escrito completo, da necessidade de fazer notações, e da transmissão de mensagens, de conteúdos (contábeis, literários, científicos, políticos).

Na questão de ler e escrever a língua portuguesa, a princípio, houve a necessidade coletiva em algumas comunidades indígenas, ao se depararem com documentos oficiais (ou não) para liberação de parte de suas terras, com registro escrito de contas e haveres ao prestarem serviços. Neste aspecto, D’Angelis aproxima-se de Fischer. Diante disso, os índios percebem e sentem-se manipulados e prejudicados, ocorrendo o mesmo com os surdos ao longo da história, muitos desses prejudicados pelo não-saber ler e escrever em língua portuguesa.

Posteriormente, D’ Angelis (2012) observa que o processo de assimilação crescente à sociedade nacional e cultura não-índia, o domínio de língua portuguesa

⁵⁵ Tendo basicamente que preencher os requisitos de comunicação, das marcações gráficas artificiais feitas numa superfície durável ou eletrônica e de usar marcas que se relacionem por convenção a fala articulada ou a uma programação eletrônica, de modo que a comunicação seja alcançada (FISHER, 2009).

escrita se apresenta como aspiração, mas não da escrita em si, e sim da própria escolarização⁵⁶.

O autor se refere a alguns aspectos da presença, cada vez mais intensa, de não-índios, particularmente, no século XX: 1) A entronização da escola nas aldeias; 2) A universalização da oferta de ensino de 1ª a 4ª série. Em contrapartida, os indígenas procuraram buscar: 1) Formas de tornar o ensino escolar efetivamente útil para o interesse das comunidades; 2) A implementação de alguma forma de programa bilíngue⁵⁷ (D' ANGELIS, 2012, p. 4).

A crítica do autor (idem) se refere à motivação, embora seja do ensino escolar, e em alguns casos de vitalização da língua ancestral, provocarem algumas limitações ou equívocos⁵⁸. Diante de alguns aspectos limitadores, D' Angelis (2012) toca em pontos que encontram ressonância comparativa ao que ocorre com a literatura surda.

Para Karnopp (2010), os registros escritos ou midiáticos (imagético) das línguas de sinais dos surdos são fundamentais para o registro de formas linguísticas que vão se perdendo ou se transformando, ou seja,

De todo modo, a língua de sinais, a leitura, a escrita e a tradução fazem parte do mundo surdo, indispensável para a defesa dos seus interesses e cidadania. Há quem pense que a escrita pode contribuir para a destruição da riqueza em sinais; mas a escrita, por si só, não é necessariamente um fator contrário, já que se pode pensar na escrita como a busca por raízes culturais, associada a formas de arte, como teatro e vídeo (KARNOPP, 2010, p. 160).

Ao final deste capítulo será pormenorizado o contexto da produção da literatura surda, em termos de limitações de produção, concorrência e qualidade, com indícios de ressonância dos achados da pesquisa em Educação Indígena com

⁵⁶ Alguns empregos de uma elite indígena escolarizada começam a ser almejados, como cargos de auxiliar de escritório, telefonista, motorista, chefe de posto (Funai), e também, atendente e assistente da saúde (Funasa) e cargos de professor, merendeira (Escolas Indígenas).

⁵⁷ A ideia de escola bilíngue necessitaria pressupor: 1) Ensino da língua indígena; 2) Criação de uma ortografia própria para a língua indígena; 3) Produção de materiais didáticos para seu ensino (D' ANGELIS, 2012, p. 17).

⁵⁸ 1) Produção de livros de leitura pensando limitadamente para aula de língua indígena não tendo se investido em livros em língua indígena para ensino das disciplinas curriculares como história, ciências; 2) Produção de literatura escrita por professores, eventualmente, nos cursos de sua formação específica para professores se restringindo a títulos infantis ou infanto-juvenis; 3) Língua sem tradição escrita que precisa constituir-se a partir de modelos da língua dominante; 4) Concorrência na comunidade indígena entre a forma tradicional de transmissão oral e a forma escolar, transpondo o poder de narradores idosos para a escola e para professores. 5) Narrativas que perderam a eficácia na transmissão oral e que são vistas pelos índios mais jovens como peças arqueológicas, estando esses índios não-motivados ou sendo criticados por redizer e colocar no papel as mesmas histórias, as de sempre, além do problema da autoria e da publicação.

os resultados da Educação de Surdos. Além disso, é importante compreender algumas conclusões do autor, para entender as lacunas no caso das pesquisas de surdez. As seguintes elucidações e hipóteses são importantes:

“Não creio que o homem da oralidade seja o mesmo homem da escrita” (D’ Angelis, 2012, p. 30). As pessoas que na sociedade indígena estão mais próximas da tradição oral, da tradição ágrafa, não seriam os melhores candidatos a produzir a literatura escrita, talvez, ainda sejam os melhores para conduzir a tradição oral remanescente, mas não para fixá-la de modo escrito, até mesmo porque não creem e não tiveram em tão alto grau acesso ao mundo não-índio.

É fácil concluir que os primeiros escribas da sociedade indígena, em língua materna, serão aqueles membros da comunidade, alfabetizados fora dela ou em ambiente voltado ao mundo de fora (como as escolas ‘integracionistas’) (ibidem, p. 34).

As pessoas que na sociedade indígena aprenderam e desenvolveram o gosto pela leitura e que praticaram a escrita em língua portuguesa, atenderão, indubitavelmente, a certos modelos. Fórmulas de escrita já consagradas na literatura são usadas para, depois, construírem outros caminhos. Na surdez tem ocorrido algo semelhante.

Além dessa diferenciação entre o homem da oralidade e o da escrita, D’ Angelis (2012) sugere algumas provocações ou sugestões de ordem prática, sobre os incentivos da produção literária nessas sociedades, a saber, com similaridade ao que ocorre na formação de surdos:

- 1) As traduções literárias como um recurso útil e de valor, de modo a fortalecer a língua e a literatura, tornando-o “um militante da atualização e do aperfeiçoamento de sua língua” (idem, p. 38)
- 2) Estimular as traduções nas sociedades em que haja uma preocupação com a tradição escrita, o que não se refere a estudos religiosos ou “esforços de tradução da Bíblia como se fossem da mesma ordem do que se está falando aqui” (ibidem, p. 48).
- 3) Empregar recursos na formação literária dos candidatos a autores, inserindo-os em cursos específicos de literatura ou de produção textual,
- 4) Em Cursos de Formação de professores propor tarefas de tradução (e revisão de tradução), de produção de textos próprios (crônicas pessoais, escritos memorialísticos) e de produção de textos sobre temas de preocupação do

grupo, também é preciso fornecer a apresentação de textos literários de vários gêneros. Isso é a quebra de um círculo vicioso: “aprende a ler e escrever para ensinar a ler e escrever, e se escreve para ensinar a ler e escrever” (ibidem, p. 39).

É importante atentarmos para o fato de que a apropriação da escrita e da leitura abre espaço para novas necessidades expressivas e também adultas. Diante disso, a crítica do autor se faz fortemente à infantilização da produção: “não infantilizar a produção nascente (seja por necessidades pedagógicas – ainda que elas também devam ser atendidas -)” (D’ ANGELIS, 2012, p. 38).

Com Gesueli e Moura (2006), afirmamos que “não há possibilidade de nos esquivarmos dos aspectos socioculturais do indivíduo surdo, da especificidade da língua de sinais e da função da escrita como decorrente de práticas discursivas” e, baseada em Souza, pesquisadora de uma ecologia da escrita indígena Kaxinawá, as autoras definem “o letramento na surdez como um processo multimodal caracterizado pelo uso de mais de um código semiótico atravessado por códigos múltiplos de significação” (p.120).

Ligadas às leituras das letras e das frases estão as leituras de mundo, e os aspectos culturais não são levados com tanta frequência em consideração. Inicia-se, aqui, um esforço de recuperar a experiência de letramento visual e do uso de literatura pela escola e a sociedade, dentro do recorte da surdez ou da comunidade surda. São processos e artefatos de suma importância na prática pedagógica.

2.10.

Letramento verbo-visual: focando na prática pedagógica

Por volta dos séculos XI e XIII, inovações tornavam a leitura mais organizada, com uma diversidade de recursos para auxiliar o leitor, tais como, o índice ao iniciar um volume, cada página repetindo um título corrente, aspas de diversos tipos separando citações diretas, incidindo essas novidades na necessidade de transmitir o texto da maneira mais autoexplicativa e livre de ambiguidades de modo a garantir a leitura silenciosa e o estudo individual (FISCHER, 2006).

No século XIV, “mecanismos de auxílio à leitura se proliferaram em virtude da repentina demanda por ensino público e da rápida expansão do comércio de livros em toda parte” (idem, p. 167). Dicas visuais passam a contribuir com a

diagramação (ou paginação) como o espaçamento em branco, inicial, os símbolos nas margens dentre outros auxílios.

Vários atributos visuais contidos nos textos, em livros, e no modo de se conceber o desenho de uma história, de um jogo, de uma narrativa ou de uma argumentação, no pensamento e na linguagem, podem ser subsidiados pela visualidade, ou por práticas visuais, que incluam a percepção de imagem, de esquema, de espaço e tempo.

Apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, entre outros), ainda é muito tímida a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo. O conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante, (...) (LEBEDEFF, 2010, p. 177).

Lebedeff possui pesquisas que abordam o letramento, letramento visual, compreensão de leitura e escrita pelos surdos. Na trajetória da autora (idem), enquanto supervisora de estágio dos surdos do Curso de Pedagogia em atuação no Ensino Fundamental, e no acompanhamento dos primeiros anos destes alunos surdos na universidade, ela observa que há um distanciamento entre o discurso de que a educação dos surdos deva ser visual e as práticas desses professores não mostrarem a incorporação de estratégias de letramento visual.

Como hipóteses, Lebedeff (2010) aponta o fato de a formação acadêmica ser em curso para ouvintes. Além disso, pelas experiências anteriores na escola de ouvintes, com incidência de reprodução de atividades e experiências de um currículo proposto por ouvintes e pouco acessível à diversidade humana, não está se abrangendo a heterogeneidade cultural. Desconsideram-se também as variedades linguísticas e de pensamento, como são verificadas as tímidas incursões pelo letramento visual ou por aspectos de culturas.

Mas o que mais convida à atenção na produção científica desta autora é que, ao constatar a necessidade discursiva da experiência visual da surdez, o que envolveria estratégias ou atividades visuais que possibilitassem aos surdos eventos de letramento⁵⁹, haveria ainda assim uma grande lacuna de quais seriam essas

⁵⁹ Letramento (verbal) é recorrido a formulação de Magda Soares, onde “Soares (2002; apud LEBEDEFF, 2010, p. 179) salienta que letramento não pode ser visto apenas como um conjunto de habilidades individuais, mas sim, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem no seu contexto social”.

práticas pedagógicas ou de que eventos de letramento visual⁶⁰ estariam se referindo esses discursos. Além de que, postula:

O letramento visual é uma área de investigação e discussão que deve ser melhor aproveitada pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda. A leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino para as crianças surdas (LEBEDEFF, 2010, p. 193).

Nessa perspectiva, Lebedeff (2010) gerou atividades de formação continuada para a qualificação de professores surdos intitulada “Oficinas de letramento visual”⁶¹, as quais foram compartilhadas em nossa pesquisa-ação. De modo teórico-prático houve o desvelamento, primeiro, do que seria letrar. A partir dessas oficinas, outras iniciativas em formato próprio de criação dos instrutores surdos estiveram presentes em encontros de formação da rede municipal.

Os resultados da ação de Lebedeff (2010), sucintamente relatados e ilustrados livremente para essa tese, foram os seguintes:

- 1) **Gráfico em árvore**⁶²: Tipo de gráfico organizador que mostra como itens podem estar relacionados uns aos outros. O tronco da árvore representa o tópico principal e os galhos derivam as informações relativas ao tópico. Desse modo, a pesquisadora aborda “como um texto pode ser reorganizado através de estratégias visuais” (idem, p. 184).

Um exemplo se refere à imagem de “árvore da vida” que é um clássico desse tipo de organização hierárquica imagética entre reinos da natureza. No entanto,

⁶⁰ Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006 apud LEBEDEFF, 2010, p. 179) “como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto”.

⁶¹ Lebedeff (2010) se preocupou em delinear as oficinas de letramento visual do seguinte modo: 1) As atividades não poderiam ser organizadas em formato de aula linear, com a simples apresentação das estratégias de letramento visual (p. 182); 2) Colocar-se no lugar do surdo, pensar em como possibilitar leitura e compreensão do mundo prescindindo a audição (p. 192); 3) Práticas reais que permitissem aos surdos perceberem-se como sujeitos visuais, e, para apreenderem as possibilidades de construção de conhecimento por meio da experiência visual (p. 192).

⁶² **Estratégia inicial:** Nas primeiras atividades a pesquisadora leva uma imagem e questiona a forma de se organizar um gráfico em árvore a partir das informações visuais. Paulatinamente, fornece suporte com informações pertinentes com relação à hierarquia de tópicos que deveria ser utilizada. **Consequência:** O primeiro aluno a elaborar um gráfico colocou como tópico ‘esportes com bola’. Os primeiros galhos foram os esportes mais praticados no Brasil, e os galhos que derivavam desses apresentavam detalhes relativos a cada esporte. O detalhe mais interessante foi relativo às estratégias e comportamentos utilizados pelos juízes para a arbitragem de jogos com surdos (LEBEDEFF, 2010, p. 185).

mais em conformidade com a metodologia de trabalho arquitetada pela pesquisadora, estão os exemplos idealizados pelos próprios professores surdos ao descobrirem técnicas mais adequadas à experiência visual, o que propicia que se percebam como sujeitos visuais.

2) Gráfico em teia (web)⁶³: Tipo não linear de gráfico organizador de ideias que auxilia na sistematização originada a partir de um tópico central auxiliando o professor a realizar a estratégia denominada de *brainstorm*, ou tempestade de ideias, o gráfico é conhecido também como *cloud*, ou seja, nuvem. “No gráfico em teia, não existe hierarquia a priori, a organização dos tópicos ocorre após serem esgotadas as ideias” (idem p. 186).

Em seguida, exemplos de mapas mentais postados por alunos em blog intitulado “Criação e Percepção” em que o professor solicita que pensem em “tudo que escorrega”, “coisas que escorregam”; dali para criação de histórias é algo factível. Uma instrutora surda pesquisada (Escola Pintor 7) aponta a estratégia intitulada “Tudo que escorrega” de grande valia para ensinar e compreender verbos (exemplo: verbo escorregar). Pode-se acrescentar que não se configura algo simples a ideia de criação e organização de gráfico em teias, nuvens ou mapas mentais, via tempestade de ideias. A maioria dos professores que domina a estratégia possui experiência em áreas como arte, design gráfico e comunicação, mas é algo importante de ser utilizado em educação, principalmente, com pessoas que pensam imagetivamente. Nesse intuito, tentamos abordar a técnica em nossa pesquisa-ação sendo essa a proposta que, inicialmente, gerou maior afecção/carisma aos instrutores surdos.

⁶³ **Estratégia inicial:** No primeiro exercício conjunto são esgotadas ideias; a pesquisadora lê todos os braços (de ideias) e sugere uma reorganização de maneira que, em seguida, seja possível construir um texto. **Consequência:** O aluno sugeriu a construção de uma história, a dos três porquinhos surdos. A história desenrolou-se como a história tradicional, mas, quando o lobo gritou para a casa e assoprou, a casa de tijolos não caiu porque era forte, mas porque era “surda”. O lobo, então, faz curso de língua de sinais e derruba a casa com sinais, jantando os três porquinhos (LEBEDEFF, 2010, p. 185-187).

3) **Tabela**⁶⁴: Tipo de gráfico que concentra e organiza dados. “Tabelas podem ser utilizadas para mostrar atributos, para comparar e contrastar tópicos, para avaliar informações, entre outras possibilidades” (LEBEDEFF, 2010, p. 188).

4) Mapa de história⁶⁵: São gráficos organizadores úteis para auxiliar o aluno a analisar ou criar e escrever uma narrativa. Não precisa ter uma estrutura para engessar ou hierarquizar as ideias, mas tem o objetivo de desenvolver um texto coeso e coerente a partir das conjecturas e hipóteses levantadas.

Observam-se corriqueiros roteiros para criação de histórias que deveriam ser comuns nas escolas de Ensino Fundamental. No entanto, os alunos em curso de formação de professores, segundo a autora, demonstram a carência destas práticas no cotidiano enquanto alunos que foram e na vivência profissional enquanto

⁶⁵ **Estratégia inicial:** O mapa de história foi usado para demonstrar a possibilidade de inclusão (ou supressão de elementos) a partir de notícia jornalística vista na TV, nos seguintes aspectos: Cenário; Hora; Local; Personagens; Problema: “O que aconteceu?” (Desenvolvimento); Conclusão. **Consequência:** Outros modelos de mapa foram vivenciados, contando com os seguintes aspectos a serem pensados: Onde? Quando? Quais os personagens principais? Quais os personagens secundários? Qual o problema? Quais os eventos e a conclusão? (LEBEDEFF, 2010, p. 190-191).

professores. A estratégia de diminuir ou ampliar o número de eventos e modificar os elementos solicitados acaba provocando a criação de narrativas próprias pelos surdos.

- 5) **Histórias em quadrinhos⁶⁶**: Recurso narrativo que requer a união de texto e desenho tornando mais claros conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra.



Figura 36 - “Gestuar à chuva” (LAPALU, 2006, p. 11).

Insere-se a HQ do personagem Léo, pois se acredita assim como para Lebedeff, nas pesquisas procedidas por ela, que a surdez carece de uma proposta pedagógica diferenciada, ou nas palavras da autora “uma proposta nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais” (2010, p. 192). Verificam-se práticas de letramento visual com alguma ênfase na linguagem verbal, de forma que o texto, o verbal, forneça mais pistas e oportunidades imagéticas do que de costume,

⁶⁶ **Estratégia inicial:** A exploração de elementos da HQ perguntando aos participantes sobre: as diferenças entre os tipos de balões; leitura de personagens em cena (“qual sentimento?”) pela aparência, expressões; curiosidades sobre onomatopeias, metáforas visuais (como lâmpadas que se acendem em cima da cabeça dos personagens significando a produção de uma ideia). **Consequência:** Análise de cada história quadro a quadro: a primeira história tinha três quadrinhos e nenhuma fala; a segunda tinha cinco quadrinhos e nenhuma fala; a terceira história tinha seis quadrinhos e pouca fala e a quarta tinha seis quadrinhos e um diálogo complexo. A análise envolveu a semântica própria de HQ e o conteúdo da história. (LEBEDEFF, 2010, p. 190-191).

e o visual, transmita mais dados de apoio à produção textual do que o comumente verificado nas escolas. Apontamos que para a efetividade das trocas de artefatos surdos por *Eles mesmos*, fomos verificando a positividade do intercâmbio de materiais produzidos por surdos: em vídeo, em material impresso, em Arte. São materiais reunidos e inventados para aumentar os vínculos de sociabilidade e de orgulho de viver em comunidade surda e, que são significados, imediatamente, pelos atores surdos.

Pesquisas como as de Vieira e Araújo (2012), que confirmam que para tornar as instituições de ensino escolas bilíngues, de fato, é necessário que seja dado maior relevo ao significado da imagem no texto. As autoras nos revelam que os surdos, na maioria das vezes, apresentam habilidade com a leitura de imagens:

Quando tinham que ler textos em quadrinhos que apresentavam ditados populares, expressões idiomáticas e metáforas buscavam a compreensão dessas expressões usando as pistas fornecidas pela imagem, (...). Conforme Reily, as lacunas ou brechas não explicitadas no verbal permitem ao leitor buscar a coesão da história usando o sentido apresentado pelas ilustrações do texto. Ou seja, ao ler as histórias em quadrinhos e tirinhas, esses sujeitos procuram fazer inferências ao verbal por meio das informações retiradas da leitura da imagem. É importante frisar que, nesta pesquisa, todos os benefícios da imagem foram mais significativos para os surdos fluentes em Libras. (p.229-230)

Em outra pesquisa de Lebedeff (2002, 2003), que se constitui na sua tese, e artigo subsequente, a autora analisou o reconto de histórias escritas e em língua de sinais, por pessoas surdas, demonstrando que as histórias de estrutura rígida, que possuem elementos hierárquicos que devem ser seguidos para a construção e compreensão das mesmas, e as propostas de análise dessas narrativas (exames derivados deste tipo de engessamento metodológico fiel às hierarquias de acontecimentos), além disso, a ordem que as ideias aparecem no texto sem abrir espaço pra a forma *sui generis* de como o surdo experimenta a narrativa, vem sugerindo, erroneamente, que crianças surdas possuam dificuldades para a compreensão de histórias (LEBEDEFF, 2003).

Sugere-se que, além da importância da presença de um interlocutor surdo para contar histórias, é necessário também que os professores ouvintes recebam ‘treinamento’ de contação de histórias dos contadores surdos (LEBEDEFF, 2003, p. 14). Esse compartilhar histórias com o adulto surdo torna-se essencial no seu desenvolvimento linguístico, pois até estratégias para contar histórias são idiossincrásicas à língua de sinais (LEBEDEFF, 2003, p. 15).

O arcabouço teórico-prático é suscitado pela experiência de Lebedeff em práticas pedagógicas de letramento visual, sem deixar de provocar e inserir os aspectos comuns à comunidade surda, mas não partindo desses profissionais em formação a ideia primeira e “inovadora” sobre a prática e até mesmo levando a surpresa dos mesmos pela simplicidade e conexão com o modo de ver e de ser surdo e das práticas pedagógicas aprendidas nas oficinas.

Isso nos chama a atenção para a produção de conhecimento científico-técnico ser de responsabilidade coletiva, no intuito de enriquecimento mútuo (THIOLENT, 2011) em que tanto o pesquisador quanto os pesquisados se beneficiam do processo de pesquisa. Para Thiolent (2011), a tomada de consciência não é um processo posterior à divulgação dos resultados. Há uma reciclagem de ideias de responsabilidade do pesquisador e dos pesquisados que pensam e teorizam sobre a própria prática, estabelecendo pontes desde os primeiros resultados da pesquisa. Ao detectarmos algumas das estratégias surdas sentimo-nos impelidos a afastar a inocente ideia de que todos os sujeitos/atores surdos seriam “naturalmente” formuladores de concepções sobre o letramento visual.

Preocupada com o letramento, com as estratégias “surdas” para o acesso ao texto, Lebedeff (2006) analisa algumas estratégias e recursos “surdos” utilizados por professor surdo para o Ensino de Língua escrita, comparando seus achados de pesquisa com os já descritos na literatura sobre surdez.

A autora refere-se a estratégias e recursos de ordem linguística e comunicativa usados no processo de ensino-aprendizagem entre professor surdo e aluno surdo sendo que a mesma percebe que a fluência em língua de sinais pode ser responsável por maior habilidade em leitura, por esta habilidade estar acompanhada de práticas diferenciadas, no “contar história”, por exemplo, pelos professores surdos em sua primeira língua (língua de sinais), dando acesso, novamente por metodologia própria, ao “letramento”, por exemplo, em outra língua (segunda língua escrita).

Nessa perspectiva, “pesquisas indicam que recursos e estratégias utilizados por professores surdos no ensino de língua escrita podem ser diferentes dos de professoras ouvintes, preparadas para a mesma função (LEBEDEFF, 2006, p. 144)”. Alguns recursos e estratégias surdas observadas pela autora, foram os seguintes (idem, 2006):

a. Soletração em alfabeto digital (datilologia): É realizada várias vezes durante a aula, em alguns momentos as palavras são soletradas duas vezes consecutivas. Os professores surdos utilizam duas vezes mais soletração do que professores ouvintes.

b. Estrutura de encadeamento - SINAL - PALAVRA IMPRESSA - SOLETRAÇÃO: Esta estrutura está relacionada à utilização da soletração em datilologia. São adicionados outros recursos: mostrar o sinal, depois a palavra impressa e, por último, realizada a soletração em alfabeto digital (datilologia).

c. Sanduíche - SINAL -SOLETRAÇÃO - SINAL: Similar ao que ocorre no encadeamento: há a soletração em alfabeto digital entre a realização de um sinal, repetido duas vezes.

d. "Ataque às palavras": Estratégia de traduzir palavra por palavra, tendo como foco a tradução individualizada de cada palavra por um sinal. Isso não é favorável pelo mesmo fator de descontextualização da tradução e da interpretação em qualquer língua estrangeira (ou que se está em aprendizado), pois não se traduz palavra a palavra, pois há quebra de conexão da palavra com o texto e problemas de variação de significados.

e. "Busca de significado" (no lugar de "Ataque às palavras"): Não utilizar o português sinalizado para ler. Primeiramente "ler em LIBRAS" e, posteriormente, buscar no texto as palavras sobre as quais os alunos perguntam o significado literal.

Além disso, ocorrem os ajustes relativos aos aspectos semânticos e sintático-semânticos, ou seja, o professor surdo mostra que existem regras da ordem dos termos em uma frase e variadas significações de termos (vocábulos), diferentes em cada língua, e que não se pode generalizar ou transpor as regras da língua de sinais para o português escrito. "Ocorrem comparações lexicais e estruturais da frase ou palavra entre as línguas, segundo Lebedeff" (2006, p. 146).

Já em pesquisa de Rosa & Klein (2011), o sinalizador se utiliza da datilologia onde algumas palavras são soletradas mesmo havendo sinal, obteve opiniões contrárias porque poderia prejudicar o entendimento das crianças durante a contação de histórias. Isso é diferente do que foi analisado pelas pesquisas de Lebedeff (2003, 2006) sobre a contribuição da datilologia, soletração manual.

As estratégias para a compreensão leitora são as seguintes (idem, 2006): **1. Exteriorização de procedimentos:** Diálogo entre professor e aluno sobre o texto lido de modo que o aluno expresse a sua captação e pensamento em termos de

palavras ou frases não entendidas, durante a leitura do texto. Esse diálogo levaria a uma análise e síntese de texto. **2. Explicitação do processo de construção:** É consequência da estratégia anterior em que o aluno depois de ter lido o texto e discutido com o professor, expressa a sua compreensão por meio da língua de sinais.

A autora conclui: “Sugere-se que as estratégias utilizadas por professores surdos sejam ‘ensinadas’ às professoras ouvintes, a fim de auxiliar professores ouvintes na sua práxis com alunos surdos” (LEBEDEFF, 2006, p. 149). Acrescenta-se a necessidade de tornar as práticas pedagógicas pesquisadas e descritas conhecidas pelos educadores surdos em formação, porque diante dos próprios dados de pesquisa, a maioria desconhece essas estratégias como apropriadas e acaba por repetir modelos de educação para alunos ouvintes. Este é o caso de alfabetização por meio dos sons de letras e sílabas, da cópia da palavra, no lugar de inserir a palavra ao seu contexto de frase, ao cenário de um texto, mediado pela língua de sinais.

Ainda dentro da preocupação de Lebedeff (2007) com o letramento para crianças surdas, a autora fez uma pesquisa sobre o programa *Shared Reading*⁶⁷. Lebedeff corrobora a ideia de que crianças surdas chegam à escola sem uma base linguística e com pequenas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e na escola necessitam aprender a estrutura linguística da língua oral e da língua de sinais, ao mesmo tempo. Os dificultadores⁶⁸ para o surdo adquirir uma base linguística, na escola, são descritos pela autora.

Algumas saídas apontadas por Lebedeff a estes equivocados recursos metodológicos são as seguintes:

⁶⁷ Programa que teve origem em escola de surdos no Havaí, ao depararem-se com dados de que nenhum dos pais ouvintes lia livros para os filhos surdos. Foi implantado nos Estados Unidos pelo Laurent Clerc National Deaf Education Center da Gallaudet University.

⁶⁸ Os dificultadores são os seguintes (LEBEDEFF, 2005): 1) Atividades que utilizam a língua escrita envolvendo apenas **repetições, reproduções e supergeneralizações**, ou seja, generalizar as estratégias de leitura baseando-se em sentenças que possuem um substantivo, um verbo e o objeto direto. 2) Estratégias de interpretação chamadas de *reading surface order*, “**leitura na ordem de superfície**”, onde os alunos surdos interpretam como uma regra única de que o primeiro nome é o agente, o verbo é a ação e o segundo nome o destinatário da ação. 3) Artificialização da língua simplificando a escrita do português para os surdos com uma **redução das dificuldades ou omissão de termos** como as preposições e os artigos e apresentando os verbos apenas no infinitivo. 4) Suposta necessidade de escrita (na forma aproximada) da **língua de sinais só que “traduzida” em língua portuguesa** em consideração a um aparente problema dos surdos em ler em outra língua; os professores sublinham apenas aquilo que o aluno tem condições de ler como se os componentes específicos da língua portuguesa não fossem essenciais.

1) O papel que é dado à língua de sinais com relação às atividades de leitura e de escrita e a possibilidade de trabalhar a mediação do texto via língua de sinais, apresentando-o por um usuário fluente da língua.

2) Apresentação do texto com a utilização de vídeos em língua de sinais, contos de história por adultos surdos, teatros etc.

3) Atividades de letramento iniciadas com textos em língua de sinais e/ou mediadas pela língua de sinais.

4) E por fim, exposição da criança pré-escolar à leitura de livros infantis como, por exemplo, ocorre no programa *Shared Reading*⁶⁹ tendo como principal objetivo ensinar às famílias lerem livros em língua de sinais utilizando as estratégias ensinadas por surdos adultos.

Lebedeff (2007) avalia o programa como eficiente⁷⁰. O problema da tese e que se difere das pesquisas aqui descritas sobre letramento é que não coube tentar

⁶⁹ Princípios do “*Shared Reading*” (LEBEDEFF, 2007, p. 7-8): **1.** Traduzir histórias usando a língua americana de sinais (ASL) com a necessidade de focalizar em conceitos sem tradução palavra-palavra; ênfase na utilização do alfabeto digital para soletrar palavras novas ou sem tradução para a língua de sinais. **2.** Manter ambas as línguas (ASL e inglês) visíveis certificando-se que as crianças visualizem tanto a língua escrita como a língua de sinais, assim como as ilustrações. **3.** Elaborar sobre o texto adicionando explicações para fazê-lo mais compreensível. **4.** Rer as histórias numa perspectiva de partir do “conto de história” para a “leitura de história”: o leitor “conta a história” nas primeiras vezes, e, aos poucos, ao perceber a compreensão do foco da narrativa, o leitor, lentamente, deverá focalizar mais no texto. **5.** Seguir a liderança da criança, pois, muitas vezes a criança quer ler apenas uma pequena parte do livro, ou pular páginas, desse modo, se segue a vontade da criança. **6.** Tornar explícito o que está implícito discutindo com a criança os significados auxiliando-a a elaborar inferências. **7.** Ajustar o local do sinal para adequar à situação da história usando de liberdade e criatividade para a localização da realização do sinal: realizar o sinal na página do livro, realizar no corpo da criança e/ou no lugar usual. **8.** Ajustar o estilo do sinal adequando-o a história; sendo dramático, jogando com os sinais e exagerando nas expressões faciais para mostrar personagens diferentes, assim como diferentes sentimentos e estados de humor. **9.** Conectar conceitos da história ao mundo real relacionando-os aos personagens, aos eventos reais, aos conhecimentos e experiências já vividas pela criança. **10.** Usar estratégias para a manutenção da atenção batendo levemente no ombro da criança, ou dando uma “cotovelada” delicada para manter a atenção. **11.** Usar o contato visual para convocar a participação da criança, olhando a criança ao ler, comunicando-se com o olhar, convocando a participação com o olhar para que possa questionar e exclamar. **12.** Atuar para ampliar conceitos atuando como o personagem da história após a leitura. **13.** Usar variações de ASL para frases repetitivas, e caso ocorra uma repetição de frases, variar os sinais. **14.** Fornecer um ambiente positivo e de apoio incentivando a criança a compartilhar suas ideias sobre a história apoiando suas ideias. **15.** Esperar a criança tornar-se leitora acreditando no sucesso da criança e lendo muito para ela.

⁷⁰ Eficiente por algumas razões: **1.** Pelo pragmatismo que adotou: treinamento de coordenadores locais, treinamento de tutores e treinamento de pais, todos utilizando os mesmos princípios, os mesmos livros básicos de histórias infantis, o mesmo kit, o que facilita o trabalho de coordenadores e tutores. **2.** Pela exigência de ampliação das habilidades comunicativas dos pais e familiares, pois além de terem que se comunicar com os filhos surdos, devem se comunicar com os tutores. **3.** Pela ‘obrigatoriedade’ de leitura, ou seja, quando há a visita do tutor, o familiar tem que obrigatoriamente estar presente e ler para a criança, não existe a possibilidade de postergação. O interessante é que o índice de desistência de familiar em participar do programa é mínimo. **4.** Pelo formato lúdico: a

achar os mesmos indícios e práticas focando em “letrar”, em inserir no mundo letrado, embora se compreenda o quanto isso é de fundamental importância.

Contudo é preciso “olhar com olhos de ver” se há outras práticas que estão ocorrendo diante de novos fatores, tais como a forte tendência autobiográfica do surdo, a construção de narrativas surdas em uma linguagem própria, o que envolve não somente a língua de sinais ou língua escrita (portuguesa).

Diante disso, apreende-se que estamos defendendo uma tese que está mais próxima dos meios e veículos da visualidade, da comunicação imagética, da maneira de utilizar outros suportes mais bem encaixados a sua forma de expressão e ao letramento visual. Algumas longas exposições nas redes sociais, com trocas de práticas, concretizam outros saberes e experiências que ainda não foram conectadas de forma a tornar mais nítida a prática pedagógica surda.

A opção pelo letramento visual combina com o que afirma a pesquisadora surda Strobel (2008) a qual diz que o artista surdo cria a arte para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda. O desafio do letramento de alunos surdos nos leva a refletir sobre a constituição do pensamento através de signos e seus possíveis significados construídos socialmente, contextualizados. Pensar então em matrizes de linguagem, nas múltiplas combinações possíveis, manifestas em diferentes categorias de artefatos, se faz necessário a fim de enriquecer a experiência pedagógica da *tríade professor - instrutor - aluno surdo*.

2.11.

Cultura surda e suas práticas visuais: pensando em artefatos literários

Pesquisadores em Estudos Culturais, em Educação e no campo dos Estudos Surdos têm se empenhado para catalogar e analisar produções culturais⁷¹ da comunidade surda.

atividade de letramento é organizada pela escola, mas não é academicista (...) (LEBEDEFF, 2007, p. 6).

⁷¹ Dentre as instituições de pesquisa sobre “produção, circulação e consumo da cultura surda” estão os Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Este grupo de pesquisadores elaborou o projeto “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira”, atendendo ao Edital 07/2008, Capes/MinC – Procultura.

Campello (2008) recomenda que, para a consecução de uma proposta de pedagogia visual, é necessária a ampliação da produção de materiais didaticamente relacionados ao processo de visualidade (CD, DVD) alertando sobre a existência de poucos materiais literários e cinemáticos visuais específicos à comunidade surda de modo a dar maior estrutura e apoio linguístico à aprendizagem dos surdos.

As produções da cultura surda são aquelas que: 1. Circulam nos espaços editoriais formais; 2. Circulam na internet, como é o caso dos vídeos de livre acesso postados no *YouTube*; 3. Circulam na Academia, como os materiais produzidos na disciplina sobre literatura surda por alunos de LETRAS/LIBRAS, em Ensino a Distância (EaD); 4. Circulam no *face a face* em espaços não-formais e formais.

A experiência visual é apresentada como um dos fatores de identificação da comunidade surda, estando esta relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelos modos diferenciados de ser, de expressar-se e de conhecer da pessoa surda (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011). A questão do reconhecimento, diga-se cultural, para as autoras, é um dado que se equilibra e desequilibra, um dado que se esquia e escapa entre a aspiração afirmativa da cultura surda e o apontar sobre os perigos de uma fixidez de identidades e da própria cultura.

A seguir, apresento alguns dados de pesquisa (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2011) que chamam a atenção pela pertinência do enfoque para essa tese e que colaboram para a necessidade da discussão sobre produções culturais surdas.

- 1) O desconhecimento dos processos e dos produtos culturais que determinados grupos de surdos geram;
- 2) A maior parte desses produtos estar presente em pontos de encontro da comunidade surda, como associações e escolas;
- 3) Uma pequena parcela das produções estar registrada em vídeo ou DVD;
- 4) Uma grande parte da criação não ser de autoria de surdos;
- 5) As Instituições responsáveis pela produção/divulgação das produções culturais surdas não ser variada e a maioria estar localizada no eixo Rio-São Paulo, existindo a prevalência de produções na região sudeste;
- 6) A falta de registros de variações regionais tornar cada vez mais urgente a coleta e a análise desses materiais, no sentido de compor um acervo que sirva de referência.

Para encerrar as reflexões contidas nesse capítulo será abordada a literatura surda. Existem categorizações da literatura surda⁷², por meio de três processos de produção de livros ou mídias em DVD, e da improvisação cotidiana, com as seguintes definições⁷³: traduções, adaptações ou criações. Estas classificações são encontradas nas análises de pesquisa realizadas por Mourão (2011) e Rosa e Klein (2011, 2012) tendo os artefatos analisados (em DVD e em livro impresso) sido definidos em objetivos principais a seguir (ROSA & KLEIN, 2011, p. 95) (idem, 2012) apresentados:

- **Tradução cultural** é clarificar para os surdos as histórias da literatura convencional por meio da LIBRAS, das expressões bem claras e da locação dos personagens bem marcadas. Exemplos: DVD do INES, como *Chapeuzinho Vermelho* (VHS 1999 e, atualmente, em DVD) e *O sapo boi* (em DVD “Seis fábulas de Esopo em Língua Brasileira de Sinais”).
- **Adaptação cultural** é substituir o que vem a ser específico da cultura de ouvintes pelas questões da cultura, da comunidade e identidade surda, sendo que são necessárias substituições na história original das características dos personagens e dos acessórios que os acompanham. Exemplo: *Peter Pan surdo* (2003), além de, *Cinderela surda* (2003).
- **Criação em LIBRAS** ou do texto inédito realizado notadamente por surdos e, ainda por alguns ouvintes, é que de maneira espontânea e criativa realizem “contação de histórias” e piadas próprias da comunidade surda. Exemplos: *O passarinho diferente* (1999); *Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras* (2008); *O Feijãozinho Surdo* (2009).

⁷² Mourão (2011) sinaliza que internacionalmente, “a noção de literatura surda começou a circular em alguns países da Europa e nos EUA, principalmente onde havia escolas de surdos. Sujeitos surdos acadêmicos e pesquisadores construíram significados em torno da literatura surda sendo que *Gallaudet University*, criada em 1864, é um dos exemplos de onde partiram esses significados” (p. 72). Rosa e Klein (2011) apontam que, no Brasil, “a partir da década de 90 do século XX, grupos de instrutores surdos e professores surdos iniciaram a produção de materiais filmados, com a finalidade de utilizá-los em atividades, principalmente nos espaços escolares. A princípio as filmagens eram de “contação” de histórias clássicas traduzidas em suas aulas com alunos surdos. Pelo sucesso dessa literatura iniciou-se a produção de materiais e a sua distribuição pelo INES, financiados pela SEESP/MEC, no ano de 1996, aproximadamente (p. 94)”

⁷³ Mourão (2011) define os três processos de produção: 1) Traduções ou processo de tradução cultural ou tradução interlínguas: Cooperam para o conhecimento e a divulgação do acervo literário humano. Exemplos: materiais da Editora Arara Azul como *Alice no país das maravilhas* (2002), *Iracema* (2002) e *O alienista* (2004) (p. 74). 2) Adaptações ou processo de adaptação cultural ou história baseada em outra história: Inserem personagens principais que são surdos e o enredo da história muda em relação ao original, pois são realizadas adaptações para a cultura surda de forma que o discurso traga representações sobre os surdos. Exemplos: Os livros *Cinderela surda*, *Rapunzel surda* (2003), *Patinho surdo* e *Adão e Eva* (2005) (p. 74). 3) Criação ou processo de criação em LIBRAS ou texto inédito: São textos originais e produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam. Exemplos: *Tibi e Joca* (2001), *Casal Feliz* (2010) (p. 74-75).

Os títulos de obras são os mais citados nas pesquisas sobre literatura surda impressa, sem acompanhar mídia em DVD. Observa-se que são livros do Sul do país⁷⁴.

Para o povo surdo e a comunidade surda, em décadas passadas, tudo era sinalidade, passando e repassando histórias de geração em geração; finalmente surgiram os sistemas de escrita e os vídeos (fitas de vídeo/ CD/ DVD), e livros e acervo podem ir para bibliotecas e universidades, com comprovação, registro e segurança (MOURÃO, 2011, p. 88).

A partir do ano 2000, houve um salto quantitativo de produções literárias destacando o sujeito surdo e com esse aumento algumas pesquisas como de Karnopp (2010), Santos et. al. (2011), Rosa & Klein (2011, 2012) sugerem que, a partir da década de 90 houve o favorecimento ou um atrelamento desse crescimento às políticas de inclusão.

Isso não significa, porém, que a cultura surda e a língua de sinais estejam representadas apenas dentro do campo da significação da inclusão ou da cultura surda, como se fosse oposição (SANTOS et. al., 2011, p. 51).

A produção surda em forma de literatura infanto-juvenil expõe, em sua maioria, a experiência das pessoas surdas na relação com ouvintes. Por variadas vezes são relações denominadas conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão ao surdo, segundo as pesquisas sobre produção cultural surda. Nesse sentido, Karnopp (2010) ressalta que é importante realizar registros visuais para a criação de bibliotecas que possam armazenar e assegurar o material para uma escrita posterior, com traduções e adaptações apropriadas.

Foi bastante ressaltada a importância desse acervo e da literatura visualmente rica da comunidade surda.

É comum dizer que os surdos usam a visão para entender e compreender os significados, mas não somente os surdos fazem isso; também as crianças (e adultos) ouvintes pouco letrados fazem isso com os livros (MOURÃO, 2011, p. 83).

⁷⁴ Traduzir as histórias que são contadas em língua de sinais na comunidade de surdos foi o objetivo inicial dos autores dos livros impressos “Cinderela Surda, Rapunzel Surda, Adão e Eva e Patinho Surdo” e, para isso, foram filmadas as histórias contadas em língua de sinais que posteriormente foram registradas na escrita da língua de sinais e traduzidas para a língua portuguesa; segundo a pesquisadora e uma das autoras desta literatura, “as obras registram histórias dos clássicos da literatura, com uma aproximação as histórias de vida e as identidades surdas” (KARNOPP, 2010, p. 169).

Concorda-se com essa teoria e tem se colaborado na perspectiva de letramento visual. No entanto, outros autores que se referem ao nível linguístico da LIBRAS em jovens e adultos surdos introduzem, talvez, um equívoco (ou ao menos uma demanda sem oferta de materiais adequados ao público), sobre os jovens e adultos sem fluência na LIBRAS, por pouca inserção na comunidade surda, o que demandaria o uso de um mesmo material não importando a faixa etária.

Tais surdos podem ter acesso ao material divulgado para o público infantil até desenvolver-se nos sinais e começar a assistir a outros livros digitais que possuem um nível linguístico superior (ROSA & KLEIN, 2011, p. 94).

Lembra-se que nesse mesmo capítulo de tese já foi discorrido sobre a infantilização dos materiais didáticos e paradidáticos e a necessidade de se produzir adequadamente, pois os enredos não são pertinentes aos imperativos e às preocupações de um jovem e adulto.

No entanto, a assertiva de se analisar para qual público-alvo o livro impresso ou digital se destina: “se para crianças surdas, são necessárias estratégias para que a língua de sinais seja mais leve, correspondendo ao nível linguístico delas” (ROSA & KLEIN, 2011, p. 94), se torna um dado relevante, pois um bom número de crianças, filhas de pais ouvintes e sem fluência na LIBRAS, enfrenta a literatura surda, em DVD, com alguma dificuldade.

Com a análise de duas pesquisas que utilizaram metodologias aproximadas, ou ao menos, a ideia dos sujeitos de pesquisa que foram os próprios surdos em curso de formação em LETRAS LIBRAS - com produção de DVD⁷⁵ - percebe-se que algumas dessas narrativas surdas acabam por influenciar e constituir as práticas pedagógicas dos surdos brasileiros, muitos desses, mesmo do Município do Rio de Janeiro, estão realizando a graduação em LETRAS/LIBRAS ou Pedagogia, na modalidade EAD ou presencial. As disciplinas de formação dos professores surdos, em graduação, ocasionam ressonâncias em práticas surdas, as seguintes, referendadas de modo sintético.

⁷⁵ A saber: 1) Materiais produzidos (filmados, disponíveis em DVD) na disciplina literatura surda por alunos de LETRAS/LIBRAS, Ensino a Distância (EAD) da Universidade Federal de Santa Catarina, de modo que as adaptações de histórias feitas por alunos surdos fossem considerados os recursos com os quais elas foram construídas (MOURÃO, 2011, p. 75); 2) Materiais vistos por alunos do curso de LETRAS/LIBRAS, modalidade Educação a Distância (EAD) da Universidade Federal de Santa Catarina, mais especificamente do Polo da Universidade Federal de Santa Maria/RS, para perceberem as marcas surdas existentes em vídeos, o que lhes “salta aos olhos” (ROSA & KLEIN, 2011, p.98).

Para Mourão (2011), os professores surdos em formação, em sua prática de produzir literatura surda, demonstram que:

- Constroem o processo de trabalho pela filmagem utilizando ilustrações dos livros e embora alguns livros tenham texto escrito em português, ao contar as histórias, os surdos não focalizam a escrita, só mostram as ilustrações como uma forma de leitura da imagem e base para dar sequência à narrativa.
- Não legendam os vídeos na língua portuguesa na maioria das vezes.
- Há presença de personagens surdos nas histórias contadas; fazem as adaptações considerando os elementos da cultura surda.
- Desejam qualidade de vídeo, figurinos, se preocupam com a iluminação; tiveram experiências através de estudos ou escolas, tal como teatro, edição de vídeo, site e outros.
- Tem ideia de convidar desenhistas surdos.

Em um comentário final, o pesquisador nota que a produção de vídeos é algo divertido e prazeroso para os surdos: na organização do cenário, durante os intervalos, com o fato de tirar fotos ou brincar, com as falhas humanas durante a filmagem, com os bastidores das filmagens: a sinalização, a posição para a câmera, os figurinos, o tempo, os ensaios e os risos decorrentes. (MOURÃO, 2011, p. 86)

Já em pesquisa de Rosa & Klein (2011), as seguintes situações foram observadas pelos alunos surdos em formação de LETRAS/LIBRAS em relação aos materiais de literatura surda que analisaram:

- Um dos recursos utilizados na LIBRAS, o qual foi muito citado pelos alunos analisadores foi o uso dos classificadores⁷⁶. O uso das configurações de mãos é fundamental para a construção da sinalização juntamente com os classificadores. No entanto, há a necessidade de dicas prévias das configurações de mãos que serão utilizadas antes de começar a contar a história.
- As imagens alternadas (desenhos da história e ilustrações), que deslizam na tela, chamam atenção. É enfatizado que além de apresentar durante a história ou por meio da caracterização dos personagens, o máximo de pistas sobre o enredo, também é importante: “apresentar as cenas da história depois das sinalizações pode contribuir para compreensão, conseguindo fazer um elo entre o que foi sinalizado e o desenho” (idem, p. 107). *Este tópico aparece fortemente também na pesquisa de Mourão (2011).*

⁷⁶ Os classificadores são configurações de mãos que, relacionados a coisa, pessoa e animal, funcionam como marcadores de concordância que, substituindo o nome que as precedem, pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto, os classificadores são marcadores de concordância de gênero, pessoa, animal, coisa. Eles também podem ser apresentados no plural que é marcado ao representarem-se duas pessoas ou animais simultaneamente com as duas mãos ou fazendo movimento repetido em relação ao número (ROSA & KLEIN, 2011, p. 101).

- O sinalizador utiliza datilologia; algumas palavras são soletradas mesmo havendo sinal, porém esta prática teve opiniões contrárias porque poderia prejudicar o entendimento das crianças. *Isso é diferente do que foi analisado pelas pesquisas de Lebedeff (2003, 2006) sobre a contribuição da datilologia, soletração manual.*
- Deveria haver opção de colocar ou não legenda; ideal que a legenda venha como opcional. *Este tópico aparece fortemente também na pesquisa de Mourão (2011).*

Sobre a questão de legendar ou não o material produzido em vídeo, em termos de estética para não atrapalhar o aluno em sua compreensão da LIBRAS ou dramatização dos personagens, e das imagens alternadas (ilustrações), os textos em língua portuguesa podem poluir o visual plasmado em vídeo, borrando parte das sinalizações, dos movimentos, por isso, a discussão sobre dosá-los.

As formas de conduzir uma conversa, uma aula são diferenciadas e é preciso se verificar a necessidade de sistematizar e tornar compartilhados estudos onde a preocupação é a aquisição da língua escrita e a compreensão das mensagens veiculadas verbalmente, evidenciados não somente nesse capítulo II, mas também no Capítulo I dessa tese, capítulo sobre o bilinguismo e cenário da surdez. Não há, ainda, a segurança sobre as práticas que desenvolvem os professores surdos, tendendo à reprodução de práticas mais homogeneizantes ou ao uso de elementos que não dão acesso ao surdo, pela insuficiência de estudos sobre o uso da imagem ou do repertório literário da comunidade surda.

3

Por uma didática da invenção surda – Articulando pesquisas sobre tecnologias humanas e pós-humanas, linguagem de relações e humor

Diante das diversas camadas que já foram expostas no primeiro capítulo, quanto à escola e à língua, no segundo capítulo, quanto ao letramento visual, nesse capítulo, buscam-se os aspectos ligados às relações, interações entre surdos e ouvintes e surdos-surdos.

3.1.

Tecnologias e pós-humanidade: O que move o surdo no contraponto com o ouvinte.

Ainda na linha de reflexão de que “os processos culturais só funcionam culturalmente porque são processos de comunicação”, como sinaliza Umberto Eco (...) enfocando que, “em síntese, não há cultura sem comunicação. Não há comunicação sem signos” (SANTAELLA, 2010, p. 12). Daí a obstinação da autora⁷⁷ com as linguagens. Para este capítulo importarão os jogos de linguagem e da cultura.

Pensando em um novo ecossistema de linguagens e escritas, mostrando a possibilidade de deixar ver o que Santaella (2010) chama de *semiodiversidade*, em uma nova ecologia pluralista comunicacional e cultural, a autora aponta não serem poucas as consequências culturais e cognitivas aos modelos de produção de conhecimento, informação, ciência, arte e entretenimento. Ela está considerando as linguagens híbridas, de estrutura digital, a lógica característica da hipermídia, para fazer tal consideração sobre linguagens.

Se analisado um caminho histórico, ou historiografado, para se chegar à atual condição da humanidade, é preciso lembrar que, segundo Santaella baseando-

⁷⁷ A autora preocupa-se com os modos de produção da cultura e da comunicação, com o cuidado referido às ações culturais com poder transformador a que se refere práticas inventivas. A abordagem da obra de Santaella (2004, 2005, 2010) se faz pertinente para a presente pesquisa.

se em Slortejidiijk, “o que, desde Cícero, recebe o nome de *humanitas*, tanto no sentido amplo quanto no sentido restrito, é uma das consequências da alfabetização” (SANTAELLA, 2010, p. 30), pois isso se deve ao fato dos romanos terem tido o interesse, realizado o diálogo, e dado o acesso aos textos escritos gregos, às culturas europeias posteriores.

No início, os humanizados eram os participantes da elite dos que sabiam ler. Mais tarde, no século XIX e XX, quando ‘o padrão da sociedade literária ampliou-se para norma da sociedade política’, então programático e pragmático, o humanismo fazia parte integrante da ideologia ginásial dos Estados nacionais burgueses (...). O pleno poder de impingir os clássicos à mocidade e reivindicar o valor universal das leituras nacionais constituiu-se nos fundamentos do humanismo burguês, (...) (idem, p. 31).

Com o estabelecimento midiático da cultura de massas no Primeiro Mundo em 1918 (radiodifusão) e depois de 1945 (televisão), e mais ainda pela atual revolução da internet, a coexistência humana nas sociedades atuais foi retomada a partir de novas bases que são decididamente pós-literárias, pós-epistolares e, por consequência, pós-humanitas. Isso não significa que o mundo dos livros tenha chegado ao seu fim, (...) (ibidem, p. 31).

Para os surdos entre a radiodifusão e a televisão, algumas situações como o uso de telefone e da TV precisavam ser adaptadas para as trocas de informação.

A seguir, o TDD, ou Dispositivo de Telecomunicações para Surdos, cuja utilização depende de que a pessoa surda esteja alfabetizada.



Figura 37 - TDD (NOTISURDO, 2007)

Parte inicial da história em quadrinhos⁷⁸ “O telefone surdo” do livro “Léo, o Puto Surdo” (2006, p. 15), de Yves Lapalu. É possível observar o sinal luminoso próximo ao telefone onde é acoplado o dispositivo TDD.

⁷⁸ A motivação para uso destes quadrinhos na tese e o uso crescente dos mesmos ou de similares a estas narrativas, em aulas, se denomina conhecimento do mundo surdo, conforme aspectos curriculares propostos pelos instrutores surdos, como os incluídos na Escola Sol 3: *Gramática da LIBRAS e Língua Portuguesa, Fábulas e lendas, Literatura Surda, Vídeo sobre o Mundo Surdo, Oficina de LIBRAS, Estudo das demais disciplinas.*



Figura 38 - “O telefone surdo” (LAPALU, 2006, p. 15).

Assim como para uso do TDD era necessário ser alfabetizado para uso do *pager* também.



Figura 39 - Pager Teletrim da Motorola usado no Brasil na década de 90 (SOUZA, 2006).

A seguir, parte final da história “Cinema em casa” do livro “Léo, o Puto Surdo” (LAPALU, 2006, p. 29). É possível observar a legenda na parte de baixo da TV e, também, que os personagens do filme são surdos e usam língua de sinais.



Figura 40 - “Cinema em casa” (LAPALU, 2006, p. 29).

Mas voltando à discussão, no caso dos programas de TV, novamente, incide ser letrado, alfabetizado, aos que usufruem e exigem as legendas em telejornais, novelas, filmes nacionais.

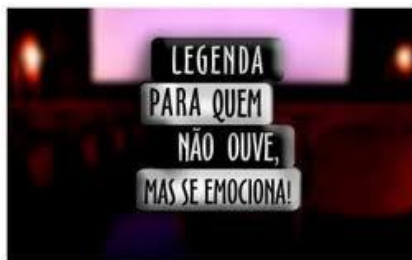


Figura 41 - Campanha para legendas em português em filmes brasileiros no Cinema (CAMPOS, 2012).

Esses exemplos do uso da radiodifusão, do telefone e da televisão, sucedem, com força, até o final da década de 90, início dos anos 2000. Após este período, a situação se torna mais complexa e pressupõe uma análise mais profunda sobre a técnica e a visão de humanismo.

A palavra humanismo, segundo Sloterdijk⁷⁹, que por sua vez está respondendo “a carta de Heidegger sobre o humanismo”, faz referência e recorda a

⁷⁹ Sloterdijk, em análise crítica à “carta de Heidegger sobre o humanismo”, está ironizando que o humanismo se define em oposição ao barbarismo.

disputa contínua entre as tendências bestiais e as tendências domesticáveis do homem, fazendo-se crer que o humano pode ser poroso, permeável as influências domesticadoras” (SANTAELLA, 2010, p. 33).

A partir de Heidegger⁸⁰ compreende-se a técnica como intrínseca à natureza humana, *techne* de origem grega está associado a *episteme*, “o que depreende-se que *techne* diz respeito à revelação pela mente humana das coisas feitas pela mão humana” (idem, p. 32).

Nessa perspectiva, para Sloterdijk (ibidem), o humanismo tende a reemergir nos momentos históricos em que a barbárie dos homens mostra potencial de atualização. O destino dos homens e da humanidade se reatualiza e é interrogado diante da complexidade de crescimento (no sentido de evolução ou de potencial civilizador) da natureza humana.

Segundo Santaella (2010), os polos deste antagonismo⁸¹ podem se acentuar com o crescimento da complexidade da natureza humana e da criação tecnológica. Por meio da história de aparato tecnológico voltado aos surdos, será possível compreender tensões nesse processo e a acentuação antagônica entre vertentes de correção e alinhamento à normalização do sujeito surdo ou de sofisticação e aperfeiçoamento *suis generis* desse mesmo sujeito.

No caso da comunidade surda, há um crescente questionamento quanto ao uso dos Implantes Cocleares (IC)⁸².

⁸⁰ Heidegger está examinando a tecnologia moderna, fazendo sentido a sua apreciação às tecnologias mecânicas. Fundiam-se a história do humanismo clássico, do campo pedagógico, junto a uma consciência ontológica própria do Ocidente cristão; expressaria-se deste modo, “a imagem de um homem mais servil do que um mero bom leitor” (SANTAELLA, 2010, p. 32).

⁸¹ Santaella sintetiza que “O humanismo em geral como o empenho para que o homem tenha a liberdade de assumir sua liberdade e nisso encontre a sua dignidade, então, dependendo da maneira que se entende liberdade e dignidade, o humanismo em cada caso diferirá (2000, p. 28).

⁸² Sobre IC – É um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes permitindo a transmissão do sinal elétrico para o nervo auditivo, a fim de ser decodificado pelo córtex cerebral; o objetivo final seria proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico. Em 1998, a *Food and Drug Administration* (FDA) aprova o IC em crianças surdas profundas a partir dos 18 meses de idade. “Lane (1990 *apud* MARTINI, 2007) sugere que o implante coclear não garante que a criança possa adquirir capacidades de comunicação suficientemente hábeis para se integrar na sociedade ouvinte, denunciando muitos casos com pouco ou nenhum ganho, mesmo com terapia intensiva e prolongada, (...)” Na França, o Comitê Consultor Nacional de Ética (CCNE), executou um relatório sobre o IC na Criança Surda Pré-Linguística: “Esse estudo recomendou que o implante coclear fosse acompanhado de língua de sinais, pelo menos durante os primeiros anos, de forma a assegurar o desenvolvimento cognitivo fundamental para o seu equilíbrio psico-afetivo (...). Concluindo, o implante coclear não deve afetar o modo de comunicação em língua de sinais, especialmente durante os primeiros anos.” (MARTINI, 2007, p. 74-75).



Figura 42 - Equipamento que fica externo e internamente a caixa craniana (OTORRINOS, 2011).

Como demonstra a charge do cartunista surdo Fabio Sellani, a seguir, em que a opinião é claramente desfavorável em relação à cirurgia de IC, alegando o que no último quadrinho se lê: “ao fazer o IC, o uso da língua de sinais diminui podendo até acabar com o tempo”.



Figura 43 - “Libras X IC”⁸³ (SELLANI, 2011d)

É necessário um esforço maior para compreender tais conflitos e emergências de variadas respostas quanto à exposição a transformações corpóreas que envolvem a tecnologia.

Santaella (2010, p.39-40) analisa sobre as transformações por que passa o corpo biocibernético expondo três movimentos:

⁸³ Na charge a expressiva caracterização das opressões vividas ao longo da história dos surdos, o que os faz ressabiado e ressentir-se pela oscilação de direções na língua de sinais, levando a proibições ou a dissuadir o seu uso nas escolas e, atualmente, o mercado médico-hospitalar que influenciaria as famílias ao ato cirúrgico e à retomada da busca pela oralização do sujeito surdo.

1) *Movimento “de dentro para fora do corpo”* – Refere-se às extensões do corpo equivalentes às conexões permitidas por serviços informáticos telecomunicacionais que são acessíveis por meio de dispositivos tais como: os computadores portáteis, os telefones celulares, *paggers*, alguns desses já mostrados anteriormente etc. Incluem-se a telepresença e a realidade virtual.

Pensando na pessoa surda, os avanços tecnológicos determinaram alguma melhora nas condições de comunicação. Alguns exemplos dessas inovações: uso dos celulares para envio e recebimento de mensagens, a internet para comunicação através de MSN, *e-mails*, *webcam*.

A seguir o *ProDeaf*, um Aplicativo móvel que traduz Português para a Língua Brasileira de Sinais gratuitamente. Um projeto de alunos da Universidade Federal de Pernambuco, com foco na comunicação entre surdos e ouvintes; ainda recém-lançado e com repositório de vocabulário restrito, com tendência a avançar. O boneco ou Avatar (3D) faz a tradução em língua de sinais para as frases captadas por voz ou escrita em Língua Portuguesa.



Figura 44 - Aplicativo ProDeaf para plataforma Android (PRODEAF, s.d.).

Há tensões nesse processo sobre os possíveis usuários e grupos interessados. Enfim, o objeto se destina a qual grupo e em que sentido facilitaria o cotidiano ou seria uma sujeição a algum fator ou grupo? - questionam-se os sujeitos surdos.

De algum modo, os serviços *on-line*, na internet, com o uso de câmeras privilegiaram a comunicação entre surdos sem necessariamente recorrer à escrita da língua portuguesa. Ou seja, por meio da língua de sinais, de modo virtual, pela rede, bate-papo (“bate-mão”), é possível trocar informações entre surdos e ouvintes que dominem a língua de sinais. Ainda não é completamente possível pelo reconhecimento “de gestos”, o comando do sistema operacional, como no humor a seguir.



Figura 45 - “Multimédia”⁸⁴ (RENARD & LAPALU, 2009, p. 48).

2) Movimento “*intersticial entre fora e dentro do corpo*” - São as técnicas de *bodybuilding* e *body modification*.

Mais próxima a ideia de modificação do corpo (*bodybuilding* e *body modification*) que por vezes inclui *body piercings*, *tribal tattoos*, alguns surdos divulgaram, recentemente, a primeira e a segunda convenção internacional de “*Deaf Tattoo*”⁸⁵, uma já acontecida em Berlim (2013) e outra a ocorrer em Paris (2014).

Na comunidade surda, aquilo que os torna mais modificados, de forma incômoda, não tão familiar a uma reconstrução ou modificação corpórea de própria decisão (de cunho altruísta ou autônomo), são os tipos de resposta de correção

⁸⁴ Marc Renard e Yves Lapalu (2009) mostram um usuário que tenta em outra língua (inglês), por reconhecimento de voz, acionar o computador (de frente para uma câmera) e acaba por gesticular um palavrão, sendo que a câmera não reconhece o xingamento, pois não se configura um sinal convencional da língua de surdos, de sinais. O sistema computacional não autoriza o gesto, irritando ainda mais o usuário ao solicitar outro sinal. A brincadeira intitulada “Multimédia” (multimídia) termina anunciando o que foi ou será gerado para os surdos: “Brevemente, o computador comandado por voz... perdão, por gestos” (2009, p. 48).

⁸⁵ Um movimento que engloba tatuadores surdos e tatuagens de surdos: os surdos tatuados e tatuadores, os temas de preferência, os lemas e os desenhos preferidos por surdos vêm a ser mostrados em seus corpos e em seus catálogos de desenhos aos círculos sociais de familiares, amigos e clientela.

direta à base objetiva de um “defeito”, diferença na audição e da fala. O que ocorresse nesse caso não é a aquisição de um status normalizado, “mas a transformação do ego: alguém que tinha um defeito particular se transforma em alguém que tem provas de tê-lo corrigido” (GOFFMAN, 1988, p. 18).

No caso dos surdos, até a década de 20, quando a Associação Médica Americana promove uma campanha de investigação, muitos serviços oferecidos por charlatões estavam presentes nas páginas da imprensa onde se vendiam meios de corrigir a fala e a audição de pessoas surdas.

Desejosos de enriquecer rapidamente, viam na Liga (para os que tinham dificuldade de audição) um frutífero campo de caça, ideal para a promoção de gorros magnéticos, vibradores miraculosos, tímpanos artificiais, sopradores, inaladores, massageadores, óleos mágicos, bálsamos e outros remédios que curam tudo (idem, p. 19).

A seguir foto de frasco de medicamento encontrado em uma casa da Geórgia, EUA, datada de 1810, com a promessa de uma cura para a surdez no Blog intitulado “Blog Fookem e Bug - 'Hear all, See all, Know all, and Share all’”.



Figura 46 - Dr. Cooper's Ethereal oil for deafness; found in walls of an 1810, Georgia house (FOOKEM, 2008).

Estas situações enumeradas anteriormente se encaixam mais em uma transição para o próximo, e último, terceiro movimento.

3) *Movimento “de fora para dentro do corpo”* – São os implantes e as próteses que pretendem corrigir funções orgânicas, ampliá-las, transformá-las ou criar novas funções. Algumas destas são tidas como perturbadoras, tais como avanços das drogas medicinais, da biotecnologia, neurotecnologia e nanotecnologia.

Eis um ponto crucial do pós-humano, uma avalanche mutacional que em certos sentidos é claramente um avanço e, em outros pontos, confunde-se e se turba,

movem-se os pontos de vista, como é o caso das próteses auditivas e dos implantes cocleares.

Toda esta avalanche mutacional não poderia deixar intocáveis as fronteiras que tradicionalmente separavam em territórios bem protegidos, o orgânico e o inorgânico, o humano e o tecnológico, o espaço e a presença, o corpo e a mente, o eu e o outro, o próximo e o distante. Não poderia deixar incólumes as normas tradicionais que regiam o espaço e o tempo, a vida, o trabalho e a educação. Enfim, não poderia deixar de chacoalhar as certezas sobre as identidades, (...) (SANTAELLA, 2010, p.41).

A comunidade surda mundial, de certa forma, tem buscado e repellido, investigado e feito humor com algumas dessas chacoalhadas.

Barreiras enfrentadas por pessoas surdas são facilmente inferidas nos quadrinhos de Lapalu, estudante de Escola Superior de Artes Gráficas, e amante de ficção científica, que faz críticas subliminares à influência das novas tecnologias, no final da década de 90 e início dos anos 2000, na França, além de retratá-las. Não muito diverso do que ocorre entre surdos brasileiros, no entanto, a ordem das adversidades é que, em se tratando de um público do *hall* dos excluídos, eliminados das benesses de mercado, os surdos, de qualquer um dos países, França ou Brasil, contam com baixos investimentos de ordem tecnológica muito semelhantes, mas isso tende a mudar com algumas conquistas e mobilidade social de parte dos surdos. A situação subsequente é a do desenvolvimento de aparelhos auditivos⁸⁶ e dos ajustes necessários realizados por outros aparelhos ou sistemas⁸⁷ para a eficiência, ou o não uso pela ineficiência. A ironia presente nos quadrinhos franceses e a

⁸⁶Aparelhos Auditivos – “O primeiro aparelho auditivo elétrico poderá ter sido o Akoulathon, desenhado em 1898 por Miller Reese Hutchinson, em Alabama. (...) Mas, **a amplificação eletrônica começou com Alexander Graham Bell em 1876, cuja intenção ao inventar o telefone seria de ampliar o som para a mulher e a mãe, ambas surdas.** (...) Em 1912, surge o primeiro catálogo de aparelhos elétricos para surdos, constituídos por um microfone de carvão, um circuito elétrico alimentado por uma pilha e um receptor do formato de telefone da época. (...) Em 1923, surge o vibrador para condução óssea, com Lohman e Kraus. (...) Durante a segunda guerra mundial, os amplificadores foram miniaturizados e surgiram moldes auriculares em resinas acrílicas para os vibradores. (...) Em 1948, apareceram os primeiros aparelhos com pilhas incorporadas. O volume, o peso e o preço diminuíram progressivamente. O transistor foi descoberto em 1948, mas só foi utilizado em próteses a partir de 1953. **Em 1960, começa a era da microeletrônica, dominada pelo transistor e pelos circuitos impressos. A potência de saída atinge valores enormes, as bandas de amplificação apresentam variadas modalidades, os sistemas de limitação automática de volume aperfeiçoam-se, a qualidade de reprodução melhora bastante, pesa pouco e as pilhas duram muito**” (CARVALHO, 2007, p. 72-73).

⁸⁷ Aparelhos ou Sistemas de Comunicação sem fio – *Frequency Modulation (FM)* – “O FM é usado com boa relação sinal-ruído e diminuição da distância do sinal (...). Atualmente, o sistema FM é muito utilizado por crianças, sobretudo em aulas. A pessoa que fala usa o microfone sem fio e a criança recebe a mensagem pelo receptor acoplado à prótese” (CARVALHO, 2007, p. 73).

interpretação - questões que serão discutidas mais a frente - em aspectos políticos e culturais que envolvem conflito e que culminam a negação do uso, de aceitar “o tesouro” que aparelhos auditivos possam representar à comunidade surda, também estão presentes na charge brasileira.



Figura 47 - “Novas Tecnologias” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 24).

Figura 48 - Charge sobre aparelhos auditivos (SELLANI, 2011b).

Apesar as críticas sobre o uso de aparelhos auditivos, ora tidos como hiper eficientes sem sê-los deste modo para todas as pessoas, ora tidos como um grande tesouro, valioso instrumento de cura para os problemas na audição, os surdos nunca deixaram de relatar suas desvantagens humanas, os perigos enfrentados por não escutarem barulhos, buzinas, avisos, chamamentos. Em contrapartida, verifica-se a necessidade de recursos de acessibilidade, recursos para enfrentar um mundo não-acessível às diferenças que são muitas, e uma delas não fazer uso da audição ou ter diminuída a audição.

Mais uma vez Lapalu, com o seu pequeno personagem surdo chamado “Léo”, mostra a necessidade de transpor o perigoso trajeto da casa para escola, as andanças nas ruas, no metrô, onde sons de buzina, freada, apito, avisos sonoros de fechar portas deveriam ser acrescidos de sinais luminosos.



Figura 49 - Final da história "A caminho da escola" (LAPALU, 2006, p. 14)

De certa maneira irônica e lúdica, uma homeotecnologia⁸⁸ pode paramentar o surdo para enfrentar a ausência de escutar ou garantir a quebra de barreiras para algumas das ameaças ou dos avisos que são sonoros, surgidos de trás das pessoas em circulação, no tráfego das ruas, como o bracelete e anel que foi postado pelo site *tuvie.com*, um novo equipamento, o "Vibering"⁸⁹.

⁸⁸ Sloterdijk acredita que as biotecnologias e nanotecnologias alimentam, por sua própria natureza, um sujeito que é refinado, cooperativo e inclinado a brincar consigo mesmo. Um sujeito que toma forma nos intercursos com textos complexos e hipercomplexos (SANTAELLA, 2010, p. 49-50). Uma homeotecnologia seria o mesmo que um pós-humano.

⁸⁹ *Vibering*: criado por três designers, Kwang-Seok Jeong, Min-hee Kim e Hyun-jong Kim. O relógio de pulso coleta e identifica a onda sonora apresentando a informação para o usuário. É programado para identificar frases específicas, tais como "Excuse me", ou quando o nome do usuário está sendo chamado, e o mais importante, sons vindos de trás tais como buzina.

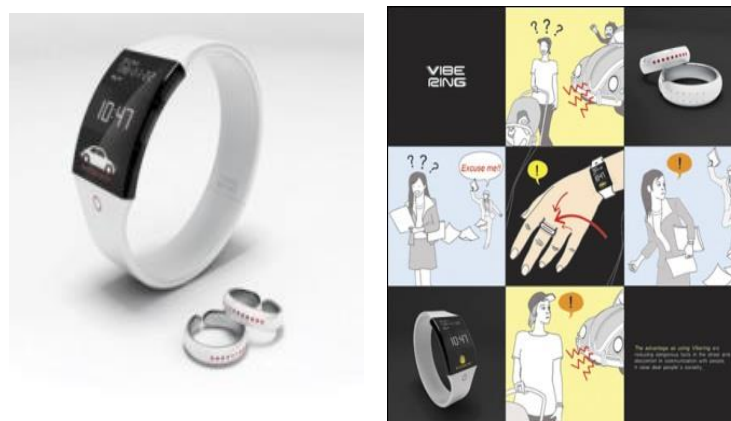


Figura 50 - Bracelot e anéis para surdos que consiste de dois anéis e um relógio de pulso que são projetados para atuar na percepção de sons vindos de trás (TUVIE, s.d.).

Renard & Lapalu (2009) explicam algo que combina com essa ideia e traz uma inquietação a mais sobre o que motivaria a criação de tecnologias voltadas para o surdo.

Aquele que acaba por rir da sua surdez mostra que aprendeu a viver com ela e a desembaraçar-se das armadilhas da vida quotidiana de mil e uma maneiras. As novas tecnologias são cheias de promessas (...) (p. 107)

A saída ou compreensão desse conflito ou tensão seria a construção de processos epistemológicos que conectassem o físico, o biológico, o social e o cultural, levando-se em conta as práticas e artes tecnológicas emergentes, conforme salienta Santaella (2010), e levando em consideração igualmente a escola e a sociedade permeadas de uma pluralidade de comunicação.

Até aqui foi possível dialogar com os pressupostos teóricos, mostrando uma discussão sobre a biocibernética de modo simplificado, um verdadeiro “parque humano”⁹⁰, para o uso de tecnologias passando pela escrita em língua portuguesa, em aparelho TDD, *e-mail*, *pager*, torpedos em celular, na leitura das legendas da TV e do cinema, ao uso de câmera passando por *desktop* ao *tablet* e celular e as modificações corporais.

⁹⁰ Parque humano seria onde humanos e pós-humanos convivem. Na perspectiva de Sloterdijk, não possuiria mais a conotação de subjugação, controle, prisão tecnológica, e seria fruto de alto nível de *insight* sobre a natureza biológica e social do homem, pensado desde transplante de órgãos a outros efeitos em que o humano gere as suas escolhas de vida (de gênero, qualidade, espécie). As criações ou manipulações, quando os humanos se transformam autotecnologicamente, tenderiam a coproduções autênticas, inteligentes, afinal, chega-se ao humano porque tecnologias o impulsionaram e o fizeram evoluir desde o pré-humano (SANTAELLA, 2010, p. 48).

Algumas das desvantagens da surdez foram ironicamente (e francamente) apresentadas, anteriormente, em charges e histórias em quadrinhos que, unido aos três movimentos do fenômeno denominado corpo biocibernético, dentro da imagem e conceito de um processo pós-humano, pudera ser finalizado com a necessidade que a tecnologia se fez presente na comunicação e exposição da comunidade surda. Nesse sentido, há vantagens para os surdos, o que não significa um corpo cientificamente explicitado, essencialmente orgânico; ao contrário disso, as tecnologias de informação e comunicação têm privilegiado as características desses indivíduos e de sua comunidade.

Em um mundo visualmente apreendido pela pessoa surda, onde pode haver situações em que o ouvir inexistente, onde pode não fazer falta ter audição e as tecnologias tenham construído novas pontes e criado outras formas de estar no mundo que precisam ser melhor compreendidas, ainda assim, procura-se compreender que vantagens seriam estas e para quais características da pessoa surda estarão sendo associadas.

Para Peirce, “o universo está em expansão”, (...), “onde mais poderia crescer senão na cabeça dos homens?” (SANTAELLA, 2012b, p. 39). De certa forma, faz-se agora um recuo ao humano dotado de abundância de características e capacidades, que seja um extremo necessário a mostrar algumas vantagens da ausência da audição e da extrapolação da capacidade visual e certo potencial a reconhecer detalhes e a organizar desenhos e ordenações esquemáticas que auxiliaram, por exemplo, o avanço da ciência no recorte dos três cientistas surdos

da astronomia e astronáutica: *Annie Jump Cannon*⁹¹, *Henrieta Swan Leavitt*⁹² e *Konstantin Eduardovich Tsiolkovsky*⁹³.



Figura 51 - Annie Jump Cannon at work (NGA, s.d.).

Figura 52 - Henrietta Swan Leavitt (ZIELINSKI, 2012).

Figura 53 - Konstantin Eduardovich Tsiolkovsky.

Estes três cientistas surdos, por suas habilidades em astronomia, no mapeamento de estrelas e de variações no brilho das mesmas e outros achados, pelo uso da visualidade de modo a destacarem-se, receberam prêmios na área da Ciência, o que chama a atenção da comunidade surda e os incentiva no resgate de histórias de vida, em biografias. O cientista surdo dos EUA, Harry Lang investigou mais de 700 surdos que efetuaram carreira na Ciência e foram reconhecidos em seu trabalho, conforme catalogado por Lang em seu livro “O silêncio das esferas: A experiência

⁹¹ *Annie Jump Cannon* (1863-1941), cientista surda, que perdeu a audição na adolescência por escarlatina, as oportunidades escassas para uma mulher e a discriminação por ser surda não foram obstáculos a uma boa escolarização; suas habilitações tornaram-se maiores do que as mulheres solteiras da região de Massachussetts, EUA. Preciso de emprego pela perda da mãe e tornou-se astrônoma inscrevendo-se na Universidade de Radcliffe para mulheres em Harvard para ter acesso a um melhor telescópio e ao trabalho. Publicou um livro onde catalogou 225.300 estrelas, ordenando-as por meio do tipo de espectro estelar, algo baseado na quantidade de hidrogênio observado nas propriedades físicas das estrelas, que foi criado por ela e sendo esse sistema aceito pela generalidade dos astrônomos (CARVALHO, 2007, p. 157).

⁹² *Henrieta Swan Leavitt* (1868-1921) que igualmente era surda e formada pela mesma universidade, eram chamadas de mulheres computador. Leavitt trabalhava medindo e catalogando o brilho das estrelas no prato fotográfico do observatório. Em 1908 publicou os seus resultados nos Anais do Observatório Astronômico de Harvard, tendo como hipótese de que algumas estrelas mais brilhantes tinham um período mais longo deixando à astronomia o legado da determinação das distâncias entre as galáxias e a descoberta das estrelas binárias (CARVALHO, 2007, p. 158).

⁹³ *Konstantin Eduardovich Tsiolkovsky* (1857-1935) perdeu quase toda a audição aos nove anos. Devido à constatação de surdez, não foi aceito pelas escolas da região e foi ensinado em casa até os 16 anos e, paralelamente a isso, frequentou uma biblioteca o que veio a colaborar com a sua formação. Este pesquisador surdo é importante para a ciência porque desenvolveu todos os princípios científicos que levaram à conquista do espaço. Durante a sua vida foi professor de matemática do ensino médio e publicou mais de 500 obras sobre viagens espaciais e outros assuntos relacionados, inclusive histórias de ficção científica. Era pobre e a sua popularidade de início não era atrativa ou concebível ao regime soviético em razão de escritos em que ele defendia certa modificação humana entendida como eugenia, em uma tentativa de aperfeiçoamento artificial da espécie.

dos surdos na História da Ciência” (CARVALHO, 2007, p. 152). No entanto nada garante que os três cientistas surdos que estudaram astronomia tiveram sucesso em suas carreias somente por serem surdos.

A atenção se volta à surdez significada como experiência visual, visual-espacial (SKLIAR, 1997 1998; PERLIN, 1998a, 1998b.; PERLIN & MIRANDA, 2003; STROBEL, 2006; 2008) sinalizando, além disso, que pessoas que ficam surdas cedo, ainda na infância, ou que nasceram surdas se consideram essencialmente visuais (LANE, 1997). E isso engloba algo presente nas vivências de surdos que é a habilidade de observar detalhes por meio visual. A história de humor intitulada “O Engenheiro”, de autoria de Marc Renard e Yves Lapalu, mostra tal habilidade.



Figura 54 - “O Engenheiro” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 73).

Ainda assim, não basta ser surdo para viver a experiência visual, porquanto crianças e adolescentes surdos que não frequentam a comunidade surda podem, muitas vezes, desconhecer como direcionar o olhar. A experiência visual é

desenvolvida no encontro com a comunidade surda que a utiliza junto a sua arte, seus artefatos tecnológicos e a prática de sua sociabilidade.

É preciso dizer que, processa-se hoje o rompimento do paradigma clássico que polarizava, anteriormente, “de um lado, o subjetivo, o eu, o humano, dotado de uma superabundância de características e capacidades, de outro, o objetivo, a coisa, o mecanismo” (SANTAELLA, 2010, p. 48). De certa forma, a onda antitecnológica é algo aproximado às verdades metafísicas persistentes, de outrora, onde a tecnologia era apresentada e foi vivida, temerosamente, como escravizadora da natureza e dos homens e essa seria uma fronteira a ser ultrapassada segundo Santaella (idem).

Alguns desenhos de alienígenas permeiam o imaginário artístico e científico dos surdos. De certa forma, excluídos, mostram que alienígenas fazem contato e os ajudam em termos tecnológicos. Isso está presente nas charges e quadrinhos de Sellani e de Lapalu. Mais adiante, no álbum de obras intitulada “*My De’Via Arts*”⁹⁴, de Paul Searce. Em suma, povos em busca de contato e sua arte denominada de “arte sobre a experiência de ser surdo”.



Figura 55 - “The alien visitors was signing in ASL”, Paul Searce (SCEARCE, 2013).

O cientista Tsiolkovsky escreveu artigo sobre contato com extraterrestres e agenciou, ao fim da vida, uma filosofia panpsiquista na qual toda matéria tem algum tipo de consciência. Fora apreensões que tangenciam mudanças corpóreas, compreensões extraterrenas, faculdades supercorpóreas, estas anteriores não são totalmente exploráveis nesta tese, mas o apelo de formas representativas ou simbólicas conduz ao conceito de “*Deaf-gain*”, ou seja, ganho ou vantagem surda:

⁹⁴ De’Via Arts - art about the Deaf experience.

A percepção de que os PLS⁹⁵ incorporam propriedades ‘biológicas’ que assumiram formas específicas dentro dessas culturas, o que, se devidamente compreendido, poderia acentuar a percepção do ser humano acerca de si próprio e acerca da diversidade que ainda pode ser encontrada na raça humana (LADD & GONÇALVES, 2011, p. 301).

No livro, “Um olhar sobre nós surdos”, há uma explicação que diz: “Nós surdos nos movemos pela diferença organizadora do totêmico” (PERLIN & REIS, 2012, p. 16). As autoras explicam que “O totêmico constitui o aspecto natural, não é o sujeito em si. O totêmico representa aqui o natural que agencia, identifica e une ao natural (idem)”. Significa que o totêmico é movimento de atração, uma consequência ou benção. Ele contém o simbólico, o cultural e a origem. Ainda é relatado que “O deslize totêmico foi analisado por Freud diante do fato de um filho ser excluído do clã pelo pai e adotar um animal como companheiro para suavizar sua exclusão (ibidem)”.

No mesmo livro, “Um olhar sobre nós surdos”, Shirley Vilhalva, que é pesquisadora de surdo indígena, no Mato Grosso do Sul (2012, p. 60), pontua por meio de Lidório, sobre o totemismo:

O totemismo, de certa forma, é a procura pelo par que compartilha a mesma força da vida. Com tal par haverá uma ligação mística benéfica caso certas leis sejam observadas, o que é sempre um ensino empírico do velho para seu grupo. Em segundo momento transforma-se em tradição.

Vilhalva (2012) remetendo a Perlin sinaliza que, ambas, veem a diferença surda como um sentimento de orgulho. Colocando o próprio corpo surdo em questão, Vilhalva (idem) enumera sentimentos e se questiona onde os mesmos ficariam: “alegria, desapego, sabedoria, afetividade, liberdade, naturalidade, individualidade e renovação com a compreensão do amor” (p. 60).

Não estou referindo a corpos surdos que têm conhecimento de língua escrita e têm bom conhecimento e se fazem usuários da mesma. Estou referindo-me aos seres surdos que podem até conhecer a escrita, mas apenas a veem como letras pregadas em um papel ou em uma tela (VILHALVA, 2012, p. 60-61).

Em narrativa poética literária, a autora deseja questionar que, por meio do olhar, aquelas palavras ou na datilologia das mesmas (digitalizadas em alfabeto manual), não é possível distingui-las - ou ao menos, para o surdo, não é diretamente

⁹⁵ PLS Povos usuários de Línguas de Sinais

possível - conceituando-as (são palavras que se traduzam em sentimento) e se pergunta: “O que estaria por trás disso?” e “por que disso acontecer?”.

Pode-se pensar que o sentimento que a autora busca definir, por meio do corpo surdo, o sentimento que está dentro do corpo surdo, mostra-se perpassado e nutrido pelo diálogo e o relacionar-se com:

O amor não atrapalha, ele apenas complica quando não há diálogo do que um e o outro faz e o que ele pode fazer. O relacionamento é uma construção que exige tempo e persistência, nem sempre os dois seres se ligam como desejam. Cada um tem o seu tempo de evolução e adaptação (VILHALVA, 2012, p. 61-62).

O homem só poderá se denominar humano quando saciado do desejo de ser ou dominando o seu próprio vir a ser. Este vir a ser, “Ser Surdo” é a chave de leitura para um certo tipo de essencialismo. Isso demanda mobilizar a condição humana de modo que seja capaz de enxergar não o que é, mas exatamente, o que não é. E, para tanto, o seu olhar não pode ser qualquer um, mas um olhar com amor direcionado ao outro e a si mesmo. Um tanto metafísico, mas a descoberta de si mesmo, uma imagem transcendental, é ainda compatível com os dias atuais.

3.2.

Essencialismo estratégico: a crítica e a compreensão de uma tática.

É necessário reflexionar sobre uma linguagem de interações avançando para além do discurso metafísico. O convite de Santaella (2010) de pensar por meio da semiótica de Pierce, mas também não apenas de signos linguísticos e simbólicos, mas de qualquer signo, faz-se pertinente para a construção de uma hipótese: uma “teoria da comunicação antilogocêntrica, antilinguocêntrica e pós-nostálgica, mais adaptada às condições deslizantes da vida social e psíquica, nestes tempos de modernidade hipercrítica” (idem, p. 368).

A linguistização da surdez, salientada por Carvalho (2011), teria surgido em oposição a uma medicalização, a um olhar biológico da surdez, passando a substituí-la pela naturalização linguística das línguas de sinais. “A pessoa surda deixa de ser encarada como um deficiente a ser tratado e curado, mas passa a ser vista como uma nova espécie de bom selvagem, (...)” (idem, 2011, p. 28). Para o autor (ibidem), ser uma língua natural não seria então uma escolha e sim um destino.

Um destino, possivelmente, a ser manipulado, em sua pureza e ideal, tendo o filósofo (ou o linguista) como seu porta-voz autorizado.

Finalizando, Carvalho (2011) discute, basicamente, marcando que os discursos e práticas multiculturalistas e dos Estudos Surdos deram visibilidade às minorias, estimularam-nas politicamente e aumentaram a sua autoestima, porém, estas teorias e práticas trouxeram toda espécie de binarismos essencialistas. Encontra-se no autor uma argumentação um tanto quanto simplificada para discutir a relação tácita, surdo e ouvinte, que é acometida de uma ambiguidade, talvez transitória, que não foi possível ser capturada. Não decidindo a questão, o próprio autor teme que tanto o tema soe fundamentalista e cientificista quanto a sua própria argumentação possa soar, ficando assim, na superfície de quem quer ver o seu argumento ganhar pontos em prol da reflexão. Deste modo, vale a pena radicalizar, pensar nesta ambiguidade aflitiva, mas lúcida, e que move os surdos e os ouvintes.

Carvalho (2011), alerta que para a superação do ouvintismo não seria desejável a criação de um surdismo, e reconhecendo as justas e reais reivindicações surdas, explicita que no mundo real não seriam necessárias amarras identitárias fixas.

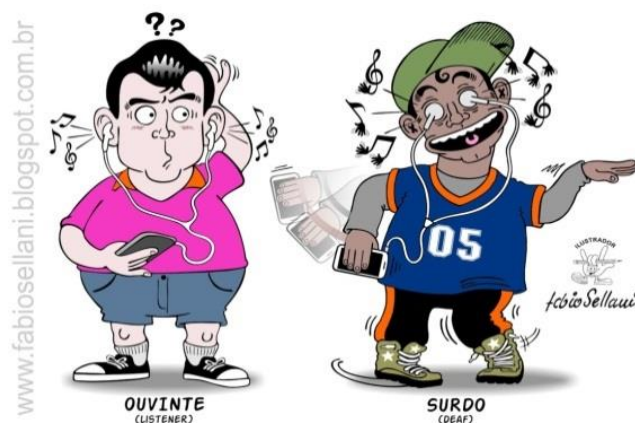


Figura 56 - “Ouvinte x Surdo” (SELLANI, 2013).

É necessário fazer uma ressalva em amparo do uso de certo essencialismo estratégico⁹⁶. Paddy Ladd (2003, p. 81), pesquisador surdo, já chamava a atenção sobre a importância dos estudos de Spivak, sobre o “essencialismo estratégico”

⁹⁶ Essencialismo estratégico, baseado em Spivak, entendido como “uma necessidade identitária e categorial criadora de autoestima e espírito de grupo e o do pensamento de crítica cultural radical que ajudam a relativizar o peso do caráter historicamente construído das categorias as quais os indivíduos precisam se encaixar” (VALE DE ALMEIDA, 2009, p. 9).

como um meio de quebrar o impasse teórico contemporâneo apontando, de modo abalizado que, nestes tempos pós-modernistas, sabe-se dos perigos de cair no essencialismo, em direção a se assumir uma cultura da "essência". O próprio autor explica estar também ciente do *momento irônico do pós-modernismo* –

Isto é, do exato momento em que o discurso de grupos oprimidos torna-se visível e com capacidade de se posicionar enquanto contra-narrativa da supremacia branca ou ouvinte, agora, há risco de ser descartado, juntamente com as próprias Grandes Narrativas! (LADD, 2003, p. 217)

A defesa de Ladd (idem) sobre o uso de "essencialismo estratégico" seria no sentido de fomentar uma compensação social, cultural e intelectual, de modo a criar novos espaços para que floresçam discursos libertadores mais sofisticados que possam, futuramente, ser capazes de desenvolver leituras que refinem e 'des-essencializem' este movimento compensatório, na medida em que tal seja necessário.

No que se refere a negociações da agenda de grupos, Vale de Almeida (2009) colabora para a compreensão das práticas em busca de compensação, ou melhor, o modo útil de negociação política e concreta que pode passar pelo chamado "essencialismo estratégico". A crítica cultural seria uma forma de se questionar, num primeiro plano, o que é de senso comum e possibilitaria a reflexão sobre como foram construídas e praticadas as formas culturais, discursivas, performativas, estéticas, e também pode questionar o já instituído por (ouvintes) homens, brancos, de classe média e urbana, conforme categorias de gênero, cor/raça escondidas pelo viés biologicista.

Então será, ao longo das histórias, piadas e imagens, conteúdos de literatura e arte com que se costurarão esses três capítulos teóricos da tese, os quais se podem observar, de forma lúdica e teórica, estas críticas, e tecê-las em um quadro conceitual mais complexo e rico do que o de costume.

O exercício de reflexão se configura, num segundo plano, em apreender as relações entre uma vanguarda teórica discursiva e a ação, a "gestão do possível". As posições de vanguarda podem tender a dar prioridade ou maior relevo a radicalizar a crítica cultural em direção ao modelo hegemônico de ouvintismo e não ter, nesta crítica, o foco na utilidade política, ou seja, a não melhoria da vida das pessoas, principalmente, da base de indivíduos a que se destinam, os professores, as crianças e jovens surdos, em escolas públicas de classe baixa e média.

E será ao longo da análise de dados coletados no campo desta pesquisa, na ação dos sujeitos pesquisados que poderá se oferecer o encontro e a intersecção das imagens que conformam esta admirável trama, apontados os reforços necessários para que não se desmantelem as amarraduras desta tessitura, as costuras e descosturas, realizadas pelos sujeitos da ação, dentre aqueles que se mostram preocupados com a utilidade pedagógica e política de suas práticas.

A orientação cultural, no sentido da tomada de posição do grupo, “a tradição” (que pode ser inventada na busca por uma “pureza cultural”) e os artefatos culturais produzidos não são os fatores unicamente determinantes, pois o jogo da produção da diferença são processos densamente tecidos, são vitrines, formas e cores que precisam ser olhados em conjunto.



Figura 57 - “A Jewish family in New York”, Uzi Buzgalo (CULTURASURDA, s.d.)

Para compreender o repertório de reivindicações em relação ao tratamento dado aos surdos, relacionado aos seus anseios, há a necessidade de refletir sobre os processos de interação, de negociação e de questionamento desse grupo em interação com outros grupos, em seu percurso de construção de atitudes e costumes que constituem as suas práticas.

Renard & Lapalu haviam sinalizado sobre as tecnologias estarem a serviço: “para que os surdos pareçam mais com os ouvintes, por vaidade ou pelo direito à igualdade” (2009, p. 107).

Para a compreensão das negociações de sentido considerando a unidade “eu-outro, normal-estigmatizado”, parte-se para a linguagem de interações que é fator fundamental à compreensão da comunicação. Comunicação não somente se efetiva por meios e suportes, matrizes, mas também mediatizada por relações, interpretações, desejos e conflitos.

3.3.

Por uma linguagem de relações: o estigma e a “inversão do estigma”

Goffman (1988), ao especificar o que seja estigma, utiliza um conjunto de conceitos relacionados à “informação social”, a informação que o indivíduo transmite diretamente sobre si. “Entende-se por estigma⁹⁷, a situação do indivíduo que não está habilitado para a aceitação social plena”(idem, p. 7).

Para Goffman a alternativa de referenciar um atributo, por exemplo, o não ouvir, o não falar, como profundamente depreciativo, de modo a estigmatizar alguém, acaba por confirmar a normalidade de outrem. O atributo em si não deveria ser considerado honroso nem desonroso, portanto, uma linguagem de relações eu-outro, normal-estigmatizado é que definirá o ritual de interação.

Ainda em Goffman (1988), compreendem-se algumas atitudes na interação social em que, alguém com um estigma, possa ser concebido como não completamente humano. Igualmente há a atenção ritualizada calcada em benevolência que tenta suavizar as maneiras de lidar em relação ao estigmatizado ou mesmo demonstrando uma curiosidade mórbida sobre ele e o desejo de cura. Ambas interações demonstram o descrédito, e em contrapartida, a sensação desconfortável do estigmatizado em ter que informar alguns dados sobre si, e barganhar uma aceitação social ainda que incompleta.

Pode-se acrescentar que há certas fórmulas clássicas para esses tipos de conversas: ‘Minha querida, como você conseguiu seu aparelho de surdez’; ‘Meu tio-avô tinha um, então acho que sei tudo sobre o seu problema’; ‘Sabe, eu sempre disse que esses aparelhos são amigos excelentes e solícitos’; ‘Diga-me, como você consegue tomar banho com seu audífono?’ Por isso se infere que o indivíduo estigmatizado pode ser abordado à vontade por estranhos, desde que eles sejam simpáticos à sua situação (ibidem, p. 26)

Nessa unidade eu-outro, normal-estigmatizado, entende-se que o estigma abrange não tanto um conjunto de indivíduos concretos que podem ser divididos em duas pilhas, a de estigmatizados e a de normais, conforme aponta Goffman. Observa-se que a oposição acaba por se limitar, algumas vezes, aos aspectos que

⁹⁷ O termo estigma criado pelos gregos referia-se aos sinais corporais que evidenciassem algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentasse. Na Era Cristã, dois níveis de metáfora acrescentam-se ao termo: o primeiro referia-se a sinais corporais de graça divina e o segundo, referia-se a sinais corporais de distúrbio físico. Atualmente o termo é utilizado no sentido próximo ao literal original, porém com ênfase na própria desgraça e menos à sua evidência corporal (GOFFMAN, 1988, p. 11).

alimentam a descrença, a desqualificação do outro: o não-ouvinte, o não-falante, o incompleto, o sensorialmente limitado. Nesse ritual de interação, “há um processo social de dois papéis no qual cada indivíduo participa de ambos, pelo menos, em algumas conexões ou em algumas fases da vida” (GOFFMAN, 1988, p. 148).

A despeito de um estigma ser “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo”, Goffman (1988) propõe que “há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito” (p.13).

Para Goffman, o normal e o estigmatizado são perspectivas e não pessoas em particular. São perspectivas geradas em situações sociais durante os contatos mistos, sejam eles presenciais ou “virtuais”, on-line, diante da disputa de mensagens, de espaço para narrar-se. Nessas cenas de interação, que ocorrem sempre em virtude de normas sociais (de fundo moral, julgamento de grupos e diante de regras sociais), serão considerados anormais os que não cumprirem tais normatizações, ou seja, não corresponderem ao tipo ideal-comum com que se espera deparar-se em determinados ambientes e situações.

Estas normas sociais atuam sobre os encontros, conforme Goffman descreve, primorosamente, sobre o deslize entre determinados papéis:

Os atributos duradouros de um indivíduo em particular podem convertê-lo em alguém que é escalado para representar um determinado tipo de papel; ele pode ter de desempenhar o papel de estigmatizado em quase todas as suas situações sociais, tornando natural a referência a ele, como eu o fiz, como uma pessoa estigmatizada cuja situação de vida o coloca em oposição aos normais. Entretanto, os seus atributos estigmatizadores específicos não determinam a natureza dos dois papéis, o normal e o estigmatizado, mas simplesmente a frequência com que ele desempenha cada um deles (1988, p. 149).

Um exemplo de análise⁹⁸ pode ser realizado na história a seguir:

⁹⁸ Análise das interações no HQ “O teletexto”: Verifica-se que uma pessoa surda e uma com dislexia rememoram os tempos de escola, onde ambos “não tinham jeito para o português” e seus professores ficavam irritados com eles em relação à língua escrita. Mas essa é apenas uma das cenas e cenários de interação, pois anteriormente a esta conversa sobre os velhos tempos, o surdo havia se irritado, em casa, com as legendas em língua portuguesa na televisão. Provavelmente o surdo imagina uma pessoa qualquer, sem domínio da língua e/ou desconhecadora de certo repertório que faz malfeito o serviço, pois a legenda está errada. Por fim, em outra cena, o surdo descobre que o amigo com dislexia (não-surdo) estava empregado em teletexto (produção de legendas) do seu programa de TV e, então, começa a agredi-lo pelo possível “malfeito” ou por não estar habilitado ou não estar previsto à exercer aquela posição ou profissão, conforme julgou.



Figura 58 - “O teletexto” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 58).

Conforme Goffman (1988) explicita, já que aquilo que está intrincado na percepção dos jogos de interação são os papéis, em interação, e não os indivíduos, não deve causar surpresa que aquele que é estigmatizado, num determinado aspecto ou momento da vida, apresente todos os preconceitos normais, ou seja, a partir de normas e valores comuns à sociedade mais ampla contra aqueles que são estigmatizados em outro aspecto ou momento de vida.

Possivelmente, o estigmatizado sente que, apesar de tudo, é um ser humano normal como qualquer outro, pode-se esperar que este algumas vezes se permita enganar-se e acreditar-se mais aceito do que realmente é. Tentará, então, participar socialmente, de áreas de contato que os outros não consideram como seu lugar adequado (GOFFMAN, 1988, p. 131).

A situação especial do estigmatizado remeteria a alguns pré-julgamentos, valorativos, de ordem moral⁹⁹. Esta estigmatização, também situada como fenômeno histórico, cumpre algumas características peculiares identificáveis nos

⁹⁹ Isso demonstra o poder de alguns para mensurar, de forma científica o grau de afastamento da normalidade de grupos humanos, conforme Canguilhem (2007) auxilia a ver.

campos das relações raciais, étnicas, de gênero, incluindo os campos de classes, da saúde mental, do envelhecimento e do aparato biológico. Já a análise das interações face-a-face, em Goffman (1988) presta ferramentas importantes ao esmiuçar o que se manifesta em estratégias e mecanismos sociais de defesa de grupos.

Deter-se na regularidade ritualística das interações interessou a esta tese de modo que se aprofundasse a compreensão sobre elas e não se minimizasse os seus impactos. Estas ferramentas de análise são úteis para que se exercite o não encarceramento de atores em papéis sociais fixos, polarizando-os em eterna pureza de atributos, do estigmatizado-vitimado ao normal-estigmatizador. Em um contraponto mais a frente, será retomada a necessidade de situações onde jogos de radicalizar essa polarização são práticas pertinentes na demarcação de fronteiras e na catalisação de parcerias, angariando pessoas informadas¹⁰⁰ aos imperativos de grupo.

3.3.1.

Como a pessoa estigmatizada responde a tal situação de estigmatização?

Nessa linguagem de interação, que envolve a situação especial do estigmatizado, situam-se algumas regularidades que, de modo simplificado, serão elencadas para abranger a pergunta: “Como a pessoa estigmatizada responde a tal situação de estigmatização?” (GOFFMAN, 1988)

a. Sempre se responde do ponto de vista de um grupo.

A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que é um ser humano normal, mas também que ele é, até certo ponto, ‘diferente’, e que seria absurdo negar essa diferença (GOFFMAN, 1988, p. 134).

Esta diferença deriva de conceitualização da sociedade, pois antes que uma diferença seja importante, ela será descrita e narrada pelo coletivo. De certa forma, atualmente, o contraponto surdo é feito, por meio do discurso de uma elite (ou vanguarda) intelectual e política composta por líderes surdos, na própria comunidade surda em relação à sociedade mais ampla, para que esta elite intelectual

¹⁰⁰ Um tipo de pessoa “informada” é aquele cuja informação vem de seu trabalho num lugar que cuida não só das necessidades daqueles que têm um estigma particular quanto das ações empreendidas pela sociedade em relação a eles (p. 38-39).

possa elaborar, reelaborar e nutrir todos os níveis de discussão com narrativas e conceitualizações próprias. Sempre que possível, esta elite intelectual tira ou ameaça retirar o poder de ouvintes que também pretendam fazê-lo. Ou seja, almejam construir uma força e ação que despotencialize ou produza um processo de inversão do estigma, com o enfraquecimento do polo opressor.

A história “O paraíso surdo”¹⁰¹ (RENARD & LAPALU, 2009) demonstra os sinais de revanchismo, e é também conhecida como a “Bíblia Surda”. Ver as cenas cômicas da serpente sem mãos para a comunicação com Eva e, enquanto incumbida de se comunicar, e ensinar para enganar Eva. Ao mesmo tempo a inocência de Eva e Adão, com sentido irônico, de deixar o animal (que não seria surdo) para trás, ou seria dizer “em paz” finaliza o entendimento sobre o poder-dizer surdo.

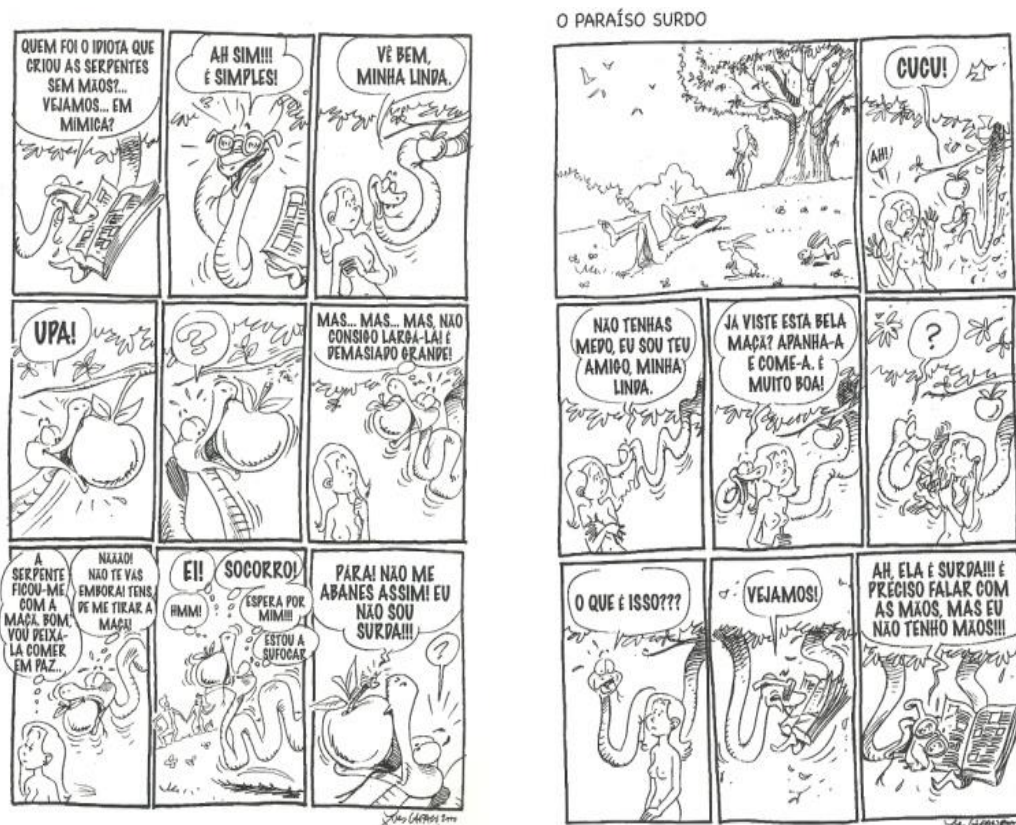


Figura 59 - “O Paraíso Surdo” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 90-91).

¹⁰¹ Com humor, contam que a serpente era obrigada a se comunicar com Adão e Eva usando boa articulação para leitura labial e o uso de adequações tais como imagens e também acessórios como, por exemplo, uma maçã. Eva foi aprendendo a língua gestual e ensinou-a à Adão, e as consequências disso seriam já conhecidas, segundo a piada. Deus expulsa os surdos Adão e Eva do paraíso e, para castigá-los ainda mais, inventa a audição e/ou, conclui-se, cria os ouvintes.

b. *Corrige-se o que falta ou faz-se o uso da militância para ganhos futuros.*

Este ponto é crítico do processo histórico das pessoas surdas, pois se anteriormente, como já explicitado, eram abastecidos de aparelhos auditivos, treino da fala no que fora relatado como opressão ouvintista/oralista, para correção da “falta”, de um “defeito”, sem a possibilidade de objeções, atualmente, conforme analisado no Capítulo I e II, o momento é de denúncia, de dizer sobre o trauma, da reação ao sofrimento, o que coopera à tentativa de inversão do estigma.

O ganho, nesse momento, é a ambiguidade dos comportamentos e da solicitação de tratamento normal-diferenciado para o indivíduo surdo e, um estado de *looping* verificado na relação surdo e ouvinte. Ou seja, o retorno da consideração e reconsideração mútua nessa relação de mal-estar, onde ambos os lados reconhecem, antecipam e, nem sempre, se saem bem das tensões e conflitos, como sinalizaria Goffman (1988, p. 27), no problema da militância.

Os problemas associados com a militância são bem conhecidos. Quando o objetivo político último é retirar o estigma do atributo diferencial, o indivíduo pode descobrir que os seus esforços podem politizar toda a sua vida, tornando-a ainda mais diferente da vida normal que lhe foi inicialmente negada – mesmo que a próxima geração de companheiros tire um bom proveito desses esforços, obtendo maior aceitação (GOFFMAN, 1988, p. 125).

As telas de artistas e militantes surdos como Nancy Rourke formam dados analíticos exemplares¹⁰²: quando depara-se com uma delas, se puxa um fio de anseios e historicidade comum na narrativa surda.

c. *Desvantagem como base para organização da vida.*

Nesse quesito os estigmatizados podem distribuir-se em linhas de ações distintas ou que garantam a ambiguidade das relações:

A desvantagem pode ser vista como *benção secreta*, desenvolvendo-se a triste história de posse do estigma até o último ponto. Esse recurso é utilizado em algumas biografias de pessoas surdas; obras biográficas, experiências de vida, fazem parte da pedagogia, da didática do adulto surdo.

¹⁰² A coleção intitulada *Right to Be Deaf* é composta de telas fortes nas cores e na mensagem que a artista e militante propõe. São variadas telas com críticas ao oralismo como a “Oralist Child Abuse” onde duas crianças, de costas e com fones no ouvido, têm as suas mãos posicionadas para trás; mesmo assim, elas conjuntamente sinalizam com as suas mãos para trás - de modo a esconder a provocação: “A-S-L”.

Publicam-se histórias de sucesso, lendas de heróis de assimilação que penetram em novas áreas de aceitação dos normais. São recordados contos de horror, antigos e modernos, que mostram a que extremos podem chegar os abusos cometidos pelos normais. São publicados, como exemplo, histórias de fundo moral sob a forma de biografias ou autobiografias que ilustram um código desejável de conduta para os estigmatizados (GOFFMAN, 1988, p. 34).

A autodefinição e o compartilhamento de trajetórias presentes em biografias e autobiografias foram analisados por Peter Gay (1999) em materiais produzidos por intelectuais e artistas do século XIX. Este processo de autodefinição, ou, mais especificamente, o desejo de escrita, da pintura biográfica e a autobiográfica se refere a uma prolongada empreitada para conquista de espaço e de prestígio. Grupos sociais minoritários, tais como os de surdos podem recorrer a este recurso.

Na superfície do que seja mais proeminente, apenas a ponta de um *iceberg* é visível. Os próprios surdos ao promoverem estudos sobre as “*narrativas de si, narrativas entre dois mundos e narrativas de reivindicação da diferença*”¹⁰³ e da literatura surda (MIANES, MÜLLER & FURTADO, 2011), expandem biografias e autobiografias com diferentes sentidos. Este tipo de publicação nos anos 90 e 2000, pode ser compreendido sob três focos: a) Propaga-se juntamente com as publicações de autoajuda como questão de mercado (diga-se: ponta do *iceberg*); b) Difunde-se como literatura de argumentação forte, pois os próprios sujeitos escrevem sobre as suas vidas; c) Expande-se com os surdos acadêmicos, fato este que incide no aumento das produções culturais de surdos que circulam em línguas de sinais e em português escrito (diga-se: meio do *iceberg*). Consideramos que a parte mais profunda é a própria inversão do estigma, pelas possibilidades de narrarem-se.

Caminha-se, portanto, para a contraposição de *símbolos de prestígio* aos *símbolos de estigma*, como se referia Goffman (1988). Por mais que se preconize suprir o outro, o par normal, “a despeito dessas provas de crenças diárias sobre o

¹⁰³ As marcações identitárias nesse tipo de literatura autobiográfica ou biográfica mostram-se delimitadas da seguinte maneira (MIANES, MÜLLER & FURTADO, 2011): a. Narrativas de si por sujeitos que transpõem seus limites mostrando um entendimento da surdez como falta ou ausência do sentido da audição. Aproximando-se de perspectivas ouvintistas, baseiam-se em ideias compensatórias e relatos da superação das dificuldades advindas da surdez; nesse caso os posicionamentos costumam oscilar entre a perspectiva clínica e alguns elementos da cultura surda. b. Narrativas que transitam entre dois mundos, propõem-se a compartilhar alguns aspectos da(s) cultura(s) surda(s) aos ouvintes com algumas tentativas de inserção política e de reivindicação da diferença. b. Narrativas que se centram na reivindicação da diferença partem das construções identitárias demarcadas pelas comunidades surdas. A definição da surdez como experiência diferente, diversa ganha maior relevo e as incompreensões do mundo surdo não são atenuadas.

estigma e a familiaridade, deve-se continuar a ver que a familiaridade não reduz necessariamente o menosprezo” (idem, p. 63).

Centrar-se nas *histórias de atrocidades*, também é outra estratégia coletiva que volta a narrativa para sobre as limitações dos normais e à superioridade do grupo de estigmatizados. A história de atrocidade é recurso usado diante do descrédito. A ofensiva torna-se imediata e ampara-se na separação eu-outro.

É possível que não consiga viver de acordo com o que foi efetivamente exigido dele pela sociedade, ainda assim, permanece de acordo com as linhas de ação anteriormente citadas, ficando relativamente indiferente ao fracasso socialmente atribuível a ele, por vezes, isolado, protegido por crenças de identidade próprias, ele sente que é um ser humano normal e que nós é que não somos suficientemente humanos (GOFFMAN, 1988, p.16).

Nessa perspectiva, a autobiografia de surdos com identidade acadêmica e política, demonstra e reforça a afirmação do que seria o “Ser Surdo”. As enunciações do “Ser Surdo” por tais atores em evidência, podem trazer indícios da aspiração de grupo à autenticidade. Peter Gay (1999), analisa produções de longa duração¹⁰⁴ da empreitada burguesa para alçar reconhecimento, autenticidade, mostrando que este grupo produzira literatura autobiográfica, autorretratos, telas sobre o seu cotidiano.

Emmanuelle Laborit¹⁰⁵, atriz surda francesa, publicou a sua biografia “O grito da Gaivota”, em 1994, influenciando surdos por todo o mundo e sensibilizando a comunidade ouvinte. A jovem surda descreve:

As palavras soaram-me estranhas desde a minha infância. O mais simples dos conceitos era ainda mais misterioso. Ontem, amanhã e hoje. A minha mente funciona no presente. O que é que o passado e o futuro significam? Dei um salto de gigante quando com a ajuda da língua de sinais percebi que o Ontem estava atrás de mim e o Amanhã estava à minha frente. Foi um grande progresso. Mais tarde percebi que outras palavras referiam-se a pessoas. Eu era Emmanuelle, o pai era ele, a mãe era ela. Marie era a minha irmã (CARVALHO, 2007, p. 169).

Bourdieu (2007) ao definir a ilusão biográfica ou a ilusão autobiográfica critica a narrativa de vida tratada como uma coerência perfeita de trajetória. Na

¹⁰⁴ No caso desta tese, grande parte da produção em telas de artistas plásticos, os atores, pesquisadores e escritores são ex-alunos da Universidade Gallaudet, nos EUA, a única universidade com programas desenvolvidos para pessoas surdas, e em sua maioria com cadeiras e disciplinas em atenção à cultura surda. Alguns dos pesquisadores surdos brasileiros tiveram parte de sua formação ou especialização nesta universidade.

¹⁰⁵ A atriz descobre a sua identidade surda em uma visita a *Gallaudet*, e em relatos teatralmente escritos, transparecendo recursos cênicos, o leitor se vê na narrativa em língua de sinais transposta para a escrita

existência de cada pessoa, as discrepâncias, as inconsistências são mais instrutivas do que as confissões impassíveis a serem interpretadas. Há o equívoco de pensar que as coisas são originais, singulares e pessoais, quando são experiências coletivas, narrativas criadas pelo grupo ao qual se pertence ou se almeja pertencer. Desse modo, “a ‘verdade autobiográfica’, está sempre presente, é um ‘eu’ que se dirige a outros ‘eus’” (GAY, 1999, p. 167).

Há uma multiplicidade de certezas, dúvidas e ideologias sociais interligadas, revelando a luta de atores surdos e a preocupação dos mesmos com a integridade de um ideário de grupo em busca de conquista de espaço. O compartilhamento do modo de pensar sobre si mesmos, sobre o “Ser Surdo”, torna-os “autenticamente surdos” e observamos que esse processo ocupa grande parte ou a metade de suas estratégias de ensino.

Goffman (1988) chama esse fenômeno, essas filosofias de vida propostas, de *alinhamentos intragrupais*, pois ao falar de si, em biografias, ao pintar a si próprio, em autorretratos, ao narrar as atitudes cotidianas, está construindo, criando e recriando o próprio “Ser Surdo”, ao mesmo tempo em que “está chamando a atenção para a situação de seus iguais consolidando a imagem pública da diferença como coisa real e de seus companheiros estigmatizados como constituindo um grupo real” (p. 125).

Goffman (1988) se refere à moda literária, aconselhamentos ou receitas de ser:

Códigos de conduta defendidos fornecem ao indivíduo estigmatizado não só uma plataforma e uma política e não só instruções sobre como tratar os outros, mas também receitas para uma atitude apropriada em relação a seu ‘eu’. Não conseguir aderir ao código significa estar-se iludindo, ser uma pessoa desencaminhada; ser bem sucedido significa ser uma pessoa real e digna, duas qualidades espirituais que se combinam para produzir o que é chamado de ‘autenticidade’ (idem, p. 121-122).

Por exemplo, o grupo de surdos abomina quaisquer resquícios de tecnologia repressora ou de intervenções de ouvintes sobre investigações genéticas (ou algo similar) que predisponha a surdez à deformidade, ligando-a com o patológico; uma espécie de trauma coletivo.

Ao ver charges de Alexander Graham Bell, que como inventor do telefone e defensor ferrenho do método oralista, torna-se inimigo da comunidade surda, pode-se ter ideia dos sentimentos que revolvem. “Alexander Graham BAD”, como aponta a artista plástica surda Nancy Rourke. O grau de agressividade de revide é amplo,

de uma forma que não se esperaria, pois a sociedade tem a expectativa do “bom ajustamento” do surdo.



Figura 60 - A proibição da língua de sinais século XIX e do XX (SELLANI, 2011c)

Não é raro em cartunistas, artistas plásticos surdos brasileiros e, principalmente, americanos encontrar acervo de críticas sobre o assunto, como é o caso de Carlisle Robinson, com suas histórias em quadrinhos e charges. Ela mesma, recém-graduada, escreve em seu site:

Ao estudar Estudos Surdos da Universidade Gallaudet, fiquei horrorizada ao descobrir que Alexander Graham Bell, na verdade, publicou um artigo intitulado ‘Memória Sobre a formação de uma variedade de Surdos na Raça Humana’ [*Memoir Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race*], no qual ele basicamente sugeriu que as pessoas surdas não devem se casar entre si.

Está claro que os surdos procuram algum tipo de superação e não de assimilação. No entanto, Goffman (1988) adverte que podem descobrir que estão apresentando os seus esforços na linguagem e no estilo de seus oponentes, ou potenciais inimigos. As estratégias que defendem são parte de um idioma de expressão e sentimento que pertence a toda a sociedade (p. 125).

Nesse sentido, as estratégias podem se modificar ao longo do tempo, principalmente, se possuírem uma cultura própria, artefatos que imprimam marcas reconhecíveis entre os seus iguais e que demonstrem vantagens e diferenciações, evitando algumas batalhas para provar autenticidade.

d. Sem expor a desvantagem para lidar com as situações.

Sem apoiar-se na “desvantagem”, a pessoa pode se voltar para a proteção de padrões de comportamento de ansiedade, dentre outros, pois o processo de inversão de um estigma ou a não utilização de repertório apoiado em desvantagens, pode exigir muito da pessoa que possui a sombra de ser desacreditável. Qualquer mal-estar de interação em contatos mistos, ou o uso de informações sociais sobre o seu estigma, conforme Goffman (1988), podem ser motivo para confirmação do

descrédito. Em lugar disso, esquivar-se desses encontros ou contatos mistos e também de não confirmar algumas de suas características e necessidades pode tornar-se aflitivo e as oportunidades sociais, de estudo, trabalho, ficarem reduzidas. Nesta perspectiva, a escola somente para surdos pode se tornar uma armadilha dependendo do período de vida a que se destina ou da duração neste espaço protegido.



Figura 61 - “Não é grave” (RENARD & LAPALU2009, p. 75).

e. Sem contar com o reconhecimento da desvantagem, onde há “mesclas de valorações hostis baseadas em ideais de classe média”, onde exigências de uma gama mais vasta não são preenchidas, como no caso do personagem brasileiro na charge de Fabio Sellani a seguir. Intitulada “A polícia militar e a acessibilidade de comunicação para os surdos” vê-se que o menino negro de chinelos nem ao menos é reconhecido em sua comunicação por sinais.



Figura 62 - “A falta de comunicação do polícia com os surdos” (SELLANI, 2011a).

Problemas de comunicação, a falta de informação sobre o modo de conversar, de interatuar, interessar-se no diálogo com várias classes, grupos humanos, em várias áreas substantivas, se expressariam de modo muito semelhante para os que **pronunciam a língua de modo diferenciado** (pessoa do campo, pessoa nordestina), que **não usam a fala de modo funcional** (pessoa com paralisia cerebral, pessoa surda, pessoa com autismo), que **leem de maneiras diversas** (cegos, analfabetos, estrangeiros).

Dessa maneira, uma saída é exercitar a compreensão de forma mais ampla, intercalando diferentes grupos, sobrepostas as camadas de estigma e preconceito existentes nestes eventos. Carlisle Robinson ilustra no HQ humorístico a seguir: “Ouvintes sempre pensaram que porque eu sou surda, isso significa que eu não posso ver. Pessoas que enxergam sempre acham que quando uma pessoa é cega, isso significa que ele não pode ouvir. Por que, eu não sei. Tudo o que sei é que **as pessoas neste mundo precisam praticar um pouco mais**”. Acrescenta-se, baseado na leitura das imagens: **praticar o seu vocabulário um pouco mais**¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Hearing people always thought that because I am deaf, it means I cannot see. Sighted people always thought that when a person is blind, it means s/he cannot hear. Why, I don't know. All I know is that people in this world need to practice their vocabularies a bit more.



Figura 63 - Deaf and blind restaurant (ROBINSON, 2012).

Os desviantes intragrupais, os desviantes sociais, os membros de minorias e as pessoas de classe baixa algumas vezes, provavelmente, se verão funcionando como indivíduos estigmatizados, inseguros sobre a recepção que os espera na interação face-a-face, e profundamente envolvidos nas várias respostas a essa situação. (GOFFMAN, 1988, p. 157).

f. Contar com grupos para fornecer ou administrar as posições

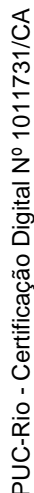
Pessoas benévolas que compartilham o seu estigma sabem por experiência própria o que se sente quando se tem este estigma em particular, algumas delas podem instruí-lo quanto às interações vindouras.

Os membros podem, por exemplo, ter um escritório ou uma antecâmara da qual promovem seus casos frente ao governo ou à imprensa; a diferença é estabelecida pelo indivíduo colocado à frente da mesma: uma pessoa igual a eles, um “nativo” que está realmente a par das coisas, como ocorre com os cegos, os surdos, os alcoólatras e os judeus, (...). Os grupos de ação que servem à mesma categoria de pessoas estigmatizadas podem, às vezes, estar em ligeira oposição uns em relação aos outros e essa oposição frequentemente reflete uma diferença entre a direção a cargo dos “nativos” e a direção a cargo dos normais (GOFFMAN, 1988, p.33).

Pessoas informadas que trabalhem em ações voltadas aos estigmatizados ou pessoas informadas que se relacionam com um indivíduo estigmatizado por meio da estrutura social (casamento, parentesco, amizade) adquirem certo grau de estigma e compartilham do descrédito, pois a sociedade mais ampla tende a considerá-los uma só pessoa.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1011731/CA

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1011731/CA



PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1011731/CA

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1011731/CA

palavras dos outros até obter um sinal fugaz de que as suas demonstrações de aceitação do estigmatizado são apenas a aparência (GOFFMAN, 1988, p. 125).

A relação com o seu aliado “informado” pode ser difícil, sobretudo, quando a sua dependência ao par normal aumenta ou quando as suas defesas individuais ou de grupo diminuem, conforme sinaliza Goffman (1988).

Este processo se move pela barganha social o qual a pessoa em papel de estigmatização realiza para obter a aceitação, incluindo nisso uma sequência parecida em experiências de aprendizagem relativas à sua condição social enquanto estigmatizado. Mudanças semelhantes na concepção do eu, ou seja, uma carreira ou experiência moral necessitará ser desempenhada, mas há modos de mover esse jogo para mais adiante ou ganhar mais pontos na linguagem de relações. Lembrando que são basicamente dois eventos importantes, em sociedade, para dar início a essa sequência de aprendizados sobre o próprio estigma: o ingresso na escola e o ingresso no trabalho.

Em cada caso, a aparição do estigma originará uma experiência moral diferenciada. Algumas destas são as seguintes formas de tentar negociar a informação social sobre o estigma:

O ingresso na escola pública como a ocasião para a aprendizagem do estigma, experiência que pode ser produzida de maneira precipitada ou adiada.

É interessante notar que, quanto maiores as ‘desvantagens’ da criança, mas provável é que ela seja enviada para uma escola de pessoas de sua espécie e de que conheça mais rapidamente a opinião que o público em geral tem dela. Dir-lhe-ão que junto a ‘seus iguais’ se sentirá melhor, e assim aprenderá que aquilo que considerava como o universo de seus iguais estava errado e que o mundo que é realmente o seu é bem menor (...) (GOFFMAN, 1988. p. 42-43).

Socializar-se numa comunidade diferente, dentro ou fora das fronteiras geográficas da sociedade normal, neste caso passam a entender que devem aprender uma segunda maneira de ser, saber viver entre dois mundos.

Deve acrescentar que quando, na infância, o estigmatizado consegue atravessar seus anos de escola ainda com algumas ilusões, o estabelecimento de relações ou a procura de trabalho o colocarão, amiúde, frente ao momento da verdade (idem, p. 43).

Estarem agrupados em atividades cobertas ou “protegidas” pelos normais. É um movimento de interdependência, de contínuo refugiar-se na cultura

do outro e em sua própria cultura. “É provável que quanto mais o indivíduo se alie aos normais, mais se considerará em termos não estigmáticos, embora haja contextos em que o oposto parece verdade” (ibidem, p. 118); esses contextos opostos podem ser verificados em grupos de surdos, junto à comunidade surda, pois ocorre o contrário: “parecer menos estigmáticos”.

A afinidade ou a necessidade de distanciamento do estigmatizado com a comunidade informal e as organizações formais a que ele pertence é abalizada no quanto estabelecido está o seu grupo-de-iguais. Essa relação buscará atingir uma comunidade bem organizada, tradições estabelecidas, a formulação de exigências de renda e lealdade, que definirá o membro como alguém que se deve orgulhar de sua diferença e não buscar a melhora, a cura.

De qualquer modo, quer o grupo estigmatizado esteja ou não estabelecido, é em grande parte, em relação a esse grupo-de-iguais que é possível discutir a história natural e a carreira moral do indivíduo estigmatizado (GOFFMAN, 1988, p. 48).

Como já dito, mudanças na concepção do eu, ou seja, uma carreira ou experiência moral necessitará ser desempenhada, mas há modos de mover esse jogo, ganhar mais pontos na linguagem de relações. Uma estratégia, segundo Goffman (1988), é manusear os riscos, dividindo o mundo em grupos: um grupo no qual ele se apoia, outro que ele coopta para exibir sua camuflagem ou disfarce, a isso se inclui alguns que ele pode testar para verificar quais constituiriam maior perigo ou aqueles que poderiam ter ensinado mais sobre si, para os quais poderão mostrar o seu jeito de ser.

3.4. Ganhando pontos na linguagem de relações – *Inter+ Act*: cenário, linguagem corporal, o jogo de interação

Em primeiro plano, observa-se a atitude distinta do momento da conversa de surdo. Nas conversas de surdos muda-se radicalmente a cena: o surdo não se inclinará e nem usará a própria voz ou os ouvidos do interlocutor. A pessoa surda poderá posicionar-se num centro de palco, olhos nos olhos de quem a rodeia, seu corpo como um todo teatralizará as coisas banais com riqueza de detalhes, e de modo alardeado, suas mãos faiscantes, como se falassem bem alto, com um toque desafiador brincará: “preciso te mostrar algo”.

Segundo Goffman (1985), a linguagem corporal (elementos de interação corporal como turnos, pistas visuais, marcadores linguísticos, gesticulação), face a face, emite significados, mesmo quando o indivíduo não está focado; a ideia de envolvimento é importante para o autor. Além disso, o indivíduo também é considerado a representação de um grupo porque carrega, de certa forma, as características deste grupo o que pode ser comparado com *scripts* sustentadores de papéis, padrões de conduta, valores e aparência do grupo social ao qual faz parte.

De acordo com Goffman (1985, 2011), a face ou fachada pessoal¹⁰⁷ [*face*] é interação. Em uma conversa, no gerenciamento de impressão, leva-se em consideração o outro e mostra-se consideração pelo outro. Sentimentos de consideração são direcionados à face e sustentados em interação a partir de atos conjuntos, da própria pessoa e das outras. A face é movimento, processo de interação e não uma construção pessoal. A face é jogo de interação e está ligada a uma definição da situação.

Simmel¹⁰⁸ e Goffman são autores para se pensar em “laminações”, em vários níveis possíveis de análise. Consideram-se laminações o efeito em camadas, tendo como consequência o processo dialógico de participação e de produção da conversa, do encontro face a face. Por conseguinte, as estruturas de participação estão em movimento constante, com possibilidade de sucessivas transformações.

O limiar do quanto é possível controlar revelações e indiscrições interessa nesta tese, no que se traz à baila, para as análises, os recursos visuais, as narrativas, e os atos de associação que vão se tornando lúdicos como apontaria Simmel. Isso é facilmente transposto para o jogo de interconhecimento surdos-ouvintes, surdos-surdos. A prática de conversar, do brincar de rivalizar com o outro, de se aproximar e de se distanciar, as formas de associação e não o conteúdo em si, são jeitos que se criam nas relações sociais.

Os surdos demonstram capacidade prática à sociabilidade, formas de associação por toda a vida, o que inclui respeito aos mais antigos, pela própria

¹⁰⁷ *Fachada pessoal* e face corresponde a aparência pessoal e dados do indivíduo. Já a *Fachada* tem sentido mais amplo e contempla o pano de fundo, o cenário incluindo os objetos (elementos cênicos).

¹⁰⁸ A centralidade da ideia de interação, do saber praticar a sociabilidade, a arte da conversação, está abarcada em Simmel (1950). Este autor se interessou em como se produz conhecimento mútuo através da interação, interconhecimento, e alerta que um puro conhecimento não há; há a relação que cria certo ponto de vista e que se entende como um jogo de conhecer-desconhecer.

memória dos mais velhos já que não havia chances do registro escrito e fílmico. Os quadrinhos a seguir “Uma amizade muito longa” (LAPALU, 2006), são replicados em dezenas de sites e blogs, atividades e práticas surdas.

Uma amizade muito longa



Figura 65 - História em quadrinhos “Uma amizade muito longa” do livro “Léo, o Puto Surdo” (LAPALU, 2006, p. 54)

Formas da arte de bem contar as histórias e piadas surdas envolvem o exame minucioso e público do mundo ouvinte e são habilmente reguladas pelo que poderemos discorrer mais adiante sobre *performance*. O saber-fazer a piada, contá-la, provocar o ouvinte para que responda idealmente, de acordo com as ansiedades e expectativas do grupo de surdos, da comunidade surda, segue um jogo com regras controladas e importante função social e pedagógica.

O registro escrito se constituía uma barreira aos mais antigos, devido à ineficiência de práticas de alfabetização direcionadas aos surdos. Segundo Shallenberger (2011, 2012), antes, essas gerações de surdos tinham os objetivos aparentemente claros tais como a verba para a viagem ou a reforma da associação, o encontro no clube, de certo modo pareciam territórios fixos, localizados. “Por

muitos anos, os surdos levaram a responsabilidade de compartilhar informações a sério” (HOLCOMB, 2011, p. 140).

Recentemente, Shallenberger situa que com o advento das tecnologias de registro e de comunicação foi proporcionada a visualização por meio de vídeos, imagens postados em *YouTube*, compartilhadas e replicadas no *facebook*, de uma coleção de artefatos surdos, em língua de sinais (na área de artes plásticas, de teatro, das piadas e histórias surdas, dos saberes da comunidade), “como um verdadeiro *Big Bang* de matérias de onde se possa guardar o valor de tais produções como uma vela que não se apaga” (2012, p. 78).

Para esse autor, o humor é o aporte da sociabilidade surda e as comunidades surdas, com o advento da internet, da rede de troca de vídeos e imagens, ocupam espaços pela resistência e a diferença por meio do humor (SHALLENBERGER, 2011, 2012). Para ele, a produção cultural dos surdos, depois do advento do *YouTube*, não se trata de produto cultural linear; eles não têm conteúdos específicos a serem aprendidos como também não estão submetidos a grandes corporações da mídia, ou seja, do mercado. Nesses últimos dois argumentos, parece que o autor quer transparecer que a produção não sofreu e não sofre influências ou não está a serviço de grupos de poder e há certa multiplicidade temática dando a entender que os objetivos sejam mais difusos.

Talvez, pela linha de incursões imagéticas ao longo dessa tese, e dos vídeos que foram coletados para fins pedagógicos, no campo referente à coleta de dados da pesquisa, possa se mostrar que há uma linha de ação, até mesmo uma pedagogia, ou seja, a própria metáfora do aprender a ser surdo que nomeia o artigo de Shallenberger (2011), bem delineada e visível. O que de todo modo é positivo pela forma bem-sucedida que se impõe; e também é definição de pauta de uma coletividade real, é agenda política razoável, bem definida e que possui elementos ativos em sua base e lideranças que exercem poder.

Sobre a metáfora surda, Shallenberger define dois aspectos de suma importância, somadas a uma terceira proposição de virtualizar escrita e imagem:

1º- Sobre o significado da metáfora visualmente concebida:

Para os surdos, a metáfora significa pensar de maneira visual algo que na língua oral ou escrita parece ser obscuro. É uma construção que me parece ser mais clara porque dá ao surdo uma noção que pode ser tanto linguística quanto artística a respeito de algo (...), dando o teor de visibilidade àquilo que para os surdos possa parecer abstrato (2011, p. 116).

2º - Sobre o conhecimento ou o entendimento indireto:

Os surdos conseguem captar o sentido, pois sua língua é visual, têm os recursos para captar os movimentos e entendê-los adequadamente em sua língua. As emoções, as sensações mais abstratas, tudo aquilo que não se dá facilmente ao entendimento, pode ser exteriorizado por meio de metáforas, por meio de substituições que tornam o nosso conhecimento *indireto*, como se não tivéssemos acesso ao conteúdo do que pensamos, mas inventamos objetos que possam explicar aquilo que se passa em nossa cabeça (2012, p. 81-82).

3º - Sobre misturar informações virtualizadas e configurá-las de acordo com metáforas surdas:

(...), as informações virtualizadas são mais fáceis de misturar umas as outras, pois são mais fáceis de modificar, editar, incluir coisas, compartilhar etc. (2012, p. 79). (...) O sentido é passado completamente pela imagem e depende da bagagem e do conhecimento linguístico de cada um para que compreendam as metáforas e as entendam. Uma metáfora é substituída por outra para que a frase se torne mais leve, mais poética, num sentido de comparação entre o que se quer dizer e o que se diz efetivamente (2011, p.81).

A serviço da sociabilidade surda, o autor define algumas noções e a funcionalidade, dos vídeos no *YouTube*: 1) que o recurso *YouTube* é muito atualizado; 2) se um vídeo em ASL¹⁰⁹ ou LIBRAS for mais acessado, mais assistido, aparecerá na página inicial do *site*; 3) que isso significa que também os ouvintes estarão assistindo à produção dos surdos e vice-versa; 4) que não importa o fato de o sinalizador ser ouvinte ou surdo, em lugar disso, o importante é a proximidade em relação à sinalização que os surdos irão sentir; 5) que é necessário analisar o artefato como algo de acordo com o valor para a comunidade surda e enquanto produção cultural que representa um modo de ser surdo (SHALLENBERGER, 2011, 2012).

A contribuição de Gluckman (1963, 1968) é interessante na análise sobre a arte de bem conversar e contar histórias de humor e piadas, como fenômeno social e cultural; na forma cultural como espécie de jogo. A conversa, o contar histórias de humor e também a fofoca funcionam de forma a cristalizar e reforçar os valores da comunidade. Considera-se aqui a importância de contar histórias de humor sobre si próprio e o outro e a fofocar sobre os ouvintes, como espécie de jogo que auxilia

¹⁰⁹ ASL - *American Sign Language*, Língua de sinais norte-americana.

a agregar, por um lado para ser aceito, para pertencer à comunidade surda e, por outro lado, para adquirir linguagem e habilidade que ajuda a permanecer em comunidade.

O humor surdo, como se vê, auxilia grupos de surdos a avaliar pessoas ouvintes e a autenticar a troca de experiências entre surdo-surdo e surdo-ouvinte. Poder fofocar ou fazer piada junto ao grupo é privilégio e pode mostrar aceitação. Shallenberger (2011, 2012) explica que o contador fica atento às reações dos ouvintes, trabalha esta forma de sinalização para fazer rir de forma prazerosa, experimenta se as suas piadas irão funcionar, contando-as para outros surdos.

Segundo Gluckman (1963), esse humor sarcástico constrói uma moralidade comum, mas longe de ser homogêneo, o lado tenso e conflituoso, no caso da convivência entre pessoas surdas e ouvintes está presente, o que não invalida a convivência; Shallenberger (2011) sinaliza haver coisas da comunidade surda as quais não se deseja dividir com pessoas ouvintes, e isso não quer dizer que não desejam conviver, são tão somente funções, momentos e valorações diferentes.

Por meio da piada, da história de humor, a rivalidade pode ser trazida para afronta pública, em jogos abertos já que alguns fazem parte de momento de contar histórias e piadas em espaços com plateia: em sala de aula, festividades, passeios e na igreja ou associação. Não se enfoca aqui se o humor diz respeito a uma cena de provocação, fofoca, escândalo ou história de fundo moral. Aborda-se o equilíbrio e as rupturas construídas processualmente pelas regras de proceder, de responder às provocações surdas, que são remetidas aos próprios surdos e aos ouvintes, e a construção de conhecimento que gira em torno deste gênero discursivo.

A importância do humor em salas de aula com professores surdos foi evidenciada em pesquisa que agrupou Reino Unido, Estados Unidos e extremo sul do Brasil; um estudo de dois anos realizado por Paddy Ladd (a publicar) e um estudo de quatro anos por Janie Gonçalves, que abrange as práticas pedagógicas dos professores e instrutores surdos e as pedagogias surdas (LADD & GONÇALVES, 2011).

O humor – e o que chamaram em especial de provocação inocente – é uma característica importante da cultura surda. Essa característica do humor se combina com a estratégia pedagógica de contar histórias, e isso se repetiu também nos três países, como relevante componente, envolvendo: 1) as piadas surdas que fazem rir da relação entre dois mundos ou da própria categoria surda; 2) a *micro-storytelling*

ou história curta para desenvolver temas e situações de ensino; 3) estória de vida pessoal e as experiências cotidianas dos surdos adultos; 4) a história de vida por exercício de se levantar e contar breves relatos pelos alunos surdos; 5) o humor com relação à disciplina na escola e problemas no grupo, principalmente com adolescentes e adultos (LADD & GONÇALVES, 2011).

Essas atividades fazem parte de perspectivas culturais, segundo modelo cultural-linguístico desenvolvido por Ladd (2003) e que é parte das características das práticas pedagógicas surdas necessárias para a atuação do sujeito surdo como cidadão bilíngue e bicultural.

3.4.1.

Conteúdo e tema do humor surdo: a superfície do debate

No conteúdo de parte das histórias surdas, estão basicamente duras comparações e críticas endereçadas ao comportamento de pessoas ouvintes e às histórias de vida ou experiências pessoais dos surdos. É a chamada sobrevivência entre dois mundos. Há um gênero narrativo especialmente escolhido pelo grupo de pessoas surdas para tal fim: a arte surda de contar piadas e histórias. Brevemente, se faz necessário descrevê-la, pois aparecerão artefatos surdos nesse sentido.

Os surdos vivem a surdez de acordo com as suas experiências sociais e constroem estratégias para uma vida autônoma, utilizando-se de vários instrumentos culturais que estão interligados ao desenvolvimento de sua linguagem (visual e de sociabilidade) e a enunciação da língua de sinais.

É visível a forma particular e própria do sujeito surdo se colocar no mundo, e revelar as suas representações carregadas de sua condição de surdez e de suas diferenças com relação ao ouvinte. Os surdos desenvolvem estratégias de sobrevivência num espaço dominado por outra maioria linguística. Esse jogo de sobrevivência dá indícios da capacidade de resistência à homogeneização.

Destacam-se, na superfície dos embates observados durante a contação de piadas e histórias surdas, alguns vieses característicos a fins explícitos ou implícitos, que são próximos ao que Goffman (1988, p. 120) se refere como questões-padrão¹¹⁰.

¹¹⁰ Questões-padrão: *1. Fórmulas para se sair de situações delicadas e o apoio que ele deveria dar a seus iguais*, que no caso dos surdos podem ser os modos de lidar com situações próprias dos

Deste modo, estamos considerando os modos como as piadas, as histórias de humor dos surdos sobre o seu próprio mundo surdo e o mundo ouvinte, ajudam os grupos de surdos a sobreviverem e a compartilharem informações úteis, mostrarem-se membros de grupo.

3.4.2.

Forma e estilo: discussão sobre artefatos culturais¹¹¹ na produção visual dos surdos

A contribuição de Brenneis (1984) mostra que estilo e substância se conjugam. Para o autor, há relação entre performance, estilo e processo social.

Para Brenneis (1984), o uso de recursos estilísticos auxilia na compreensão da organização dos conteúdos e da recorrência nas relações: de solidariedade e de cumplicidade artística. O humor surdo não pode ser visto isoladamente porque ele é parte do repertório expressivo comunicativo de uma comunidade, onde está em jogo a reputação de lideranças, o envolvimento de terceiros e os dispositivos sutis para sinalizar “que quer se dizer mais do que realmente se disse” (e isso envolve ironia, metáfora e variedade de gêneros). Bauman & Briggs (1990) definem forma incluindo meios formais e estruturas, da fonologia à gramática, a estilos de fala, a estruturas maiores de discurso, como os princípios de organização em gêneros (p. 75).

ouvintes, nas interações sociais com os mesmos, e de obter êxito nestas a partir da previsibilidade de regras. 2. *O tipo de confraternização que deveria ser mantido com os normais*: Para os surdos se observa a admissão de ouvintes que dominem e respeitem os limites da relação. 3. *Os tipos de preconceitos contra seus iguais que ele deveria ignorar e os tipos que ele deveria atacar abertamente*: Conferir a adesão às ideias do grupo de surdos por meio das reações dos interlocutores às piadas e estórias, sejam eles também surdos ou os ouvintes. 3. *Até que ponto deveria aceitar um tratamento ligeiramente diverso*: Consolidação de vínculos com ouvintes que passem no “teste”, na provocação da piada, das estórias surdas sabendo-se alvos de algumas delas e a partir deste ponto, algumas formas de tratamento serão negociadas. 4. *Os fatos sobre seus iguais de que se deveria orgulhar*, mostrando os relatos ou os líderes surdos socialmente bem sucedidos e superiores aos ouvintes. 5. *O fato de ter que se defrontar com seu atributo diferencial*. Há a necessidade da partilha de saberes-surdo, de modos de viver a partir da experiência visual do grupo.

¹¹¹ Artefatos surdos - Os surdos designam como seus artefatos culturais, os seus Líderes Surdos, a Língua de Sinais, a Experiência Visual, a História dos Surdos, a Arte Surda (teatro, piada, poesia, artes plásticas, obras literárias produzidas pela comunidade surda) (STRÖBEL, 2007). Entende-se que, além da língua de sinais, da arte, do teatro e da poesia surda há a noção de luta, a permanente convivência no grupo surdo e a experiência do olhar como marcadores culturais (LOPES & VEIGA-NETO, 2006). Neste ponto da tese já se considera estar se trabalhando com a coleção de artefatos apontada por Shallenberger (2012) ao explorar o universo das histórias de humor surdo disponibilizadas na internet, tendo levado em consideração a definição de Strobel, “em que uma coleção de artefatos surdos pode configurar como um (re) conhecimento dos surdos em relação a sua própria cultura, uma presença esperada entre as produções culturais que vêm ganhando a atenção das pessoas” (idem, p. 114).

Analisa-se brevemente, sobre a forma e o estilo de comunicação da pessoa surda, quanto à língua de sinais, forma e estilo: ao estar diante de uma contação de piada ou histórias de humor surdo, observa-se o adulto surdo se posicionando ao centro e a frente do espaço que estiver disponível. É necessário manter a atenção porque estarão iniciando pessoas, ouvintes e surdas, na fluência de uma língua, da LIBRAS, onde a maior parte da expressão é realizada por meio do uso dos classificadores¹¹²; contar bem uma piada é saber usá-los com domínio, beleza, arte.

Bauman & Briggs (1990) alertam para o problema da tradução, incluindo tanto a tradução interlinguística quanto a intersemiótica. O que acontece se um texto é transferido da narração oral para a escrita? Da narração em LIBRAS (gestual-visual) para a escrita? Para tornar mínima a problemática da tradução e da transcrição de algumas piadas e histórias de humor na LIBRAS ou ASL para Língua Portuguesa escrita, utiliza-se neste tópico e nas análises exemplos de estórias que foram presenciadas face a face e onde houve a possibilidade de confrontar com versões transcritas produzidas pelos próprios surdos contadores de piadas e por pesquisadores da área da surdez devidamente citados.

A forma e o estilo de contar piada ou histórias e de se comunicar da pessoa surda está atrelada ao uso dos classificadores porque este atributo de sua língua permeia as relações sociais e a sociabilidade surda. O uso de Classificadores ocupa grande parte da comunicação em língua de sinais, o que demonstra a complexidade da mesma.

Piada “Militar”¹¹³

Homens militares, um surdo e outro ouvinte, caminham jogando conversa fora, quando o surdo sugere: - Vamos estourar granadas? - Vamos sim – responde o ouvinte. - OK, eu sou o primeiro. O surdo arranca a argola da granada com os dentes, cuspidando-a no chão. Segura a granada em uma das mãos, enquanto conta com a mão livre: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, lançando a granada ao ar e rindo da explosão à sua frente. O ouvinte gosta da exibição e repete o ato. Arranca a argola com os dentes, segurando a granada em uma das mãos, usando a outra para contar, 1, 2, 3, 4, 5... Precisando da outra mão para terminar de contar, sem saber o que fazer com a granada, ele a segura no meio das pernas, terminando de contar com as duas mãos 6, 7, 8, 9, 10, (Boom!). A granada estoura bem no meio de suas pernas!

¹¹² Classificador é um recurso discursivo, com configuração de mãos apropriadas, e que faz parte da língua de sinais. Classificadores são usados para expressar formas de objetos, bem como o movimento e trajetórias percorridas por tais objetos (QUADROS & SCHMIEDT, 2006).

¹¹³ Piada Militar - Contada e Legendada por Surdo universitário da cidade de Montes Claros (MG), usuário de LIBRAS (RIBEIRO, 2008, p. 75).

O militar ouvinte não consegue contar de um até dez usando apenas uma das mãos, forma padrão de se contar em LIBRAS, deixando a bomba explodir entre as pernas e assumindo um papel patético. Há variações desta piada contendo uma conotação heroica do surdo como único sobrevivente e os expectadores (e participantes) da narrativa precisam adivinhar a vantagem do militar surdo em relação ao militar ouvinte.

Bauman & Briggs (1990) deliberam função como manifesta, latente e performativa. Um texto, um ritual pode ser usado para entretenimento, prática ou pedagogia. A literatura, textos, poesias, piadas, histórias de surdos servem a um propósito educativo, pedagógico, claro, subvertendo a homogeneização que está posta pelo mundo ouvinte. Há uma característica bastante prática na conquista de direitos e numa pedagogia do jeito de ser expressa por pesquisadores e líderes surdos (PERLIN & MIRANDA, 2003) e que se deve à questão de vida, e acrescenta-se, à ideia de sobrevivência do grupo por meio da definição sobre o que é ser surdo.

Analisa-se brevemente a função e ato da contação de piadas ou histórias de surdos quanto à função e o ato de narrar: durante a contação pode haver uma pausa, principalmente, se participantes forem novos no grupo, para que seja inquirido: “O que você entendeu até aqui”. Se este fingir que compreendeu ou ficar vexado, isso será considerado fraqueza ou pouca sinceridade. Se for ouvinte, há necessidade de mostrar real interesse pelo enredo, pelo estilo; num esforço ao máximo para sinalizar o que compreendeu. “A questão do tempo e da sincronicidade é muito importante para que a piada seja bem contada. O contador deve estar atento às reações dos ouvintes, seus olhares, comentários, etc” (SCHALLENBERGER, 2012, p. 82)

O contador de piada ou da história dará mostras sobre a sua avaliação, quando ao término solicitará a co-participação para resolução da questão-chave ou sobre a moral implícita nesta (piada ou estória surda). Os líderes, professores e instrutores surdos, os surdos mais velhos, são especialmente hábeis, mostrando prazer em contar, desafiar e ensinar.

Algumas destas piadas são repetidas nas salas de aula. Quando contadas servem como desafio aos surdos mais jovens para que as recontem e sejam avaliados em suas performances, cabendo também aos ouvintes matarem a charada ao final da mesma, além de mostrar a compreensão do uso dos classificadores.

As crianças e jovens surdos habituados a este gênero literário, conseguem criar novas narrativas mostrando este mesmo tipo de diferença, de uma possível desvantagem da pessoa surda que se torna, com o desencadear do enredo, uma super vantagem, como muitas espertezas de criaturas surdas (árvores, animais, pessoas).

Piada “Árvore surda”¹¹⁴

Um lenhador cortou árvores. Durante todo o dia gritava "MADEIRA" pouco antes de cada árvore cair. Um dia ele começou a cortar uma árvore bem alta. Ele corta e recorta. "MADEIRA", gritou. Mas a árvore não se mexeu. Ele corta um pouco mais e grita "MADEIRA" e ainda a árvore não caiu. Então ele foi a um médico de árvore e disse, irritado: “Eu mantenho o corte desta árvore e grito “MADEIRA”, mas ela nunca cai! O que há de errado?” O médico examina a árvore e, em seguida, faz a palavra “MADEIRA” usando o alfabeto manual, a datilologia. A árvore cai. O médico de árvores, em seguida, olha para o lenhador e diz: "A árvore é surda".

Esta piada tem origem na ASL sendo muito difundida no Brasil, com pouca variação do enredo.



Figura 66 - “Os lenhadores” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 10-11)

No Brasil os estudos sobre “produção, circulação e consumo da cultura surda” concentram-se no Sul do país, conforme discutido no início deste capítulo, o que é um dado relevante sobre a liderança acadêmica situada na região sul e que é do conhecimento da comunidade surda. Já os surdos americanos possuem uma universidade exclusiva de surdos onde há estudos dos artefatos surdos e isso também influencia na propagação dos mesmos.

¹¹⁴ Piada Árvore Surda – Transcritas de ASLU (s. d.).

As associações de surdos, o aconselhamento do adulto surdo, a troca de informações com o surdo mais experiente e mais velho, com a liderança política surda e com os surdos de outras regiões e países, são dados relevantes das narrativas surdas. Levando-se em consideração também o que foi discutido no início deste capítulo sobre a produção em mídias (DVD de histórias surdas ou interpretadas em língua de sinais, Literatura em LIBRAS impressa) que têm sido encontrado estudos e publicações mais frequentes na região Sudeste do Brasil.

É importante ressaltar que o humor é aparentemente muito útil para crianças, jovens e adultos surdos atuarem entre suas culturas e as das sociedades majoritárias em que estão inseridas (LADD & GONÇALVES, 2011, p. 322).

3.4.3.

Perspectiva dramatúrgica e performance: discussão sobre ritual de interação e modos de regulação por meio da piada e de histórias

Goffman (1985) define performance em termos situacionais, como toda a atividade de um dado participante numa dada ocasião, que serve para influenciar de alguma forma qualquer um dos outros participantes. Segundo o autor, é por meio de jogo(s) que os indivíduos influenciam e controlam informações pessoais com impactos sobre as impressões que outros indivíduos têm dele.

O limiar do quanto é possível controlar revelações e indiscrições interessa aos surdos, no que se traz à baila com os recursos visuais e os atos de associação que vão se tornando lúdicos, como apontaria Simmel, no jogo de interconhecimento surdos-ouvintes, surdos-surdos.

Piada “Pescador”¹¹⁵

Um ouvinte sentou-se à beira de um lago para pescar. Colocou a isca no anzol e lançou a vara ao rio. Ao sentir alguma coisa puxar o anzol, ele rapidamente recolhe a vara, decepcionando-se ao ver que havia pescado apenas uma bota velha. Ele coloca outra isca no anzol e novamente lança a vara ao rio. Após algum tempo, sentindo novamente um peso na vara, ele a recolhe e vê, com ainda mais decepção, que havia pescado, novamente, apenas lixo. Ele passa todo o dia ali, e nada de peixe, quando, de repente, vê um surdo se aproximar: - O que é que você está fazendo aí? - sinaliza o surdo. - Tentando pescar, mas ainda não consegui nada – responde o ouvinte. - Espera aí que vou pegar uns peixes para você. - Você? Pegar peixe? Hahaha, essa é boa! Só quero ver. - Então olhe só. O surdo colocou uma bacia na beira do rio, sinalizou movendo os braços e as mãos diante do rio e os

¹¹⁵ Esta piada foi registrada por universitário surdo mineiro e a pesquisadora que demandou esta análise concluiu que quem não compreende a surdidade dos peixes não pesca este peixe (RIBEIRO, 2008, p.77).

peixes então pularam todos em cascata para dentro da bacia. O ouvinte não entendeu nada. O surdo, então, respondeu: - Eles são surdos, ora!

Sobre brincar com as formas de associação, não o conteúdo em si, mas a prática de conversar, do brincar de rivalizar com o outro, de se aproximar e de se distanciar, são jeitos com os quais que se criam relações sociais.

3.4.4.

Perspectiva dramatúrgica e cenário interacional

Retornar-se-á à Goffman, pois a estrutura de participação e o formato da produção da conversa como um universo da representação análogo a um palco de dramaturgia interessa a esta tese pelas chaves descritivas e interpretativas que oferece.

As narrativas, as conversas, entre surdos e surdos, surdos e ouvintes, demonstram grande esforço consumido na preservação da fachada, pois os surdos ocupam-se, em parte, em expor e manter os modos de Ser Surdo. A manutenção é, definitivamente, assumir a responsabilidade de vigiar o fluxo de eventos diante de si. A essencialização estratégica do Ser Surdo reforça os indícios da definição dos ideais, dos discursos e dos posicionamentos do movimento surdo. Este processo abre espaços e aponta para a possibilidade da construção de estratégias que corroborem o que Paddy Ladd chama de “Projeto de Reconstrução Surda” dentro do conceito de *Deafhood*¹¹⁶ (LADD, 2003).

Deafhood (origem pedagógica, identitária, a valorização do SER SURDO) é resposta ao conceito *Deafness* (origem médica, clínica, para surdez, ensurdecimento, falta). *Deafhood* deve ser compreendido enquanto processo pelo qual indivíduos surdos poderão aceitar a sua identidade, construir a sua identidade, sem desprezar o fato de que sejam afetados por vários fatores (nação, época e classe social).

¹¹⁶ Durante a era *Paris Banquet*, de 1834 em diante, os surdos (denominados surdos-mudos) se reuniam em eventos nos quais divulgavam e celebravam a língua de sinais e a cultura surda, isso inspira a concepção do conceito de *Deafhood*, que tem como projeto central a Reconstrução Surda, que é um esforço de recuperar e preservar a língua, a cultura e as comunidades surdas (LADD 2003; LADD & GONÇALVES, 2011).

É necessário trabalhar com a imagem-conceito de fachada¹¹⁷, enquadramento¹¹⁸ [*frame*] e o desdobramento de enquadres como embasamento à compreensão das interações. Em uma situação comunicativa, Goffman (2011) define o *footing*, ou o desdobramento dos enquadres em um contato face a face, como uma mudança de linha¹¹⁹, no alinhamento dos participantes, definida e assumida pelos participantes e os outros presentes.

A seguir, retornar-se ao jogo de fachada, mais especificamente, ao jogo de preservação da fachada, em Goffman, antes de finalizar com os indícios de mapeamento de práticas pedagógicas.

3.4.5. Jogo de preservação da fachada

Os surdos encontram-se num processo de desequilíbrio ritual¹²⁰ quando considerada a interação com ouvintes. Os surdos tentam estabelecer um ato ritual satisfatório a favor deles próprios no jogo de preservação da fachada.

Uma expectativa para o que se dará se instaura na fragilidade e desequilíbrio desta relação. No caso do surdo, há um sinal que se repete com frequência diante deste jogo. Este sinal emerge nas conversas e na sinalização de professores e instrutores surdos: as expressões “combina com surdo” e “não combina com surdo”. A categoria nativa “combina” ou “não combina” com surdo, destaca-se por apontar um modo de agenciar tal jogo ou quando se utilizam de formulações como, por exemplo, “essa resposta combina com surdo”, “essa prática não combina com surdo”. Observa-se que o que “combina” e o que “não combina” com surdo precisa

¹¹⁷ Fachada é espécie de respeito próprio resultante das regras e dos valores de comportamento de grupo, é um termo acionado por Goffman (2011) como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular (p. 13-14). Em suma, é uma imagem do eu balizada por atributos sociais aprovados.

¹¹⁸ Enquadramento [*frame*] é ação, diz respeito à forma como a atividade está sendo organizada, situada. É situacional e refere-se ao que o indivíduo está vivenciando num dado momento: ao formato de produção (no lugar de produtor da comunicação) e ao quadro de participação (GOFFMAN, 1981).

¹¹⁹ Linha quer dizer, um padrão de atos verbais e não verbais com os quais expressa sua opinião sobre a situação, e através disso, a sua avaliação sobre os participantes, especialmente ele próprio (GOFFMAN, 2011, p. 13). O autor sinaliza que mesmo que não se pretenda assumir uma linha, de qualquer modo, o faremos, na prática das interações.

¹²⁰ Ritual porque lida com atos em que atores, por meio de componentes simbólicos destes atos, mostram o quão digno eles são de respeito ou sentem que os outros são de respeito; a fachada é compatível ao sagrado, é a ordem expressiva necessária a mantê-la; é ritual (GOFFMAN, 2011, p. 26).

ser observado a partir da participação¹²¹ dos próprios surdos professores nas discussões sobre a prática pedagógica mais adequada ao alunado surdo (TAVEIRA, MARTINS & BELÉM, 2011).

Assim, em contrapartida, o ato de fazer um comentário é sempre uma aposta, “de combinar ou não combinar” com os surdos. Nestas apostas, os aprendizes surdos e os ouvintes, ao final de cada piada ou história surda contada, precisam se arriscar. A brincadeira pode passar para coisa séria em dois tempos e o ouvinte é um ofensor em potencial, caso não esteja alerta à mensagem ou jogada¹²². Após as histórias há uma sucessão de questionamentos em cascata e direcionadas ao grupo de surdos, e principalmente de ouvintes: “Quem é o deficiente?”, “Acham que surdo é deficiente?”, “Surdo pode dirigir?”, “Como é a campainha da casa do surdo?”. E uma sucessão de testes práticos para o uso de classificadores, em adivinhações, gerada para subsidiar o compartilhamento de informações.

Segundo Holcomb (2011),

a cultura oferece acesso a soluções historicamente criadas para um convívio eficiente. (...) O compartilhamento de informações emergiu como uma solução cultural testada ao longo do tempo para um convívio eficiente entre surdos. Pela troca de informações de forma consistente e explícita, os surdos conseguem navegar pelo que podem ser considerados ambientes opressivos em casa, na escola e na sociedade como um todo (p. 148).

O pesquisador americano Holcomb (2011) narra uma piada popular intitulada “Seja gentil com os deficientes”, onde mostra o efeito de longo alcance do compartilhamento de informações entre surdos e também desenvolve um exemplo de que a notícia que se espalha serve para que se conectem com pessoas mais sintonizadas com a comunidade surda, evitando algumas situações potencialmente difíceis ou embaraçosas.

Piada “Seja gentil com os deficientes”¹²³

¹²¹ Configura-se uma pesquisa-ação por contar com a participação do pesquisador e dos pesquisados, com resultados discutidos e intervenções programadas na própria ação onde incide a pesquisa (THIOLENT, 2011).

¹²² Para Goffman (2011), mensagem ou jogada é tudo aquilo que é comunicado por um ator durante um turno de ação, podemos dizer que um intercâmbio envolverá duas ou mais jogadas e dois ou mais participantes fornecendo uma forma empírica de estudar as interações de todos os tipos nos atos comunicativos.

¹²³ Segundo Holcomb (2011, p. 143) esta piada se constitui de relato bem-humorado e demonstra a velocidade com que a informação pode ser disseminada na comunidade surda, (...). Com o advento de recursos tecnológicos de texto e vídeo, a informação pode ser trocada com mais rapidez do que antes.

Um barbeiro local decide participar da comemoração do Mês da Consciência da Deficiência oferecendo cortes grátis para qualquer pessoa com deficiência. Um dia, um cego apareceu na barbearia e ficou contente em saber que seu corte não tinha sido cobrado. Na manhã seguinte, o barbeiro encontrou um cartão de agradecimento na porta. Na outra semana, um homem na cadeira de rodas foi cortar o cabelo. Na manhã seguinte, na porta da frente, o barbeiro encontrou uma bandeja de biscoitos feitos em casa como um sinal de gratidão pelo corte gratuito. Um surdo apareceu na outra semana para cortar o cabelo. Na manhã seguinte, o barbeiro encontrou uma longa fila de surdos esperando o corte, uma cortesia da prática de compartilhamento de informações da comunidade surda!

3.4.5.1.

Ganhando pontos: o uso ofensivo da fachada

Uma platéia para o embate é uma necessidade e o método consiste na pessoa apresentar fatos favoráveis sobre si mesma e fatos desfavoráveis sobre os outros. Este é o cenário conclusivo do jogo de contar algumas histórias de humor e piadas pelos surdos sendo que a contradição imperdoável é o discurso majoritário contrário aos que sejam diferentes. O grupo majoritário é aquele que não tem a pretensão de se pensar. É neste movimento de interações em um sistema social complexo e de circunstâncias variadas que se dá a preservação da fachada e esse fenômeno incide no cenário de surdos e ouvintes dividindo os bancos escolares, como também, no cenário de surdos e ouvintes, adultos, dividindo a regência de uma sala de aula.

Em “Ganhando pontos: o uso ofensivo da fachada”, Goffman (2011, p. 31) sinaliza que o propósito desse jogo é preservar a linha de todas as pessoas contra uma contradição imperdoável, enquanto marca-se o maior número de pontos sobre os adversários e ganhando o máximo possível para si mesmo (para o grupo).

As práticas de salvar a fachada na sequência de jogadas que compõe a unidade concreta básica de atividade social, o intercâmbio (GOFFMAN, 2011, pp. 26-29), são as seguintes:

Primeira jogada: O desafio em que os participantes assumem a responsabilidade de chamar a atenção de um erro de conduta; sugerem que afirmações ameaçadas precisam se manter firmes e que o evento ameaçador precisa ser resolvido;

Segunda jogada: A oferta através da qual um participante, o ofensor, recebe uma chance de corrigir a ofensa e restabelecer a ordem expressiva;

Terceira jogada: A aceitação na qual as pessoas a quem a oferta é feita podem aceitá-la como meio satisfatório de restabelecer a ordem expressiva as fachadas apoiadas por essa ordem;

Jogada Final: Sinal de gratidão pela pessoa desculpada para aqueles que deram a ela indulgência e perdão.

Se um ofensor desafiado, por exemplo, o ouvinte que se recusa a considerar o aviso/advertência, demonstrar um comportamento ofensivo, essa jogada transfere o jogo de volta para os desafiantes. Esta é uma modalidade verificada nas jogadas entre surdos e ouvintes e a liderança de surdos ou surdos mais experientes ou mais velhos habilmente avaliam e selecionam aqueles que sabem jogar o jogo e que demonstram como consequência, lealdade ao ideário do grupo.

3.4.6. Co-performance – a negociação da realidade

Bauman & Briggs (1990) alertam que seria necessário recuperar e dar *status* teórico às formulações nativas; fundir formulações nativas com formulações teóricas do pesquisador. Conforme os autores sinalizam, nas narrativas conversacionais, é comum ser dado aos membros da audiência oportunidades de se colocarem, tornando então a narrativa uma *co-performance*. Esta é uma particularidade enfrentada no trabalho de pesquisa que envolva as práticas pedagógicas de uma minoria linguística como a dos surdos.

Encerra-se este tópico inserindo a piada “Morte de líder”, entendendo os surdos fortes e combatentes contra a homogeneização, podendo o pesquisador optar por abrir mão de qualquer honraria ou papel de sabe-dizer, no lugar deles, como também seus intérpretes de língua de sinais. No final da história contada a resposta certa seria saber-se enterrada; foi contada para a pesquisadora, em reunião, da seguinte forma:

Piada “Morte de líder”

Um importante líder morre, representantes chegam ao enterro e choram, choram. Era um líder respeitado. Um homem cego se aproxima da cova onde será enterrado o líder; o cego faz reverência ao líder e joga seus óculos escuros e bengala sob o caixão. Um homem de muletas se aproxima da cova; o homem joga sob o caixão, as muletas. Um surdo se aproxima do grande líder que será enterrado, se emociona. O que o surdo jogará? PAUSA para adivinhação.



Figura 67 - “O enterro” (RENARD & LAPALU, 2009, p. 83)

Esta discussão até aqui desenvolvida, entrecortada de alguns achados de pesquisa (piadas, jogos, histórias), corroborada pela metodologia empregada durante a coleta de dados, foi realizada de modo que, possam ser destacadas as qualidades e habilidades de educadores surdos, as “pedagogias surdas”, como exemplos da invenção de uma didática visual ou diferenciada, de uma didática autenticamente criada pela comunidade surda.

A definição de situação, e principalmente, o ritual de interação entre professor ouvinte e instrutor surdo oferece indícios sobre a luta do grupo de surdos, ao que eles designam uma pedagogia focada no visual e no Ser, no jeito de Ser. Ser uma pessoa de determinado tipo que exerce uma exigência moral sobre todos que o cercam (sobre nós), obrigando a valorizá-los e a tratá-los de acordo com o que esperam que tenham direito. Parece que se confirmam algumas práticas pedagógicas essencialmente visuais e estas se tornam fonte de desafio, de humor, recursos para ansiedades e aceitação, assim como uma correção destinada às expectativas de outros grupos. Existem mais elementos para se efetivar em uma prática. São as estratégias pedagógicas comuns aos sujeitos/atores que exploramos.

4

Pesquisa-ação: Práticas pedagógicas e pedagogias surdas

A metodologia utilizada consiste na pesquisa empírica por meio de pesquisa-ação, uma vez que se fez um mergulho não apenas para articular teorias, no qual se pressupõem que pedagogias surdas mostrem que aprender seja reconhecer e afirmar diferença, mas também admitir que a tese está além da questão do reconhecimento.

Neste caminhar verificou-se a necessidade de um processo de imersão em campo que envolveu a apuração e a validade teórica, em um formato de investigação coprodutivo, no qual os processos de comunicação entre pares e a necessidade de resolver problemas – a exemplo de quais as práticas pedagógicas que deveriam ser concretizadas, tendo como ênfase as práticas imagéticas, – tornaram-se o veio central. Este aspecto se deu com a devida valorização, de modo inadiável, dos saberes e das produções dos instrutores surdos.

As ações se desenvolveram em caráter de empoderamento do grupo linguístico minoritário. Os coparticipantes desta pesquisa pleiteiam a ideia de letramento visual para o alunado surdo.

4.1.O desenho metodológico

Utilizamos a pesquisa-ação embasada em Thiolent (2011) e Greenwood & Levin (2006) tendo como foco a divulgação de práticas pedagógicas em contexto bilíngue e, conseqüente, intencionando quanto a: 1) possibilidade de aprimoramento dessas práticas; 2) possibilidade de discussão sobre a fonte de questionamento do que significaria letrar para o surdo.

A pesquisa-ação pode ser descrita da seguinte maneira (GREENWOOD; LEVIN, 2006, p. 102):

1. A pesquisa-ação é uma investigação co-produtiva onde há participação de pesquisadores e pesquisados por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais as contribuições dos participantes são levadas a sério. Esse movimento leva à ação social;

2. A pesquisa-ação leva em consideração o conhecimento local e o conhecimento profissional abordando a diversidade de experiências do grupo local de modo a enriquecer a realidade da própria pesquisa/ação;
3. A pesquisa-ação mescla validade, credibilidade e confiabilidade de modo que produz resultados válidos, inclusive podendo mesclar uma variedade ou multiplicidade de instrumentos qualitativos e quantitativos. Há uma visão holística do fenômeno.
4. A pesquisa-ação foca o conhecimento centralizado no contexto objetivando resolver situações-problema da vida real, em seu *locus*. Novamente enfatizando o papel dos investigadores como sujeitos que agem em uma situação holística.

A ação realizada cumpriu uma organização prática e emancipatória esquadrinhando os seguintes passos:

Passo 1: Etapa exploratória: criação de banco de dados.

Construção de banco de dados em 2011 com estatísticas sobre os alunos surdos no Município do Rio de Janeiro. Essa etapa possibilitou constituir os dados detalhados sobre os alunos surdos da rede municipal: a. sobre autoatribuição da surdez ligada a convivência com o modelo linguístico Instrutor Surdo; b. sobre dados clínicos de perda auditiva de exames e laudos; c. sobre o uso da comunicação: oralização e língua de sinais; d. sobre o uso de próteses e implantes (*Anexo 1*).

A experiência auxiliou no recorte do objeto, bem como forneceu a participação de um grupo de 33 instrutores surdos, admitidos em janeiro de 2011, de modo a recuperar suas ideias (de recursos pedagógicos) para inclui-las projeto de escolas-piloto de Educação Bilíngue. As estatísticas elaboradas especialmente para as discussões estão nos últimos anexo desta tese, pois mostram um panorama sobre as escolas municipais (*Anexo 2*) e o contexto da surdez no Rio de Janeiro no Censo Demográfico do IBGE 2010 (*Anexo 3*).

São passos subsequentes e ao mesmo tempo, espiralados, como se intenciona realizar em uma pesquisa-ação, à medida que se consolidavam quando havia um retorno aos mesmos. Como exemplo, o passo 1, das estatísticas, é retomado ao longo de toda a ação, portanto estão encerrando a tese.

Passo 2: Adesão à pesquisa por 21 Instrutores Surdos e 21 Professores ouvintes.

Entregues o Termo de Consentimento de filmagem da SME Rio de Janeiro e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi devidamente

submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), da referida pesquisa nas 21 escolas¹²⁴.

Passo 3: Observação de campo em 21 escolas.

Etapas de validação das indicações, entre os meses de março e de abril de 2012, das escolas à participação da proposta de implantação de escolas-piloto de Educação Bilíngue sendo necessário o preenchimento sobre dados específicos de quantitativo e das características descritivas das escolas e de seus atores (surdos e ouvintes) atuantes em sala de recursos. Explicação a cada Diretor e Coordenador Pedagógico das 21 escolas sobre o projeto e a pesquisa. Anotações pertinentes a criação do Mapa descrito no *Anexo 4*.

Passo 4: Filmagens para seleção de nove a doze escolas.

Filmagens realizadas com duração de duas horas a cada visita a campo perfazendo um total de 3 (três) filmagens por escola (21 escolas), durante o ano letivo de 2012 em um total de 69 incursões a campo, tendo obtido sucesso de coleta em 65 dessas visitas. Às mesmas foram acrescentados materiais de vídeo, fotografias de jogos e de atividades impressas utilizados pelos Instrutores Surdos e Professores Ouvintes. Esses profissionais também fazem o uso do recurso de filmagem, por meio de câmeras digitais, postando seus vídeos de aula e de contação de histórias em repositórios na internet (*Youtube*), também requisitados pela pesquisadora.

Aspecto importante levantado por Loizos (2011) é que o uso de vídeo tem a função de registro de dados sempre que um conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito por um único observador e neste quesito, nos passos de número 3 e 4, justifica-se a necessidade de duas avaliadoras de análise bruta do material, ambas inseridas no Laboratório de LIBRAS do IHA/SME.

Passo 5: Seleção de aulas (recortes para legenda) visando a produção de texto parcial das análises.

Seleção de 12 Instrutores Surdos e 12 Professores ouvintes que configuraram o maior número de produções de material e de interações, bem como de envolvimento na discussão do projeto de implantação de escolas-piloto de Educação Bilíngue. Realização de entrevistas abertas durante esta etapa.

¹²⁴ As 21 Escolas-piloto de Educação Bilíngue possuem Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos (SR) com a presença de professor ouvinte e de instrutor surdo. Os alunos surdos frequentam turmas comuns, com intérpretes de língua de sinais, em turno oposto a SR. As observações e filmagens foram aprofundadas em 12 espaços de SR, com AEE e instrutor surdo presentes em interações que perduraram por quatro horas a cada visitação de campo.

As sequências legendadas de seis escolas, incluindo filmagem da aula e entrevistas, e as fotografias de recursos usados na prática pedagógica, incluindo artefatos surdos encontrados nas doze escolas, foram administradas em um texto parcial sobre as práticas pedagógicas analisadas (em formato de apresentação). Esta apresentação de dados e de análises foi proporcionada em LIBRAS para que os sujeitos da pesquisa e outros instrutores surdos convidados, em outubro de 2012, no II Encontro de Educação Bilíngue no Município do Rio, pudessem examiná-los (ainda que parcialmente) e serem indagados sobre o reconhecimento de suas práticas no material condensado. Esta dinâmica de texto parcial com sequências legendadas foi retomada em quatro outras oportunidades.

A análise das filmagens contou com a dinâmica prevista de seis etapas construídas a partir de Loizos (2011), no entanto com adaptações necessárias ao objeto e ao formato de pesquisa-ação. Apresentamos as três primeiras etapas:

1º) Planejamento de sistema de identificação dos dados visuais (código de tempo na imagem);

2º) Assistir ao vídeo com a companhia de uma ou duas pessoas do Laboratório de LIBRAS do IHA na catalogação inicial;

3º) Criar um sistema de anotações mais aprofundado, com roteiros de análise (*Anexo 5*);

A pertinência do discurso construído pela pesquisadora pode ser verificada e acrescida de outras formas e exemplos sobre as práticas. Esta necessidade baseia-se na preocupação de Geertz (1999) sobre o reconhecimento dos sujeitos naquilo que o pesquisador escreve sobre os mesmos. Com uma pesquisa norteada para a coparticipação, obtivemos dos sujeitos/atores as contribuições para alterar os materiais sobre as práticas referendadas nas análises, bem como os mesmos dinamizaram as suas próprias oficinas.

Passo 6: Rever sequências selecionadas de modo a destacar materiais / produções para análises.

Do mesmo modo, a análise das filmagens contou com a dinâmica prevista de seis etapas construídas a partir de Loizos (2011), agora, com adaptações necessárias ao objeto em três últimas etapas:

4º) Esclarecer porque certas ações ou sequências de ações foram categorizadas de um modo específico como três estilos de aula mais gerais;

5º) Selecionar algumas destas sequências, legendando-as em Língua Portuguesa escrita de modo a identificar as sequências de ação que podem servir como exemplos e pinçando os recursos a serem analisados enquanto objetos de criação dos Instrutores Surdos;

6º) Analisar os objetos consoante às fichas ou roteiros de análise (*Anexos 4 e 5*) criando uma catalogação e usos de linguagens e concepção de letramento visual usadas em aula.

Passo 7: Refazer os percursos das sequências selecionadas de modo a oferecer oficinas de produções de materiais e de discussão sobre bilinguismo e letramento.

Ao retomarmos os passos 5, 6 e 7, novamente, textos parciais (em formato de apresentação) foram ofertados em fevereiro de 2013, na I Semana de Capacitação em Educação Bilíngue no Município do Rio, para que os participantes pudessem examiná-los (ainda que parcialmente) e serem indagados sobre o reconhecimento de suas práticas. O referencial teórico empregado em cada capítulo, diante dos problemas encontrados pelos sujeitos/atores, incluindo pesquisador e pesquisados, era compartilhado entremeado às análises e partilhado como referencial (com divulgação dos livros e pesquisas) de modo integral para que cada qual pudesse obter, também, a sua leitura e apreensão particularizada.

Aspectos sobre as pedagogias surdas e as práticas pedagógicas de instrutores e professores surdos em artigos e pesquisas abordados nesta tese foram levantados durante a discussão, principalmente Lebedeff (2002, 2003, 2006, 2010) e Ladd e Gonçalves (2011). Estes últimos elencam seis estágios de aplicação¹²⁵ das Pedagogias Surdas e falam sobre a realidade do extremo sul do Brasil comparativamente aos outros países (Reino Unido, Estados Unidos e Brasil), identificando muitas semelhanças entre os três locais pesquisados e originando uma síntese dos seis estágios, assim como as marcas epistemológicas e ontológicas das Pedagogias Surdas e suas propriedades e estratégias pedagógicas¹²⁶.

¹²⁵ *Seis Estágios de aplicação*: 1. Acionando o motor cognitivo; 2. Modalidades viso-gestual-táteis (VGT); 3. Criando um espaço surdo (fisicamente seguro); 4. Desenvolvendo a “língua natural”; 5. Ensinando a viver entre os diferentes mundos; 6. Refletindo sobre como viver nos dois mundos sob os aspectos de orientação intelectual, afetiva e moral.

¹²⁶ *Marcas epistemológicas e ontológicas das pedagogias surdas*: 1. O lugar do holismo cultural e do contentamento nas pedagogias surdas; 2. Pedagogias focadas no indivíduo; 3. Pedagogias que equilibram aspectos do indivíduo e do coletivo; 4. Concepções pedagógicas acerca de espaços de aprendizagem e urgência; 5. Igualdade e flexibilidade de papéis na aprendizagem; 6. A importância

O pano de fundo para a análise de cenários foram as interações e modos de regulação, por meio de Erving Goffman, bem como o recorte nas práticas pedagógicas e na didática tendo por referencial teórico de Vera Candau, mais especificamente com a preocupação da diversidade presente em sociedade e em sala de aula. Retomados estes aspectos, fortemente, na conclusão desta tese.

Utilizou-se também o arcabouço teórico-metodológico de Donis a Dondi e de Lucia Santaella para a sintaxe da linguagem visual e os hibridismos das matrizes de linguagem visual, verbal e sonora, na última camada de análise deste material sob forma de catalogação dos artefatos apresentados nesta análise de dados.

O desenho do III Encontro de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro, ocorrido em dezembro de 2013, traz a conformação das últimas etapas de pesquisa em que: 1) os integrantes do Laboratório de LIBRAS/IHA acompanhados de convidados externos apresentaram debates sobre dois grandes eixos: Políticas Públicas em Surdez com mídias em foco de análise e Letramento em Surdez com Línguas em foco de análise; 2) os instrutores e professores surdos e ouvintes apresentaram Oficinas em: Literatura Surda, Poesia Surda, Escrita da língua de sinais (*SignWriting*), Produção de filmagens e de materiais didáticos por meio de câmera e vídeo, Letramento visual, Letramento verbal.

Este último desenho do terceiro encontro é fruto do longo percurso desta pesquisa, configurada em observação de campo, aprofundamento teórico-prático, seminários (encontros bilíngues) e reuniões de formação em serviço, uma vez que a primeira e a segunda proposição de encontro, ambas com incidência de convidados externos de universidades de todo o país (pesquisadores surdos e ouvintes), traziam a estrutura de comunicação do universo cultural dos especialistas.

Porém a terceira edição (2013), de forma mais equilibrada, teve como tendência a ponta oposta, trazendo os dois universos culturais: dos especialistas e dos interessados-participantes. Com ênfase na superior propriedade da abordagem das oficinas, em relação aos debates dos grandes temas, elas passaram a se constituir

do comprometimento com o trabalho. **Estratégias e valores pedagógicos:** 1. O papel importante da língua; 2. Pedagogias surdas como dialógicas; 3. Importância do diálogo para a disciplina; 4. Objetividade do discurso, da disciplina e do igualitarismo; 5. Disciplina - uma visão geral. **Traços fenomenológicos das pedagogias surdas:** 1. Visualidade; 2. Uso do espaço físico; 3. Língua de sinais, performatividade e pedagogias surdas; 4. A importância do humor nas pedagogias surdas; 5. A importância de contar histórias como parte das pedagogias surdas

o fio condutor do evento ou a recapitulação dos últimos debates ocorridos em campo.

A seguir, nos capítulos das análises, mostraremos a captação das informações empíricas diante desse processo de investigação que pretendeu conhecer para agir coletivamente, conforme preconiza Thiolent (2011). Os participantes ora expostos nessa análise possuem ou possuíram papel ativo nas discussões em campo.

5

Análise dos dados coletados a partir do Mapa de microcontexto

Precisamos deixar claro que as análises mostram uma espécie de decupagem, que em filmagem significa a divisão da cena em planos, conceito esse que usamos como analogia ao tipo específico de decupagem posterior. Estamos trabalhando nessa análise com níveis ou planos que vão se ligar uns aos outros e que, para efeito de montagem para a apreciação dos dados em categorias (ou *tags*), não traremos para cada amostragem de *trailer*, cena, *script*, objetos, recursos e arte, todos os casos analisados em determinada categoria. Apenas traremos aquele caso que mais nitidamente exemplifica e melhor ilustra uma regularidade encontrada no campo. Seria demasiado alongado trazê-los todos em cada caso.

De acordo com a linguagem de fazer filmes, o "roteiro decupado" seria o último estágio do planejamento de um filme, e, portanto, o desenho mais didático para dar à equipe sobre o que ocorreu (decupagem posterior), visando a realização e organização do mesmo. Ajuda na indexação e na captura de cenas.

5.1.

Trailer de ações

Foram divididos os sujeitos surdos pesquisados em três grandes conjuntos de tipos de aulas (**trailer das ações**) dentro de uma perspectiva de letramento visual:

- 1) *Aula expositiva e Dialogada em língua de sinais* - com o uso mais tradicional de apresentação de assunto ou tema com incremento de imagens (*fotos, desenho, internet, slides, câmera, vídeo*) e da experiência de vida do adulto surdo (e ouvinte fluente em LIBRAS) no diálogo com os mais jovens – o aprendizado do aluno é o motor de planejamento da aula e o elo de ligação dos atores.
- 2) *Aula informatizada ou Videoaulas em língua de sinais* - *software livre, tablet, notebook, internet, vídeo* e outros meios como história em

quadrinhos, desenhos, jogos e representações - usa-se a perspectiva da arte computacional associada aos jogos para desenvolvimento – o desenvolvimento de tecnologias impulsiona os atores (ou um dos atores).

- 3) *Aula ou fílmica em língua de sinais com recursos cênicos (teatro, filme, internet, vídeo)*, o que corresponde à perspectiva da literatura surda e de adaptações que visam o protagonismo juvenil – a desenvoltura em ensinar por meio da produção de narrativas estimula jovens alunos e professores.

Dentro desses estilos serão apresentados exemplos de análise de *trailer*, de cenário, atividade (cena) e seus recursos (linguagem e *script*).

5.1.1.

Exemplo de análise de trailer

Foram utilizadas marcações de tempo (minutagem) com a tradução (legenda) e anotações nas filmagens (*tags*) para serem demarcadas as características de estilo.

Por exemplo, na transcrição a seguir, de uma das entrevistas com cruzamento de dados da filmagem, em campo, na ***Escola Belo 9***, destacaram-se ***traços das pedagogias surdas***: 1. Visualidade; 2. Língua de sinais, performatividade; 3. A importância de contar histórias.

Esta dupla, de Instrutor Surdo e Professora de AEE ouvinte da Escola Belo 9, corresponde ao *trailer* três: *Aula dramatizada ou teatralizada em língua de sinais e recursos cênicos*. O estilo ou o modo de conduzi-rem a aula, por meio de um comodato equilibrado de ações, demonstra um dos atributos ou qualidade de um comunicador visual: a capacidade de síntese, de controlar, submeter, pré-visualizar a ação. O sinal nativo surdo “combina com” é desvendado na cena e cenário desta prática pedagógica (Escola Belo 9). “Combinar com” remete à imaginação do surdo, a sua capacidade de visualizar, e o conhecimento em linguagem corporal que é amplamente aplicado na coprodução de aulas do Instrutor Surdo e da ouvinte, Professora de AEE da sala de recursos da Escola Belo 9.

1 00:00:13,310 --> 00:00:15,801

Entrevista sobre planejamento de aula

2 00:00:15,550 --> 00:00:21,606

Olá, tudo bem? Meu nome é R. Este aqui é o meu sinal.

3 00:00:21,702 --> 00:00:24,182

Eu sou um instrutor aqui na escola [faz sinal da escola Belo 9]

4 00:00:25,094 --> 00:00:29,796.

Junto com a professora [faz sinal e a datilologia do nome da professora]

5 00:00:30,284 --> 00:00:35,785

Converso que às vezes eu percebo que os surdos não compreendem o que nós explicamos.

6 00:00:36,220 --> 00:00:43,204

Não conhecem algumas coisas sobre legumes, frutas ou sobre o que seja suco ou vitamina...



Figura 68 - Escola Belo 9: Diálogo em Libras sobre o desenho animado "Visita ao Mercado"

7 00:00:42,961 --> 00:00:45,649

Então nós [professor e instrutor] ficamos estudando "como poderíamos ensinar isto?"

8 00:00:44,736 --> 00:00:49,810

Então, nós pegamos o grupo e fomos visitar o "sacolão".

9 00:00:48,981 --> 00:00:53,301

Chegando lá, nós começamos a mostrar para os surdos as frutas, os legumes.

10 00:00:53,875 --> 00:00:56,866

Eles puderam perceber e começaram também a anotar os nomes.

11 00:00:57,252 --> 00:01:03,834

E trouxemos as imagens e fotos da visita como você pode ver aqui...



Figura 69 - Escola Belo 9: Fotografias de aula-passeio ao "Sacolão".

12 00:01:04,453 --> 00:01:10,956

O que iam conhecendo também iam anotando: a cebola, o abacaxi, a banana. Eles foram anotando tudo. Desenhando e escrita do português.

13 00:01:11,558 --> 00:01:17,727

Só em língua de sinais e também escrevendo algumas palavras em língua portuguesa.

14 00:01:17,553 --> 00:01:21,105

Quando nós voltamos para escola, com calma e num outro dia...

15 00:01:20,643 --> 00:01:26,635

Fizemos uma revisão sobre os sinais que a gente aprendeu, no "sacolão", juntamente com a turma naquela visita.

16 00:01:27,398 --> 00:01:40,303

Sobre os legumes, as verduras, as frutas, nós as separamos em quadros [mural] como você pode observar.



Figura 70 - Escola Belo 9: Cartazes com união de imagens e texto: “Frutas, verduras e legumes”

17 00:01:42,547 --> 00:01:45,198

Como você pode ver tem um LINK que vai ligando uma questão a outra.

O planejamento e a pré-visualização da aula fica claro com o *link*, sinal utilizado pelo surdo que mostra conexão ininterrupta, “linkagem”. Dentre as técnicas para a criação de mensagens visuais claras, o Instrutor Surdo demonstra a experiência direta, experimentando formas de seleção juntamente com a Professora Ouvinte. Também mostra a resolução do problema fundamental de uma composição visual, ou seja, a preocupação com o ordenamento das unidades de informação verbal e visual resultando na ênfase pretendida e na demonstração clara da mensagem. Esta característica de preocupação com a composição visual dos recursos a serem utilizados é prevista por ambos atores e diretores da prática da Escola Belo 9: o instrutor e a professora.

A partir de *trailers* da **Escola Belo 9**, foi possível elucidar os três momentos didático pedagógicos preconizados pelo MEC/SEESP (atualmente SECADI) em distribuir responsabilidades didático-pedagógicas ao Atendimento Educacional

Especializado (AEE) em Salas de Recursos (SR). No entanto ao verificarmos a propriedade de seu “esqueleto” de plano mais simples sobre os momentos a serem trabalhados em SR, foi necessário recriar e preencher esses três momentos pedagógicos com as vivências peculiares a realidade carioca, permitindo refutar a condição de que esses momentos pudessem ser vividos de modo independente.

Momento Didático Pedagógico	Organização Didática do Espaço	Estratégia de Ensino e recursos	Profissionais envolvidos
Momento em LIBRAS (L1) Este momento ocorre diariamente.	Uso de imagens e de referências que colaboram com o aprendizado dos conteúdos. Mural de gravuras e fotos sobre tema-aula	Interações contínuas em L1. Uso de recursos visuais (projetos de slides), de dramatizações (literatura, piada), de contextualização em L1.	AEE Sala de Recursos Instrutor Surdo
			
Não é momento estanque.	Implica a manutenção de espaço com mural, esquemas, vídeos. Itens regularmente contextualizados.	Requer acolhida de pontos de vista, liberdade de expressão dos alunos surdos.	Implica que os envolvidos pesquisem sobre os assuntos e que haja a definição do conteúdo curricular.

Quadro 4 - Escola Belo 9: Momento didático pedagógico em LIBRAS (L1)

O quadro anterior que se intitula Momento em LIBRAS (L1) pode se constituir em uma forma de registro de aparência “destacada”, ou “estanque”. Mas levando-se em consideração um corpo de atividades e estratégias que se destine à manutenção das características de componentes em L1 e em L2, pode-se operacionalizá-los de modo conjunto, em espaço-tempo e ação concomitantes.

Uma característica apresentada como estratégia metodológica típica do domínio experiencial do Instrutor Surdo da Escola Belo 9, com o estilo de

linguagem visual, é o uso de disparador de contraste: como se verificou na história em desenho animado, capturada no *YouTube*, intitulada de “Visita ao Mercado”. Neste desenho que mescla animação com objetos reais (marcas, produtos industrializados, legumes, frutas e verduras) há dois personagens contrastantes em suas figuras-personagem, em seus hábitos e comportamento: o anjo e o diabo. A Professora ouvinte se destaca oportunizando e selecionando materiais que vão ao encontro e até mesmo se antecipam a esta característica, pois a história mencionada foi selecionada pela professora ouvinte que a submeteu à opinião e posteriormente, à interpretação e adequação em LIBRAS do Instrutor Surdo.

Com mais ênfase, para demonstrar a pertinência no uso do contraste, pode-se presenciar uma cena, em relação a uma dúvida (na dinâmica dos encontros para apreciação e discussão das sequências) mencionada por outro Instrutor Surdo, de outra escola, sobre a capacidade de elaboração mental de um aluno. O Instrutor Surdo da Escola Belo 9 exemplifica ao colega de trabalho de outra escola que *é necessário usar imagens contrastantes e associativas, indicando que o colega de trabalho capturasse em revista, jornal ou no Google Imagens, alguns personagens como Chaplin e Hitler para que do aluno surdo partissem impressões de conhecimento ou desconhecimento, de localização no tempo e no espaço, da descrição possível sobre o que conhecia dos personagens. Em sintaxe da linguagem visual isso significa buscar (e avaliar) valor comunicativo, o que poderia alavancar e expandir conhecimento do leitor de imagens: sobre si mesmo, seu meio ambiente, o mundo, o passado e o presente. Pode-se, ainda, comparar intenções de quem seleciona a imagem e resultados, de quem irá interpretá-la, inclusive, colaborando para enxergar as elaborações dos alunos.*

Dessa preocupação com a linguagem visual a ser explorada depreende-se a organização da Língua Portuguesa escrita pela AEE. A imagem é buscada como elemento primordial, motivação primeira das aulas, conforme se verificara no complemento da entrevista e na filmagem da aula. A colaboração entre os profissionais de forma respeitosa e equilibrada é um fator que contribui ao planejamento e a execução das aulas. Esta relação harmoniosa é exceção encontrada em campo.

O número de recursos e de suportes observados em sua utilização nas três visitas à Escola Belo 9 compreende os seguintes:

1. Em linguagem: filme, fotografia, desenho, língua de sinais, língua portuguesa, dramatizações.
2. Em recursos: computador, projetor, livro, caderno, blocão (*flipchart*), quadro, mural.

Foram apenas três escolas que utilizaram um número tão variado de recursos e suportes em uma única aula, repetindo essa variação durante as três incursões, notando-se a veracidade, a frequência e o domínio de seus usos. Neste caso, fica reforçada a ideia de centralidade da imagem, no entanto, os hibridismos de matrizes são percebidos na variedade utilizada de recursos, o que alavanca o transitar entre o sonoro, o visual e o verbal, trazendo o potencial das três matrizes para cada um dos objetos elaborados.

Os surdos e alguns dos ouvintes cumprem o esforço (e o reforço visual) de complementar, de relatar, de expressar e de interpretar o verbal por meio da própria língua de sinais, por fotografias e imagens, por meio de uma narrativa (em língua oral, escrita ou em sinais) com modelos tridimensionais em maquete e vídeo. É a máxima aproximação para obter, o mais exato possível, da realidade, da composição verbo-visual. Esse é um aspecto forte e central a ser evidenciado.

19 00:01:53,200 --> 00:01:57,576

E ali os surdos foram compreendendo e chegaram à frase escrita.



Figura 71 - Escola Belo 9: Escrita coletiva e individualizada de frases a partir de imagem (fruta, legume, verdura, "sacolão", mercado etc).

20 00:01:58,682 --> 00:02:05,038

Claro que isso não é rápido, do dia pra noite... Mas foi aos poucos, com muita estratégia, flexibilidade e ...

21 00:02:02,233 --> 00:02:11,411

Em um trabalho de ensino a gente pode fazer esses tipos de adaptações e de planejamento... Juntamente com a professora fomos organizando e separando imagens.

22 00:02:12,262 --> 00:02:18,152

"O que eram os alimentos bons [saúdáveis] e ruins para a saúde?"



Figura 72 - Escola Belo 9: Lista de alimentos saudáveis e não-saudáveis em slides (uso de notebook e projetor) e em cartazes (uso de murais e paredes).

23 00:02:12,365 --> 00:02:24,237

Conseguimos fazer esta organização a partir deste LINK...

E eu juntamente com a professora da sala de recursos fui planejando.

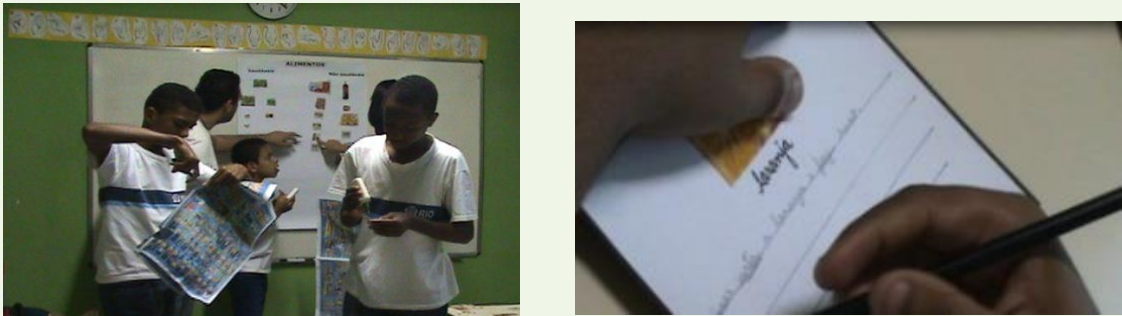
24 00:02:24,346 --> 00:02:25,862

E fazendo este desenvolvimento para melhora da turma.

O trabalho de *linkagem* da língua de sinais para a língua portuguesa se beneficia desse percurso de pensar a imagem como veículo do mais icônico ao mais simbólico. Lembrando que a imagem pode ser signo indicial, indicador, ou seja, um índice; e há imagem com carga simbólica aproximada ao verbal. O que se pretende evidenciar, no caso da Escola Belo 9, são as elaborações mentais das mais simples às mais complexas permitidas pela dinâmica das aulas. A imagem e a língua podem representar o concreto, já o mais abstrato é alcançado de maneira indireta por imagens atreladas ao verbal, e nesse sentido a conjunção das imagens com a língua de sinais (L1) privilegia o acesso aos conceitos mais complexos.

A seguir, o momento em Língua Portuguesa (L2) planejado em separado, mas levando em consideração o corpo de atividades e estratégias conjuntas para o assunto a ser trabalhado (momento didático em L2 expresso também nesta análise de trailer, como já mostrado anteriormente o em L1). Verificamos que o funcionamento em L1 e L2, na dinâmica de aula, é ação concomitante, de fluxos contínuos. O texto escrito em L2 é absorvido cognitivamente de modo sequencial e linear, palavra após palavra, recebida de forma sucessiva. A percepção do surdo advém da simultaneidade de elementos visuais onde tudo é gerido ao mesmo tempo,

detalhes com igual intensidade do todo, portanto, a abundância linguística e imagética das aulas da Belo 9 torna a elaboração conceitual possível.

Momento Didático Pedagógico	Organização Didática do Espaço	Estratégia de Ensino e recursos	Profissionais envolvidos
Momento em Língua Portuguesa escrita (L2) Este momento ocorre diariamente.	Uso de recursos imagéticos que possibilitem <i>link</i> de elementos da L2: Vocabulário pertinente ao tema; Painel de situações contextualizadas.	Interações contínuas em L2 escrito. Uso de ampla estratégia dos usos da L2 de modo a oferecer variadas situações discursivas visando o uso e a estrutura da L2.	AEE Sala de Recursos Instrutor Surdo
	Não é momento estanque.	Implica a manutenção de espaço com mural, esquemas, cartazes, onde os alunos observem a escrita do que for vivenciado. Sempre pertinentes aos temas trabalhados e regularmente renovados.	Implica desenvolver a compreensão gramatical, textual. Recursos e estratégias que envolvem a comparação entre L1 e L2.
			Implica que os envolvidos pesquisem sobre amplo acesso textual [vários formatos] em L2 mediada pela L1.

Quadro 5 - Escola Belo 9: Momento didático pedagógico em Língua Portuguesa escrita (L2)

Estes exemplos são de organização de aulas que se emoldura no estilo 1, aula expositiva em língua de sinais, com o uso mais tradicional de apresentação de assunto ou tema com incremento de imagens (fotos, desenho, internet, slides, câmera, vídeo didático). A Escola Belo 9 traz os elementos da tradição, do

planejamento de aulas, da parceria entre as partes (Instrutor Surdo e Professor), e principalmente, de uma ação dialogada.

Da colaboração entre pesquisador e pesquisados elaboramos o quadro de fluxo de criação de plano de aula das escolas, a partir da filmagem das Escolas Belo 9, Gel 6 e Tim 6, tentando recriar os passos desses atores. Estamos diante de um trio de escolas mais tradicional, o que não significa valoração de qualidade dos recursos criados (como melhores ou piores, ideais ou ajustados ao que se espera) ou a eficiência de resultados de aprendizagem. Apenas é possível trazer a observação de que cumprem o modo clássico de se pensar uma aula, de se conceber uma rotina de escola, o que se repetiu em todas as visitas a campo.



Figura 73 - Escola Belo 9: Edição da filmagem para apreciação conjunta de Instrutores Surdos, AEEs e Professores de Classe Especial de surdez da rede municipal.

Vale ressaltar que os Instrutores Surdos, desta primeira etapa de análise, categorizados em aulas do estilo 1, não estão cursando formação em Ensino Superior. O destaque maior está na consciência do fazer pedagógico presente no Instrutor da Escola Belo 9, o que recai no seu relato de intensa imersão em grupo de evangelização de surdos, no qual realiza trabalhos de doutrina, teatro, orientação aos mais jovens e às crianças surdas. As aulas de estilo 1 possuem professoras regentes que trouxeram a sua experiência de docência de forma nítida, influenciando e auxiliando no crescimento dos Instrutores Surdos.

5.1.2.

Exemplo de análise de cenário

No quesito de disputas para o equilíbrio de poder, e nas interações necessárias para uma mobilização medianamente autônoma do Instrutor Surdo, as escolas **Gel 6 e Tim 6** tornaram-se, diferentemente da Escola Belo 9, pontos frágeis dentro do projeto de escolas-piloto de Educação Bilíngue voltadas à surdez.

Em ambas as escolas o fator desencadeante da descontinuidade de uma rotina mais favorável eram as faltas (pouca assiduidade) do contratado surdo, que por sua vez possuía filhos em idade escolar, tendo a empresa terceirizada colocado a instrutora em locais distantes (um do outro), mesmo considerando que eram escolas dentro de uma mesma CRE territorialmente grande (com longas distâncias a percorrer para o deslocamento entre as escolas).

Somado a isso, a baixa assiduidade do Instrutor Surdo provocava na Professora regente de uma das escolas, a **Gel 6**, professora fluente em LIBRAS e portanto, *a priori*, menos necessitada de uma parceria, uma baixa tolerância ao contratado surdo o qual considerava com pouca iniciativa. Na outra escola, a Professora regente da Tim 6 mostrava uma baixa expectativa quanto à atribuição do Instrutor Surdo. Ela, com longos anos de trajetória, já concluía o planejamento sem solicitar ao surdo adulto a sua colaboração para conceber as atividades, apenas dando a este instrutor a função de apoio à tradução por meio da LIBRAS. Essa tradução, no dizer nativo, era o mesmo que cumprir a função de “dicionário ambulante” porque, ao não dominar a língua de sinais, a professora precisava de seu auxílio. A segunda professora possuía benevolência às faltas.

Podemos registrar e analisar que a interação deste Instrutor Surdo com os alunos, bem como a sua contribuição ao planejamento do momento didático de LIBRAS obtiveram crescimento em número de ajudas oferecidas e aceitas pelas duas professoras regentes. Com o passar de dois anos, foi possível observar criatividade na execução de somente duas aulas, no entanto, outros fatores se somaram à problemática: 1. A falta de autonomia dada às escolas dessa região, culminando em uma espécie de descrédito para algumas das atribuições de AEE, principalmente, quanto à autonomia de suas decisões: busca de alunos surdos na região, encaminhamentos junto aos familiares e a comunidade; 2. A dissolução da parceria com o Instrutor Surdo, mesmo este já estando mais estabilizado quanto a

sua aceitação e havendo uma diminuição de faltas. Processo esse que culminou na demissão do Instrutor Surdo pela empresa terceirizada, que mostrava indícios de não considerar solicitações dos contratados: pedido de menor distância entre a lotação em escolas.

Voltando aos aspectos positivos das práticas pedagógicas, por exemplo, na contação de história na *Escola Gel 6*, destacaram-se **traços das pedagogias surdas**: 1. Visualidade; 2. Língua de sinais com a performatividade surda; 3. Importância do humor; 4. Importância de contar histórias como parte das pedagogias surdas. Quando a este último item, podemos citar a história intitulada “Amigos”, da autora Helme Heine, narrativa que estava inserida na apostila da rede municipal e que foi traduzida e adaptada de L2 para L1, sendo introduzidas imagens, o uso de classificadores na língua de sinais e a própria ampliação vocabular em língua de sinais durante a contação da estória.

Em relação às imagens, o processo de pensá-las foi reconstituído para elucidar: 1) A habilidade das imagens e da linguagem dramatizada representarem palavras ou situações na estória; 2) A situação narrada em L1 simular a “linkagem” com objetos e situações em slides (fotos, desenhos, máscaras, brinquedos), do contrário, seria impossível ensinar o que a imagem na narrativa realmente parece com a coisa presente no mundo real; 3) As imagens, dentro da narrativa, possuem características da cultura surda (o modo de narrar, o uso de humor, o uso de classificadores, da datilologia), de modo que possibilitasse interpretá-las simbolicamente.

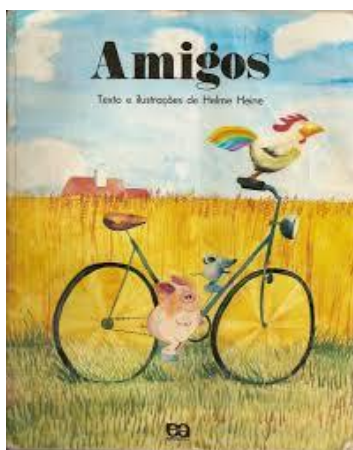


Figura 74 - Escolas Gel 6 e Tim 6: Livro “Amigos” do acervo da Sala de Leitura de ambas escolas em ampliação aos cadernos pedagógicos.

Momento Didático Pedagógico	Organização Didática do Espaço	Estratégia de Ensino e recursos	Profissionais envolvidos
Momento de LIBRAS Este momento ocorre diariamente. Possuem variados formatos e linguagens: <i>- Oficina em língua de sinais e uso de classificadores</i> – com incremento de imagens.	Uso de recursos midiáticos adquiridos para Escolas-piloto. - Filmadora, projetor de slides, telão.	Estudo contínuo da LIBRAS. Na contação de histórias: - Uso de referências visuais, parâmetros da LIBRAS e uso de classificadores. - Uso de datilologia (alfabeto manual).	AEE Sala de Recursos Instrutor Surdo Professor de Classe fluente Intérprete de LIBRAS
			
Identificação, organização deste momento na sala de recursos e em oficinas em classes comuns.	Implica a manutenção de acervo com adaptação, tradução de Português para LIBRAS.	Implica no estudo da LIBRAS.	Precisa ter conhecimento e fluência na LIBRAS.

Quadro 6 - Escola Gel 6: Momento didático pedagógico de Língua de Sinais (L1)

No aspecto cultural, o número e a qualidade das interações (corporais, emocionais, sociais) que foram estabelecidas no processo interpretante ao se inserirem os componentes humanos e materiais, foram especialmente pertinentes. A narrativa da história foi compreendida pelos alunos surdos à medida que interagiam e adensavam de imediato a própria narração, se incorporando a história, sendo mais um personagem, conforme proposto pela dupla de atores adultos, Instrutor Surdo e Professora regente. A narrativa era adensada, intensificada pela inconfundível marca da língua de sinais conjugada aos

brinquedos paulatinamente inseridos nas cenas; jogos, máscaras e brinquedos serão analisados a seguir, em outro tópico.

Antes disso, foi percebido que o Instrutor Surdo inseria, em menor intensidade que a professora regente fluente em LIBRAS, **algumas estratégias no letramento, identificadas como elaboradas pela regente ouvinte**: 1. Uso da soletração em alfabeto digital (datilologia) com estrutura de encadeamento - SINAL - PALAVRA IMPRESSA – SOLETRAÇÃO; 2. Uso de legendas em língua portuguesa: o Instrutor Surdo usou em maior intensidade em meio à narrativa: 3) Uso de “Sanduíche” - SINAL -SOLETRAÇÃO – SINAL. Em alguns momentos percebeu-se que a datilologia e/ou o “sanduíche” atrapalhava a fluidez da narrativa e a professora regente teve a sensibilidade de deixar em primeiro plano a iniciativa da Instrutora Surda, que conseguia fazer uma ponte mais intensa com o olhar do aluno surdo. A regente, também fluente em LIBRAS, aos poucos, durante a narrativa, abandonou a iniciativa de mostrar a grafia de palavras nos slides ou murais.



Figura 75 - Escola Gel 6: Slide apresenta o parágrafo da estória e imagens com palavras. A dramatização é da Instrutora Surda e aluna surda.

O que pensa e sente esse aluno surdo pode ser observado em suas reações (que não são objeto dessa análise), por meio da varredura feita pelo olhar investigativo do pesquisador acrescido pela própria manifestação do Instrutor Surdo e do Professor regente que verificam a necessidade de síntese para combinar: 1. Menor número de imagens (com maior qualidade e mais centralizada na tela); 2. O conhecimento da linguagem corporal (a sua própria, de adulto, e a do aluno, criança surda); 3. A tomada de imagens com o processo de imaginação: o uso de classificadores, de brinquedos, da língua de sinais (L1) em maior ênfase do que o uso da L1 durante a narrativa. Aos poucos a L2 precisou ser colocada em segundo plano naquela proposição.

O número de recursos e de suportes observados em sua utilização em apenas uma das visitas da Escola Gel 6 compreende aos seguintes:

1. Em linguagem: filme, fotografia, desenho, brinquedos, língua de sinais, datilologia de algumas palavras na língua portuguesa, dramatizações.
2. Em recursos: computador, projetor, livro, caderno, apostila, brinquedos construídos com o aluno.

A conexão entre linguagem e recursos utilizados mostra um problema identificado em parte dos materiais produzidos por surdos e ouvintes - apesar da seleção de imagens ter se aperfeiçoado em termos do que melhor representa o objeto, comunica a mensagem e favorece o ato interpretante (o que é dependente do conhecimento da cultura com a qual se interatua), os aspectos técnicos de composição de impressos e de slides são passíveis de ser melhorado.

Momento Didático Pedagógico	Organização Didática do Espaço	Estratégia de Ensino e recursos	Profissionais envolvidos
Momento de LIBRAS Este momento ocorre diariamente Possuem variados formatos e linguagens: - Oficina dramatizada ou teatralizada com recursos cênicos com o uso da experiência de vida do surdo.	Uso de recursos midiáticos adquiridos para Escolas-piloto. -Filmadora, projetor de slides, telão, DVDs.	Estudo contínuo da LIBRAS. Requer acolhida de histórias produzidas traduzidas e/ou adaptadas pelos instrutores.	AEE Sala de Recursos Instrutor Surdo Professor de Classe fluente Intérprete de LIBRAS



Identificação, organização deste momento na sala de recursos e em oficinas em classes comuns.	Implica a manutenção de acervo em LIBRAS e tradução, adaptação e criação de estórias.	Implica a elaboração própria de Instrutores e colaboradores fluentes.	Implica que os envolvidos pesquisem sobre a LIBRAS e a Cultura Surda.
---	---	---	---

Quadro 7 - Escola Gel 6: Momento didático pedagógico de Língua de Sinais (L1).

O problema fundamental é de composição, do ordenamento das informações verbais e visuais, da composição tipográfica, do projeto em andamento que neste caso seria a narração de uma história, da arte-final em slides, das fotografias e dos desenhos utilizados, em cores, do número de cenas ou fotos em um mesmo slide. Para que a ênfase que se deseja se expresse mais claramente ao que se destina, ou seja, às interações da cena e à compreensão da narrativa, é preciso ter em mente: roteiro, recursos narrativos, incluindo o humor, o conflito, os questionamentos, o conteúdo em si e a identidade visual dos slides (estilo, unidade visual).

Com a discussão coletiva da filmagem, em se tratando de uma pesquisa-ação, pode-se ver a diminuição de legendas, textos e a ampliação das imagens - e também o aumento do uso da língua de sinais durante a narrativa - como se vê na diferença entre o quadro quatro (4), o quadro três (3) e a figura 88: menos texto, as imagens foram ampliadas, o detalhamento de cena mais importante com o uso de classificadores e maiores interações com os alunos surdos.

Novamente, é possível constatar o cumprimento do modo clássico de se pensar uma aula, de se conceber uma rotina de escola, o que foi observado nas visitas a campo. A estabilidade do fluxo de criação de plano, das etapas, auxilia positivamente a produção das aulas.



Figura 76 - Escola Gel 6 e Tim 6: Edição da filmagem para apreciação conjunta de Instrutores Surdos, AEEs e Professores de Classe Especial de surdez da rede municipal.

O complicador do cenário da Gel 6, que se repete na Tim 6, foi a baixa adesão do Instrutor Surdo ao projeto, o que não era por total responsabilidade de suas decisões, mas de um cenário mais amplo: das disputas de mercado pela empresa terceirizada de contratação de Instrutores e de Intérpretes, da forma de tratamento desigual da empresa privada e das instâncias de gerência pública em relação ao papel dos AEEs e às dificuldades enfrentadas pelos Instrutores Surdos, em relação à autoridade exercida pelos regentes, com pouca participação dos surdos.

Na observação da *Escola Tim 6*, o detalhamento das atividades e dos recursos usados na abordagem de uma mesma contação de história - “Amigos” - com a participação do mesmo Instrutor Surdo que trabalhava também na Escola Gel 6, é exemplo que estará presente ao final do próximo tópico.

5.2.

Atividade (cena) e seus recursos (linguagem e *script*)

A experiência das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro corrobora com exemplos a noção de variação de signos e os problemas do poder de

representação. Eles foram verificados a partir do repertório experiencial dos surdos para decodificação de mensagens.

Fazemos um paralelo entre os recursos de linguagem e *scripts*. Podemos verificar o uso cuidadoso da imagem e, nesse caso, as ilustrações deixam o assunto mais claro, fortalecendo o desenvolvimento de hipóteses sobre a prática pedagógica.

As escolhas de tarefas e de imagens empobrecidas em atividades da apostila escolar não suprem o desencadear do pensamento e as ações relacionais necessárias para decodificação dos assuntos por parte dos alunos surdos. Abordamos exemplo presente no estilo 1: Aula expositiva em língua de sinais - com o uso mais tradicional de apresentação de assunto ou tema com incremento de imagens.

5.2.1.

Exemplo de análise de atividade (cena) e seus recursos (linguagem e script)

Exemplo de Atividade Belo 9

Ao trabalhar com descrição de espaços de casa em atividade pedagógica os alunos não se saíram bem em tarefas do seguinte tipo:

- a. No material impresso, o desenho de cômodos de uma casa para descrição.*

Veja o roteiro e descreva a gravura.



a) Onde está a menina?

b) O que ela está fazendo?

c) Onde ela deixou seus chinelos?

d) Onde estão guardados os seus brinquedos?

e) O que tem na estante?

f) O que se vê pela janela?

Figura 77 - Escola Belo 9: Fotocópia apostila e/ou livro didático.

A Professora ouvinte e o Instrutor surdo desenvolveram um planejamento diante dos inúmeros questionamentos e de respostas inadequadas aos exercícios. Na sala de aula encontrava-se no mural o seguinte caminho percorrido.

b. No mural, a planta baixa de cômodos de uma casa com e sem objetos.



Figura 78 - Escola Belo 9: Fotos plantas no mural.

c. Fotografias de construção da casa de um aluno.



Figura 79 - Escola Belo 9: Slides de projeção com fotos de construção de casa

d. Desenho, feito pelo próprio aluno, da planta baixa de uma casa de com objetos.



Figura 80 - Escola Belo 9: Desenho e/ou esboço planta baixa produzida por aluno

- e. Recortes de imagens de objetos de cômodos colados na planta baixa de uma casa.*



Figura 81 - Escola Belo 9: Foto da colagem de objetos de cômodos em planta baixa

- f. Escrita de palavras que envolvem o relato sobre o cômodo de uma casa.*



Figura 82 - Escola Belo 9: Fotos da exploração por meio da L1 para narrativa de cena ocorrida em cômodo de casa para em seguida fazer registro em L2

- g. Escrita de frases descritivas sobre a cena observada no cômodo de uma casa.*

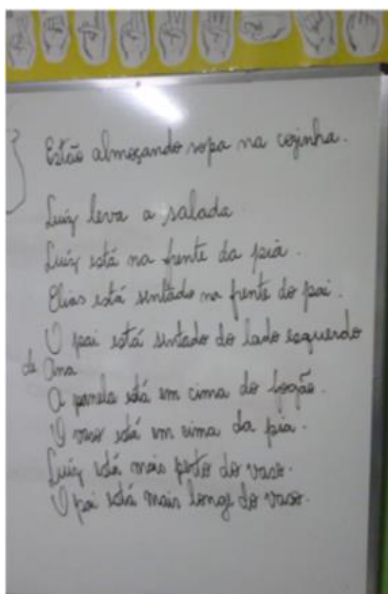


Figura 83 - Escola Belo 9: Foto de quadro branco com o registro da narrativa de descrição coletiva em língua portuguesa escrita, L2.

Após esse percurso, já na apostila, o retorno à tarefa de descrição de modo individualizado com o emprego da escrita em língua portuguesa, linguagem verbal.



Figura 84 - Escola Belo 9: Fotocópia apostila e/ou livro didático

O que se depreende disso é que a parceria entre o Instrutor Surdo e a Professora ouvinte fornece maiores oportunidades de seleção de imagens, de pensar as representações possíveis por meio de imagem, o que é característico de alfabetismo ou letramento visual - a busca pela clareza da imagem e do conteúdo da mensagem, revelando a preocupação com o fim a que se destina cada signo selecionado (de imagem e de texto). Lembrando que o signo é algo que não é o objeto em si, e só pode funcionar como signo se carregar o poder de representar. A

natureza escolhida de linguagem e pensamento oferece um encadeamento associativo de ideias para o entendimento da situação vivida pelos alunos surdos da Escola Pública Municipal *Belo 9*.

Há uma complementaridade entre o verbal e o visual nas situações elaboradas por estes dois atores, Instrutor Surdo e Professora ouvinte, o que ajuda a criação de mensagens mais consistentes, unificadas: o que precisa ser apreendido fica de fato universalizado e as estratégias de ensino ficam nitidamente diferenciadas, ou com os elementos de ensino ampliados. A isso se refere o poder figurativo do visual e do entrelace do visual com o verbal quando agem de forma complementar, ou seja, ao compor sentidos e significados compartilhados, ao colaborarem mutuamente com a informação a ser instigada e, ao mesmo tempo, tornando o poder de ambos, do visual e do verbal, tão equivalentes de modo que se determinem reciprocamente, gerando tanto uma circularidade sobre os signos, quanto uma afirmativa ou contributo de comprovação por meio de recursos diferentes visando mostrar e explicar melhor alguma coisa (tema, tópico, assunto).

Exemplo de Script da Escola Belo 9

Destacaram-se *estratégias e valores das pedagogias surdas*: 1. Uso do diálogo; 2. A importância do humor; 3. Objetividade do discurso. Destaque para a regularidade e a repetição da narrativa sobre a experiência de vida do Instrutor Surdo quando criança, essa característica pertence à dialogia nas aulas. Este *script* “sobre a experiência de vida do surdo” se repete na maioria das escolas.

00:11:13,140 --> 00:11:18,551

[O instrutor passa a informação aos surdos:]

Viu o que eu estava falando? O pai e a mãe não deixa pegar em dinheiro para comprar nada e também não falam que tem um Real....

00:11:19,333 --> 00:11:20,794

Não fala que tem que trazer troco. Então, não conhecem. Dá dois reais, não sabem o troco. Dá um real, não sabem...

00:12:10,535 --> 00:12:21,872

[Instrutor chama a atenção dos surdos para um relato pessoal:]

Olha, eu... Quando eu tinha seis, 13, 14 anos como vocês aqui... Eu não sabia que tinha dinheiro.

00:12:22,712 --> 00:12:29,152

Eu pegava o dinheiro e ia no supermercado, jogava o dinheiro todo [teatraliza a cena de jogar dinheiro no balcão do caixa de mercado].

Eu não sabia! Não tinha a menor noção.

00:12:31,267 --> 00:12:34,898

[Aluno surdo comenta] Eu não sei isso aí não. Eu não sei.

00:12:29,225 --> 00:12:36,256

[Atividade com encartes de supermercado]

Agora, a distribuição de encartes para cada aluno.

00:12:38,395 --> 00:12:41,683

[Dentro do contexto, o aluno surdo sinaliza o não-saber:]

Olha, eu sou surdo, então, eu não sei.

00:12:43,855 --> 00:12:55,173

[Verifica o que falta na contagem do aluno para completar o valor solicitado]

Pega [moedas] R\$1,65 que está faltando para completar os R\$3, 90.

00:12:54,649 --> 00:13:00,062

Olha, está certo... [parabeniza o aluno]. Olha, às vezes tem dinheiro que eu não sei.

00:13:00,832 --> 00:13:03,713

Às vezes tem que tirar o dinheiro [O instrutor sinaliza que é preciso contar, recontar, fazer conta, diminuir, ver se é pouco, se é muito. A professora entra na dialogia].

Os recursos em cena são: o diálogo em Libras, projeção de moedas e cédulas, rélias em moedas e cédulas, encartes de mercado.



Figura 85 - Escola Belo 9: Sequência de interações em bidocência sobre sistema monetário.

Compreende-se, na filmagem, a dupla intervenção, em uma espécie de bidocência fecunda, bem sucedida. Porém as vivências de infância relatada pelo Instrutor Surdo dão o mote para a saída do aluno do lugar do “não-saber”.

00:13:59,578 --> 00:14:01,425

[Informações do instrutor com relato de sua experiência de surdo:]

Antigamente eu não sabia isso também...

00:14:04,303 --> 00:14:11,123

Oh, eu não sabia o valor das coisas. A minha irmã brigava comigo, puxava a minha orelha. Brigava comigo em casa, que eu tinha que estudar...

00:14:12,177 --> 00:14:19,997

Brigava que eu tinha que saber fazer conta. E eu vinha na escola...

E aí quando eu vinha à escola... Eu fui aprendendo...

00:14:18,146 --> 00:14:22,427

[Pergunta do aluno:]

Antigamente, você era pequeno?

[Responde o instrutor:]

Eu era mais ou menos do seu tamanho

00:14:24,386 --> 00:14:32,268

Eu não sabia os valores. Não sabia, por exemplo, como que eu tinha que pagar.

Eu pegava qualquer dinheiro e jogava. Pronto!

00:14:33,420 --> 00:14:34,273

Eu não sabia contar, eu não sabia isso...

00:15:14,414 --> 00:15:20,016

Então, por exemplo, vamos escolher três (3) produtos que dê até 5 reais. Menos...

O que se pode comprar?

A narrativa é gerida a partir da acolhida da expressão dos alunos surdos, como também do humor com o qual o Instrutor Surdo lida com a inexperiência dos alunos surdos em relação ao tema: ***“E isso aqui? É só nota (cédula)? Só isso que é dinheiro? Está babando, não é? Calma, fica calmo. Quando vocês crescerem também vão ganhar salário...”***

00:15:23,737 --> 00:15:33,628

Eu, por exemplo, estou indo no supermercado...

Eu só estou com esse valor aqui no bolso.

00:15:34,612 --> 00:15:42,688

Aí eu vou no supermercado... Aí eu vou ver....

Ah, isso aqui custa... Ah, isso aqui é muito caro, não dá.

00:15:43,414 --> 00:15:45,184

[Professora ouvinte abre espaço para o instrutor mostrar situações-problema]

00:15:46,016 --> 00:15:49,836

Ah então, vamos ver.... Isso aqui, deixa eu ver...

00:15:58,767 --> 00:16:03,895

[Instrutor, a frente, mostra situação da passagem de produtos no caixa]

Digita, soma... Quanto é que dá isso tudo?

00:16:04,918 --> 00:16:10,253

[Instrutor mostra mais sobre a situação mercado]

A mulher [caixa] fica somando, batendo assim. É isso mesmo...

00:16:42,497 --> 00:16:46,402

"Sou pobre, não tenho dinheiro. Só tenho isso..." [instrutor simula situação de pouco dinheiro].

Utilizadas experiências de vida e acesso a uma variedade de proposições por meio viso-gestual-tátil.

Momento Didático Pedagógico	Organização Didática do Espaço	Estratégia de Ensino e recursos	Profissionais envolvidos
Momento em LIBRAS (L1) Este momento ocorre diariamente.	Uso de imagens e de referências que colaborem com o aprendizado: Cédulas e moedas de verdade (sacos de moedas e cédulas trazidos do banco). Cédulas e moedas fotocopiadas impressas e projetadas em slides. Encartes de revistas com produtos de supermercados da região.	Interações contínuas em L1. Uso de recursos visuais de ensino tais como: Apresentar cédulas e moedas reais com projetor de slides. Trabalhar com dinheiro de verdade Vivenciar situações, vivências pessoais. Comparar valores e produtos que posso comprar / O mais barato / o mais caro/ o troco.	AEE Sala de Recursos Instrutor Surdo Professor de Classe fluente Intérprete de LIBRAS
Não é momento estanque.		Implica no estudo dos termos em L1. Requer acolhida de expressão dos alunos surdos.	

Quadro 8 - Escola Belo 9: Momento didático pedagógico em Língua de Sinais (L1)

A natureza escolhida de linguagem e pensamento foi capaz de produzir: 1. Meios de ação, experimentação; 2. Conexões em cadeia (das mais simples, a mais complexas).

00:20:08,253 --> 00:20:16,774

Olha... só até isso

[Escrito no quadro a proposição: Produtos até cinco reais]

00:20:48,565 --> 00:20:59,599

Isso aí dá para comprar com cinco reais?

Então, corta.

00:21:27,344 --> 00:21:37,354

Você é quem sabe. Você é que quer... Você está fazendo compra no mercado.

Você está olhando o produto e colocando no seu carrinho.

00:21:38,321 --> 00:21:40,506

É o que você quer! Você está junto com a sua mãe fazendo compras no mercado?

00:21:41,465 --> 00:21:52,468

Então, você é que está escolhendo... Você não pode assim [perguntando para a mãe] "é isso, aquilo, aquilo outro?"

Você tem que saber o que você quer...



Figura 86 - Escola Belo 9: Recorte em tag (categoria) experimentação / diálogo: Simulação de cálculos em compras.

00:21:54,734 --> 00:21:56,622

E você está querendo comprar o que?

O planejamento da Escola Belo 9 é do tipo explícito, com objetivos claros e mesclam como diretores de cena e autores de *script* tanto o Professor regente ouvinte quanto o Instrutor Surdo. Há um equilíbrio extremamente nítido, nas aulas documentadas, entre as atuações.

Exemplo de Atividade Tim 6 e Gel 6

Ao trabalhar com texto “Amigos”, da autora Helme Heine, sem ilustrações no caderno pedagógico, as salas de recursos propuseram as seguintes adaptações:

- a. ***No material impresso da apostila, o texto não possuía imagens, desse modo, a Tim 6 criou inserções de imagens frase a frase, símbolos (setas) para dar ideia de movimento, destaques de figuras coloridas para enfatizar palavras-chave (fruta, cereja, caroços, sementes).***

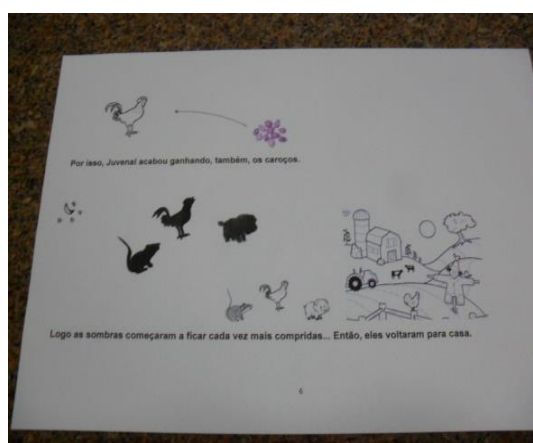
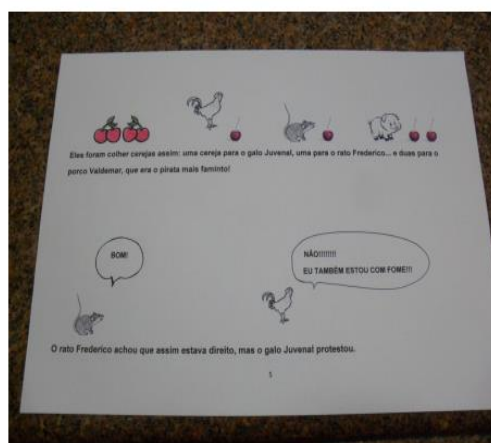


Figura 87 - Escola Tim 6: Apostila com adaptações (ampliação) à estória “Amigos”: inserção de imagens, setas, balões ou caixas de diálogo.

- b. Para o *mesmo material da apostila a inserção de imagens em slides*, pela Gel 6, sem frases escritas em L1, usando somente a língua de sinais (*fome, frutas, cereja, caroços, sementes*).



Figura 88 - Escola Gel 6: Sequência de recortes de filmagem (tags) sobre adaptação (ampliação) de imagens para o cenário da dramatização.

- c. *Pesquisa de figuras e réalias (objetos reais)*, por exemplo, de variedades de árvores (pé de quê), frutos e sementes, na Escola Tim 6, para ampliar significados.



Figura 89 - Escola Tim 6: Sequência de fotos sobre a utilização de réalias na coleção de sementes.

A professora de AEE da Escola Tim 6 intitulava os materiais em slides - produzidos com imagens selecionadas pelos adultos - de “apresentação de conceitos”: *Pé de quê? Frutas* (38 slides com fotos de árvore e da fruta); *Cheiros bons e cheiros ruins* (16 slides); *Zona Urbana/ cidade, Zona rural/ campo e Município* (33 slides); *Dormir, sonhar, sonhos bons e ruins e pesadelos* (16 slides); *Amizade e amigos* (11 slides); *Vocabulário ilustrado* da história Amigos (25 slides).

Além disso, intitulava os materiais em slides com fotos das atividades de pesquisa e dos cartazes produzidos pelos alunos de “trabalhando conceitos”: *Sementes e Caroços* (16 slides); *Cheiros bons e ruins* (8 slides); *Brincadeira e brinquedos* (11 slides); *Sombras* (16 slides); *ajudar* (6 slides).



Figura 90 - Escola Tim 6: Fotografia do Cartaz Sementes e Caroços.

d. Com brinquedos e brincadeiras da estória para a sala de aula:

- Para a *ampliação de elementos da estória a partir da confecção de cartazes esquemáticos e a brincadeira de montagem de cenário com bichos de plástico, na Tim 6.*



Figura 91 - Escola Tim 6: Sequência de fotos sobre Brincadeiras na estória “Amigos”: cenário desenhado, confecção de maquete.

- Para a *contação em LIBRAS* sobre o caminho percorrido de bicicleta e de barco e a *confecção de brinquedos* (bicicleta e barco de papelão), na Gel 6.



Figura 92 - Escola Gel 6: Sequência de filmagem (tags) sobre Brincadeiras na estória “Amigos”: capa do livro, língua de sinais, dramatização, barco de papelão, máscaras.



Figura 93 - Escola Gel 6: Sequência de filmagem (tags) sobre Brincadeiras na estória “Amigos”: imagem, língua de sinais, dramatização, barco de papelão, máscaras de papel.

- *Máscaras de animais foram utilizadas para encenações dos bichos, por vezes colocadas e retiradas devido as expressões faciais, na Gel 6.*



Figura 94 - Escola Gel 6: Sequência de filmagem (tags) sobre as vivências de personagens da estória: imagem, língua de sinais, dramatização, máscaras.

- *Ampliação dos significados para a palavra “sonho” e experiências a partir das vivências: da lembrança de sonhos que foram desenhados e de comer sonho, na Tim 6.*



Figura 95 - Escola Tim 6: Sequência de fotos sobre filmagem (tags) sobre as vivências da história: sonho, sonhar; e a vivência em desenhos dos alunos: sonho e pesadelo, sonho de padaria.

O planejamento da Escola Tim 6 é bem claro, explícito, com objetivos definidos tendo como diretor de cena e autor de *script* o Professor regente ouvinte. Nas aulas documentadas, tanto na Tim 6 quanto na Gel 6, o Instrutor Surdo entra como executor de um plano previamente estabelecido e aguarda por ordens para se inserir em cada etapa. O momento de contação de história é aquele em que o Instrutor se sente mais à vontade para imprimir a sua marca, trazendo nuances de atuação, facilitando o desenvolvimento das narrativas.

A característica principal de ambas as escolas é de um esforço para certa compilação de cunho enciclopédico de informação visual. Na Escola Tim 6, como em outras unidades escolares, a feitura de vocabulário de consulta do tipo impresso é bastante presente. A AEE da Escola Tim 6 é uma “máquina de produção” de material didático no dizer do surdo adulto. O uso de maquete, cartaz e desenho sofre um rigor de fidedignidade ao domínio de uma ilustradora ou organizadora da cena, que é na maioria das situações, a professora AEE. Estas homogeneização e organização são importantes para fins de representação, o mais universal possível, das figuras selecionadas, o que se dá de forma quase sempre padronizada pela mesma. Desse esforço elenca-se a necessidade de aquisição de enciclopédias visuais para as escolas-piloto (em formato impresso, digital, por meio de jogos etc.).

No entanto, as produções coletivas vistas nessa escola, em alguns sentidos, eram rígidas para a construção imaginativa das crianças, limitando um pouco a expressão de suas próprias vivências e a produção de opinião por meio de sua própria identidade visual de pessoa surda, com estilo próprio (individual).

A experiência de receber um projetor de slides, um telão de medidas amplas, conjuntos de mídias (DVD) de literatura surda, foi prontamente absorvido pela Escola Belo 9, mas foi medianamente utilizado pela Escola Gel 6 e pouco ou nunca utilizado pela Escola Tim 6. A mediação autoral de Instrutor Surdo não se constitui *script* para as escolas Gel 6 e Tim 6.

Para o trabalho com a Língua Portuguesa escrita, após a contação de histórias intermediadas por Instrutor Surdo, a Escola Tim 6 demonstra alguns pré-requisitos de experimentação do contato com a L2, na elaboração de uma dinâmica de registros que repartiu-se na pesquisa-ação com outros professores e Instrutores Surdos, enfatizando-se o planejamento do momento-didático de L2.


Momento Didático Pedagógico	Organização Didática do Espaço	Estratégia de Ensino e recursos	Profissionais envolvidos
Momento em Língua Portuguesa escrita (L2) Este momento ocorre diariamente.	Uso de recursos imagéticos que possibilitem abstrações de elementos da L2: Vocabulário pertinente aos temas; Painel de situações contextualizadas.	Interações contínuas em L2 escrito. Ampla estratégia dos usos da L2 de modo a oferecer variadas situações discursivas visando observar a estrutura da L2.	AEE Sala de Recursos Instrutor Surdo Professor de Classe Intérprete de LIBRAS
			
Não é momento estanque. Identificação, organização deste momento na sala de aula comum, no AEE e em classes.	Implica a manutenção de espaço com mural, esquemas, cartazes, Sempre pertinentes aos temas trabalhados e regularmente renovado.	Recursos que auxiliem no uso de flexões verbais, preposições e que destaquem a formação das palavras (em radicais, sufixos e prefixos), assim como a sua significação. Estratégias que envolvam a comparação entre L1 e L2 gerando sequências linguísticas formadas em ambas as línguas.	Implica que os envolvidos pesquisem sobre amplo acesso textual [vários formatos] em L2 mediada pela L1.

Figura 96 - Escola Tim 6: Momento didático pedagógico em Língua Portuguesa escrita (L2)

No decorrer do primeiro ano da pesquisa-ação, a preocupação dos professores regentes, de salas de recursos ou de classes (comuns e especiais), se

dava com maior ênfase no ensino de L2: Língua Portuguesa escrita veiculada nas múltiplas linguagens e suportes onde domina o verbal (livro, caderno, dicionário, quadro, mural), sendo a matéria-prima ou ingrediente mais eficaz para a compreensão dos conteúdos e para obtenção do sucesso na escolarização do surdo. Seria algo mais próximo ao modelo de bilinguismo de transição, isto é, de dar acesso por meio da L1, da língua minoritária, para a aquisição da L2, a língua majoritária e destino comum a todos os estudantes.

Uma quarta escola, *Escola Sam 10*, também enquadrada no estilo de aula 1, é um bom exemplo desta energia orientada para o ensino da L2. A relação do Instrutor Surdo com a AEE era do perfil equilibrado e respeitoso, tendo como diretor da prática a AEE. Como se pode observar nos cartazes da sala de aula, regularmente trocados, há um número regular de aulas-passeio que culminam em produção de desenhos e de textos.

De um lado, a imagem empregada com função de ativar o imaginário, sugestiva. De outro lado, o texto verbal escrito com a função explicativa, pragmática. Nem sempre o conteúdo em texto verbal escrito complementa o visual para criar uma mensagem; por vezes, os desenhos são ilustrativos. Realmente o desenho comunica melhor o que é espacial-visual e, por alguns limites que são próprios a esta linguagem, acaba por desencadear que a língua, o texto verbal, se refira melhor ao que necessita da delimitação de tempo, às relações causais, perguntas e interpelações. Na figura 97 o texto verbal não acompanha as imagens e é apenas uma síntese do que seria encontrado em um livro didático ou em uma explanação do professor. Já na figura 98, o texto verbal se constitui de fatos vivenciados em visita a um museu, e as imagens têm mais detalhes que o texto verbal e auxiliam a ver e conhecer melhor os espaços, os artefatos e o vivido.

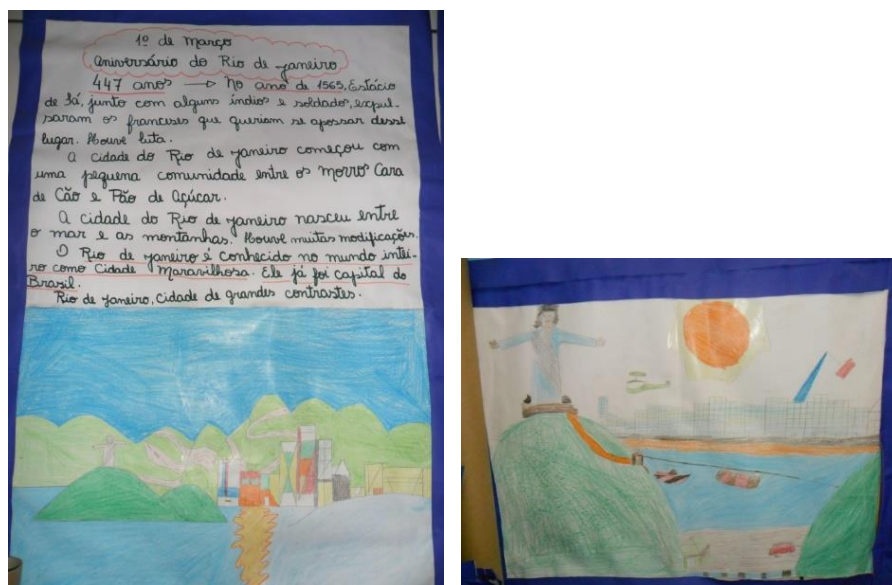


Figura 97 - Escola Sam 10: Sequência de duas fotos sobre composição de texto e ilustração “Aniversário do Rio de Janeiro”.



Figura 98 - Escola Sam 10: Foto de cartaz com texto síntese e representações desenhadas pelos alunos (em lápis de cor) sobre o “Museu de Cultura Popular Brasileira”.

A mesma contribuição de se pensar por meio das imagens, o que beneficiaria a criança surda, é verificada no registro sobre um sonho da aluna com os colegas surdos. A estratégia da Professora regente e do Instrutor Surdo é de começar pelo desenho e pela LIBRAS, depois o relato novamente em língua de sinais, para logo realizar a produção em língua portuguesa e o trabalho com a gramática em L2, que neste caso, da figura 99, são os verbos no infinitivo e as flexões verbais de modo a construírem frases para a formação do texto:

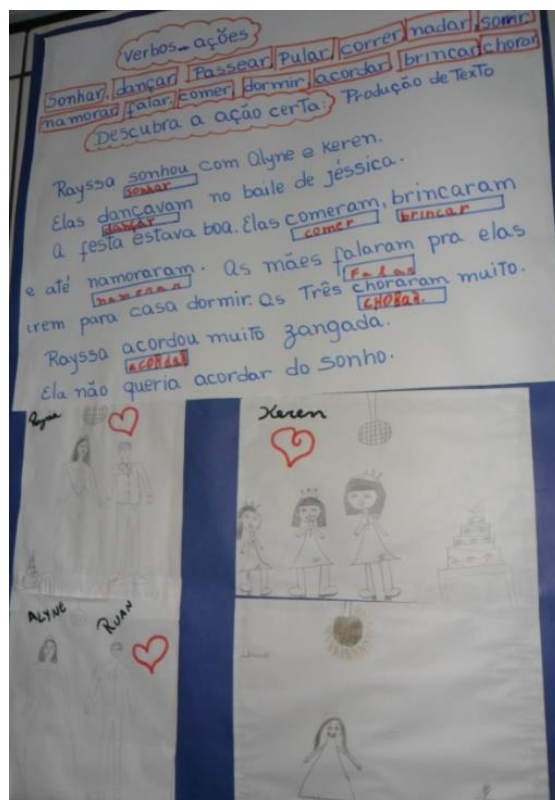


Figura 99 - Escola Sam 10: Foto de cartaz intitulado “Verbos” seguido de texto e cenas desenhadas pelos alunos (à lápis). Há um retângulo em azul com verbos no infinitivo.

A *Escola Sam 10* não entra nesta tese de forma mais aprofundada (maior detalhamento sobre a prática pedagógica) porque, na primeira filmagem, uma pessoa da equipe de acompanhamento interferiu na dinâmica a ser filmada e, na segunda e terceira oportunidades, a AEE fez uso dos materiais em DVD que o IHA/SME havia adquirido em empresa especializada em LIBRAS cujo idealizador é um pesquisador surdo. Esses materiais auxiliam as salas de aula e de recursos na ampliação de acervo com vídeos de interpretação na língua de sinais dos clássicos da literatura infanto-juvenil e de outros temas adaptados ou criados para o universo surdo, mas como essa peça se repetiu em outras escolas, não se enquadraria nas situações mais autorais aqui presentes: em vídeos, jogos - artefatos de invenção ou coleção dos próprios sujeitos/atores.



Figura 100 - Escola Sam 10: Foto (tag) sobre “Vídeo em Libras”, clássico da literatura infanto-juvenil “Pinóquio” dinamizado pelo Instrutor Surdo.

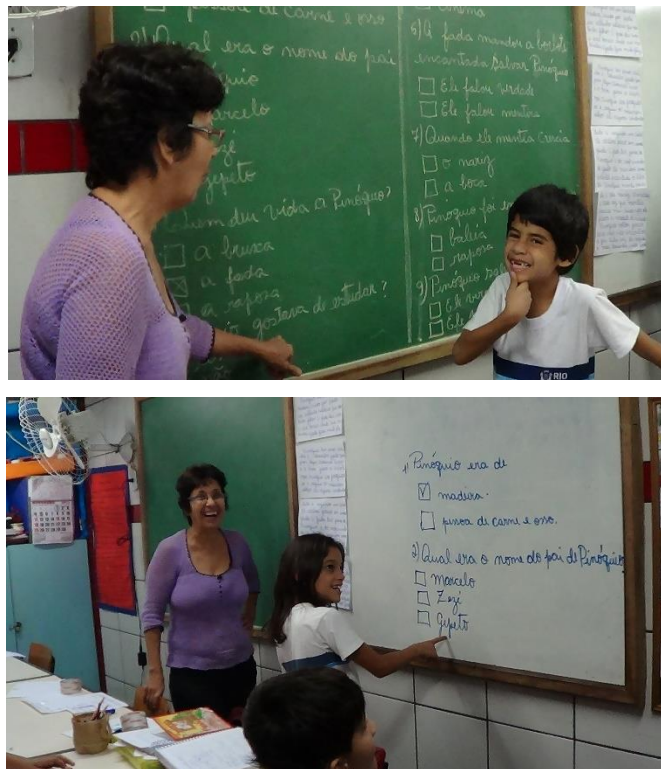


Figura 101 - Escola Sam 10: Sequência de filmagem (tags) sobre atividade de compreensão da história: múltipla-escolha sobre o “Vídeo em Libras”, clássico da literatura infanto-juvenil “Pinóquio”.

Importante atentar nas figuras 101 e 102 que, com a valorização da língua de sinais e a boa frequência dos alunos surdos às aulas desta unidade escolar, a L2 era abundantemente trabalhada na sua compreensão e constituição, ainda que a L1 também necessitasse desse mesmo empenho.



Figura 102 - Escola Sam 10: Interação diária com o Instrutor Surdo na “hora da entrada” de alunos surdos e ouvintes.

Na figura 102, percebemos o empenho desta unidade escolar em valorizar os materiais e a língua de sinais, colocando em evidência o trabalho do instrutor também em seu pátio externo por meio de cartazes e de oficinas de LIBRAS sempre na hora da entrada das turmas. Cabe destacar que as filmagens nesta escola eram prejudicadas pelo modelo ou tamanho da mesma, no formato ou estilo “lelé”¹²⁷

A princípio, o ingresso, por contratação, dos Instrutores Surdos fazia com que as escolas notassem a obrigatoriedade de uso da língua de sinais. Era desta forma a relação estabelecida no primeiro ano da maioria dos instrutores nas escolas, inclusive algumas dessas fizeram tentativas de “devolução do material humano”, alegando que, em sua maioria, os alunos surdos seriam oralizados, não precisando aprender e usar a língua de sinais, pois tinham atingido conteúdos mínimos prescindindo desta. Este discurso fazia parte de grossas camadas de estigma, descrédito e falta de informação ou menosprezo à situação vivida pelos surdos.

A partir destas alegações falaciosas, esta pesquisa-ação procedeu uma investigação por questionário e estatística ao longo de um ano (*Anexo 1*), produzindo dados que, quando analisados, diminuíram a ideia de existirem tantos alunos oralizados e também a ideia de perda auditiva contida em laudos em paralelo ao que diziam as escolas sobre utilização de resíduo auditivo e uso de aparelhos auditivos.

¹²⁷ Escolas do tipo lelé são combinações de painéis de argamassa-armada, madeira e fibrocimento. Os painéis são móveis para integrar exterior e interior. O arquiteto idealizador é Lele, na década de 80 constituindo a chamada Fábrica de Escolas, em paralelo aos CIEP's. Este modelo era construído em áreas de difícil acesso, mais precárias e em lotes de terra pequenos.

Anterior a isso, e ainda muito presente nas classes comuns e especiais das escolas públicas municipais, havia a concepção de um bilinguismo de submersão, desconhecendo-se a língua que seria referida como nativa, língua esta, no entanto, que precisava ser aprendida (por alunos e professores) por esbarrar-se no pouco contato dos alunos surdos com a comunidade surda. Desta forma, seria mais fácil que o sistema educacional continuasse a ignorar a língua minoritária.

Mas os Instrutores Surdos envolvidos nessa pesquisa-ação passaram a abranger outros atores das escolas com suas oficinas de LIBRAS, contação de histórias e piadas em classes comuns. Na passagem de dois anos de conflitos e processos de barganha social, se deu a inversão de estigma para um processo de interações mais equilibradas, ou ao menos minimamente respeitosas; houve uma explosão de “solicitações do material humano” antes preterido e, diante desse fenômeno, nenhuma escola se imaginaria mais sem os atores surdos.

O interessante foi observar na *Escola Sam 10* a estima em relação ao papel assumido pelo Instrutor Surdo. A professora de AEE, em Sala de Recursos, relata sobre esta “nova visão e novo aprendizado”. Este relato foi verbalizado espontaneamente pela professora também regente de classe especial de surdos, em modo de carta aberta aos professores regentes de outras escolas municipais; carta esta mostrada em uma folha de caderno de planejamento com o qual a AEE visitava colegas professores e partilhava sobre as novidades do entendimento sobre a LIBRAS e sobre a importância da presença do adulto surdo na escola. Esta escola, assim como outras presentes nesta pesquisa, possuem classes especiais para surdos (45%) e todas atendem surdos em salas de recursos e classes comuns. Assim como nesta escola, outras AEEs passaram a redigir cartas e textos de apresentação aos professores de classe comum sobre a experiência de ter alunos surdos.

Mesmo diante da trajetória de longas décadas com classes especiais de surdez, a figura do adulto surdo no papel de instrutor de LIBRAS e de professor era algo raro ou desconhecido, portanto, o impacto era grande visando a permanência deste profissional, conforme pode ser visto no desejo em redigir sobre a língua de sinais pela AEE (e professora de classe especial) da *Escola Sam 10*.

Conhecendo um pouquinho do surdo: o que observei e aprendi.

A LIBRAS é uma Língua baseada em sinais. Isso é simples? Não... Por isso tive que aprender dando aulas e aprendendo LIBRAS com os surdos. Com os meus alunos surdos e com o Instrutor Surdo, o meu colaborador!

Esses sinais tão bonitos (...) Alguns sinais representam muitas palavras, e para compreendê-los, precisam estar dentro de um contexto. E aí está a nossa parceria, ouvinte-surdo...

(...)

É como a Língua Oral para o ouvinte porque é aprendida desde bebê:

Se o ouvinte começa a falar “de ouvir” os adultos falarem...

O surdo aprende “vendo os sinais”.

E a Língua Portuguesa escrita?

(...)

Os surdos assim como os ouvintes não compreenderão muitos dos textos “usados” na escola, e que não foram “trabalhados” pela escola.

Os surdos, mesmo que usuários de LIBRAS, e os ouvintes, mesmo que usuários da Língua Portuguesa, perdem a atenção de textos e de aulas!

Por que motivo “sem-atenção”?

Por não estarem interessados.

Por desconhecimento.

Porque os seus pensamentos podem estar em outro lugar.

Então, não testá-los, mas atuar com eles...

Passar confiança, cobrar que se interessem e aprendam,

(...) Mas como professores e professoras, não deixemos de aprender também com eles!

Mas essa satisfação com a presença dos Instrutores Surdos não se revelou suficiente para transpor os anos em que surdos se mantiveram relativamente afastados da L1. Assim como verificado na Educação indígena, a revitalização de uma língua patrimonial ou nativa depende da comunidade minoritária em questão, em diferentes formas de inserção social e cultural que não se limitam ao território da escola. Ainda assim, os próprios Instrutores Surdos davam pistas de que, talvez, a L1 não fosse o maior problema.

Abre-se uma hipótese que será explorada nas conclusões: a dominância de formas figurativas, em artefatos utilizadas nas escolas de estilo 1. Isso denota, com certa regularidade, que nas escolas em que o diretor da prática é o professor regente ouvinte os murais possuem, em sua maioria, imagens figuradas similares aos objetos (figura 70). Há uma diferença quando o diretor da prática é o Instrutor Surdo, sendo a dominância neste segundo caso das formas representativas (Figura 107). No entanto, o atributo do simbólico é preenchido com o uso da LIBRAS, de forma conversada (presença constante da estratégia de diálogo) ou palestrada (aula expositiva).

5.2.2.

Exemplo de análise de discursos surdos

Fica claro nas entrevistas filmadas de que não seria correto afirmar que os alunos surdos não têm LIBRAS. O equívoco ocorre pela constatação de pouca fluência em LIBRAS dos alunos surdos das escolas municipais, tanto em classes especiais quanto nas classes comuns. Os alunos se utilizariam de gestos caseiros, de mímicas e sinais convencionados na família devido ao desconhecimento dos pais ouvintes em relação à LIBRAS.

Porque alguns surdos não conhecem as palavras para combinar sinais, também alguns sinais os surdos não conhecem. (Instrutor 6)

Não é correto que surdo não tem LIBRAS. Precisa aproveitar os sinais que traz de casa, inventa. (Instrutor 7)

Desenvolvimento na escola municipal principal em LIBRAS, os alunos desenvolverão quando aprenderem em LIBRAS, o valor, o relacionamento positivo com a LIBRAS. (Instrutor 9)

Alguns Instrutores Surdos explicitam que é necessário quebrar este mito do não saber, pois é possível aproveitar os sinais convencionados na família e alavancar a LIBRAS. Os surdos adultos relembram as suas próprias trajetórias quando crianças.

Tinha três anos, não entendia bem como existia mundos diferentes. Não sabia o que é surdo e ouvinte. Aprender é mais rápido com LIBRAS e também se entender melhor como identidade surda, cultura surda, político surdo. Faz bem ter poder. (Instrutor 3)

Eu aprendi primeira vez na idade 12 anos. Fui começar na igreja porque sempre era oralização, não era? Agora estou muito feliz. Sou identidade surda, faço igual também com o meu trabalho. Para os surdos, mais importante entender expressão facial e corporal, LIBRAS. (Instrutor 3)

Os profissionais surdos com formação em pedagogia levam vantagem na clareza de concepções em relação ao modelo linguístico do adulto surdo em sala de aula. As escolas bilíngues são os espaços nos quais os sujeitos surdos podem se reconhecer e serem reconhecidos como grupo, em um processo de construção de identidade linguística, mas também política, além de servir à construção de estratégias práticas de sobrevivência em um mundo hegemonicamente ouvinte.

Tenho pedagogia. Não tem atividade na sala de aula? Aproveito o tempo para estratégias, jogos. (Instrutor 7)

Ensino para o professor “como” o surdo aprende a se comunicar, a ter paciência, a aprendizagem na evolução deles e que precisa usar a LIBRAS, o seu meio de comunicação visual, gestual. Para isso ingressei na faculdade de pedagogia para desenvolvimento deles. (Instrutor 5)

A educação dos surdos é importante porque a maioria dos surdos quase não recebe as informações do meio, da sociedade. Por isso a maioria dos surdos precisa muito de educador surdo. (Instrutor 9)

Os que têm formação em ensino médio, em maior número, queixam-se sobre o não saber LIBRAS, sobre o comportamento agitado do aluno e até mesmo de desinteresse. Está se discutindo a Educação Bilíngue para crianças de grupos minoritários de comunidades socialmente desprovidas e isso implica em reconhecimento de se estar diante de uma série de estigmas: “Surdos são muito pobres e moram na favela. Difícil estudo do português. E também drogas, a vida ruim.” (Instrutor 10).

Verificamos também que os argumentos sobre o modelo de educação recaem sobre um discurso biológico para alguns surdos, com indícios de viés clínico que oscila ligeiramente para a fragilidade de recursos biológicos, inclusive com a preocupação de surdos que manifestem outras diferenças ou deficiências; são as classificações diante da surdez. A expressão “surdo puro”, surgida em entrevistas, dá indícios de contraste entre vieses biológicos e sociais. Mais frequentemente a expressão foi utilizada para evidenciar um surdo que não possuiria outras diferenças de ordem biológica, como uma limitação ou deficiência.

A segunda diferenciação do surdo “de que não tem dúvidas sobre a sua condição”, dá indícios de chegar mais próximo do aspecto cultural quando a argumentação remete à autenticidade do surdo. O argumento central é de que não recorrem a resíduos de audição, ao treino com fonoaudiólogo para oralizar ou na ênfase na leitura labial, e sim, optam pelo “exercício da identidade surda em sua plenitude”; argumento este que está mais próximo à ideia de autoatribuição da identidade surda em termos culturais e não em termos estritamente biológicos.

A luta pela diminuição dos preconceitos em relação ao surdo se insere em dois blocos de argumentação ou em dois tipos de discursos: 1) De perseverar sobre suas capacidades, buscar provar sobre a sua inteligência focando em um cérebro tão habilidoso quanto o dos ouvintes; 2) De mostrar formas de inteligência ou de

disposições diferenciadas que envolvem a questão corporal, a artística e a social o que envolve a sua perspicácia de fazer críticas ao mundo ouvinte.

O problema de fundo que se impunha (e se impõe) aos professores e aos instrutores surdos está em elucidar “o como” letrar o sujeito surdo para compreensão do mundo a sua volta, incluindo o conhecimento acumulado socialmente e trabalhado no ambiente escolar. Expandindo o conceito de letrar, seria aproximadamente a busca de espaços, artefatos e de metodologia apropriada ao letramento de ordem visual. De forma mais complexa, ampliar a compreensão das matrizes de linguagem (sonora, visual e verbal) que estão imbricadas na maioria dos recursos dentro do enfoque de letramento pretendido.

Os alunos já descobriram o contexto das palavras, das ideias. Coisa mais divertida: desenho, imagens é bom para o surdo. Combina com surdo! (Instrutor 7)


Para esta tese, de modo a aprofundar um pouco mais, é possível pensar em suportes, recursos e linguagens com que esse letramento se daria. E, ao final, tentar pensar o que significaria ser letrado para o surdo.

6

Análise dos recursos/produtos da prática pedagógica: artefatos surdos

Nas escolas municipais do Rio de Janeiro, este registro de cenas acontece pelas qualidades artísticas em desenho, em computação gráfica e da seleção imagética por professores e instrutores surdos. Entretanto, nas análises será visto um aditivo de utilização de recursos digitais.

Existem variedades de outras linguagens também constituidoras de sistemas sociais e históricos de representação de mundo, como os oferecidos no caso dos surdos. A seguir, apenas um panorama antes de separar de maneira metódica cada objeto educacional analisado.

<p>Comunicação por meio de leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos.</p> <p>Formas visuais em movimento em vídeo e computação gráfica seriam linguagens híbridas <i>entre o visual, o sonoro e o verbal</i>.</p>	 <p>Figura 103 - Projetor usado para mostrar imagem estática de animal (esquerda) mais vídeo com intérprete da imagem na língua de sinais e detalhe da configuração de mão (direita). Professor surdo da escola Raio 3.</p>
---	---

Leitura ou produção de dimensões e direções de linhas, traços, cores.

Cruzamento da situação de arranjo espacial com a gestualidade consiste no cruzamento do *visual e sonoro*, não necessitando ser expressa em som.

Há durações, intensidades, no movimento do corpo, no movimento gráfico que remetem a sonoridade.

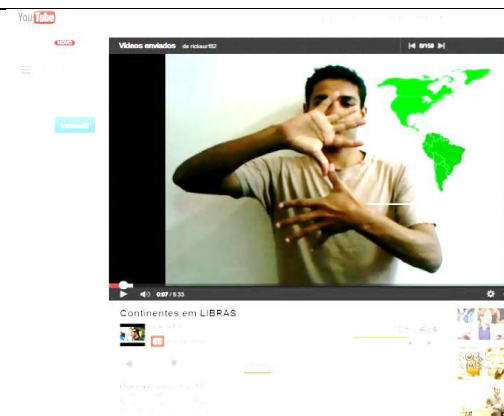


Figura 104 - Vídeo hospedado no YouTube usado para mostrar imagem estática de continente somado a isso linhas e cores destacam localização espacial (direita, fundo) e instrutor em primeiro plano demonstra sinal, com configuração de mãos e movimento do corpo (esquerda, frente). Professor surdo da escola Raio 3.

Orientação por meio de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes.

Objetos tridimensionais utilitários para manipulação e uso, seriam de categoria híbrida, pois têm uma *condição tátil, corporal, aliada ao visual*.

Imagens visuais seriam um híbrido *entre o visual e o gestual* e trazem a marca do gesto de sua produção.



Figura 105 - Mural de sala de aula, da Escola Eva 7, com fotografias de mãos representando alfabeto manual, datilológico, e letras do alfabeto escritas na língua portuguesa (em cima, fundo). Fotografias de alunos. Fotografias de numerais cardinais em LIBRAS com números escritos (embaixo, fundo). Mesa com jogos com percepção visual-tátil (frente, abaixo).

Comunicação e orientação por meio de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar.

Poesia visual pode ser considerada *visual-verbal*.

Performance pode ser considerada *verbo-visual*, e tem a presença da narrativa, e consequentemente, verbal, mesmo sem fala.

Poesia em LIBRAS sobre o Meio Ambiente do trio de Artistas Surdos, Andreza-Camila-Ricardo. O Instrutor Surdo Ricardo Boaretto disponibilizou para os alunos surdos da Rede Municipal. Trabalhou com o vídeo em sua Sala de Recursos. Este vídeo foi objeto de trabalho criado por Andreza Rapahel e Camila Nascimento e Ricardo Boaretto, liderados por Ricardo, quando cursavam LETRAS-LIBRAS



[Multimídia] Nova seção Vídeos: Educação: Bilingue: 06.04.2012.
[Legislação] Postamos o Relatório Mundial sobre a Deficiência da Organização Mundial da Saúde. Fevereiro 26.02.2012.
[Apresentações] Postamos: Laboratório de LIBRAS e Espaço de surdez - Estatísticas: 26.02.2012.
[Multimídia] > Oficinas do CTB: Postamos os vídeos da IV Mostra de Materiais Adaptados: 26.02.2012.
[Multimídia] > Oficinas de Tecnologia Assistiva: Postamos o vídeo da Oficina Vencendo Barreiras II: 2011 Dezembro 08.12.2011
[Documentos] Postamos as: Orientações para o trabalho com alunos com Deficiência Múltipla (DMU): Novembro 23.11.2011
[Legislação] Postamos o vídeo:

Figura 106 - Vídeo hospedado no *YouTube* com narrador de poesia surda em destaque (frente, centro), se utiliza da LIBRAS, e ao fundo, imagens selecionadas em arquivos de documentário ilustram de modo estático compondo cenário (fundo, cenário) para a interpretação da poesia. Professor surdo da escola Raio 3

Quadro 9 - Síntese de materiais pedagógicos (artefatos surdos) que são combinações de matrizes de linguagem a partir de Santaella (2012).

Os recursos que se seguem nas análises de dados são de estilo 2, ou seja, aulas informatizadas em língua de sinais (software livre, *tablet*, *notebook*, *internet*) com produção do que será chamado de vídeo-aulas, vídeo enciclopédico, didático, documentário, divulgação ou reportagem, narrativo e outros meios como história em quadrinhos, desenhos, jogos e representações.

Os Instrutores de três das quatro escolas que terão os seus recursos trazidos como representativos deste estilo são professores com formação em curso bilíngue de Pedagogia no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nestas escolas, Eva 7, Raio 3 e Viva 7, os diretores da prática, inicialmente, foram, e em alguns desses espaços ainda são, os Instrutores Surdos. Estes instrutores colocam a língua de sinais em primeiro plano e, por meio desta (L1), são trabalhados os conteúdos curriculares assim como a elaboração mental de narrativas, de opiniões, postas em ação na L1 e, consequentemente, na L2. De certa forma, alguns deles delimitam que o planejamento de atividades de L2 deve ficar a cargo do AEE.

Na observação de campo, verificou-se que o Instrutor Surdo acaba por produzir também atividades em L2 como consequência do modelo de atividade

escolar. A interação dos atores, Instrutor Surdo e Professora regente teve uma tendência ao equilíbrio na *Escola Eva 7* após um intenso aprendizado na LIBRAS pela AEE, que acabou por conquistar fluência na língua de sinais e o respeito de sua parceria. Ela se tornou um tipo de pessoa informada, com compreensão das ações e práticas nos terrenos político e pedagógico. No entanto, a característica principal no quesito “relação entre os personagens” e “direção da prática nas aulas de estilo 2” são de instrutores que dominam a cena. A seguir, o relato de instrutora, entremeado pelo relato da AEE, definindo, ao final, os papéis sobre a prática pedagógica de ambas.

Sou instrutora de LIBRAS.

O meu foco não era o português.

Primeiro eu começo com a L1, LIBRAS, depois a L2.

(...)

Sou professora da Sala de Recursos e trabalho junto com a instrutora.

Nós duas percebemos que era necessário trabalhar a escrita porque para o surdo o português escrito é difícil.

Os surdos gostam de ver o livro, mas quando há escrita, a resposta é sempre que é difícil e que não gostam de escrever.

Começamos um trabalho juntas, eu ensinando a L2, português.

A instrutora, a L1, trabalhando com um livro de imagens.

O aluno percebia [a ilustração] e explicava em LIBRAS, depois a escrita em português.

Agora, a instrutora vai explicar melhor esse trabalho...

(...)

Viram? [Pergunta a instrutora]. Ela é L2, português [Aponta para AEE].

Vou explicar o nosso trabalho...

É importante o ensino da L2 português e da LIBRAS.

Há uma complementação português e LIBRAS.

Parte da didática apresentada pelos surdos era fruto da inserção acadêmica, dos posicionamentos políticos e de outras formações pessoais. Com o passar de dois anos, uma parte dos professores regentes de AEE se capacitaram na fluência da LIBRAS e absorveram grande parte das práticas pedagógicas inseridas pelos mesmos. Algum grau de desequilíbrio na relação era percebido, desde aquele instrutor que ficava sobrecarregado de tarefas e precisando tomar a iniciativa até aquele que por dominar a cena se sobrepunha ao outro, ao professor regente, colocando-o no lugar de executor de tarefas.

6.1.

Aspecto Interpretante: união do cultural com o comunicacional: Exemplo de análise de recursos da Escola Eva 7

O interpretante não é o intérprete do signo, mas o processo relacional em que o papel de interpretar é o de verificar a marca no signo, de afecção pelo objeto, e isso expõe com intensidade as motivações de práticas pedagógicas dos Instrutores Surdos, por agregarem sentidos e carisma aos signos produzidos por eles. Carece elucidar o que envolve os seus artefatos, analisando-os de modo a minimamente catalogá-los e compreendê-los.

Os vídeos e a computação gráfica seriam linguagens híbridas entre o visual, o sonoro e o verbal. Imagens visuais que seguem em ilustrações seriam um híbrido entre o visual e o gestual, visto que trazem a marca do gesto de sua produção, ou seja, os traços característicos do estilo (ou opções) fotográficas dos surdos, das técnicas empregadas, dos gostos adotados, do sentido cultural e da língua; sendo que esta está talhada em sua obra e impregnada pelas mãos do artista ou Instrutor-professor Surdo.

A Instrutora Surda e a professora regente da *Escola Eva 7* atendem grupos de surdos menores de 12 anos (seis crianças) e mais velhos (seis adolescentes). Podemos perceber que a instrutora cria um ambiente muito propício, juntamente com a AEE, para o desenvolvimento das crianças surdas em *estágios comuns ao que são chamadas pedagogias surdas*, alguns desses: 1. Do uso da modalidade viso-gestual-tátil (VGT); 2. Do espaço surdo fisicamente seguro, 3. Do desenvolvimento da língua de sinais.

6.1.1.

Objetos bidimensionais e tridimensionais utilitários: recurso da fotografia para composição de figuras e jogos.

Os traços da identidade surda são observáveis na confecção dos artefatos expostos em ambientes da *Escola Eva 7*. A marca presente nesses recursos é da fotografia. É dado destaque à LIBRAS e inserida a língua portuguesa em segundo plano, menor e abaixo do sinal. As placas informativas (ou de sinalização), os calendários, os jogos adaptados são recursos de acessibilidade para pessoa surda e meio de divulgação da língua para que ouvintes passem também a compreendê-la

e usá-la. Criam um ambiente mais seguro e receptivo à comunidade surda ou aos usuários da língua de sinais. Demonstra respeito às línguas que circulam no espaço escolar, principalmente reconhecendo o grupo linguístico minoritário de pessoas surdas na escola.

As composições formadas com fotos de pessoas e de suas mãos cumpre a regra de centralização, fundo neutro branco e, por vezes, moldura de cores fortes.

Do ponto de vista da cultura, há traços típicos das comunidades surdas, nos padrões de ênfase dos parâmetros da própria língua de sinais, o que inclui o cuidado com a luz do local para que seja enfatizado face, mãos e tronco, ou seja, para que fiquem nítidas as expressões faciais ou corporais, as configurações das mãos, pontos de articulação, sendo que movimento, orientação e direção ficam um pouco prejudicados por serem figuras estáticas, mas a Instrutora Surda insere setas vermelhas para esse fim.

Estes materiais são compostos de formas representativas que demandam a imersão na cultura surda para a compreensão de suas convenções. Interessante observar a regularidade na presença de formas simbólicas (representativas), ou seja, que precisam de chaves de leitura ou interpretação pelas características de relação signo-interpretante, por apresentarem componentes de convenções culturais (língua, sentidos metafóricos), diferente das formas figuradas em que a relação é signo-objeto.

a. *Placas informativas que nomeiam os espaços da escola*



Figura 107 - Escola Eva 7: Placas em fundo colorido com personagens realizando o sinal correspondente ao nome do espaço; soma-se ao sinal e expressão facial a setas gráficas que traduzem movimento.

Alguns instrutores utilizam a fotocópia ampliada do dicionário de LIBRAS onde há a ilustração da forma do sinal a partir de figura humana genérica, a forma do sinal com a sua composição por meio de setas e em estágios que visam a compreensão da sequência temporal das unidades que a compõe.

b. Calendário com dias da semana

Exemplos de materiais produzidos por meio de fotografias de sinais (em LIBRAS) dos dias da semana e que são produzidos pela Escola Eva 7 estão na figura 1 desta tese. Os mesmos materiais personalizados foram encontrados em outros espaços, como na Escola Adão 5.

Outros materiais de rotina, como a chamada e os numerais para contagem, possuem a fotografia dos alunos ou dos adultos sinalizando em LIBRAS.

c. Jogos com números e letras

Outros materiais produzidos por meio de fotografias de mãos do instrutor com a configuração de números e alfabeto manual (datilologia). São colados em cartolinas fotografias de configuração de mãos para quantidade e colagem da quantidade em esferas coloridas compondo um dominó como na figura 17 da tese. Outros jogos são observados nas prateleiras e armários da sala (ver figura 105).



Figura 108 - Escola Eva 7: Impressões de fotos com a configurações das mãos são coladas em tampas de garrafas pet, em jogos com texturas, cores, quantidades, letras.

6.1.2. Recurso vídeo-aula, vídeo-enciclopédico

Vídeo informativo, educativo, didático, que também se aproxima de uma enciclopédia, mas não corresponde a documentário, pois tem uma função mais generalista e conceitual. Não demonstra leveza de outros recursos como vídeos de entrevistas ou opiniões. É um vídeo didático porque cumpre a função pedagógica de transmitir ensinamentos, uma vídeo-aula. Há uma dominância do textual por meio das línguas (L1 e L2).

O vídeo é apresentado pela Instrutora Surda da Escola Eva 7, filmado em um fundo azul e realizado com uma câmera fotográfica da própria. Diante dessa prática da autofilmagem, que se repetiu em algumas escolas, adquiriu-se¹²⁸ os projetores, câmeras, tripés e telões para as escolas-piloto.

Nota-se um padrão das vídeo-aulas apresentando imagens com função demonstrativa, imagens essas que tem por função mostrar aquilo que existe o mais fiel possível à realidade, ilustrando o discurso em LIBRAS. A própria narradora explicita que as imagens serão seguidas de explicações didáticas sobre os temas, assuntos. A narradora-professora (Instrutora Surda) cumpre um formato partindo de questões provocativas (Você conhece? Você já viu? O que é?) seguidos de imagem-figura, sinal em LIBRAS, soletração (datilologia) com legenda (palavra escrita em Língua Portuguesa) e explanação.



¹²⁸ O Projeto de Escolas-Piloto de Educação Bilíngue no Município do Rio foi elaborado pelo Grupo de Estudos Específico de surdez e pelo Laboratório de LIBRAS, ambos do IHA/SME. O Laboratório de LIBRAS é parte do grupo deste estudos e se constitui o segmento responsável pela Formação de Professores da rede pública municipal na área da surdez. A partir de mapeamentos sobre o alunado surdo da rede e das observações de campo, filmagens e, principalmente, do trabalho de discussão com Professores ouvintes e Instrutores Surdos realizado por esta pesquisa, foi possível que o Laboratório de LIBRAS elencasse e adquirisse alguns dos equipamentos mais urgentes à Sala de Recursos: projetor de slides com telão, filmadora com tripé, DVDs de Literatura Surda. Deste modo, a inserção era dupla: enquanto pesquisadoras e proponentes de ações junto aos participantes.

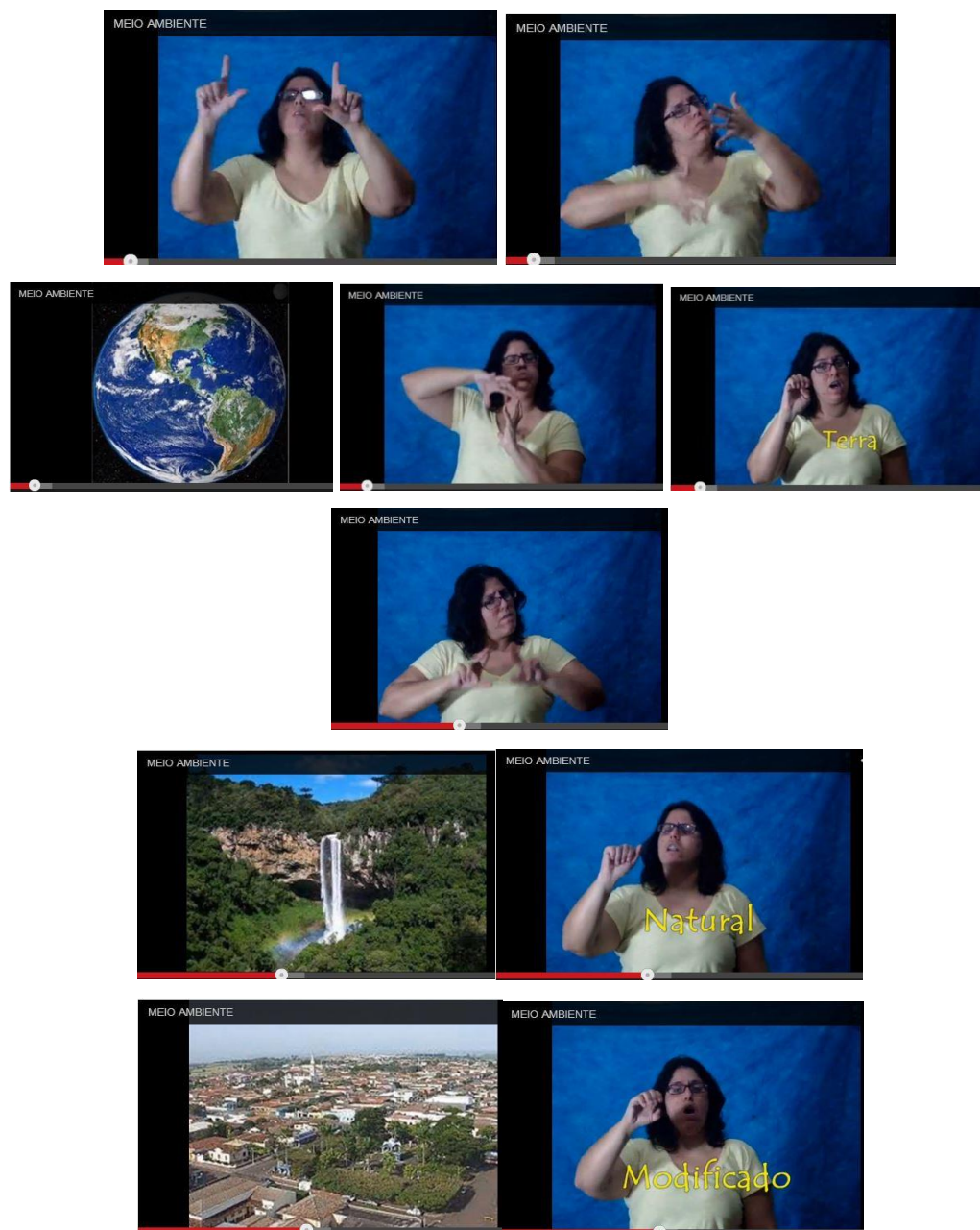


Figura 109 - Escola Eva 7: Sequência de 12 capturas de tela da Vídeo-aula Meio Ambiente produzida pela Instrutora Surda.

A câmera parada retrata a explicação em movimento, ou seja, apenas a fluência da LIBRAS é documentada em movimento, acrescida de cortes para as imagens alternadas (ilustrações) que “deslizam na tela” (computador, projeção) entre cada exposição conceitual em língua de sinais (texto verbal). A língua portuguesa (texto verbal escrito) aparece apenas para ideias-chave ou conceitos, isto ocorre de modo bem separado da explanação em LIBRAS. A explicação e aprofundamento sobre o conceito (ideias-chave) ficam de forma mais próxima à cena da imagem, em sequência a esta. Há uma complementaridade da língua de

sinais com a imagem, dominância da L1. Conceitos em L2 escrita estão em relevo, mas sem redundância, apenas para palavras-chave, categorizações.

As vídeo-aulas produzidos pela Instrutora Surda são usadas por outros colegas instrutores e, nesse sentido, a pesquisa-ação desempenhou a tarefa de divulgar e manter conectados os interessados em conhecê-la. Este recurso de vídeo-aula, vídeo-enciclopédico, se presta bem às disciplinas com propriedades substitutivas ou complementares à enciclopédia e ao livro didático. Eles são importantes para deflagrar a discussão de um assunto em aula e para que os alunos estudem em casa. São um pouco cansativos se vistos sem pausa, em média 15 a 20 minutos de duração. A Instrutora da Escola Eva 7 possui uma faculdade de Biologia incompleta e cursa a faculdade de Pedagogia no INES.

Os seus vídeos servem de planejamento da aula no que se refere ao estudo dos conceitos que serão abordados e durante a dinâmica da aula, ficam próximos ao uso de um livro-texto, se constituindo também um videotexto. O mesmo é pausado para que a participação do aluno seja permitida e para que outros objetos e estratégias entrem em cena: globo terrestre, mapas, questões dirigidas, exercícios impressos.

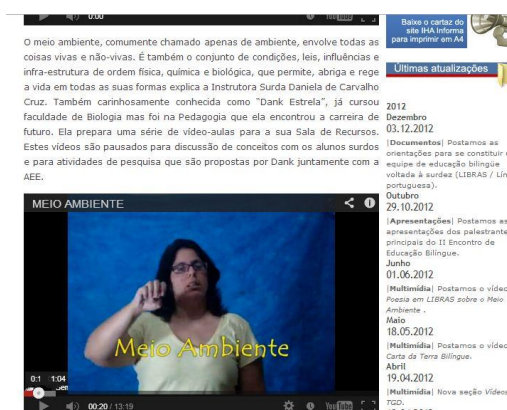


Figura 110 - Site IHA Informa: Apresentação do vídeo “Meio Ambiente” e da Instrutora Surda que elaborou o material em vídeo (captura de tela do site).



Figura 111 - Escola Eva 7: Sequência de fotos da Instrutora Surda utilizando o vídeo “Meio Ambiente” acrescido de outras estratégias: globo terrestre, debate.

6.1.3.

Recurso vídeo de divulgação, vídeo reportagem.

Vídeo de divulgação que focaliza o relato da experiência bem sucedida e com características didáticas ao mostrar o trabalho narrativo realizado com os alunos surdos. Duas proposições em um só vídeo: preencher o papel de replicar a sua “didática” empregada e desenvolver nos alunos o gosto de documentar e rever as narrativas criadas.

É um vídeo mais leve que o anterior (vídeo-aula, vídeo-enciclopédico ou documentário). A característica principal é a imagem e o texto (L1 e L2) com a mesma importância. É a potencialidade de imagem e LIBRAS, imagem e palavra conjugadas, mostram o potencial de expressão de linguagens e línguas. Ambos atributos e linguagens (visual e verbal) e línguas (L1 e L2) são importantes, tanto em termos da temática quanto em termos de didática, para mostrar a complementaridade na narrativa entre texto (em L1 e L2) e imagem (desenhos do livro sem texto). Mostram também o vínculo entre texto (em L1 e L2) e imagens conjugado ao uso de classificadores pelos surdos, transmitindo, de certa forma, a mesma mensagem ideativa.

A primeira parte do vídeo é de interesse dos colegas professores e instrutores, e também familiares dos alunos, como divulgação e reportagem de opiniões, conhecimentos sobre a pessoa surda, situando o expectador quanto aos atores do vídeo, cenas, tema, conforme a sequência a seguir:

Olá, tudo bem. Eu vou informar vocês.

Meu nome é.... Meu sinal é esse.

Sou profissional que ensina LIBRAS na escola Eva 7. Onde? Localizada na...

Trabalho na Sala de Recursos à tarde com seis alunos surdos.

Percebi que era importante trabalhar um livro que os alunos surdos gostassem.

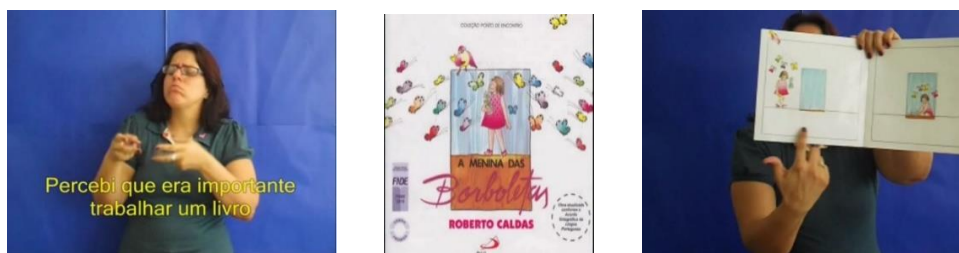


Figura 112 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas” produzida pela Instrutora Surda.

Vejam a imagem da capa do livro. Viram?

Na capa está escrito “A menina das borboletas”.

Os surdos adoraram por quê? Vou dar um exemplo.

O livro não tem texto. O surdo percebe facilmente as imagens.

Porque cada imagem foi percebida e lida pelos alunos surdos.

Eles observaram as imagens e inventaram como conta-la em LIBRAS.

Eu consertei quando necessário.

O aluno tem ideias porque aprende, com ajuda, a exercitar a sua expressão em LIBRAS. Eu motivei eles para isso.

Vou apresentar o vídeo que os alunos adoraram fazer.

A segunda parte serve de exemplo sobre a prática da leitura de imagem da estória, do letramento, quando direcionada aos adultos (professores, instrutores, pais), se tornando divertimento para os mais jovens (alunos, irmãos dos alunos) que acompanham a narrativa em LIBRAS.



Figura 113 - Escola Eva 7: Sequência de quatro capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”: narrativa entremeada por imagens (parte inicial).



Figura 114 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”: narrativa entremeada por imagens (parte do meio).

Primeiro a LIBRAS e depois a escrita em português. L1, depois L2.



Figura 115 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “A menina das borboletas”: fotos da produção escrita na fotocópia do livro (parte do final).

Viram a escrita? E como ajuda a aprender o português?

O vídeo denota a preocupação da Instrutora Surda e da AEE em tornar clara a ideia de que narrar histórias em língua de sinais, para além de ter ou não ter texto escrito no livro, poderá alavancar o registro escrito da narrativa na segunda língua. O vídeo é iniciado com um tom opinativo, de reportagem sobre o trabalho da sala de recursos, e termina em formato dinâmico com a história narrada de forma completa pelos alunos, entremeando as narrativas das crianças por meio de texto (em LIBRAS e escrito em língua portuguesa) criado por estes e, novamente, as imagens alternadas (ilustrações) que “deslizam na tela”. O vídeo tem duração de 12 minutos, usa o fundo azul e as seis crianças estão uniformizadas.

A ferramenta utilizada para a produção dos vídeos da Escola Eva 7, mais especificamente produzidos pela Instrutora Surda, é o *Windows Movie Maker*. Neste vídeo, em particular, as legendas estão introduzidas de forma mais amadora, pelo curto tempo de feitura do mesmo e por estar sendo inserido mais texto em língua portuguesa escrita. Não havia um olhar para distinguir os elementos de pós-

produção, ficando a escrita da língua portuguesa sobreposta às mãos e ao tronco das crianças, de modo a competirem ambas as línguas, L1 e L2, consideradas textos (apelo da língua de sinais e da escrita em língua portuguesa).

A sobreposição pode atrapalhar a compreensão da língua de sinais. A opção de legendar necessita de um rigor técnico, mas deixar de legendar este vídeo seria inapropriado porque, nesse caso da narrativa dos alunos seguida da produção escrita, a legenda significou a prova do enriquecimento de uma língua com a outra, ou seja, era uma ideia-central encontrada depois nos exemplos impressos.

6.1.4.

Recurso vídeo narrativo, vídeo de divulgação

Constituem-se de narrativas de histórias que cumpriram, no mínimo, três fins: 1. Aprimorar o uso da língua de sinais; 2. Estimular traduções, adaptações e criações de literatura em LIBRAS; 3. Divulgar a língua e os temas próprios à comunidade surda.

Juntamente com a feitura dos vídeos com os alunos surdos, a instrutora percorre as classes comuns com oficinas de LIBRAS, bem como organiza oficinas para familiares e professores da escola; estas ações acontecem de modo regular.

Na sequência a Instrutora Surda trabalha com o livro “Bruxa, bruxa venha à minha festa” com o grupo de surdos mais novos. Mostra as ilustrações para os alunos e interpreta a leitura em língua de sinais.

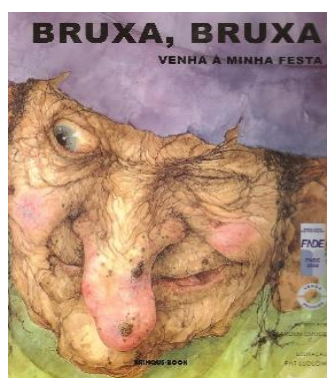




Figura 116 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “Bruxa, bruxa. Venha à minha festa”: Instrutora Surda explora as ilustrações da estória.

Em seguida, os alunos surdos exploram as imagens ricamente expressivas e captam o desenho, revelando a capacidade de congelar a expressão facial e corporal dos personagens, de modo a refazê-la com precisão. Com uma câmera, a Instrutora registra de modo estático e por meio de filmagem. Os alunos surdos assistem e mostram-se rigorosos na seleção e refazimento de suas caracterizações de personagem. A instrutora mostra o desenvolvimento dos alunos na Língua de sinais.



Figura 117 - Escola Eva 7: Sequência de quatro capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “Bruxa, bruxa. Venha à minha festa”: Alunos Surdos exploram os personagens da estória.

Depois o texto passa a ser interpretado em LIBRAS com os aspectos narrativos condizentes à interpretação dada por cada personagem e suas características, já como forma de interpretação dos próprios alunos. Desta forma é

produzido um vídeo narrativo mais uma vez como meio de aprimorar e divulgar a língua e também como meio de compreensão de histórias em L1. O mesmo após ser acrescido de explicações sobre o intuito do projeto, serviu como discussão em oficina sobre trabalhos realizados pelos Instrutores Surdos, dinamizado pelos próprios instrutores, no III Encontro de Educação Bilíngue no Município do Rio de Janeiro no ano de 2013.



Figura 118 - Escola Eva 7: Captura de tela do Vídeo de divulgação Livro “Bruxa, bruxa. Venha à minha festa”: Os personagens ganham vida expressando o convite final.

Com os mais velhos há a produção de roteiros a partir dos dilemas vividos pelos adolescentes surdos. Estes vídeos narrativos mostram a performance do aluno surdo já trilhando alguns aspectos trabalhados por instrutores, como o caso da *performatividade* surda no ato de contar histórias.

Dentre os *estágios de aplicação das pedagogias surdas* observados, destacam-se vídeos que retratam exemplos de práticas pedagógicas que englobam as necessidades de desenvolvimento: 1. Ensinar a viver entre os diferentes mundos; 2. Refletir sobre como viver nos dois mundos (ouvinte e surdo) sob os aspectos de orientação intelectual, afetiva e moral.

Em uma linha de análise *goffmaniana*, percebemos que os sujeitos surdos, em várias situações de interação, estão no papel de estigmatizados e podem, por meio dessas narrativas, recriar e entender melhor os espaços e as situações vividas na tensão entre os mundos ouvinte e surdo, de modo a pensar sobre as interações conflitantes que vivenciam. Há uma criação de situações de jogo de papéis: alunos surdos, pais ouvintes, professores ouvintes, colegas surdos e ouvintes. Estas cenas em vídeo, após edição, são utilizadas com as famílias e os professores, de modo a divulgar as situações vivenciadas por pessoas surdas.

As cenas são filmadas de modo a aproveitar os objetos do pátio e da sala de aula para recriar o ambiente escolar; e a sala de professores para recriar o espaço da

casa. Os diálogos em LIBRAS são o elemento principal, mesmo que haja uma mesa de jogos para ambientar, por exemplo, a situação do recreio, da vida cotidiana.

Os alunos estão sempre uniformizados e a caracterização dos personagens é fruto da interpretação. O resultado é que os alunos gostam de ver as suas atuações e os adultos ouvintes, principalmente os pais, se emocionam em observar as suas prerrogativas, opiniões nem sempre entendidas na família por não domínio da língua de sinais.



Figura 119 - Escola Eva 7: Sequência de três capturas de tela do Vídeo de narrativo sobre “vivências dos surdos”: Alunos Surdos interpretam situações do cotidiano.

Dessa forma, observamos a sociabilidade surda como algo nem tão absorvido pela L2, língua majoritária escrita, nem tão diretamente inventada pela L1. É uma terceira coisa combinada: autobiografia ou projeto de reconhecimento de grupo em que os sujeitos se autonarram (performance) em vídeo, teatro ou brincadeiras. Este aspecto foi observado nas escolas de todos os três estilos, pois faz parte da ideia central do saber praticar a sociabilidade. Na a arte da conversação, a língua de sinais é um elemento tão forte quanto a interação, o conteúdo das conversas. Nas aulas de estilo 2 e 3 foi possível documentar melhor esta prática porque foi saída da brincadeira espontânea para o documentário ou a divulgação planejados, intencionais.

6.1.5.

Recurso de jogos de pergunta e resposta: *quiz*

São formatos de testes de conhecimento com perguntas e respostas simples e diretas. Houve uma parte de Instrutores Surdos utilizando-se desta mesma estratégia nos variados estilos de aula 1, 2 e 3; no entanto, no caso das aulas de estilo 2 há o uso de slides seguidos de explicação em LIBRAS realizada pela Instrutora. Nos slides de aula nos quais se exploram elementos visuais esquemáticos e uma palavra-chave (conceito), há um ganho da palavra em visualidade. Há também, no momento de aula, na apresentação dos slides, um vínculo entre a explicação em língua de sinais e a imagem, como em um manual de compreensão do funcionamento das coisas, podendo ser visualizado um exemplo na imagem a seguir do slide usado na Escola Eva 7 pela Instrutora Surda.



Figura 120 - Escola Eva 7: Sequência de duas fotos da explanação de slides esquemáticos “do funcionamento das coisas”: respiração.

Um potencial problema está no reforço do aprendizado da leitura e da escrita, durante a formação de professores nativos (língua minoritária), voltado a modelos que redundam no ensino de respostas para passar em testes, simplificando a leitura e a escrita do português para os surdos.

No entanto, a estratégia também se mostra prazerosa e ágil, nem sempre precedida de um conteúdo agilizado. Ao contrário, os conceitos são, com certa regularidade, explorados em slides de esquemas ou com vídeo informativo.

Na Escola Eva 7, observou-se primeiro o uso de um livro e DVD com o título “Animais Incríveis: Um mundo de Informações e Curiosidades” com cenas de mamíferos, aves, peixes, répteis, anfíbios, animais domésticos e outros, o que suscitou debates e discussões sobre as características dos animais em meio a cenas reais da natureza.



Figura 121 - Escola Eva 7: Foto da capa do DVD “Animais Incríveis: Um mundo de Informações e Curiosidades”.

Em seguida, a apresentação de esquemas mais técnicos, com imagens de dominância informativa em slides sobre os tipos de esqueleto (coluna vertebral) ou exoesqueleto (invertebrado), respiração, cobertura ou revestimento do corpo, locomoção, reprodução (ver figura 121) e, por fim, o *quiz* em língua portuguesa escrita interpretado, traduzido em sua leitura para a língua de sinais:

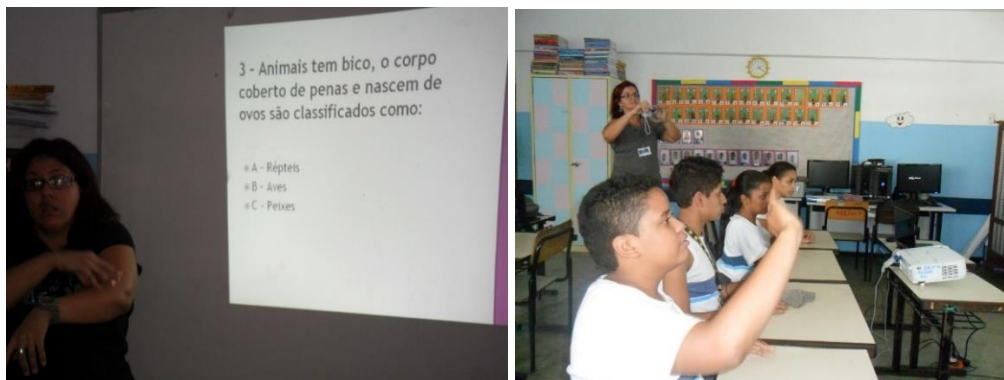


Figura 122 - Escola Eva 7: Sequência de duas fotos da utilização do *quiz* em L2 e participação dos alunos ao responder com a datilologia.

O *quiz* é, para alguns alunos, o momento de descontração e, para outros alunos, o momento de pilhéria ao provocarem os adultos quanto a facilidade do mesmo. Em certa medida descontra o grupo e “serve de prova” para adultos ouvintes descrentes nas capacidades dos alunos surdos.

Houve também o uso de pranchas de atividades por meio de um *software* da Sala de Recursos chamado *Boardmaker*, que possui um acervo de milhares de figuras em pictogramas, formas de desenhos figurativos que pretendem ser generalizantes. Estes pictogramas se referem ao banco de imagens *Picture Communications Symbols (PCS)*. São símbolos utilizados em pranchas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) com o auxílio do *software Boardmaker* e que podem ser impressos isoladamente em cartões ou organizados

em pranchas de comunicação para pessoas que não possuem fala funcional e, comumente, estão em processo de alfabetização. Possui imagem e palavra.

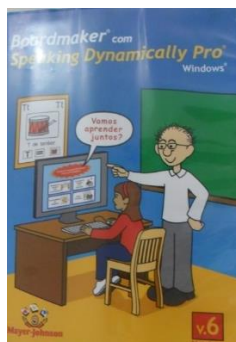


Figura 123 - Escola Eva 7: Foto da capa do software de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) *Boardmaker*.

As controvérsias que podem ser levantadas sobre o uso deste recurso com alunos surdos será discutida na última parte deste capítulo de análise de dados. Nas salas onde este *software* foi utilizado, ele apenas se constituiu de banco de imagens para compor pranchas de atividades, não sendo observados outros usos. A professora de AEE apresentou este *software* para a Instrutora Surda e começaram a trabalhar, juntas, na produção de alguns recursos de múltipla-escolha com imagens.

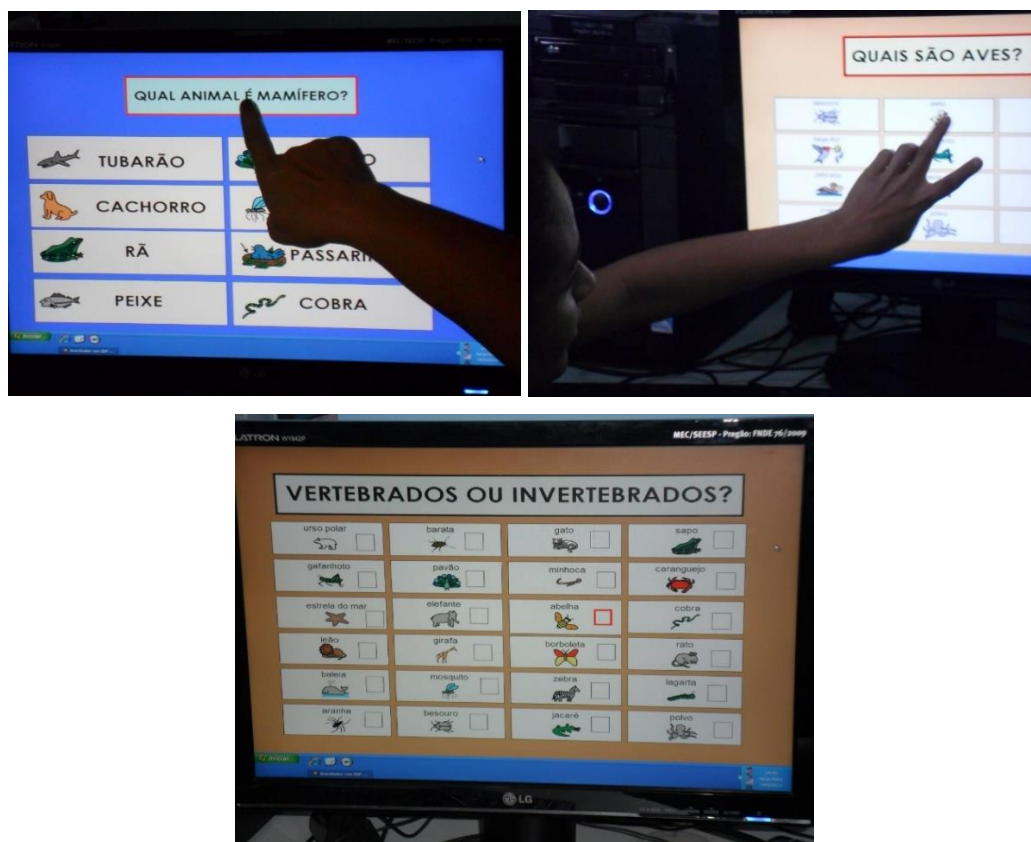


Figura 124 - Escola Eva 7: Sequência de três fotos da utilização de prancha confeccionada com o software *Boardmaker* sobre: mamíferos, aves, vertebrados e invertebrados.

O desenvolvimento de tecnologias genuinamente impulsiona os atores desta escola, *Eva 7*, principalmente a Instrutora Surda que mobiliza grande parte de sua energia para produzir materiais em vídeo.

Na *Escola Vida 7*, da mesma forma que a anterior, a Instrutora Surda utiliza-se da explanação de conceitos a partir de elementos visuais esquemáticos e palavras-chave (conceito) ou descrições em forma de frases curtas em meio a esquemas. Mesmo apresentando algumas descrições em forma de texto, há um ganho da palavra com a visualidade dos slides e o aclaramento em língua de sinais. A predominância é de um maior número de ilustrações do que de texto verbal escrito; as abstrações são instigadas pelo texto verbal em LIBRAS permitido pela roda de debates (de notícias de jornal) e pela discussão dos assuntos (dos slides).



Figura 125 - Escola Viva 7: Sequência de duas fotos com a roda de debates (de notícias de jornal): alunos surdos, Professora ouvinte e Instrutora Surda.



Figura 126 - Escola Viva 7: Sequência de duas fotos da explanação com slides esquemáticos “sobre o funcionamento das coisas”: água, aquecimento global.

Como é possível observar nas fotos, a roda de debates é realizada em círculo com o equilíbrio de intervenções da Professora de AEE, que é fluente em LIBRAS, e da Instrutora Surda. No entanto, a apresentação de slides é realizada com a predominância da Instrutora. Em seguida, faz-se o uso do *quiz*, também dinamizado pela Instrutora Surda que o interpreta em língua de sinais e desafia os alunos a respondê-lo. O *quiz* está em língua portuguesa escrita nos slides. A Professora de AEE se volta ao direcionamento de questões e do desenvolvimento da língua de sinais com o aluno surdo mais novo, recém ingressado na escola.

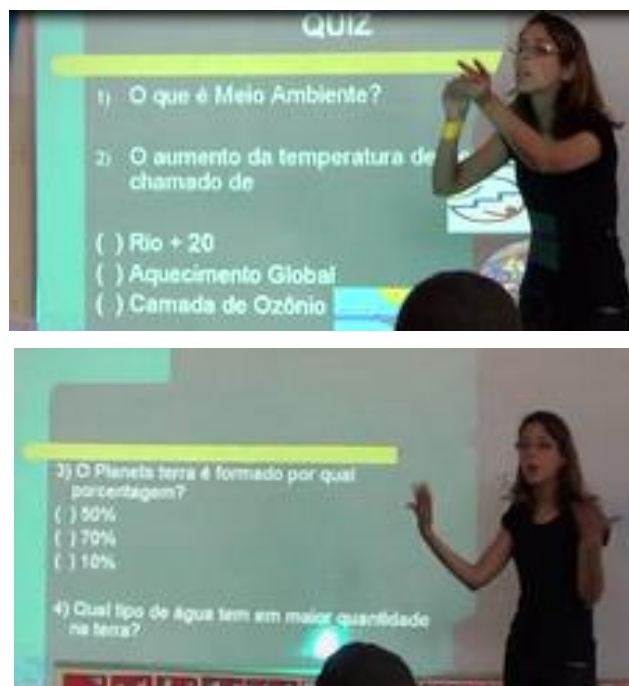


Figura 127 - Escola Viva 7: Sequência de duas fotos da utilização do quiz em L2.

A *Escola Viva 7* não entra nesta tese de forma a produzir mais detalhes sobre a prática pedagógica porque foram intercaladas filmagens pelo período da manhã e da tarde, e as Professoras de AEE eram diferentes, não havendo uma regularidade mínima de três filmagens sob os mesmos condicionantes. As duas professoras de AEE são fluentes em LIBRAS e essa escola possui as características categorizadas no estilo dois. Também foi francamente expresso pelas Professoras de AEE e pela Instrutora de que estavam iniciando o uso dos materiais recebidos (projektor, telão, DVD), não se constituindo um hábito anterior.

6.2.Repertório experiencial e cultural em jogo: exemplo de análise de recursos Escola Raio 3

A *Escola Raio 3* refere-se a mais uma escola com aula de estilo dois, onde o Instrutor Surdo lidera a organização dos artefatos a serem utilizados. Como um colecionador de artefatos surdos, tais como vídeos, histórias, desenhos, jogos, o mesmo pretende dar maior ênfase à língua de sinais.

Possui características das diásporas culturais em maior grau que outros surdos, saindo pelo mundo em busca de contato com surdos de outras nacionalidades, trazendo-os ao encontro de seus alunos e de colegas da comunidade surda carioca, presencialmente ou via relatos e *web*. Ele é intérprete de língua de sinais americana, *American Sign Language* (ASL), língua francesa de sinais,

Langue des Signes Française (LSF), sabendo um pouco de cada uma dessas, parecendo ter intenção de juntar a dispersão de seu povo (geograficamente e em patrimônio, da língua e dos objetos produzidos por surdos). É convidado a dar palestras, oficinas e ciceronear, guiar visitantes surdos pelo mundo.

Este Instrutor Surdo começa a sua trajetória despertando um certo incômodo nas pessoas ouvintes de sua empresa de contratação e na sua escola de lotação. O objetivo deste instrutor era expresso claramente pelo mesmo: desejava o protagonismo dos jovens surdos, a formação da liderança e para ele isso viria por meio da língua de sinais em primeiro plano. A língua portuguesa escrita ficaria a cargo da Professora regente de AEE. A relação entre os atores na sala de recursos foi construída com o passar do tempo, principalmente sobre os papéis e atribuições de cada qual. A direção da escola fez questão de relatar a mudança positiva no comportamento dos adolescentes surdos ao se espelharem no instrutor.

6.2.1. Objetos bidimensionais e tridimensionais utilitários: colecionador de artefatos surdos

O Instrutor Surdo não desenvolvia grande número de objetos pedagógicos, em maior número os coletava, colecionava e fazia contato com aqueles que melhor poderiam explicar a sua utilidade ou ensinar como usar. Alguns desses objetos não eram usados no dia a dia da sala de aula, eram inseridos de acordo com a proposta ou com os “convidados” alunos surdos, visitantes de outros países, pesquisadores.



Figura 128 - Escola Raio 3: Sequência de duas fotos de “Calendário em Língua de Sinais”.

O Instrutor Surdo sabia iniciar os estudos sobre *SignWriting*. Foi o único Instrutor Surdo a agenciar, até mesmo conosco, a necessidade deste sistema para representação e notação de escrita das línguas de sinais.

Conforme o escopo desta pesquisa-ação, fomos mapeando as parcerias do instrutor e chegamos a um outro professor surdo, no INES, que vem fazendo avanços do uso deste sistema. Acabamos por convidá-los para que, juntos, desenvolvessem uma oficina de escrita da língua de sinais durante o III Encontro de Educação Bilíngue voltado à Surdez no Município do Rio de Janeiro. A medida que encontrávamos novas iniciativas, fazíamos os convites para composição do evento com o que estava acontecendo dentro e fora da rede.

O Instrutor Surdo sabia inciar os estudos sobre *SignWriting*, possuindo material básico para despertar o interesse dos alunos para a leitura ou decodificação imagética da escrita surda, conforme figuras 2, 8 e 130.



Figura 129 - Escola Raio 3: Sequência de duas fotos: “Kit LIBRAS é legal” com a escrita da língua de sinais (*SignWriting*) e material para uso nas mãos para o ensino do sistema de notação na escrita da língua de sinais (*SignWriting*).

Nos murais, quadros, armários e paredes, o Instrutor Surdo juntamente com a Professora de AEE fixava vocabulário com a língua de sinais para materiais de rotina como calendário, contagem, regiões do Brasil e outros assuntos a serem trabalhados nas disciplinas curriculares. Muitos desses materiais eram encartes de revistas e livros didáticos de ensino de língua de sinais.



Figura 130 - Escola Raio 3: Sequência de duas fotos com materiais de rotina como calendário, contagem, regiões do Brasil (murais).

A principal característica da Escola *Raio 3* não estava nestes impressos ou jogos didáticos, mas no aprendizado da performance, do estilo e da compreensão do processo social porque passa o jovem surdo. Estamos compreendendo performance e *performatividade* surda como o encorajamento dos alunos a fazerem demonstrações. Outros traços das pedagogias surdas podem ser examinados nesta escola, principalmente o binômio: Língua de sinais e *performatividade* surda.

6.2.2. Recurso de jogos de pergunta *quiz*: formação para a liderança

A começar pelo mesmo tipo de jogo das escolas analisadas anteriormente, a dinâmica de perguntas e respostas aparece novamente nesta escola. No entanto, em primeiro lugar, as questões e opções de escolha são totalmente em língua de sinais. O vídeo é preparado pelo Instrutor Surdo com contagem de tempo regressiva para a resposta, sons que denotam expectativa de término de tempo para ouvintes. O material foi elaborado como uma espécie de revisão do conteúdo curricular de 6º ao 9º anos sobre as características de regiões, estados e capitais do Brasil.

Em meio às questões, às características territoriais, climáticas e culturais do território nacional, eram mapeados juntamente alguns dos temas recentes da luta do movimento surdo brasileiro. Por exemplo, Brasília, no *quiz* (figura 132), possuía elementos arquitetônicos e pistas sobre o Poder Executivo, a presença do Presidente da República, nesse território, mas acrescentava-se que no local houve uma grande passeata de surdos brasileiros, em luta, pela conquista de direitos. Em outros momentos, eram inseridas tais particularidades sobre a comunidade surda, até mesmo a escolha das cidades a serem “desvendadas” tinham uma marca da representatividade para a comunidade surda, tais como Rio de Janeiro, onde foi acrescida a informação sobre a existência da primeira escola de surdos do Brasil e Florianópolis, que além das belezas naturais possuiria a universidade federal que forma vários mestres e doutores surdos que são liderança no país, por meio de seu Grupo de Pesquisa em Estudos Surdos.

Este momento foi realizado somente por meio de vídeo gravado pelo próprio Instrutor Surdo, onde o elemento presente - a tela - era a língua de sinais, sem legendas ou ilustrações. Como se tivesse preparado um teste ou exercício, o instrutor passava a sua própria performance em questão com pistas sobre o local a

ser desvendado, depois as opções nº 1, 2 e 3 também em LIBRAS, e após pausa para a manifestação (resposta) dos alunos, viria a contagem para o anúncio da resposta certa.



Figura 131 - Escola Raio 3: Foto do *quiz* (em telão) sobre características territoriais, climáticas e culturais do território nacional: regiões, estados, capitais.

A aula possuía um caráter de revisão, onde foi possível verificar, em sua primeira parte, o uso deste *quiz* intercalado por documentário sobre estados e capitais do país, para fins de reconhecimento de cenários intercedidos pela língua de sinais existente de maneira restrita no DVD (intérprete de vocábulos). A posição da Professora de AEE era de acompanhar a explanação do instrutor e lembrá-lo sobre algum “ponto importante” a ser explicitado ou indicá-lo sobre as etapas que foram combinadas para a dinâmica da aula tais como: 1. Fazer o teste de perguntas e respostas (*quiz*); 2. Dialogar com os alunos sobre o documentário com imagens, com função demonstrativa (sem legenda), mediada pela língua de sinais do instrutor, mostrando mapas da região no quadro para melhor referendar a localização do estado ou da cidade no mapa; 3. Verificar, em três mini-cartazes de ensino da língua de sinais, o sinal de cada estado e capital associando-o à região do Brasil.



Figura 132 - Escola Raio 3: Sequência de três fotos para a dinâmica da aula: 1. Teste de perguntas e respostas; 2. Documentário da região; 3. Cartazes e mapa.



Figura 133 - Vídeo no Youtube “Continentes em LIBRAS” produzido pelo Instrutor da Escola Raio 3.

6.2.3. Recurso vídeo poético

A linguagem utilizada no vídeo poético é carregada de manifestações artísticas desde a composição de figuras-fundo cuidadosamente selecionadas que produzem os cenários para a interpretação exuberante da língua de sinais por três surdos, incluindo o instrutor da Escola *Raio 3*; o verbo é decantado visualmente por uso de classificadores inclusos na língua de sinais, bem como as expressões corporais que denotam características naturais e modificadas no planeta, expressões do horror das devastações ambientais e das guerras e a imaginação de algumas visões de futuro. A poesia ganha vida nas mãos dos sinalizadores hábeis transbordando aos cenários. O tema do vídeo era “Poesia sobre o Meio Ambiente” e, ainda, o mesmo apresentava algumas sonorizações de água, música instrumental e eletrônica, sons de jogos de guerra. Vídeo este produzido em disciplina de curso de formação de Ensino Superior e utilizado em sua aula em sala de recursos. O instrutor formou-se na faculdade de Pedagogia Bilíngue no INES.



Figura 134 - Site IHA Informa: Apresentação do vídeo “Poesia sobre o Meio Ambiente” e do Instrutor Surdo que participou do material em vídeo (captura de tela do site).

Durante aulas curriculares que envolveram toda a escola na temática sobre o meio ambiente, o Instrutor Surdo passou o vídeo de poesia surda feito em sua faculdade para estimulá-los a opinar sobre a situação ambiental no planeta. Isso levou os alunos surdos à frente da sala de aula para se posicionarem, atuarem em língua de sinais e aprenderem a exercer influência com suas opiniões e modos de fazer a narrativa do problema, usando para isso a língua de sinais, as dramatizações e a poesia.



Figura 135 - Escola Raio 3: Sequência de quatro fotos para a dinâmica da aula: 1. Projeção sobre o Meio Ambiente; 2. Estímulo ao diálogo em L1. 2. Alunos surdos à frente da sala de aula, performatividade; 4. Poesia Surda.

Sempre que algum surdo levantava as mãos para fazer perguntas, era encorajado a vir a frente; nesse momento ficava clara esta estratégia particular que veio a se repetir, com regularidade, em outras aulas de instrutores surdos: o posicionar-se a frente. Referentes claros nas cenas fluidas, encadeadas da poesia, o que oferecia também indicações de fácil recepção e empatia do jovem surdo com o material. Além disso, o poder representativo da língua de sinais trazia a marca do gesto da pessoa surda e adicionava valores culturais e linguísticos que agilizavam o processo de compreensão, produzindo status diferenciado ao vídeo. O material consolidava o que se esperaria da cultura surda em meio aos ouvintes que puderam ter acesso ao material.

O Instrutor Surdo também preparou slides com cenas de degradação do meio ambiente sem legenda; apenas explorando charges, figuras ou fotos para a discussão em língua de sinais.

6.2.4. Recurso vídeo narrativo para liderança surda

Uma das abordagens da Professora regente de AEE era sobre a necessidade de ampliar a capacidade de redigir um assunto ou tema em língua portuguesa pelos alunos surdos. Deste modo, o Instrutor Surdo encaixou uma série de vídeos sob o título “Força Jovem Surda”, produzidos pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis) de Pernambuco.

O Instrutor Surdo propôs que fizessem um trabalho a partir de DVD (3 volumes) da Força Jovem Surda. Foi possível ter a oportunidade de assistir, junto aos alunos, apenas parte de um filme (volume 2) no qual o enredo era a chegada de um dos personagens surdos após viagem do 1º encontro de Jovens Surdos do Nordeste, no qual a trama giraria ao redor da organização de novo encontro, com um clímax sobre uma possível perda de material (um CD) até a parte que foi possível assistir. O importante foi verificar a captação sobre o texto verbal em LIBRAS (havia também legenda em português), expressa no diálogo em LIBRAS com o Instrutor Surdo e a síntese para a língua portuguesa com textos bastante

extensos de alguns alunos. O filme suscitou o debate em língua de sinais e a escrita em língua portuguesa.



Figura 136 - Escola Raio 3: Sequência de sete capturas de tela do DVD da Força Jovem Surda.

Interessante notar que o filme reunia um breve início com desenho que possuía traços do estilo mangá, seguido pela entrada no filme em si, com personagens jovens e jovens-adultos surdos em seus contextos de família e amizade, com encontros da liderança, o uso de tecnologias e, principalmente, empenhados em conduzir a organização de um evento e inspirar a comunidade surda a participar desse engajamento. O atrativo da conexão entre os jovens, por celular, computador, internet, aparecem logo de início. Deste modo, fica clara a militância do movimento surdo permeando a didática empregada por este Instrutor Surdo. Havia uma coleção de três mídias na mesa da Sala de Recursos.



Figura 137 - Escola Raio 3: Sequência de capa e contracapa do DVD (3 volumes) da Força Jovem Surda.

Acompanhadas destas mídias (três filmes), existia um conjunto de seis redações, em sua maioria preenchidas frente e verso, sobre os assuntos discutidos e trabalhados em DVD. Em certa medida, ao lê-los, foi possível perceber que eram a escrita da própria narrativa, ou seja, a estória recontada ou a compreensão da estória.

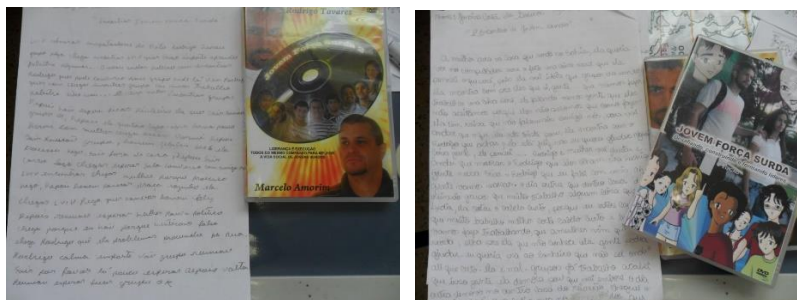


Figura 138 - Escola Raio 3: Sequência de capa do DVD (3 volumes) da Força Jovem Surda e das redações dos alunos surdos.

Esta prática já ocorreu com outros títulos, com o filme "E seu nome é Jonas", por exemplo, que é a narrativa sobre um menino surdo, a sua institucionalização, a entrada na escola onde não se usava língua de sinais, o preconceito na vizinhança, e a descoberta da língua; o que suscitou redações extensas que contavam a narrativa.

A forma cognitiva de pensar, de agir e de ler dos que percorrem os vídeos, os assuntos, “navegando” e usando mídias e internet, em potência e conteúdo, vão contribuindo para o desenvolvimento de informações sobre a surdez e sobre o mundo que os rodeiam. Um leitor que navega dentro e fora da escola.

Estratégias e valores pedagógicos como o papel importante da língua de sinais, o diálogo para a disciplina e do igualitarismo entre professor e alunos surdos são experimentados nessa escola e notado por toda a comunidade escolar, que não deixa de observar a assiduidade, o modelo linguístico e de comportamento e valores determinados pela presença do adulto surdo.

O Instrutor Surdo passa recortes de telejornal onde o próprio profissional aparece sendo entrevistado, já que é requisitado para entrevistas e palestras. Nestes são abordados pontos importantes sobre juventude surda (e outros assuntos), o que culminou em iniciativas como a de uma aluna surda em realizar a filmagem do final da gravidez, do parto e do relato da própria irmã adolescente (ouvinte) grávida. Deste documentário, seguido de debate na Sala de Recursos, a escola idealizou um vídeo para um "Seminário de paternidade responsável" realizado na *Escola Raio 3*. A jovem surda, o Instrutor Surdo, a Professora regente e a Intérprete de LIBRAS participaram do II Encontro de Educação Bilíngue ocorrido em 2012 para passar recortes deste vídeo e explicitar a forma de atuação com os jovens surdos e ouvintes da escola.

6.2.5. Recurso vídeo-aula de LIBRAS

Para contribuir com os universos gramaticais espaciais, visuais e cinéticos da língua de sinais, o Instrutor Surdo da *Escola Raio* realiza momentos de Língua de Sinais, diários, com o objetivo de aprimoramento da *performance*, dentro dos *traços das pedagogias surdas* e da didática surda: 1. O uso do espaço físico onde aluno surdo é levado à frente da sala de aula para se posicionar, atuar, exercer influência; 2. O encorajamento dos alunos a fazerem demonstrações; 3. O diálogo tendo como ponto importante a formulação de perguntas tanto do aluno para o adulto surdo quanto deste para o grupo.

- a. *Uso de DVD de ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)*, compreendendo os cinco parâmetros da língua de sinais. Imagem de animais, sinal em LIBRAS e janela de intérprete de LIBRAS surdo (acervo do próprio instrutor: vídeo didático para o ensino de LIBRAS). O jovem surdo fica estimulado a convidar para aula a colega ouvinte.



Figura 139 - Foto aula de Libras com o uso de DVD compreendendo os cinco parâmetros da língua de sinais.

- b. *Uso de slides com fotos de sequência de execução de sinal para ensino de American Sign Language (ASL)* compreendendo o sinal na língua de sinais americana quadro a quadro, o uso de classificadores pelos alunos presentes a aula e a escrita do inglês em quadro branco (acervo de sequência de fotos dos alunos: prática de ASL). Os jovens ficam motivados em receber surdos de outros países na escola; houve visita de um surdo australiano, um surdo francês e de outras nacionalidades. Esta convivência com surdos e línguas de sinais de outras nacionalidades incentiva a comunicação entre surdos de outros países via *webcam* e parece facilitar a escrita de algumas palavras e frases em outras línguas.



Figura 140 - Escola Raio 3: Sequência de quatro fotos para a dinâmica da aula em ASL: 1. Projeção dos alunos usando classificadores; 2. Aluno a frente para o uso de classificadores; 3. Sinal em ASL; 4. Escrita em inglês.

- c. *Uso de slides com fotos de objetos para o trabalho com classificadores*, abrangendo detalhamento de características dos objetos na cena com as quais os alunos surdos devem explorar em suas minúscias e nuances, tais como veículos de transporte, percebendo forma, posição, direção, tamanho, velocidade, espaço em que se encontra, estado após algum efeito físico (colisão, afundamento, adernamento). Esses elementos são matérias-primas para contação de histórias, poesias visuais e narrativas surdas.



Figura 141 - Escola Raio 3: Sequência de quatro fotos para a dinâmica da aula com o uso de fotos de objetos (avião voando estável, batida de carro em poste, foguete voando veloz, barco adernado etc) para o trabalho com classificadores.

6.3.

Perspectiva da arte computacional: o desenvolvimento de tecnologias impulsiona os atores

Com as tecnologias de registro e de comunicação possibilitou-se a idealização de uma coleção de artefatos surdos, em língua de sinais e na área de artes plásticas, de teatro e do design gráfico.

O Instrutor da *Escola Luz 9* é um artista surdo como o Professor Francisco Goulão que entrevistamos em Portugal. Sem as técnicas de artes visuais que ambos possuem não é possível reinventar objetos, mas é preciso pensar a forma de letrar visualmente: uma didática apropriada para tal. As tecnologias e suportes envolvidos são variados: a foto, o filme, o desenho, o texto.





Figura 142 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos do desenho do Instrutor Surdo durante reunião de formação em serviço.

Este desenho foi elaborado, espontaneamente, pelo instrutor da Escola Luz 9 durante a I Semana de Capacitação em Educação Bilíngue no Município do Rio, em fevereiro de 2013. Isso se deu em debates entre surdos e ouvintes de salas de recursos e classes especiais de surdez. Em seguida, o instrutor trabalhou a imagem para a abertura de sua Oficina no III Encontro de Educação Bilíngue no Município do Rio ocorrido em dezembro de 2013. No desenho as ideias são: arte, poesia, música, design, desenho, história, paixão, amar, inspiração, emoção, identidade surda, cultura surda, trocar ideias, amigo, pensar, filosofia, pesquisa, *nerd*, pedagogia, letras, fotografia, vídeo, pintor, dança, educador, respeito, luz, força, inteligência. A figura 142 representou as ideias-força do trabalho do Instrutor Surdo nas escolas municipais carioca.

A *Escola Luz 9* vive um problema estrutural com o aglutinamento de alunos oriundos de duas comunidades em uma escola nova da prefeitura, que durante o tempo que ocorreu esta pesquisa não tinha acesso à *internet* e possuía alguns complicadores de aceitação e assentamento entre professores, crianças e jovens de territórios diferentes. Uma tensão contínua era percebida, e o espaço da sala de recursos era dos mais preservados. Entre o Instrutor Surdo e a Professora de AEE a situação também passou por momentos de acolhimento seguido de rupturas devido a noções de alfabetismo diferenciadas, disputa de papéis, desequilíbrio e teste de força, com tentativa de rompimento definitivo entre as partes.

Houve a solicitação de que o Instrutor fosse transferido, mas a direção da escola optou por preservá-lo. A AEE solicitou a mudança de escola e foi substituída no meio da pesquisa por outra professora com experiência no atendimento de surdos em turma comum do Município, da própria unidade, e do Estado do Rio. Em ambas as regências, o resultado de esforços dos profissionais eram bastante criativos, fora as divergências da primeira relação, pois as piores tensões eram disfarçadas para preservar os alunos (depois confidenciais ao pesquisador). A tensão progrediu, o que tornou a convivência impraticável; não houve prejuízo na dissolução amadurecida tomada pelas partes. Na segunda parceria o equilíbrio se deu, e os resultantes de criatividade se conservaram.

Ambos os professores regentes de AEE se empenharam em aprimorar a língua de sinais e absorveram parte da dinâmica sugerida pelo Instrutor Surdo. Este instrutor, que carinhosamente foi chamado de “artista disfarçado de professor”, tem se beneficiado da convivência na escola e aprimorado o fazer pedagógico, em questões que parece ter consciência de não conseguir resolver. Repetidas vezes os seus embates eram por não aceitar uma iniciativa metodológica que envolvesse a fonética, treino orofacial. No entanto, também não possuía muitas pistas de como trabalhar com as crianças surdas em seu letramento visual e verbal, já que tiveram que iniciar o contato dos mesmos com a comunidade surda, a língua de sinais também necessitava de desenvolvimento.

6.3.1. Objetos bidimensionais, tridimensionais: maquetes, brinquedos, desenhos e ilustrações

O Instrutor Surdo da *Escola Luz 9* possuía a seu favor a habilidade em design gráfico e desenho técnico a mão livre. O instrutor passou a ocupar, com perfeição técnica, o lugar inventado para si mesmo de ilustrador de toda a informação circundante para os alunos surdos. A informação, traduzida em ilustração e *design* gráfico, significou o acesso e a expansão das mensagens verbais com eficácia de comunicação que motivou os alunos a ir às aulas, a partir da compreensão do que podiam obter do mundo a sua volta. A seguir estão exemplos do trabalho feito sobre moradia, vestimentas e alimentação, nos quais o instrutor inventou um personagem da cidade e um índio, de modo a conduzir múltiplas histórias e contrastes.



Figura 143 - Escola Luz 9: Ilustrações em desenho do Instrutor Surdo para o mural: moradia, vestimentas, alimentação.

Os murais da sala tornaram-se grandes galerias de ilustrações sobre tudo o que se conversava em sala de aula. Os assuntos durante as aulas da primeira professora regente versavam mais rigidamente sobre as matérias contidas nas apostilas e testes e sobre o vocabulário empregado (banco de palavras, banco de verbos). Abaixo alguns exemplos de desenho acrescido de palavra ou frase em língua portuguesa escrita.



Figura 144 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos de murais: Usos da água e verbos.

Além disso, o Instrutor Surdo, como era usuário de games e filmes de ação com heróis saídos dos quadrinhos, inseria nos murais da sala de recursos imagens

das crianças surdas como personagens dessas estórias, alimentando o imaginário e o gosto dos alunos surdos por desenhar.



Figura 145 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos com a criação dos personagens-heróis: alunos, professor e instrutor. Criação do Instrutor Surdo.

Havia espaço na sala de aula, com ambas as professoras de AEE, para a construção de maquetes e brinquedos com caixas. O Instrutor Surdo seguiu nas aulas filmadas textos padronizados sobre o meio ambiente, acrescido de debate em língua de sinais que culminaram na realização da maquete sobre os arredores da escola na temática meio ambiente. Foi ensinado aos alunos a confecção de casas e árvores, de modo um tanto quanto padronizado. No lugar da técnica a ser ensinada em escultura, pintura, na seleção de texturas e cores, a estratégia era pautada no resultado padrão a partir de esboços prontos dos itens a serem montados.



Figura 146 - Escola Luz 9: Foto da finalização da maquete.

Com a segunda Professora de AEE deu-se escolha do livro “O homem que amava caixas”, escrito por um autor surdo que vê no desenho uma das possibilidades de comunicação, ao mostrar a dificuldade de um pai em expressar amor pelo filho; por isso a construção com caixas. E desta ideia surgem os murais mais autorais por parte dos alunos, com objetos e desenhos concebidos com estilo variado. O mural de produções foi para o corredor externo.

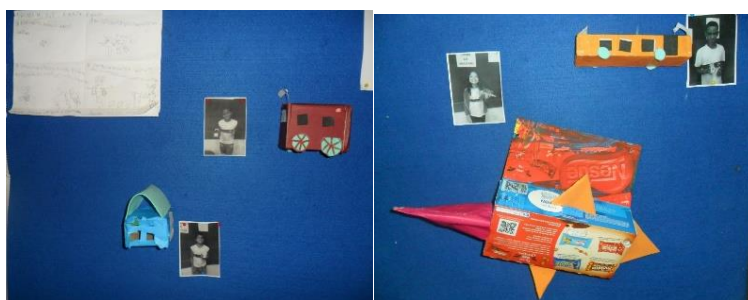


Figura 147 - Escola Luz 9: Foto da exposição de criações a partir do Livro “O homem que amava caixas”: fotos de alguns alunos ao lado de suas criações.

No lugar das casinhas de papelão iguaizinhas, a forma de conceber um carro, ou um foguete, diferenciava um do outro brinquedo feito de caixas, em formas, tamanhos e escolha de materiais diferenciados para revesti-las. A arte em desenho dos alunos surdos aparece no mural para ilustrar palavras e frases.

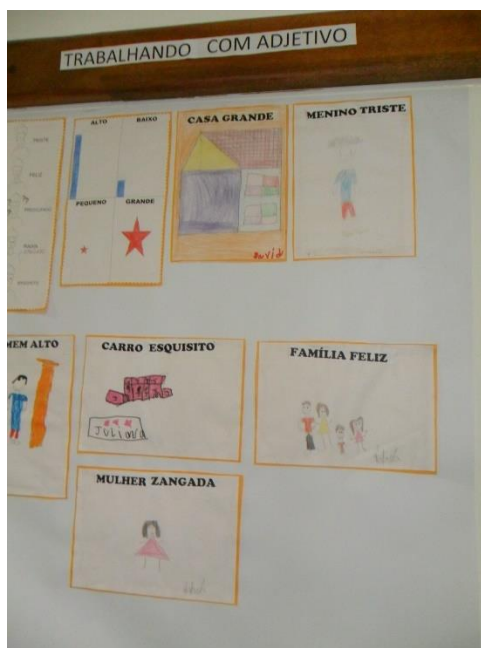


Figura 148 - Escola Luz 9: Foto do mural em sala de aula intitulado “Trabalhando com adjetivos”: substantivos mais adjetivos foram ilustrados pelos alunos.

Em termos da criação, os alunos se beneficiam do aprendizado do Instrutor Surdo em passar as suas técnicas, ou ao menos o seu gosto estético, enquanto a professora abre maior espaço para que vejam as suas produções nos murais. A língua portuguesa escrita, que antes era incumbência da professora de AEE e até mesmo causava incômodo ao instrutor, passa a ser modulada por ambos. O Instrutor Surdo começa a refletir e ponderar mais sobre a sua prática. A professora de AEE coloca-o como centro de decisões, sem deixar de se preocupar com componentes curriculares das disciplinas.

O banco de palavras ganha um caderno elaborado pela turma e intitulado de “Dicionário-Libras” e é composto por fotocópias de figura, palavra e sinal em LIBRAS do Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais, volumes 1 e 2, presentes na sala de recursos.

6.3.2. Design gráfico, moldura de estória em quadrinhos

Um Instrutor Surdo que planeja a aula costuma usar uma espécie de pré-visualização. O esboço de um *design* gráfico é parecido com o de uma pintura, de uma escultura, no entanto, precisa ser mais rigoroso e literal. Um *designer* pode utilizar diferentes técnicas visuais para relacionar forma e conteúdo: palavras, imagens, formulações abstratas. O objetivo é harmonizar o verbal e o visual para

transmitir informação. No entanto, a seguir verifica-se cenas da apresentação de um vídeo sobre o tema “Água” com o mesmo intuito do vídeo de divulgação, vídeo reportagem, pois foi produzido posteriormente à execução das aulas. É a partir deste que foi possível perguntar ao instrutor o modo de planejamento e de concepção das etapas de uma aula quando esta é pensada por ele.



Figura 149 - Escola Luz 9: Sequência de sete capturas de tela do Vídeo de divulgação Livro “Água” produzido pelo Instrutor Surdo sob colaboração da AEE.

O esforço para a discussão sobre água, esgoto e meio ambiente com os alunos surdos suscitou a preparação desta história em quadrinhos depois do passo a passo vivido, de passeio no bairro, debate em sala de aula, desenhos no quadro, produção de maquete. A pesquisadora esteve presente nas aulas e os atores estavam

munidos de câmeras, *iPad* e *iPhone* próprios. O que era visto na rua passava para o papel ou o quadro e vice-versa, depois de editado, transformado em filme na fase de pós-produção. A seguir os paralelismos entre o discutido na sala e visto na rua e o contrário disto.

a. Sobre meio ambiente, rios, enchente:

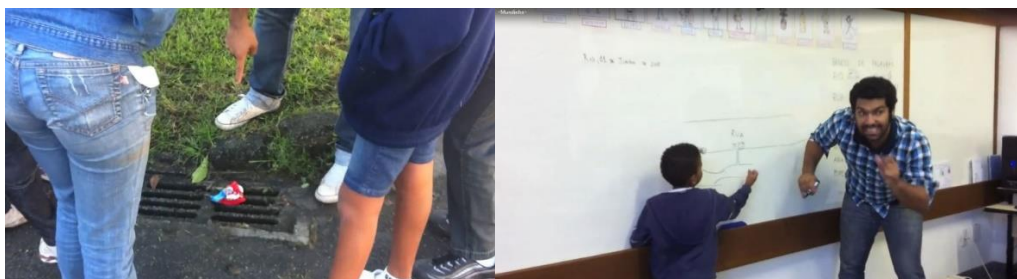


Figura 150 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos na rua e na sala sobre meio ambiente: uso de esquema desenhado no quadro após observação de bueiros, rio.

b. Sobre limpeza, rios, esgoto:



Figura 151 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos na rua e na sala sobre limpeza de rios e esgoto: uso de debate após observação de rio, ruas.

O planejamento de uma pessoa surda que não domina a língua portuguesa é diferenciado. O Instrutor Surdo da *Escola Luz 9* necessitava de ajuda da Professora e passou, por meio de entrevista, como se tornaria possível idealizar uma aula.

Primeiro eu assisto um filme, um documentário. Eu me interesso pela vida dos cientistas, dos inventores. Gosto de saber sobre personagens (personalidades) da história.

Em segundo lugar, eu desenho sobre o filme, o documentário.

Terceira coisa é que eu visualizo, na mente, a ordem de coisas que eu gostaria de fazer com eles.

Quarta coisa é que (...) eu prefiro desenhar sobre o que vai acontecer.

Percebemos que o Instrutor Surdo prefere explicar o que pretende fazer, ou seja, explicitar o seu planejamento por meio de imagens. Algo que se aproxima à arte e à criação no campo da estética, mais do que no campo da didática.

Perguntei [pesquisadora] para ele [instrutor] se conhecia o *storyboard*. Expliquei que era usado no planejamento de filmes.

Expliquei [pesquisadora] que observo que ele faz cursos de *Design* Gráfico e que vejo uma espécie de *making off* de seus artefatos (estampas de camisas, quadrinhos, charge) no *facebook*.

Dessa forma, mostrar ao Instrutor Surdo que o esboço usado pelo artista gráfico também poderia ser um modo de planejamento realizado por ele faz um certo sentido, pois pareceu que ele enxergava as partes ou unidades visuais das cenas, das etapas de uma aula, como em uma visão panorâmica. Nesta, o par ouvinte não tem como interatuar ou conjecturar, pois não há uso da escrita em língua portuguesa pelo instrutor e não há fluência da língua de sinais pelo professor ouvinte. Por mais que os professores regentes estejam adquirindo fluência na convivência e em cursos, a elaboração de um planejamento e a discussão do mesmo fica um pouco improvisada ou dirigida por uma das partes, a que a concebeu.

6.3.3. Explicar imagem por meio de imagem

Sem imaginar o complemento dado pelo verbo à imagem, fica difícil compreendermos que seja possível ler e entender a imagem por meio de outra imagem. Mas, de certa forma, é assim que parece funcionar o cérebro da criança surda em meio à formação em língua de sinais e em língua portuguesa. Ao se deparar com as crianças pequenas, o Instrutor Surdo, que domina a arte do desenho e a arte gráfica, passou a redesenhar histórias, a fazer desenho que puxa outro desenho, em um deslizar de imagens que compõem uma narrativa, a princípio, sem língua para alguns surdos.

Não chegamos ao ponto de poder observar uma metodologia de letramento visual, ou de alfabetização visual dos alunos, no sentido dados às Artes, ou seja, de metodologias que visem a apreciação contínua de obras de arte, de fotografias, voltadas à observação sistemática de traços, formas, volumes, texturas, perspectivas que as compõem, na detecção de técnicas e aplicação das mesmas. Porém a formação técnica do instrutor e o seu gosto e habilidade estética percorreu alguns desses caminhos mesmo sem ter clareza deles. Na recriação dos desenhos da história “Menino Poti”, que foi socializada para o uso de outros instrutores, o processo de criação e uso das ilustrações foi mais rico que a contação e legendagem.

O Instrutor Surdo, Fabio Gonçalves, é desenhista, fotógrafo e atua na Rede Municipal do Rio de Janeiro. O Instrutor Fábio está recontando a história de Ana Maria Machado e Claudios, "Menino Poti" sob o título "Índio Surdo". Ele redesenhou as imagens da história e fez uma adaptação para contá-la em Sala de Recursos. Quando interpreta a história, por meio da LIBRAS, para os alunos surdos da rede, a história ganha outros tons, outra expressão! Quando trabalha a história com os alunos surdos, junto a Professora de Sala de Recursos e com apoio da mesma, o Instrutor introduz os elementos próprios da cultura da comunidade surda. Após muito dialogarem, em LIBRAS, a Professora de Sala de Recursos pode lançar mão, com mais facilidade, de propostas de Letramento em Língua Portuguesa escrita.



Figura 152 - Site IHA Informa: Apresentação do Vídeo “Índio Surdo” e do Instrutor Surdo que elaborou o material em vídeo (captura de tela do site).

Foi possível perceber o *storyboard* sobre o notebook, mesmo que seguindo a sequência da estória original, recriando-a a partir das ilustrações – com traços próprios, ainda assim seguindo a mesma narrativa, foram postos retângulos ao lado das cenas onde o instrutor imaginou desafios de “olhar a cena”. Não havia legenda em português, a mesma foi criada pela professora de AEE após a contação em língua de sinais. O que desperta a atenção da pesquisa é que após desenhar, pintar digitalmente, o instrutor queria a observação dos alunos para os detalhes, aguçando a percepção dos mesmos. A colaboração da professora de AEE foi pensar em cálculos de matemática após as observações da cena imaginadas pelo instrutor.



Figura 153 - Escola Luz 9: Sequência de três capturas de tela da história “Índio Surdo” desenhada pelo Instrutor.

A fluência na língua de sinais destes atores da *Escola Luz 9* vem se dando de forma ágil, no entanto, o planejamento de aula demanda aprofundamento e clareza para ambas as partes. Os modos de percepção da realidade, de inteligência

visual, de condicionantes culturais, de terminologias da área (da educação, da computação) não são os mesmos, são diferenciados. A intuição estética e o gosto pela arte aguçam percepções, mas podem não ser suficientes, porque demandariam uma terminologia visual (elementos básicos, estilos, estruturas sintáticas) universalizável ao ambiente escolar.

Nestas imagens estão as projeções das cenas seguidas dos cálculos matemáticos solicitados.



Figura 154 - Escola Luz 9: Sequência de duas fotos da dinâmica de sala de aula: 1. Trabalho com a narrativa da estória; 2. Proposição de observação; 3. Situações-problema envolvendo cálculos.

O Instrutor usa os programas *Photoshop* (Mac OS e Windows) *Sketchbook* (iOS e Android), *Illustrator* (MacOS e Windows). Faz cursos de informática, *Design* Gráfico, fotografia. Não cursa formação em Ensino Superior.

6.3.4.

Livros, arte, terminologia visual

O Instrutor Surdo esteve na biblioteca da escola que possui um bom acervo de livros. Após intensa busca, encontrou um livro para explicar sobre a arte com os alunos. Já acompanhamos outras buscas em que selecionou um livro ricamente ilustrado sobre *Charles Darwin* onde havia a história de vida do cientista e o mesmo explicitou que para o surdo é preciso compreender o tempo que aquela vida aconteceu, as roupas da época, os inventos, se casou ou não casou, o quanto se

dedicou à ciência ou à arte. Novamente, explicou que veria um filme para melhor entender aquelas imagens e o texto. Desta forma, era mais fácil explicar sobre qualquer invenção ou teoria da personalidade estudada.

O Instrutor Surdo explica que marcas de *Darwin*, *Dali* e *Pollock* estão impressas na imagem criada por ele, um desenho feito a lápis e depois trabalhado no *Illustrator*. Solicitamos que explicasse qual o sentido para o adulto surdo, a forma de apreensão, a importância de saber a história de vida de grandes cientistas e artistas que terão as suas obras estudadas na escola. O instrutor nos devolve com esta imagem, a seguir intitulada “Coração do Darwin”.



Figura 155 - Escola Luz 9: Criação do Instrutor para que sejam descobertas “as marcas” de grandes personalidades na arte produzida.

Verificamos que, intuitivamente, como também pelo hábito e pelas habilidades aguçadas nos cursos que realiza, o livro que buscou para trabalhar com os alunos ajuda a entender sobre elementos básicos como ponto, linha, cor, e também a fazer esboço a lápis, com o estilo abstrato como atributo da sonoridade, do espontâneo, do ritmo que se imprime nas pinceladas que podem salpicar cores, passando pelo estilo de *Jackson Pollock*.

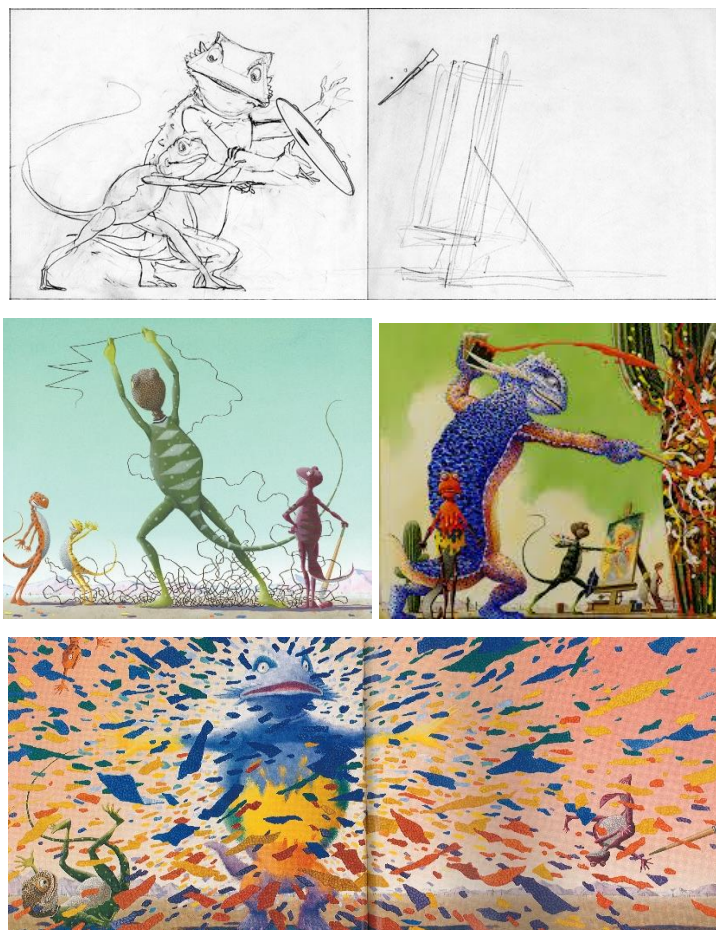


Figura 156 - WIESNER, 2011. Livro Ilustrações de David Wiesner. Acrílicos, aquarelas e desenhos são desconstruídos e reinventados, e um deles passa por uma transformação a partir de *Jackson Pollock*.

O complicador desta *Escola Luz 9* é que a princípio não havia nem ao menos telefone e a *internet* não chegou durante esses anos de pesquisa. O prédio era novo, a sala de recursos paramentada com jogos adquiridos pela própria professora de AEE, com recursos tecnológicos adquiridos pela Educação Especial em parceria com o MEC e aquisições do Projeto de Escolas-piloto de Educação Bilíngue do Município do Rio, mas os materiais de arte, de consumo contínuo, eram escassos. Não havia tintas, pincéis, papéis coloridos. Os suprimentos eram adquiridos pelos professores ou pelas modesta verba da escola.

Este final de análise sobre uma terminologia visual a ser buscada, é como um forte *insight*. Mas não há uma busca por letramento visual ou alfabetismo visual suficientemente dilatada, o que se vê são indícios, intuições do que conversar e estimular em termos de percepções do alunado surdo que para captar o sentido, o faz por meio visual, talvez auxiliado por substituições, imagem a imagem, imagem

e língua de sinais (que é o verbal). Há também o início de um acervo de vídeos em prol de uma didática, de um jeito de ensinar que está se constituindo, ainda com produções desordenadas e desiguais, não catalogadas e sem comunicação mesmo com o intercâmbio dos *softwares* de redes sociais.

7.

Quando o enredo tem mais de um clímax

Plot Points são os conflitos, os pontos de virada na linguagem cinematográfica: pode ser o complô, a reviravolta. É preciso saber abalizar o *plot* tanto para quem está construindo o roteiro como para quem está de espectador da obra. Dessa forma, nesta tese, os personagens e o público repartem a descoberta dos pontos de virada que sustentam a ação.

Conhecer o campo de atuação e dominar os pontos de virada, entendendo-os como pivôs, como placas de sinalização, pontos de destino de cada ato desencadeado por atores de dentro da escola e externos a esta (cenários), incluídas as provisões de seus recursos materiais e humanos, as afeições envolvidas pelos artefatos e pelos homens, nos dão a ideia dos elos tramados na cadeia da ação.

7.1.

***Plot Points* ou pontos de virada: cisão eu-outro**

Os Instrutores Surdos reunidos nesta tese, no terceiro ano de suas trajetórias nas escolas-piloto de Educação Bilíngue voltadas à surdez, passaram pelo momento de não-renovação de contrato. Foram em quase a metade, no caso dessas 21 escolas-piloto, demitidos pela empresa terceirizada sob alegações variadas: número de faltas sem justificativa (ou com justificativa); excesso de autonomia das escolas em liberá-los para curso ou capacitação (o que a empresa considerava não-abonável); o não-cumprimento de questões orçamentárias, de prazos para engatar um projeto ao outro, pela parte pública, órgão público detentor do poder de licitação que acaba por provocar um hiato entre as licitações devido a prazos e regras. Estas e outras explicações foram pormenorizadas somente entre instâncias superiores, não restando aos personagens, pesquisador e participantes, quase nenhuma possibilidade de argumentação.

Esforços foram realizados no sentido da renovação do contrato com estes profissionais das escolas-piloto. Parte deles, após período de espera alongada e

acirradas reviravoltas, que desautorizavam o próprio projeto-piloto, conquistaram nova chance por intermédio dos dados coletados que atestavam a importância do vínculo e da proposta de trabalho desenvolvidos. Esses períodos de negociações foram tensos e os mais posicionados e combativos foram também os mais retaliados, não importando se pesquisado ou pesquisador. Os diretores, professores e pesquisadores das e nas escolas redigiram solicitações que auxiliaram esse processo de negociação com a empresa, agora denominada uma instituição, antes uma associação. Enfim, o mesmo personagem do complô (ou trama secreta): o mercado, os donos do mercado, o monopólio do mercado.

Há uma questão fundamental: um adulto surdo em Sala de Recursos ou Classe Especial de Surdez, por escola-piloto de Educação Bilíngue, é pouco. Em uma única escola foi constituída uma equipe bilíngue que incluía mais de três adultos surdos em papel de instrutor. Mas esse papel de instrutor também é limitado. Outra questão: a militância dos surdos em seu movimento precisa observar esses agenciadores de mão-de-obra para que não seja deixado a cargo de poucos o problema crucial dos contratos de Instrutores Surdos.

Ao conquistarem espaço político, após caminho trilhado diante do menosprezo e do descrédito social nas ruas e nas escolas, por hipótese, uma das situações que ocorrerá é da imediata separação eu-outro, ou seja, do ouvinte-surdo nessas disputas por mercado. Por fatores como a causa a ser defendida, a imagem pública da diferença consolidada, a conjectura atual é de que existe a necessidade de superar o outro, ouvinte, e para isso é preciso por vezes cindir com este (o ouvinte) que esteja em posição de poder, mas isso não significa “cortar laços” de forma definitiva. Significa assumir a própria narrativa, talvez a construção de uma associação de surdos que concorra para licitação de empresa contratante de Instrutores Surdos e Intérpretes de LIBRAS no Município.

Em paralelo a isso, é preciso dar continuidade à concorrência para as vagas de concurso público para os cargos de instrutor e de professor bilíngue nas diversas disciplinas das esferas de governo federal, estadual e municipal. É preciso também elaborar um repositório de experiências e de artefatos sob a administração dos próprios surdos atuantes no Rio de Janeiro, ou seja, tomar para si as rédeas, sair do ditame de viés assistencial e protecionista da Educação Especial. Porém a academia e aqueles ouvintes que estão em postos públicos, por hipótese, precisam auxiliar a vencer um gigante, que é o poder de deter o mercado e às relações que abrem espaço

para negociação de mão-de-obra precarizada. Quanto mais politizados e em formação (na Academia), maiores as possibilidades de demissão por parte daqueles que os “administram”.

7.1.1. *Plot Points* ou pontos de virada: choque cultural na Escola Sol

Plot points ou pontos de virada podem ser traduzidos em um impacto, no dizer nativo de uma Instrutora Surda: um choque cultural, seja na escola do tipo integracionista (de inclusão), seja na escola de surdos (especial ou exclusiva para surdos). A atenção se volta aos Instrutores Surdos com um teor grande de rebeldia ao *status quo*. São eles surdos diferentes do comum, ou com pontos de vista e elaborações conceituais próprias ou análogas a um aluno de pós-graduação, detentores de leituras aprofundadas ou de uma intensidade de emoções e sensibilidade interpretativa, a flor da pele, ou, ainda, surdos vítimas de camadas justapostas de preconceito como da orientação sexual, religiosidade ou de origem; a estes surdos somam-se ouvintes do tipo informado e que passam a carregar a mesma carga de preconceitos e estigma. Não somente a surdez está em jogo, mas também outras afiliações, o que torna boa parte desses surdos e ouvintes informados bastante combativos e ricamente interessados em promover “choques culturais”.

7.1.2. Planejamento de escola, de aula

Na *Escola Sol 3*, uma entrevista com a Instrutora Surda demonstra a elaboração completa sobre o desafio da interação entre culturas em uma escola que se pretende bilíngue. Isso se dá por meio de choques, impactos e da própria noção de que as imagens podem destoar dos sentidos e dos usos pretendidos, sendo mais complexa a discussão do letramento visual para surdos.

[*Faz sinalização em LIBRAS de dar um choque cultural ou impacto cultural*]

Estava conversando com a minha amiga surda, pelo *facebook*, sobre a escola em que trabalho: sobre as dificuldades dos surdos em saber ler e escrever, sobre a classe especial e a sala de recursos.

(..)

A minha amiga estava pensando sobre o próprio destino do filho, que se nascesse surdo, colocaria na escola de surdos. Para a minha amiga, colocar o filho surdo em uma escola de ouvinte seria um choque cultural.

Fiquei pensando que colocar o surdo em uma escola de ouvintes, no sistema inclusivo, significaria um impacto ou choque.

Então conversando isso com ela eu comecei a pensar nessa ideia de choque cultural e comecei a entender o porquê.

(..)

Não importa o sinal que damos a isso, à inclusão.

[*Faz uma diversidade de sinais, em LIBRAS, para inclusão: um sinal com a conotação mais negativa, movimento de sobreposição das mãos, outro mais positivo, movimento de paralelismo, as mãos se encontram em um mesmo plano*].

Então eu pensei em organizar o que seria choque cultural. Como se sentir bem nesse espaço: sobre a recepção do aluno, as questões linguísticas e identitárias.

Discuti sobre choque cultural porque eu tinha alguns objetivos. O objetivo de modificar o olhar pedagógico da pessoa surda sobre o ensino bilíngue em um sistema inclusivo. E também tinha como objetivo tentar fazer com que a escola enxergue essa diferença: a escola precisa observar a diferença do surdo.

(...)

Por quatro tipos de caminho: o social e o linguístico, o alunado surdo, o conhecimento intercultural, o conhecimento da escola.

- Uma das primeiras transformações na parte linguística dentro e fora da escola, no âmbito maior da comunidade: essa escola imagina que exista um português ideal.

- A segunda mudança está no impacto de mostrar a língua de sinais, a presença do intérprete, materiais visualmente e didaticamente organizados para o surdo.

- No social, a entrada do surdo nesses locais de ouvintes.

- A quarta, está no conhecimento intercultural, com estratégias didáticas, as modificações necessárias a partir desta entrada.

Choques até chegarmos a um espaço bilíngue.

É o início de uma atividade pedagógica diferenciada para a própria escola porque a maioria das escolas pensa em um trabalho padrão. A maioria dos instrutores surdos já teve a experiência de conviver com ouvintes na escola comum!

A gente sabe que não é dar uma “facilidade” para os surdos, mas é preciso fazer mudanças, adaptações visuais, e a partir de desenhos mostrar o que acontece em uma estória, em questões de teste e prova: Como é possível compreender por meio de desenhos, como entender ações com figuras, passagem de tempo por meio de desenhos? (...) Como compreender as coisas imageticamente?

(...)

Pode ocorrer coisas destoantes. Os recursos imagéticos por vezes acabam conflitando o processo: texto e imagem. Nem sempre a imagem ajuda a compreender certas coisas.

Este trecho pertence a entrevista com a Instrutora Surda da *Escola Sol 3* e *Flor 3*; são duas escolas de atuação para uma mesma instrutora. Esta é a tradução do discurso corrido em LIBRAS, o mais fiel possível, da própria, sem intervenções da pesquisadora. É a elaboração consistente e complexa de uma professora surda em final de formação em Ensino Superior.

Nas Escolas de *Estilo três* o choque cultural se dá com intensidade pelas características provocadoras de seus atores, Instrutores Surdos e Professoras de AEE ouvintes. Isso ao mesmo tempo que cria o atrito, o conflito, também gera o desenvolvimento de um protagonismo, seja na própria vida do ator ou nas práticas

que envolvam a comunidade escolar da escola-piloto de educação bilíngue. A seguir a grade de atividades formulada pela Instrutora Surda da *Escola Sol 3 e Flor 3*, de modo a justificar o seu discurso conjugado com o experimento de uma prática.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Recursos: Utilização de livros/ Pesquisas no Google/Slides / Power point/ Livro da FENEIS/ Utilização de vídeos do YouTube/ Dvd's do INES/ da LSB/ Histórias				
Aula de Gramática da L1 e L2 Objetivo: Conhecimento de suas estruturas gramaticais. Interação entre a L1 e L2 e capacitação no bilinguismo.	Aula de Fábulas/ Lendas Objetivo: Conhecimento das histórias de seus elementos psicológicos, econômicos, artísticos e culturais tendo em vista uma maior compreensão de informações.	Planejamento da sala de Recursos	Aula de Literatura Surda Objetivo: Formação do sujeito Surdo constituindo-se autor e produtor da sua imaginação dando significação em textos literários utilizando a Língua de Sinais	Vídeo / Mundo Surdo Objetivo: Obter o conhecimento da História Surda, Cultura Surda e do social Surdo, acontecimentos históricos e piadas Surdas.
Estudos e reforço das demais disciplinas (parte 1) Objetivo: Obter o pleno conhecimento em todas as matérias dadas em sala de aula. Realizar adaptações necessárias para o aprendizado.	Estudos e reforço das demais disciplinas (parte 2) Objetivo: Obter o pleno conhecimento em todas as matérias dadas em sala de aula. Realizar adaptações necessárias para o aprendizado.	Curso de LIBRAS para a comunidade Objetivo: Obter o pleno conhecimento de que a Língua de Sinais é a língua natural do Surdo e explicar suas formas de comunicação e de sua escrita na L2.	Estudos e reforço das demais disciplinas (parte 3) Objetivo: Obter o pleno conhecimento em todas as matérias dadas em sala de aula. Realizar adaptações necessárias para o aprendizado.	Estudos e reforço das demais disciplinas (parte 4) Objetivo: Obter o pleno conhecimento em todas as matérias dadas em sala de aula. Realizar adaptações necessárias para o aprendizado.

Quadro 10 -Escola Sol 3 e Flor 3: Grade de Aulas formulada pela Instrutora Surda.

Este tipo de organização passou a ser verificada com regularidade nas Salas de Recursos das unidades escolares. Podemos ter como primeira hipótese a influência do curso de formação em Pedagogia bilíngue do INES e, por segunda hipótese, as trocas de experiências entre os surdos durante o período em que ocorre esta pesquisa-ação, já que os achados de campo eram discutidos e apresentados em sínteses aos participantes. Ainda como terceira hipótese, essa autoria ocorre, aos

poucos, quando os surdos passam a ser reconhecidos como organizadores de práticas que efetivamente auxiliam no aprendizado e na sociabilidade entre surdos, com reflexos em melhoria de desempenho e na assiduidade as aulas.

A desenvoltura em ensinar por meio da produção de narrativas, de discussões com o corpo docente da escola com os alunos ouvintes, e as complicações enfrentadas pela própria aceitação de posturas mais questionadoras de alguns propositores de ações na escola, estimula alunos adolescentes e jovens-adultos, seus professores e instrutores a contestarem a realidade vivenciada. Nem sempre chegam a bom termo, ou seja, a execução de projetos e cronogramas de aulas, mas há a tentativa de realizar mudanças. Na *Escola Raio 3* em comunicação com a *Escola Sol 3 e Flor 3*, reflexo de área de atuação e convivência (mesma região) de seus instrutores, vislumbrou-se uma antecipação das professoras regentes, de AEE, para a organização de ação pedagógica para a “Deficiência Auditiva”. Esta teve como proposta a implantação da Educação Bilíngue com as características apresentadas de forma mais próxima ao cenário da escolas e a percepção de seus atores, incluindo o Instrutor Surdo.

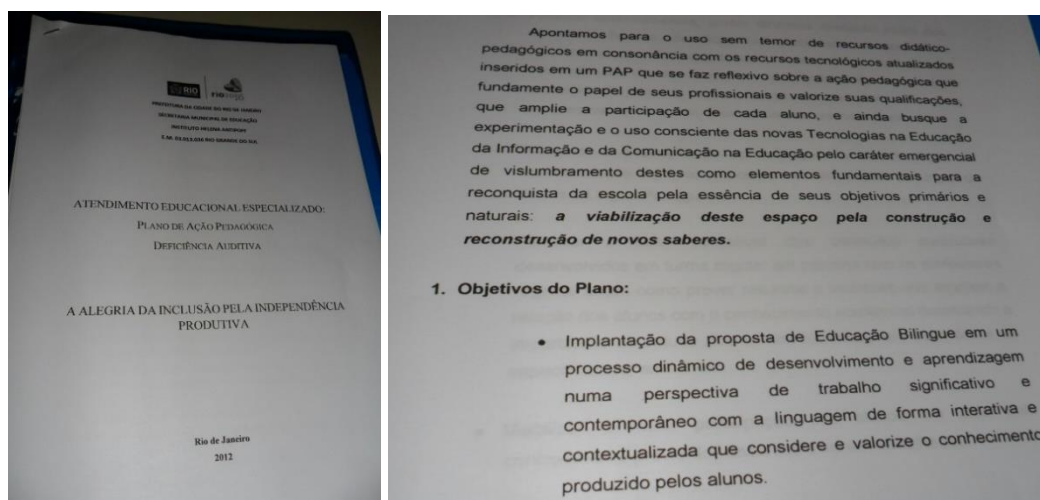


Figura 157 - Escola Raio 3: Plano de Ação Pedagógica.

As situações não fluíram tão harmoniosamente, mesmo se tratando do reconhecimento do grupo em si, de Instrutores Surdos, o que demandou três anos para tal entendimento mínimo sobre as suas atribuições, sobre os seus direitos trabalhistas e o impacto positivo de suas contratações para as escolas. Os Instrutores Surdos das escolas-piloto confrontaram-se com demissões, grande parte delas, conforme já mencionado, por múltiplos fatores que desmontavam a forma básica do projeto, isto posto por inadequação dos objetivos de contratante, empresa

terceirizada, e órgão público. A iminência de desmantelamento das equipes as quais pertencem os Instrutores Surdos nas escolas, incluindo o Laboratório de LIBRAS, e o próprio projeto que compõe esta pesquisa-ação, ainda é persistente no quarto ano.

Em diversos momentos fomos impedidos da execução de encontros para formação e devolutiva com o grupo de Professores de AEE e instrutores Surdos, sob a alegação de impedimentos da empresa em liberá-los, os surdos contratados, junto ao regente de turma, sob pena de não estarem atuando diretamente com o alunado. No entanto, a grade de horário prevê o planejamento para ambos em um dia da semana, sem alunos, bem como a exigência da formação e capacitação em serviço junto ao AEE. Pela insistência e motivação dos pesquisados e da própria pesquisa, que conquistou certa respeitabilidade, mesmo diante dos desarranjos ao longo dos anos, prosseguiram-se os investimentos materiais com relativa estabilidade.

Retornando a outras especificidades, essas escolas de estilo três apresentam-se como espaços de convivência de alunos surdos em classes especiais, classes comuns e/ou em Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Acontece um fluxo de entrada de surdocegos, ou ainda, oriundos de escolas com professores e instrutores, que, mesmo especializados, não conseguem lidar com surdos que possuam alguma outra especificidade ou diferença, como o autismo, ou até mesmo a situação de nunca ter frequentado uma escola durante toda a vida ou não ter a frequentado na fase pré-escolar. Situações que não são tão raras quanto se imagina, ocorridas em todo o Estado do Rio de Janeiro.

7.2. Interpretações em sentimento: recursos teatrais como clímax

As interpretações em sentimento são mais apropriadas para o contexto de apropriação da língua de sinais, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos surdos que não convivem na comunidade surda ou que passaram longos períodos fora da escola. Essa característica que se observa com regularidade na utilização do teatro na escola.

A maneira de conservar a mensagem que se espera, as negociações, interpretações e as possíveis posições de olhar, de ver, formam o repertório experiencial em jogo na *Escola Adão 5*. A natureza escolhida de linguagem e

pensamento oferece pistas importantes na escolha de alguns suportes e matrizes em detrimento de outros nas práticas pedagógicas.

O máximo de pistas sobre o enredo precisa ser realizado ao trabalhar personagens e outros elementos, tais como sinais que ainda não conhecem e “elos” entre o verbal (em língua de sinais) e a imagem (de vídeos, de cenários, de ilustrações). Aproveitando esse clima de expressividade, peças teatrais foram preparadas e dirigidas pelo Instrutor da *Escola Adão 5*, de modo a envolver toda a escola de ouvintes para assistir a interpretação dos alunos surdos.



Figura 158 - Escola Adão 5: Sequência de oito fotos da peça teatral “Os três porquinhos” encenada, em LIBRAS, pelos surdos mais velhos para o público infantil da escola no teatro/auditório.

Este Instrutor Surdo possui uma trajetória em escolas de surdos e escolas comuns. Durante a sua escolarização, com os altos e baixos vividos em todos os espaços, sejam eles especial ou regulares, tirou das superações grande parte de sua sensibilidade para lidar com crianças surdas. Em entrevista sintetiza: “Os instrutores surdos esquecem de como foi difícil, antes, quando crianças”. Participou de formação de grupo de teatro, tendo tomado parte de várias montagens na escola de surdos. Faz atualmente Pedagogia Bilíngue no INES.

7.2.1. Contação de estórias e o uso dos espaços alternativos

A principal atividade realizada por este Instrutor Surdo é a contação de estórias infanto-juvenis, as aulas-passeio em espaços como galeria de artes plásticas e exposição de esculturas, de instalações que permitam a interação com as obras e o conhecimento sobre a história de vida dos artistas, conforme regularidade

encontrada em outros instrutores. Com isso, o instrutor produz a discussão sobre as visitas e os personagens. Ele reconta as narrativas de estória de vida, assiste a vídeos e, como síntese, produz peças teatrais ou painéis com criações em desenhos e textos curtos em língua portuguesa. Os espaços da escola são os mais alternativos possíveis para as suas ações: o pátio, o auditório, o palco, o passeio.



Figura 159 - Escola Adão 5: Exposição no teatro/auditório sobre visita às Obras de Tarsila do Amaral no CCBB – Trabalhos intitulados: “Reproduzindo suas obras” e “Somos todos artistas”

São as marcas de uma pedagogia ou didática surda na qual o processo de inserção social do surdo, em comunidade, principalmente a comunidade surda, é prioritária, acima de qualquer conteúdo curricular previamente estabelecido. O uso dos espaços alternativos combina bastante com esta concepção pela variedade de oportunidade de acesso às informações em uma aprendizagem para a vida, para sobrevivência e a atuação entre dois mundos: surdo e ouvinte.



Figura 160 - Escola Adão 5: Exposição no teatro/auditório sobre “Campanha antitabagismo” com o cartaz “Não queime sua vida” explicado pela aluna surda a pedido do Instrutor.

Ainda persistem as salas de aula especiais e as salas de recursos como sendo aquelas, em sua maioria, das mais afastadas do prédio principal ou das alas principais, as salas com menor metragem, as mais próximas do pátio, do fundo da escola, do andar mais alto do prédio. As motivações são o silêncio, a segurança, o espaço mais reservado, o espaço gradeado para a proteção dos equipamentos tecnológicos.



Figura 161 - Escola Adão 5: Sequência de oito fotos da “Contação de estória pelo Instrutor Surdo” para surdos em fase de alfabetização na sala de recursos.

A habilidade com crianças pequenas e o elo com os mais jovens, a partir da constituição dos mesmos como atores e intérpretes, se sobrepõe ao interesse por outros aspectos da escolarização. A vida fora e dentro da escola é significada por esses momentos de compreensão de mundo, ficando a cargo da Professora de AEE a responsabilidade por sistematizar o aprendizado de cálculos, da escrita na segunda língua, a língua portuguesa. Enquanto que, para o Instrutor Surdo, fica a responsabilidade do trabalho com a língua de sinais e a produção de materiais pedagógicos adequados ao ensino mais lúdico.



Figura 162 - Escola Adão 5: Sequência de oito fotos explorando relógio construído para ver as horas e sinalizá-las em LIBRAS.

A união e a comunicação entre os surdos mais novos e os mais velhos ocorre nos passeios, na proposição das peças teatrais, assistindo-as ou atuando em papéis de filhos, filhotes dos personagens principais. Deste modo, surge a formação dos mais velhos que vão tornando-se modelos linguísticos e futuros instrutores.

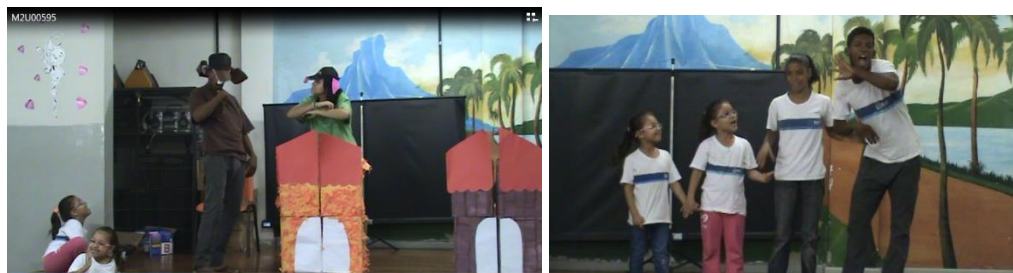


Figura 163 - Escola Adão 5: Sequência de duas fotos de peças teatrais: uma apenas pelos surdos mais velhos e outra com os mais novos no papel de filhotes.

Os vídeos de Literatura Surda adquiridos para as escolas-piloto, oriundos de editora de vídeos especializada na língua de sinais, possuía um narrador, ator e, atualmente, pesquisador surdo, que inspira muitos jovens, inclusive estes nas fotos, a desenvolverem seus estilos de narrativa surda. Mesmo se tratando de universo infanto-juvenil, os vídeos precisavam ser pausados e verificadas as antecipações dos adultos, Instrutor Surdo e AEE quanto a: 1) Convenções de representação para que possam ter chave de leitura de diferentes formas visuais, verbais, sonoras; 2) Utilização de experiências de vida e percepções frente às formas representadas (ilustrações, figurinos, cenários) e ao próprio vocabulário em LIBRAS contidos nas produções. Os vídeos parecem difíceis para a compreensão imediata, talvez como qualquer texto verbal o é.

Nas atividades subsequentes a Professora de AEE percebia a necessidade de fotografar as próprias cenas utilizadas nos vídeos, no lugar de realizar estilizações que dificultariam a compreensão dos alunos.



Figura 164 - Escola Adão 5: Sequência de duas fotos de atividade impressa a partir da fotografia das próprias cenas dos vídeos em LIBRAS.

Quanto à língua de sinais expressa nos vídeos, onde um sinalizador mais experiente, e ator surdo, conta fábulas, a atuação do mesmo causava uma emoção manifestada, de imediato, nos alunos pequenos e mais velhos, que reproduziam em ato contínuo as cenas, contracenando entre eles ou sozinhos (assistindo e repetindo os pontos altos, as expressões mais enfáticas, o clímax), e alguns até mesmo enamorados pelo ator em cena. Houve uma regularidade nesse tipo de resposta positiva aos vídeos de literatura surda.

Em boa parte do tempo, fugir desses espaços onde os responsáveis pelos alunos são somente os professores especializados, talvez seja o desejo mais escondido, pois alguns desses locais são denunciados e, visivelmente, se configuram como o local onde não chega a *internet*, o local onde o inspetor de alunos não passa, talvez o mais próximo a um banheiro reservado, com uma pia separada e atividades incríveis (ou entendidas como excêntricas), mas que não serão visibilizadas. Se não há um esforço dos atores e diretores destas práticas para saírem e retornarem “aos seus lugares”, estariam fadados ao esquecimento. Mesmo com a insistência da ideia de transversalidade da Educação Especial, perpassando todos os níveis, a força do hábito reforça que esse alunado ainda seja de responsabilidade de um setor especializado da escola, um setor do tipo “informado” e que carrega o estigma junto com o grupo de estigmatizados, sendo, portanto, possuidores de papéis e cenários menores do que outros atores da própria escola; eles atuam em bastidores que, por vezes, passam a interferir na dinâmica da escola.



Figura 165 - Escola Adão 5: Exposição no pátio sobre “Rio +20” explicado pelo Instrutor Surdo.

7.3. Visão integral ou holística e processo social em prol dos surdos

Não importando o fato de o sinalizador ser ouvinte ou surdo, e sim o sentimento em relação à sinalização que os surdos irão experimentar, na *Escola Céu 1*. Quem garante a direção das práticas é uma Professora de AEE que possui fluência equiparável a um nativo surdo. Desse modo, é comprovável que o que vale é analisar o artefato enquanto artefato, de acordo com o valor para a comunidade surda, até mesmo porque esta regente recebe jovens e adultos surdos e os insere na comunidade surda e em vivências surdas devido a sua proximidade de longa trajetória nessa comunidade.

Enquanto produção cultural que representa o modo de ser surdo, já é mais complexo se dizer que os artefatos produzidos possuem as marcas do gesto surdo, pois há visíveis controles do mundo ouvinte nos objetos utilizados pela mesma. Eles estão conjugados à preocupação com o processo de escolarização dos surdos, o que não desmerece a qualidade do que é ofertado e a autenticidade de sua produção pedagógica voltada à surdez.

Esta professora desenvolve uma inserção social e de comunicação efetiva e afetiva com aqueles que buscam a escola, desde os casos de surdos com autismo, até mesmo adultos surdos analfabetos e usuários de uma língua convencionada entre os familiares, não sendo a forma padrão da LIBRAS, passando também por esta escola os jovens que buscam a formação para o mercado de trabalho. As tarefas desta professora ultrapassam os muros da escola, preparando os adolescentes para fazerem provas para vagas concorridas em escolas técnicas. Aos poucos seus

esforços vão sendo reconhecidos e os Instrutores Surdos que compõem a equipe da escola se beneficiam do poder de liderança desta professora ouvinte.

O diferencial desta ação da *Escola Céu I* é a vivência de um protagonismo por alunos e professores. A começar pela montagem do que os próprios atores chamam de *Equipe Bilíngue do CIEP*, composta por quatro Instrutores Surdos, um número de intérpretes de LIBRAS organizados pela AEE e alguns professores regentes das disciplinas de PEJA. Mesmo com a adesão de poucos às adequações curriculares necessárias, houve um professor de história que resolveu inserir imagens em todas as suas atividades devido a presença de surdos na escola. Essa iniciativa ainda é escassa diante da necessidade de que todos os componentes curriculares sejam tratados do modo mais imagético possível, no lugar de longas aulas no formato expositivo (verbal) em língua portuguesa oral.

7.3.1. Invenção dos objetos: efeito *Zoom* ou *zum*

A direção da prática na *Escola Céu I* fica a cargo da ouvinte, pela forte liderança como já mencionado. Os Instrutores Surdos - uma parte deles ainda é inexperiente - estão em primeiro emprego e, talvez, o desafio de liderar e dirigir estas práticas, pela complexidade do grupo de Sala de Recursos ser composto por em média de 8 a 15 surdos jovens e adultos, fique nas mãos da ouvinte. Mais de 15 surdos frequentam as aulas noturnas e são acompanhados por essa equipe entre tardes e noites durante em média oito horas diárias. Os surdos frequentam diariamente a Sala de Recursos. Esse é um diferencial ainda não alcançado em alguns espaços.

As propostas educacionais voltadas para o aluno surdo com outras condições, sejam elas de implicações sociais pelo analfabetismo ou de ordem sensorial, cognitiva e motora ou de transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndromes), levam em conta a flexibilização curricular necessária e as ajudas técnicas para o desenvolvimento e a aprendizagem. Entendemos nesta escola por flexibilização curricular o professor recorrer a uma adequação do currículo de forma mais intensificada, onde o foco não está nos resultados alcançados pelo aluno, mas na preparação de objetos, de recursos e da metodologia de ensino a ser oferecida. O que não quer dizer abdicar de trabalhar conteúdos apropriados à etapa de escolarização, ainda que existam pequenas exceções de adequações mais

extremas, como é o caso de alunos que ficaram totalmente privados de escola e da convivência com outros surdos.

O efeito *zoom* não é notado somente em temas ricamente ilustráveis. Nos exemplos a seguir, para mostrar a variedade de artefatos construídos para aproximar e distanciar, expandir e retrair assuntos e subtemas de modo a caminhar com o grupo, pode-se notar do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, dos conceitos à ordem prática, um grande número de situações que compõe o ato de ler ilustrações, publicidade, mapas, fotografias, língua de sinais, língua portuguesa, símbolos e convenções sociais. Há apoios imagéticos estáticos, construídos com as vivências no grupo, e recursos comunicacionais especialmente pensados para os que estão em fase de ampliação da LIBRAS e da Língua Portuguesa, levando-se em conta os aspectos de escassez vividos na entrada do mundo do trabalho conjugados a quase total ausência da escola, até casos, ainda existentes, de institucionalização de surdos na área da saúde, de acometimentos originados em preconceito, e que privam alguns desses da convivência da língua, de comunidade surda, e do afeto, no seio familiar.

a. *Ilustrações em cartazes, para consulta, ao lado do quadro*

Esses cartazes são fixos enquanto houver a duração do assunto. Comumente são esquemas em imagens ou língua portuguesa ou, ainda, fotos. Regularmente apontam para uma redução ao ponto da realidade vivida pelos alunos, neste caso, o centro do Rio de Janeiro, mais precisamente a Lapa e os vários bairros de origem dos alunos, percebendo-se as distâncias entre as suas casas, a casa da professora, a escola e o mundo do trabalho, o hospital, os transportes públicos, e outros ambientes em que circulam.





Figura 166 - Escola Céu 1: Sequência de sete fotos para visualização dos cartazes fixos no espaço da sala de recursos durante o trabalho com localização espacial.

b. *Registro fílmico das etapas do passeio projetadas durante a aula*

Pela localização da escola no centro do Rio, a professora de AEE e Instrutores Surdos, regularmente, selecionam alguma exposição, o espaço aberto das ruas, os museus, os teatros, para a filmagem sobre as experiências que girem em torno de conteúdo das disciplinas, ou vice e versa. As exposições importantes também podem ditar o caminho a ser perseguido pelo grupo em busca de mais conhecimento e informações nas disciplinas.

A professora de AEE possui grande acervo fílmico, parte a ser editado e disponibilizado como artefato de proveito didático, já que o domínio da língua de sinais e a capacidade de organizar o grupo nessas aulas-passeio geram visitas guiadas, com perguntas e respostas pertinentes ao conteúdo curricular de Educação de Jovens e Adultos, em que há pouco material pensado para esta faixa etária.

Os vídeos são ferramentas de aula e pensados juntamente com os alunos que possuem experiência com a filmagem, de modo que, um pouco diferente das vídeo-aulas, vídeos enciclopédicos preparados a partir do protagonismo do adulto professor ou instrutor, se observam marcas maiores de improviso, de sinalizações originadas nos alunos jovens e adultos surdos. Portanto, todos os atores, professores e alunos são personagens, não importando o grau de hierarquia (nos vídeos), pois há ampla flexibilidade de papéis.

Nessas imagens há uma espécie de *making off* dos bastidores da visita, com o que foi assistido e interpretado, ao vivo, em termos de palestras, cartazes, dúvidas

surgidas, palavras-chave, reações dos circundantes ao grupo de surdos presentes nas mostras.



Figura 167 - Escola Céu 1: Sequência de cinco capturas do Vídeo em formato de *Making off* dos bastidores da visita - fotografias, palestras e instalações da Exposição: "A Terra vista do céu", na Cinelândia.

c. *Construção de atlas geográfico a partir da interação com a instalação*

Após a etapa em que se registra tudo de forma livre, a professora de AEE e os próprios surdos propõe interações práticas, de forma bastante didatizada pelo modo que pretendem levar informações de volta para a escola, para os pares surdos e ouvintes, seus professores. A intenção das fotografias e edições, neste caso da Exposição "A Terra vista do céu", foi relativamente simples, pois os alunos interagiram entre si, se acomodando em cima dos continentes e dos países, filmando a realização dos sinais e da datilologia em língua portuguesa, formando uma espécie de Atlas Geográfico. É uma forma de prepararem os materiais para as suas aulas em sala de recursos e classe comum.

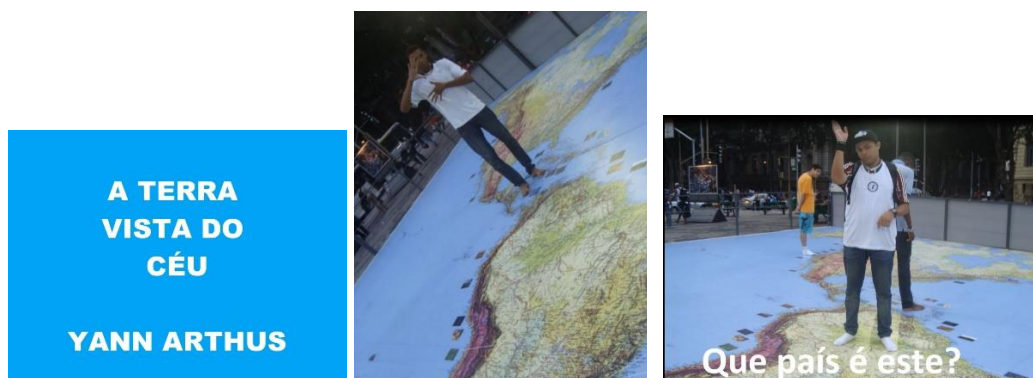




Figura 168 - Escola Céu 1: Sequência de oito capturas do Vídeo em formato de Atlas Geográfico após interações dos alunos nas instalações da Exposição “A Terra vista do Céu”.

d. *Material para comunicação de efeitos aproximação, afastamento*

Esse material de baixa tecnologia, em isopor, papéis com impressão colorida, cortados em formato de janelas nas quais é possível proceder uma aproximação da galáxia onde se situa a Via Láctea até chegar ao Município do Rio de Janeiro, foi pensado para o momento de apresentação de trabalho e de testes, resultantes de mostras da aquisição de conhecimento sobre o tema. A motivação partiu de aluna, recém-ingressa, oriunda de outra cidade brasileira onde pouco estudou e não pode conhecer a comunidade surda e a língua de sinais. Com o material e com a dedicação da jovem surda para a aprendizagem da língua de sinais este foi o modo de expressar-se em relação ao tema diante da turma composta por surdos e ouvintes, mostrando o que sabia, indo e vindo, compondo entendimentos sobre a localização espacial, a compreensão dos mapas, indicando e reconhecendo formas e localizações na geografia que estava sendo usada em sala.



Figura 169 - Escola Céu 1: Sequência de quatro fotos do material) de baixa tecnologia em formato de janelas (de até 10 janelas) para efeito Zoom.

e. *Uso do Google Maps com impressão colorida de ruas e prédios*

Recursos de importância ilimitada para alunos surdos estão na *internet*, com as buscas em repositórios como o *Google Maps* e a possibilidade de impressão colorida desses materiais, além do aprendizado da escrita de palavras para busca em português e inglês. Em futuro próximo, é previsível a necessidade do uso de um *tablet* com *internet* por aluno surdo. A impressão colorida e o *tablet* para alunos surdos não são realidade em escolas municipais. O pior complicador é que a maioria das Salas de Recursos apresentou problemas com a acesso à *internet*.

No caso da impressão, vários professores de Salas de Recursos negociam usos de impressora colorida com a direção da escola ou pagam por impressões (do próprio salário) por considerarem insubstituíveis na ausência de sinal da *internet* e busca em tempo real. Encontramos um expressivo número de materiais adquiridos pelos próprios professores da Educação Especial e pelos Instrutores Surdos, para criarem materiais voltados a esse público.



Figura 170 - Escola Céu 1: Sequência de quatro capturas da filmagem da dinâmica da sala: 1. Uso de Google Maps –símbolos, endereço; 2. Impressões coloridas das fotos aéreas dos bairros e das ruas; 3. Análises dos materiais.

Os recursos em HD externo para armazenamento de gravações, fotografias e catálogo de imagens, *pendrive*, *tablet*, *modem 3G* eram, em sua maioria, de uso pessoal dos atores das práticas. Essas salas receberam computador, impressora com tinta preta, telão, projetor de slides, mas esses itens ainda estão longe de serem suficientes e foram recentemente adquiridos para esses espaços (menos de quatro anos de uso).

- f. *Comentários a partir de fotografias, uso de painéis de estrutura em foto, quadro-de-giz e telão*



Figura 171 - Escola Céu 1: Captura de Filmagem da intervenção da Instrutora (de pé):
1. Ao fundo as fotografias de passeios, eventos etc em formato de painel; 2. Mesas em semicírculo; 3. Mapas aéreos impressos nas mãos dos alunos.

A dúvida de um aluno suscita uma coleção de diálogos em língua de sinais, como 1ª língua (L1) da sala de recursos, e a escrita em língua portuguesa, como 2ª língua (L2), constituidora de estruturas e composições convencionadas em sociedade. São assuntos pormenorizados aula a aula (são quatro horas diárias de sala de recursos), tais como os exemplos observados: andares dos prédios e numerações de apartamentos, como se referir aos números ordinais e a escrita do ordinal e cardinal (o número do andar e o número do apartamento); nomenclatura sobre estar casado com, solteiro, ser mulher de, esposa do, marido da, esposo da ou do, morar junto com. Parecem questões simples, mas, ao serem transpostas para a escrita em língua portuguesa escrita, demandam estratégias comparativas e metodologia de ensino adequadas para L1 e L2, além de ampla convivência com a comunidade surda, seja o ator ouvinte ou surdo.

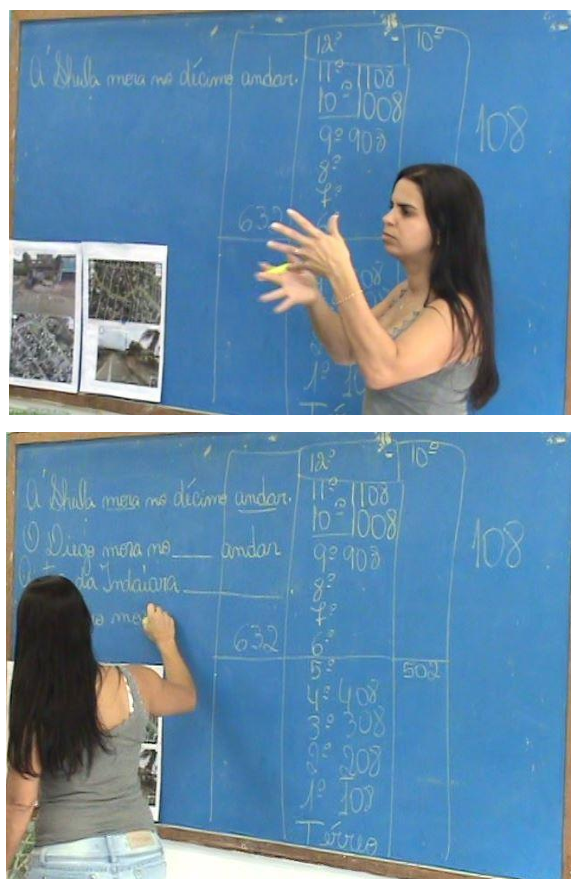


Figura 172 - Escola Céu 1: Sequência de duas capturas de filmagem da Professora de AEE no registro de frases para abordar L2 (no quadro) a partir de diálogo em L1 sobre: andares dos prédios e numerações de apartamentos, a escrita do ordinal e cardinal.

Diante de um painel amplo de surdos, instrutores e alunos, foi possível observar a língua de sinais em diferentes estágios de aquisição e de aprofundamento, demandando espaços de intensas trocas nos quais surgem também as oportunidades da escrita em língua portuguesa e de reflexão sobre a língua de sinais. Mostramos, a seguir, a sequência corrida nessa mesma dinâmica em sala de aula:

Onde mora? [Alunos dialogam entre si sobre as localizações de suas casas, prédios e escrevem em português dados sobre os seus locais de moradia: nome do bairro, da rua, com quem moram etc.]

Paulo não é nome de parte do mundo, é o nome do marido dela!
[Comentário de um aluno]

Tá bom, é o seu marido. [Faz em língua de sinais]

Casar, ok? [Questiona o colega quanto a escrita: “É seu o que?” Faz datilologia c-a-s-a-r]

Faz novamente [A professora pede para fazer o sinal e a datilologia].

Corrige para a datilologia da palavra “c-a-s-a-d-o”. O que significa esta palavra? [A professora pergunta para a turma]

Já está casado. [Um aluno responde em língua de sinais]

Olha só... Faz a datilologia “C-a-s-a-d-o”. Casado é o mesmo que?

Olha o que o colega está dizendo: “É m-a-r-i-d-o”.

Tem mais? O que mais? Tem outra palavra que pode ser usado para dizer sobre a situação de união do Paulo com a Sandra?

[Explica de várias maneiras]

C-a-s-a-m-e-n-t-o [datilologia feita por um aluno] **Diego disse casamento. O que que é isso?**

Casamento tem a ver com festa de casamento. [Resposta de um aluno]

E-s-p-o-s-a. E isso? Alguém conhece esta palavra? [Escreve no quadro as palavras utilizadas]



Figura 173 - Figura 172 - Escola Céu 1: Captura de Filmagem da intervenção da Professora (de pé) entremeando o diálogo: 1. Aponta para o aluno surdo para que responda; 2. Registra no quadro as hipóteses em formato de esquema.

E-s-p-o-s-a, e-s-p-o-s-o. Ah, já entendi! [Reflexão de um aluno fazendo a datilologia para os colegas]

Então é isso! Legal, consegui, consegui. Conheço “e-s-p-o-s-a”. [Outro aluno manifesta conhecer a palavra].

C-a-s-a-d-o, m-a-r-i-d-o, e-s-p-o-s-o é o mesmo sinal. Sinal igual. [Reflexão da professora fazendo a datilologia]

Isso mostra que a pessoa já fez o que? [parece fazer sinal de ação]

Já fez a festa de casamento, já casou, assinou os papéis. Ele está c-a-s-a-d-o. [escrita no quadro]

Homem casado é marido e esposo [escrita no quadro]

Eu sou o que? [Pergunta da professora]

“M-a-r-i-d-a” [datilologia feita por um aluno]

“M-a-r-i-d-a” está certo? [Pergunta da professora]

É e-s-p-o-s-a. [datilologia feita por um aluno]

C-a-s-a-d-a, e-s-p-o-s-a, mesmo sinal? [Pergunta da professora]

Ela e Paulo formam um casal. Marido, juntos. [Descreve um aluno]

O Vitor vai escrever que é c-a-s-a-d-o? [Pergunta da professora]

Não. Eu moro junto. [Resposta do aluno]

Então, o Vitor está vivendo junto com uma mulher, o sinal dela é esse, o nome dela é M-a-r-i-n-a. [Reflexão da professora]

Vitor e Marina são o que? [Pergunta da professora]

Tem que colocar o nome. [Reflexão na turma]

Eles vão se casar. [Reflexão na turma]

Não sei se vão se casar. [Reflexão na turma]

Namorados moram juntos? [Reflexão na turma]

Eles vão se casar? [Reflexão na turma]

Não sei. [Responde o aluno para os colegas]

Namorado é comum morar separado. Marcam para sair no final de semana. [Comentário da professora]

Quando vivem os dois juntos estão unidos, juntos. [Reflexão na turma]

Juntos, é melhor esse sinal... [Reflexão do aluno sobre a sua condição e o sinal para se referir a isso seria de “estarem morando juntos”]

Se eu estou casada e começo a namorar outra pessoa. O nome disso é a-m-a-n-t-e. O sinal é esse. [Mostra um aluno]

Eu posso ser amante do meu marido. [Reflexão da professora]

Você tem amante? [Reflexão de um aluno para o outro]

(...)

Agora vamos colocar as preposições. O que que combina aqui? Vamos pensar nessas frases em português [Escrita das frases no quadro pela professora]

“c-o-m” . Essa preposição “c-o-m” combina com esta frase? [Pergunta da professora]

Paulo é casado com.. Diego é meu... É seu... [frases no quadro]

Então, o Paulo é esposo de quem? [Pergunta da professora]

(...) [respostas dos alunos]

É “d-a”? Essa preposição combina com esta frase? [Pergunta da professora]

O “d-a” é de quem, é com quem... Então, vamos pensar na escrita em língua portuguesa. [Reflexão da professora]

O que acontece é uma visão integral da vivência da sala de aula, fruto da didática vivida, em que o texto, a imagem ilustrativa e o verbo (entendido como a língua de sinais e a língua portuguesa), se harmonizam em um formato que, talvez, sozinhas, uma língua ou outra, não dariam sentido de vida para esses sujeitos. Nesse caso, a língua portuguesa significa as situações vivenciadas na escrita de documentos sobre o estado civil, sobre as construções societárias desses mesmos estados; uma e outra língua não são totalmente entendidas sem os fluxos de diálogos ocorridos neste dia de aula. A ideia em jogo está na frase: “a foto de um prato de comida não mata a fome”. A professora desliza por rotas de leitura variadas, seja do telão para o quadro, do quadro para as fotografias, das fotografias para as vivências diárias, nas possibilidades permitidas por uma escola pública e com os fatores descritos sobre recursos materiais ainda insuficientes e ações para a contratação.

A dinâmica dessa Sala de Recursos é dirigida pela professora de AEE, o que a princípio preocupa em termos de autonomia de Instrutora Surda poder criar novas práticas. No entanto, esta polarização é atenuada quando verificada as práticas no noturno, onde mais Instrutores Surdos, com maior experiência, somam esforços para o desempenho dos alunos nas atividades. É possível observar maior impacto dos instrutores, o que presumimos ser totalmente insuficiente a presença de um único Instrutor Surdo por turno. A pouca experiência do instrutor faz colocar-se no papel de executor de serviços ou aprendiz do saber-fazer, sendo necessário mais

instrutores no espaço da escola, atuando em classe comum, especial ou sala de recursos, tanto quanto em salas de leitura, teatro, sala de informática formando o que chamaríamos de espaços ou salas bilíngues; nessa escola temos um graduado em Educação Física na função de instrutor.

A professora de AEE está posta em posição de autoridade no assunto surdez e não há como denegar sobre a sua experiência. Os alunos jovens e adultos surdos e suas famílias possuem a parceria constante desta, inclusive na inserção social plena dos mesmos.

Mas abrimos espaço para uma instabilidade quando o equilíbrio de forças não é alcançado, e as visitas periódicas e a formação em serviço, de ambos os atores em condição de bidocência, é ponto crítico para esta relação acontecer de maneira equilibrada. No entanto, esse espaço busca a atuação de uma equipe bilíngue; para tanto, continuemos a mostrar as atuações possíveis.

7.3.2. Invenção de objetos de comunicação alternativa

A decisão sobre qual tipo de sistema alternativo de comunicação será escolhido e utilizado de forma mais efetiva e contínua (gestual conjugado ao pictográfico, figurativo ou alfabético) requer reflexão. A principal delas é que se for um aluno surdo que foi privado por longos anos da língua de sinais, será necessário saber se o faz (uso da língua) e em que nível de compreensão. Se não o faz, esta *Escola Céu 1* é um exemplo de condições para ampliar a comunicação, o que atraiu famílias e casos de diversas partes do Rio, encaminhados até mesmo por associações e escolas de surdos, pois a abertura da vivência em LIBRAS é enalçada em diversas frentes por longos anos de trajetória.

As propostas educacionais voltadas para o aluno surdo com outras condições, sejam elas de implicações de ordem sensorial, cognitiva e motora ou de transtornos globais do desenvolvimento, como o caso exemplar adiante, devem levar em conta a flexibilização curricular já discutida, ou seja, recorrendo-se a uma adequação do currículo de forma mais intensificada. Veremos aspectos importantes nos atendo aos objetos e metodologias utilizadas a partir do imagético, e os diversos Instrutores Surdos atuando em prol de um dos casos.

- a. *Observado o planejamento do posicionamento mais apropriado para o aluno na sala de aula e do acesso mais prático aos objetos, construindo-*

os de acordo com os diversos usos na escola e de acordo com a receptividade (ou não) aos seus usos pelo aluno.



Figura 174 - Escola Céu 1: Foto do Aluno Surdo posicionado com materiais pedagógicos adequados para a atividade

b. *Observada uma metodologia apropriada de comunicação baseada em fotos e sinais (caso individual) do próprio aluno a partir dos sinais que aprendia e utilizava de forma significativa.*



Figura 175 - Escola Céu 1: Foto do Aluno Surdo explorando e construindo acervo imagético (fotografia) sinal de pessoas e acervo imagético (fotografia) sinais das ações de rotina.

c. *Adequação de materiais e enredos ao contexto cultural do aluno e a faixa etária.* Nesse empenho, todos os acontecimentos se tornam narrativas imagéticas porque são vastamente documentadas por fotografias de cena e da composição de sinais mais importantes (ideias-chave). Os colegas surdos (alunos e ex-alunos) acompanham uns aos outros em suas trajetórias dentro e fora da escola.



Figura 176 - Escola Céu 1: Foto dos Alunos Surdos recontando estória sobre internação hospital (fotografia) vivenciada.

- d. *Aprofundamento de dados sobre a comunicação utilizada*, dando ênfase à língua de sinais. Explorando com atenção a expressão facial, os sinais e a datilologia.



Figura 177 - Escola Céu 1: Fotos da Instrutora surda interagindo a partir de réalias (objeto real), sinal, fotografia do objeto.



Figura 178 - Escola Céu 1: Fotos da Professora de AEE explorando expressões faciais.



Figura 179 - Escola Céu 1: Fotos da Instrutora surda utilizando a língua de sinais com o aluno.



Figura 180 - Escola Céu 1: Foto do Instrutor surdo explorando a datilologia com o aluno surdo.

e. *Observação do aluno na sala de aula para identificar níveis de autonomia e de colaboração*, pois a colaboração entre pares também precisa ser aprendida já que este necessita, atualmente, de maiores apoios.



Figura 181 - Escola Céu 1: Fotos do Aluno surdo ampliando o círculo de colaboração com outros colegas surdos.

Observando e avaliando as habilidades do aluno frente a variados espaços e situações de uso da comunicação vão sendo ampliadas as possibilidades de compreensão da língua de sinais por meio de fotografias e aulas-passeio com os

alunos. Esses participam de compromissos externos quase na mesma intensidade da convivência dentro do espaço escolar. Um aluno ou outro precisa aprender a decodificar uma variedade de signos, como placas de orientação em banheiros, luzes dos semáforos, mesmo que na fase jovem-adulto. O espaço de aprendizado de leitura de imagens necessita da prioridade e seriedade como qualquer outra atividade cognitiva.

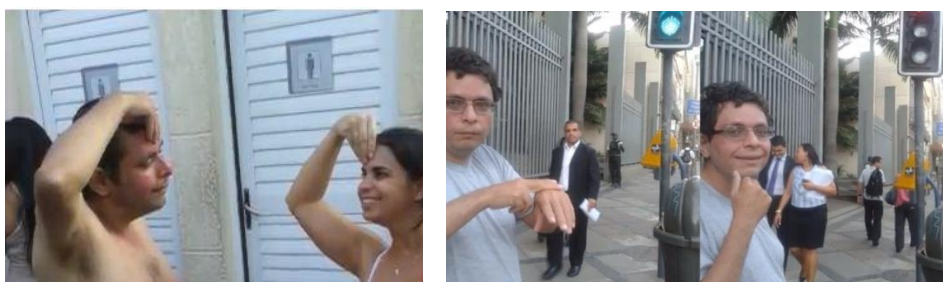


Figura 182 - Escola Céu 1: Fotos do Aluno surdo em aulas-passeio com o reconhecimento de placas, símbolos, sinais luminosos.

7.3.3. O humor registrado

A Equipe de Educação Bilíngue, nesse caso, propiciou o diálogo entre o aluno com maiores dificuldades (não é o primeiro caso de surdo autista), o seu mundo, e o mundo dos surdos. Ser intérprete e tradutor desse mundo para que, aos poucos, esteja paramentado ao diálogo e a apropriação de instrumentos e de signos, de língua, da maneira mais independente.

Alguns alunos surdos chegam até a escola sem conseguirem estabelecer um código de comunicação que possibilite trocas sociais. É comum o relato de professores e instrutores preocupados com a necessidade de um trabalho que tenha como foco o desenvolvimento desta comunicação, da interação social e do desenvolvimento da língua de sinais.

A ideia desse grupo de Instrutores Surdos, dos alunos surdos e da professora de AEE retoma ao ponto de regularidade aqui presente, das narrativas, do humor, do mesmo modo presentes quando deslizam em uma espécie de sequências visuais, dentro da *performatividade* ou performance surda. Sequências estas que são acionadas por recursos cênicos característicos da “personificação” de objetos e/ou personagens e suas características quanto à forma, textura, movimento, sensações, gestos, incorporando-a ao discurso. Este contributo da língua de sinais denota uma plasticidade imagética.

Os vídeos de piadas surdas encontrados no *Youtube* mostram alguns surdos que já se constituem lideranças, como também jovens surdos que despontam como atores e diretores de seus pequenos vídeos cômicos sobre situações vividas em família. Por exemplo, assistimos ao vídeo sobre a mãe que descobre uma possível traição conjugal do pai, marido, e outros como é o caso de um vídeo sobre uma narrativa engraçada acontecida em um ônibus em que há personagem motorista, passageiro bêbado, trocador, passageiro jovem e velho e passageiro gay. Os vídeos já existentes e encontrados pelos surdos, instrutores e alunos, como também pela ouvinte que vivencia a comunidade surda, são comentados, assistidos e recontados pelos alunos que filmam seus registros de histórias, levando em consideração que o registro fílmico é presente na língua de sinais como consequência de seu não-registro escrito; visto que até o momento o ensino sistemático do *SignWriting* ainda não ocorre.

Após a contação da história entre os surdos e, em consequência, as suas refilmagens, também incentivadas na didática da invenção surda – antes essas histórias eram passadas de um para o outro em comunidade e não se definia a necessidade de registro –, a própria professora ouvinte relembra-os da importância de que se filmem nessas situações, incentivando-os a desenvolver tais habilidades. No lugar de contar ao outro, posicionado ao centro de um grupo, posta-se uma câmera e compartilham a narrativa com uma centena de pessoas via *web*.

Diante da narrativa, montam-se cenários de dramatização e se inserem, mais uma vez, as imagens que deslizam na tela entre uma atuação e outra, compondo um verdadeiro filme. Além disso, título, créditos ao final e câmeras que se movimentam fazem crer uma certa experiência prática em conceber pequenos filmes e que é desenvolvida junto aos alunos e pelos próprios alunos. As câmeras (fotográficas) que são usadas de modo habilidoso dão a ideia de que o ônibus está em movimento. Na tomada de filmagem (*take*) que se dá no corredor da escola é utilizado recursos de zoom, aproximando e distanciando a câmera, virando-a de um lado ao outro, suavemente ou com agilidade, para dar ideia de curvas, sinuosidades da estrada, freadas. Com os seus passageiros em cadeiras escolares dão a ideia de trepidação, pulando de modo a simular o que ocorre em um ônibus, jogando os ombros de um lugar ao outro dando a ideia das curvas feitas. Deste modo, são conduzidos novos materiais a cada semana ou quinzena de aula, mês a mês, em um ritmo intenso.

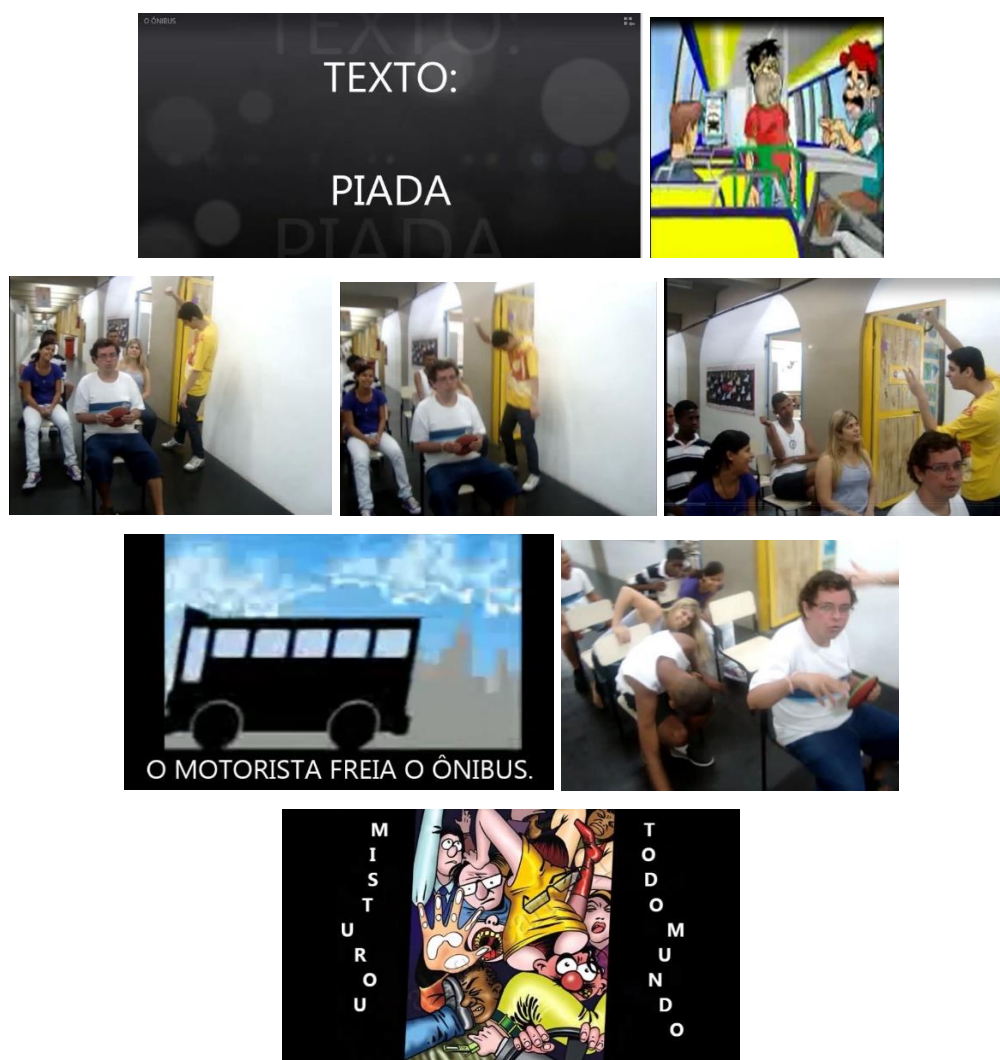


Figura 183 - Escola Céu 1: Sequência de sete capturas do Vídeo estória de humor surdo: “O Ônibus”; dramatizada e filmada no corredor da escola.

Os repertórios culturais, a criatividade e a comunicação são visíveis, só restando o aperfeiçoamento sobre as linguagens que compõem a realização, a utilização e os fins desses recursos fílmicos cada vez mais presentes nas vidas dos surdos. De modo que a capacidade de análise crítica, do diálogo sobre a composição e seus resultados, e a reflexão conjunta em comunidade escolar mais ampla, possa se dar em termos de compreensão de técnicas, da estética, dos estilos, e também dos atributos mercadológicos ou ideológicos, seja das produções da comunidade surda em geral e, mais ainda, das produções massificadas pela mídia. Tudo isso pensado de modo que, ao fazer as suas próprias produções, possam apreciá-las com rigor, avaliá-las criticamente e melhor compreendendo-as ter meios de comunicação de suas mensagens cada vez mais sofisticados.

8

Em busca de uma didática da invenção surda

Abordar as produções surdas como se fossem construções culturais endereçadas aos ouvintes, aos próprios surdos e a sociedade mais ampla,

Utilizando-se das diversas mídias, postando histórias, anedotas, informações das mais diversas, o ser surdo não mais se restringe a um encontro surdo-surdo presencial, mas potencializa-se nos múltiplos encontros virtuais que surgem na atualidade (ROSA & KLEIN, 2011, p. 93).

Deste modo, um conjunto de aspectos foram mapeados durante a escrita desta tese para compreensão do que significa a didática surda. As dimensões biológica e humana, político-cultural e técnica levaram em conta as práticas emergentes que assumimos analisar, pretendendo tratá-las como uma didática “vívda” no dia-a-dia. A tentativa foi impedir contrafazê-las a partir de um saber hegemônico-academista. Para tanto, o esforço foi de considerar esta didática em sua multidimensionalidade.

Didática fundamental: Disposições políticas, humanas e técnicas

Estamos diante do que Candau (1983) refere, em primeiro lugar, como crítica à visão instrumental da didática, nos alertando que, do mesmo modo, no entanto, não é possível negar a sua importância. Necessário direcionar o olhar investigativo para os atores da prática, seus contextos de produção culturais e políticos e a efetividade de suas ações em prol das consequências esperadas; o que no caso dos surdos são variados anseios, desde o ato comunicativo em sua língua patrimonial até a constituição de uma coletividade de características visuais e que tenta torná-los bilíngues e visualmente criativos. Para isso, consideramos que “a competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica” (p. 23), pois as aspirações deste grupo não são nada simples de serem vivenciadas.

Todos querem reinventar a escola, inclusive nós mesmos (e eu mesma). A academia pretende que seja necessária uma intermediação entre o conceitual e o “o que fazer”, a propósito da prática propriamente dita. Candau (1983) refuta a ideia de uma didática como “elo de tradução” entre outras disciplinas e a prática pedagógica. Basear-se em outras disciplinas não significa nos distanciarmos da articulação entre o “como fazer”, o “para que fazer” e “por que fazer”.

Considerando que o objeto da didática seja o processo ensino-aprendizagem em sua multidimensionalidade, ou seja, os aspectos político, humano e técnico, como nos indica Candau (1983), enxergá-la junto a uma parte dos Instrutores Surdos de língua de sinais, que compõem o grupo minoritário linguístico dos surdos nas escolas municipais, fez parte da proposta desta pesquisa-ação. Nos debruçamos sobre “o que e como *Eles* fazem”, “para que *Eles* fazem” e “por que *Eles* fazem” suas práticas pedagógicas, em parceria com o par de atuação, os professores regentes ouvintes, em uma espécie de bi-docência, por vezes acertada.

Esse esforço teórico é verificado no saber da experiência e no saber enquanto prática, a chamada didática vivida (CANDAU, 1998b). No entanto, os estudos conceituais procedimentais que culminavam em manuais de ações práticas e discussões teóricas focadas em procedimentos, criticados nos anos 1980 por Candau, nos incumbe, ainda hoje, de não ambicionarmos a cumprir a função de meros tradutores de conceito em ações práticas, como foram chamados os tecnicistas.

O problema, do mesmo modo, ainda se dá na ênfase em ideais de igualdade, conceitos para uma ação política e crítica, mas que esteja esvaziada da ação prática dos sujeitos, da pluralidade de vozes silenciadas no campo de atuação. O processo político situado acima dos procedimentos práticos também não pode nos auxiliar bem. As práticas pedagógicas, por mais críticas e politizadas que sejam, não podem deixar de reconhecer os processos de ensino-aprendizagem de grupos que acessam a palavra por outras modalidades e línguas. São grupos que utilizam uma escrita não convencional pela compreensão e habilidade de fazê-la por meio de imagens, gestualidade, mas que a escola estabelece para eles uma sucessão de escolarizações discriminatórias, ou seja: a escola almeja torná-los mais “normais”, tentando curá-los, reprimi-los, consertá-los em seus usos dos objetos e dos comportamentos convencionais da escola, mantendo-os sentados, fazendo-os pegarem em lápis, limitando-os a responderem somente quando forem arguidos, sem tomar a frente ou

lugar de liderança da sala, a darem as respostas de modo oral ou escrito, em língua portuguesa, evitando gestualidades e gritos chamativos.

Diante dessa problemática, novamente o valor da didática anuncia um tempo em que os movimentos sociais e as reivindicações de grupos minoritários demandam o direito à diferença. Ainda assim, o valor político acima do valor procedimental nos arrisca a ver um esvaziamento de sentido da didática, por não reconhecer inter-relações culturais e “costumes do fazer” que não serão ditados por nós, de cima para baixo e, sim, por e com *Eles*. Na década de 1990, Candau (1997) reinventa dizer sobre um cotidiano e um não-cotidiano, de negação ou de superação, de “rupturas” com o próprio cotidiano os quais devemos estar atentos, a isso que é diverso, fora do costume, do padrão das salas de aula.

Reconhecer que algumas pessoas podem não ter a compreensão teórica sobre as próprias práticas, sobre suas rupturas, em ações no campo, que provocam e são provocadoras de reações em outros atores educacionais, vai se constituindo o fio condutor dessa pesquisa-ação; ir a campo ver que o saber-fazer dos atores tem um sentido. Descrevê-lo pode ser a possibilidade de ensinar as próprias técnicas dos atores aos próprios atores, ampliando-as para os que se interessam, ouvintes e surdos, de fato, por transformações na prática pedagógica.

No entanto, o ativismo social não dá conta de toda a produção em cadeia de repúdios ao cotidiano e ao não-cotidiano, ao diferente, e é preciso sair para além do saber-denúncia, porque dele, no território da surdez, talvez estejamos bem paramentados. A título de sugestão, é preciso ser mais econômico academicamente, ser direto e mostrar o “pulo do gato”, o segredo ou o destaque, enfim: “o que combina e o que não combina com os surdos”. Seria mais interessante, ainda, fazer as conexões dentro do território da pesquisa, de modo dialogado com os atores, surdos e ouvintes. Isso seria o mais válido, a propósito de referendar e agenciar esse algo que foge ao cotidiano massificado, e ainda pouco explorado.

No tecnicismo esconde-se a conceituação, sendo que o ator não precisa entender o conceito que está por trás de sua prática. Ao contrário disso, “ser esclarecido” das conceituações, das tensões da contemporaneidade, não prescinde sobre o saber-fazer na sala de aula. Ver as coisas cotidianas e não-cotidianas e fazer com que prevaleçam em pé de igualdade, com as diferenças que se apresentam em relação ao conjunto das ações hegemônicas, faz dessa pesquisa-ação uma tentativa de criar um espaço *inter-comunicante, intercultural*.

Inconformismos da academia podem ser gerados, no caso desta tese ser lida apenas no que traz de novidade sobre as práticas. Um pesquisador ouvinte que produz prolongado trabalho intelectual sobre práticas de surdos pode ser compreendido como algo negativo na posição de alguns pesquisadores surdos, ou pode soar inferior, para pesquisadores teóricos mais fechados em elaborações conceituais “puras”. Contudo, para desenvolvermos junto aos atores desta pesquisa uma conceituação sobre o próprio cotidiano escolar podemos incorrer em frustração, uma vez que o professor e o instrutor não têm tempo para ponderar, por longa e profunda estada, junto ao pesquisador sobre essa prática. O ator protagonista de sua própria prática, que seja elaborador de proposições conceituais sobre a mesma, ou não existe, ou sobrevive como uma pequena parcela diante dos constrangimentos derivados da exploração capitalista contemporânea (alta carga de trabalho, pouco tempo para estudo, salário insuficiente para uma boa autoinstrução). Esse cenário é percebido, ao menos, na realidade do ensino público no município do Rio.

Seguir os rastros de ação ao fazer o trabalho de pesquisa, tentar corrigir esse *gap*, fazendo o que não há tempo a ser feito pelo ator da prática, ou seja, a elaboração teórica sobre a própria prática, fez sentido à escolha metodológica assumida. Somente convidar esses atores para refletir sobre a prática, em poucos momentos de formação em serviço, cada vez mais escassos, não adiantou muito. Filmar, editar, exibir ao grupo de em média 40 Instrutores Surdos mais de 260 horas de filmagem ou 15 mil minutos, é um método a ser utilizado, mas é demasiado trabalhoso. E assim se procedeu para quebrarmos grossas camadas de discurso sobre si mesmos, repetidos sem assento nem referência sobre a prática. Os pressupostos da formação bilíngue, muitas vezes reproduzidos sem reflexão, mas, ainda assim, com a associação de conceitos por *Eles* mesmos, não eram suficientes e se distanciavam de uma elucidação teórica, principalmente no que se referia ao letramento visual, alfabetismo ou alfabetização visual.

A saída seria compartilhar regularmente essas práticas, assegurando um contínuo de discussões, de formação. Conforme o esforço dos últimos 30 anos de Candau, o compartilhamento de práticas nos leva a ir contra a padronização da didática, sendo, talvez, uma utopia viável, a partir do equilíbrio do que há de universalização com o que há de diferencial na(s) didática(s), acrescentando o que há de criação de grupos minoritários a esta(s), buscando tornar outras “didáticas”

também públicas, visíveis, ou seja, suas práticas pedagógicas conhecidas, sendo necessário teorizá-las densamente.

Pela linha de incursões imagéticas ao longo dessa tese, e dos vídeos que foram coletados para fins pedagógicos no campo referente à coleta de dados da pesquisa, podemos mostrar que há uma linha de ação, até mesmo uma didática surda vivenciada nas escolas municipais. Passemos a concluir sobre as teorizações e práticas encontradas.

Visual literacy, Letramento visual, Alfabetismo visual

O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais. (DONDIS, 2007, p. 227).

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, (...). Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012a, p. 13).

As pesquisadoras Dondis e Santaella nos forneceram as teorizações de base, na área de comunicação. Para ambas, o letramento visual, alfabetismo ou alfabetização visual significa sistematização e, até mesmo, empoderamento de sujeitos que se apropriam das habilidades (e técnicas) de leitura de imagens, criando deste modo um corpo comum, um universal de significações e um refinamento de leitura próprio dos mais cultos, letrados. Para Santaella (2012a), o conceito *visual literacy*, traduzido para letramento, alfabetização ou alfabetismo visual, quando levado a sério, significaria que para lermos uma imagem, deveríamos desenvolver a capacidade de desmembrá-la em partes, decodificá-la e mesmo interpretá-la, em um comparativo com o processo de leitura em voz alta, decifração de código, tradução. Para a autora, isso se referiria a uma atividade didática da alfabetização ou letramento visual.

Na concepção de Santaella (2012a), ler imagens por meio de outras imagens e, talvez, explicá-las por meio de substituições por outras imagens, em contínuo, ou

links, seria mais próximo da criação artística, muito mais do que constituir-se uma atividade didática, “como fazer”, o “para que fazer” e “por que fazer” do letramento visual. Essa concepção mais artística restaura o que na introdução desta tese resgato de Strobel (2008, p.66): “o artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para explorar novas formas de ‘olhar’ e interpretar a cultura surda”.

Diante disso, a confusa ideia de que o surdo esteja acessando o que ele pensa de modo indireto, deslizando em imagens ou metáforas visuais que se traduzem em outras imagens, na verdade, arriscamos pensar que seja “como *Eles* fazem”, o “para que *Eles* fazem” e “por que *Eles* fazem”. *Em primeiro lugar*, o artista surdo e o professor surdo são colagens, justapostas, necessárias na didática da invenção surda. Está explícito na intensa atividade autobiográfica do surdo por meio de telas, caricaturas, charges e design gráfico.

Pode-se pensar que os suportes e modalidades de comunicação que ainda não possuem tanto relevo na escola, tais como o teatro, o cinema, a fotografia, a informática, o próprio uso da visualidade surda, abram caminhos para um pensamento-imagem tão utilizado na e pela experiência dos Instrutores Surdos e de professores ouvintes “informados”. *Em segundo lugar*, na hora que a língua portuguesa perde seu aspecto central, o corpo, a oralidade, a sinalidade e o visual, ganham terreno, porque volta-se ao referente (ao objeto, a situação propriamente dita, referenciada, o mais próxima do real). Porém isso não significaria abrir mão do território do simbólico, como se vê na possível complementaridade nos usos de imagem e texto ao longo desta tese.

Dondis (2007) solicita a necessidade de tempo e de envolvimento e vislumbra a promessa de enriquecimento humano com o alfabetismo visual. Santaella (2012a) indica que ler uma imagem é dar-lhe o tempo que precisa para falar conosco. Para selecionar ou criar objetos educativos, práticas pedagógicas de letramento ou alfabetismo visual, precisamos ampliar a disposição de tempo e de espaços para codificar e decodificar mensagens visuais, o que é dependente da experiência *dos* sujeitos e *com* os sujeitos em campo, nos envolvendo com algumas interpretações de mundo dos atores desse processo para seleção, leitura e significação dessas imagens. A adequação de objetos ao meio cultural e social tem influência nos aspectos relacionados à comunicação e ao processo de ensino-aprendizagem.

A consciência da substância visual pelos que veem não é algo inato; há o ambiente artístico, cultural, o pedagógico a serem considerados, pois no caso da escola, a imagem carece de atributos para agir como elemento educacional. É preciso o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo, incluindo outros sentidos além da visão. Os teóricos abordados no Capítulo II nos apontam uma preocupação prática no ato de educar essa leitura visual, para que se possa dizer que realmente sabemos o que são imagens e estabeleçamos uma base comum e apurada sobre o que vemos.

As características e atributos do visual não são desconsideráveis no aprendizado para reconhecê-los, distingui-los. Igualmente não são aprendizagens e habilidades a serem generalizadas ou atribuídas como naturais do surdo, porque requerem técnicas e informações teórico-práticas que precisam ser exercitadas. Nesta pesquisa com 21 escolas, trouxemos alguns dos casos dentro de um universo maior dos Instrutores Surdos contratados para atuarem na rede municipal. Alguns desses dominam ou possuem intuições (*feeling*) sobre os usos do letramento visual e o fazem por meio de trocas de experiência com pares, professores ouvintes ou surdos, em incursões valorosas nas práticas pedagógicas voltadas à surdez. O número daqueles que contêm vivências teórico-práticas sobre uma didática apropriada à visualidade, ao alfabetismo ou letramento visual, tiveram os seus artefatos catalogados nesta tese, ou seja, um público em formação mais aprimorada que varia entre 12 instrutores, portanto, uma parte menor do que a metade.

Precisamos de clareza quanto às instrumentações práticas para se obter uma formação em serviço ou continuada que proceda discussões e orientações sobre o letramento visual ou alfabetismo visual sem deixar de compreender que este está imerso em sua multidimensionalidade política, humana e técnica.

Interações tensionadas e linguagem de interações

Na linguagem de interações apreendidas, na dinâmica entre surdos e ouvintes, a compreensão de tensões estaria na construção de processos que conectassem o físico e biológico, o social e cultural e o político, levando-se em conta as práticas emergentes dos Instrutores Surdos em negociação com os professores ouvintes. Este panorama de negociações tendia a um grande número de interações nas quais um dos atores da prática dominou a cena, dirigiu-a, por

dominá-la ou por desejar submeter o outro ao seu poder. Houve também a obtenção do equilíbrio entre forças por temporadas ou cenas inteiras, o que motivou-nos a abordar esse panorama complexo em casos exemplares dentro do que houvesse de maior destaque e regularidade, delineando-se três estilos de aula.

Anterior às análises e ao longo das narrativas, piadas, imagens e recursos, conteúdos de literatura e arte com que se trabalhou nos capítulos desta tese, principalmente as tensões que se encontram no Capítulo III, foi possível pormenorizar e observar estas instabilidades próprias de uma “relação nova” que está se desenvolvendo entre surdo e ouvinte, em “pé de igualdade”, ao menos na área de educação. Consiste no exemplo da docência de surdo e ouvinte, instrutor e professor, em sala de recursos das escolas municipais, a ponto de poder tecê-las em um quadro conceitual e de análise mais complexo.

A relação aflitiva de oposição na relação surdo-ouvinte, ainda que angustiante e penosa, se constitui motivação lúcida, o que quer dizer que ambos estão conscientes do que fazem, e do que necessitam provar no jogo de interações que move surdos e ouvintes para superação de um certo “essencialismo estratégico”, mesmo que este ainda seja necessário como mecanismo de defesa e de distinção. O que está se vendo com maior amplitude é a relação controversa e instável entre atores adultos, o instrutor e o professor, não os alunos.

Na ação dos sujeitos pesquisados há aqueles que são universitários, lideranças jovens, replicadores de uma série de discursos, que podem ser usados para situá-los em determinada colocação ou destaque ao grupo de referência (a liderança política surda). Quando a causa gera a disputa por territórios na própria escola e sala de recursos, existem experiências de se estar em subjugação ao ouvinte ou, ainda, em conformidade a uma certa carreira moral, ideal, ditada pelo seu grupo-de-iguais, principalmente se o grupo minoritário ao qual pertence está organizado, como é o caso dos surdos, com tradições estabilizadas e exigências de lealdade firmadas. Isso se configura em uma espécie de reproduzidor de ideário que nem sempre condiz com algumas situações particulares, as que são vividas em situações cotidianas reais. Esse é o tipo de caracterização que Goffman (1988) indica como problema associado à militância ao reafirmar atributos diferenciais, visando a inversão do próprio processo de estigma, pois o indivíduo se vê em uma politização de toda a sua vida, “tornando-a ainda mais diferente da vida normal que lhe foi

inicialmente negada – mesmo que a próxima geração de companheiros tire um bom proveito desses esforços, obtendo maior aceitação” (p. 125).

Os surdos encontram-se num processo de desequilíbrio ritual, em uma linguagem *goffmaniana*, quando considerada a interação com os ouvintes, que em sua maioria exercem maior autoridade em sala de recursos. Os surdos tentam estabelecer um ato ritual satisfatório, e deste modo, as bandeiras surdas se constituem um pano de fundo de sedução dos parceiros ouvintes, em espaço no qual os alunos surdos, *a priori* da “causa surda”, e em benefício do contato com o modelo linguístico nativo, pertenceriam em maior grau ao instrutor surdo do que ao professor ouvinte. De certa forma, os professores ouvintes são cooptados a reforçar algumas dessas bandeiras e precisam dividir o seu poder com o surdo a despeito de poder-agir. Isso se desenvolve em uma espécie de jogo com finalidade de garantir adesão ao ideário da surdez. Disso muitas vezes depende a própria consecução do trabalho pedagógico. As narrativas, os diálogos, as vídeo-aulas e outros conteúdos e recursos surdos mostram a centralidade da sociabilidade para suas práticas: de saber a arte da conversação, da interação, de manutenção de grupo e de conquista de reconhecimento. Faz parte do jogo de interconhecimento surdos-ouvintes.

Em relação às tensões da convivência surdo e ouvinte e desta bidocência, é necessário alertar para o cuidar das relações, o que requer visitas periódicas a esse campo ou território em disputa. Definir atos administrativos de contratação por meio de ditames e critérios como, por exemplo, a posse de um diploma de nível superior ou de proficiência em língua de sinais, no caso do instrutor surdo, é pouco e significa não levar em consideração que este sujeito, que pleiteia se constituir de forma bilíngue, ainda não possui requisitos básicos de domínio em língua portuguesa escrita e também está em processo de domínio da LIBRAS, a qual foi privado em seu seio familiar ouvinte. A ausência de domínio da língua portuguesa deixa deficitária a formação do instrutor surdo. A formação continuada seria um caminho de fortalecimento para as práticas pedagógicas de ambos, ouvintes e surdos, em ambas as línguas e em outras linguagens. Para tanto, a linguagem de interações é fator basilar à compreensão da comunicação, que também é mediatizada por relações, interpretações, desejos e conflitos, negociações de narrativas, de línguas.

Habilidades, modelos perceptivo-cognitivos e catalogação de artefatos

Ao longo da análise de dados foi contestada a proposição sobre o conhecimento ou o entendimento indireto na surdez, ou seja, o canal perceptivo-cognitivo diferenciado no qual os surdos conseguem captar o sentido, por meio de metáforas visuais, por meio de substituições em conexões que tornam o conhecimento alcançado de forma indireta, como se não tivessem o acesso ao conteúdo do que pensam. Mesmo não adentrando densamente no que seja uma metáfora visualmente concebida, pois disso não tratamos com profundidade nesta pesquisa, vale sintetizar que, para os surdos, a metáfora significaria pensar de maneira visual; uma noção que pode ser tanto linguística quanto artística a respeito de algo (SHALLENBERGER, 2012). Complementamos que essa consecução indireta é, ainda que pareça estranho, um atributo do verbal. Isso podemos chegar com todo o referencial teórico que nos debruçamos durante esta pesquisa, especialmente a partir de Santaella.

A habilidade de abstração é atributo da língua, da capacidade de simbolizar, que são características verbais. O conhecimento linguístico a que se refere o pesquisador não está implícito em uma visualidade pura ou no que é chamado de metáfora visual, talvez simplesmente em dizer que são metáforas surdas (hibridismos das matrizes sonora, visual e verbal), mas não são atributos essencialmente visuais. Uma metáfora surda introduzida em uma contação de piada, em uma vídeo-narrativa ou em um vídeo poético, pode ser figurativa no sentido de que o que seria literal é inesperadamente e poeticamente modificado, mas ainda assim está impregnada das características e dos atributos do verbal misturados ao visual, e até mesmo ao sonoro, devido ao ritmo, a gíngua, às passagens de tempo, intervalos.

Alertarmos quanto a essa nuance entre dizer que não são metáforas visuais, estritamente visuais, e colaborando para esta certeza o que obtivemos por meio dos estudos de Lodenir Karnopp (2010, 2013), verificado o potencial da escrita da língua de sinais, que auxilia a recuperação e o registro da cultura surda e, certamente, envolve o acionamento do pensamento abstrato e complexo, da forma como é permitido no uso da língua. Portanto, ainda estamos diante da afirmação de que há a incidência do verbal, do simbólico nas metáforas surdas. Há também a importância do resgate das mensagens, pela permanência dos registros, o que a escrita surda, escrita da língua de sinais, o *SignWriting*, serve de garantia de

perpetuação das histórias, piadas das comunidades surdas, por meio impresso, para o desfrutar das futuras gerações de surdos.

No que se refere ao hoje, o resgate da comunicação, do caminho percorrido na “cabeça do surdo” também é permitido por essa escrita da língua de sinais, o que interfere em capitular e recapitular, dar sentido às mensagens do surdos, para si mesmo e para o seu grupo e outros grupos. Nos faz confirmar a importância de que esses usos da escrita da língua de sinais dominem, em um futuro próximo, as salas de aula com seus murais esquemáticos, infelizmente, de modo muito restritivo, ainda escritos em uma língua estrangeira, o português, por meio de ilustrações que só fazem algum sentido junto ao texto, ao verbal, que poderia ser, no lugar do português escrito, o *SignWriting*. Ainda que pensando em vídeos alternados ao registro impresso, destacamos que:

Cabe enfatizar que ao referirmos a Libras, isso não significa que ela seja utilizada da mesma forma por todos os surdos brasileiros. Como qualquer outra língua, ela está sujeita às variações regionais, adequando-se aos aspectos históricos, sociais e culturais das diferentes comunidades em que é utilizada. Da mesma forma, as produções artístico-culturais sofrem influências desses aspectos. Considerando então a não homogeneização da Libras e da cultura surda brasileira, a falta de registro dessas variações e desses atravessamentos de culturas regionais, torna-se cada vez mais urgente a realização de produções culturais em comunidades surdas, no sentido de compor um acervo que sirva de referência para estudos sobre a cultura surda e sua inserção no contexto das culturas regionais e nacional. (KARNOPP, p. 408, 2013)

Além do sentido de catalogar o que não seja homogêneo em termos de léxico, vocabulário da própria língua ou repertório, Karnopp ainda nos auxilia a ver os problemas de nutirmos uma política de representação composta por tipos ideais, caricaturais, de mulheres surdas e homens surdos. Quanto a desviarmos desse risco, no caso de nossa pesquisa dos artefatos surdos, com as variações territoriais enormes e de condicionantes externos e internos (mercado, política pública, interações), pudemos marcar com mais intensidade o universo dos cenários, objetos (suportes, recursos, linguagens) e atores interagentes.

Observar, classificar, organizar (catalogar) os produtos da prática pedagógica dos surdos (artefatos) que combinam com o uso da visualidade em sala de recursos cariocas, escolas estas que também possuem outras realidades como a convivência de alunos surdos em classes especiais e em classes comuns, denotam não estarmos diante de uma escolha entre o pior e o melhor, o eficiente e o

ineficiente na realidade estudada. Estamos nos atendo às características de suportes, recursos e linguagens que possuem:

- O uso das formas visuais (não-representativas, figurativas e representativas ou simbólicas);
- As combinações, os hibridismos entre matrizes com ênfase nas características da visualidade (dominância do visual);
- Os aspectos culturais e sociais que contextualizam a mensagem e o ato de comunicar no qual se faz uso de tecnologias mais visuais.

Se não neutralizarmos os conteúdos, os temas recorrentes da literatura, das poesias, das piadas, da histórias de surdos, teremos clareza de que servem a um propósito educativo, pedagógico, que intenciona subverter a homogeneização que está posta pelo mundo ouvinte na escola, em sala de aula e, até mesmo, na sala de recursos que deveria atender ao diverso. No lugar disso, os profissionais do tipo especializados tratam do que foge ao padrão normal, no que diz respeito à chave de entendimento e interpretação sobre os atributos biológicos dos surdos.

Estes, sabedores de que o grau de normalidade é previsto em sociedade para rotular o que se afasta dos padrões estéticos, econômicos e de outras convenções sociais, os próprios (surdos) relativizam os atributos de falta de audição, da deficiência auditiva, exigindo para si mesmos o atributo visual, da diferença visual. Sejam quais forem os espaços de surdos pensados nas últimas décadas, tais como escola, classe ou sala de recursos especializadas, a maioria ou totalidade desses foram pensados para correção, adaptação e até mesmo cura do estigma. Há uma característica bastante prática na conquista de direitos e a uma “pedagogia do jeito de ser” expressa por esses atores surdos pesquisados e seus parceiros ouvintes “do tipo informado”: uma didática da invenção surda. E para isso, nos importa muito mais substituir a valoração sob algo que é constituído socialmente, inventado culturalmente e, no lugar disso, verificar recorrências e regularidades quanto à chave de leitura das práticas, do que é criação.

Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin (2011) apontam para as narrativas surdas, a literatura surda, ou seja, sobre as produções culturais em LIBRAS, compondo grupo de estudo e pesquisa intitulado “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira”, nos mostrando a incidência de resultados sobre as

produções culturais surdas que são reflexos dos acadêmicos dos cursos de Letras-Libras - dentre outros cursos - e suas produções no âmbito da disciplina de Literatura Surda disponibilizadas no *YouTube*. Ao mesmo tempo que influenciam, são também territórios de pesquisa e consequentemente, de divulgação desses repertórios. Isso nos fortalece a preencher a lacuna sobre as características de práticas mais regionais, dentro do seu intento, ou seja, no *locus* para o qual foi concebida: o letramento de surdos em um contexto bilíngue. Para tanto, nos importou cada vez com maior intensidade, abrir mão da disputa entre as línguas, e observar o comportamento de ambas na constituição de suportes e de recursos no que se refere aos encadeamentos, as misturas entre imagem e texto, entre matrizes sonora, visual e verbal.

Pensamento e linguagem: o homem e suas extensões

A multiplicidade de formas de linguagens (literatura, teatro, música, desenho, pintura, gravura, escultura) e os canais em que as linguagens se materializam (foto, cinema, televisão, jornal, rádio) precisam de uma clareza quanto às instrumentações práticas e conceituais, de modo a obtermos uma formação que proceda o letramento visual ou alfabetismo visual para educadores.

Observemos que atores surdos e ouvintes são conscientes ou intencionam ser conscientemente responsáveis sobre:

- A importância dos variados materiais de comunicação, das formas e sinais a serem interpretados e reinterpretados pelos alunos,
- O processo de ensino-aprendizagem do alfabetismo visual ou letramento visual tanto para o uso do educando quanto para o uso do educador ouvinte, e principalmente, surdo.
- A preferência de alguns suportes e matrizes de linguagem nas práticas pedagógicas como constituidores da natureza de linguagem e pensamento da pessoa surda.
- A crítica à passividade diante da construção e da análise crítica de imagens, do como são produzidas, circulam e se reproduzem, dão corpo teórico-prático à necessidade de reflexão sobre os seus sentidos e significados.

Pudemos observar que o arranjo imagético de uma sala de recursos onde há a incidência da experiência de um surdo adulto, da didática surda, é dominada por murais mais visuais e o uso de extensões do corpo tais como câmeras fotográficas, filmadoras, computadores, *notebooks*, celulares, *iPhones*, *iPads*, *tablets*, *internet*. No entanto, é interessante notar algumas situações anteriores à análise dessas mecânicas e mecanismos de extensão do corpo, do olhar, do movimento, do deslocar-se. Nos ateremos em primeiro plano ao clássico uso das imagens plasmadas em murais, cadernos, paredes que verificamos as seguintes características:

- Quando o diretor da prática é o professor ouvinte, as formas figurativas são dominantes.
- Quando o diretor da prática é o instrutor surdo, além das formas figurativas, há inserções de formas representativas que em alguns casos, tornam-se predominantes.
- Quando as relações entre ouvintes e surdos tornam-se mais contrabalançadas, alguns surdos e ouvintes, que convivem na comunidade surda, acrescentam formas de escrita e imagem “digitalizadas”. Esse fator também pode ser encontrado no surdo que age como diretor da prática, mas o seu universo de trocas passa a ser somente outros surdos e não mais surdos e ouvintes.

Nesse sentido, entra em cena uma rede intrincada e plural de linguagem que envolve a construção de narrativas surdas autobiográficas em uma linguagem própria, o que envolve não somente a língua de sinais ou a língua escrita portuguesa (verbais), mas objetos bidimensionais, tridimensionais e vídeos com imagens que possuem as suas características e técnicas de uso diferenciadas. Ainda mais profundamente, explicando sobre a simplicidade de nossos esforços, é estarmos conscientes do equívoco de se pensar que essas narrativas são coisas originais, singulares e pessoais, quando são experiências coletivas. Desse modo, “a ‘verdade autobiográfica’, está sempre presente, é um ‘eu’ que se dirige a outros ‘eus’” (GAY, 1999, p. 167).

Justifica-se o esforço de análise e, principalmente, de catalogação dos artefatos encontrados nas salas de recursos das escolas públicas municipais cariocas

em nossos últimos capítulos, cerne desta tese em formato de pesquisa-ação, onde o pano de fundo não deixa de ser as narrativas surdas, porém não nos prendendo a elas, mas à arte dos surdos e de alguns ouvintes em criar suportes, recursos, cenários que inventam outros modos de processo ensino-aprendizagem em prol de uma didática da invenção surda.

A necessidade premente de armazenar e divulgar essas experiências na *internet* ainda está dispersa, mesmo com os dados trazidos na revisão de literatura nos capítulos I, II e III, evidenciando os poderes (virtuais, de devir) das redes sociais via *Web*.

Inclusão e seus sentidos, estilos de aula nas salas de recursos

A inclusão de alunos surdos jovens e adultos nos faz ver algumas nuances na escolarização a partir da crítica à infantilização dos materiais didáticos destinados aos jovens e adultos. Nem tudo que está manufaturado, mesmo em literatura surda, cobre a gama de assuntos vivenciados por surdos nessa faixa etária como, por exemplo, a violência doméstica e a orientação sexual. Na inclusão desses alunos nas classes comuns e com os apoios às disciplinas do currículo comum, em salas de recursos, essas insuficiências de materiais ficam mais nítidas.

Em certa medida, os Instrutores Surdos com experiência em escolas de surdos e escolas do “tipo integracionista”, tendo tido vivências em ambas, souberam gerenciar oportunidades de confecção de materiais e práticas dialogadas mais contextualizadas. Do mesmo modo os ouvintes que transitam na comunidade surda e que são do “tipo informado” também se conectaram com “o que combina” e o “que não combina com surdos”, se preocupando com a inserção social desses alunos em faixa etária avançada. Essa inserção pode ocorrer em postos de trabalho ou por meio do avanço para o Ensino Médio no Estado do Rio, no qual há escolas com intérpretes de LIBRAS, no mesmo regime de oscilação de mercado que o município do Rio, fruto do lado perverso das terceirizações. Outra alternativa é a opção de cursar esta etapa na escola de surdos, o INES, que realizou concurso histórico no ano de 2013, se desvincilhando de centenas de contratações.

O mesmo não tem ocorrido na realidade das classes especiais para alunos mais velhos da rede carioca, pois a inexistência de investimentos na esfera da empregabilidade e a ausência, em alguns espaços, de um adulto surdo instrutor, faz

com que os mesmos materiais da faixa etária de zero a 14 anos, do Ensino Fundamental, sejam utilizados para surdos jovens e adultos, com raras exceções. Podemos realizar esse paralelo porque nas escolas investigadas, ao menos em parte delas, existiam classes especiais de alunos em idade avançada e que eram desconectadas com o que ocorria no restante da escola. Talvez porque são geridas pela figura única e solitária de um professor ouvinte e de um modelo clínico-assistencial da pessoa surda ou pelo apartamento arquitetônico de “salas de especiais”, sejam elas de recursos ou classes. A militância política em prol de um bilinguismo era consonante ao movimento surdo; no entanto, a efetividade da conquista dos direitos preconizados nestas era uma aspiração distanciada quando o ator Instrutor Surdo não adentrava neste espaço ainda demarcado, com intensidade, por um condutor-padrão: o professor especializado em deficiência auditiva.

Nesse panorama incide a transformação em curso, por meio das interações e estilos de aula em salas de recursos, neste caráter de bidocência, que ocorre a dupla presença de um surdo e um ouvinte em salas de recursos das escolas que possuem alunos surdos, sejam escolas-piloto deste projeto de Educação Bilíngue ou as demais. São esses os estilos de aula percebidos de modo a artificializar, de certa forma, uma certa pretensão à categorização, o que é terreno sempre movediço. Pensemos apenas como uma estratégia para a apreciação de tipos, dos casos que mais se acentuavam em uma certa direção, mesmo que ventos de mudança possam soprar, mais adiante, para outro sentido de suas práticas, recursos, linguagens utilizadas. Foram divididos os sujeitos surdos pesquisados em três grandes conjuntos de tipos de aulas dentro de uma perspectiva de letramento visual construída em forma das categorias e seus efeitos encontrados:

Tipos de aula	Recursos e suportes	Estratégias	Método	Relação na bidocência
Aula expositiva e/ou Dialogada em língua de sinais	Uso mais tradicional de apresentação de assunto ou tema com incremento de imagens (fotos, desenho, internet, slides, vídeo).	Usa-se da experiência de vida do adulto surdo no diálogo com os mais novos.	O aprendizado do aluno é o motor de planejamento da aula e o elo de ligação dos atores.	O diretor da prática é o professor ouvinte. Alcança o equilíbrio em casos de trocas efetivas de experiência com o Instrutor Surdo.
Aula informatizada e/ ou Videoaulas	Uso de outros meios como história em quadrinhos,	Usa-se a perspectiva da arte computacional	O desenvolvimento de tecnologias impulsiona os	O diretor da prática é o Instrutor Surdo. Alcança o equilíbrio em casos em que o

em língua de sinais	desenhos, jogos e representações (software, internet, vídeo, computador)	associada aos jogos para desenvolvimento de habilidades.	atores (ou um dos atores).	ouvinte adquire fluência na LIBRAS e assume práticas do Instrutor Surdo.
Aula fílmica e/ou teatralizada em língua de sinais	Uso de recursos cênicos (teatro, filme, internet, vídeo),	Usa-se o que corresponde à perspectiva da criação de literatura surda ou de adaptações—	A desenvoltura em ensinar por meio da produção de narrativas estimula alunos e professores em prol do protagonismo.	Importa os <i>Plot points</i> , pontos de virada do enredo. Alcança o equilíbrio em casos que o choque cultural é assumido pelos atores: Professor e Instrutor.

Quadro 11 - Síntese do três conjuntos de tipos de aulas dentro de uma perspectiva de letramento visual

São esses estilos de aula percebidos em profundidade em 12 Instrutores Surdos, de uma média de 40 surdos contratados. São aqueles que conseguiram divulgar a língua de sinais e a cultura surda, com maior efetividade, mesmo quando não estando em posição de direção das práticas. São os que demonstraram maior visibilidade do momento de contar histórias em língua de sinais, que agenciaram e conduziram maior número de ocasiões para atividades que convidam à leitura e compreensão das histórias de modo bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) na escola como um todo.

Conforme o investimento maior dos recursos e das visitas incidu em 21 escolas (45 espaços/turno), apenas metade de uma média de 80 espaços/turno teve a oportunidade de maior valorização e acompanhamento, o que ocorre também na força de transformação que puderam gerar em suas escolas quando não visivelmente apoiados por instâncias do poder público, poder esse que gerencia e assume a responsabilidade por políticas de bilinguismos voltadas à surdez. Já intensamente relatadas na análise de dados, vale relembrar as demissões e repreensões aos Instrutores Surdos que por ventura aderissem em maior número de vezes ou intensidade aos encontros e reuniões para capacitação em serviço ou que por variados motivos (distância entre escolas, maternidade, acréscimo de preconceitos ou estigmas, além da participação dos mesmos em concursos) fossem julgados inadequados aos moldes de contrato da empresa terceirizada.

Os pesquisadores e colaboradores desta pesquisa tiveram os esforços inúmeras vezes obstaculizados no que se refere à marcação de formação em serviço, assim como à organização do I, II e III *Encontro de Educação Bilíngue no*

Município do Rio. Foram constantemente rechaçados quanto à participação dos instrutores, quanto ao provimento de intérpretes sob ameaça de penalização por desviá-los de função, segundo controvérsias de análise contratual. Além disso, cortes financeiros subsequentes em relação aos custos da formação, tais como o pagamento de palestrantes, a locação de espaços, enfim, a estruturação para esses eventos que envolviam os contratados e os professores da rede que trabalham com alunos surdos em um total de 400 a 800 participantes por ano. Mesmo diante dessas problemáticas deu-se a pesquisa com um resultado de artigos, oficinas em parceria com Instrutores Surdos, Intérpretes de LIBRAS e professores regentes de classes comuns e especiais e das salas de recursos, os AEEs.

O processo de implantação foi a maior parte do tempo invisibilizado dentro da atual gestão da secretaria onde fora gestado. No entanto, mesmo que enfrentados os obstáculos internos e externos, houve alguns acenos de valorização da Direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ) e de parte das comunidades escolares envolvidas, principalmente, das escolas das Coordenadores Regionais de Educação de número ímpar; as pares possuíam maiores dificuldades no que tange ao material humano e tempo de experiência com alunos surdos.

Podemos acrescentar que os membros surdos de militância política em prol do bilinguismo, que estão sobressaindo nas salas de recursos e classes das escolas cariocas, foram “letrados fora da comunidade surda”, porque antes não frequentavam a comunidade, em consequência de famílias ouvintes, mas também por terem sido “alfabetizados em ambientes voltados ao mundo de fora como as escolas integracionistas”, conforme nos aponta D’Angelis (2012) sobre a formação do professor indígena e daqueles que realizam a tarefa de registro escrito da tradição (oral). Por hipótese, não tão bem confirmada e apenas delineada a partir do que ocorre na realidade carioca, são eles os mais presentes e mais efetivos em suas práticas e discursos em prol do bilinguismo nas escolas municipais:

- Por contiguidade ao mundo ouvinte (em escolas para surdos e integracionistas, na família ouvinte);
- Por frequentarem o meio acadêmico (pelo domínio no mundo letrado em língua portuguesa escrita);

- Por possuírem maior inserção no cenário político e de mercado (dinamizando cursos, palestras, participando de congressos) podendo mostrarem-se resistentes aos embates.

Outros, não acreditando nesse modelo dentro de um espaço regular, não conseguem resistir aos intensos desafios. Lembramos nas estatísticas e gráficos, que o universo de alunos surdos atendido na rede municipal é de uma média de 700 a 800 alunos por ano, dentro desses espaços regulares que possuem classes especiais e comuns, em distâncias territoriais enormes como se fossem 10 pequenos municípios (1ª a 10ª CRE). O formato de escola bilíngue em escolas mistas, de surdos e ouvintes, está sendo uma tentativa (ou alternativa) exposta dentro de uma configuração já existente, por motivo destes espaços receberem um número regular de alunos surdos, anual, em classes comuns e/ou especiais. No entanto, nos permitimos balizar que esses espaços tornem-se salas bilíngues, sejam as salas de recursos, as classes, as salas de leitura ou de informática.

Sofisticação ou... Sabedoria validada academicamente

Dondis (2007, p. 5) já lançava a questão provocadora: “Quantos de nós veem?”

Santaella (2012, p. 183) sugere que “pessoas dizem que sabem o que são imagens”, mas abre o questionamento de se realmente sabem o que são. O bilinguismo da rede municipal do Rio se voltou para a constituição dos espaços por meio dos recursos (e artefatos) solicitados pelos próprios atores e diretores dessas práticas.

Para as pesquisadoras da área do letramento em surdez, acima de tudo é necessária a presença do adulto surdo, professor e instrutor surdo, tendo as suas experiências mais sólidas compartilhadas ou ensinadas aos surdos e ouvintes. Estas foram densamente investigadas e documentadas como no caso dos esforços de pesquisa de longa trajetória de Lebedeff (2004, 2005, 2006, 2010), com suas proposições de oficinas de letramento visual, a evidenciar o distanciamento do conteúdo didático visual com que chega o adulto surdo, na academia, para formação de professores. Desconstruindo as práticas pedagógicas de territórios ouvintes vivenciadas pelos próprios surdos e acumulando experiências de/para/com surdos

em formação, Lebedeff propõem-se como copartícipe, ouvinte, da didática da invenção surda. De certa maneira, pretendemos fazer o mesmo nessa pesquisa, no entanto o recorte foi se dando nos artefatos em pleno uso na sala de recursos, e tendo os Instrutores Surdos, a metade dos 12, estudantes de Ensino Superior, em igual posição de proposição à pesquisadora.

Além disso, a vivência do princípio democrático de letramento por Reily (2006, p. 26), traduzido na frase “se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser”, esbarra na condição instruída, refinada, preconizada por Donis A. Dondis, entendida como conscientemente letrada:

É preciso que haja uma grande familiaridade com os elementos visuais. Precisamos conhecê-los "de cor". (...), seu reconhecimento ou sua utilização deve alçar-se a nível mais alto de conhecimento que os incorpore tanto à mente consciente quanto à inconsciente, para que o acesso até eles seja praticamente automático (p. 228).

Antes da essencialização sobre técnicas e o próprio conceito de letrado visualmente, penso que o sentido democrático seria compatível com o empoderamento da professores surdos e ouvintes nas escolas, em acessar a diversidade de expressões, de ser e estar intensamente expostos a estilos, modos de expressão da(s) cultura(s) surda(as) e não-surda(s). Somando-se a isso, a criticidade de Dondis (2007, p. 231) de que “só os visualmente sofisticados podem elevar-se acima dos modismos e fazer os próprios juízos de valor sobre o que consideram apropriado e esteticamente agradável”, nos deixa ameaçados pela pouca vivência estética na escola.

O constrangimento da precarização do projeto, do cerceamento de seus atores-participantes, da mobilidade reduzida do Instrutor Surdo e do professor ouvinte, precisariam ser revertidos em prol de oportunidades de refinamento estético, de frequentar os espaços de cultura na comunidade surda e fora dela, das dinâmicas de reunião e formação em serviço, onde circulam nossas práticas e estilos, nos direcionando à algumas decisões de cunho denunciatório e transformador.

Esses são os elementos que cabem ao esforço do desafio pela reinvenção da didática, que segundo o “Mapa Conceitual sobre Educação Intercultural”, agenciado pelo grupo de pesquisa ao qual me vinculo, GECEC, trabalha com as categorias: as práticas (socioeducativas), as culturas (saberes, conhecimentos e culturas), atores (sujeito e atores) e políticas (políticas públicas). Essas categorias

estão presentes nesta tese, mas todas elas se conectam ou se aproximam, e se desconectam ou se distanciam, em um movimento molecular que, no caso deste campo pesquisado, não se configura uma Educação Intercultural conectada pelas quatro categorias em vias de mão-dupla, em intercâmbio.

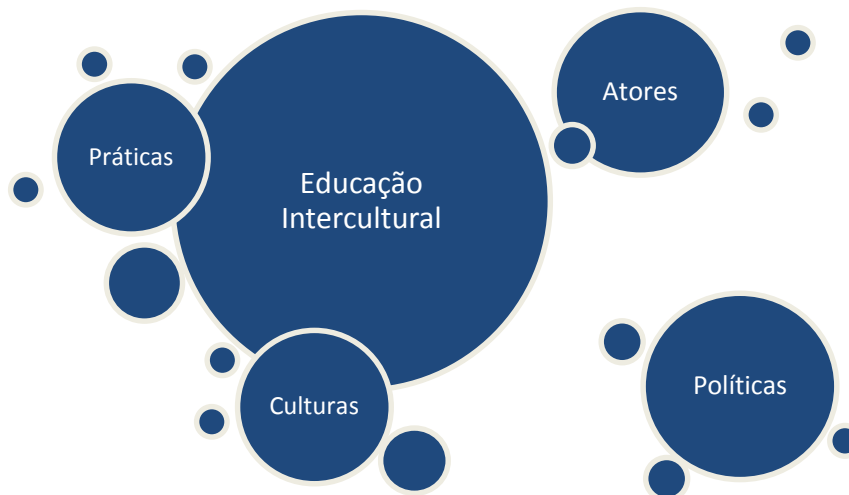


Figura 184 - Movimento molecular entre as categorias: práticas (socioeducativas), culturas (saberes, conhecimento e culturas), atores (sujeito e atores) e políticas (políticas públicas).

De acordo com a possibilidade de aprofundamento conceitual, as práticas, as culturas e os atores se aproximaram mais da discussão, provisória, dentro das tensões que ocorrem sobre uma Educação Bilíngue voltada à surdez ocorrida dentro do espaço-escola-regular. Os movimentos surdos brasileiros optam por um modelo de Escola para Surdos, de modo que ouvintes sejam parcial ou totalmente limitados a se movimentarem nesse contexto de escolarização exclusivo para surdos. Os atores surdos parecem movimentar-se em prol de um “essencialismo estratégico” que concordamos ainda se fazer necessário aos nossos tempos de retaliações e privação de direitos. No entanto, na realidade ocular, da imagem fornecida pela objetiva das câmeras fotográficas e filmadoras dessa pesquisa, e de seus pesquisados, as imagens são de um movimento de interações mais dinâmico, hipersensível às trocas, mais fluido do que essencializável.

O entrecruzamento entre culturas, conhecimentos e saberes é interdependente de seus atores, sendo que nessa tese foi possível observar diversos tensionamentos quanto a, por exemplo, privilegiar os temas da militância, ou aprofundar a língua patrimonial da comunidade surda, a língua de sinais, ou a realizar uma ponte para o ensino da língua portuguesa. Mais uma vez os atores

surdos, em um movimento de aproximação e distanciamento, são submetidos ou repelem o conhecimento formal trabalhado quase que estritamente na língua portuguesa escrita, dentro de um espaço circunscrito da sala de aula. Esses sujeitos rompem com espaços e didáticas, trazendo outros elementos importantes no universo de escolarização das crianças e jovens surdos: o uso da imagem, da visualidade, do corpo, da gestualidade.

O equilíbrio entre os atores surdos e ouvintes e seus papéis no espaço escolar possui obstáculos. O primeiro deles é o isolamento do Instrutor Surdo quando este é, em 98% dos espaços, o único adulto surdo e modelo linguístico. Isso beira a ideia de exotismo e precisaria ser discutido de modo que outros adultos surdos, em outros papéis (instrutor surdo na sala de leitura, instrutor surdo na sala de informática, instrutor surdo nas artes e cultura surda, instrutor ou professor surdo em todas as classes comuns e especiais onde hajam surdos), pudessem complementar as ações realmente bilíngues. Este aspecto esbarra no distanciado movimento da molécula nomeada de políticas públicas.

O segundo complicador é também atributo das políticas, e do aspecto da cidadania vivida, a necessidade de concurso ou, ainda, não equiparável a um concurso, mas melhor do que a terceirização, que seria o contrato direto desse profissional, o Instrutor Surdo, diretamente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio. As empresas não respondem aos mesmos princípios pedagógicos de manutenção das políticas e da observação sobre a formação e atuação em serviço desses atores; os fins a que respondem os contratos terceirizados são de cunho meramente mercadológicos e lucrativos, e no máximo agregadores de mão de obra, e para tanto já cumpriram a sua função de levar-lhes ao mercado de trabalho, necessitando agora a autonomia e aprimoramento de suas formações enquanto detentores de suas próprias reivindicações de reconhecimento, não necessitando mais dessa intermediação quase desagregadora.

A radicalização entre essas categorias, dos atores e das políticas, se dará de forma mais democrática e justa ao retirarmos o elemento atravessador, empresa detentora das vidas profissionais, pela instabilidade geradora, pelos obstáculos permanentemente criados, infelizmente, ratificado pelo Estado licitador da concorrência que aprova esses serviços. O concurso daria posicionamento estável e direito à matrícula pública, deixando-os em patamar mais equilibrado dentro da escola, ainda que as tensões permanecessem.

Por fim, a categoria que precisou ser mais visibilizada com a sua tomada de consciência vem diretamente ligada ao trabalho realizado pelos Instrutores Surdos nesses quase quatro anos de trabalho na rede municipal do Rio de Janeiro: é a categoria das práticas pedagógicas, na qual destacamos a necessidade de aprofundamento em letramento visual ou alfabetismo visual em nossas escolas. O ponto crucial é que não podemos ter escolas com alunos surdos sem Instrutores Surdos e, com isso, sem os investimentos que os mesmos fazem, conscientemente ou intuitivamente, em relação à inserção do universo das imagens, da fotografias, da filmagem, dos vídeos, do teatro e do cinema em nossas escolas. Essa é a reinvenção da escola, uma didática genuinamente inventada pelos Instrutores Surdos e seus colaboradores Professores ouvintes do “tipo informado”.

Segundo Candau (2012a),

Quanto o que diz respeito a linguagens e mídias, (...) trata-se de conceber a escola como um centro cultural em que diferentes linguagens e expressões culturais estão presentes e são produzidas. Não se trata simplesmente de introduzir as novas tecnologias de informação e de comunicação e sim de dialogar com os processos de mudança cultural, (...) (p. 132-133).

A dimensão da produção de técnicas, de recursos que devolvemos ao campo durante esta pesquisa-ação, a ser complementada com novos esforços de socialização dos vídeos produzido e coletados, não ousa solucionar as categorias, ou movimentos moleculares, mostrando o ponto certo em que possam ou não alcançar uma Educação Intercultural.

O papel que exercemos quanto pesquisadores, de quase-agenciados pelas causas do movimento surdo, nos fizeram movimentar por um aprofundamento teórico em matrizes de linguagem, focando no aspecto da linguagem visual e da leitura de imagens, e seus hibridismos, de modo a colaborarmos com o processo de ensino-aprendizagem. Damos principal destaque aos conteúdos culturais deste grupo linguístico minoritário, que nunca deixou de postar seus conteúdos no *YouTube* e no *Facebook*, procurando legendá-los, colaborando com a nossa tradução e interpretação presencial, de modo a extraímos o mais fidedignamente as suas ideias sobre a pedagogia e a didática que “combina com o surdo”. Esse esforço colaborativo denota a necessidade de convivência dos ouvintes junto aos surdos, mesmo que em certos momentos sejam necessárias as cisões eu-outro. São idas e vindas, movimentos moleculares, intercomunicantes e interdependentes, pois são

gerações e gerações de surdos, privados da língua (s), das linguagens, suportes e recursos que os conectam, fazem *linkagens* entre universos distintos que necessitam estar juntos.

Assumimos que a conceituação de Vera Candau (2000) sobre a necessidade de *reinventar a escola*, reinvenção esta surgida, em um primeiro momento, como desejo e, em seguida, como projeto e caminhos a serem construídos, urge ser sentida enquanto necessidade que impulsionou-nos, este poder criador fora intensamente almejado pelos atores envolvidos nesta pesquisa-ação.

O que nos resta pontuar é que valorizando a didática na e da invenção surda, que trouxemos para análise e teorização nesta tese, é necessário não recair em mero formalismo ou aspiração de sofisticar o campo educativo com um letramento generalizante, seja apresentando-os sobre as artes, o design gráfico, a fotografia ou o uso de ilustrações. No lugar disso, trouxemos a didática vivida pelos próprios surdos e ouvintes e a organizamos de modo a validá-la academicamente. Cumprimos aqui a finalidade da coparticipação, e nos comprometemos a atuar junto à realidade ainda distante de um bilinguismo que não se limite a dar acesso a duas línguas.

Estamos diante de diferentes línguas, linguagens e pessoas que nos exigem reequilibrarmos o processo de desequilíbrio ritual quando consideradas as interações entre diferentes formas de ver e de estar no mundo. Ser Surdo é ser uma pessoa de determinado tipo e que exerce uma exigência moral e profissional sobre nós, ouvintes, obrigando-nos a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que têm direito. Direito este que perpassa a compreensão, a discussão e a vivência de etapas necessárias para a criação de formas originais de letramento visual. Esta é a discussão que levaremos continuamente adiante como modo de contribuição para o entendimento sobre o que seja o bilinguismo voltado à surdez.

ALVEZ, C. B.; FERREIRA, J. de P. F.; DAMÁZIO, M. M. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 4, 2010.

ANDRADE, H. Chuva deixa desalojados em Duque de Caxias (RJ); ao menos uma pessoa morreu. **UOL Notícias**. [2013]. Disponível em: < <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2013/01/03/chuva-deixa-desalojados-em-duque-de-caxias-rj-ao-menos-uma-pessoa-morreu.htm>>. Acesso em: 05 setembro 2013.

ARCOLINI, T. Cobra engole elefante? **Garatuja fantásticas**. [2012]. Disponível em: < <http://garatujafantasticas.com/cobra-engole-elefante/>>. Acesso em: 11 dezembro 2013.

ASLU. Deaf, HOH, and ASL Jokes. Disponível em: < <http://www.lifeprint.com/asl101/pages-layout/jokes.htm>>. Acesso em: 23 novembro 2013.

BABOO. Desenhando um olho no Photoshop. [2004]. Disponível em: < <http://www.baboo.com.br/tutorial/desenhando-um-olho-no-photoshop/>>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Multilingual Matters, 2006.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. **Annual Review of Anthropology** 19:, 1990, p. 59-88.

BORGHETTI, L. Linguagem plástica. **Atelier Lou Borghetti**. [2011]. Disponível em: < <http://louborghetti.blogspot.com.br/2011/08/linguagem-plastica.html>>. Acesso em: 11 dezembro 2013.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. São Paulo: Papirus, 2007, p. 74-82.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Acesso em: 2 janeiro 2011 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Acesso em: 2

janeiro 2011 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Acesso em: 29 dezembro 2012 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Acesso em: 2 janeiro 2011 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Acesso em: 29 dezembro 2012 <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada&Itemid=97>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/2010). Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Nota Técnica Nº 005 / 2011 / MEC / SEESP / GAB. I. Fundamentos legais. In: Publicação em formato digital acessível. Brasília, 11 março 2011. Acesso em: 29 dezembro 2012 <http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17572:legislacao-secadi&catid=194:secad-educacao-continuada&Itemid=97>

BRENNEIS, D. Grog and Gossip in Bathgaon: style and substance in Fiji Indian conversation. *American Ethnologist* 11:, 1984, p. 487-506.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação, 2008, pp 166.

CAMPOS, D. W.; STUMPF, M. R. Cultura surda: um patrimônio em contínua evolução. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas**. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 177-185.

CAMPOS, L. Campanha: legenda para quem não ouve, mas se emociona! [2012]. Disponível em: < <http://liliacamposmartins.blogspot.com.br/2012/02/campanha-legenda-para-quem-nao-ouve-mas.html>>. Acesso em: 15 novembro 2013.

CAMPOS, M. O que impede as pessoas de aceitar a evolução? Tubo de Ensaio. [2009]. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/tubo-de-ensaio/o-que-impede-as-pessoas-de-aceitar-a-evolucao/>>. Acesso em: 23 agosto 2013.

CANDAU, V. Interculturalidade e educação escolar. In IX ENDIPE, Anais vol. 1/1. Águas de Lindóia:1998a.

CANDAU, V. M. (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). Escola, Didática e interculturalidade: Desafios atuais. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a, p. 107-138.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Ed.), **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983, p. 13-24.

CANDAU, V. M. A revisão da didática. In: CANDAU, V. M. (Ed.), **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b, p. 167-178.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas no ensino da didática**. Campinas: Papirus, 1997, p. 71-95.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, jan.-mar. 2012b, p. 235-250. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 janeiro 2012.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 20 janeiro 2012.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. **Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental**. Como usar o Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/lance/Livros/novo_deit.html>. Acesso em: 05 setembro 2013.

CARVALHO, L. C. da C. Da medicalização à “linguistização” da surdez. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n. 35, p. 22-32, jan.-jun., 2011.

CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd’Universo, 2007.

CEPRO Life Support. Bandeira Preta (Kit Catástrofe). [2013]. Disponível em: <http://www.equipamentosderesgate.com.br/produtos/0,836_bandeira-preta-kit-catastrofe>. Acesso em: 12 dezembro 2013.

CULTURASURDA.net. Uzi Buzgalo. [2011]. Disponível em: <<http://culturasurda.net/2011/12/10/uzi-buzgalo/>>. Acesso em: 15 novembro 2013.

D’ANGELIS, W. da R. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007.

DIAS, J. Tudo que escorrega. **Criação e percepção**. [2011]. Disponível em: <http://cepnoite.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html>. Acesso em 12 novembro 2013.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ESCRITA de Sinais. **SignWriting no Brasil**. [2010]. Disponível em: <<http://escritadesinais.wordpress.com/page/2/>>. Acesso em: 20 dezembro 2013.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. **Forum** - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, vol. 25/26, p. 7-22, jan-dez, 2012.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FISCHER, S.R. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FISCHER, S.R. **História da leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FOOKEM and Bug. Dr. Cooper's Ethereal Oil For Deafness, Aqua, Op, 1840-1855. [2008]. Disponível em: < <https://fookembug.wordpress.com/2008/03/15/dr-coopers-ethereal-oil-for-deafness-aqua-op-1840-1855/>>. Acesso em: 12 agosto 2013.

GAY, P. **A Experiência burguesa. Da Rainha Vitória a Freud**. São Paulo: Cia. das Letras, 1999 (O Coração Desvelado, v. 4), p. 119-167.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. de. Letramento e surdez: A visualização das palavras. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais: **Grupo de Estudos e Subjetividade da ETD**. Campinas; Educação Temática Digital (ETD), v.7, n.2, jun., p. 110-122, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/viewFile/1634/1482>> Acesso em: 20 maio 2012.

GLUCKMAN, M. Gossip and Scandal. **Current Anthropology**, vol 4, nº 3, June, 1963.

GLUCKMAN, M. Psychological, Sociological and Anthropological Explanations of Witchcraft and Gossip: a Clarification. **Man, New Series**, vol 3, nº. 1, March, 1968, pp 20- 34.

GOFFMAN, E. **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**, Rio de Janeiro: LCT Editora, 1988.

GOFFMAN, E. **Ritual de Interação: Ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOULÃO. F. Fotos (Álbuns). Facebook. Disponível em: < https://www.facebook.com/francisco.goulao/photos_albums>. Acesso em: 11 dezembro 2013.

GOULÃO. F. GOULÃO desenha FESTAS POPULARES-1. Facebook. [2013a]. Disponível em: < https://www.facebook.com/francisco.goulao/media_set?set=a.2604051539791.2149843.1209957148&type=3>. Acesso em: 20 dezembro 2013.

GOULÃO. F. GOULÃO desenha PATRIMÓNIO MUNDIAL em PORTUGAL – 11. Facebook. [2013b]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.2577658679986.2148861.1209957148&type=3>>. Acesso em: 15 novembro 2013.

GOULÃO. F. SURDOS do Prof. GOULÃO pintam PEIXES- 1. Facebook. [2013c]. Disponível em: <https://www.facebook.com/francisco.goulao/media_set?set=a.3705107145493.2170936.1209957148&type=3>. Acesso em: 11 dezembro 2013.

GOULÃO. F. SURDOS do Prof. GOULÃO pintam PEIXES- 2. Facebook. [2013d]. Disponível em: <https://www.facebook.com/francisco.goulao/media_set?set=a.3718226273463.2171183.1209957148&type=3>. Acesso em: 11 dezembro 2013.

GOULÃO. F. SURDOS do Prof. GOULÃO pintam TORRE DOS CLÉRIGOS/PORTO. Facebook. [2013e]. Disponível em: <https://www.facebook.com/francisco.goulao/media_set?set=a.4343407102593.2181460.1209957148&type=3>. Acesso em: 18 dezembro 2013.

GREENWOOD, D. J; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 91-113.

GUIMARÃES, M. A. C & OSÓRIO, A. C. N. Desafios históricos de superação: normalização na prática pedagógica e constituição do conceito de inclusão nas escolas comuns da educação básica. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, Ano III, n. 4, jun. 2007, p. 36-41.

HALL, S. **Isto significa isso. Isso significa aquilo**: guia de semiótica para iniciantes. São Paulo: Edições Rosari, 2008.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

HOLCOMB, T. K. Compartilhamento de informações: um valor cultural universal dos surdos. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 113-119.

JONES, J. The secret of Mona Lisa's smile lies in Leonardo's painting. **The Guardian**. [2012].]. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/artanddesign/jonathanjonesblog/2012/oct/04/mona-lisa-leonardo-painting>>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

JR., P. Um copo d'água. PLOG. [2012]. Disponível em: <<http://www.patriciojr.com.br/?s=copo>>. Acesso em: 20 dezembro 2013.

KARNOPP, L. B. Produções culturais de surdos: análise de literatura surda. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas: (36), maio/agosto, p. 155-174, 2010. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>> Acesso em 12 novembro 2012

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed ULBRA, 2011.

KOFF, A. M. N. S. e. **Escolas, conhecimentos e culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de organização curricular**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação, 2008, pp. 298.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, 2006, p. 163-184.

LADD, P. **Understanding deaf culture**: in search of deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LADD, P.; GONÇALVES, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p.295-329.

LAPALU, Y. **Léo, o puto surdo**. Surd'Universo, 2006.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da Anped**, 2007. p. 1-15.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED -40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. **Perspectiva** (UFSC), Florianópolis, v. 24, n. jul/dez, 2006, p. 139-152.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, T. B. Estudo da compreensão de histórias infantis em língua de sinais por crianças surdas. **Seminário Internacional as redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania**, Anais em 2 CD-ROM., Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003. Disponível em: <http://www.academia.edu/407847/ESTUDO_DA_COMPREENSAO_DE_HISTORIAS_INFANTIS_EM_LINGUA_DE_SINAIS_POR_CRIANCAS_SURDAS> Acesso em 14 abril 2012.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez** - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2004, p. 128-142.

LEBEDEFF, T.B. **Análise do reconto de histórias escritas e em língua de sinais por pessoas surdas**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2002.

LÉVY, P. **A ideografia dinâmica**: rumo a uma imaginação artificial? São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 137-155.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **PERSPECTIVA**, Florianópolis. v. 24. n. Especial, jul./dez., 2006, p. 81-100.

LUCAS. Isto não é um cachimbo. Me for myself. [2010]. Disponível em: <<http://demostimportante.blogspot.com.br/2010/07/isto-nao-e-um-cachimbo.html>>. Acesso em: 11 dezembro 2013.

MAHER, T. de J. M. Hibridismos e linguagem: o inevitável diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. **Forum** - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, vol. 25/26, p. 7-22, jan-dez, 2012.

MALTA, F. Miro nas pombas. Doces devaneios. [2013]. Disponível em: <<http://fabianomalta.blogspot.com.br/2013/02/miro-nas-pombas.html>>. Acesso em: 10 setembro 2013.

MARTINI, M. O implante coclear. In: CARVALHO, P. V. **Breve história dos surdos no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007, p. 74-77.

MIANES, F.L.; MÜLLER, J. I.; FURTADO, R. S. S. Literatura surda: um olhar para as narrativas de si. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 55-70.

MILLER, Warren. Past works: Labelled. **Warren Miller Art**. Disponível em: <<http://www.warrenmillerart.com/past%20works.html>>. Acesso em: 20 dezembro 2013.

MIRANDA, W. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007, pp. 152.

MOURÃO, C. H. N. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 71-90.

NASA. Pioneer 10. **National Space Science Data Center**. Disponível em: <<http://nssdc.gsfc.nasa.gov/nmc/spacecraftDisplay.do?id=1972-012A>>. Acesso em 12 novembro 2013.

NÉ Melhor?. "Por que um chapéu me daria medo?". [2011]. Disponível em: <http://ne-melhor.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html>. Acesso em: 11 dezembro 2013.

NGA Whetu Resources. Spectral classification: Annie Jump Cannon at work. Disponível em: <<http://www.ngawhetu.com/Resources/StellarRadiation/index12.html>>. Acesso em 16 novembro 2013.

NOTISURDO. História tecnologia para surdos. [2007]. Disponível em: <<http://www.notisurdo.com.br/tecnohist.html>>. Acesso em 12 novembro 2013.

NOVIDADE Diária. Benefícios da Maça. [2013]. Disponível em: <<http://www.novidadediaria.com.br/saude/beneficios-da-maca>>. Acesso em: 30 agosto 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU, 2006). Doc. A/61/611, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 13 dez.

OTORRINOS Hospital. O que é implante coclear? [2011]. Disponível em: <<http://www.otorrinohospital.com.br/o-que-e-implante-coclear.html>>. Acesso em: 15 novembro 2013.

PERLIN, G. **História de vida surda**: Identidades em questão. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998a, pp. 93.

PERLIN, G. Identidades surdas in SKLIAR, C (org). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998b.

PERLIN, G. Nós surdos somos... In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: Alteridade, diferença e identidade. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003, pp.156.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 05, 2003, p. 217-226.

PRODEAF. ProDeaf móvel. Disponível em: <<http://www.prodeaf.net/prodeaf-movel/>>

QUADROS, R. M. de Q.; CAMPELLO, A. R. e S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 15-47.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.626 para os surdos brasileiros. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES: Rio de Janeiro, n. 25/26, jan-dez, 2006, p.19-25.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. O ouvinte o outro do outro surdo In: II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis: Fapeu-002, **Anais**, v.1, 2003, p.617 – 674.

QUADROS, R. M. O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNADES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, v. 1, 2005, p. 26-36.

REDAÇÃO. Fumaça branca indica que o próximo papa foi escolhido. Fé em Jesus. [2013]. Disponível em: <<http://www.feemjesus.com.br/noticia/fuma%C3%A7a-branca-indica-que-o-pr%C3%B3ximo-papa-foi-escolhido>>. Acesso em: 10 setembro 2013.

REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr., 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 fevereiro 2012.

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem**: Desafios e realidades. São Paulo, Editora Plexus, 2003.

REILY, L. **Escola inclusiva**: Linguagem e mediação. Campinas, 2.ed. SP: Papirus, 2006.

RENARD, M.; LAPALU, Y. **Surdos, 100 piadas**. Surd'Universo, 2009.

ROBINSON, C. Deaf and blind restaurant. Doodles by caro. [2012]. Disponível em: < <http://www.doodlesbycaro.com/wp-content/uploads/2012/12/deafandblindrestaurant.png>>. Acesso em: 05 dezembro 2013.

ROBINSON, C. Selective listening. Doodles by caro. [2013]. Disponível em: < <http://www.doodlesbycaro.com/wp-content/uploads/2013/02/Selective-listening.png>>. Acesso em: 05 dezembro 2013.

ROCHA, Marlon. Onde há fumaça, há fogo! **Olhares UOL**. [2008]. Disponível em: < <http://olhares.uol.com.br/onde-ha-fumaca-ha-fogo-foto2137644.html>>. Acesso em: 08 setembro 2013.

ROSA, F. S.; KLEIN, M. Análises de professores surdos sobre elementos técnicos de sinalização na literatura surda em livros digitais. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 187-197.

ROSA, F. S.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 91-112.

ROSA, F.; KARNOPP, L. **Adão e Eva**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SAID, E. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012a.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

SANTOS et. al. Diferentes usos da cultura surda na literatura: a língua de sinais atravessada por marca culturais e ressignificada nos processos de inclusão. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 41-53.

SANTOS, M. P. Políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência: uma análise *omnilética*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Surdez e inclusão: as diferentes práticas de ensino, 2012, Campinas.

Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1. p. 1223 – 1234.

SCEARCE, Paul. My De'VIA arts. Facebook. [2013]. Disponível em: <https://www.facebook.com/paul.scearce.7/media_set?set=a.4676615921237.3250.05.1468902542&type=3>. Acesso 12 dezembro 2013.

SELLANI, F. A falta de comunicação do polícia com os surdos. Fabio Sellani. [2011a]. Disponível em: <http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011_10_26_archive.html>. Acesso em: 05 dezembro 2013.

SELLANI, F. A proibição da língua de sinais século XIX e do XX. Fabio Sellani. [2011c]. Disponível em: <<http://fabiosellani.blogspot.com.br/2012/03/inclusao-escola-x-educacao-bilingue.html>>. Acesso em: 05 dezembro 2013.

SELLANI, F. Cartunista. Fabio Sellani. [2011b]. Disponível em: <http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011_04_25_archive.html>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

SELLANI, F. Libras X IC. Fabio Sellani. [2011d]. Disponível em: <<http://fabiosellani.blogspot.com.br/2011/04/libras-x-ic.html>>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

SELLANI, F. Ouvinte x Surdo. Fabio Sellani. [2013]. Disponível em: <http://fabiosellani.blogspot.com.br/2013_04_11_archive.html>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

SELLANI, F. Surdo e E.T. Fabio Sellani. [2012a]. Disponível em: <<http://fabiosellani.blogspot.com.br/search?q=et>>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

SHALLENBERGER, A. A metáfora do aprender a ser surdo. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade:** negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 113-119.

SHALLENBERGER, A. Comunidades surdas nas redes sociais: pela resistência e perpetuação da diferença através do humor. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos:** Leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 77-85.

SHINE, L. Bandeira branca, pedido de paz. Flickr. [2011]. Disponível em: <http://www.flickr.com/photos/luu_shine/5788362368/>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

SILVA, A. da; LIMA, C. V. de P.; DAMÁZIO, M. F. M. **Deficiência Auditiva.** Série: Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SIMMEL, G. **The sociology of George Simmel.** Tradução Edição Kurt Wolff. New York: The Free Press, 1950.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **La educación de los sordos:** una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza, Argentina: Ediunc, 1997.

SOUZA, A. P. Pager Teletrim da Motorola usado no Brasil na década de 90. [2006]. Disponível em: < http://en.wikipedia.org/wiki/File:Pager_teletrim.JPG>. Acesso em: 15 novembro 2013.

STROBEL, K. **As Imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis, Editora UFSC, 2008.

STROBEL, K. L. **História dos surdos**: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2006.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: Línguas de sinais no papel e no computador. Tese apresentada ao Programa no Curso de Doutorado em Informática na Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, UFRGS, CINTED/ PGIE, 2005, pp. 330.

SUPREMO Tribunal Federal. Símbolos da justiça. [2012]. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=bibliotecaConsultaProdutoBibliotecaSimboloJustica&pagina=inicial>>. Acesso em: 10 setembro 2013.

TAVEIRA, C. C.; MARTINS, M. A. L. O que combina com o surdo? Questões levantadas pelos profissionais surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Surdez e inclusão: as diferentes práticas de ensino, 2012, Campinas. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. CD-ROM. Araraquara: Junqueira & Marin. v. 1, 2012, p. 1235-1246.

TAVEIRA, C. C.; MARTINS, M. A. L.; BELÉM, L. J. M. Identidade Surda: Questões levantadas pelos profissionais surdos da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado, Londrina, 2011, p. 1997-2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/FORMACAO/187-2011.pdf>> Acesso em 2 abril 2012.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TUVIE design of the future. Vibering sensor to help detect noises for hearing-impaired. Disponível em: < <http://www.tuvie.com/vibering-sensor-to-help-detect-noises-for-hearing-impaired/>>. Acesso em: 02 dezembro 2013.

VALE DE ALMEIDA, M. **Ser mas não ser, eis a questão**. O problema persistente do essencialismo estratégico. Working Paper CRIA 1, Lisboa, 2009.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. SER BILÍNGUE: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. (Orgs.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 48-67.

VILHALVA, S. Anatomia do sentimento surdo. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos**: Leituras contemporâneas. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 59-63.

VIVEIROS, R. Mapa mental de tudo que escorrega. [2011]. Disponível em: <http://cepnoite.blogspot.com.br/2011_03_01_archive.html>. Acesso em 12 novembro 2013.

WIESNER, D. **Art & Max**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ZIELINSKI, Sarah. Henrietta Leavitt, the woman who discovered the key to measuring the Universe. Sarah's Science. [2012]. Disponível em: <<http://sarahzielinski.com/blog/2012/03/03/henrietta-leavitt-the-woman-who-discovered-the-key-to-measuring-the-universe/>>. Acesso em: 14 outubro 2013.

10

Anexos

Anexo 1 - Questionário de pesquisa exploratória realizada em 2011

Esse questionário foi necessário à etapa exploratória porque não havia base de dados detalhada sobre a surdez e os dados numéricos mostravam variedade em termos quantitativos não existindo refinamento dos dados (dados qualitativos sobre o uso da comunicação, dados clínicos etc).

Os questionários foram distribuídos para todas as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, por *e-mail* institucional, de maio até dezembro de 2011, tendo sido realizadas três visitas em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE), (no total de 30 visitas) nas dez coordenadorias, com retorno de aproximadamente 2.000 questionários preenchidos. As respostas foram tabuladas. A descrição sobre o laudo médico - se existente - foi verificada.

Questionário para conhecer melhor o nosso aluno

I - [IDENTIFICAÇÃO]

Usar letra de forma

Nome e sobrenome _____

E-mail de contato _____

Marque com um (X) a sua função

- ☐ Instrutor APILRJ ☐ Sala de Recursos AEE SME ☐ Professor Turma Comum SME
☐ Intérprete APILRJ ☐ Itinerância AEE SME ☐ Professor Classe Especial SME
☐ Diretor SME

II - [FICHA DE DADOS SOBRE O ALUNO SURDO E/OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA]

Usar letra de forma

Nome e sobrenome do aluno _____

Idade ____ Data de Nascimento _____ Sexo ☐ Feminino ☐ Masculino

Nome completo da Escola _____

CRE ☐ 1ª ☐ 2ª ☐ 3ª ☐ 4ª ☐ 5ª ☐ 6ª ☐ 7ª ☐ 8ª ☐ 9ª ☐ 10ª

Turno da Escola

Turno da Sala de Recursos

☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Integral ☐ Noite | ☐ Manhã ☐ Tarde

Ano de Escolaridade

- | | |
|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Creche | <input type="checkbox"/> 7º ano |
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> 8º ano |
| <input type="checkbox"/> 1º ano | <input type="checkbox"/> 9º ano |
| <input type="checkbox"/> 2º ano | <input type="checkbox"/> EJA I – BI 1 |
| <input type="checkbox"/> 3º ano | <input type="checkbox"/> EJA I – BI 2 |
| <input type="checkbox"/> 4º ano | <input type="checkbox"/> EJA II |
| <input type="checkbox"/> 5º ano | Especifique o Bloco e a UP _____ |
| <input type="checkbox"/> 6º ano | _____ |
| <input type="checkbox"/> Outro | |

Especifique o nome do Projeto ou CE _____

Considerado pela família e pelo próprio aluno

☐ Deficiência Auditiva ☐ Surdo

Considerado por exames clínicos

☐ Perda Leve ☐ Perda Moderada ☐ Perda Profunda ou Severa

Indicar o uso da comunicação

☐ Usa LIBRAS ☐ Usa LIBRAS e oralização ☐ Usa oralização

Especificar o uso de aparelho auditivo

☐ Usa aparelho ☐ Não usa aparelho

Especificar sobre implante coclear

☐ Possui implante ☐ Não possui

Outra informação relevante

Anexo 2 - Gráficos a partir de dados coletados pela pesquisa exploratória.

a. Alunos Surdos/DA por CRE

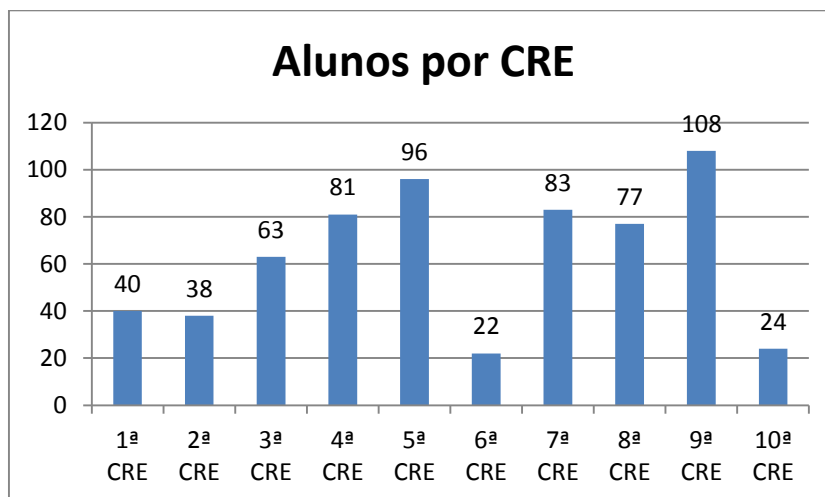


Gráfico 1 - Alunos Surdos/DA por CRE em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

b. Autoatribuição

Dados numéricos de autoatribuição - “Considerado pela família e pelo próprio aluno” - nas opções Deficiência Auditiva ou Surdez.

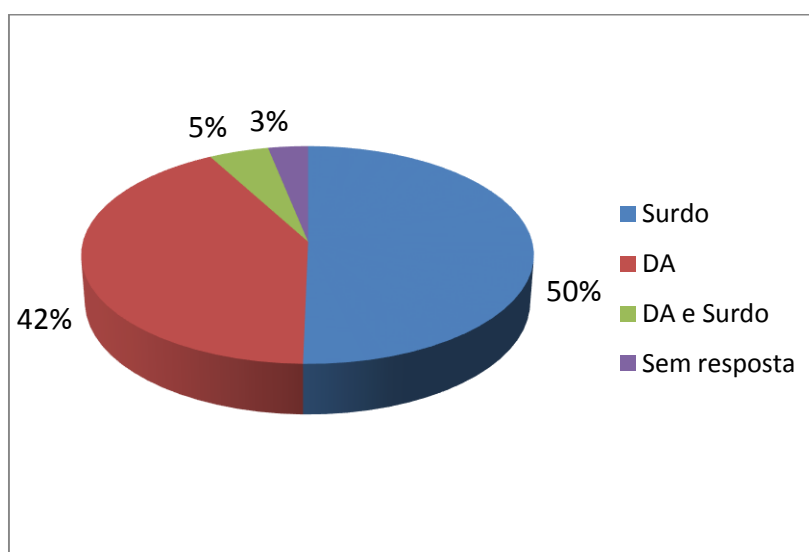


Gráfico 2 - Autoatribuição Surdo ou DA /Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

c. Exames clínicos

Dados fornecidos pelos laudos foram incluídos nas opções: Perda Leve, Perda Moderada, Perda Profunda ou Severa.

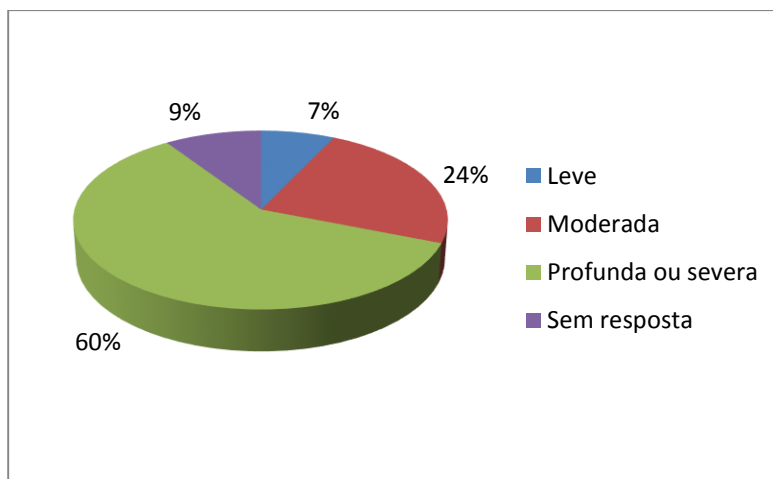


Gráfico 3 - Considerado por exames clínicos /Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

As opções tabuladas sobre “exames clínicos” (gráfico 3) não corresponderam, linearmente, de modo proporcional e direto, com os dados de autoatribuição (gráfico 2). Houve porcentagens de alunos que se consideraram surdos independentemente do grau da perda auditiva

d. Comunicação

Informação sobre a forma de comunicação dos surdos nas escolas municipais do Rio de Janeiro: uso da LIBRAS, uso da LIBRAS e Oralização ou somente da Oralização.

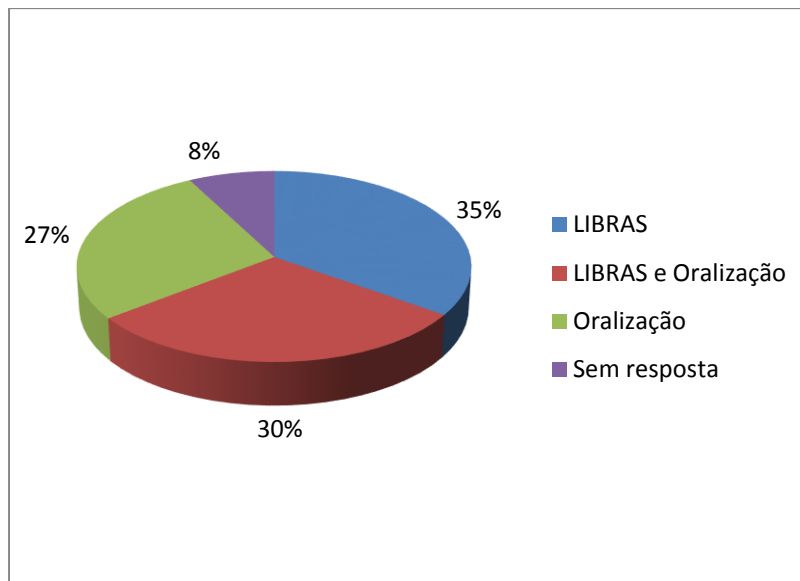


Gráfico 4 - Comunicação Surdos/DA em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

O gráfico gerado apontou as marcas da trajetória de oralização na educação da pessoa surda em escolas municipais do Município do Rio de Janeiro, gerando a hipótese de crescente circulação da LIBRAS.

e. Aparelho Auditivo

A maioria dos alunos surdos nas escolas municipais não usa o aparelho auditivo.

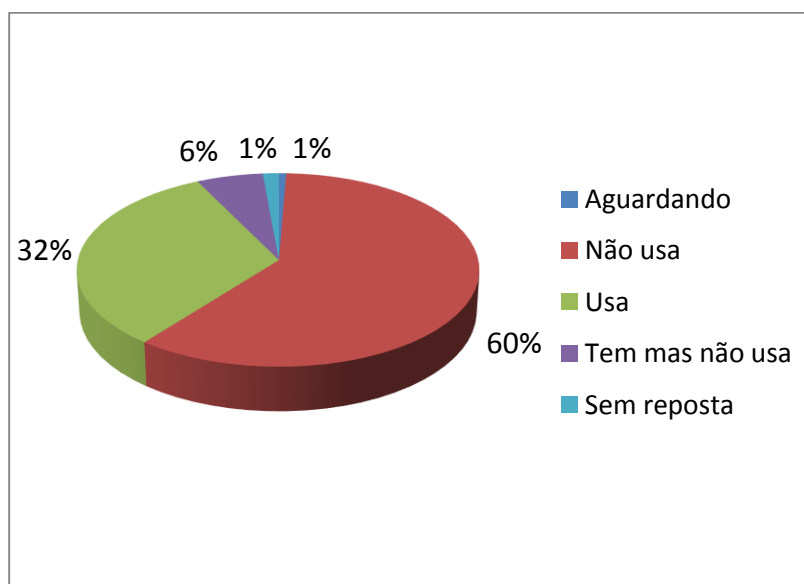


Gráfico 5 - Uso do aparelho auditivo por Surdos/DA em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

f. Escolaridade

A maior parte dos surdos está matriculada em turma comum.

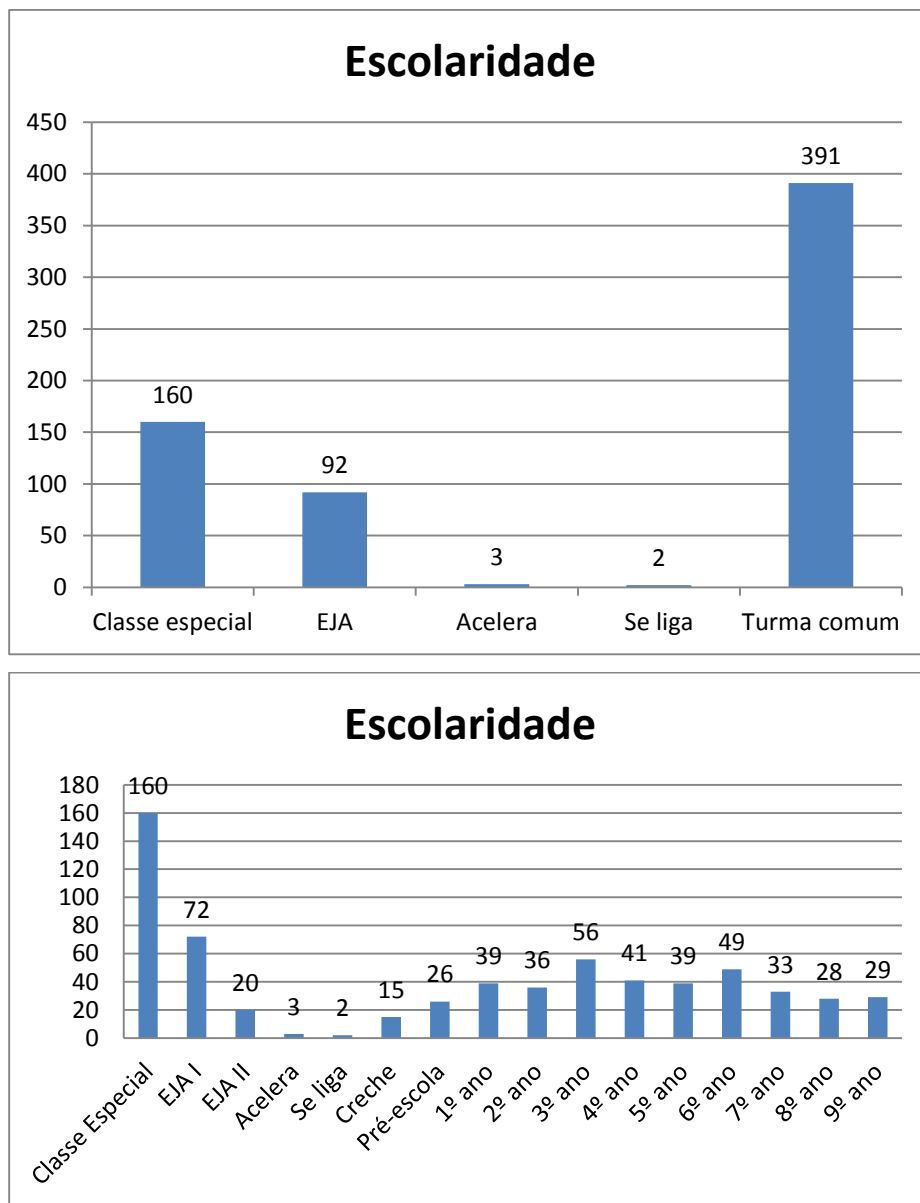


Gráfico 6 - Escolaridade dos alunos Surdos/DA em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

É importante verificar o cruzamento de dados de escolaridade e faixa etária de alunos para diagnosticar problemáticas de retenção ou funis de reprovação.

g. Faixa Etária

Em vermelho, o alerta de que o aluno surdo não aparece no período de creche e pré-escola (0 a 5 anos).

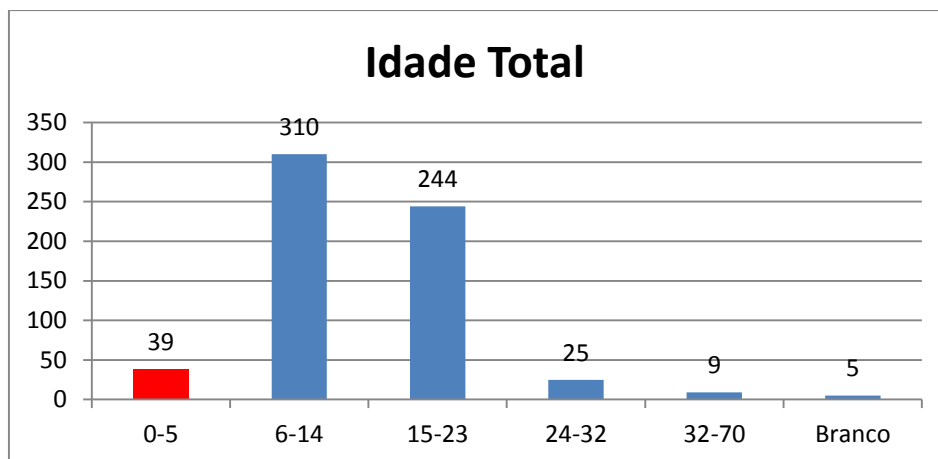


Gráfico 7 - Número de Surdos/DA por faixa etária em Escolas Públicas Municipais do Rio; destaque em vermelho para zero a cinco anos (2011)

Número alto de alunos surdos fora da faixa etária do Ensino Fundamental, com idade superior a 14 anos.

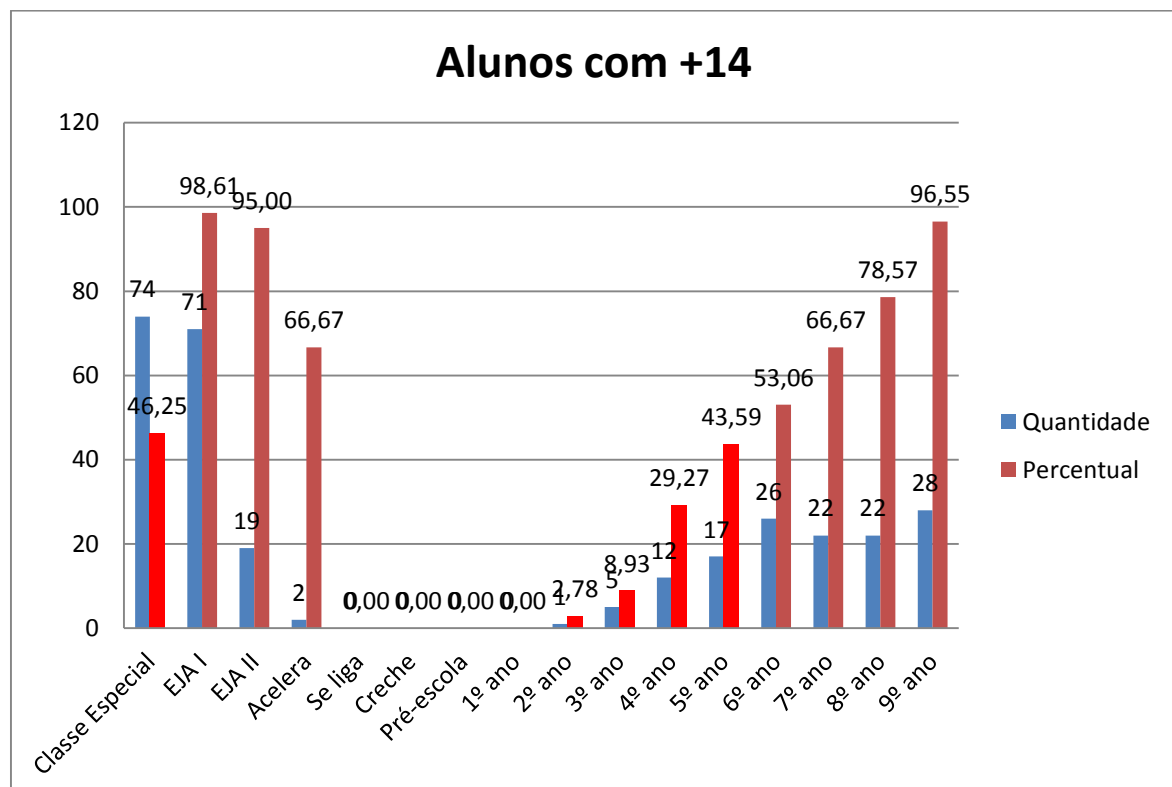


Gráfico 8 - Número de Surdos/DA acima de 14 anos, por ano de escolaridade e outras modalidades, em Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

É comum que a Educação Especial autorize a tolerância de três anos acima da idade ideal para o ano de escolaridade. Os anos de escolaridade do 2º ao 5º ano, em Turma Comum, e a Classe Especial, agregam a maior parte dos alunos acima de 14 anos.

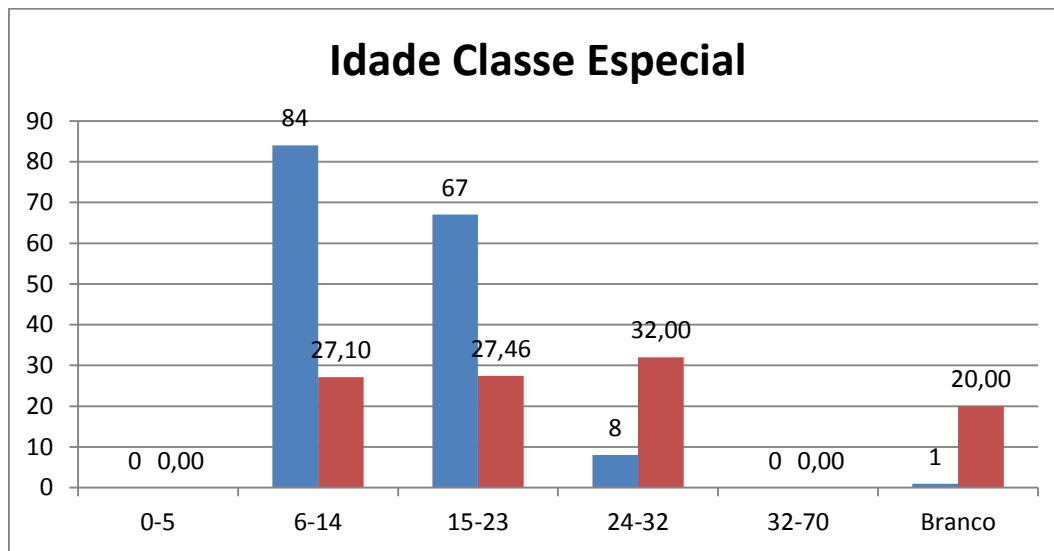


Gráfico 9 - Número de Surdos/DA por faixa etária da classe especial das Escolas Públicas Municipais do Rio (2011)

Há retenções de alunos acima de 15 anos na modalidade de Classe Especial.

Anexo 3 - Gráficos a partir de dados coletados pelo Censo do IBGE

a. Deficiente auditivos no Estado do Rio de Janeiro

Recorte nos dados da faixa etária de 0 a 14 anos do Ensino Fundamental.

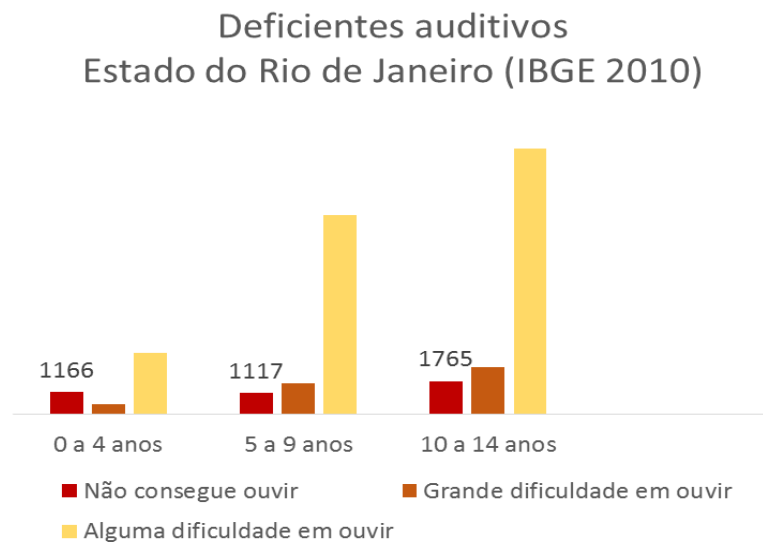


Gráfico 10 - Deficientes Auditivos na faixa etária do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro a partir de Censo IBGE (2010).

b. “Não consegue ouvir” de 0 a 14 anos

Na coluna "não consegue - ouvir", dentro da faixa etária 0 a 14 anos, do Censo IBGE (2010), são 4.048 indivíduos.

Com "grande dificuldade - em ouvir" são 4.600 indivíduos que poderiam ser considerados com “Deficiência Auditiva” (DA).

Se 47% das pessoas vivem na capital do Estado do Rio, pensamos na estimativa de 1920 surdos, na faixa etária do Ensino Fundamental.



Gráfico 11 - “Não consegue ouvir” de 0 a 14 anos na capital do Estado do Rio de Janeiro a partir de Censo IBGE (2010).

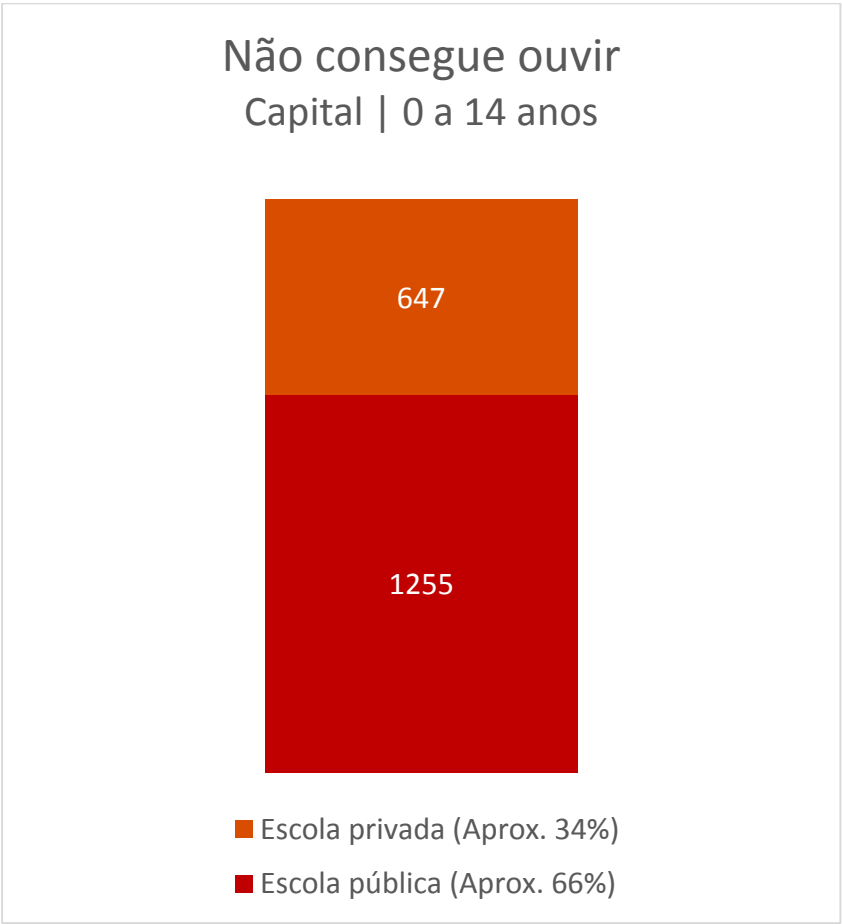


Gráfico 12 - “Não consegue ouvir” de 0 a 14 anos: Estimou-se 34% em Escola Privada (647 indivíduos) e 66% em escola pública (1255 indivíduos) a partir de Censo IBGE (2010).

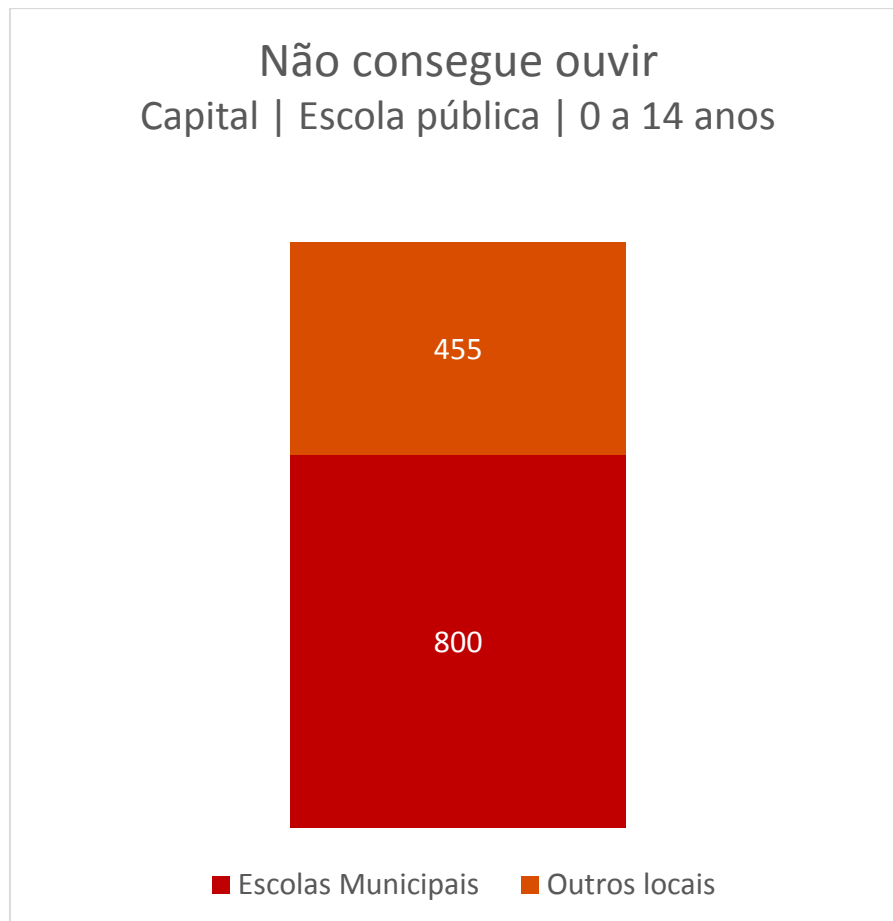


Gráfico 13 - "Não consegue ouvir" de 0 a 14 anos: Estimou-se 800 indivíduos em escolas municipais e 455 indivíduos em outras escolas.

Se nas Escolas Públicas Municipais do Rio de Janeiro há uma média anual de 700 a 800 alunos com Deficiência Auditiva/Surdez - não somente na faixa etária de 0 a 14 anos -, conjecturamos que há uma média de 400 a 500 surdos estudando em outros espaços de Ensino Fundamental.

Por hipótese, o mapeamento de pessoas com deficiência auditiva/surdez está distante da realidade, especialmente, no que se refere ao número de alunos da faixa etária de 0 a 14 anos que deveria estar na escola.

c. Deficientes Auditivos: alfabetização

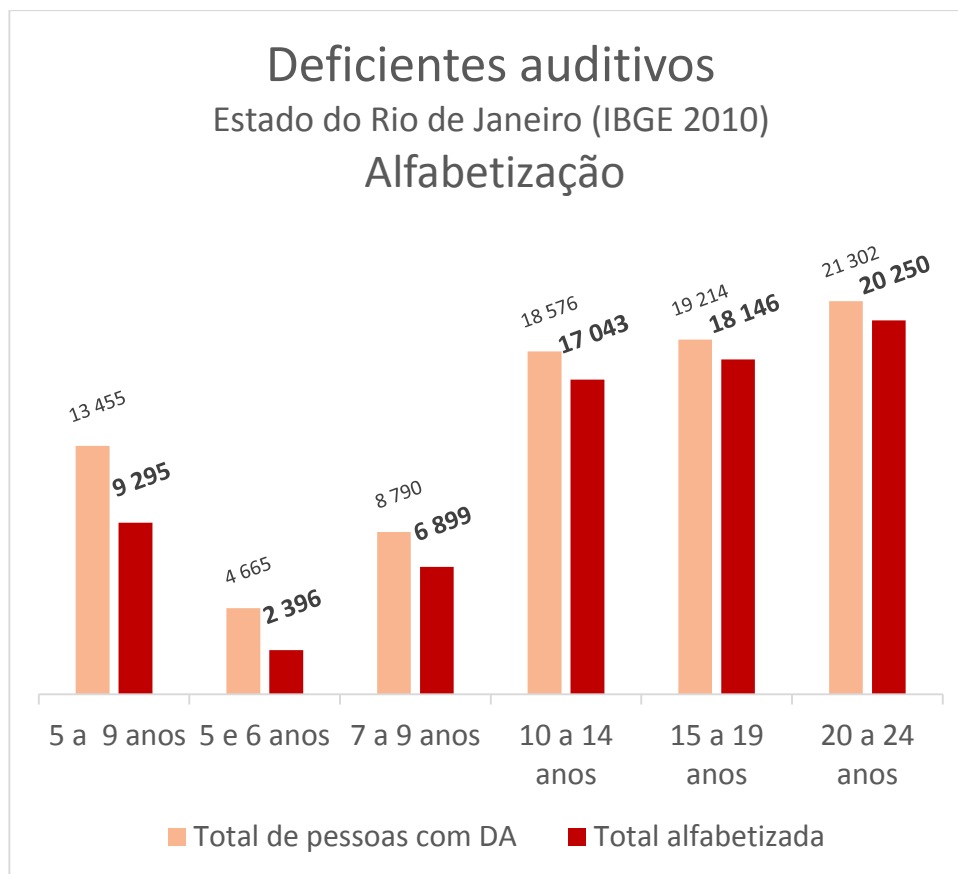


Gráfico 14 - Total de Alfabetizados com Deficiência Auditiva no Estado do Rio de Janeiro a partir de Censo IBGE (2010).

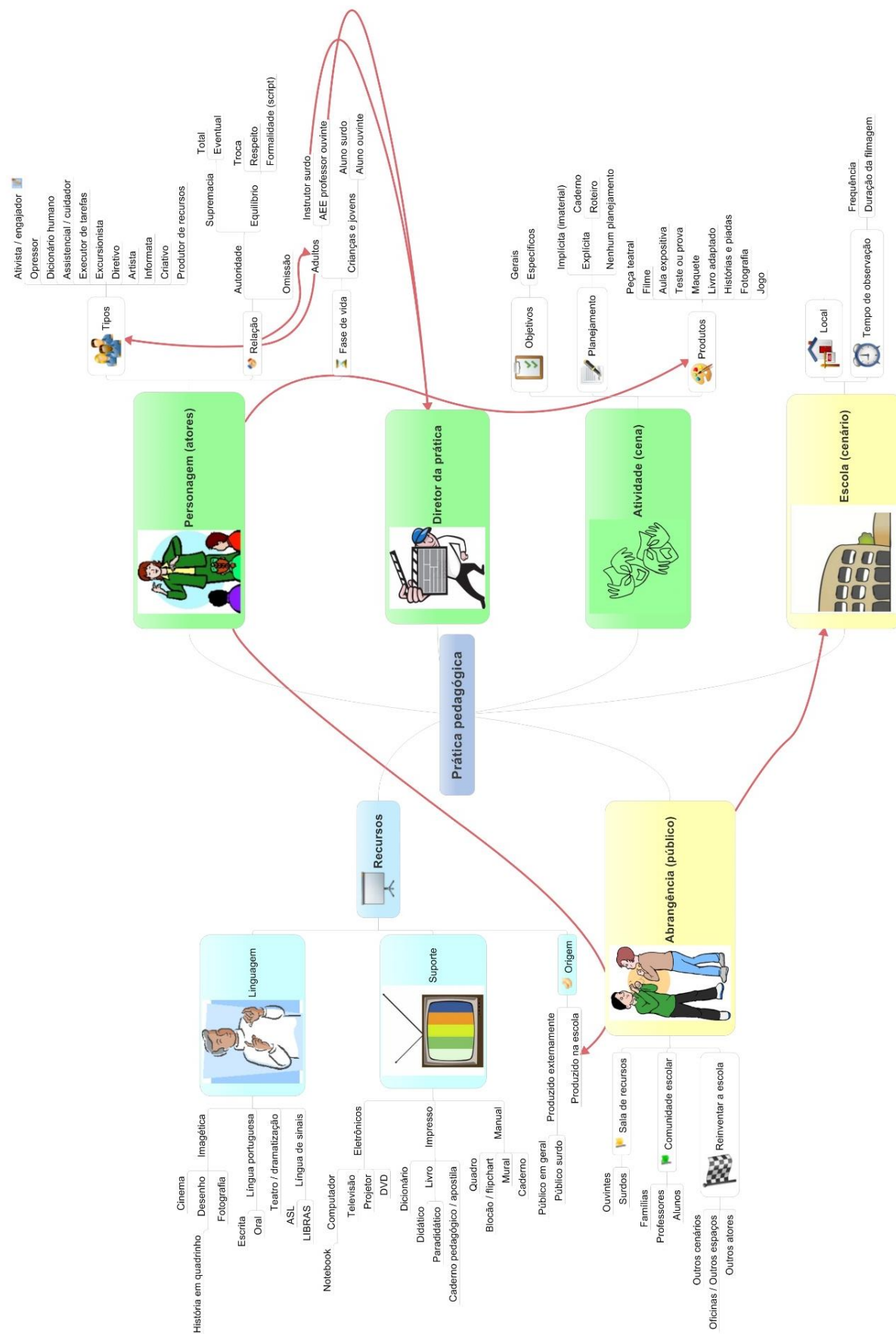
Metade dos Deficientes Auditivos/Surdez não se alfabetiza com 5 e 6 anos o que indica uma demanda por educação bilíngue.

Com a progressão de anos de escolaridade, na faixa etária dos 9 aos 14 anos, há uma aparente resolução da alfabetização.

Anexo 4 - Ficha de análise – Mapa mental do microcontexto da prática pedagógica das escolas-piloto de Educação Bilíngue do Rio

Mapa mental captura a primeira fase de análise das escolas.

Os itens principais da prática pedagógica observados foram: 1) Personagem (atores): tipos, relação, fase de vida; 2) Diretor da prática: instrutor surdo, professor ouvinte, alunos surdos, alunos ouvintes; 3) Atividade (cena): objetivos, planejamento, produtos; 4) Escola (cenário): local, tempo de observação; 5) Recursos: linguagens, suportes, origem; 6) Abrangência (público): sala de recursos, comunidade escolar, reinventar a escola.



Quadro 12 -Mapa mental da primeira etapa da observação e filmagem nas escolas

Anexo 5 - Ficha de análise - Classificar, organizar e categorizar os produtos/recursos da prática pedagógica.

Ficha de análise para a segunda etapa da observação e filmagem nas escolas.

a. Aspecto cultural

Conceito: Se refere as relações (corporais, emocionais, sociais e culturais) estabelecidas no processo interpretante.

Modos de acesso ou de percepção presentes: acessam o conteúdo por modalidade: 1) visual; 2) sonora; 3) viso-gestual-tátil.

Natureza escolhida de linguagem e pensamento oferecerá pistas importantes de escolha de alguns suportes e matrizes. Dependendo de sua natureza, poderá produzir: 1) Interpretações em sentimento; 2) Meios de ação, experimentação; 3) Conexões em cadeia (limitadas, ilimitadas, simples, complexas) a serem descritas.

b. Aspecto comunicacional

Conceito: O caminho entre o objeto e a mensagem. Envolve as matrizes verbal, visual, sonora e seus hibridismos. Caracterizar um tipo de linguagem dentro de uma matriz ou de matrizes significa encontrar princípios de dominância.

Preencher a qualidade de representação no processo de pensar a imagem: 1) Habilidade das imagens e da linguagem representarem a palavra ou a situação; 2) Se a imagem não assemelhar-se com o objeto ou situação seria impossível ensinar o que a imagem realmente parece; 3) Se a imagem possuir características da cultura surda seria importante discutir os modos de interpretá-la simbolicamente.

Elucidar a conexão imagem-palavra: 1) Abundância de interpretações disponíveis; 2) Imagens muito abertas à interpretação; 3) Aplicação e finalidade do

intercâmbio entre o visual, o sonoro e o verbal, essa conexão, podendo ajudar a ancorar imagem e texto.

c. Aspecto Interpretante: união do cultural com o comunicacional

Conceito: Signos são postos a funcionar da seguinte forma: os que agem nele (sobre eles) os conceberam para determinada interpretação; em seguida, outros os interpretam e reinterpretam. O interpretante não é o intérprete do signo, mas o processo relacional em que o papel de interpretar é o de constatar a marca, no signo, de afecção pelo objeto, e isso expõe com intensidade sobre as motivações de práticas pedagógicas de pessoas surdas por agregarem sentidos e carisma aos signos. Envolve a prática pedagógica e seus artefatos.

Observar hipóteses sobre a posição do observador-aluno: 1) Maneira de conservar a mensagem que se espera; 2) Alternância em negociações, em interpretações e reinterpretações do observador em relação à imagem e às possíveis posições de olhar, de ver de arranjos na/da turma; 3) Repertório experiencial e cultural em jogo.

Verificar antecipações dos adultos no ambiente educativo: 1) Antecipar convenções de representação para que possam ter chave de leitura de diferentes formas visuais, verbais, sonoras; 2) Utilizar experiências de vida, as percepções frente às formas e sobre as suas próprias produções; 3) No caso da pessoa surda estar atento para o acesso por meio viso-gestual-tátil, visual.

Detalhar as estratégias no letramento identificadas: 1) Uso da soletração em alfabeto digital (datilologia) com estrutura de encadeamento - SINAL - PALAVRA IMPRESSA – SOLETRAÇÃO; 2) Uso de “Sanduíche” - SINAL - SOLETRAÇÃO – SINAL; 3) Contar histórias e piadas em língua de sinais (tradução cultural, adaptação cultural ou criação em LIBRAS); 4) Uso de imagens alternadas (desenhos da história e ilustrações) que “deslizam na tela” (vídeo, computador, projeção) entre as exposições de ideias em língua de sinais; 5) Uso de legendas em língua portuguesa; 6) Outra lógica da imagem utilizada sabendo dela extrair outros objetos imagéticos.