

Letramento, bilinguismo e empoderamento feminino surdo: uma análise crítica

Literacy, bilingualism and deaf women empowerment: a critical analysis

Kleber Aparecido da, SILVA (UnB)¹
Sônia Margarida Ribeiros, GUEDES, (UnB/SEEDF)²
Tatiana Rosa Nogueira, DIAS (UnB)³

RESUMO

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos Gecal, Capes-UnB, com o objetivo de verificar a relação entre letramento, bilinguismo e empoderamento feminino surdo em uma perspectiva crítica. Foi analisado o Projeto Político Pedagógico da Escola Bilingue de Taguatinga, doravante EBT, desenvolvendo uma interface metodológica da Linguística Aplicada Crítica (LAC), da Análise de Discurso Crítica (ADC), (FAICLOUGH, 2003) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (HALLIDAY, 1992; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, 2004), observando também conceitos propostos pela Pedagogia Crítica de Paulo Freire. Especificamente, analisamos o PPP da EBT para observar como o Poder Público lida com determinada realidade. Ou seja, nos interessou investigar uma parcela da realidade que envolve a aluna surda: o tratamento dispensado à mulher-estudante surda no texto do PPP da EBT, no que tange à existência ou não de estratégias de letramento que visem seu empoderamento.

Palavras-Chave: Letramento, Bilinguismo, Empoderamento feminino surdo

ABSTRACT

This paper presents partial results of a research developed by the Gecal Study Group, Capes-UnB, with the objective of verifying the relationship between literacy, bilingualism and deaf female empowerment in a critical perspective. The Pedagogical Political Project of the Taguatinga Bilingual School, henceforth EBT, was analyzed, developing a methodological interface of Critical Applied Linguistics (LAC), Critical Discourse Analysis (ADC), (FAICLOUGH, 2003) and Systemic Functional Linguistics (LSF). (HALLIDAY, 1992; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, 2004), also observing concepts proposed by Paulo Freire's Critical Pedagogy. Specifically, we analyze EBT's PPP to observe how the Government deals with a certain reality. part of the reality that surrounds the deaf student: the treatment

¹ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>; kleberaparecidodasilva@gmail.com

² Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3377-3985>; son.ninha@hotmail.com

³ Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7851-6539>; trndias@gmail.com

given to the deaf student woman in the text of the EBT PPP, regarding the existence or not of literacy strategies aimed at their empowerment.

Keywords: *Literacy, bilingualism. women empowerment*

1. Introdução

Historicamente o assunto surdez encontra-se vinculado às instâncias da deficiência e da inclusão social, e no que tange às preocupações relativas à educação formal da comunidade surda, desde os seus primórdios, já se passaram aproximadamente dois séculos, conforme Damázio, Alves e Ferreira (2009). Bem antes disso, de forma específica e exata até o século XVI, as pessoas surdas eram tratadas como deficientes, defeituosos, inferiores, inaptos. Nessas condições, os surdos, acreditava-se, não teriam condições de frequentar a escola e nem tampouco de exercer seus direitos legais. Silva e Favorito (2009, p.10) destacam que “para o pensamento da época, quem não tinha desenvolvido a fala naturalmente não era considerado cidadão: não tinha acesso à instrução, nem autonomia perante a lei.” Embora a concepção de surdez tenha mudado com o passar do tempo, trazendo com isso um progresso gradativo de forma positiva para a comunidade surda, ainda assim, “essa crença de que os surdos estariam fora da condição humana pela falta de audição e da fala[...] atravessou os séculos e ainda persiste em nossos dias” (SILVA; FAVORITO, 2011, p.11).

Em nosso contexto brasileiro, o olhar em termos da surdez não foi diferente do já exposto anteriormente e, apesar das mudanças observadas nesse âmbito, por aqui ainda é comum observarmos a permanência de uma política linguística oriunda do pensamento descrito anteriormente em alguns ambientes, nos quais “os adeptos dessa política vetam o uso da língua de sinais no ambiente escolar, argumentando que essa prática impediria a aquisição da habilidade de falar [...] e escrever na língua nacional” (MAHER, 2013, p.125, 126 *apud* CAVALCANTI; SILVA, 2007). Apesar disso, reiteramos que a educação da pessoa surda tem sido constantemente motivo de debates e as discussões são no sentido de favorecer o movimento em defesa do bilinguismo.

A concepção bilíngue defende que a língua de sinais deve ser adquirida pela comunidade surda em primeiro lugar e reconhecida como a língua oficial no âmbito desse grupo, e a língua portuguesa deve ser ensinada/aprendida como a segunda língua. Nesses termos, a surdez é vista por um viés cultural, já que apresenta um conceito que envolve bilinguismo e a formação de uma comunidade surda.

O movimento multicultural em defesa da inclusão abrange a comunidade surda como mais um grupo relacionado às minorias que reivindicam o reconhecimento de sua própria cultura [...] essa minoria étnica enquadra-se naquelas que possuem necessidades especiais, que não aceitam os processos de

exclusão da sociedade burguesa. É nesse contexto que os surdos encontraram um caminho para que sua língua seja “ouvida” no contexto das diferenças bilíngues.

Por meio do bilinguismo, a comunidade surda brasileira pleiteia o direito à diferença com o uso da língua de sinais a Libras, como a língua materna. Isso consiste no direito a uma educação formal que adote e assuma a concepção bilíngue institucionalmente. Sem dúvida, houve um significativo avanço nesse sentido, uma vez que a educação bilíngue de surdos tem ganhado mais espaço nas últimas décadas, em primeiro lugar, com o reconhecimento da língua de sinais brasileira (Libras), criada em 2002 pela Lei Federal n. 10.436/02 (CARVALHO; MARINHO, 2007). Em segundo, logo depois à promulgação dessa Lei, os movimentos sociais em nosso país impulsionaram a redação e a aprovação da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação inclusiva e o Decreto nº 5.626/05.

Apesar de já existirem vários movimentos em defesa da concepção da surdez como uma questão pertencente ao domínio cultural e não uma deficiência, muitos surdos nascem em ambiente de ouvintes e sofrem com a percepção de que devem, em um primeiro momento, desenvolver a fala ou a leitura labial, ou seja, a oralização.

Ao observar as possibilidades de metodologia de aquisição de língua pelos surdos e as políticas públicas voltadas para a questão, trazemos à tona o contexto do Distrito Federal, no qual acompanhamos a implementação de uma escola bilíngue para surdos, denominada Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga. No texto de apresentação do Projeto Político Pedagógico de 2018 deixa claro que o objetivo da escola é atender e promover a “inclusão educacional e social dos [...] uma educação diferenciada, específica, cultural e bilíngue” (p.7). Nessa mesma linha de pensamento, mais adiante, em sua justificativa, o mesmo PPP respalda-se no Artigo 17 da Lei N. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, o qual reza que:

[...] o Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. Fazem parte dessa parcela que precisa de acessibilidade plena à educação, os surdos sinalizantes, implantados e oralizados ao lado de ouvintes familiares de surdos, falantes de língua de sinais desde pequenos.

Dessa forma, desenvolver uma análise do Projeto Político Pedagógico implica observar como o Poder Público lida com determinada realidade. Em específico, como já foi mencionado, nos interessou investigar uma parcela da realidade que envolve a aluna surda, ou seja, o tratamento dispensado à mulher-estudante surda no texto do PPP da escola bilíngue de Taguatinga - DF, no que tange à existência ou não

de estratégias que visem seu empoderamento. Para tanto, analisamos o documento sob um viés crítico com o fito de ressaltar a relação entre letramento, bilinguismo e empoderamento feminino surdo.

2. Letramento e bilinguismo

A educação da comunidade surda apresenta características específicas que devem ser levadas em consideração quando tratamos de bilinguismo e letramento. Não são todos/as surdos/as que possuem a Libras como Língua Materna, dado que “a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes”(QUADROS, 1997, p. 30), situação essa que dificulta, ou até mesmo, lhe nega a oportunidade de aquisição de sua língua natural e, portanto, de sua identidade como pessoa surda. Ainda de acordo com Quadros (1997, p.30), é imprescindível que “haja um ambiente próprio para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua.” Isso significa dizer que a proposta bilíngue só terá eficácia se o aluno surdo dominar a Libras, sua língua materna, uma vez que conforme Souza (1995):

O bilingüismo parte do pressuposto de que o surdo deve ser exposto à L.S. o mais cedo possível. Defende que os conhecimentos lingüísticos, construídos por ele nesta linguagem, serão ativados e muito lhe facilitarão a aquisição da língua oral. Advoga a importância do domínio das duas línguas pelo surdo e reconhece que, em tal situação, o surdo poderá ter uma identidade bicultural.

Vários são os desafios da cultura surda referente ao letramento. De acordo com Quadros (1997), ainda não existe algo pronto para a educação de surdos, há crianças surdas que nascem em ambiente ouvinte e não possuem como língua materna a Libras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Bilíngue e Português-Escrito de Taguatinga- DF(doravante EBT), a Unidade Escolar em tela se define como sendo (2018, p.7):

[...] uma escola pública e com atendimento integral, foi criada pela Portaria Nº 171, de 02 de julho de 2013, da SEEDF, em cumprimento à Lei nº 5.016 de 11 de janeiro de 2013, que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal. Esta escola atende e promove a inclusão educacional e social dos surdos, garante uma educação diferenciada, específica, cultural e bilíngue, para estudantes que têm a língua de sinais como sua primeira língua e o português escrito como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica (Lei 5.016/2013). As aulas da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga tiveram início no dia 5 de agosto de 2013.

Estamos alinhados ao mesmo posicionamento do PPP da supracitada escola quando este documento ressalta a importância da promoção e da inclusão social da pessoa surda por meio do

bilinguismo, adotando Libras como língua materna (L1) e adquirindo o Português-Escrito como segunda língua (L2), como sendo um elemento possibilitador para uma “educação diferenciada”. Assim, é possível afirmar, estamos diante de uma nova prática social, a qual adota tipos de Letramentos para a promoção de ações indicativas de empoderamento da comunidade surda e, especialmente, a feminina.

Adotando uma percepção mais ampla a partir do contexto de práticas institucionais, tendo como base autores do New London Group, entende-se que o Letramento é composto por práticas de letramento e eventos (BARTON, 1998), envolvendo práticas sociais que englobam questões de poder, ideologia e crenças (RESENDE; RAMALHO, 2006). Assim sendo, a prática de Letramento envolve questões ideológicas, incluindo as questões de gênero social e podem também evidenciar as transformações sociais. Por conseguinte, práticas de letramento envolvendo a escrita apresenta-se no contexto escolar relacionadas a questões ideológicas, entre elas a hegemonia masculina. Isso posto, para desenvolver o presente estudo observando os aspectos citados, optamos por uma pesquisa qualitativa seguindo o percurso metodológico conforme descrito a seguir.

3. Perspectiva crítica: uma questão metodológica

Uma visão das diferenças entre pesquisa qualitativa e quantitativa é expressa por Densin e Lincoln (2006, p. 23) ao estabelecer que, na pesquisa qualitativa, o olhar está voltado para “o modo como a experiência social é criada e adquire significado”. Por outro lado, a pesquisa quantitativa “ênfatisa o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos”. O paradigma qualitativo diferencia-se do quantitativo porque enquanto este tem por objetivo estudar duas variáveis denominadas antecedente e consequente para, a partir daí, determinar relações existentes de causa e consequência de determinado fenômeno, ao contrário disso, aquele “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Isso significa dizer que a pesquisa qualitativa encontra-se inserida no campo da pesquisa social, pois de acordo com tal paradigma “não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32). Daí a importância da abordagem qualitativa para a pesquisa em tela.

Uma vez que o objetivo central desta pesquisa é o de investigar questões referentes ao empoderamento feminino surdo observando o letramento e o bilinguismo, o estudo classifica-se como qualitativa e documental, considerando que utiliza ferramentas da etnografia para identificar elementos relativos à questão social via análise documental. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo no contexto da EBT com notas de campo e observação, cuja geração de dados contribuiu para análise do PPP. Para a análise dos dados, adotamos o suporte teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica

- ADC, com o auxílio das categorias da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF, em específico do Sistema de Transitividade.

Wodak e Meyer (2009) fazem um histórico da ADC, estabelecendo sua conexão com a Linguística Crítica. Porém, os autores evidenciam que a ADC busca debater questões de poder, ideologia, crítica e discurso, considerando discurso como o “contexto da língua em uso”. Os autores ressaltam, ainda, que não há apenas uma linha teórica para análise de dados, segundo a ADC. Dependendo da linha teórica, adota-se a metodologia que melhor se enquadra ao problema investigado.

Na presente pesquisa, optamos pela perspectiva dialético-relacional, por meio da qual foi possível observar aspectos que podem confluir para uma mudança social relacionada a questões linguísticas ao investigar os discursos apresentados no PPP considerando questões ideológicas.

Desenvolvendo a proposta da ‘crítica explanatória’ de Bhaskar, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60), autores estes que desenvolveram a perspectiva dialético-relacional, apresentam cinco etapas para análise: a delimitação de um problema, os obstáculos a ser enfrentados, a função do problema na prática, os possíveis modos de ultrapassar os obstáculos e a reflexão sobre a análise. É preciso considerar que, como parte da análise dessas etapas, há também algumas subdivisões para uma delimitação mais específica, conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Etapas do enquadre metodológico da ADC

1) Um problema (atividade, reflexividade)		
2) Obstáculos para serem superados	(a) análise da conjuntura	
	(b) análise da prática particular	(i) práticas relevantes
		(ii) relações do discurso com outros elementos da prática
	(c) análise de discurso	(i) significado acional
		(ii) significado representacional
		(iii) significado identificacional
3) função do problema na prática		
4) Possíveis maneiras de superar os obstáculos		
5) Reflexão sobre a análise		

Fonte: baseado em Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60)

Para Fairclough (2003), quando analisamos gêneros discursivos, estamos investigando as ações e interações sociais nos eventos sociais e o texto como interação, pois gêneros discursivos propiciam ações particulares e determinam efeitos sociais. Na referida obra, há uma reflexão a respeito dos gêneros discursivos como mecanismos de ação e suas relações com discursos e estilos. Os gêneros discursivos são formas de ação por meio de textos, apresentando discursos (formas de representação) e estilos (formas de identificação). Nesses parâmetros, analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola Bilíngue de Taguatinga possibilitou investigar as ações e os possíveis discursos que determinaram o gênero específico estudado.

Fairclough (2003, p. 124) faz uma diferença entre ‘discurso’ e ‘discursos’. O termo ‘discurso’ é usado de forma mais abstrata, estando relacionado a uma parte das práticas sociais, enquanto o termo ‘discursos’, no plural, refere-se às formas de representação de “aspectos do mundo”. Segundo o autor, (FAIRCLOUGH, 2003, p. 129), é possível em distinguir discursos de duas maneiras:

1. Identificando as principais partes do mundo (incluindo as áreas da vida social) que são representados – os ‘temas’ principais.
2. Identificando uma perspectiva particular ou ângulo ou ponto de vista a partir dos quais são representados.

O autor ainda sugere que, para que se possa distinguir os discursos é preciso examinar questões lexicais e gramaticais, pois as diferenças entre os discursos são mais nítidas quando observamos fenômenos como metáforas ou estruturas textuais. Assim sendo, como *corpus* textual, analisamos o discurso do PPP da EBT para identificar elementos discursivos que representem a figura feminina surda com a intenção de viabilizar estratégias que possibilitem ensejar a discussão em torno do empoderamento das alunas surdas por meio do letramento. Frisamos, mais uma vez, que adotamos como dados para análise, além do PPP, também o discurso de uma docente surda atuante na EBT.

3. A Linguística Sistêmico-Funcional e seu Sistema de Transitividade

A Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, tal como proposta por Halliday (1985; 1994); Halliday e Matthiessen (2014) e Eggins (2004), conforme já indicado, contribuiu, como teoria linguística, para a interpretação dos dados desta pesquisa. De modo específico, lançamos mão, no domínio da LSF, no Sistema de Transitividade, como já foi mencionado, nos parâmetros de Halliday e Halliday e Matthiessen.

A LSF direciona sua atenção para o uso efetivo da linguagem verbal via texto em relação à atividade social em jogo, levando em conta a ação dos interlocutores envolvidos no processo de interação. Isso implica dizer que, para a LSF, a língua não se constitui de regras como defendem as teorias

formalistas, constitui-se de recursos à disposição do enunciador para construir significados realizados lexicogramaticalmente e expressos fônica (sons, quanto às línguas oral-auditivas ou sinais quanto às línguas espaço-visuais) ou graficamente. Isso significa dizer que sob a ótica da LSF, a língua se organiza em três estratos, a saber: o semântico-discursivo, o léxico-gramatical e o estrato grafofonológico. Nesses parâmetros, a construção de significados realiza-se em dois níveis: o semântico-discursivo e o lexicogramatical, ou seja, com base nos aspectos internos, mas “a LSF não estuda a língua exclusivamente a partir de uma perspectiva intralinguística”(VIAN JR, 2014, p.429). Para além disso:

[...] é necessário que se considere o estrato extralinguístico, isto é, os elementos do contexto de cultura e de situação que também contribuem para a construção de significados nos textos. Temos um contexto mais amplo, o contexto de cultura, no qual está inserido o sistema linguístico, além do contexto mais imediato do texto, contexto de situação, em que a língua está inserida. Há, dessa forma, um contínuo entre a cultura e a situação e entre a língua e o texto: os textos produzidos em seus contextos são porções de uma cultura mais ampla, são instanciações dessa cultura e os textos são instanciações do sistema linguístico.

Ao direcionar seu foco para a funcionalidade da linguagem verbal, o que possibilita a explicação e a interpretação de textos em seus contextos de uso, a teoria sistêmico-funcional coloca à disposição do analista um poderoso instrumental analítico para a descrição da língua (EGGINS, 2004; HALLIDAY, 1994; THOMPSON, 2014), que só é poderoso porque a teoria que o informa aborda a língua a partir de um ponto de vista sociosemiótico, pelo qual ela é compreendida como um entre os diversos sistemas de criação de significados presentes na cultura ou sociedade. Por conseguinte, desse entendimento, compreendemos, de acordo com Halliday e Hasan (1989), que os membros de uma comunidade, que é parte de uma cultura/sociedade, trocam significados uns com os outros para agir nas atividades reconhecidas como próprias dessa cultura/sociedade.

O sistema da transitividade é uma categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional, que “permite identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada” (CUNHA & SOUZA, 2007, p. 53). Melhor dizendo, o sistema da transitividade organiza a experiência (interna ou externa ao usuário) em processos, participantes e circunstâncias, ou seja, a oração como representação identifica que ação é realizada, por quem é realizada e as circunstâncias envolvidas em sua realização (HALLIDAY; MATTHIESEN, 2014).

Conforme Halliday e Matthiessen (2014), os processos são representações linguísticas das ações que ocorrem no mundo real e, funcionalmente, são categorizados segundo o seu significado semântico: por exemplo, os verbos *comer*, *pensar*, *ser*, possuem classificações diferentes porque o primeiro descreve uma ação física, o segundo, uma ação mental e o terceiro estabelece uma relação. Não se recorre à classificação de verbos em aqueles que precisam de complemento e aqueles que o dispensam, tal como ocorre na gramática tradicional. Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2014) classificam os processos

em seis tipos: material, mental, relacional, verbal, existencial e comportamental. Os três primeiros são considerados principais e os três seguintes são denominados intermediários.

Os processos materiais se relacionam a ações físicas, concretas e são denominados processos de ação (ex: ofertar, auxiliar, contratar); os mentais estão relacionados a reações mentais, ou seja, são processos que envolvem eventos psicológicos, como reflexões, sentimentos e percepções(ex: incentivar, escolher, amar); os processos relacionais representam estados de identidade e de posse (ex: ser, estar). Por sua vez, os processos verbais estão relacionados ao *dizer* e seus verbos correspondentes;” (ex: solicitar, perguntar); os existenciais referem-se ao que existe ou acontece, ou seja, representa a existência de algo(ex: haver, existir) Por fim os processos comportamentais estão ligados a comportamentos fisiológicos e psicológicos, tipicamente humanos (ex: rir, dormir) (FUZER; CABRAL, 2014).

4. Análise crítica do PPP quanto ao empoderamento feminino surdo

O termo “empoderamento” ganha destaque com os movimentos feministas negros a partir de 2013, mas sua origem, no Brasil, é proposta por Paulo Freire como forma crítica e relacionada a questões sociais. Nessa contextura, Shiavo e Moreira(2005, p. 35) tecem uma discussão a respeito da questão do empoderamento explicando que o termo:

Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva.

Em sua obra *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor* (1986, p. 135), Paulo Freire destaca que: Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade.

As questões de gênero social observadas em relação ao letramento e ao empoderamento feminino revelam relações hegemônicas e ideológicas, considerando a associação entre nível de educação e violência contra as mulheres, aspectos relevantes quando se desenvolve uma perspectiva crítica.

Após os anos 1990, alguns teóricos procuram investigar problemas sociais tendo como base os Estudos Críticos. Várias correntes de diversos segmentos sociais buscam investigar problemas sociais, considerando reflexões que abarcam não somente uma mera descrição do observado socialmente, mas

também uma análise profunda das causas e consequências de diversas situações, além de apontar para o papel em que pesquisadores desenvolvem, seja por suas práticas, seja por suas interações.

A comunidade surda, ao longo de sua trajetória, tem sofrido diversos preconceitos sociais, mas atualmente vem alcançando espaços importantes por meio do acesso à universidade, a qual oferece aos surdos graduações específicas e o acesso diferenciado a cursos de pós-graduação. Mas, apesar desse avanço, ainda se observam poucas discussões referentes às questões de gênero social e feminismo voltadas para esse público. Embora tenha ocorrido, em 11 de novembro de 2016, o “I Encontro de Feminismo e Empoderamento Surdo”, promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS –, não existe nesse meio uma agenda de discussões, como acontece na comunidade ouvinte.

O processo de letramento voltado para a percepção de questões de empoderamento feminino torna-se de suma importância, pois muitas surdas não possuem acesso a informações ou a órgãos que desenvolvem projetos de proteção a mulheres. Esse problema decorre, muitas vezes, do fato de boa parte das surdas não dominarem a língua portuguesa, uma vez que o acesso à informação envolve, em um primeiro momento, o acesso ao Português-escrito, daí a necessidade do letramento da mulher surda nos parâmetros do bilinguismo.

Analisando o PPP da EBT, observamos que a metodologia de ensino de Português-escrito adota o critério de nivelamento, conforme o excerto a seguir, extraído da Seção 12.4.6.1, do Componente “Português como Segunda Língua” constante do referido documento (p. 106).

Tendo em vista o fato de os estudantes surdos, ao longo de seu histórico educacional, não terem tido a oportunidade de aprender a língua portuguesa de uma maneira adequada, que implica adequação curricular e metodológica, além de considerar a metodologia de ensino do português como segunda língua, faz-se necessário repensar a forma de agrupamento desses alunos. Esse agrupamento se dará por nível de proficiência na língua portuguesa, visto que, cada aluno, se encontra num determinado patamar de conhecimento e uso da língua. Enquanto uns se arriscam de forma eficiente nas duas línguas: a Libras, sua língua materna e o Português escrito, outros não possuem essas mesmas habilidades. Conclui-se, portanto, que se faz necessário agrupar esses alunos, nas aulas de Português, não por série e sim por níveis, de forma a se evitar um trabalho fragmentado e injusto: ora exigindo mais daqueles que se destacam na escrita e deixando os que não têm ainda algumas habilidades desmotivadas ou o contrário: aulas de português básico, privilegiando os que estão começando a se desenvolver na escrita, desmotivando aqueles que já avançaram nela. A divisão em níveis de proficiência baseia-se de acordo com o que sugere Krashen (1982): o ensino precisa ser adequado à idade e a maturidade linguística do aprendiz. Portanto estabeleceu-se a divisão em três níveis quais sejam: Nível I, II e III descritos a seguir.

No nível I o aprendiz começa a adquirir conhecimento de língua por meio de frases simples com um vocabulário também simples. Nesse nível ele pouco ou nada produz em termos de escrita mais elaborada. Privilegia-se o entendimento do que foi lido pelo

aprendiz e sua demonstração através de frases simples, desenhos, colagens e outros. Nesse ponto tem-se o grande apoio da língua de sinais, pois como o objetivo é que o aluno demonstre entendimento do contato que ele teve com o texto escrito, ele o intérprete juntamente com o vocabulário inerente ao texto, em língua de sinais.

No nível II o estudante surdo possui uma maior vivência com a língua e, portanto, algumas habilidades linguísticas que lhes permitem produzir muito mais. Nesse nível o educando ainda tem dificuldade em se posicionar através da escrita e de ler e entender as entrelinhas de um texto argumentativo. Ele consegue, sim, produzir um número maior de linhas de um texto provando assim que, o entendimento após todo o processo de estudo de um texto, foi alcançado culminando na escrita.

No nível III o estudante consegue ler e explicar não só através da Língua de Sinais - LS, mas também através da escrita aquilo que ele leu. Nesse nível, o estudante já deixou a estruturação do pensamento somente através da língua de sinais, ele já é capaz de se posicionar através do português escrito e consegue também transitar pelas duas línguas e identificar as diferenças entre elas. Ele lê nas entrelinhas, argumenta, questiona, discorda... Percebe-se que, nesse nível, as dúvidas em relação à língua portuguesa se dão entre o que ele lê nos lábios dos ouvintes e a escrita que, em algumas situações, difere da língua falada. Outras dúvidas também, que o aprendiz porventura apresenta, são comuns a usuários de língua materna e, nesse ponto, podem-se aprofundar mais o conhecimento do estudante e trabalhar com base em suas curiosidades. Ressalta-se que esses níveis não são fechados e acabados, pode acontecer que um aluno esteja inserido, por exemplo, no nível II e ainda precisar do apoio de gravuras, ou outro aluno do nível II conseguir escrever um texto informativo contendo vários parágrafos com o mínimo de intervenção da língua de sinais no momento da escrita. Conclui-se então que dentro dos níveis há subníveis ao se comparar estudantes inseridos numa mesma classe. Faz-se necessário ressaltar também que o trabalho por níveis já acontece na EBT desde o ano de 2014.

O critério de nivelamento, indubitavelmente, favorece a aprendizagem da língua com base na concepção do Português-escrito como uma língua adicional, o que possibilita ao surdo se mas, por outro lado, não foram observadas ações que pudessem vislumbrar questões relacionadas ao gênero social ou à violência contra a mulher. Chama-nos a atenção o fato de que em nenhum momento do texto, em parte alguma do texto as duas questões são sequer mencionadas, nem mesmo nos projetos.

Quanto à postura da professora de Português, atuante em uma turma do 1º ano, constatamos, no decorrer de nossas observações de campo, que ela abordou uma única vez o tema violência em sala de aula, mas de forma pontual. Especificamente, a professora apenas definiu o significado da palavra feminismo e de violência doméstica em Libras.

Já em relação aos aspectos linguísticos, o documento opta pelo masculino genérico no decorrer de todo o texto; não há menção ou distinção de gênero social. Há no documento a apresentação de alguns projetos e propostas de ações visando melhorias e desenvolvimento das potencialidades da escola que, em sua maioria, pretendem contemplar a estrutura física e materiais da escola. Isso se torna evidente devido a algumas constatações que fizemos, tais como: das dezessete ações mencionadas no PPP, no

período de 2014-2016, apenas três se circunscrevem no âmbito pedagógico e na formação/capacitação de professores e/ou profissionais (PPP, p. 25), como estão mostradas a seguir:

- Incentivar a capacitação de funcionários para que todos sejam fluentes em Libras;
- Contratação (*contratar*)⁴ de profissionais surdos;
- A direção solicitou à UNIGEP e atualmente tem-se 3 professores readaptados na sala de leitura, 14 educadores sociais voluntários - ESV para Atender ANEEs e à Educação Integral.

Entre as ações propostas durante a gestão de 2017-2018, catorze delas tiveram por objetivo igualmente implementar melhorias na infraestrutura da escola, incluindo instalação de alguns equipamentos imprescindíveis para o bem estar dos alunos, tais como bebedouros, mesa de ping pong, ponto eletrônico e etc. Quanto às ações relacionadas ao aspecto pedagógico, percebemos, porém, que, no decorrer dessa gestão, o documento cita apenas duas, mas nenhuma delas privilegia a problemática relacionada ao gênero social e nem tampouco relativos ao empoderamento da mulher/aluna surda. Os excertos abaixo traduzem *ipsis verbis* as ações de cunho pedagógico constantes do PPP (2018, p. 25).

- Alunos dos Anos Finais, Ensino Médio e EJA com avaliação psicopedagógica realizada pela EAA em sua documentação escolar;
- Consultoria, Tradução, produção e adaptação das provas diagnósticas no formato de vídeo provas em Libras, aplicadas na rede pública de ensino do DF - trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia e Material Didático da EBT, coordenado pela DIAV/SUPLAV em parceria com a DIEE/COETE/SUBEB.

Como prioridades para o processo de ensino-aprendizagem, nesse mesmo documento, foram destacadas as seguintes propostas (PPP, 2018, p.26).

- *Melhorar a* qualidade no processo de ensino /aprendizagem;
- Oferecer formação continuada em Libras;
- Acompanhar os alunos com dificuldade de aprendizagem e defasagem idade/ano, (reagrupamentos, projeto interventivo, reforço escolar, sala de recursos bilíngue);
- Promover estudos e troca de experiências nas reuniões coletivas;
- Acompanhar e avaliar os atendimentos feitos pela Sala de Recursos Bilíngue e SOE;
- Dar continuidade à Escolinha de Pais;
- Adquirir materiais que auxiliem no processo ensino-aprendizagem.

Como vimos, no que tange às ações envolvendo o processo de ensino e aprendizagem, o documento da escola não propõe um trabalho voltado para a questão de gênero social, aliás, nem sequer menciona algo nesse sentido. Podemos constatar que as prioridades da EBT, no âmbito educacional, como um todo, se encontram vinculadas a questões que envolvem o pedagógico, que abrange, entre

⁴ Grifo nosso.

outros, desde o acompanhamento de alunos com dificuldades até o atendimento da comunidade por meio da “Escolinha de Pais”. No entanto, novamente, no referido documento, não observamos nada a respeito da questão de gênero social.

Mais adiante, a partir da página 133, o PPP apresenta diferentes projetos da área diversificada, os denominados multidisciplinares. Tais recursos pedagógicos foram desenvolvidos de modo a contemplar todos os segmentos da escola, desde a Educação Infantil, anos iniciais, até o Ensino Médio, ou seja, os anos finais. É digno de nota que, embora o tema “Mãos que constroem um mundo melhor” contemple como um de seus eixos estruturantes a diversidade/pluralidade cultural e direitos humanos, mesmo assim, não se encontra dentro desse eixo absolutamente coisa alguma que favoreça um trabalho no sentido de contemplar ou mesmo de instigar a questão do gênero social, nem tampouco o empoderamento feminino e nem, obviamente, uma avaliação crítica nesse aspecto.

Já em relação às potencialidades da escola, foi evidenciada que a referida unidade educacional preza, além de outros componentes importantes, por “uma equipe de professores qualificados e comprometidos”(p. 27). Essa potencialidade, tão bem destacada pela escola, poderia ser a porta de entrada para o desenvolvimento de um trabalho em sala de aula envolvendo estratégias relacionadas ao gênero social e às formas de enfrentamento da violência, mas isso só seria possível se a iniciativa partisse do próprio educador. Se esse profissional assumisse uma posição, de forma criativa crítica da realidade que o circunda e que fosse sensível às discussões atuais em torno do gênero social, particularmente o feminino e das questões que envolvem os direitos da mulher no contexto atual.

Em relação ao trabalho em sala de aula, ressaltamos mais uma vez, não observamos nenhuma atitude efetiva por parte da professora participante da pesquisa que contemplasse a temática em discussão aqui. Como já foi mencionado anteriormente, a docente apenas mencionou uma única vez a expressão ‘violência doméstica,’ o que foi feito somente com o intuito de traduzir a expressão em Libras. Diante do exposto, podemos concluir que a EBT, por meio de seu PPP, não demonstra interesse em tratar das questões referentes aos direitos e garantias da mulher e menos ainda concernentes ao empoderamento da aluna/mulher surda.

5. Os resultados da análise da transitividade

Conforme já mencionado, para auxiliar a análise e interpretação dos dados, lançamos mão dos processos e participantes sob o viés do Sistema de Transitividade da LSF, em conformidade com Halliday (1989) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014). Para tanto, mapeamos os processos e os participantes presentes no texto do PPP que tratam especialmente das ações pedagógicas ensejadas pela EBT nas gestões 2014-2016 e 2017-2018. Os segmentos, pertinentes às ações pedagógicas,

analisados são aqueles transcritos na Seção 4 deste artigo. No Quadro 2, a seguir, listamos os participantes e os tipos de processos mapeados nos segmentos analisados:

Quadro 2 – Tipos de participantes e processos encontrados nos excertos analisados

PARTICIPANTES		PROCESSOS			
		MATERIAL	VERBAL	MENTAL	RELACIONAL
EBT	ofertar	solicitou	incentivar	tem	
Alunos	melhorar				
Professores	adquirir				
Funcionários	atender				
Pais	auxiliem				
	acompanhar (2vezes)				
	avaliar				
	oferecer				
	promover				
	contratar				
	dar continuidade (prosseguir)				

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no *corpus* da pesquisa

Observando o quadro acima, constatamos que dos 14 processos mapeados nos trechos analisados do documento predominam disparadamente os materiais, totalizando 11. Os outros 3 se distribuem entre os processos verbal (1), mental (1) e (1) relacional. Quanto aos participantes, de acordo com o Sistema de Transitividade da LSF (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), eles se dividem em duas categorias: principal (aquele que pratica a ação ou percebe um fenômeno) e secundário (o que sofre a ação). No texto analisado, temos um participante principal, a EBT, e quatro secundários: os alunos, os professores, os funcionários e os pais. No Quadro 3, a seguir, disponibilizamos alguns exemplos extraídos dos excertos contendo os processos com seus respectivos participantes.

Quadro 3: Participantes dos processos presentes nas propostas de ações pedagógicas do PPP da EBT

Participantes	Exemplos
EBT	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar a qualidade no processo de ensino /aprendizagem (para os alunos) • Oferecer (aos professores) formação continuada em Libras. • Ofertar atendimento (aos alunos) para estimulação linguística precoce. • Adquirir materiais que auxiliem no processo ensino-aprendizagem (dos alunos)
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar os alunos com dificuldade de aprendizagem e defasagem idade/ano.

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adquirir materiais que auxiliem no processo ensino-aprendizagem (dos alunos).</i> • <i>Acompanhar e avaliar os atendimentos(aos alunos) feito pela Sala de Recursos Bilingue e SOE;</i>
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oferecer (aos professores) formação continuada em Libras.</i> • <i>Promover (para os professores) estudos e troca de experiências nas reuniões coletivas.</i>
Funcionários	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Incentivar a capacitação de funcionários.</i>
Pais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dar continuidade à Escolinha de Pais.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores com base no corpus da pesquisa

Os resultados vislumbrados, tendo em vista os participantes relacionados aos processos, mostram que totalizam em cinco os participantes, dos quais um deles a EBT é o principal, dado que se encontra numa posição de total atuação em relação aos participantes secundários, uma vez que é a EBT via PPP quem pratica (ou propõe) as ações pedagógicas que serão realizadas no decorrer do ano letivo e/ou durante a gestão em curso. Consequentemente, é a instituição escolar o participante que decide o que é melhor para o desempenho da própria instituição e também dos outros participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, portanto, cabe a ela delinear as ações aspiradas e quem deve se beneficiar delas. Assim, reiteramos, observamos nos segmentos analisados dois tipos de participantes: o participante principal – A EBT -, e os participantes secundários, que são, por ordem de importância: alunos, professores, funcionários e pais.

A análise da transitividade nos mostra, em primeira mão, que, embora a escola privilegie em seu PPP, via ações pedagógicas, um ensino de qualidade com o intuito de contemplar diversos participantes ativos no espaço da escola, tais como os alunos, os professores, os funcionários surdos e os pais; e apesar, inclusive, dessa instituição, em seu documento, mencionar a questão da diversidade/pluralidade cultural e direitos humanos, - conforme mostrado anteriormente -, não se observa nenhuma moção no sentido de propor ações que privilegie, ou mesmo incentive, discussões a respeito dos direitos da “mulher surda” que resulte em um diálogo em torno do empoderamento feminino.

Ao privilegiar os processos materiais conectados com o mundo do fazer e acontecer em suas propostas de ações pedagógicas como, por exemplo, *ofertar, promover, contratar, melhorar*, entre outros, a EBT acaba por demonstrar que sua preocupação consiste, prioritariamente, nos aspectos do mundo físico, do mundo material com fulcro em ações que resultem em produtos concretos, palpáveis, próprios de uma visão capitalista de mundo, uma vez que o foco desses processos é promover mudanças no âmbito da realidade física e material da escola. Isso significa dizer que a instituição em tela tem consciência da importância que tais mudanças podem operar em relação à práxis de cada participante envolvido, o que

é algo esperado e positivo, já que toda e qualquer instituição escolar que se preze tem por meta mudar a realidade dos participantes envolvidos, ou seja, promover mudanças práticas que beneficie a comunidade escolar.

Todavia é também prerrogativa (ou deveria ser) de toda e qualquer instituição escolar comprometer-se com práticas de letramento que favoreça a formação de cidadãos, para que eles possam construir suas identidades e atuar socialmente. A escola, para tanto, precisa trazer propostas de letramento que promovam discussões que, por sua vez, possibilitem mudanças em relação à percepção da realidade e na construção das identidades dos envolvidos. No que tange a essa questão, constatamos que não há, por parte do participante principal, ou seja, a EBT, proposições que desenhem ações pedagógicas no sentido de contemplar algo nesse aspecto, pois até mesmo quando uma das ações seleciona o processo mental “incentivar”, o qual enseja destacar a importância “da capacitação de funcionários para que todos sejam fluentes em Libras,” (PPP, 2018, p.25), ainda assim, a proposta se encontra restrita ao que se propõe fazer e quem se pretende envolver.

Ressaltamos que, a despeito de os alunos se configurarem como sendo o participante secundário mais beneficiado no âmbito do pedagógico, já que praticamente todas as ações propostas são voltadas para esse público, não se vislumbra nenhuma menção à mulher- aluna surda, relacionada à violência contra a mulher e/ou ao empoderamento feminino. Quanto ao participante “professor”, não se observa também nenhuma proposta, no âmbito de sua formação que sugira algo relacionado às questões femininas em discussão, uma vez que a Escola apenas propõe, conforme os exemplos destacados no Quadro 3, por meio dos processos materiais “oferecer (*aos professores*) formação continuada em Libras e “promover (*para os professores*)⁵ estudos e troca de experiências nas reuniões coletivas (PPP, 2018, p.26).

Quanto ao participante "pais", a EBT se propõe, unicamente, a “dar continuidade à Escolinha de Pais”(PPP, 2018, p.26). Por meio do processo material “dar continuidade”, no sentido de prosseguir, a instituição não propõe nada de novo para o participante pais, que se traduz no grupo de todos os pais de alunos dessa escola. Infere-se, a partir daí, que a EBT pretende manter o *status quo*, ou seja, permanecer com a mesma conjuntura. Ou de outra forma, deixar as coisas tal-qualmente os anos anteriores, sem inovação alguma.

Com base nos resultados da análise das propostas de ações relativas ao pedagógico, conforme se encontram estabelecidas, acreditamos que é possível chegar à conclusão de que a EBT, em seu PPP, embora contemple diferentes práticas de letramentos em suas propostas de ações pedagógicas com o intuito de operar mudanças significativas na vida dos seus participantes, principalmente na dos alunos

⁵ Grifo de nossa inteira responsabilidade.

como um todo, por outro lado, a Escola ignorou, ou seja, deixou de contemplar em seu PPP práticas de letramento que possibilitasse o debate relativo às questões de gênero social, em especial, sobre a violência contra a mulher, os direitos da mulher/aluna surda e principalmente sobre o empoderamento feminino surdo, aspecto esse imprescindível ao contexto social contemporâneo.

Considerações finais

Diante do resultado da análise do *corpus*, é fato incontestável que a EBT, pelo menos por ora, não demonstra interesse em viabilizar propostas de letramento, via PPP, que privilegie discussões referentes ao gênero social, em particular ao gênero feminino em termos de direitos, violência e empoderamento da mulher/aluna surda. Embora a EBT, em seu PPP, contemple diferentes práticas de letramentos em suas propostas de ações pedagógicas com o intuito de operar mudanças significativas na vida dos seus participantes, principalmente na dos alunos, a Escola ignora completamente a questão relativa ao gênero social, mais precisamente a problemática que envolve os direitos da mulher/aluna surda o que inclui o seu empoderamento.

Ao analisarmos o discurso do PPP com o auxílio da análise da transitividade, foi possível compreender de que forma a realidade da EBT foi representada. No texto analisado, podemos dizer que o documento apenas reproduz a prática de uma instituição escolar convencional, uma vez que por meio de seu discurso, o PPP, como representante discursivo da prática social da EBT, “reproduz os conhecimentos e crenças dessa instituição, por meio dos diferentes modos de representar a realidade, ao mesmo tempo em que cria, reforça e reconstitui identidades”(PEREIRA; ALMEIDA, 2002, p.242 apud FAIRCLOUGH, 1995). Portanto, concluímos que a EBT, via PPP, como detentora do discurso (em razão de ser o participante principal e quem pratica a ação), tem a prerrogativa de possibilitar a reprodução de crenças e conhecimentos, embora não o faça, e, por conseguinte, desfruta das condições necessárias e propícias para propor estratégias de letramento que sejam conectadas com a realidade, ou seja, que vislumbre práticas sociais para a formação do cidadão e que o possibilite construir sua identidade, para, assim, atuar no mundo contemporâneo de modo pleno.

Entender letramento como prática social favorece formar cidadãos, reiteramos, com participações efetivas no local em que estão inseridos. Por diversas questões culturais, as surdas são excluídas socialmente, principalmente pela dificuldade do acesso à língua oficial dominante, o Português. Para minimizar ou modificar essa realidade, seria necessário, em primeiro lugar, a adoção de estruturas escolares bilíngues que favorecesse efetivamente a inclusão linguística da comunidade surda. Em segundo lugar, seria necessário que essas escolas considerassem em seus PPP propostas pedagógicas que viabilizassem estratégias de letramento com o fulcro de possibilitar o debate relativo às questões

de gênero social, em especial sobre a violência contra a mulher, os direitos da mulher/aluna surda e principalmente sobre o empoderamento feminino surdo, discussões essas que já se encontram em progresso na comunidade ouvinte.

Havendo, primeiramente, uma inclusão linguística, potencializa-se, obviamente, a inclusão em discussões sociais, nas quais ainda se sobressaem a hegemonia masculina e, desse modo, se estaria, a um mesmo tempo, possibilitando à comunidade surda o acesso a mecanismos de defesa em relação à violência baseada no gênero social. Deve-se entender, portanto, a sociedade inter-relacionada a diversos fatores culturais. Entre esses fatores, a modalidade escrita da língua oficial é a primeira possibilidade de inclusão dos surdos como cidadãos.

Referências

- ALVES, C.B., FERREIRA, J. de P. e DAMÁZIO, M. F. Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BARTON, D. & HAMILTON. Local literacies: reading and writing in one community. London and New York, Routledge, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- CHOULIARAKI, L e FAIRCLOUGH, N. Discourse in late modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. Transitividade e seus contextos de uso. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens. FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- _____. Analysing discourse. Textual analysis for social research. Londres e Nova York, 2003.
- FREIRE, P., & SHOR, I. Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FUZER, C.; CABRAL, S.R.E. Introdução a gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- LODI, A. C. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05....
- HALLIDAY, M. A. K. Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M.I.M. An introduction to functional grammar. 4. ed., Oxford, Londres: Arnold, 2014.
- MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: MAHER, T.M. Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-134.
- NORTON, B. (2013). Identidade, Letramento e ensino de Línguas em diferentes partes do mundo. In: C. J. Figueiredo, & M. R. Mastrella-de-Andrade, Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades, Campinas, São Paulo: Pontes, 2013. pp. 89-108.
- PEREIRA, J.S. do V.; ALMEIDA, M.B. de. “Sabe-se tudo sobre tudo”: análise da seção cartas-pergunta em revistas femininas para adolescentes. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagens. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

- QUADROS, R. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- RESENDE, V. M. e RAMALHO, V. Análise de discurso crítica. São Paulo: Contexto, 2006.
- SALES, H. M. M. Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Canône Editorial, 2007.
- SEEDF. Projeto Político Pedagógico da Escola Bilíngue de Taguatinga, Brasília, DF, 2018.
- SCHIAVO, M. R.; MOREIRA, E. N. Glossário Social. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.
- SOUZA, M. R. SOUZA, R. M. de. Educação especial, psicologia do surdo e bilinguismo: bases históricas e perspectivas atuais. Temas psicol. 1995 [online]. pp. 71-87.
- VIAN JR, O. Linguística Sistemico-Funcional. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M.L de S.(Org.). Ciências da linguagem: o fazer científico. 2. Campinas SP: Mercado de Letras, 2014.
- WODAK, R. e MEYER, M. Methods of critical discourse analysis. 2^a ed. Londres: Sage, 2009.