

organizadoras

Clarice Gualberto

Sônia Pimenta

SEMIÓTICA SOCIAL MULTIMODALIDADE ANÁLISES DISCURSOS



organizadoras

Clarice Gualberto

Sônia Pimenta

SEMIÓTICA SOCIAL MULTIMODALIDADE ANÁLISES DISCURSOS

2019 | São Paulo |



Esta obra foi publicada com apoio de:

GEMULTE — Grupo de Estudos sobre Multimodalidade, Leitura, Texto e Ensino (CNPq)

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

POSLIN — Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados
Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras
Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabeth de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patrícia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Matheus Vieira Moraes Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Designed by Freepik Designed by coolvector / Freepik
Editora executiva	Patricia Biegging
Revisão	As organizadoras
Organizadoras	Clarice Gualberto Sônia Pimenta

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471 Semiótica social, multimodalidade, análises, discursos.
Clarice Gualberto, Sônia Pimenta - organizadoras. São
Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 276p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-048-5 (brochura)

978-85-7221-047-8 (eBook)

1. Semiótica. 2. Multimodalidade. 3. Design visual.
4. Linguística. 5. Ensino. 6. Comunicação. 7. Artes.
I. Gualberto, Clarice. II. Pimenta, Sônia. III. Título.

CDU: 028

CDD: 028

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.478

SUMÁRIO

Prefácio	9
Apresentação	11
Capítulo 1	
Representações do feminino em protagonistas da Disney® sob uma ótica multimodal a partir da Semiótica Social	13
<i>Clarice Gualberto e Sônia Pimenta</i>	
Capítulo 2	
Análise multimodal de uma unidade de material didático de português como segunda língua para alunos surdos	66
<i>Eva dos Reis Araújo Barbosa</i>	
Capítulo 3	
Análise das representações visuais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu impacto em sala de aula.....	84
<i>Michelle Andréa Murta</i>	
Capítulo 4	
Youtubers e a troca de idiomas e culturas: aprendizagem não linear, multilateral e multimodal	98
<i>Regina Célia Lopes Brito e Sônia Maria de Oliveira Pimenta</i>	
Capítulo 5	
Semiótica social e análise audiovisual: as representações do não político no vídeo de campanha de Alexandre Kalil à prefeitura de Belo Horizonte.....	110
<i>Izamara Barbosa Arcanjo F. Silva</i>	

Capítulo 6	
A representação das quebradeiras de coco babaçu em livros didáticos: um olhar a partir da semiótica social.....	128
<i>Edson Sousa da Silva</i>	
Capítulo 7	
Sustentabilidade e Risco Social: a representação da empresa Samarco na mídia jornalística brasileira.....	141
<i>Felipe José Fernandes Macedo e Sônia Pimenta</i>	
Capítulo 8	
Multimodalidade, identidade de gênero e os significados religiosos no pôster do filme <i>Pecado da carne</i>	158
<i>João Paulo Silva Barbosa</i>	
Capítulo 9	
A Influência do Facebook® nos Discursos de Estudantes de uma Turma de 7º Ano do Ensino Fundamental.....	177
<i>Eduardo Dias de Carvalho Filho</i>	
Capítulo 10	
Modos Semióticos: comunicação em capas de livro e DVD	198
<i>Jacyara Sheyla dos Santos Martins</i>	
Capítulo 11	
Informações ao paciente: análise multimodal das bulas de remédios	212
<i>Ires Figueredo de Souza</i>	
Capítulo 12	
No lugar da mochila, um feixe de lenha: análise de uma campanha de combate ao trabalho infantil a partir da semiótica social.....	225
<i>Arthur Angelo de Oliveira Prado</i>	

Capítulo 13

A combinação de modos semióticos
em hipercontos digitais.....243

Marcos Celírio dos Santos

Referências261

Índice remissivo272

3

Michelle Andréa Murta

Análise das
representações visuais
da Língua Brasileira
de Sinais (Libras) e seu
impacto em sala de aula

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações visuais na Língua de Sinais, obtidas na disciplina “Semiótica Social e Multimodalidade”, ministrada pelas professoras Clarice Gualberto e Sônia Pimenta, à Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O interesse por essa temática se deu devido à disciplina contar, pela primeira vez, com a presença de uma aluna surda e de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Libras é uma língua viso-espacial e reconhecida como primeira língua (L1) de comunicação dos surdos, uma língua tão rica quanto qualquer outra e que carece de pesquisas e análises.

Nesse sentido, este trabalho tem como foco central analisar o impacto da presença de uma aluna surda e de intérpretes de Libras na sala de aula da Pós-Graduação. Procura-se analisar o olhar pela perspectiva da professora, dos alunos ouvintes e da aluna surda, uma vez que, a posição que os intérpretes assumem na sala de aula, acarreta um olhar de poder, pelo fato de eles ocuparem o mesmo espaço que a professora, o que causa, muitas vezes, o conflito de funções, ou seja, o intérprete é visto como professor.

A Semiótica Social, que será nosso embasamento teórico, parte da noção de Saussure de que a semiótica seja a ciência da vida dos signos na sociedade. Essa teoria aborda o estudo dos processos e efeitos na produção e reprodução, recepção e circulação de significados (HODGE; KRESS, 1988). A multimodalidade, na qual também nos baseamos, não é um fenômeno novo, sempre ocorreu que um texto se realiza em virtude de uma série de modos de representação e comunicação, é impossível que seja de outra maneira (KRESS; LEITE-GARCÍA; VAN LEEUWEN, 2000).

O *corpus* de análise deste trabalho será composto por uma imagem de representação real da sala de aula, com seus respectivos participantes, além do ponto de vista dos alunos ouvintes, da professora e da aluna surda, com o intuito de verificar qual o impacto causado por esse contexto. Este trabalho foi dividido em cinco seções. Primeiramente, abordaremos sobre a Semiótica Social e a multimodalidade; em seguida, explicaremos sobre a Língua de Sinais e a educação de surdos no Brasil; na quarta parte, apresentaremos a metodologia utilizada para a análise dos dados, seguida dos resultados obtidos, e, por último, iremos propor algumas considerações finais.

SEMIÓTICA SOCIAL E MULTIMODALIDADE

Para tratarmos da semiótica, é indispensável citar Saussure, considerado como “o pai dos signos linguísticos”. Este autor define a semiótica como “[...] uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social [...]. Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem [...]” (SAUSSURE, 1975, p.24).

Já outros autores citam que a semiótica surgiu das primeiras tentativas de médicos ao redor do mundo, ao tentarem entender a relação entre o corpo e a mente. Isso se deve ao fato de que a semiótica proporciona a percepção da ligação entre o corpo, a mente e a cultura, uma vez que tudo isso está ligado à produção/interpretação dos signos, ou seja, cada produção/interpretação é individual e depende do modo de vida, da cultura de que cada um faz parte. Para entender claramente o conceito de semiótica, é necessário pensar que o indivíduo deve ser capaz de se comunicar com seus pares, e essa comunicação pode ocorrer de forma verbal e não verbal.

Kress e van Leeuwen (2006) citam que, na teoria da Semiótica Social, a língua é entendida como parte de um contexto

sociocultural, no qual a cultura em si é entendida como produto de um processo de construção social. Sendo assim, nenhum código pode ser completamente estudado em isolamento. Essa citação de Kress e van Leeuwen (2006) está claramente ligada à nossa interação com o mundo e com o outro, pois é impossível usarmos apenas um modo semiótico, como, por exemplo, a escrita, para nos comunicar, ou seja, é necessário um conjunto de modos para compor essa interação. Isso está diretamente ligado à abordagem da Multimodalidade, que considera que todos os modos, tais como a imagem, o texto, o som, o vídeo etc., podem ser utilizados para a produção de sentidos, de acordo com o interesse do produtor, o contexto de comunicação e o público-alvo

Antes de lermos as palavras, já somos capazes de ler o mundo (FREIRE; MACEDO, 1987), isso significa que não precisamos saber ler para entender o mundo, ou seja, o mundo a nossa volta já está cheio de informações. Além disso, o momento em que vivemos, a chamada era tecnológica, nos permite navegar, abrir jogos, fazer chamadas de vídeo etc., sem ao menos entendermos as letras. Afinal de contas, quantas crianças de 1 a 4 anos têm um *tablet* ou se apossam do celular dos pais e já sabem, até mesmo, colocar a senha para desbloquear, abrir o aplicativo de jogos e outras coisas? Esse é um exemplo de que podemos nos comunicar e representar o mundo, por meio dos recursos que temos ao nosso alcance.

LÍNGUA DE SINAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

A história da educação dos surdos no Brasil é cheia de sofrimento e de conquistas. Um professor surdo, chamado Ernest Huet, foi convidado por D. Pedro II para vir ao Brasil, no ano de

1857, com o intuito de criar a primeira escola brasileira para surdos, que hoje é conhecida como Instituto Nacional de Educação e Integração dos Surdos (INES) e se localiza no estado de Rio de Janeiro (FELIPE; MONTEIRO, 2008).

Flausino José da Gama, aluno do INES, publicou o livro *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos*, em 1875, primeiro material publicado para os estudos da Libras. Em 1880, ocorreu o Congresso de Milão, o Brasil acabou utilizando como metodologia de educação dos surdos o oralismo puro, em que a Libras era rejeitada e proibida por muitos. Após muitas tentativas fracassadas de tentar oralizar o surdo, outros métodos foram aparecendo no decorrer do tempo.

A situação da educação dos surdos, no Brasil, só mudou quando Ivete Vasconcelos, professora do INES, fez uma visita à *Gallaudet University*, no final da década de 1970 e, ao retornar, incentivou o uso da metodologia da comunicação total. Conforme as tendências mundiais, os sinais voltaram a ser utilizados, porém, como um método que visava tornar a fala visível, sendo utilizados na estrutura da língua oral, e não como uma Língua de Sinais. Na década de 1990, o bilinguismo se expande, no Brasil, por meio das lutas e das reivindicações da comunidade surda, visando aos seus direitos. No período citado, também, houve a criação de escolas e de salas especiais para surdos, bem como de salas inclusivas (compostas por surdos e ouvintes) com a presença de intérprete de Libras.

Após tantas lutas e rejeição à Libras, mesmo assim, a comunidade surda brasileira alcançou o reconhecimento da Libras, através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, por meio da qual ela foi reconhecida como forma de comunicação e de expressão,

contendo estrutura gramatical própria, específica da comunidade surda. Essa lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que descreve e detalha a formação de surdos e de diversos profissionais capacitados na área de Libras.

No que tange à educação bilíngue para surdos, propõe-se que o sujeito adquira a Língua de Sinais como primeira língua (L1), seja incluído em um contexto escolar regular, e aprenda a língua da sociedade ouvinte, no caso de brasileiros, o português, como segunda língua (L2). Do ponto de vista da comunidade surda e de alguns linguistas, essa proposta deve ser considerada, uma vez que cerca de 90% dos surdos vêm de famílias ouvintes (GOLDFELD, 1997). Em muitos casos, os familiares da maioria destas crianças tendem a preferir que seus filhos aprendam a língua oral usada pelos ouvintes, não compreendendo, nem a importância da Libras na educação da criança surda, nem seu papel no desenvolvimento da sua linguagem e do pensamento. Entretanto, as exigências sociais descritas na Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, no Plano Nacional de Educação (PNE), de autoria do Deputado Wellington Luiz, declaram que:

Parágrafo único. Para a educação bilíngue para surdos são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, 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.

Assim, fica estabelecido que qualquer surdo tem o direito de participar de uma escola de proposta bilíngue que considere a Libras como sendo a L1 do surdo, incentivo de atividades que envolvam as duas línguas e não tenha exigência ao uso perfeito da L2. Com base nisso, Kyle (1999) defende a ideia de que toda criança surda deve ter uma educação bilíngue. Kyle foi o filósofo que colocou o primeiro tijolo para essa mudança, partindo da premissa de que, se não partir das práticas de pessoas comuns, no intuito de criação da realidade, a revolução não se desencadeará.

Contudo, na prática se percebem dificuldades, por parte das instituições, tanto no que diz respeito à adaptação ao novo ângulo de se enxergar a educação dos surdos quanto no que se refere à dificuldade de o próprio sujeito surdo se estabelecer nessas instituições, pois os surdos são colocados em uma escola de proposta bilíngue sem ter a sua L1 definida, ficando, assim, como um estrangeiro em seu próprio país, um “sem terra”, tentando se adaptar a uma sociedade que tem a exclusão como prática.

Mesmo com tantas exclusões, a comunidade surda está sempre avante e lutando para garantir uma melhor educação para os surdos, fato disso é a grande conquista que tiveram, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, quanto à educação bilíngue, a qual aprova o PNE e dá outras providências e que tem, dentre outras, a seguinte meta:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Assim sendo, o bilinguismo tem como base a melhor metodologia de educação, reforçando o seguinte fato: o surdo deve ser bilíngue, ou seja, ele deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais, a qual é considerada a língua natural dos surdos e, como L2, a língua oficial de seu país. O bilinguismo assume que a língua é uma importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas do conhecimento, propiciando a comunicação do sujeito com surdez com os seus pares e com os outros sujeitos, como, também, dando suporte ao pensamento e estimulando o desenvolvimento cognitivo e social (SACKS, 1998).

METODOLOGIA

Nesta seção, procuramos apresentar a metodologia adotada neste trabalho, durante a análise dos dados, para a qual utilizamos como critério a função de interação proposta por Kress e van Leeuwen (2006), na Gramática do *Design Visual* (GDV), principalmente no que diz respeito à noção de poder. Iniciando pela função de interação, temos que

as imagens, além de construírem representações, também estabelecem relações entre os participantes representados e o leitor. Tais relações podem ser realizadas por diferentes recursos visuais: a) através do contato do olhar entre o participante representado na imagem e o leitor (contato); b) pela visualização do participante representado como estando próximo ou distante do leitor (distância social); pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo vertical (atitude); e d) pelo ângulo formado entre o corpo do participante e o leitor no eixo horizontal (poder) (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 539).

Em relação ao poder, Nascimento; Bezerra e Heberle (2011) apontam que este diz respeito àquilo que o leitor observa de um ponto de vista superior, interpretado como sendo de maior poder. Há também o que está ao nível do olhar, expressando igualdade de poder entre os participantes e o leitor, além do ângulo baixo, evidenciando o poder do participante representado em relação ao leitor. Este último será o mais utilizado neste trabalho, por se tratar de uma análise de interação em uma sala de aula, levando em conta as perspectivas do olhar da professora, dos alunos ouvintes e da aluna surda.

A FIGURA 1 apresentada a seguir representa a sala de aula analisada neste trabalho:

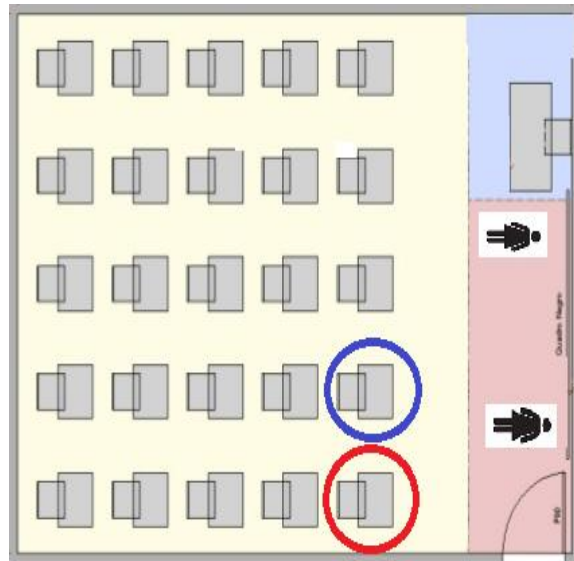


FIGURA 1 - Representação da sala de aula
 Fonte: Adaptado de <<<https://pt.slideshare.net/>>>.

A FIGURA 1 está próxima do contexto real da sala de aula analisada. O círculo em vermelho representa a aluna surda e o círculo em azul representa o intérprete 02. As pessoas na frente da sala representam a professora, que está perto da mesa do professor, e o intérprete 01, que está próximo à aluna surda. Sempre que a professora se aproximava do quadro negro, o intérprete também se aproximava. Na perspectiva do olhar, fizemos os seguintes questionamentos aos alunos ouvintes: “O fato de ter duas pessoas à frente da sala de aula, a professora e o intérprete de Libras, causou qual impacto?” e “Seu olhar, durante a aula, foi direcionado mais para o intérprete de Libras ou para a professora? Por quê?”. A primeira pergunta teve por objetivo saber se, de alguma forma, o fato de haver duas pessoas à frente da sala teria sido um ponto negativo para os alunos ouvintes. Já a

segunda pergunta representa a questão do novo e do diferente, ou seja, ao terem duas pessoas à frente da sala de aula, o olhar foi mais direcionado a quem? Como a professora se sentia em ter a maioria dos olhares direcionados para o intérprete? Ela teria uma sensação de perda de poder, pelo fato de ser ela quem está ministrando a aula? É o que discutimos na próxima seção.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como dito no item anterior, a análise se dá dentro da sala de aula, a partir do impacto causado aos participantes desse contexto. Em relação às perguntas feitas aos alunos ouvintes, percebemos que, ter duas pessoas à frente da sala, é algo novo para muitos, algo inovador e diferente, e o diferente mexe com nossa cultura. Ao se deparar com essa situação, o aluno ouvinte encontra um desafio, pois, ao ter duas pessoas à frente da sala, para quem direcionar o olhar?

A primeira aluna ouvinte respondeu da seguinte forma:

Meu olhar foi, sem dúvida, mais direcionado para os intérpretes do que para a prof^a. Na verdade, minha audição ficava atenta ao que estava sendo dito e meu olhar oscilava entre os intérpretes, o que estava sendo apresentado no quadro e o gestual da prof^a. Por quê? No meu caso, talvez deva ser levado em consideração o fato de eu ser mais visual e, por isso, o grande número de gestos realizados pelos intérpretes me atraía de alguma forma. Unido a isso temos também o fator curiosidade, que para mim teve um peso também.

O fato curioso, ou seja, a curiosidade do novo, do diferente, incentiva o desvio do olhar para o intérprete que sinaliza na frente da sala de aula.

O segundo aluno ouvinte, salientou da seguinte maneira:

Num primeiro momento, meu olhar se direcionava mais aos intérpretes, pois ficava curioso com seus gestos e suas expressões faciais. Como os gestos eram incompreensíveis para mim, com o tempo meu olhar foi sendo mais direcionado à professora.

Reforçando, assim, que a direção do olhar se dá pela curiosidade, sendo os alunos atraídos pelo novo. Esses relatos nos levam a pensar: e a professora? Em conversa com a docente da disciplina, ela demonstrou ter uma sensação de incômodo, não de maneira negativa, mas de maneira curiosa. Isso se deve ao fato de que, quando ela ministrava a aula, seu olhar se direcionava aos alunos, porém, ela não tinha esse retorno, ou seja, ela sentia que a maioria dos olhares eram direcionados ao intérprete. Essa situação, de certa forma, causava-lhe um incômodo no sentido do poder, afinal, ela é quem estava ministrando a aula. Dividir a frente da sala de aula era algo novo para a docente.

A terceira aluna ouvinte já estava acostumada em se deparar com a presença de um intérprete em sala de aula, ou seja, esse contexto não foi algo inédito para ela. A aluna se posicionou da seguinte forma:

Meu olhar foi mais direcionado para os intérpretes, apesar de estar ouvindo atentamente o que a professora dizia. Fiz uma especialização em Tradução/Interpretação de Libras, porém, não tive a oportunidade de atuar na área ainda. Então, eu ficava atenta aos intérpretes para aprender alguns sinais específicos que ainda não conheço. Dessa forma, a disciplina foi produtiva em dois sentidos: na Multimodalidade e na Libras.

Este estudo também nos faz refletir sobre a questão do papel do intérprete, pois, muitas vezes, esse profissional é confundido com a figura do professor, ou seja, é visto como um professor de reforço, sendo que, na verdade, o intérprete é apenas um mediador de línguas. Entretanto, existe um conflito de função, pelo fato de ele assumir uma posição à frente da sala de aula e de sua presença

se dar pelo fator visual do aluno surdo, isto é, para o entendimento mais claro e objetivo da aula ministrada. O olhar do intérprete, portanto, direciona-se mais para o aluno surdo ou para seu colega de trabalho (intérprete 02), a fim de auxiliar na interpretação.

Por meio desta análise, podemos perceber a importância de se distinguir o trabalho do professor do trabalho do intérprete, visto que ambos possuem o mesmo espaço na sala de aula, porém, em relação ao poder, o professor continua como majoritário.

Em relação à função de interação proposta por Kress e van Leeuwen (2006), na GDV, verificamos o seguinte:

Contato

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) descrevem o contato como uma forma de se interagir, é através do contato que podemos decifrar a mensagem, criando uma forma de demanda, de pedido ou até mesmo de apelo. Com base nesse critério, podemos perceber, na FIGURA 1, como se dá o contato feito em sala de aula, para onde os olhares foram direcionados e quem é o espectador. Como dito anteriormente, a percepção da professora em sentir a maioria dos olhares direcionados ao intérprete, pode gerar um desconforto ou até mesmo uma relação impessoal, em questão da falta de contato.

Distância Social

A análise sob esse critério verifica que o posicionamento da professora e do intérprete nos leva a entender que se trata de um plano *medium shot* (social), por se tratar do espaço acadêmico, tendo uma certa impessoalidade também.

Atitude

Com base nesse critério, podemos observar, na FIGURA 1, a atitude dos participantes que compõem a sala de aula. A posição da aluna é sempre sentada e com a cabeça levemente levantada, dando uma impressão de submissão. A professora, muitas vezes, mantém-se de pé em frente aos alunos e, poucas vezes, sentada. Dessa forma, os olhares direcionados à professora dão ênfase a ela, mas, na análise da FIGURA 1, com a presença do intérprete que ocupa o espaço ao lado da professora, há um grau de atitude semelhante ao de um professor, fazendo com que haja uma confusão de funções.

Poder

Este critério já deixa clara e objetiva a relação dos participantes na sala de aula, já que havia sempre um olhar para cima, ou seja, para alguém superior aos alunos, dando uma impressão de maior poder. Olhares na mesma altura dão uma sensação de igualdade, quando, por exemplo, os alunos se sentaram frente a frente à professora, para receberem orientações. Já o ângulo partindo para baixo nos mostra claramente que estamos numa posição superior em relação às outras pessoas. Com base neste critério, podemos perceber que a professora e o intérprete tomavam posse do mesmo ângulo de poder, e os alunos um ângulo baixo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho contribuiu para termos uma percepção maior do impacto, relações de poder e de hierarquia entre os participantes, além de entender o novo e o diferente dentro de uma sala de aula de uma disciplina da Pós-Graduação, em que consta uma aluna surda e os intérpretes. Podemos perceber que o olhar foi, muitas vezes, direcionado ao intérprete, como dito ao longo do texto. Isso ocorreu devido ao impacto de se tratar de algo novo, no qual os alunos não estão acostumados em sua cultura e em seu convívio social.

A docente teve sua primeira experiência dividindo a frente da sala com outra pessoa e isso lhe causou curiosidade. Os alunos que contribuíram para este trabalho apresentaram impactos positivos de ter dois personagens na frente da sala. O que mais chamou atenção foi a questão dos critérios de análise, pois eles fizeram perceber o porquê de muitos confundirem o intérprete com o professor, justamente pelo intérprete ocupar, em sala de aula, o mesmo espaço do docente, ocasionando, assim, um conflito de função.