

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OMAR BARBOSA AZEVEDO

SIGNIFICADO E COMUNICAÇÃO:
COMPREENDENDO AS MEDIAÇÕES LINGUÍSTICAS ENTRE
PROFESSORAS E ALUNOS SURDOS PELAS VIAS DA
TRADUÇÃO E DA ETNONARRATIVA IMPLICADA

Salvador
2013

OMAR BARBOSA AZEVEDO

**SIGNIFICADO E COMUNICAÇÃO:
COMPREENDENDO AS MEDIAÇÕES LINGUÍSTICAS ENTRE
PROFESSORAS E ALUNOS SURDOS PELAS VIAS DA
TRADUÇÃO E DA ETNONARRATIVA IMPLICADA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

Salvador
2013

© **Omar Barbosa Azevedo**

Versão do resumo em Escrita de Sinais realizada pela **Libras Escrita**: execução de Pedro Zampier Lopes Vieira de Oliveira; revisão e transcrição: Madson Barros Barreto e Raquel Tibúrcio Rosa Barreto.

Revisores:

Português (texto): professora Rizomar Brito Rocha.

Espanhol (resumo): professora Dra. María del Pilar Fenández-Viader (UB).

Francês (resumo): professora Me. Maria Clotilde Meirelles Ribeiro (UNIVASF).

Inglês (resumo): professor Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA).

Ilustrações: Maurício Damasceno, professor surdo de Libras e artista plástico.

Ilustrações de sinais da Libras: Fernando César Capovilla, Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício.

As reproduções das ilustrações foram devidamente autorizadas pelos autores.

Ficha catalográfica elaborada por: Maria Auxiliadora da Silva Lopes (Biblioteca Anísio Teixeira).

Normalização de acordo com o Manual de Estilo Acadêmico: Nídia Maria Lienert Nubisco, Sônia Chagas Vieira e Isnaia Santana.

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Que os esforços de todos nós sejam benéficos à
a comunidade surda mundial e a todos seres!

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Azevedo, Omar Barbosa.

Significado e comunicação: compreendendo as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos pelas vias da tradução e da etnonarrativa implicada / Omar Barbosa Azevedo. – 2013

296 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia.

Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Surdos – Educação 2. Intérpretes para surdos 3. Língua brasileira de sinais.
4. Surdos – Meio de comunicação. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves.
II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título

CDD 371.912 – 22. ed.

OMAR BARBOSA AZEVEDO

**SIGNIFICADO E COMUNICAÇÃO:
COMPREENDENDO AS MEDIAÇÕES LINGUÍSTICAS ENTRE
PROFESSORAS E ALUNOS SURDOS PELAS VIAS DA
TRADUÇÃO E DA ETNONARRATIVA IMPLICADA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 6 de maio de 2013

Banca Examinadora

Professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo – Orientador
Doutor em Educação pela Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (França)
Universidade Federal da Bahia

Professora Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Professora Dra. Desirée de Vit Begrow
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Professora Dra. Denise Moura de Jesus Guerra
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME)

Professora Dra. Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico esta tese de doutorado a minha mãe:

Izabel Barbosa Azevedo (*in memoriam*).

Quando eu era criança, e também em meus tempos de adolescente, às vezes ela não me escutava, às vezes eu era quem não a escutava, não por surdez, mas por diferenças diversas... Talvez, estas dificuldades de entendimento com minha mãe tenham sido minhas primeiras referências sobre o que realmente significa não escutar alguém. Com o tempo, a vivência da vida foi, e ainda vai, me ensinando o que significa escutar o outro.

Dedico todos os esforços necessários para a realização desta tese ao benefício das **comunidades surdas**: baiana, brasileira e mundial.

Que todos os seres sejam felizes e possam encontrar as causas da felicidade!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por viver. Agradeço a meu pai, Belucy Oliveira Azevedo (*in memoriam*) e a minha mãe, Izabel Barbosa Azevedo (*in memoriam*), pelo dom da vida.

Agradeço ao meu irmão Daniel Barbosa Azevedo e ao meu filho Ilan Uderman Azevedo, por todo apoio que recebi durante a realização deste trabalho.

Agradeço as minhas tias Maria, Glafira, Zenilda e Zélia Alves Barbosa, irmãs da minha mãe que se fizeram presentes quando ela já não estava entre nós.

Agradeço a todos os familiares, amigos e colegas de doutoramento que, direta ou indiretamente, estiveram presentes nesta etapa da minha caminhada. Esta seria uma lista extensa. Para não cometer injustiças, opto por estas palavras resumidas. Desejo que todos se reconheçam neste agradecimento, certos de que eu gostaria de citar todos os nomes.

Obrigado a Laís, Laura, Rafael, Felipe, André, Samuel, Miguel, Pedro, Suzana, Neemias, Gabriel, Débora, Marcos e suas famílias. (Os nomes são fictícios, mas as pessoas são reais.) Graças à participação destas crianças surdas e a seus responsáveis, que autorizaram as filmagens em sala de aula, foi possível realizar este trabalho.

Agradeço a Raquel e Paula, professoras surdas, bem como a Sara, Rebeca e Eva, professoras ouvintes. Nomes fictícios de pessoas reais que participaram voluntariamente das filmagens e autorizaram a descrição de suas falas. Estas professoras ofereceram uma contribuição preciosa ao conhecimento da comunicação em sala de aula com alunos surdos.

Obrigado a Thalita Chagas Silva Araújo pela preciosa colaboração como tradutora/intérprete de língua de sinais (TILS) no contexto desta pesquisa. À época de sua participação no projeto, Thalita era aluna de Pedagogia da Faced e bolsista de iniciação científica. Atualmente, ela é Mestre em Educação pelo mesmo PPGE/UFBA.

Agradeço a Roberto César Reis da Costa pela valiosa contribuição como TILS no contexto desta pesquisa. Quando de sua participação no projeto, Roberto César era aluno do curso de Fonoaudiologia da UFBA e bolsista de iniciação científica. Atualmente, ele é Mestre em Linguística pelo ILUFBA.

Vale ressaltar que graças às atentas observações de Thalita e de Roberto, os diálogos entre professoras e alunos surdos começaram a fazer sentido para mim.

Obrigado à Larissa Silva Rebouças, professora surda de Libras, hoje Mestra em Educação, pela paciência que teve comigo enquanto pesquisador ouvinte, aprendiz da sua língua. Fui monitor de estudos e coorientador de Larissa durante seu mestrado – períodos em que ela também teve que refletir sobre meus aconselhamentos, além de me ensinar Libras.

Agradeço a Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, hoje pedagoga surda, pela paciência que teve comigo enquanto seu orientador de TCC. O trabalho durava algumas horas a mais, porque tínhamos que traduzir seus dados em vídeo com o apoio de Thalita Araújo. Priscilla também teve que refletir sobre meus conselhos para escrever uma monografia original e de grande valor para os Estudos Surdos. Além disso, ela também me ensinou Libras.

Vale ressaltar que, graças aos convites de Larissa e de Priscilla, participei de importantes eventos da Comunidade Surda baiana e brasileira. Estas vivências foram fundamentais para consolidar a minha implicação com as causas do povo surdo.

Obrigado a Emiliana Faria Rosa pela sintonia necessária para realizar uma coorientação à distância, transcendendo limites geográficos via MSN e mensagens de celular. Atendendo com paciência ao agendamento dos horários, pudemos conversar em linha pela internet para revisar o que nos pareceu necessário na sua interessante dissertação de mestrado. Emiliana foi a professora surda que me convidou para participar do meu primeiro seminário nacional sobre a Educação de Surdos em Governador Valadares, Minas Gerais.

Agradeço a Marcílio Vasconcelos, professor surdo de Libras, pelo apoio a nossa proposta de Currículo e Estudos Surdos no VI ENELL e no II (IN) FORMACCE.

Obrigado a Letícia e Nilton Damasceno pela valiosa colaboração quanto à estimativa dos estágios de aquisição da língua de sinais das 13 crianças participantes da nossa pesquisa. Nilton é professor surdo de Libras e sua esposa Letícia é TILS educacional, bem como professora de Libras do ILUFBA. Eu teria dificuldades para estimar estes estágios sem o “olhar sensível” destes colegas mais experientes no uso da Libras em sala de aula. Nilton, juntamente com Marcílio, também compôs a equipe de Currículo e Estudos Surdos.

Obrigado a Irzyane Cazumbá pela singular atuação como TILS nas entrevistas com as professoras surdas, Paula e Raquel. Apesar de poder me comunicar naturalmente com as entrevistadas, a presença de Irzyane assegurou a confiabilidade das respostas em Libras das colegas surdas.

Obrigado também a Erivaldo Marinho, Cíntia Santos e Reinaldo Cordeiro pelo profissionalismo com que atuaram durante o I e o II (IN) FORMACCE. Graças à significativa atuação destes TILS, o nosso grupo de pesquisa em Currículo e Formação demonstrou publicamente a viabilidade da convivência linguística e humana com a Comunidade Surda.

Agradeço às Comunidades Surdas baiana e brasileira, bem como a todos os implicados com a Educação de Surdos, por essa sintonia que nos une em torno de um bem comum.

Muito obrigado aos professores: Domingos Sávio Pimentel Siqueira, Desirée De Vit Begrow e Félix Marcial Díaz Rodriguez, examinadores da minha banca de qualificação, pelas preciosas contribuições para a elaboração desta tese.

Agradeço ao Lama Padma Samten pela palestra Budismo para Surdos, realizada em agosto de 2011 no Centro de Estudos Budistas de Viamão (RS), bem como pelo apoio junto à Associação Palas Athena (SP) para que a comunidade surda brasileira pudesse participar da visita de S.S. o XIV Dalai Lama em setembro de 2011.

Muito obrigado a S.S. XIV Dalai Lama por reconhecer pessoalmente o trabalho das TILS e a participação dos surdos paulistas, entregando um katá (lenço tibetano) a cada um ao final da sua palestra “Convivência Responsável e Solidária” proferida no Anhembi, em São Paulo.

Que os méritos gerados pelos esforços de todos nós,
sejam dedicados ao benefício da comunidade surda mundial e de todos seres sencientes!

AGRADECIMENTOS A ORIENTADORES

Ao professor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo pelo acolhimento da minha proposta de “releitura qualitativa” da pesquisa sobre a comunicação em sala de aula com alunos surdos. Gratidão imensa pela compreensão da extrema singularidade de uma investigação que de fato sempre foi vivida enquanto uma etnopesquisa implicada, mas que necessitava do contexto institucional adequado às demandas do movimento social da comunidade surda baiana e brasileira. Gratidão extensiva aos colegas do FORMACCE por toda a compreensão e companheirismo durante nosso ciclo formativo.

À professora Dra. María del Pilar Fernández-Viader da *Universidad de Barcelona*, pelo acolhimento do meu projeto de pesquisa inicial, bem como por sua compreensão em relação às dificuldades que enfrentei durante todo o processo. Comprometida mundialmente com as Comunidades Surdas, a professora María del Pilar sugeriu a transferência da minha antiga matrícula da *Facultad de Psicología*, para a *Facultad de Formación del Profesorado* em 2011. Gratidão imensa pela possibilidade de concluir meu trabalho num programa de pesquisa em formação de professores, numa linha específica sobre a Educação de Surdos.

À professora Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, pela sensível compreensão epistemológica da necessidade de traduzir as minhas filmagens de sala de aula com o apoio de seus bolsistas de iniciação científica, Thalita e Roberto. Graças ao seu apoio, pudemos descrever as falas dos participantes da pesquisa. Transformar estes diálogos em turnos de fala legíveis em português escrito foi um procedimento que possibilitou a “releitura qualitativa” da minha pesquisa num âmbito epistemológico mais sintonizado com o empoderamento da nossa Comunidade Surda.

Ao professor Dr. Carlos Bernardo Skliar, pela disposição de leitura do meu trabalho, num momento em que seus esforços de investigação e docência não estão voltados para os Estudos Surdos que ele fundou entre nós, da comunidade surda brasileira. O professor Skliar também me ofereceu conselhos preciosos em relação ao redirecionamento da minha pesquisa, tanto na universidade brasileira, quanto na universidade espanhola.

Agradeço ao professor Dr. Miguel Angel García Bordas. Apesar da nossa discordância em relação à exclusão linguística de alunos surdos, o professor Miguel Angel apoiou inicialmente meu projeto de doutoramento no PPGE da UFBA. A discordância teórica que era latente, tornou-se manifesta e o redirecionamento da investigação, na verdade, seguiu um curso natural, senão, inevitável. Outrossim, não seria uma discordância teórica que me impediria de dirigir-lhe um agradecimento pela “boa vontade temática”.

Agradeço também à professora Dra. Maria dels Angels Subirats, coordenadora do *Programa de Doctorado EEES: Formación del profesorado: práctica educativa y comunicación*, que em 2011 aceitou a transferência da minha matrícula da *Facultad de Psicología* para a *Facultad de Formación del Profesorado*.

AGRADECIMENTOS INSTITUCIONAIS

Agradeço às coordenadoras da Especialização em Educação Especial da UNEB pela bolsa parcial que me foi concedida em 1998, devido à minha condição de professor substituto da instituição. Foi um importante incentivo para a minha matrícula e continuidade no curso.

Agradeço à CAPES pela bolsa de Mestrado vigente entre os anos 1999 e 2000. Desvinculei-me do contrato temporário com a UNEB tornando-me apto para receber a bolsa. Assim, pude concluir a especialização pela UNEB em 1999 e o mestrado pela UFBA em 2000. Com o apoio da CAPES, deixei de viajar para o Campus XI da UNEB a 200km de Salvador, localizado em Serrinha-BA. As aulas da especialização eram à noite.

Agradeço à *Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)* pela bolsa parcial do “Programa Intercampus” que me foi concedida em março e abril do ano 2000. Graças a este intercâmbio com a *Universitat de Lleida* na Catalunha, pude ir a Barcelona e lá iniciei os trâmites da matrícula do doutorado na *Universitat de Barcelona*. A bolsa de mestrado foi suspensa nestes meses.

Agradeço ao CNPq pela bolsa de doutoramento que me foi concedida a partir de outubro de 2000 para cursar o doutorado na *Universitat de Barcelona*. Graças ao apoio do CNPq, concluí a creditação na universidade estrangeira com conceito máximo no *Examen de Suficiencia Investigadora* e realizei as filmagens da pesquisa de campo no país, que fundamentam a pesquisa apresentada na presente tese.

Agradeço à diretora do IEPCS (sigla fictícia) à época das filmagens pelo correto acolhimento do meu projeto em fase de pesquisa de campo no país, bem como pelo encaminhamento institucional adequado. Ao sugerir a apresentação do projeto em reunião e a participação voluntária das professoras, a diretora possibilitou que as videografações fossem realizadas com a cooperação de todos na instituição.

Agradeço ao programa *America Latina Becas de Alto Nivel (ALBAN)*, da União Europeia (UE) pela bolsa que me foi concedida de janeiro a dezembro de 2006. Graças ao apoio deste programa, pude converter as filmagens gravadas na antiga câmera de VHS-C para um formato digital VCD na *Universidad de Barcelona*. Durante a vigência desta bolsa, também pude concluir a tradução, a revisão e a edição do meu livro *Una escuela de niños sordos brasileños. Diario de investigación*.

Um agradecimento especial à funcionária do IEPCS, responsável pelo arquivo da instituição. Eu já estava autorizado a consultar o arquivo. Outrossim, graças a esta senhora, os documentos foram salvos de uma infiltração ocasionada por fortes chuvas na época.

Agradeço às diretoras e responsáveis da APADA-BA e da AESOS pela colaboração para localizar os alunos egressos do IEPCS. Graças ao apoio das Sra. Marizanda Dantas Souza e da Sra. Gersineide Guimarães Campos, pude solicitar uma nova autorização aos responsáveis pelos alunos para gravar as aulas em DVD e atender à solicitação das professoras participantes da pesquisa.

Nestes movimentos estão presentes surdos e alguns ouvintes solidários que se unem numa oposição aos efeitos das forças ouvintes. O sucesso dessa união se deve aos objetivos gerais preestabelecidos no movimento. A formulação comum de uma série de objetivos e estratégias de ação focaliza a perspectiva de uma sociedade onde os surdos são cidadãos e onde a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusões sociais. Esse é o fator fundamental na existência do movimento que, lutando pelo surdo, resiste à complexidade da cultura vigente. E essa resistência não é no sentido de excluir a cultura hegemônica ouvinte, mas no sentido de abrir o acesso a ela de uma forma que se sobressai a diferença.

Gladis Perlin, pesquisadora surda brasileira, (1998, p.35).

Creo que los adultos oyentes que privan a sus hijos del lenguaje de signos no comprenderán nunca lo que pasa en la mente de un niño sordo. Existen la soledad y la resistencia, la sed de comunicarse y a veces la cólera. La exclusión dentro de la familia, en casa, donde todo el mundo habla sin preocuparse de nosotros. Porque siempre hay que pedir, tirar a alguien de la manga o del vestido para saber un poco, un poquito, lo que pasa alrededor de una. Si no, la vida es una película muda sin subtítulos.¹

Emmanuelle Laborit, atriz surda francesa, (2001, p.57)

Passar da naturalização da medicina à curiosidade da etnografia, como tem assinalado Lane (1992), não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova. E questão central parece-me ser, ao invés, passar da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença.

Carlos Skliar, pesquisador dos Estudos Surdos no Brasil (1999, p.10)

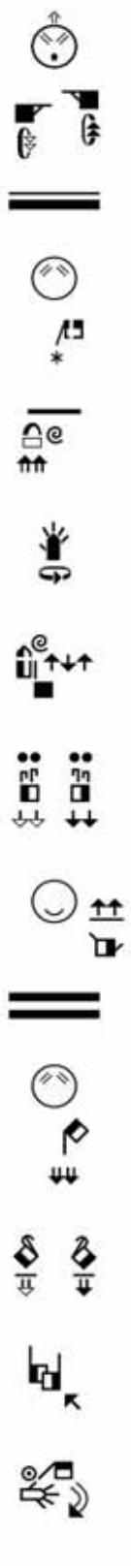
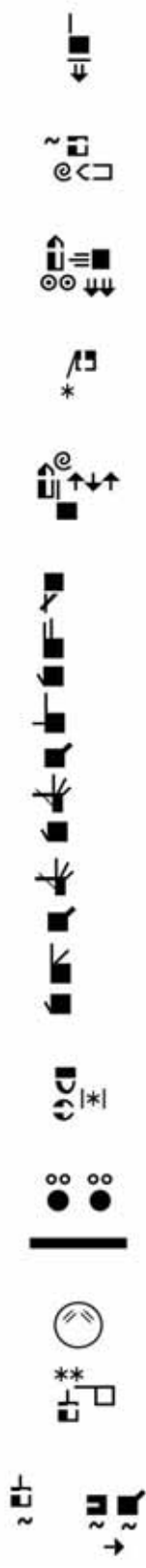
¹ Creio que os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais não compreenderão jamais o que se passa na mente de uma criança surda. Existem a solidão e a resistência, a sede de comunicar-se e às vezes a cólera. A exclusão dentro da família, em casa, onde todo mundo fala sem preocupar-se conosco. Porque sempre temos que pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber um pouco, um pouquinho, sobre o que acontece ao redor da gente. Se não, a vida é um filme mudo sem legendas (uma tradução possível da minha parte).

AZEVEDO, Omar Barbosa. **Significado e comunicação:** compreendendo as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos pelas vias da tradução e da etnonarrativa implicada. 296 f. il. 2013. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RESUMO

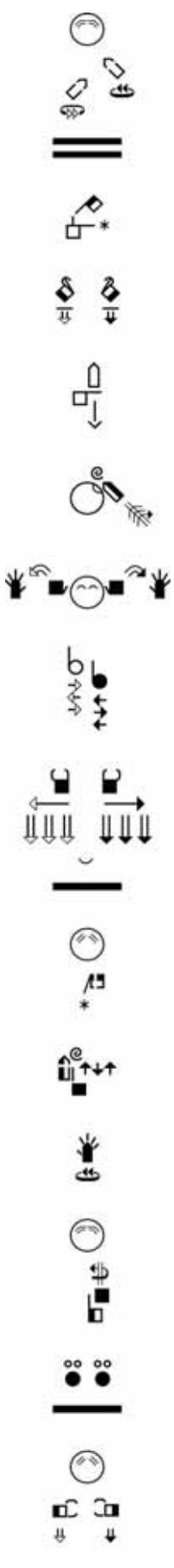
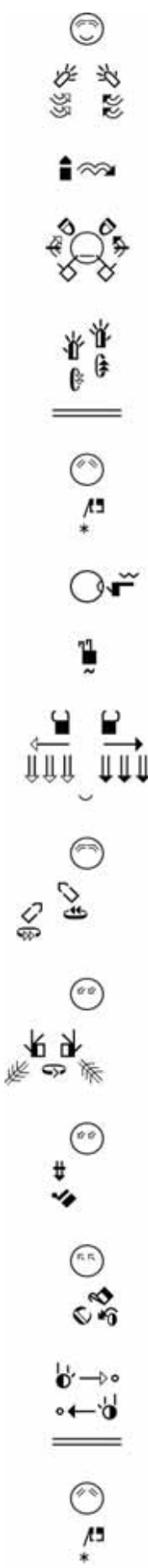
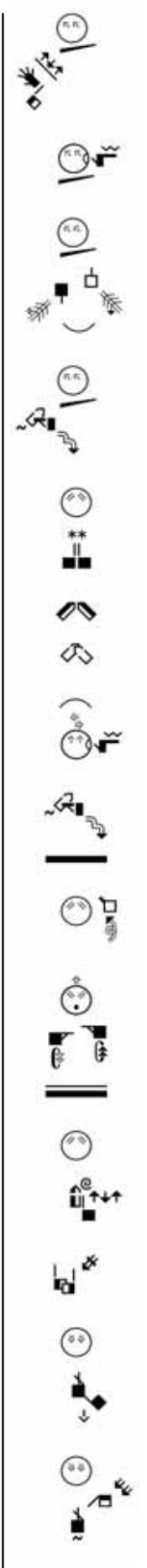
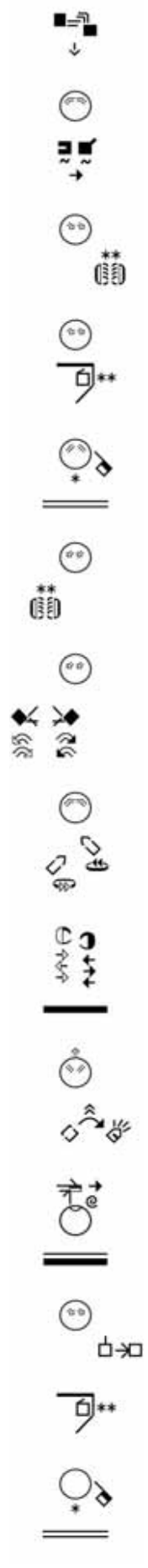
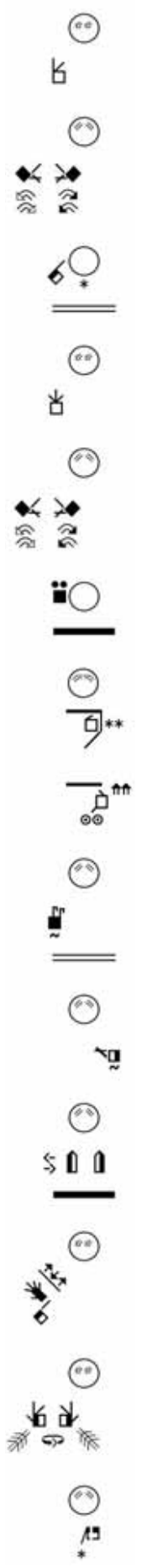
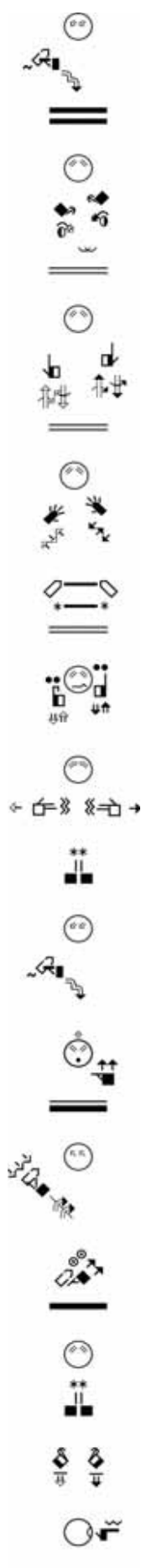
O tema da presente tese de doutoramento é a comunicação em sala de aula entre professoras e alunos surdos. A partir da tradução e da etnonarrativa implicada, compreendi as mediações linguísticas em cinco diferentes cenas de interação comunicativa em sala de aula. Adotei a etnopesquisa como fundamento teórico-metodológico de pesquisa qualitativa em educação, a etnonarrativa implicada com densos componentes autobiográficos e procedimentos da sociolinguística interacional para a interpretação dos diálogos entre os atores sociais do cenário socioeducativo. Em termos da compreensão dos turnos de fala, parti de cinco etno-observações filmadas num programa de estimulação precoce que adotava o uso da língua brasileira de sinais (Libras). Utilizei também um diário de campo para anotar informações relevantes sobre as aulas filmadas e o cotidiano institucional. Vale ressaltar que a heurística da pesquisa se revela dentro da perspectiva de uma etnonarrativa implicada na sua totalidade e em seu movimento. No que concerne ao processo de compreensão das mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos, participaram duas professoras surdas, três professoras ouvintes e treze alunos surdos. Os alunos estavam na faixa etária dos cinco aos sete anos de idade. Descrevi as falas dos participantes em turnos que contém a anotação dos elementos constitutivos (sinais da Libras, gestos, movimentos corporais, expressões faciais, etc.) e a respectiva tradução para a língua portuguesa. Intepretei diálogos selecionados em cenas que contém fenômenos próprios da comunicação entre professoras e alunos surdos. A partir da compreensão das mediações linguísticas entre os participantes, discuti questões próprias da Educação de Surdos, como a formação de professores surdos e de TILS educacionais linguisticamente responsáveis para a atuação neste contexto. Discuti também o problema da exclusão linguística e a luta pela Escola Bilíngue da comunidade surda brasileira, evidenciando a relevância linguística, cultural e identitária, bem como a pertinência socioeducativa destas instituições.

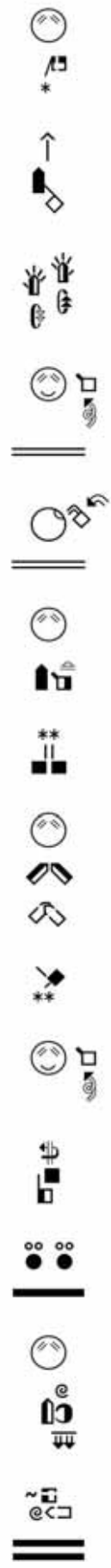
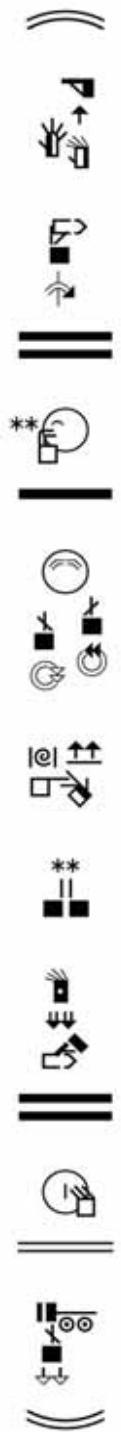
Palavras-chave: 1. Surdos – Educação. 2. Intérpretes para surdos. 3. Língua brasileira de sinais. 4. Surdos – Meio de comunicação.



面
面
面
面
面
面
面
面
面
面
面
面







AZEVEDO, Omar Barbosa. **Meaning and communication**: understanding linguistic mediation between teachers and deaf students through translation and implicated etnonarrative. 296 f. il. 2013. Thesis (doctoral degree) – *Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia*, Salvador.

ABSTRACT

The theme of this doctoral dissertation is communication in the classroom between teachers and deaf students. From translation and implicated etnonarrative, I understood linguistic mediations in five different scenes of communicative interaction in the classroom. I have adopted ethnoethnography as the theoretical and methodological framework of qualitative research in education, the implicated etnonarrative with dense autobiographical components and procedures of interactional sociolinguistics for the interpretation of the dialogues between social actors in the socioeducational setting. In terms of understanding the speech turns, I took five videotaped ethnoobservations in a program of early stimulation program which adopted the use of Brazilian Sign Language (Libras). I have also used a field diary to register relevant information about the filmed classes and the institutional routine. It is important to emphasize that the research's heuristic reveals itself inside the perspective of an implicated etnonarrative in its entirety and in its movement. Regarding the process of understanding the linguistic mediation between teachers and deaf students, two deaf teachers participated along with three hearing teachers and thirteen deaf students. The students were aged between five and seven years old. I have described participants' speech in turns which contain the registration of the constituent elements (Libras' signs, gestures, body movements, facial expressions, etc.) and its translation into Portuguese. I have interpreted selected dialogues in scenes containing typical phenomena of communication between teachers and deaf students. From the understanding of linguistic mediations between the participants, I discussed specific issues related to Deaf Education, such as the deaf teacher formation and educational interpreters linguistically responsible for the work in this context. I have also discussed the problem of linguistic exclusion and the struggle for the Bilingual School in the Brazilian deaf community, highlighting its linguistic, cultural, and identity relevance, as well as the socioeducational pertinence of these institutions.

Keywords: 1. Deaf - Education. 2. Interpreters for the deaf. 3. Brazilian Sign Language. 4. Deaf - Means of communication.

AZEVEDO, Omar Barbosa. **Signification et communication:** en comprennent les médiations linguistiques entre les enseignantes et étudiants sourds par la voie de la traduction et de la *etnonarrativa* impliquée. 296 f. il. 2013. Thèse (doctorat) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RÉSUMÉ

Le thème de cette thèse est la communication en classe entre les enseignantes et les étudiants sourds. En ayant comme point de départ la traduction et la *etnonarrativa* impliquée, j'ai compris les médiations linguistiques dans cinq différentes scènes de l'interaction communicative en classe. J'ai adopté *etnopesquisa* comme un cadre théorique et méthodologique de la recherche qualitative dans le domaine de l'éducation, l'*etnonarrativa* impliquée avec des denses composantes autobiographiques et des procédures de sociolinguistique interactionnelle pour l'interprétation du dialogue entre les acteurs sociaux dans le scénario socioéducatif. En ce qui concerne la compréhension des tours de la parole dans l'évolution du discours, j'ai pris cinq *etno-observações* filmées dans le programme de stimulation précoce qui a adopté l'utilisation de la langue brésilienne des signes (Libras). J'ai aussi utilisé un journal de terrain pour enregistrer les informations importantes des classes filmées et de la routine institutionnelle. Il faut noter que l'heuristique de la recherche se révèle à l'intérieur de la perspective d'une *etnonarrativa* impliquée dans son intégralité et dans son mouvement. Dans ce contexte, le processus de compréhension de la médiation linguistique entre les enseignants et les étudiants sourds a compté avec la participation de deux enseignantes sourdes, trois enseignantes auditrices et treize étudiants sourds. Les étudiants étaient âgés de cinq à sept ans. J'ai décrit les paroles des participants dans des tours qui contiennent l'annotation des éléments constitutifs (signes de la « Libras », des gestes, des mouvements corporels, des expressions faciales, etc.) et sa traduction en Portugais. J'ai interprété des dialogues qui ont été sélectionnés dans des scènes contenant des phénomènes typiques de communication entre les enseignantes et les étudiants sourds. Basé dans la compréhension de la médiation linguistique entre les participants, j'ai discuté des questions pertinentes à l'Éducation des Sourds, comme la formation des enseignants sourds et interprètes éducatifs linguistiquement responsables pour agir dans ce contexte. J'ai aussi abordé le problème de l'exclusion linguistique et la lutte pour l'École Bilingue de la communauté sourde du Brésil, soulignant l'importance linguistique, culturel et identitaire, ainsi que la pertinence socioéducative de ces institutions.

Mots-clés: 1. Sourds - Éducation. 2. Des interprètes pour les personnes sourdes. 3. Langue brésilienne de signes. 4. Sourds - Moyens de communication.

AZEVEDO, Omar Barbosa. **Significado y comunicación:** comprendiendo las mediaciones lingüísticas de profesoras y alumnos sordos por las vías de la traducción y de la etnonarrativa implicada. 296 f. il. 2013. Tesis (Doctorado) - *Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia*, Salvador.

RESUMEN

El tema de esta tesis doctoral es la comunicación en el aula de profesoras y alumnos sordos. Desde la traducción y de la *etnonarrativa* implicada, comprendí las mediaciones lingüísticas en cinco diferentes escenas de interacción comunicativa en el aula. Adopté la *etnopesquisa* como marco teórico y metodológico de la investigación cualitativa en educación, la *etnonarrativa* implicada con densos componentes autobiográficos y los procedimientos de la sociolingüística *interaccional* para la interpretación de los diálogos de los actores sociales en el escenario socioeducativo. Para la comprensión de los turnos de habla, tomé cinco *etno-observações* filmadas en un programa de estimulación temprana que adoptaba el uso de la Lengua Brasileña de Signos (Libras). También usé un diario de campo para registrar la información relevante acerca de las clases filmadas y de la rutina institucional. Vale la pena destacar que la heurística de la investigación se revela desde la perspectiva de una *etnonarrativa* implicada en su totalidad y en su movimiento. Con respecto al proceso de comprensión de las mediaciones lingüísticas de profesoras y alumnos sordos, participaron dos profesoras sordas, tres profesores oyentes y trece estudiantes sordos. Los estudiantes tenían entre cinco y siete años de edad. Describí las hablas de los participantes en turnos que contienen la anotación de los elementos constitutivos (signos de Libras, gestos, movimientos corporales, expresiones faciales, etc.) y su traducción al portugués. Intepeté diálogos seleccionados en escenas que contienen fenómenos típicos de la comunicación de profesoras y alumnos sordos. Desde la comprensión de las mediaciones lingüísticas de los participantes, discutí cuestiones propias de la Educación de Sordos, como la formación de profesores sordos e intérpretes educativos lingüísticamente responsables para actuar en este contexto. También discutí el problema de la exclusión lingüística y la lucha por la Escuela Bilingüe de la comunidad sorda brasileña, destacando la relevancia lingüística, cultural y de identidad, así como la importancia socioeducativa de estas instituciones.

Palabras clave: 1. Sordos - Educación. 2. Intérpretes para sordos. 3. Lengua Brasileña de Signos. 4. Sordos - Medios de comunicación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

2 CONTEXTOS E ORIGENS DE UMA INQUIETAÇÃO IMPLICADA

Arte gráfica 1 – Ser Surdo.....	39
Arte gráfica 2 – Escola Bilíngue para Surdos.....	40
Arte gráfica 3 – Que escola é essa?.....	41
Gráfico 1 – População residente por tipo de deficiência – Brasil – 2010.....	44
Gráfico 2 – Efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais versus escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português versus Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras de 9.200 surdos.....	47
Arte gráfica 4 – Fuzilamento do 20 de maio de 2011.....	54

4 DO SABER-SOBRE AO COMPREENDER IMPLICADO: ITINERÂNCIAS

Gráfico 3 – Frequência das modalidades da professora surda.....	112
Gráfico 4 – Frequência das modalidades da professora ouvinte.....	113
Gráfico 5 – Frequência das funções comunicativas da professora surda.....	114
Gráfico 6 – Frequência das funções comunicativas da professora ouvinte.....	115
Gráfico 7 – Frequência das iniciativas de turno da professora Surda e dos alunos.....	116
Gráfico 8 – Frequência das iniciativas de turno da professora ouvinte e dos alunos.....	117

5 NOSSA EXPERIÊNCIA TRADUZINDO E INTERPRETANDO A INTERAÇÃO

Figura 1. Filmar, sentido derivado de “câmera”.....	138
Figura 2. Sinal de “lápiz”.....	140
Figura 3. Sinal de “cores”.....	141
Figura 4. Sinal de “vermelho”.....	144
Figura 5. Sinal de “cultura”.....	145

Figura 6. Sinal de “identidade”	145
Figura 7. Sinal de “Calmo”, sentido relacionado com “calma”	148
Figura 8. Sinal de “esperar”	149
Figura 9. Sinal de “arara”	152
Figura 10. Sinal da letra “B”	153
Figura 11. Sinal da letra “C”	154
Figura 12. Sinal de “cachorro”	154
Figura 13. Sinal de “passarinho”	158
Figura 14. Sinal de “abacaxi”	162
Figura 15. Sinal de “árvore”	164
Figura 16. Sinal de “carro”	171
Figura 17. Sinal de “correr”	172
Figura 18. Sinal de “coelho”	177
Figura 19. Sinal de “cavalo”	177
Figura 20. Sinal de “pai”	182
Figura 21. Sinais de “doente” e “febre”	190

APÊNDICES A, B, C, D E E

Diagrama 1: localização da professora Raquel e dos alunos na sala de aula.....	223
Diagrama 2: localização da professora Paula e dos alunos na sala de aula.....	237
Diagrama 3: localização da professora Sara e dos alunos na sala de aula.....	253
Diagrama 4: localização da professora Rebeca e dos alunos na sala de aula.....	263
Diagrama 5: localização da professora Eva e dos alunos na sala de aula.....	274

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo demográfico 2000. Total com surdez.....	42
Tabela 2 – Censo Escolar 2003 MEC/INEP. Total de surdos matriculados.....	42
Tabela 3 – Deficiência auditiva e alfabetização de pessoas entre 5 e 24 anos de idade.....	45
Tabela 4 – Deficiência auditiva e frequência a creche ou escola entre 5 e 24 anos de idade...	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI – Aparelho de amplificação sonora individual.

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.

ACBEU – Associação cultural Brasil – Estados Unidos (Salvador, Bahia).

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

AESOS – Associação Educacional Sons no Silêncio (Salvador, Bahia).

ALBAN – América Latina bolsas de alto nível (programa de bolsas da União Europeia para estudantes de pós-graduação da América Latina).

APA – *American Psychological Association*.

APADA – Associação de pais e amigos dos deficientes auditivos (Salvador, Bahia).

APAE – Associação de pais e amigos dos excepcionais.

ASUGOV – Associação dos Surdos de Governador Valadares (Minas Gerais).

CEBB – Centro de Estudos Budistas Bodisatva.

DEA – *Diploma de Estudios Avanzados* (documento expedido pela *Universidad de Barcelona* após o *Examen de Suficiencia Investigadora*, equivalente ao Exame de Qualificação).

CEPA – Círculo de Estudos Pensamento e Ação.

CESBA – Centro de Surdos da Bahia (sede em Salvador).

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa (HUPES – UFBA).

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU.

CL – Classificador .

CONAE – Conferência Nacional da Educação. Brasília, de 28 de março a 1º de abril de 2010.

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

CNPq – Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico.

D.A. – Deficiente/deficiência auditiva.

DPOs – *Disabled persons organizations* (Organizações das pessoas com deficiências).

ECOSOC – Conselho Econômico e Social da ONU.

EES (sigla fictícia) – Escola Especial de Surdos.

EJSSA – Encontro de jovens surdos de Salvador.

ENELL – Encontro Nacional de estudantes em Letras/Libras.

EPENN – Encontro de pesquisa educacional do norte-nordeste.

EU-SURDO – Espaço Universitário de Estudos Surdos (grupo de pesquisa que era liderado pela Dra. Nídia de Sá no âmbito do GEINE/PPGE/UFBA).

FAEEBA – Faculdade de Educação do Estado da Bahia (atualmente, Departamento de Educação do Campus I da UNEB).

FACEBOOK – Rede social na internet que permite a postagem de vídeos e a criação de grupos. Atualmente, um dos principais canais de comunicação da Comunidade Surda brasileira e mundial. Esta página registra muitos grupos de Surdos por afinidade temática e também grupos de pesquisa.

FACED – Faculdade de Educação (da UFBA).

FACESA – Faculdade Evangélica de Salvador.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

FORMACCE – Grupo de pesquisa em Currículo e Formação do PPGE da UFBA.

GEINE – Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (do PPGE da UFBA).

GPESSE – Grupo de Pesquisas e Estudos Surdos de Sergipe (da UFS).

GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Curriculares da UFPB (Paraíba).

HUPES - Complexo Hospitalar Universitário Professor Edgard Santos (UFBA).

IADM (sigla fictícia) – Instituto de atendimento a deficientes mentais.

IAT – Instituto Anísio Teixeira (Salvador, Bahia).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ICCI – *Institut Català de Cooperació Iberoamericana* (Instituto Catalão de Cooperação Iberoamericana. Atualmente “Casa America-Catalunya”).

IDA – *International Disability Alliance*.

IEPCS (sigla fictícia) – Instituto de Estimulação Precoce para Crianças Surdas.

IES – Instituição de Ensino Superior.

ILLESCAT – *Centre d'estudis de la Llengua de Signes de Catalunya* (Centro de estudos da Língua de Sinais da Catalunha – Espanha).

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos (Rio de Janeiro).

(IN) FORMACCE – Encontro de estudos de pesquisas em currículo e formação (evento da Faced/UFBA).

ILUFBA – Instituto de Letras da UFBA.

InPLA – Intercâmbio de pesquisas em Linguística Aplicada (evento da PUC-SP).

Libras – Língua Brasileira de Sinais.

LS – Língua de sinais.

MPB – Música popular brasileira.

OBSWIN – Programa de computador que permite a observação sistemática e análise sequencial de comportamentos codificados.

ONU – Organização das Nações Unidas.

ORKUT – Rede social na internet que permite a postagem de fotos e recados. Antes do Facebook, muito utilizada por pessoas surdas.

Pandesb – Programa de avaliação nacional do desenvolvimento da linguagem do surdo brasileiro.

PEE (sigla fictícia) – Programa de Estimulação Específico do IEPCS.

PED – Programa de Estimulação do Desenvolvimento da Escola Rio Branco (São Paulo).

PNE – Plano Nacional de Educação.

Prolibras – Exame nacional de proficiência em Libras.

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação (UFBA).

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SLA/Strad – Seminário de Linguística Aplicada/Seminário de Tradução (evento do ILUFBA).

SI – Simultaneidade. Indica que o turno de fala descrito é simultâneo ao turno anterior.

SIEPE – Seminário integrado de ensino, pesquisa e extensão (evento da Faced/UFBA).

THEMECODER – Programa de computador que permite a observação sistemática e a análise sequencial de comportamentos codificados.

TCC – Trabalho de conclusão de curso.

TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido (utilizado pelo CEP-HUPES-UFBA).

TILS – Tradutor/intérprete de língua de sinais.

UCSAL – Universidade Católica de Salvador.

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana.

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UFBA – Universidade Federal da Bahia.

UFC – Universidade Federal do Ceará.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba.

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

UF(s) – Universidades Federais.

UFS – Universidade Federal de Sergipe.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina (sede da Graduação EAD em Letras/Libras).

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa Gaúcho – RS.

UB – *Universidad de Barcelona*.

VCD – *Video compact disk* (formato de vídeo executável em computador, diferente do DVD)

VHS-C – *Video home system – compact*. (Antigas fitas de vídeo em tamanho pequeno).

WFD – *Word Federation of the Deaf*.

YOUTUBE – Canal de vídeos na internet onde pessoas surdas e implicados publicam vídeos sobre interesse em Libras e outras línguas de sinais.

SUMÁRIO

1	INTRODUZIR, PARA INICIAR UMA ETNONARRATIVA	27
1.1	UM TEXTO SINGULAR E PLURAL.....	28
1.2	A COMPREENSÃO COMO AÇÃO E REALIZAÇÃO IMPLICADAS	29
1.3	ETNOPESQUISA IMPLICADA E EPISTEMOLOGIA EMANCIPACIONISTA.....	31
1.4	A QUESTÃO CENTRAL DE UMA INQUIETAÇÃO.....	32
1.4.1	QUESTÕES OUTRAS.....	32
1.5	OBJETIVOS.....	33
1.5.1	OBJETIVO GERAL.....	33
1.5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	34
1.6	ROTEIRO DE UM ETNOTEXTO.....	34
2	CONTEXTOS E ORIGENS DE UMA INQUIETAÇÃO IMPLICADA	37
2.1	CONTEXTUALIZANDO MEUS PONTOS DE PARTIDA.....	40
2.2	DIMENSÕES QUE ME PREOCUPAM: NÚMEROS DE UMA POPULAÇÃO.....	41
2.3	CONSTRUINDO A IMPLICAÇÃO E ROMPENDO A BARREIRA LINGUÍSTICA.....	48
2.4	UM CONTEXTO SOCIAL PARA UMA PESQUISA IMPLICADA.....	53
3	AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E OS AFAZERES	56
3.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	57
3.1.1	A ETNOPESQUISA COMO FUNDAMENTO E INSPIRAÇÃO DE ATITUDES.....	59
3.1.2	A ETNOPESQUISA IMPLICADA.....	65
3.1.3	A ETNONARRATIVA IMPLICADA.....	71
3.1.4	A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL.....	75
3.2	PARTICIPANTES.....	78
3.3	CENÁRIO SOCIOEDUCATIVO.....	84
3.4	CUIDADOS ÉTICOS. SUBMISSÃO DE PROJETO A COMITÊ DE ÉTICA.....	86
3.5	OUTROS CUIDADOS.....	88
3.6	PROCEDIMENTOS.....	89
3.6.1	FILMAGEM DE ETNO-OBSERVAÇÕES.....	90
3.6.2	SELEÇÃO DE CENAS PARA INTERPRETAÇÃO: CRITÉRIOS.....	91
3.6.3	DESCRIÇÃO DAS FALAS DOS PARTICIPANTES.....	93
3.6.4	AUXÍLIO DE TILS PARA DESCRIÇÃO DAS FALAS.....	94
3.6.5	TRIANGULAÇÕES DO MODELO DE DESCRIÇÃO DAS FALAS.....	95
3.6.6	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	97
3.6.7	ESTIMATIVAS DE ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS.....	98
3.6.8	ENTREVISTAS E ELABORAÇÃO DE PERFIS.....	101
3.6.9	ANOTAÇÕES EM DIÁRIO DE CAMPO.....	104

4 DO SABER-SOBRE AO COMPREENDER IMPLICADO: ITINERÂNCIAS 105

4.1	ASPECTOS DA ITINERÂNCIA: TEMPOS, ESPAÇOS E ESCOLHAS.....	106
4.1.1	O CONTEXTO DO PRIMEIRO CONTATO.....	106
4.1.2	A CURIOSIDADE ETNOGRÁFICA DO ESTRANGEIRO.....	108
4.2	DISTÂNCIAS GEOGRÁFICAS E INQUIETAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	109
4.2.1	ESTRANGEIRIDADE RADICAL E OUTROS INCÔMODOS.....	117
4.2.2	VOLTANDO PARA CONVIVER COM A COMUNIDADE SURDA.....	119
4.2.3	INICIANDO A BUSCA DO ÂMBITO LINGUÍSTICO.....	121
4.2.4	UMA ÚLTIMA TENTATIVA SEM ÂMBITOS DA QUALIDADE.....	122
4.3	DESCREVENDO FALAS COM TILS, RETOMANDO A IMPLICAÇÃO.....	122
4.3.1	APOIANDO PROTAGONISTAS SURDAS.....	124
4.3.2	O INCONTORNÁVEL EXERCÍCIO DA ETNOPESQUISA IMPLICADA.....	128

5 NOSSA EXPERIÊNCIA TRADUZINDO E INTERPRETANDO A INTERAÇÃO 131

5.1	TRADUÇÃO CULTURAL: UMA IDEIA MAIS AMPLA DE TRADUZIR.....	132
5.2	SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	134
5.2.1	RAQUEL: DISCIPLINAR, ENSINAR E CORRIGIR. UM JEITO SURDO.....	135
5.2.2	PAULA: A IMPORTÂNCIA DO OLHAR E A POSIÇÃO NO DISCURSO.....	145
5.2.3	SARA: O USO DA LIBRAS POR UMA PROFESSORA OUVINTE.....	157
5.2.4	REBECA: PISTAS DA INCOMPREENSÃO NO BIMODALISMO.....	168
5.2.5	EVA: DIFICULDADES COMUNICATIVAS E DIDÁTICAS.....	179

6 PONTO E SEGMENTO: UMA NARRATIVA EM ABERTO 192

6.1	DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS NA COMUNICAÇÃO.....	193
6.2	EXCLUSÃO LINGUÍSTICA NA COMUNICAÇÃO OUVINTE-SURDO?.....	195
6.3	AMPLIANDO AS DISCUSSÕES.....	196
6.4	VISÕES DISTORCIDAS, OLHARES OUTROS.....	199

REFERÊNCIAS.....	213
-------------------------	------------

APÊNDICES.....	221
-----------------------	------------

APÊNDICE A.....	221
------------------------	------------

A.1	– Diagrama de localização dos participantes na sala de aula	
A.2	– Perfil de Raquel – Professora surda.....	223
A.2.1	– Perfil de Laís.....	226
A.2.2	– Perfil de Laura.....	228
A.2.3	– Perfil de Rafael.....	231
A.2.4	– Perfil de Felipe.....	233

APÊNDICE B.....	235
------------------------	------------

B.1	– Diagrama de localização dos participantes na sala de aula	
B.2	– Perfil de Paula – Professora surda.....	238

B.2.1 – Perfil de André.....	241
B.2.2 – Perfil de Samuel.....	244
B.2.3 – Perfil de Miguel.....	246
B.2.4 – Perfil de Pedro.....	248
APÊNDICE C.....	251
C.1 – Diagrama de localização dos participantes na sala de aula	
C.2 – Perfil de Sara – Professora ouvinte.....	253
C.2.1 – Perfil de Suzana.....	256
C.2.2 – Perfil de Neemias.....	259
APÊNDICE D.....	261
D.1 – Diagrama de localização dos participantes na sala de aula	
D.2 – Perfil de Rebeca – Professora ouvinte.....	264
D.2.1 – Perfil de Gabriel.....	267
APÊNDICE E.....	271
E.1 – Diagrama de localização dos participantes na sala de aula	
E.2 – Perfil de Eva – Professora ouvinte.....	273
E.2.1 – Perfil de Débora.....	277
E.2.2 – Perfil de Marcos.....	279

ANEXOS.....282

A – Protocolo de submissão do projeto ao CEP-HUPES-UFBA.....	283
B – Autorização dos responsáveis pelos alunos (modelo).....	284
C – Autorização para uso de imagem das professoras (modelo).....	285
D – Autorização para entregar DVDs às professoras (modelo).....	286
E – Termo de responsabilidde das professoras (modelo).....	287
D – Termo de responsabilidade das instituições (modelo).....	288
G – Declaração do período de descrição das falas (transcrição).....	289
H – Declaração da conclusão da descrição das falas (transcrição) e triangulação.....	290
I – Ficha de acompanhamento do aluno no PEE do IEPCS (modelo).....	291
J – Ficha de avaliação do aluno no PEE do IEPCS (modelo).....	294

BREVE CURRÍCULO DO AUTOR.....296

INFORMAÇÕES DISPONÍVEIS NO CD QUE ACOMPANHA A TESE

APÊNDICES A, B, C, D e E.....arquivo 01
(Descrição completa das falas das professoras e dos alunos)

- A1. Descrição das falas da professora Raquel e dos alunos (completa)
- B.1. Descrição das falas da professora Paula e dos alunos (completa)
- C.1 Descrição das falas da professora Sara e dos alunos (completa)
- D.1 Descrição das falas da professora Rebeca e dos alunos (completa)
- E.1 Descrição das falas da professora Eva e dos alunos (completa)

APÊNDICE F.....arquivo 02
(Estimativa dos estágios de aquisição da LS dos alunos)

APÊNDICE – F.01 – Laís
APÊNDICE – F.02 – Laura
APÊNDICE – F.03 – Rafael
APÊNDICE – F.04 – Felipe
APÊNDICE – F.05 – André
APÊNDICE – F.06 – Samuel
APÊNDICE – F.07 – Miguel
APÊNDICE – F.08 – Pedro
APÊNDICE – F.09 – Suzana
APÊNDICE – F.10 – Neemias
APÊNDICE – F.11 – Gabriel
APÊNDICE – F.12 – Débora
APÊNDICE – F.13 – Marcos

OUTRAS INFORMAÇÕES DOCUMENTAIS SOBRE OS ALUNOS.....arquivo 03

APÊNDICE G.....arquivo 04
(Memorial de pesquisa em educação de surdos: itinerância de um etnopesquisador)

1 INTRODUZIR, PARA INICIAR UMA ETNONARRATIVA

Nesta tese de doutoramento, narro um recorte da minha história de vida, no âmbito da formação acadêmica, marcado por uma profunda inquietação epistemológica. Por essa razão, tive que fazer opções metodológicas para investigar um aspecto da Educação de Surdos. Para pesquisar a comunicação entre professoras e alunos surdos, optei pelos fundamentos teórico-metodológicos da etnopesquisa e da sociolinguística interacional. Este processo levou-nos a propor a noção de etnonarrativa implicada (AZEVEDO; MACEDO, 2013) como fundamento para a minha compreensão ampliada do objeto de pesquisa inicialmente abordado.

Com estas opções metodológicas, abordei as interações comunicativas entre professoras e alunos surdos em quatro sucessivas etapas: começando pela curiosidade etnográfica, depois pela convivência institucional, passando por vivências auto e heteroformativas com usuários da língua brasileira de sinais (Libras) e, finalmente, exercendo a etnopesquisa implicada com a comunidade surda. Esta itinerância foi necessária para que eu pudesse construir uma implicação e rompesse a barreira linguística com os usuários da Libras.

Foi vivendo estas experiências, que passei a compreender que o fato de ser surdo tem um significado singular para as pessoas surdas. Tal significação não compreende apenas o uso da Libras, mas processos culturais, identitários e políticos que convergem na luta dos surdos por uma educação que não desconsidere estes aspectos. A interação entre professoras e alunos em Libras torna possível a comunicação, mas é o contato com referenciais de significação e de identificação que torna possível a formação de alunos surdos, num sentido que envolve pertencimento, reivindicações, superações e desafios outros do “ser surdo” (PERLIN, 2003).

Com esta abordagem da Educação de Surdos, trago a discussão de suas problemáticas para um âmbito que **não** é o da Educação Especial, **nem** o da Educação Inclusiva. Este meu esforço de etnopesquisa implicada a partir de “**um olhar sobre as diferenças**” (SKLIAR, 1998, grifos meus), traz a questão da Educação de Surdos para o seio do grupo de pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE) e suas interfaces com os Estudos Surdos:

Omar Azevedo (2011), implicado ao movimento da comunidade surda, EU-SURDO, principalmente no que diz respeito à preservação da sua tradição linguística vinculada à comunicação por Libras, exerce uma forte crítica ao inclusivismo que nega essa tradição comunicativa e seus significantes. A partir dessa condição e mobilizado pelas implicações aqui descritas, vem realizando uma pesquisa de doutorado compreensiva e propositiva, na qual o objeto construído emerge a partir do que a comunicação aluno-professor institui em termos de significantes em jogo (MACEDO, 2012, p.155-156).

1.1 UM TEXTO SINGULAR E PLURAL

Escrevo em primeira pessoa do singular porque, deste modo, redijo de forma honesta. Quero expressar-me de forma clara para mim mesmo e para os leitores. Em alguns momentos, também escrevo na primeira pessoa do plural quando é necessário dizer que não estive sozinho na realização desta pesquisa. Com este aviso antecipado, quero mostrar que não há confusão da minha parte quanto à pessoa do discurso escolhida para a redação desta tese. Ao escrever em primeira pessoa do plural, sou consciente das razões deste procedimento.

Felizmente, fui auxiliado por tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS) no processo de descrição das falas dos interlocutores, bem como para a tradução de depoimentos de pessoas surdas que entrevistei ou que orientei. Para mim, é mais adequado dizer “nós” quando faço referência a momentos vividos com colegas usuários da Libras nos âmbitos da pesquisa e da formação. Sobre este aspecto de co-participação e autoria definida na redação de uma etnopesquisa, Macedo (2000, p. 215) comenta:

Ademais, é significativo que se encontrem no corpo da redação de uma etnopesquisa, suficientes índices que indiquem que o pesquisador apreendeu a realidade a partir do vivido dos atores sociais, mesmo que saibamos que a obra redigida é, em realidade, uma plural construção co-participada, ela tem uma autoria definida.

Esta construção coparticipada se expressa num texto que é literalmente singular e plural ao mesmo tempo, mas que nem por isso perde a definição da minha autoria. Meu pertencimento à comunidade surda é outra razão para escrever em primeira pessoa do plural em alguns momentos. Afinal, nós – familiares, amigos, TILS, pesquisadores implicados – somos sensíveis à singularidade linguística e cultural dos surdos. Somos uma comunidade solidária que se forma a partir das relações com as pessoas surdas. Felizmente, avanço em minha formação juntamente com surdos e TILS que me auxiliaram nesta pesquisa.

As sucessivas etapas da minha investigação foram acontecendo rumo à etnopesquisa implicada, comprometida com o empoderamento de surdos e TILS, bem como com uma formação emancipacionista destes atores sociocurriculares. Construindo minha implicação, eu também auxiliei os usuários da Libras em seus momentos formativos. É uma felicidade saber que eles avançaram em suas itinerâncias e conquistas acadêmicas. *Nós* sabemos que esta cumplicidade é própria de uma comunidade que reivindica direitos e busca ocupar espaços de protagonismo curricular.

Como se não bastassem todos estes motivos, a leitura atenta dos meus escritos por parte do meu orientador, a partir da qual ele sugeriu conceitos novos que desenvolvemos neste trabalho, também cria um desdobramento de ideias em parceria ao qual refiro-me mais adequadamente em primeira pessoa do plural. Enfim, numa investigação como esta, etnopesquisar fez-se realmente sinônimo de pluralizar. E eu pluralizei-me...

1.2 A COMPREENSÃO COMO AÇÃO E REALIZAÇÃO IMPLICADAS

Sinto a necessidade de iniciar esta etnonarrativa partindo de uma explicitação de sua categoria inaugural. No título da tese, anuncio um movimento de compreensão e por isso reflito, ainda que brevemente, sobre o sentido da palavra e do ato de compreender. Quero trazer para os leitores, e para mim mesmo, uma ideia de compreensão que se afasta de simplificações como abstrair e entender. A compreensão é uma atividade cognitiva e afetiva, por isso ela é *com*-plexa. Compreender é ação que se realiza, não sem conflito, entre a mesmidade e a alteridade. A compreensão implicada é seguramente fonte de alteração para o sujeito.

Que sentido a palavra compreensão adquire no âmbito deste meu texto? Compreender, aqui, não significa apenas um ato cognitivo de empatia pelas vias da escuta e/ou do olhar sensíveis. Sensibilidade para ouvir/ver é fundamental em relações humanizadas, mas a ação sintonizada requer algo além deste ponto de partida, já que demanda formas transcendentais de compreensão. Compreender implicadamente cria a possibilidade da cumplicidade, da ação e do engajamento com o outro e seu grupo, todos juntos, em conexão intersubjetiva.

Compreender implicadamente é ato que se realiza necessariamente com o outro e, portanto, é fenômeno densamente humano. Compreendo, logo existo com-o-outro-no-mundo. Existimos. Existimos porque compreendemos. Talvez, sem compreensão, sem sintonia, não seja possível existir. Existir é atividade complexa, fecunda por ser fonte de dores e prazeres que emergem dos acontecimentos da vida com o outro. É no cotidiano, no imprevisível, que acontecem aprendizados e desenvolvimentos proximais, justamente porque o outro está aí. A compreensão implicada cria um cenário de desafios e possibilidades existenciais.

Compreender, no mundo da vida, não é ato que se dá apenas pela via da razão, mas é também pela via do sentir, do coração, com o peito: *com-plexus*. A vivência da vida na conexão das relações humanas é sucessão de aprendizados formativos e deformativos. São as

aprendências, ou seja, o aprender nas vivências do dia-a-dia e a criação de um saber da experiência. Neste cenário, a aprendizagem com o outro é mais que a aprendizagem pela via do hábito condicionado, é a internalização das significações, da língua e até das identidades do outro. Sem identificações mútuas, não há aprendizados e desenvolvimentos proximais significativos. A compreensão implicada é como um palco, onde a atividade dos atores sociais cria a possibilidade de transformar realidades significativas para cada sujeito.

Levando em conta seu caráter complexo, o sentido de compreensão ao qual faço referência no contexto da minha narrativa de pesquisa, com suas intenções e expectativas, envolve o aspecto central da implicação. Explícito esta perspectiva porque compreender de forma implicada foi opção decisiva em meio à minha errância de reflexões e atividades que marcaram a história deste trabalho. Vivendo com a comunidade surda e reconhecendo politicamente a diferença, confirmei que o ato de compreender é uma atividade de fato, mediadora por natureza, produtora de alterações em mim, em nós, nos outros.

Neste contexto, esta tese é transversalizada por quatro grandes movimentos de compreensão que denomino “experiências interpretativas”, pautadas por atividades intermediadas que explicitaram argumentos reveladores com funções heurísticas¹ próprias. Estes quatro grandes movimentos são, de algum modo, fractais na trama da minha narrativa: percorrem uma espiral e compõem uma totalidade compreensiva no conjunto dos argumentos. Neste contexto específico, propomos o conceito de etnonarrativa (MACEDO, AZEVEDO, 2013).

A narrativa surgiu para mim como potencialidade de desvelamento e criação, plena de elementos propositivos do ato de compreender e sua capacidade de mediação. O reconhecimento da diferença é um processo de alteração que eu vivi e, por isso, narro-o para compreendê-lo e fazê-lo compreensível para outros interessados. Portanto, quero traduzi-lo de forma etnonarrativa para torná-lo ainda mais formativo.

Em que pese o risco de uma repetição pela via da ênfase, insisto em explicitar a noção de que *com*-preender implica a presença do outro e sua irreduzibilidade experiencial, sua condição radical de não ser o mesmo. O outro só entra na relação compreensiva marcado por suas resistências, por suas feridas e cicatrizes da vida, por seus questionamentos, por sua

¹ Segundo Ferreira (1975, p.721): “**Heurística**. [Fem. Substantivado de heurístico.] S. f. 1. Método analítico para o descobrimento de verdades científicas. **Heurístico**. [Do gr. *heurisco*, ‘achar’; formação irregular.] *Adj.* Relativo à heurística”. Segundo Japiassú e Marcondes (2001, p.92): “**Heurístico** (do gr. *leuriskern*: encontrar) 1. Que se refere à descoberta e serve de ideia diretriz numa pesquisa, de enunciação das condições da descoberta científica. 2. Diz-se que um método é heurístico quando leva o aluno a descobrir aquilo que se pretende que ele aprenda: a maiêutica socrática é, por excelência, um método heurístico.”

capacidade de desjogar o jogo, por sua capacidade de trair expectativas, por sua existência enfim, cernes do seu exercício emancipacionista.

Neste âmbito, por estas vias, o saber da experiência não se dá à explicação. Explicar, de algum modo, é dizer de fora, a partir de referências externas que não são necessariamente próprias de um sujeito que existe porque compreende, *re-existe* assim. Explicar é um ato exterodeterminado. Compreender implicadamente é dizer de dentro, a partir de um saber da experiência construído na vivência com o outro, internalizado especialmente a partir da intersubjetividade com o grupo do outro e, mais densamente ainda, na luta pelos significados do outro que acabam sendo meus também.

Por isso, uma epistemologia militante mostrou-me que o esforço por uma compreensão profunda brota do movimento de aproximação com o outro, mas na condição de membro do seu grupo. Não apenas me aproximei, mas abri-me à alteração pela via do aprendizado de uma língua e de suas significações, radicalmente diferentes do registro cultural no qual cresci, o entorno ouvinte. Aproximei-me e fiz-me membro de uma bacia semântica, de seus etnométodos² e de seus significados. Nas manifestações de cidadania e exercício político, passei a ver como não via antes, passei a atuar como não atuava antes.

1.3 ETNOPESQUISA IMPLICADA E EPISTEMOLOGIA EMANCIPACIONISTA

A etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012) é uma proposta de criação de saberes e de afirmação, marcada pela construção do pertencimento do pesquisador e pelo reconhecimento da “militância” como aspecto que possibilita uma compreensão a partir do ponto de vista do outro, do grupo do outro, com e pelas causas do grupo. No caso da Educação de Surdos, temos um grupo linguístico envolvido: a comunidade surda. A implicação torna-se a via para o reconhecimento da diferença do outro linguístico e esta possibilidade tem desdobramentos epistemológicos e políticos próprios do ato de investigar com o outro e seu grupo.

² Sobre os etnométodos e seu campo de pesquisa, a etnometodologia, Alain Coulon (1998) esclarece que: “O projeto científico da etnometodologia é analisar os métodos, ou, se preferirmos, os **procedimentos** que os indivíduos utilizam para realizar satisfatoriamente as diferentes operações que desempenham em sua vida **quotidiana**. É a análise dos modos comuns de fazer que os atores sociais comuns mobilizam a fim de realizar suas ações mais comuns. Essa metodologia profana – constituída pelo conjunto daquilo que chamaremos de **etnométodos** -, que os membros de uma sociedade ou de um grupo social utilizam de forma banal, mas engenhosa para viver juntos, constitui o corpus da pesquisa etnometodológica” (COULON, 1998, p.149-150, grifos meus).

Ao construir um lugar de pertencimento na comunidade surda, ao apoiar a formação de usuários da Libras, vivenciei o valor de uma epistemologia emancipacionista. Experimentei a minha própria emancipação como pesquisador ouvinte que supera a estrangeiridade e testemunhei o empoderamento de surdos e TILS pela via da formação implicada. Apoiando pessoalmente os membros da comunidade, fui adquirindo saberes da experiência que não estavam nos livros nem nos dicionários: comecei a ver com os olhos dos surdos, os olhos do outro da diferença linguística.

Foi em processos de ativismo solidário, no movimento em defesa da Escola Bilíngue para Surdos no Plano Nacional de Educação (PNE), que encontrei a possibilidade de compreender e atuar em sintonia com um grupo linguístico e cultural³ que reivindica um espaço próprio de convivência e formação. O contato auto e heteroformativo com surdos e TILS mostrou-me o valor de uma epistemologia emancipacionista na formação de atores sociais muitas vezes incompreendidos e silenciados em momentos decisivos de suas vidas. E são estes atores socioeducacionais que, pela via do empoderamento, devem exercer um papel de protagonismo curricular. A etnopesquisa implicada possibilita o trabalho com os atores da mudança e uma compreensão ampliada a partir destas interações.

1.4 A QUESTÃO CENTRAL DE UMA INQUIETAÇÃO

Como se configura, pela via de uma etnonarrativa implicada, um processo de compreensão das mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos?

1.4.1 QUESTÕES OUTRAS

³ O conceito de “cultura” que adoto e que inspira o título desta tese foi encontrado no livro “A interpretação das culturas” de Clifford Geertz (1989, p. 15): “O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a **teias de significados** que ele mesmo teceu, assumo **a cultura como sendo essas teias** [de significado] e a sua análise, portanto, **não** como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma **ciência interpretativa**, à procura do **significado** (grifos meus).”

1. Levando em consideração minha etnonarrativa implicada como dispositivo interpretativo, como a comunicação entre professoras e alunos surdos é afetada por diferenças linguísticas e culturais implícitas em suas falas?
2. Partindo da minha etnonarrativa implicada e interpretativa, como evidenciar o fenômeno da exclusão linguística a partir das dificuldades de mediação linguística entre professoras e alunos surdos?

Uma vez explicitados os questionamentos que traduzem minhas inquietações, exponho a seguir os objetivos que nortearam minhas buscas teórico-metodológicas e os procedimentos realizados para atingi-los. Sendo a minha etnonarrativa implicada, o dispositivo de síntese e compreensão do material recolhido etnograficamente, meus objetivos visam uma interpretação das mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos e suas relações com as problemáticas amplas da Educação de Surdos.

1.5 OBJETIVOS

Os objetivos elencados a seguir foram motivados pelo desejo de uma compreensão sensível da comunicação entre professoras e alunos surdos, baseada num olhar atento a âmbitos de qualidade que não se mostravam à primeira vista. Neste sentido, proponho objetivos que possibilitem o desvelamento destes âmbitos e as respostas possíveis para as questões formuladas.

1.5.1 OBJETIVO GERAL

Pela via da minha etnonarrativa implicada, compreender as mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos, com um aporte da sociolinguística interacional que descreva/explicite as interações comunicativas face a face deste cenário de pesquisa.

1.5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Sempre pela perspectiva da minha etnonarrativa implicada, configuro a seguir os objetivos específicos almejados com a abordagem do objeto:

- 1) Evidenciar o papel de diferenças linguísticas e culturais no ensino de alunos surdos.
- 2) Descrever fenômenos próprios da mediação linguística entre as professoras e os alunos surdos, como o êxito comunicativo e a incompreensão.
- 3) Demonstrar como as dificuldades de mediação entre interlocutores ouvintes e surdos criam a situação de exclusão linguística.
- 4) Explicitar fundamentos da pertinência da luta pela Escola Bilíngue para Surdos e da defesa da Libras como língua de instrução.

Com a discussão das nossas interpretações, projetamos propositivamente o papel da Libras e de seus usuários como protagonistas curriculares na Educação de Surdos, por uma formação significativa, intercultural e emancipacionista.

1.6 ROTEIRO DE UM ETNOTEXTO

Neste primeiro capítulo, procurei dizer aos leitores que, em minha história de vida, tive que fazer opções metodológicas para investigar a comunicação entre professoras e alunos surdos. Depois, avisei, com antecedência, que o uso alternado da primeira pessoa no singular ou no plural é consciente e tem razões específicas. Tratei da importância da etnopesquisa implicada como abordagem emancipacionista e da compreensão como ato implicado, propondo, como texto de síntese, a etnonarrativa implicada. Feito isso, fiz a exposição da problemática, das questões e dos objetivos que motivaram meus esforços de pesquisa.

No capítulo segundo, começo abordando conceitos fundamentais tais como: Libras, comunidade, cultura e identidades surdas, *Deafhood* e o “ser surdo”, bem como os Estudos

Surdos. A seguir, reviso alguns números populacionais sobre os surdos no Brasil nos dois últimos censos, vistos pela lente implicada da Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo (FENEIS) e de um pesquisador que avaliou competências linguísticas de surdos escolarizados com e sem Libras em 15 estados do país com 9.200 alunos. São dimensões que me preocupam e que devem preocupar a todos nós, diante de uma política pouco comprometida com a qualidade de aprendizagem do aluno e com as condições de trabalho dos professores. Focalizo em seguida as etapas de construção da minha implicação com a comunidade surda e logo depois situo o contexto social da luta dos surdos brasileiros por um estatuto educacional específico, que considere a realidade linguística da Libras, tal como acontece de forma análoga com as populações indígenas.

No capítulo terceiro, informo as opções metodológicas eleitas e os afazeres resultantes desta eleição. Informo também os cuidados éticos observados e a consequente submissão dos mesmos ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Professor Edgard Santos da Universidade Federal da Bahia (CEP-HUPES-UFBA). Quanto à fundamentação, exponho a etnopesquisa como lastro da inspiração de atitudes, focalizando a etnopesquisa implicada. A seguir, proponho a etnonarrativa implicada como dispositivo compreensivo do objeto de pesquisa e seus desdobramentos. Abordo a sociolinguística interacional como aporte teórico-metodológico para a pesquisa da interação comunicativa. Estabelecidas as opções, trato dos participantes, dos cuidados éticos e de outros cuidados e, finalmente, dos afazeres. Explico aos leitores os procedimentos realizados, a etno-observação, os critérios para selecionar episódios, a descrição das falas, as triangulações destas descrições, a análise documental, a estimativa de estágios de aquisição da língua de sinais, as entrevistas e o uso do diário de campo.

Explicitados quais foram os caminhos percorridos e o que foi feito, no capítulo quarto, narro o motivo principal das escolhas metodológicas: a inquietação com metodologias pretensamente desimplicadas nas quais não aparecia o aspecto linguístico, justamente numa pesquisa sobre a comunicação! Conto como aconteceu meu primeiro contato com a Educação de Surdos e como este levou-me a iniciar um doutoramento numa universidade estrangeira. Falo das distâncias geográficas, dos incômodos culturais e epistemológicos, mostrando gráficos de um trabalho *sobre* o objeto de pesquisa. Depois da estrangeiridade radical que dificultava a construção de uma implicação, volto a narrar sobre o retorno, sobre as primeiras tentativas de tradução e sobre as últimas tentativas de pesquisar fora do âmbito qualitativo. A opção pelo caminho da implicação aparece a partir da descrição das falas dos participantes, do apoio aos usuários da Libras e da comunidade surda na defesa da Escola Bilíngue.

Uma vez percorrido parte do caminho heurístico, fundante da etnopequisa aqui experienciada, trago, no capítulo quinto uma abordagem outra da comunicação em sala de aula com alunos surdos. Interpretando os diálogos traduzidos, os TILS e eu procuramos evidenciar especificidades da comunicação de duas professoras surdas com seus alunos surdos, bem como as possibilidades de uma professora ouvinte usuária da Libras e os desafios de outras duas professoras ouvintes que se comunicavam numa modalidade mista de língua oral e língua de sinais.

No capítulo sexto, faço comentários compreensivos adicionais sobre estas possibilidades de comunicação com alunos surdos. A partir do caso da quinta professora, a que demonstrou maior dificuldade comunicativa, procuro evidenciar a situação de exclusão linguística vivenciada por alunos surdos em experiências de inclusão escolar. A seguir, argumento implicadamente a favor da defesa da Escola Bilíngue para surdos, projeto que requer a formação emancipacionista de instrutores e professores surdos, bem como de TILS educacionais. Neste sentido, reviso documentos internacionais e nacionais para mostrar que a política de educação inclusiva é inadequada para os estudantes surdos dos níveis infantil e fundamental do sistema educativo. Para concluir, abordo o conceito de “Pedagogia Surda” a partir da perspectiva de duas pesquisadoras surdas, professoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e dirigentes da FENEIS.

2 CONTEXTOS E ORIGENS DE UMA INQUIETAÇÃO IMPLICADA

Advertid, hermano Sancho, que esta aventura y las a esta semejantes no son aventuras de insulas, sino de encrucijadas, en las cuales no se gana otra cosa que sacar rota la cabeza o una oreja a menos. (SAAVEDRA, 1916/1605, p.92)⁴

Antes de seguir tratando sobre a temática geral que permeia esta tese de doutoramento, entendo que é interessante abordar algumas noções importantes para a compreensão da diferença linguística e do outro da diferença.

Sobre a Libras, a pesquisadora brasileira, filha de surdos, educadora e linguista, TILS, Ronice Müller de Quadros (1997) esclarece que:

A Libras é a língua de sinais usada pelas comunidades surdas dos centros urbanos brasileiros. [...] até recentemente, os sinais eram considerados apenas representações miméticas, totalmente icônicas sem nenhuma estrutura interna formativa. Entretanto, as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse campo evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam. Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidenciam a recursividade e complexidade de tais línguas. Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando a língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 46-47).

Sendo a Libras a língua da comunidade surda brasileira, cabe, então, esclarecer o que entendemos por comunidade surda. A Dra. Karin Strobel, pesquisadora surda brasileira, ex-presidente da Federação Nacional para Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), professora da Universidade Federal de Santa Catarina, encontrou um interessante conceito de comunidade surda com os colegas surdos estadunidenses, professores da *University of California*, Carol Padden e Tom Humphries (2000, p. 5 apud STROBEL, 2009, p.33):

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar.

⁴ Atenção, irmão Sancho, que esta aventura e as semelhantes a esta não são aventuras de ilhas, mas de encruzilhadas, nas quais não se ganha outra coisa que sair com a cabeça quebrada ou uma orelha a menos (uma tradução possível da minha parte).

A comunidade surda respira cultura surda. Autora de um importante livro sobre o tema “As imagens do outro sobre a cultura surda”, Strobel (2009) faz sua própria síntese sobre o tema:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009, p. 27)

Ao abordar o tema das identidades surdas, devemos procurar a voz de uma pesquisadora surda brasileira que situou um “olhar surdo” sobre uma questão constituída não apenas por uma identidade surda, mas por identidades. Gladis Perlin (1999) fala de “identidades surdas” no plural para melhor traduzir a heterogeneidade das pessoas surdas na comunidade: centradas no ser surdo (política), híbridas, de transição e incompleta. Não é o nosso principal interesse expor cada uma destas identidades. Vejamos a seguir uma síntese elaborada pela própria autora num desenvolvimento posterior do seu trabalho:

[...] As identidade surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, de sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menosvalia social (PERLIN, 2004, p.77-78).

Explicito o conceito de surdez no qual penso ao redigir a presente narrativa. Escolhi o conceito de *deafhood* do pesquisador surdo britânico Paddy Ladd da Universidade de Bristol, porque, para mim, ele evoca a imagem de cada criança surda participante da minha pesquisa, das professoras e de todos os amigos surdos que conheço. Segundo Ladd (2003):

Deafhood não é, contudo, uma condição médica “estática” como “surdez”. Em vez disso, [*deafhood*] representa um processo - a luta de cada criança Surda, família de Surdos e dos Surdos adultos para explicar a eles mesmos, e uns aos outros, sua própria existência no mundo. Ao compartilhar suas vidas um com o outro como uma comunidade, e concretizando essas explicações ao invés de escrever livros sobre elas, as pessoas Surdas estão envolvidas numa *praxis* diária, um contínuo diálogo interno e externo. (LADD, 2003, p.3, tradução minha)⁵.

⁵ No original em inglês: “Deafhood is not, however, a “static” medical condition like “deafness”. Instead, it represents a process - the struggle by each Deaf child, Deaf family and Deaf adult to explain to themselves and

Deafhood é um conceito que tem sido traduzido na comunidade surda brasileira como “ser surdo” por Gladis Perlin (2003), autora que faz uma leitura do conceito a partir da diferença e da alteridade:

O conceito de ser surdo confirma o surdo, da mesma forma que o conceito ser negro, ou conceito ser índio. Assim, dentro de posições culturais, a palavra ser surdo assume uma política para a identidade e diferença e a alteridade (PERLIN, 2003, p. 18).

Entre os surdos, estamos abandonando a palavra surdez no que ela representa com sua epistemologia de deficiência/doença e partindo para o ser surdo na alteridade, diferença e identidades surdas. Entre os surdos já vigora esta nova epistemologia, inclusive em inglês temos o *Deafhood* que atenta para a maior ou menor incidência da diferença do ser surdo. *Deafhood* se contrapõe a *deafness* (o mesmo que surdez) (PERLIN, 2003, p.37-38).



Arte gráfica 1: Maurício Damasceno, professor surdo de Libras.
Reprodução autorizada pelo autor.

Todo este arcabouço teórico, produzido por pesquisadores surdos ou ouvintes implicados, constitui um campo de estudos derivado dos Estudos Culturais e que entre nós, no Brasil, foi denominado de Estudos Surdos por Carlos Skliar:

A nossa proposta não era, nem é, atualmente, a de constituir-lo como um subproduto ou uma subárea temática da educação especial, nem a de mantê-lo dentro de uma prática e de um discurso hegemônico da deficiência. Muito pelo contrário, nos motiva a criação de um novo espaço acadêmico e de uma nova territorialidade educacional à qual denominamos: **Estudos Surdos em Educação**. Os Estudos Surdos se constituem enquanto 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 (SKLIAR, 1998, p.5. Grifos meus).

each other their own existence in the world. In sharing their lives with each other as a community, and enacting those explanations rather than writing books about them, Deaf people are engaged in a daily praxis, a continuing internal and external dialogue (LADD, 2003, p.3)”

Ao implicar minha pesquisa sobre a comunicação entre professoras e alunos surdos com a luta pela Escola Bilíngue da comunidade surda brasileira, procuro inscrevê-la num contexto político de afirmação da diferença do outro linguístico. Ao propor uma compreensão implicada transversalizada por um olhar através das diferenças, engajo-me nesta luta “pelos espaços de convivência e uso da Libras” (REBOUÇAS; AZEVEDO, 2011) e inscrevo meu trabalho como uma contribuição aos Estudos Surdos.



Arte gráfica 2: Logotipo da camiseta utilizada pelos membros da comunidade surda. Imagem de utilização pública.

2.1 CONTEXTUALIZANDO MEUS PONTOS DE PARTIDA

Em 24 de abril de 2002, a Libras foi reconhecida como língua da comunidade surda brasileira em nível nacional através da Lei n.º 10.436, também conhecida como Lei da Libras. Em 22 de dezembro de 2005, o uso da Libras no âmbito da Educação brasileira foi regulamentado por meio do Decreto 5.626/05. Em 1º de setembro de 2010, a profissão de tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS) também foi regulamentada pela lei 12.319.

Apesar dos avanços legais conquistados pela comunidade surda brasileira, muito ainda resta por conhecer em diversos contextos de uso da Libras. Nosso interesse de investigação voltou-se para as mediações linguísticas em sala de aula, lugar onde professoras surdas e ouvintes utilizam a Libras de formas distintas. Com as cenas de interação comunicativa interpretadas nesta investigação, desejo oferecer uma contribuição qualitativa para a discussão de problemáticas da Educação de Surdos no Brasil.

Esta é uma tese binacional de um pesquisador ouvinte, aprendiz da Libras, implicado com a comunidade surda baiana e brasileira. Ao longo do texto, farei referências a etapas de formação vividas alhures na *Universidad de Barcelona* (UB). Alguns documentos anexados a esta tese referem-se ao projeto de pesquisa elaborado na UB sobre estilos comunicativos de

professoras e alunos surdos⁶. A pesquisa de campo do projeto da UB foi realizada em Salvador, Bahia, Brasil. Vivenciando etnograficamente este período, comecei a reorientar meu projeto de pesquisa para o retorno à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A importância da minha passagem pela UB foi a gestação de uma inquietação epistemológica que me trouxe de volta à convivência habitual com TILS e surdos na Bahia e em outros estados do Brasil. Aqui, participando da vida com a comunidade surda e suas lutas, pude começar a ver com os olhos dos surdos. A partir da minha implicação com os usuários da Libras, o projeto original da UB foi redefinido em termos qualitativos na UFBA (o memorial completo deste percurso está disponível no CD).

A elaboração de um projeto de pesquisa qualitativa tornou-se importante para mim quando percebi que a compreensão da comunicação em sala de aula tornar-se-ia mais relevante se considerasse os aspectos da língua, da cultura e das identidades dos atores sociais. Atentar para estas questões permitiria discuti-las no âmbito da Educação de Surdos.



Arte gráfica 3: Maurício Damasceno, professor surdo de Libras.
Reprodução autorizada pelo autor.

2.2 DIMENSÕES QUE ME PREOCUPAM: NÚMEROS DE UMA POPULAÇÃO

Skliar (1999, p.12) nos informa que, de acordo com a Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf*, WFD), em 1995, aproximadamente 80% das pessoas surdas

⁶ AZEVEDO, Omar Barbosa. **Interacción comunicativa con niños sordos en contexto escolar. Estilos diferenciales de una maestra oyente y otra sorda.** 2002. (Proyecto de investigación doctoral) – Universidad de Barcelona: Barcelona (España).

do terceiro mundo não recebiam nenhuma educação básica. De acordo com Wrigley (1996, p.13), a população surda global estava estimada em torno de 15 milhões de pessoas. São números que incluem a surdez adquirida na vida adulta e que muito provavelmente aumentaram neste período.

Segundo a FENEIS, o censo demográfico brasileiro do ano 2000 informa um total de 5.750.805 de surdos no Brasil⁷. Comparando este número com o Censo Escolar de 2003 do Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/INEP), a FENEIS faz uma estimativa que deve refletir a realidade nacional da Educação de Surdos e questiona a exclusão de um número aproximado de 710.320 surdos do sistema escolar:

Pelos dados abaixo, pode-se perceber como é de extrema importância e urgência que medidas sejam tomadas no sentido de promover uma verdadeira inclusão escolar dos Surdos, o que implica repensar, também, o que vem a ser uma educação de qualidade para os Surdos, porque não basta a inclusão deles no sistema escolar, eles têm que conseguir ficar e terminar o ensino médio, já que dos pouquíssimos que conseguem estudar, apenas 3% terminam o ensino médio (FENEIS, 2013).

Tabela 1 - Censo Demográfico 2000

Total com surdez	Idade: 0 – 17	Idade: 18 – 24
5.750.805	519.460	256.884

Fonte: www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp

População do município do Rio de Janeiro: 5.551.000

Tabela 2 - Censo Escolar 2003 MEC/INEP

Total de surdos matriculados [no Brasil]

Ensino Básico	Ensino Médio concluído	Ensino superior
56.024	2.041	344

Fonte: www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp

- Total de crianças e jovens surdos (0 - 24) = 766.344
- Total de Surdos matriculados = 56.024
- Taxa de analfabetismo (7 - 14) => 28% = 15.686
- Ensino Médio Concluído => 3% = 2.041
- Ensino Superior iniciado = 344
- Ensino Superior na Rede privada => 90%
- **Total de Surdos excluídos do sistema escolar = 710.320**

⁷ Disponível em www.feneis.com.br/page/quantitativo de surdos no Brasil . Acesso em 26 de março de 2013.

- o População de Maceió: 723.230
- o 55% das crianças surdas são pobres

Diante desses dados, só nos resta perguntar: onde estão os 710.320 Surdos excluídos e como inseri-los no sistema escolar para eles terem chance de uma inclusão social? (FENEIS, 2013)

No censo de 2000⁸, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utilizou a nomenclatura “deficiência auditiva” juntamente com a classificação “incapaz de ouvir”, “grande dificuldade permanente de ouvir” e “alguma dificuldade permanente de ouvir” (IBGE, 2003, p.30). Com o critério adotado, o IBGE utilizou a palavra “surda” apenas ao considerar “incapaz de ouvir: quando a pessoa se declarou totalmente surda” (IBGE, 2003, p.30). Provavelmente, a classificação baseada na “dificuldade permanente de ouvir” é adotada para fins de simplificação do questionário utilizado para a coleta de dados amostrais.

É de conhecimento público que a comunidade surda rejeita a expressão “deficiente auditivo” por considerá-la depreciativa e sendo assim, é compreensível que na elaboração de sua estimativa a FENEIS tenha substituído os termos “deficiência e deficiente auditivo” nas tabelas do IBGE e do MEC/INEP. Para mim, a leitura dos diferentes documentos sobre o assunto, evidencia que cada instituição utiliza a nomenclatura e o entendimento que julga ser os mais adequados para seus propósitos e posicionamentos. Entendo que não cabem juízos de valor. Numa democracia, estas formas de proceder são próprias do uso da linguagem nas lutas de significado que os grupos empreendem por seus direitos.

O texto da lei 10.436/02⁹ informa em seu parágrafo único: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Apesar de falar em “**pessoas surdas**” no parágrafo único, em seu artigo terceiro o texto da lei 10.436 afirma que: “As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado **aos portadores de deficiência auditiva**, de acordo com as normas legais em vigor.” (BRASIL, 2002, grifos meus). Temos elementos para supor que, para o Estado Brasileiro, a distinção entre surdez e deficiência auditiva não tem a mesma relevância que tem para a

⁸ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm>
Acesso em: 26 de mar. 2013

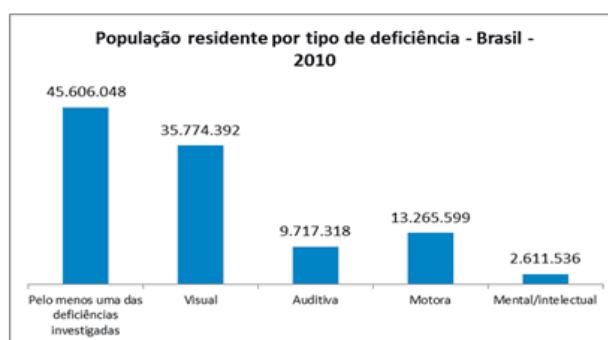
⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 26 mar. 2013.

comunidade surda e que, numa perspectiva otimista, a legislação propõe que os benefícios alcançados pelas “pessoas surdas” com o reconhecimento da Libras sejam extensíveis “aos portadores de deficiência auditiva”. A leitura do Decreto 5.626/05¹⁰ traz elementos neste sentido.

Definições mais claras dos conceitos de “pessoa surda” e de “deficiência auditiva” aparecem no Decreto 5.626/05. O texto do Decreto, em seu artigo segundo, informa que para seus fins “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente, pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). No parágrafo único, logo após o artigo segundo, o texto do Decreto também informa que: “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz” (BRASIL, 2005). Nos capítulos VI e VII, o texto do Decreto trata das garantias dos direitos à educação e à saúde “das pessoas surdas ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005) indistintamente.

Neste contexto, atentamos para o fato de que instâncias estatais como o IBGE, e em diversos momentos, também o MEC, preferem a denominação **deficiência auditiva** sem levar em conta o que diz a FENEIS – organização que representa a comunidade surda brasileira. Numa página sobre o Dia Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência¹¹, o IBGE informa um aumento da população com deficiência auditiva para **9.717.318** pessoas em 2010:

Gráfico 1



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Nota: Algumas pessoas declararam possuir mais de um tipo de deficiência. Por isso, quando somadas as ocorrências de deficiências, o número é maior do que 45,6 milhões, que representa o número de pessoas, não de ocorrências de deficiência

¹⁰ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm > Acesso em: 26 de mar. 2013

¹¹ Disponível em: < <http://7a12.ibge.gov.br/en/voce-sabia/calendario-7a12/event/57-dia-internacional-da-pessoa-portadora-de-deficiencia> >. Acesso em: 26 mar. 2013.

No Censo Demográfico 2010¹², o IBGE pesquisou “se a pessoa tinha alguma dificuldade permanente de ouvir (avaliada com o uso do aparelho auditivo, no caso da pessoa utilizá-lo) de acordo com a seguinte classificação: não consegue de modo algum, grande dificuldade, alguma dificuldade e nenhuma dificuldade” (IBGE, 2012, p.27-28). Somando os resultados destas categorias na faixa etária de 0 a 24 anos, como fez a FENEIS, encontramos o total de **1.239.925** pessoas. Neste momento, não estou levando em conta a distinção entre “pessoa surda” e “portador de deficiência auditiva”. Dentre outras razões, porque apenas relato o resultado de consultas a páginas institucionais na internet.

É neste cenário de aumento da população de crianças e jovens surdos e com alguma dificuldade de ouvir que o MEC decide fechar escolas de surdos com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007). Vale ressaltar, que estas antigas escolas especiais de surdos incorporaram historicamente a Libras como língua de instrução e, de algum modo, tornaram-se preciosas escolas bilíngues. Em 2011, visitei escolas de surdos em Novo Hamburgo (RS), Manaus (AM) e São Paulo, capital. Encontrei características semelhantes às das escolas especiais de surdos de Salvador. Sou testemunha de que todas estas instituições acolhem e educam crianças com diferentes dificuldades de ouvir, inclusive crianças com outras deficiências associadas à surdez. Se estas escolas fecharem, para onde vão seus alunos e que condições terão para aprender?

As tabelas das “Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência” (IBGE, 2012) permitem diversas análises sobre totais gerais e parciais das pessoas com deficiência auditiva. Seleccionamos dois aspectos para este exercício de contextualização. Quanto à alfabetização, o IBGE informa:

Tabela 3 – Deficiência auditiva e alfabetização de pessoas entre 5 e 24 anos de idade

Grupos de idade (anos)	Total	Alfabetizada	Não alfabetizada
5 a 9	233.395	146.406	86.989
10 a 14	303.763	272.156	31.607
15 a 19	289.223	267.385	21.838
20 a 24	334.495	305.588	28.907

¹² Disponível em: <

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm>. Acesso em: 26 de mar. 2013.

Total 5 a 24	1.160.876	991.535	169.341
--------------	-----------	---------	----------------

Fonte: IBGE(2012). Tabela 1.3.11 – Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil – 2010.

Seja qual for o critério para se considerar uma pessoa alfabetizada entre os 5 e os 24 anos de idade, o total de 169.341 deficientes auditivos analfabetos é, no mínimo, preocupante. Destes, uma maioria de 86.989 são crianças entre 5 e 9 anos de idade. Este é um número que aponta para um problema muito grave. Observando os totais de analfabetos com dificuldade de ouvir entre os 10 e os 14, e entre os 20 e 24 anos, não é difícil supor que há uma relação entre estes números e a evasão escolar nos níveis de ensino fundamental e médio.

Devemos recordar que o total de pessoas de 0 a 24 anos de idade com deficiência auditiva é de 1.239.925. Sendo assim, temos um percentual de aproximadamente 13,65% de analfabetos entre a população com alguma dificuldade permanente de ouvir. A tabela do IBGE informando o total de pessoas com este tipo de deficiência que frequenta creche ou escola, nos permite entender, em parte, a origem deste percentual:

Tabela 4 – Deficiência auditiva e frequência a creche ou escola entre 5 e 24 anos de idade

Grupos de idade (anos)	Total	Frequentavam escola ou creche	Não frequentavam escola ou creche
0 a 4	79.042	35.570	43.472
5 a 9	233.395	218.942	14.453
10 a 14	303.763	286.007	17.756
15 a 19	289.223	188.429	100.794
20 a 24	334.495	74.837	259.658
Total 0 a 24	1.239.918	803.785	436.133

Fonte: IBGE(2012). Tabela 1.3.12 – População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil – 2010.

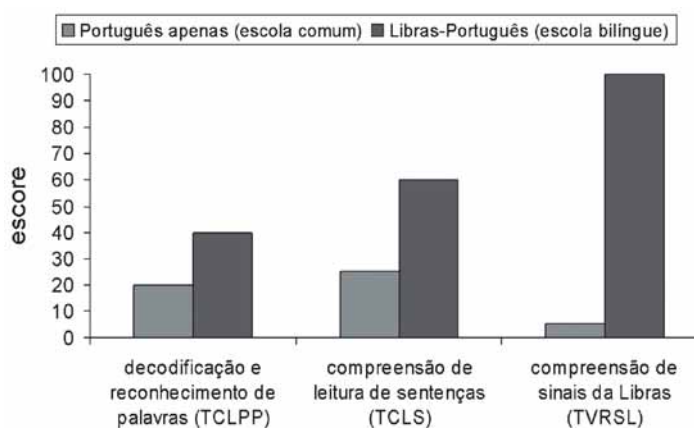
Temos, aproximadamente, 35,17% das pessoas com deficiência auditiva entre 0 e 24 anos de idade sem frequentar creches ou escolas. O total de crianças entre 0 e 4 anos de idade com dificuldade de ouvir sem acesso à creche evidencia um problema grave. O total cai entre

os 5 e os 9 anos, mas vai aumentando até que dá um salto nas faixas dos 15 aos 19 e dos 20 aos 24 anos. Novamente, temos números preocupantes na primeira infância e números que evidenciam a evasão escolar de alunos que simplesmente vão desistindo de estudar pela falta de comunicação adequada nos níveis seguintes do sistema de ensino.

Segundo o IBGE (2012, p. 19), “a coleta do Censo Demográfico 2010 foi realizada no período de 1º de agosto a 30 de outubro de 2010, utilizando a base territorial, que se constituiu de 316.574 setores censitários”. Como a estimativa do IBGE é obtida por metodologia amostral, é muito provável que a população surda sem acesso à educação seja ainda maior. Quem convive com a comunidade surda sabe que, em muitos casos, alunos declaradamente surdos ou alunos com alguma dificuldade de ouvir são usuários da Libras. Será que dispersar estes alunos em escolas regulares, despreparadas para se comunicar com eles, é uma medida que pode contribuir para a diminuição destas estatísticas?

Fernando Capovilla, organizador do principal dicionário impresso da Libras, realizou, na última década, o programa de avaliação nacional do desenvolvimento da linguagem do surdo brasileiro (Pandesb). O programa “examinou 9.200 estudantes surdos brasileiros do 1º ano do ensino fundamental até o ensino superior de 15 estados brasileiros representando todas as regiões geográficas do Brasil” (CAPOVILLA, 2011, p.86). Vejamos o que acontece com os estudantes surdos nas diferentes escolas, com as diferentes línguas de instrução, em relação a três competências básicas:

Gráfico 2



Efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais versus escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português versus Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras de 9.200 surdos. (CAPOVILLA, 2011, p. 87)

O gráfico evidencia que quanto mais compreensão de sinais da Libras, mais os alunos surdos são capazes de decodificar palavras e compreender sentenças em português escrito. Os alunos das escolas bilíngues têm, pelo menos, o dobro dos escores nas duas competências que envolvem a língua portuguesa escrita que seus colegas que se encontram em escolas onde não se comunicam em Libras. Capovilla (2011, p.87) conclui: “Os resultados mostram que os estudantes surdos aprendem mais e melhor em escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras/português) do que em escolas monolíngues (escolas comuns que ensinam em Português apenas)”. Os resultados do Pandesb evidenciam quantitativamente a importância da comunicação em Libras para os alunos surdos. Não poderia ser diferente, Capovilla (2011) critica a política de fechamento das escolas bilíngues:

Apesar da lei federal que reconhece a Libras como idioma de comunicação legítimo da comunidade surda brasileira, e apesar do decreto federal que determina o ensino e a difusão da Libras, outro recente decreto federal determinou que os estudantes surdos sejam removidos das escolas bilíngues e matriculados em escolas comuns, sob pena de retenção dos recursos do Fundeb. O problema é que as escolas comuns que estão sendo forçadas a aceitar as matrículas de crianças surdas e a educá-las ainda são totalmente despreparadas para a comunicação em Libras e o ensino em Libras. Conseqüentemente, as crianças surdas estão sendo privadas da única comunidade escolar capaz de prover educação de verdade em sua língua materna. (CAPOVILLA, 2011, p.78)

A seguir, abordo a construção da minha implicação com os usuários da Libras. Como eu não tinha um envolvimento anterior com a comunidade surda, tive que construir uma relação de pertencimento comunitário para tornar possível a realização desta investigação de forma qualitativa. Eu não sabia me comunicar com pessoas surdas em Libras.

2.3 CONSTRUINDO A IMPLICAÇÃO E ROMPENDO A BARREIRA LINGUÍSTICA

Emergindo da minha necessidade de construção de uma etnonarrativa implicada, entendo que é importante explicitar como aconteceu a construção da minha implicação pessoal com a pesquisa e com a comunidade surda. Sou um pesquisador ouvinte que não sabia Libras o suficiente para me comunicar com surdos usuários da Libras. O fato de romper esta barreira linguística tem uma importância específica na realização desta investigação. Implicar-me com surdos e TILS foi necessário para meu aprendizado da Libras, bem como para a

compreensão de aspectos sutis dos diálogos entre os principais atores sociais da Educação de Surdos. No contato com o povo surdo, deparei-me com uma realidade humana marcada pelas diferenças linguística e cultural. Para mim, foi possível construir uma implicação com os usuários da Libras a partir do reconhecimento destas diferenças em meio à vivência da etnopesquisa e sua preocupação com as pessoas e a cultura.

Eu não tenho familiares surdos. Não sou um filho ouvinte de um casal de surdos. Eu não sou pai de uma pessoa surda. Eu não sou irmão de surdos. Eu não brinquei com crianças surdas na infância. Eu não era TILS para surdos em instituições religiosas. Eu desconhecia o mundo dos surdos e da surdez e não tinha uma implicação prévia com o mesmo¹³. Comecei a visitar uma escola especial para surdos em 1998. Antes disso, eu não tinha qualquer contato com pessoas surdas usuárias da Libras. Meu interesse pela temática começou a partir de ambições acadêmicas e de uma curiosidade intelectual desinformada das sutilezas da convivência e da comunicação com pessoas surdas.

Eu era completamente ignorante das realidades socioantropológicas da comunidade surda. Apesar de ter lido sobre o tema no livro *Vendo Vozes* de Oliver Sacks (1998), eu não tinha convivido de fato com o povo surdo. Eu sentia que me faltava imersão linguística e cultural para acessar os “âmbitos da qualidade” (Macedo, 2006, p.38) e abordar a comunicação entre professoras e alunos surdos. Faço minhas as palavras de Sacks (1998, p.9):

[...] eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada.

Para fundamentar uma monografia de Especialização em Educação Especial que cursei na UNEB entre 1998 e 1999, fiz visitas semanais a uma Escola Especial de Surdos (EES, sigla fictícia) para fazer contato com o ensino de crianças surdas. Como aprendiz da etnopesquisa adentrando numa cultura radicalmente diferente, eu estava apenas assumindo a minha “curiosidade etnográfica” (Lane, 1992). Foi na EES que conheci pessoas surdas usuárias da Libras. Neste período, fiz cinco filmagens em sala de aula com uma professora surda, uma professora ouvinte e os alunos surdos. Logo nas primeiras interações, senti minhas

¹³ Pesquisadores como Ronice Müller de Quadros e Lucylene Matos da Costa Vieira-Machado são filhas ouvintes de pais Surdos. Elidéa Bernardino e Carlos Rodrigues foram intérpretes em instituições religiosas, sendo que Carlos tem a vivência de ter brincado com crianças surdas na infância. A professora Nídia Regina Limeira de Sá é mãe de uma filha surda.

limitações de compreensão e expressão em Libras. Sérgio Andrés Lulkin (1997) descreve suas impressões dos primeiros contatos com o espaço escolar dos estudantes surdos numa prática de expressão teatral. Tive impressões análogas:

Era evidente a impossibilidade de uma comunicação fluida, através do nosso recurso habitual de interação – a forma falada – somada à inexperiência na decodificação dos sinais – língua viso-gestual e ágrafa¹⁴ – onde o corpo todo produz enunciados. Para compreender esse código linguístico novo era necessária uma escuta que não se refere exclusivamente à condição do ouvir, mas sugere um estado de atenção com/em diversos sentidos. No entanto, o tempo silencioso à margem da própria língua e da língua de sinais provia o olhar com detalhes que constituíam um incipiente conhecimento: estilos pessoais de falar/sinalizar, o público e o privado na comunidade de surdos, a cultura dos rumores, as piadas de surdos, as caricaturas dos ouvintes, as expressões artísticas, etc. (LULKIN, 1997, p.53)

Entre 2000 e 2002, residi provisoriamente em Barcelona, Espanha, cursando créditos de um doutoramento iniciado na *Facultad de Psicología* da UB. O contato com a comunidade surda baiana foi interrompido nesse período. Nas primeiras reuniões na UB, meus colegas latino-americanos e eu discutimos a possibilidade de utilizar metodologias qualitativas, mas os professores do programa nos recomendaram não utilizá-las porque a *Facultad de Psicología* está na área das *Ciencias de la Salud* da UB. Neste contexto, algum professor de outra faculdade poderia ser convocado para o *Examen de Suficiencia Investigadora*¹⁵ e nos prejudicar por discordar da metodologia de pesquisa.

Com as filmagens realizadas em 1999, quantifiquei condutas comunicativas de uma professora ouvinte e de outra surda para elaborar gráficos das diferenças de estilos comunicativos entre elas. Com este trabalho, fui aprovado no *Examen de Suficiencia Investigadora*, mas a ausência do aspecto linguístico nesta abordagem inquietava-me profundamente.

Em 2003, fiz a pesquisa de campo do projeto de doutorado da UB no Instituto de Estimulação Precoce para Crianças Surdas (IEPCS, sigla fictícia) para observar e filmar professoras e alunos surdos. Realizei este procedimento como um exercício de etnopesquisa, retomando o contato com a comunidade surda e a convivência aprendente com usuários da Libras. Convivi mais amiúde com os participantes da pesquisa e com eles aprendi um pouco

¹⁴ Atualmente, não se pode dizer que a Libras é uma língua “ágrafa”. Dois sistemas de notação de língua de sinais estão sendo utilizados no Brasil: a Escrita de Sinais (*SignWriting*) e a ELIS. A Escrita de Sinais é o sistema mais aceito e utilizado pela comunidade surda.

¹⁵ O *Examen de Suficiencia Investigadora* nas universidades espanholas equivale ao Exame de Qualificação nos doutoramentos das universidades brasileiras.

mais desta língua. Esta instituição oferecia um serviço de ensino de Libras para os familiares ouvintes dos alunos: o “coral sinalizado”¹⁶. Este espaço era ocupado por uma maioria de mães, mas também por algumas avós e até um ou outro pai em horário livre. Frequentei assiduamente as aulas semanais e cheguei a participar de uma apresentação pública com os demais integrantes do coral. Ainda conservo a camiseta e as luvas utilizadas na apresentação. Senti que minha habilidade de expressão havia melhorado, mas ainda sentia dificuldade de compreender surdos adultos expressando-se em Libras.

Em 2004, retornei para Barcelona e o contato com a comunidade surda foi novamente interrompido. Na Espanha, fiz esforços para concluir minha pesquisa das condutas comunicativas das professoras com a metodologia observacional de natureza quantitativa. Eu supunha que codificando as condutas das professoras para a observação sistemática, poderia realizar uma investigação sem conhecimentos mais aprofundados da Libras. O trabalho não foi concluído, justamente porque me inquietava a ausência de uma descrição mais refinada do aspecto linguístico dos diálogos. Era uma tarefa frustrante codificar e quantificar condutas comunicativas sem saber exatamente o que os interlocutores estavam dizendo.

De volta ao Brasil em 2005, comecei a descrever as falas de professoras e alunos surdos filmados no IEPCS. Esbarrei na minha dificuldade de compreensão da Libras. Conheci Roberto César Reis da Costa, TILS e então estudante de Fonoaudiologia da UFBA. Ele resolveu atuar como voluntário nas descrições das falas. Descrevemos diálogos observados em alguns minutos de vídeo em duas sessões de trabalho. Ao constatar que para anotar as traduções de poucos minutos havíamos utilizado dois turnos de trabalho, decidimos interromper o procedimento.

Para mim, o voluntariado não era uma condição adequada para que Roberto César colaborasse com a tarefa. Não tínhamos equipamento e os vídeos estavam em VHS-C. Chegamos a conseguir horários limitados numa sala com TV e vídeo da Faced/UFBA, mas não podíamos nos prolongar caso necessário. Eu entendia que Roberto César¹⁷ deveria exercer suas habilidades no contexto de uma bolsa de iniciação científica, todavia eu não estava vinculado à UFBA como professor e não estava a meu alcance solicitar a referida bolsa.

Em 2006, retornei a Barcelona com uma bolsa do Programa AlBan que eu havia solicitado junto à União Européia (UE). Novamente, interrompi meu contato com usuários da

¹⁶ O “coral sinalizado” é um dispositivo de ensino de Libras para familiares ouvintes de crianças surdas. Acompanhar canções populares com sinais da Libras é uma estratégia utilizada para facilitar o aprendizado tardio de adultos ouvintes – pessoas que geralmente enfrentam dificuldades psicomotoras.

¹⁷ Como muitos TILS que se formaram no contexto de instituições religiosas, Roberto César é um usuário ouvinte da Libras legitimado por seu pertencimento comunitário. Nesta época, ele também cursava Letras/ Inglês pela UNEB.

Libras. Fiz novos esforços para concluir minha investigação, utilizando a metodologia observacional, mas as sucessivas revisões do sistema de categorias não me permitiram concluir o trabalho. Não foi um tempo desaproveitado. Com o apoio da minha orientadora da UB, converti os vídeos gravados no antigo sistema VHS-C para o formato digital VCD, legível por diversos programas de computador. Além disso, editei em espanhol um livro da minha autoria: *Una escuela de niños sordos brasileños - Diario de investigación*. Durante as férias de verão da UB (julho, agosto e setembro), estive no Brasil e conheci a Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, então professora da Faced/UFBA e pesquisadora da Educação de Surdos. Conversamos sobre o meu trabalho e relatei a ela minhas dificuldades e inquietações epistemológicas.

Entre 2007 e 2008, a professora Nídia de Sá concedeu um turno por semana de dois bolsistas do seu projeto de pesquisa para me auxiliarem na descrição das falas registradas em minhas filmagens. Um destes bolsistas era Roberto César e a outra era Thalita Araújo, ambos TILS atuantes na comunidade surda. Retomei meu contato habitual com usuários da Libras. Entre 2007-I e 2008-I, conseguimos descrever diálogos de um total de aproximadamente 50 minutos de filmagem. Com os vídeos convertidos em formato VCD, pudemos visualizar as cenas nos computadores da sala do Pólo UFBA da Graduação em Letras/Libras EAD da UFSC – espaço também franqueado pela professora Nídia de Sá. Enfim, havíamos conseguido criar as condições para adotar um outro referencial teórico-metodológico para pesquisar a comunicação entre professoras e alunos surdos filmados em 2003.

A partir de 2007-II, comecei a atuar como monitor de estudos de Larissa Silva Rebouças, aluna de mestrado e professora surda de Libras. Retomei meu processo de implicação com os usuários da Libras, não apenas os TILS que são ouvintes como eu, mas também pessoas surdas. Dando continuidade à construção da minha implicação, rompi a barreira linguística que senti inicialmente. Além de poder expressar-me em Libras, minha habilidade de compreensão já me permitia interagir com autonomia com surdos adultos.

Entre 2008 e 2009, fui coorientador de Larissa Rebouças e também de Emiliania Faria Rosa, outra mestranda surda. Como revisor e consultor, também apoiei os TCCs de graduação e projetos de mestrado de Roberto César e de Thalita Araújo. Em 2010, fui orientador de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, graduanda surda em Pedagogia. Eu já não estava apenas satisfazendo minha curiosidade etnográfica, mas vivenciando a etnopesquisa como dispositivo auto e heteroformativo. O reconhecimento político da surdez enquanto diferença para mim, demandava um trabalho realizado *com* os usuários da Libras e não *sobre* eles.

Neste novo contexto de pertencimento, fui convidado por líderes surdas baianas, dentre elas Larissa Rebouças e Priscilla Ferreira, a participar dos movimentos sociais da comunidade surda brasileira que reivindicam Escolas Bilíngues para os alunos surdos, prioritariamente na Educação Infantil e Fundamental. Aceitei os convites. Eu sabia que tinha papéis a desempenhar ativamente como etnopesquisador implicado.

Sentia-me capaz de ver com os olhos dos surdos e, assim, autorizava-me a atuar como tradutor entre mundos e apoiador de pessoas. Consolidei a construção da minha implicação participando de manifestações e discussões públicas sobre as políticas educacionais para a Educação de Surdos no PNE. O envolvimento com causas é rico em lucidez e fecundidade compreensivas uma vez que proporciona aprendizados surpreendentes. Tive a oportunidade de experimentá-los. Engajando-me ao movimento social em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos, confirmava-se para mim o valor do saber da experiência forjada a partir da etnopesquisa implicada (MACEDO, 2012).

2.4 UM CONTEXTO SOCIAL PARA UMA PESQUISA IMPLICADA

Sendo esta uma pesquisa implicada com os usuários da Libras, faço referência às datas históricas vividas pela comunidade surda brasileira, em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011 para situar o contexto social amplo deste trabalho. Nestes dias, os líderes surdos da FENEIS entregaram ao Ministro da Educação, à época, uma carta que visava restituir ao PNE propostas que já haviam sido submetidas, votadas e aprovadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2010, naquela mesma capital.

Para revolta dos delegados surdos que participaram da CONAE, suas propostas aprovadas e amplamente registradas em vídeo (com legendas) foram inexplicavelmente retiradas do relatório que serviu de base para a elaboração do PNE. Era necessário restituir as propostas surdas aprovadas na CONAE ao PNE. A comunidade surda brasileira, bem como os surdos baianos e eu fomos apoiar pessoalmente o movimento nacional.

Na carta da FENEIS ao MEC, os líderes surdos reivindicam basicamente o status linguístico e cultural da Educação de Surdos usuários de Libras, equiparando-o ao *status* do qual goza a Educação Indígena. Reivindicam também a preservação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – instituição federal localizada no Rio de Janeiro sob injustificada ameaça de fechamento – bem como a preservação e o investimento público nas

Escolas Bilíngues (Libras/português) as quais melhor educam crianças surdas que as escolas de português apenas, como demonstrou Capovilla (2011). São estas escolas que garantem o objetivo maior da inclusão social da pessoa surda e não a mera inclusão escolar.

Destaco um fato importantíssimo em termos de movimento social: não foram à Brasília apenas os líderes da FENEIS, mas também surdos de todos os estados do Brasil convocados por sua federação nacional: crianças surdas, jovens, adultos, idosos surdos, familiares de surdos, pesquisadores implicados, TILS, entre outros.



Arte gráfica 4: Maurício Damasceno, professor surdo de Libras.
Reprodução autorizada pelo autor.

Os manifestantes, os líderes da FENEIS e os delegados surdos da CONAE 2010 compareceram também a uma audiência pública no Senado para manifestar sua insatisfação com uma política equivocada, que poderá colher o resultado inverso de seus objetivos anunciados. Em vez de “incluir”, no caso dos surdos, o que poderá acontecer é a “exclusão” linguística de crianças e adolescentes, sem falar em violências de diversas ordens, a ser provocadas pelo fechamento de instituições públicas de funcionamento regular, com limitações humanamente compreensíveis. É de investimento que estas instituições precisam, tanto no plano da formação quanto no plano da materialidade.

A luta dos surdos brasileiros pela Escola Bilíngue e pelo *status* linguístico/cultural de sua educação é o exemplo mais significativo de currículo como luta de significados na atualidade. As manifestações da comunidade surda brasileira em 2011 demonstram que este grupo social está dizendo claramente, e com todo protagonismo que a causa merece, que a educação de seus membros tem um caráter específico, linguístico/cultural e que, sendo assim, respeitar esta condição significa escolaridade em Escola Bilíngue. Isto é intervenção e

protagonismo curricular. E mais, é a luta de um grupo para mostrar à sociedade majoritária que não é democrático impor o entendimento de uma maioria a um grupo linguístico/cultural. É desejo de mudança em ato. Nesse pormenor, vejamos o que diz Macedo (2002) sobre currículo como movimento de significações e ressignificações:

O currículo não é uma parafernália ou uma maquinaria imutável, por mais que os conservadores o queiram assim. Para quem sabe olhar o currículo como um artefato que se institui incessantemente, compreende muito bem que ele comporta todo um movimento de significações e ressignificações, de ações e inter-retro-ações nem sempre visíveis para quem se atém simplesmente ao que está pré-escrito e proscrito. (MACEDO, 2002, p. 91)

Ordem, desordem, incerteza, insuficiência, constituem o caráter movente de toda prática curricular. Currículo é, acima de tudo, práxis, alteração, vivenciadas numa organização interativa ideologicamente configurada; é só olhar além das prescrições e das certezas que se querem definidas e definitivas. (MACEDO, 2002, p. 91)

Se o currículo não é uma máquina, não é uma grade, mas pode ser visto como algo que comporta um movimento de significações e ressignificações, compreendemos, então, que a luta do movimento surdo é uma luta de significação e ressignificação por uma visão linguística, política, cultural e ideológica da surdez, contra uma visão patológica e insensível ao fato de que há uma língua em questão. É, portanto, o uso da Libras e o direito de nela se comunicar e viver que leva a comunidade surda a reclamar uma escola bilíngue com a participação de professores surdos.

Em síntese, estas pessoas estão tentando mudar as representações sociais que as reduzem a deficientes auditivos, vistos pela sociedade como doentes ou incapazes, visão esta que não corresponde à realidade de um grupo capaz de articular um movimento nacional. Inspirados nos Estudos Culturais, tão caros ao campo do currículo, os Estudos Surdos sintetizam esta luta de significados. Afinal, o que pretende este ramo dos Estudos Culturais?

Os estudos surdos se lançam na luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta. Ora, os surdos, enquanto grupo organizado comunitária/culturalmente, não se definem como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta/deficiência da audição - os surdos se definem de forma cultural e lingüística [...] Qualquer pessoa que tenha relativo conhecimento da comunidade surda sabe que a definição de surdez pelos surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz “menos” (ou “menores”) que os indivíduos ouvintes (SÁ, 2006, p.66).

3 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E OS AFAZERES

Habrá que decir, aún, que el saber al que hago referencia no tiene demasiada buena prensa en la mayoría de los ambientes académicos. No sólo porque elude la objetividad clásica, no sólo porque pone bajo sospecha esa mitificación secular de la normalidad, sino sobre todo porque utiliza los lenguajes de la experiencia, es decir, narrativas que nos involucran en primera persona, narrativas que ubican el cuerpo en el centro del conocimiento porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece; narrativas que, al fin y al cabo, no pueden sino estar regidas por las únicas reglas a las que vale la pena someterse: las reglas de la vivencia y la convivencia.¹⁸
(SKLIAR, 2011, p.335)

Em minha itinerância, tive que fazer opções metodológicas para compreender a interação comunicativa entre professoras e alunos surdos de modo sensível a aspectos linguísticos, culturais, identitários e políticos. Fiz estas opções movido por constatações, vivenciadas em campo, dos limites das abordagens pretensamente desimplicadas, bem como pela convicção de que a formação de um pesquisador pode acontecer de modo existencialmente vinculante e fecundo. Optei pelas vias da etnopequisa e da etnonarrativa implicadas, bem como pelos procedimentos e fundamentos teóricos da sociolinguística interacional.

Em 2003, no IEPCS, filmei 37,5h de aulas para o projeto de doutoramento da UB. Minhas opções metodológicas para o projeto da UFBA começaram durante este período de filmagens. Eu deveria fazer a “coleta de dados” com o mínimo de interferência possível para atuar de acordo com o a metodologia prevista no projeto da UB. Não foi o que eu fiz. Eu sabia que estava registrando um cotidiano de sala de aula rico em significações e identificações. Sabia que aquelas imagens poderiam ter implicações políticas. De fato, eu estava registrando etno-observações (MACEDO, 2012). Além disso, a convivência aprendente com professoras, alunos, reponsáveis e pessoal da instituição significava a retomada do meu processo de implicação com a comunidade surda.

Entre 2004 e 2006, procurei investigar a interação comunicativa entre professoras e alunos surdos utilizando a metodologia observacional, bem como a análise sequencial, propostas pelos professores da *Facultad de Psicología* da UB. A partir de 2007, assumi a

¹⁸ Há que se dizer, ainda, que o saber a que faço referência não tem muito boa aceitação na maioria dos ambientes acadêmicos. Não só porque evita a objetividade clássica, não só porque põe sob suspeita essa mitificação secular da normalidade, mas, sobretudo, porque utiliza as linguagens da experiência, ou seja, narrativas que nos implicam em primeira pessoa, narrativas que situam o corpo no centro do conhecimento porque é o corpo que o produz e dele padece; narrativas que, ao fim e ao cabo, não podem senão estar regidas pelas únicas regras a que vale a pena se submeter: as regras da vivência e a convivência (uma tradução possível da minha parte).

etnopequisa como opção metodológica e procurei legitimar, na UFBA, meu projeto de pesquisa qualitativa.

3.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A abordagem antropológica de base, a que todo pesquisador considera hoje como incontornável, quaisquer que sejam, por outro lado, suas opções teóricas, provém de uma ruptura inicial em relação a qualquer modo de conhecimento abstrato e especulativo, isto é, que não estaria baseado na observação direta dos comportamentos sociais a partir de uma relação humana. (LAPLANTINE 2003/1988, p.121)

Trato dos meus fundamentos teóricos metodológicos de modo contrastivo. Com o projeto da UB, tive a intenção de abordar o meu objeto de pesquisa de um modo que me causou uma inquietação específica, epistemológica e também pessoal. Entendo que contar os motivos que me levaram a abordá-lo de outra forma pode ser muito esclarecedor quanto aos fundamentos adotados nesta tese.

Para mim, a maior limitação de uma abordagem quantitativa da comunicação humana é o fato de que seus procedimentos e sua forma de operacionalização dificultam a percepção de aspectos como a cultura e a identidade dos interlocutores. Atos comunicativos são tratados como fenômenos *post-factum* (MACEDO, 2011). Sobre o papel da medição na Metodologia Observacional, um de seus teóricos, Roger Bakeman¹⁹ (2000, p.1) afirma que

En el contexto de los métodos observacionales, la medición tiene lugar cuando se asignan códigos a eventos de interés en el flujo continuo del comportamiento, el cual puede observarse en vivo o grabado en video, de acuerdo con definiciones y reglas que han sido descritas claramente en unos esquemas de codificación concretos. Así pues, los métodos observacionales pueden utilizarse siempre que el comportamiento de interés esté claramente definido y sea accesible a observadores externos.

Ao etiquetar códigos a eventos de interesse para assinalá-los com o objetivo de medi-los e encontrar padrões sequenciais no fluxo contínuo do compartimento, o pesquisador perde a possibilidade de acessar “âmbitos da qualidade” (MACEDO, 2006, p.38) que podem ser abordados pela via da linguagem. No caso da comunicação com interlocutores ouvintes e

¹⁹ Traduzido do inglês para o espanhol pelo professor Dr. Vicenç Quera, do *Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento* da UB, responsável pela disciplina *Innovaciones tecnológicas en observación y análisis de la conducta – curso 2000-2001*. Opto por deixar a tradução em língua espanhola, para evitar uma tradução que não partisse do original em inglês.

surdos, definir claramente comportamentos comunicativos para codificá-los serve para encontrar estatísticas diferenciais e sequências de comportamento comunicativo. Mas, ao fazer isso, perdemos o aspecto linguístico das interações e invisibilizamos os participantes. Para abordar estes aspectos, necessitamos de fundamentos radicalmente diferentes.

Com os atos comunicativos codificados e assinalados mediante observação sistemática em vídeo, podemos construir gráficos de frequência destes comportamentos e/ou encontrar padrões que se repetem no tempo transcorrido das interações. Dentro desta lógica, é possível testar hipóteses no sentido estatístico do termo.

Por outro lado, códigos e medidas não são informações que permitam compreender, por exemplo, o papel das identidades na comunicação e sua importância numa cena de sala de aula. Era o que me inquietava numa abordagem quantitativa da comunicação humana: a ausência do aspecto linguístico, dentre outras ausências. Sem descrever o conteúdo dos diálogos, como interpretá-los fazendo referência à âmbitos da subjetividade e/ou da intersubjetividade?

Quando realizei a pesquisa de campo em 2003, eu não sabia Libras o suficiente para interagir com segurança com os atores sociais, tampouco para compreender sensivelmente os diálogos entre as professoras e alunos. Retomei meu aprendizado da Libras no coral sinalizado e nos corredores do IEPCS. Conviver com pessoas ouvintes, que estavam na mesma situação que eu, era uma forma de interiorizar significações e soluções possíveis para um desafio comum. Esta convivência proporcionou-me uma experiência de imersão no contexto linguístico, cultural e humano da instituição. Eu me sentia estrangeiro e o exercício da curiosidade etnográfica era a solução possível naquele momento.

Foi a ausência do aspecto linguístico no projeto de pesquisa da UB que me fez optar pelo exercício de uma atitude etnográfica durante a pesquisa de campo em 2003. Eu sabia que para compreender os atores sociais e suas falas, eu precisava viver experiências que me autorizassem elaborar este tipo de compreensão.

Lendo as sucessivas formulações da etnopequisa, encontrei bases teóricas para adotar uma atitude etnográfica. Com os procedimentos da sociolinguística interacional e a etnonarrativa, encontrei fundamentos para formas de compreensão sensíveis e ampliadas do meu objeto inicial de pesquisa pela via da implicação:

A implicação como uma competência epistemológica e uma heurística que se quer vinculada socialmente é, na realidade, o ponto de partida que alimenta o caráter autorizante da pesquisa. Ser autor de pesquisas sobre problemáticas relevantes e generativas é o que buscam, tenazmente, os autores da cena

investigativa das novas ciências antropossociais. Assim, o conhecimento transforma-se numa pauta de conquistas que ultrapassam os ideários de uma ciência que se quer desimplicada, como se isso fosse possível [...] Nestes termos, de uma forma mais ampla, ciência e interesse social transformam-se numa atitude vinculante, não apartável (MACEDO, 2012, p. 104-105, grifos em itálico do original).

3.1.1 A ETNOPESQUISA COMO FUNDAMENTO E INSPIRAÇÃO DE ATITUDES

A ideia de etnopesquisa é uma síntese de abordagens qualitativas de investigação que vem sendo desenvolvida por Macedo (2000, 2006, 2012) em três versões: crítica, formação e implicada. Partindo da etnografia educacional, de diversos dispositivos de pesquisa qualitativa e de diferentes inspirações teóricas, Macedo procura construir uma sistematização das abordagens qualitativas de pesquisa. Uma síntese do próprio autor:

Com sua preocupação *etno* (do grego *ethnos*, povo, pessoas), a etnopesquisa direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma *bacia semântica* culturalmente mediada. Nesse sentido [a etnopesquisa, o etnopesquisador] preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam. (MACEDO, 2006, p.9)

A comunidade surda é um grupo linguístico que não se distingue apenas pelo uso da Libras, mas também porque defende o pertencimento a uma cultura com traços identitários próprios. Assumindo uma implicação com esta comunidade e suas causas, que atitude eu deveria adotar no relacionamento com estas pessoas, sendo eu ouvinte e aprendente da Libras em processo existencial sujeito à constante evolução?

As opções metodológicas que fiz na itinerância desta investigação foram inspiradas por estes três matizes da etnopesquisa. Testemunhando a riqueza das relações humanas no IEPCS em 2003 e antevendo a possibilidade de mudar radicalmente minha abordagem da comunicação em sala de aula, procurei retomar meu processo de implicação com a comunidade surda durante este período de pesquisa de campo no Brasil. De volta ao país, tomei contato com o livro cuja leitura inspirou esta atitude:

Honestidade, capacidade de persuasão quanto à importância social da pesquisa, compromisso ético, despojamento de vaidade acadêmica,

sabedoria em transitar pelas seduções que emergem das relações institucionais, construção de identidades, se possível, e disponibilidade para uma contra-partida efetiva, paralelamente, e/ou a partir da própria pesquisa, parecem-nos alguns pontos importantes para se conseguir um acesso capaz de possibilitar uma etnopesquisa densa e válida, enquanto estudo em profundidade de uma realidade. (MACEDO, 2000, p.149).

Estas ideias fundamentaram, para mim, o exercício rebelde de etnopesquisa crítica com a câmera nas mãos no IEPCS. Vivenciei a realização das filmagens como observações participantes e como veremos, elas foram etno-observações. Com a câmera desligada, conversei com as professoras e delas recebi informações etnográficas recolhidas em conversas informais, anotadas em diário de campo, preciosíssimas para o tipo de compreensão aqui narrada. Interagi com as crianças, permitindo que elas utilizassem a câmera no fim das aulas. Todas estas atitudes interferiam em maior ou menor grau nas filmagens. Criamos um cotidiano e durante um ano letivo eu fiz parte dele. Um relacionamento distanciado tampouco garantiria que os participantes não fizessem simulações diante das lentes.

Posteriormente, ao descrever as falas dos participantes, encontramos, os TILS e eu, suficientes indícios de que professoras e alunos foram de fato flagrados em seu cotidiano habitual pelas minhas lentes. Eu passei a fazer parte deste cotidiano. Além de interagir com os atores sociais diretamente observados, eu também conversei com os responsáveis pelos alunos e com os funcionários do IEPCS. Enfim, em vez de entrar e sair da instituição nas horas marcadas, cumprimentando formalmente os atores sociais, eu procurei me relacionar com eles, seguindo as inspirações citadas acima. Eu precisava viver em mim as dificuldades e as possibilidades da comunicação em Libras, pois, como recomenda Laplatine,

O etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda. [...] Assim, a etnografia é antes a experiência de uma imersão total, consistindo em uma verdadeira aculturação invertida, na qual, longe de compreender uma sociedade apenas em suas manifestações “exteriores” (Durkheim), devo interiorizá-la nas significações que os próprios indivíduos atribuem a seus comportamentos. (LAPLANTINE, 2003/1988, p.121-122)

Fazer estas opções metodológicas custou tempo para mim. Entre 2004 e 2006, eu ainda tentei utilizar as imagens obtidas em 2003 para concluir o projeto da UB. Curiosamente, a elaboração de um sistema de categorias para os atos comunicativos codificados foi um grande entrave para a realização do trabalho. Ao revisar sucessivas versões do sistema de categorias para a observação sistemática com o uso de um programa denominado THEMECODER, ficava claro para mim que a subjetividade do pesquisador interfere de fato

na observação, uma vez que, ao inserir ou descartar comportamentos de interesse, o instrumento de observação era manipulado conforme o desejo do pesquisador e do grupo de pesquisa.

Após uma segunda e última tentativa, sem sucesso, de realizar observações sistemáticas na UB com um sistema de categorias estável em 2006, voltei ao país disposto a assumir uma abordagem de pesquisa qualitativa. Assim, eu poderia incorporar o aspecto linguístico dos diálogos dos interlocutores. A partir deste âmbito de qualidade, eu poderia tratar dos diálogos fazendo referência tanto a aspectos individuais quanto sociais das interações comunicativas.

No entanto, já determinado a levar adiante minha opção, esbarrei novamente nas dificuldades com a Libras. Eu já me sentia capaz de expressar-me com alguma segurança, mas ainda era deficiente a minha habilidade de compreensão para traduzir diálogos e atentar para sutilezas das interações. Com o apoio da Dra. Nídia de Sá e o auxílio dos dois bolsistas de seu projeto de pesquisa, traduzi cenas de sala de aula durante os semestres 2007-I, II e 2008- I. O trabalho com os TILS possibilitou-me o exercício de convivência aprendente da Libras ainda mais refinado, pois com esta equipe qualificada tornou-se possível um “olhar sensível”²⁰ para o uso desta língua em sala de aula.

A opção metodológica pela abordagem qualitativa começava a fazer sentido para mim. Na mesma época, li o livro “Etno-pesquisa crítica, etnopesquisa-formação” (Macedo, 2006), e inspirado por estas ideias, procurei fazer do processo de descrição das falas dos participantes, um exercício de etnopesquisa auto e heteroformativa, trabalhando com representantes de um segmento importante da comunidade surda. Apesar de realizar nossas atividades num contexto mais restrito, devido à confidencialidade das imagens, a convivência com TILS não era menos significativa para mim. Aprendi a respeitar a atuação tradutória destes profissionais, criando também com eles uma relação de implicação pessoal e comunitária.

A partir de 2007-II, comecei a atuar como monitor de estudos de uma mestranda surda do Programa de Pós-Graduação em Educação da (PPGE) da UFBA, exercitando minhas habilidades de expressão e compreensão com certa autonomia. Nestes exercícios auto e heteroformativos com TILS e surdos, comecei a vivenciar a “etnopesquisa-formação”, fundamento que amparava e inspirava estas escolhas:

²⁰ Utilizo a expressão “olhar sensível” parafraseando e apropriando-me do significado da noção de “escuta sensível” proposta por René Barbier (1998, p.188): “A escuta sensível começa por não interpretar, por suspender qualquer juízo. Ela procura compreender por “empatia”, no sentido rogeriano, o “excedente” de sentido que existe na prática ou na situação educativa. Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que sem cessar anima a vida. Por isso, questiona as ciências humanas e permanece lúcida quanto a suas fronteiras e suas áreas de incerteza.”

[...] é de bom alvitre reafirmar que há nessa abordagem um modelo alternativo que implica trabalhar com atores da mudança, em vez de trabalhar sobre eles. Consubstancia-se uma outra trilha formativa, denominada *nova pesquisa-ação no campo formativo*, que faz a mediação dessa forma compartilhada de transformar a inspiração sociofenomenológica crítica, que, apesar de continuar nutrindo os ideários da desconstrução das raízes e das ações socialmente iníquas, não esquece que *educar é uma forma de cuidado esperançoso*, em que rigor, compreensão e co-construção não se excluem. (MACEDO, 2006, p.156)

Eu começava a sentir a importância da implicação como modo de criação de saberes (MACEDO, 2012). Eu começava mover-me em direção ao que Macedo viria a chamar em 2012 de “etnopesquisa implicada”. Vendo os vídeos com TILS, dei-me conta de quanto eu não percebia o que estava acontecendo em sala de aula por não compreender, de forma linguisticamente refinada, as interações registradas. Restava-me apenas deixar que os TILS fossem meus olhos e, neste processo, construímos implicações mútuas. Em contrapartida, eu oferecia minha experiência com a formação acadêmica. De uma certa forma, a cada nova frase traduzida, apreendendo o vocabulário da Libras em seu contexto, eu começava a adquirir linguisticamente a compreensão que me faltava. O auxílio dos TILS mostrou-me o valor heurístico da compreensão da comunicação entre professoras e alunos surdos, mediada pelo olhar deles.

Esta espécie de aprendizado por mimese²¹ da habilidade de compreensão da Libras, de seus sinais e de suas frases, foi surpreendente para mim. Interpretar um sinal (ou uma frase) e relacioná-lo com o contexto do uso cotidiano, para compreender o significado de uma mensagem, era uma possibilidade que abria as portas para outra opção de pesquisa para mim. Era um novo mundo da linguagem que se descortinava ante meus olhos, dentro deles. Eu tinha a oportunidade de perguntar sobre o uso da Libras no cotidiano e saber mais que o significado de sinais isolados. Eu começava a construir um mundo interno de compreensão a partir do mundo que os TILS me apresentavam.

Pela via da implicação, com os olhos dos TILS, que ajudavam a criar para mim um saber do olhar, um saber ver com valor linguístico, um modo de compreensão da comunicação entre professoras e alunos surdos, que possibilitava a interpretação situada deste objeto. Havia, para nós, uma espécie de zona de desenvolvimento intersubjetiva, linguística e

²¹ Segundo Ferreira (1975, p.925): “**Mimese**. [De gr. *mimesis*, ‘imitação’.] *S. f. Ret.* Figura que consiste no uso do discurso direto e principalmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem”. No contexto desta tese, acrescento aspectos informados por Macedo (2012, p.154): “[...] o aprender por *mimese*, processo de identificação ativa e de extrema mobilização afetiva, ética e cognitiva (grifo em itálico do original)”

formativa. Os TILS eram mais maduros que eu em Libras, eu era mais maduro em experiências de pesquisa.

A proximidade da observação confidencial dos vídeos, na sala do pólo Letras/Libras da UFBA, intensificava aprendizados mútuos e nos permitia uma compreensão posicionada sobre as interações comunicativas. Naquele momento, sequer tínhamos clareza de que a sociolinguística interacional poderia ser o aporte teórico de uma compreensão implicada, interpretativa e situada das falas que descrevíamos em turnos de diálogos em sala de aula.

O caráter *ethno* desta experiência emergia de uma formação que brotava da intersubjetividade que experimentamos entre 2007 e 2008. *Implicação e mimese*, consideradas em nosso caso, produziam uma ação etnopesquisante que fecundava mundos carregados de interpretação vinculada, posicionada. Para mim, especialmente, muito do que estava acontecendo era revelação, descortinamento. Para nós, ver gravações de interlocutores, anotar seus enunciados e traduzi-los era uma nova forma possível de criação de saberes compreensivos sobre a comunicação entre professoras e alunos surdos.

Cabe uma breve reflexão sobre esta vivência implicacional que incorporou aprendizados mútuos. Sobre as falas que descrevíamos e seus usos, os TILS faziam observações que foram anotadas e discutidas. Construíamos metapontos de vista sobre os usos da Libras pelas professoras. Foram *insights* que permitiram não apenas traduzir os diálogos para língua portuguesa, mas também compreendê-los sensivelmente.

Nossa atividade de descrição das falas dos interlocutores, processo vivido no âmbito aqui narrado, gestou possibilidades de uma contextualização política e valorativa para nós. Posteriormente, de fato, estivemos juntos em momentos de epifania²² das nossas autorizações e emancipações, a partir desta vivência implicacional que nos vinculou existencialmente. Voltamos a nos reencontrar, em ocasiões marcadas ou casuais, nas agendas de reivindicação da comunidade surda, nas discussões do PNE, nas discussões sobre a lei orgânica do município, mas também em aniversários, casamentos e diversos eventos da vida e da biografia comunitária.

Nossas itinerâncias individuais se encontravam durante oito horas por semana e, assim, começávamos a fazer parte de uma biografia coletiva vinculada ao imaginário comunidade surda. A descrição das falas funcionou como uma espécie de catalisador afetivo. Esta compreensão começava a surgir a partir dos muitos momentos em que estivemos juntos,

²² Segundo Ferreira (1975, p. 541): “**Epifania**. [Do gr. *epiphanei*, pelo lat. *epiphania*.] S. f. 1. Rel. Aparição ou manifestação divina. 2. Festividade religiosa com que se celebra essa aparição”. Homi Bhabha (1998) utiliza o termo, metaforicamente, como nascimento: “Na virada do século, preocupa-nos menos a aniquilação – a morte do autor – ou a epifania – o **nascimento** do “sujeito” (BHABHA, 1998, p. 19, grifo meu).

participando da vida da comunidade surda a que nossas biografias pessoais estavam vinculadas. E tudo não era meramente o efeito de uma simples causa situada no dia em que começamos a trabalhar nas descrições. Nossas epifanias compreensivas e mimeses da implicação surgiam do nosso encontro de biografias. Encontros que, literalmente, englobavam nossas identificações e iluminavam, para nós, possibilidades compreensivas antes não experimentadas.

Este exercício de etnopesquisa-formação com os TILS emergiu num processo de construção da implicação que antes não existia e revelou seu valor heurístico em termos de compreensão situada da comunicação. Como dizíamos, também nos levou a experiências de epifania mutualizada. Surgiu entre nós uma compreensão-afeto, construída de sucessivos encontros semanais que proporcionaram aprendizagens e estas iluminaram, especialmente para mim, fenômenos das interações comunicativas entre professoras e alunos surdos, criando *insights* sobre problemáticas mais amplas vividas na Educação de Surdos.

Epifania vista aqui como metáfora de uma compreensão que nasce num dado momento e não meramente pelo simples *insight* individual. De fato, cada sessão com os TILS era quase sagrada para mim. Eu só tinha a via da implicação para deixar-me afetar por outra forma de comunicação, por outra língua. Havia para mim um sentido de esclarecimento vital sobre o objeto da pesquisa.

A descrição das falas teve, para nós, um valor em nossas histórias de vida em termos elucidativos do objeto traduzido, bem como em termos de afetos em nossas constituições biográficas. Não estivemos operando apenas no plano da razão, mas também da emoção. A sintonia criada em nossa experiência humana de aprendizagens mútuas nos vinculava em termos autopoieticos e sociopoieticos.

A partir dessa epifania mutualizada, conceito que metaforiza nossa compreensão vinculante, tomávamos mais e mais consciência de nós mesmos e do nosso posicionamento em relação à comunidade surda, especialmente em relação à questão educacional por ela pleiteada e incompreendida pelas instâncias administrativas e pela sociedade em geral. Criava-se, para nós, uma totalidade, uma *gestalt* a partir da qual *insights* mútuos nos vinculavam ao movimento social da comunidade surda em defesa da Escola Bilíngue. Os fundamentos da etnopesquisa-formação sintetizam o clima de congraçamento entre pesquisadores e comunidade que convergem numa preocupação comum:

Assim, a etnopesquisa-formação passa a ser uma possibilidade política significativa para que grupos secularmente alijados dos atos de pensar a

formação entrem no mérito e na edificação desse processo, a partir das suas experiências histórico-culturais. Dá-se aqui também a oportunidade da formação ser pautada a partir de um conhecimento relevante para aqueles que, a partir das suas necessidades e referências concretas, demandam esse direito inalienável. (MACEDO, 2012, p.94)

A epifania pode ser vista como diametralmente oposta à aprendizagem pelo hábito condicionado, não apenas por seu caráter de luz súbita, mas, sobretudo, pelo fato de que esta iluminação de aspectos, que antes estavam em opacidade, surge da interação heurística entre indivíduos que compartilham uma intersubjetividade. Interação que proporciona a celebração do nascimento de um novo olhar. Epifania, em momentos de congraçamento menores ou maiores, é a visão construída com o outro; visão que emerge de elementos biográficos, individuais, catalisada pelo encontro histórico que abre a janela da alteração para os sujeitos envolvidos, engajados em projetos comuns de criação de saberes.

Experimentei esta sensação de epifania, *re*-nascimento pessoal, ao entrar no mundo da comunicação sinalizada. Foi o nosso caso, TILS e eu, surdos e eu. Foi especialmente o meu caso, a superação da estrangeiridade. Em termos de aquisição da habilidade de compreensão da Libras e atuação junto aos surdos, foram diversos momentos de epifania vividos não apenas no contexto formativo, mas também na vida comunitária: casamentos, aniversários, manifestações. Todo esse processo foi para mim de imenso valor em termos de alteração.

3.1.2 A ETNOPESQUISA IMPLICADA

A etnopesquisa implicada constitui-se num modo de criação de saberes disponível para uma abordagem experiencial, cultivando características clínicas num novo modo heurístico que brota de subjetividades vinculadas a um projeto comum, localizado numa pauta epistemológica e ontológica. Em nosso caso, a epifania compreensiva dos diálogos de sala de aula vinculava nossa atividade a aspirações da comunidade surda, desejante de interlocutores compreensivamente implicados. O exercício da etnopesquisa implicada nos colocava diante da perspectiva de viver o engajamento colaborativo com as lutas da comunidade surda. Uma perspectiva na qual criar saberes e atuação não só não se excluem, mas retroalimentam-se.

Inegavelmente, a participação torna-se um dispositivo da compreensão na medida em que possibilita o acesso a sentidos cultural e historicamente construídos, como é o caso da noção do “ser surdo” (PERLIN, 2003) e a determinação da comunidade surda na luta pela

Escola Bilíngue. Só quem sofreu na pele as consequências do ouvintismo²³ (SKLIAR, 1999) sabe o projeto de escola que deseja para os iguais da comunidade. Os implicados que compreendem com profundidade esta aspiração apoiam-na inequivocamente.

A participação possibilita ao pesquisador a vivência intensa da cultura do outro, suas cosmovisões e etnométodos. A partir da participação, podemos compreender, o mais próximo possível, como o outro vive em sua singularidade e, a partir daí, aquele que pesquisa sem jamais chegar a ser o outro constrói uma realidade e sobre ela reflete, produzindo experiências cotidianas específicas. A participação implicada é o primeiro passo do pesquisador na direção da alteração de sua mesmidade. Quando eu já era capaz de interagir mais em Libras com surdos e utilizava menos a língua oral em alguns eventos, algumas pessoas me perguntavam se eu não era surdo...

Neste contexto, a objetivação é um movimento, jamais um ideal estático de objetividade. Movimento que acontece a partir da imersão na cultura e em seu contexto, para interpretarmos, da forma mais situada possível, as ações, realizações e a comunicação de pessoas e segmentos humanos. Torna-se possível interpretar, relativamente, valores e aprender com o outro, alterando-nos com a diferença nos contextos onde ela aparece. Assim, evitamos conclusões abstratas ou o mero entendimento superficial. Esta possibilidade já havia sido colocada pela antropologia cultural e aqui é revisitada com vistas a uma nova leitura.

Um aspecto central para nossa proposição de uma atividade de pesquisa com caráter *etno* é o trabalho da objetivação pela via da *intercrítica*. Por ser implicada, o que não é por si só uma panacéia, a atividade da pesquisa não deve dispensar a intercríticidade e a autocríticidade, seus atos de rigor. Pesquisar implicadamente significa abordar intimamente a problemática da pesquisa com a qual nos envolvemos, o que também não significa a prática de um intimismo insular – daí a necessidade da intercrítica. Os próprios sentidos de vinculação, mutualidade e responsabilidade socioexistencial de uma etnopesquisa implicada, inspiram a ética de um ponto de equilíbrio dinâmico entre estes extremos – daí a necessidade de uma auto-crítica.

A objetivação almejada numa etnopesquisa implicada realiza-se, em boa medida pela via da dialogia intercrítica, caminho que visa evitar o populismo epistemológico, da mesma

²³ Skliar (1998) esclarece que: “O ouvintismo – as **representações dos ouvintes** sobre a surdez e sobre os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo” (SKLIAR, 1998, p.15, grifos meus). O autor comenta ainda a principal consequência do ouvintismo: “O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, **as representações dominantes**, hegemônicas e “**ouvintistas**” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (SKLIAR, 1998, p. 30, grifos meus em negrito).

forma que o cientificismo colonialista, sombras sempre à espreita de qualquer atividade de investigação antropológica.

A participação, para além da mera presença interativa, também pode ser compreendida como ação comprometida e responsável, um exercício de engajamento. No campo teórico e prático da pesquisa-ação, muitos argumentos já foram postos neste sentido, quando uma vontade emancipacionista contribuiu para a emergência de um modo de pesquisa que rompeu e ultrapassou o neutralismo positivista. A partir daí, a pesquisa antropológica em educação constrói uma perspectiva de politização refinada, cada vez mais vinculante. Nestas abordagens, a participação confirma que a criação de saberes socialmente referenciados não deve temer vinculações socioexistenciais.

É importante distinguir o lugar da implicação, herdeira dessa história epistemológica de vanguarda. A implicação na pesquisa antropológica reveste a epistemologia de forma ainda mais radical em direção aos fatores vinculantes de sua atividade. O caráter *etno* que configura a etnopesquisa implicada impulsiona uma virada socioexistencial e linguística considerável ao tratar com saberes da experiência dos atores sociais, do pesquisador e suas vinculações socioculturais. Esse caráter *etno* emerge da implicação e ela mesma se constitui no modo de criação de saberes. Eu vivi esta possibilidade com TILS, surdos e demais atores sociais da comunidade surda.

Nesse sentido, uma pauta epistemológica e ontológica caracteriza o que aqui chamamos de *ciências implicacionais*. O fator vinculante da implicação passa a significar não apenas engajamento e compromisso, mas também vinculação social, cultural, existencial, profissional, erótica, espiritual, vivida e explicitada na pesquisa, a partir de uma vivência refletida de pertencimento, que sonda sem medo os motivos profundos, inconscientes e não raro, opacos, que trabalham para que o conhecimento seja o que é.

É pela via da implicação que o caráter político da pesquisa se empodera, na medida em que atores sociais podem dar vazão a desejos históricos reprimidos por uma ciência formal e excludente e, assim, realizar uma legitimação de saberes da experiência pela via de um conjunto de argumentos científicos, academicamente legitimados, a partir dos quais a noção de rigor ultrapassa seus fundamentos racionalistas e reducionistas.

O contato com a etnopesquisa implicada, a construção de um pertencimento à comunidade surda e uma melhor autonomia comunicativa da minha parte abriram a possibilidade de engajamento. Em 2009, apoiamos, Roberto César e eu, o trabalho da professora surda Larissa Rebouças e sua determinação de questionar o preconceito contra os professores e instrutores surdos de Libras nas Instituições de Ensino Superior (IES)

brasileiras. A professora Larissa havia reunido dados de quase todo o país via pólos da graduação EAD em Letras/Libras da UFSC e conseguiu depoimentos contundentes de professores e alunos, surdos e ouvintes. Seu mestrado, nosso apoio, foram atos de pesquisa engajada, etnopesquisa implicada. Roberto César, novamente, atuou de forma brilhante como TILS em contexto de pesquisa.

Em 2010, Thalita Araújo e eu apoiamos o trabalho de conclusão de curso (TCC) de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira que, a partir de sua história de vida como Negra Surda, lançou-se a campo para entrevistar surdos da comunidade e, como Larissa Rebouças, conseguiu uma quantidade expressiva de informações quantitativas e qualitativas como fundamento da expressão de sua inquietação maior: o acesso dos Negros Surdos ao ensino superior. Thalita Araújo participou de forma decisiva com refinada habilidade tradutória. Nossa atuação como tradutores procurou zelar pela originalidade autoral das ideias de Priscilla Ferreira e, assim, participamos ainda mais densamente do imaginário da comunidade surda. Foram dois momentos de epifania para todos nós.

A comunidade surda compareceu em expressivo número a ambas as defesas. Larissa Rebouças veio à defesa do TCC de Priscilla Ferreira. São significativamente mútuas as implicações entre os surdos e demais membros da comunidade. Contribuir com líderes surdos em seus processos de autorização, via formação implicada, criava estes momentos de epifania e congraçamento comunitários. É impressionante a capacidade de aglutinação da comunidade surda em torno dos avanços de cada um de seus membros. Sobre este momento de revitalização de movimentos sociais pela via da formação, Macedo (2012) levanta alguns questionamentos:

Atores sociais, como etnopesquisadores críticos, como aprendizes e observadores implicados, como seres humanos conectores, em processo de autorização, ou seja, de instituírem-se autores de si próprios, indagam-se sempre, após suas experiências formativas a partir da pesquisa: estamos nós revitalizados para empoderarmos nossas lutas como resultado da nossa forma de ver e praticar o movimento social? Podemos superar os chavões da retórica política? Há processos generativos e emancipatórios nos nossos *insights*? (MACEDO, 2012, p. 95)

O desdobramento dos fatos na, literalmente, “nossa” itinerância são como uma resposta situada para as perguntas acima. O apoio à professora surda Larissa Silva Rebouças, quando da elaboração da sua dissertação de mestrado, mostrou-nos como uma nova possibilidade de criação de saberes pode ser fecunda em termos de empoderamento.

Larissa Rebouças ocupou seu espaço como professora de Libras na Universidade Federal de Sergipe (UFS) onde via projetos implicados, providenciou TILS educacionais para os alunos surdos da instituição e fundou o Grupo de Pesquisa e Estudos Surdos de Sergipe (GPESSE). Em dezembro de 2011, aconteceu o primeiro encontro do GPESSE na UFS e lá estávamos: Priscilla Ferreira, Roberto César, eu, outros surdos e TILS de Salvador, bem como surdos e professores de Sergipe e de regiões vizinhas de outros estados do nordeste. Houve uma mesa redonda, na qual eu era o único ouvinte entre líderes surdos nordestinos. Minha emancipação comunicativa autorizava-me à ação. Sobre o valor da militância como perspectiva epistemológica existencialmente vinculante, Macedo (2012, p.33) explica:

Militância, dentro dessa perspectiva aqui acolhida, significa implicar-se processualmente e realizar algo defendido numa perspectiva valorada, social e imaginariamente referenciada. Nesses termos, haveria uma epistemologia de perspectiva militante, na qual implicação e engajamento, potencializando a criticidade que objetiva – por processos ricos em descobertas e rigor constituídos por uma densa e responsável dialogicidade e dialeticidade – fecundariam essa epistemologia acionalista e existencialmente vinculante. Assim, e levando em conta o sentido de uma epistemologia militante aqui trabalhado, poderíamos falar da passagem de uma pesquisa participante para uma etnopequisa implicada.

Participação e engajamento podem compor esta totalidade implicacional, no entanto âmbitos implicacionais trazem para a atividade da pesquisa a problemática inteira e complexa da presença do sujeito individual/coletivo e suas relações de pertencimentos para a produção do saber. Esta é a pauta maior da implicação. Ou seja, a pesquisa habitualmente é uma atividade reprimida/escondida/escamoteada ou não, depende da forma da subjetivação da nossa emergência nos nossos contextos da vida.

Implicada ou não, a formação de um pesquisador não deve permitir que ele deixe seus pertencimentos e afirmações na porta da universidade como é habitual acontecer. Ao contrário, a universidade deve ser uma instituição onde sujeitos individuais/coletivos constroem, se constroem e se reconstroem pela via do diálogo autorizante com os atores desta instituição e suas especificidades. É neste sentido que o pesquisador pode exercitar um jeito outro de se fazer “ciência com consciência” (MORIN, 1998) em toda sua complexidade.

Vale ressaltar que o ato de autorizar-se, fazer-se coautor de si próprio, só é possível pela via da atualização dos nossos processos implicacionais. Por caminhos outros, habitualmente, nos envolvemos em limitados atendimentos a demandas exoterodeterminadas. Faz-se necessário encontrar a temporalidade da alteridade, e partindo da implicação, a alteração e o reconhecimento político da diferença. As ideias de Paulo Freire nos fazem

recordar do risco que se corre quando, ao falar pelo outro, pode-se falar contra ele. A via da implicação pode ser um exercício de autorização, de emancipação, enfim, sempre com o outro, não por ele, nem sobre ele.

Uma preocupação que merece referência, quando trabalhamos na produção do conhecimento com nossas implicações, é que devemos cuidar de outro risco que é a sobreimplicação, ou seja, a forma de limitação que se instala pelo ativismo que não consegue olhar para além de suas palavras de ordem, conceitos protegidos e reificados. A sobreimplicação pode sufocar a pesquisa, na mesma medida em que a implicação pode alimentá-la. Sobreimplicado, o pesquisador pode ver-se diante da não-pesquisa pela impossibilidade de objetivação e a ausência de uma prática de pesquisa. Temos a certeza de que a etnopesquisa implicada rompe com a cultura do distanciamento científico habitual em muitas universidades, mas nem por isso seu exercício deve impedir a criação dentro de modo implicacional de pesquisar.

O exercício da etnopesquisa, como dispositivo de *ampli-ação* da compreensão, criou minha disponibilidade enquanto pesquisador para realizar uma crítica social e cultural de caráter implicado e propositivo. Devemos recordar algumas premissas críticas básicas para esta opção: 1) a linguagem é central para a formação da subjetividade, 2) o pensamento não é abstração num vácuo de relações de poder estabelecidas sociohistoricamente, 3) fatos sociais, especialmente a educação, não são isolados do domínio dos valores e da inscrição ideológica, 4) as relações entre conceito e objeto, significante e significado não são estáveis, nem fixas, são mediadas por relações sociais de produção.

Em qualquer sociedade, existem grupos privilegiados em relação a outros. Ainda que as razões para esse privilégio possam variar enormemente, a opressão praticada nas sociedades contemporâneas é reproduzida de forma ainda mais violenta quando os injustiçados aceitam o *status* social como natural, necessário ou inevitável. A opressão tem muitas faces e o foco sobre apenas uma delas dificulta a percepção das interconexões entre elas. É assim que as práticas predominantes de pesquisa, geralmente, contribuem com a reprodução dos sistemas de opressão, dentre outros, os de classe, raça, gênero, sexualidade, língua, ainda que o façam de forma involuntária.

O gosto pelo trabalho intercrítico e contextualizado em realidades socioexistenciais, plenas de nuances e lógicas próprias, guarda íntima relação com a forma de investigação desenvolvida pelos analistas institucionais do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris Saint-Denis, pautados na prática da hermenêutica situada. Vale ressaltar que sendo uma forma de interpretação mais profunda, em vários registros culturais e

mitológicos, hermenêutica, o saber de Hermes, significa abertura de caminhos, de horizontes, de alteração enfim.

Levando em consideração que os cenários contemporâneos são caracterizados por novas heterogêneses e seus protagonismos, suas políticas de sentido e ação sociais, surgem aberturas para caminhos muitas vezes nunca trilhados e estratégias fundantes de realizações históricas. São os cenários que emergem do seio dos movimentos sociais contemporâneos e seus protagonismos. É a práxis do trabalho cotidiano com pessoas e seus segmentos sociais de pertencimento. Atores sociais de movimentos sociais e pesquisadores podem produzir saberes, alterando realidades na busca das múltiplas justiça pelas quais lutam e instituem poderes.

3.1.3 A ETNONARRATIVA IMPLICADA

Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. Ou melhor, esses traços aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável. Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. (BENJAMIN, 1994, p. 197)

Nas sessões de orientação, discutíamos, o orientador e eu, sobre a possibilidade de tecer o fio do texto da tese com a própria narrativa de suas etapas. Em nossas conversas, eu dizia da importância da participação de TILS e surdos na construção do meu olhar sobre o mesmo objeto e o componente implicacional deste processo. Foi neste contexto que meu orientador sugeriu que eu mesmo propusesse um conceito metodológico para legitimar minha narrativa implicada. Resolvemos pela proposição de um conceito que me permitisse trilhar o caminho desejado. Desse modo, eu teria um fundamento para a compreensão do objeto de pesquisa e suas vinculações com a problemática mais ampla da Educação de Surdos.

Face à densidade da presença do outro da diferença linguística na itinerância a ser narrada, que aqui justifica o caráter *etno*, aceitei a sugestão e resolvi desenvolver o conceito de *etnonarrativa implicada*, ou seja, a história da pesquisa contada pela testemunha ocular, situada num contexto de relações humanas. Sendo um conceito que surge em princípio da experiência de pesquisar ao longo de tempos e espaços com a comunidade surda e seus membros, tampouco é ideia que emerge de um vazio teórico. A própria teorização sobre a

etnopesquisa implicada já traz antecedentes que apontam para o valor da narrativa como dispositivo compreensivo:

Para tal, a etnopesquisa apresenta totalizações narrativas capazes de expressar esse movimento, em que se pode perceber muito bem o que é a produção compreensiva do ator social participante da pesquisa e a “composição” compreensiva que é realizada pelo pesquisador (MACEDO, 2012, p. 92)

Sem pretender criar uma síntese fechada, mas, em vez disso, deixar margem para que múltiplos olhares possam fazer múltiplas leituras, formulo o conceito de *etnonarrativa implicada* como narração na qual os componentes implicacionais situam a compreensão do objeto-processo. A meu ver, não é necessariamente a narrativa de uma pesquisa – o que se pode fazer de forma desimplicada, tampouco é exclusivamente a narrativa de um pesquisador sobre *sua* itinerância de pesquisa. Pode ser a narrativa de um ator social sobre um fato ou um acontecimento, a partir da qual o narrador expõe como compreende o sistema de relações que situam o fato narrado, tendo, inclusive, a possibilidade do valor catártico da narrativa (PAIM, 2013). Enfim, que surjam múltiplas leituras...

Também no âmbito teórico da história de vida e da biografia como fundamentos da pesquisa (auto) biográfica, encontro fundamentos para o conceito de etnonarrativa implicada, expressão com a qual almejo traduzir um conjunto de percepções e afetos a respeito da arte de contar histórias, vista aqui como dispositivo de síntese da pesquisa, em meu caso, com destaque para o componente implicacional que produz a compreensão.

O que faz de uma narrativa um relato situado? O fato de que ela é habitada por personagens e relações. Quando estas relações se estabelecem com a vida do narrador, numa sucessão de eventos com começo, meio e fim, temos a etnonarrativa implicada. Abordagens como a de Christine Delory-Momberger (2008) sobre os modelos biográficos e a escrita de si convergem para esta visão da narrativa:

É a narrativa que confere papéis aos *personagens* da nossa vida, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as *relações* de causa, de meio, de finalidade, que polariza as linhas dos nossos *enredos* entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá um história a nossa vida: *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história;*

temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.37. Grifos do original)

A partir destas inspirações, proponho o dispositivo da etnonarrativa como aglutinador dos movimentos de compreensão implicada que transversalizam a pesquisa qualitativa realizada em meio à ação social. São as *experiências interpretativas* que surgem das atividades intermediadas que explicitam argumentos reveladores com funções heurísticas próprias. Estas experiências, *insights* compreensivos, podem esconder (des)ordens fractais que, uma vez explicitadas numa trama narrativa, revelam uma espiral e podem compor uma totalidade compreensiva e compreensível.

Uma compreensão implicada, vivida em múltiplos movimentos e, até mesmo, marcada por inspirações opostas, pode servir como fio de uma etnonarrativa que reúne partes e todo, singularidades e totalidades, abrindo brecha para as pistas da alteração, fruto da vivência e da convivência aprendente com o outro. Com seu caráter etno, a narrativa surge como potencialidade de desvelamento e criação, plena de elementos propositivos do ato de compreender e sua capacidade de *medi-ação*, ou seja, de agir em meio aos outros – possibilidade dada a um eu que se implica numa narrativa em primeira pessoa e, a partir dela, produz um saber da experiência. Ao afirmar que “não há histórias sem seus contadores e suas inteligibilidades” (Macedo, 2012, p.145), encontramos, na ideia de etnohistória, outro antecedente do papel da implicação para a narrativa:

Com esse mesmo *modus operandi* de compreender compreensões, o trabalho com a história de vida na etnopesquisa passa a se configurar na nossa experiência como uma pesquisa com **Etnohistórias**. Partimos da premissa de que a história narrada, como fonte rica de interpretações sobre a memória e a tradição, depende de quem conta e da riqueza de informações que porta. Sua configuração é um *corpus* interpretativo que emerge de um *ato narrativo implicado*. Aprofundar essa perspectiva é trazer à baila grandes questões das verdades históricas: quem narra, como narra, de que perspectiva narra e a legitimidade da narração. Aqui está uma questão interessante a se discutir do ponto de vista político (MACEDO, 2012, p. 144-145, grifos do original).

Entrevistei também as professoras e elas contaram parte de suas histórias de formação e de aprendizado da Libras. Especialmente o depoimento de uma das professoras surdas, também uma etnonarrativa implicada, traz uma versão na qual ela conta, do ponto de vista dela, como era a relação com a escola oralista²⁴ e o que ocorreu com sua vida a partir do

²⁴ Para Skliar (1998) “[...] o ouvintismo, ou o oralismo, não pode ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que os surdos falem e sejam como os ouvintes. Convivem

contato com usuários da Libras. Curiosamente, essa professora surda voltou para ensinar Libras na mesma escola, que no passado foi oralista...

O depoimento da outra professora surda foi outra etnonarrativa implicada sobre a virada linguística proporcionada em sua vida pelo encontro com a comunidade (vide apêndices A.2 e B.2). Estas histórias de vida compõem uma trama que tem pontos em comum com diversas histórias contadas por pessoas surdas como Emmanuelle Laborit (2001) e Pepita Cedillo Vicente (2004): o isolamento em família, a tensão na escola oralista e o encontro com os usuários da língua de sinais. São literalmente outras versões e outras políticas de sentido que, certamente, argumentam contra o isolamento na atual escola inclusiva.

O livro *Háblame a los ojos* é um exemplo interessante de uma etnonarrativa surda e de sua importância para uma compreensão situada dos modos de atuação de uma professora. Vicente (2004), professora e pesquisadora surda, narra em seu livro cenas de sua própria história de vida, explicitando influências da educação oralista em sua formação, posicionando-se criticamente em relação a estes educadores:

*Son tantas veces que hago como si fuera oyente que comienza a ser una actitud automática. No sé cuándo entiendo y cuándo no. Asiento por automatismo en ambos casos. Las estrategias para salir de esas situaciones de incomprensión las he ido descubriendo y acumulando año tras año y surgen, de manera automática, para gozo de las personas oyentes. ¿Todas las personas oyentes? No, sólo los **profesionales de educación de orientación exclusivamente oral (en adelante, oralistas)**, es decir, los que descalifican a la Lengua de Signos como una lengua natural con la que se pueden comunicar los padres, la familia, los educadores, con el niño sordos desde su más tierna infancia (VICENTE, 2004, p. 29, grifos meus)²⁵.*

Relatos como este motivaram-me a buscar o depoimento das professoras surdas que participaram das filmagens realizadas em 2003. Compreender, de maneira situada, suas formas de atuação em sala de aula foi uma tarefa que não podia desconsiderar as etnonarrativas implicadas de suas histórias de vida.

dentro dessas ideias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no XVIII e XIX (SKLIAR, 1998, p. 17).

²⁵ São tantas as vezes que eu faço como se fosse ouvinte que começa a ser uma atitude automática. Não sei quando entendo e quando não. Concordo por automatismo em ambos os casos. Fui descobrindo as estratégias para sair dessas situações de incompreensão e acumulando-as ano após ano, de modo que elas surgem, de maneira automática, para gozo das pessoas ouvintes. Todas as pessoas ouvintes? Não, **só os profissionais de educação de orientação exclusivamente oral (adiante, oralistas)**, ou seja, os que desqualificam a língua de sinais como uma língua natural com a qual podem se comunicar os pais, a família, os educadores, com a criança surda desde a sua primeira infância (uma tradução possível, da minha parte).

3.1.4 A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Em um nível de análise, o estudo de turnos de fala e de coisas ditas durante o turno de alguém são parte do estudo da interação face a face. A interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e sua própria estrutura, e eles não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por um meio linguístico. (GOFFMAN, 2002, p.20)

Entendo que a construção social do significado é um processo subjetivo e intersubjetivo ao mesmo tempo, ou seja, é um fenômeno complexo. Sendo uma teia de significados, a cultura é complexa. Compreender a interação comunicativa face a face apenas em termos de emissor-receptor-mensagem-retroalimentação me parece um reducionismo improdutivo para um exercício de pesquisa vinculado à formação de professores-pesquisadores. Um olhar simplesmente esquemático como guia de pesquisa em comunicação humana me parece ingênuo por desconsiderar aspectos sutis, pois, como argumenta Goffman (1964), a compreensão do discurso não deve negligenciar o contexto social da comunicação. Sobre esta proposta de compreensão da comunicação em sua “situação social”, Ribeiro e Garcez esclarecem que Goffman:

Descreve a complexidade das variáveis sociolinguísticas envolvidas na interação e assinala a importância do valor atribuído a essas variáveis pelos participantes durante uma dada situação social. Assim, o estudo da relação entre língua e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico bem mais complexo [...] Goffman nos convida a examinarmos a situação social como o **cenário da pesquisa** – o lugar que tem sido negligenciado – e deixa um alerta aos interessados: uma vez cruzada a ponte entre os estudos da fala e os da conduta social, nos tornaremos todos por demais ocupados para voltar atrás. (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.13, grifos meus).

No artigo *The neglected situation* (GOFFMAN, 1964), o autor exemplifica diferentes situações de enquadramento social do discurso: o falante pode estar conversando com alguém do próprio sexo ou do oposto, com alguém que lhe é subordinado ou hierarquicamente superior, com um ouvinte ou com mais de um, com um interlocutor presente ou ao telefone, partindo da leitura de um *script* ou espontaneamente, numa ocasião formal ou informal, rotineira ou emergencial. Atualmente, os interlocutores também podem interagir em ambientes virtuais: no MSN, no Skype, no Facebook, etc.

Todos estes aspectos compõem o que Ribeiro e Garcez (2002) denominam de “cenário da pesquisa” na sociolinguística interacional. Podemos ampliar o rol destes cenários da

comunicação, fazendo também alusão a outras situações e papéis sociais: o falante poder ser professor ou aluno, ouvinte ou surdo, pessoa fluente em Libras ou não, cego ou vidente, bem como falantes de uma língua nacional de prestígio ou de uma língua minoritária depreciada.

No contexto contemporâneo, vale a pena mencionar outros espaços de comunicação social criados pelas novas tecnologias da comunicação e da informação, tais como os ambientes virtuais de bate-papo, as mensagens curtas por celular, as redes sociais, nos quais alguns dos aspectos já assinalados por Goffman se encaixam perfeitamente: número de participantes a quem a mensagem é dirigida, relação de subordinação, gênero, etc. Goffman insiste na importância dos valores agregados aos atributos sociais como objetos de pesquisa:

Note-se que não são os atributos da estrutura social que estão sendo levados em conta aqui, tais como idade e sexo, mas sim os valores agregados a esses atributos na forma em que são reconhecidos na situação imediata, enquanto ela acontece. (GOFFMAN, 2002, p. 16).

As regras culturais estabelecem como os indivíduos devem se conduzir em virtude de estarem em um agrupamento, e essas regras de convivência, quando seguidas, organizam socialmente o comportamento daqueles presentes à situação. (GOFFMAN, 2002, p. 17).

Um aspecto de interesse especial para a sociolinguística interacional é o alinhamento, ou seja, a posição do interlocutor na interação comunicativa, aquilo que Goffman denominou de *footing*. Este aspecto também nos interessou, a mim e aos TILS que auxiliaram na descrição das falas. Como veremos, alunos sinalizantes que aprendem sinais novos têm iniciativas nas interações e, em alguns momentos, percebemos como estas participações autorizadas têm uma conotação de mudança da posição que os alunos ocupam no discurso – um indício de empoderamento, também pela via do aprendizado e da comunicação em Libras. Ribeiro e Garcez (2002), explicam que

Em 1979, Goffman introduz o conceito de *footing*, já como um desdobramento do conceito de enquadre do discurso. *Footing* representa o alinhamento, a postura, **a posição**, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção. Passa, portanto, a caracterizar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, a sua natureza discursiva. Em qualquer situação face a face, os “footings” dos participantes são sinalizados na maneira como eles **gerenciam a produção ou a recepção das elocuições**. Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.107-108, grifos meus).

Partindo das observações de Goffman sobre estrutura social, valores agregados, regras culturais, etc., quero assinalar a necessidade de dispositivos de pesquisa que permitam o exercício ampliado de uma compreensão sociolinguística, implicada, que não negligencie o contexto social da comunicação. Com a motivação de considerar os aspectos situacionais das interações face a face que constituem o “cenário da pesquisa”, recolhi informações etnográficas de um modo que me permitisse fazer referência a estes aspectos, bem como resgatar o sentido do discurso dos participantes e situar seu contexto. Novamente, esta foi uma opção metodológica que me permitiu acessar os “âmbitos da qualidade” da interação comunicativa entre professoras e alunos surdos. Sobre a pertinência de uma interpretação situada, Macedo (2006) comenta:

Entretanto, a partir das orientações sociofenomenológicas das pesquisas qualitativas, as ações e construções humanas deixam de ter um significado idealista estável; devem, frequentemente, **ser interpretadas e reinterpretadas de forma situada**. Como consequência dessa virada epistemológica, torna-se necessário para o pesquisador tentar colocar-se no posição do ator [social], isto é, fazer um esforço para perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste; do contrário, jamais terá acesso ao que estamos denominando de *âmbitos da qualidade* (MACEDO, 2006, p. 38, grifos em itálico do original e grifos meus em negrito).

Com pessoas ouvintes, a sociolinguística normalmente recolhe as falas com videograções, descrevendo-as com a transcrição e, eventualmente, mostrando estas descrições aos participantes para verificações posteriores. Com crianças, jovens e adultos surdos, o uso de filmagens é imprescindível para o registro de aspectos da comunicação sinalizada que não se restringem ao léxico em Libras e que também interferem tanto no sentido das falas descritas quanto na interpretação destas. São estes aspectos: expressões faciais, olhares, gestos culturais, etc. Por outro lado, os vídeos devem ser vistos apenas pelo pesquisador e por pessoas vinculadas ao projeto de pesquisa, devido à legislação que protege a imagem de crianças deficientes da exposição pública. Esta restrição legal é normalmente contornada mediante a autorização dos pais para o uso exclusivamente científico das imagens, providência que tomei no início das filmagens.

Registrada a interação comunicativa face a face, de preferência com videograções que permitam levar em conta aspectos não verbais da comunicação, a etapa seguinte é a descrição das falas dos interlocutores. Este procedimento serve para estabelecer o texto da interação a ser interpretado, como habitualmente se faz neste tipo de investigação. No caso da investigação com pessoas surdas, a descrição das falas também serve para que outros

pesquisadores, que não tenham conhecimento da Libras, possam ler e entender a interação do mesmo modo que podem fazê-lo em relação à descrição das falas em interações comunicativas de pessoas ouvintes que se expressam na modalidade oral. Trata-se de um procedimento delicado, necessário e que não deve renunciar à busca do rigor para que se possa fundamentar o contexto da comunicação e sua compreensão:

Nessa abordagem do discurso, tanto o falante como o ouvinte têm papéis ativos na elaboração da mensagem e na definição de “o que está passando aqui e agora”. **Não há portanto significado que não seja situado.** A noção de **contexto** ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. Os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.8, grifos meus).

A escolha da sociolinguística interacional aconteceu, dentre outros motivos, por ser uma abordagem qualitativa, interpretativa, própria para a compreensão da interação comunicativa de forma situada em termos de contexto e interlocutores. A meu ver, esta abordagem cumpre, no âmbito qualitativo da comunicação, o mesmo papel que a metodologia observacional cumpre na pesquisa de padrões de linguagem, com a vantagem de que possibilita a compreensão de aspectos mais sutis da comunicação.

3.2 PARTICIPANTES

Os perfis dos participantes estão disponíveis nos apêndices A, B, C, D, e E. As posições dos participantes na sala, incluindo a do pesquisador, pode ser visualizada em diagramas ao início das descrições das cenas. No apêndice F, disponível no CD, estão os pareceres das estimativas dos estágios de aquisição da língua de sinais (LS) dos 13 alunos. Outras informações documentais sobre os alunos encontradas na documentação do arquivo do IEPCS (Anamnese, Ficha Cadastral, Ficha de Triagem, Ficha de Identificação, Ficha de Controle) também estão gravadas no CD que acompanha a tese. Os modelos das fichas de acompanhamento e de avaliação do IEPCS estão nos anexos.

Das professoras, tracei um perfil da história de formação e de aprendizado da Libras. Dos alunos, tracei perfis intitulados “um olhar pela lente dos nossos olhos” com informações sobre a surdez, impressões do pesquisador e das professoras, as formas de comunicação na família, escolaridade anterior, bem como a estimativa do estágio de aquisição da LS de cada um. Optei por disponibilizar aqui as informações que possibilitam a leitura dos trechos selecionados para a interpretação compreensiva da comunicação entre professoras e alunos. Evidentemente, sugiro a leitura das descrições das falas e dos perfis de professoras e alunos para uma compreensão ainda mais refinada da participação de cada um nos diálogos.

Legalmente, as professoras surdas do IEPCS eram contratadas como auxiliares pedagógicas. Na época, a diretora do IEPCS, sensível à nascente proposta da Educação Bilíngue para surdos, acolheu duas pessoas surdas adultas dispostas a atuar na instituição. Como as atividades desempenhadas pelas auxiliares surdas estavam relacionadas com ensino da Libras para as crianças, decidi considerá-las como professoras surdas para todos os efeitos da pesquisa. Mesmo que o exercício docente destas pessoas não fosse institucionalmente reconhecido, considerá-las professoras foi uma decisão fundamentada nas filmagens que registraram suas atividades de ensino.

As cinco professoras do IEPCS que se voluntariaram como participantes, aliás esse foi o critério fundante da escolha dessas professoras, foram:

- **Raquel e Paula**, professoras surdas.
- **Sara, Rebeca e Eva**, professoras ouvintes.

Todos os nomes são fictícios.

Raquel, surda de nascimento (vide perfil no apêndice A), fluente em Libras, é uma professora que faz sessões de contação de histórias infantis em Libras com os alunos surdos das professoras Rebeca e Eva. As três atuavam no turno da manhã. Visualizando nossos vídeos, constatamos que é próprio de Raquel uma atitude mais disciplinadora com as crianças ao exercer sua função docente. Seu papel como professora de Libras ficava evidente em cenas como ao distribuir as peças coloridas de montar entre as crianças, ela revisava e ensinava o vocabulário do campo semântico “CORES”. Nesta cena e em outras, Raquel também trabalhava com normas de convivência social, corrigia configurações de mão dos sinais, comentava observações dos alunos, etc. Enfim, temos o registro em vídeo, de diversas atuações similares, em diferentes situações do cotidiano escolar. Etno-observações.

Paula, surda a partir dos quatro anos de idade (vide perfil no apêndice B), é fluente em Libras e também é muito habilidosa no que se refere à adaptação de histórias de literatura

infantil para esta língua. Atuava no turno da tarde, juntamente com Sara e outras duas professoras ouvintes. A cada semana, as professoras ouvintes reuniam as turmas para que Paula fizesse sessões coletivas de contação de histórias infantis. A professora surda utilizava algumas estratégias relacionadas com seu estilo de ensino, como pedir aos alunos que recontassem a história com seus próprios sinais ou então, ela perguntava o vocabulário em Libras a partir de questões sobre as ilustrações dos livros. Segundo as próprias professoras ouvintes do IEPCS, Paula tinha “jeito mesmo de professora” (DIÁRIO DE CAMPO, anotação de comentários em conversas de corredor com professoras regentes). Assim como Raquel, registramos sua docência da Libras em vídeo durante todo ano letivo.

Sara, a primeira professora ouvinte, ensinava nas primeiras séries de alfabetização na Escola Especial de Surdos (EES, sigla fictícia) e possui uma significativa experiência na prática pedagógica com estes alunos. Sua comunicação com pessoas surdas é bastante fluente e seu conhecimento da Libras foi acumulado em cursos de aperfeiçoamento dos quais ela participou (vide perfil no apêndice C), incluindo alguns no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro. Esta professora possui um esquema de aula bem estruturado e sua sala era totalmente organizada para facilitar a prática da metodologia de estimulação precoce adotada.

O enquadramento da aula de Sara é um detalhe que merece destaque. O fato é que esta professora adotava um roteiro de ensino elaborado pela então diretora do IEPCS. O roteiro consistia em dividir a aula em 5 momentos: 1) brinquedo livre (com peças Lego, recortes de revistas, etc.), 2) apresentação da sequência do conteúdo, 3) revisão dos alunos presentes e ausentes, 4) abordagem do tema curricular, 5) intervalo para merenda (hábitos de higiene) e 6) revisão do conteúdo da aula daquele dia. Após o momento do brinquedo livre, Sara sentava-se com os alunos em semicírculo num colchonete e todo o conteúdo é abordado em Libras. Temos o registro de interessantes diálogos, efetivamente sinalizados, nos quais a professora faz perguntas em Libras e as crianças surdas respondem nesta língua.

A professora ouvinte Rebeca (vide perfil no apêndice D), comunicava-se de forma bimodal com seus alunos, inserindo itens lexicais da Libras na sintaxe da língua oral de sua fala. Aprendeu Libras em cursos de aperfeiçoamento e, como destacou em conversas no corredor da instituição, aprendeu muito mais com as professoras surdas com quem sempre dirimia dúvidas e perguntava sinais. Demonstrou capacidade de desenvolver um currículo visível para sua turma: a apresentação da escola, os alimentos, os animais, as plantas, vocabulário associado às letras do alfabeto latino (sempre acompanhado do alfabeto datilológico), numerais (em notação arábica e em Libras), noções de trânsito, comemorações

sociais (dia das mães, dia dos pais, outras), etc. Curiosamente, realizava com os alunos exercícios de estimulação vocal inseridas em atividades lúdicas: “E agora, pá! E agora, pé!”, batendo palmas e pulando, dentre outras estratégias.

A terceira professora ouvinte, Eva (vide perfil no apêndice E), também comunicava-se com os alunos de forma bimodal. Observando atentamente sua fala em vídeos com auxílio de TILS, confirmávamos a impressão de que ela tinha dificuldades de comunicação com os alunos. Em sua expressão bimodal, constatávamos que prevalecia a língua oral, com poucos itens lexicais da Libras inseridos, alguns até fora de contexto. Eva havia feito um curso de Libras há dez anos e utilizava estes conhecimentos em oficinas de artes com surdos adultos do IEPCS. Havia retomado a atuação com crianças no ano anterior ao das filmagens. Em boa parte, Eva seguia os conteúdos propostos por Rebeca e em muitos momentos, ao longo do ano, as turmas delas foram agrupadas para aulas comuns.

Informo a seguir a relação dos 13 alunos surdos presentes nos episódios selecionados para as descrições das falas. Todos eram alunos das turmas das professoras regentes: Sara, Rebeca e Eva. Nesta lista, constam apenas as informações que permitem situar o aluno em relação ao aprendizado da Libras no IEPCS e a constatação de que pelas idades, de fato, todos poderiam estar em outro estágio de aquisição da LS, de acordo com os estágios propostos por Quadros e Cruz (2011): “período pré-linguístico, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e estágio de múltiplas combinações” (QUADROS; CRUZ, 2011, p.17-25).

Sugiro a leitura dos perfis com a visão de cada aluno “pela lente dos nossos olhos” para maiores detalhes das histórias de vida, impressões do pesquisador e das professoras, bem como a visualização de uma imagem ainda mais nítida de cada aluno. Informo as perdas auditivas das crianças porque este é um item que nos permite estimar o acesso à pistas fonológicas da língua portuguesa. Por exemplo: alunos que são bons sinalizadores como Gabriel, também vocalizam, o que se pode entender ao verificar que ele era considerado “deficiente auditivo (D.A.)” pela instituição²⁶.

Na cena de sala de aula com a professora Raquel (perfis disponíveis no apêndice A):

Laís, nascida em 21/12/96:

idade na data da filmagem: 6 anos, 4 meses e 15 dias.

²⁶ De fato, algum profissional do setor de triagem do IEPCS fazia distinção entre D.A. e surdo, já que em alguns documentos, encontramos por escrito e de forma explícita a expressão “deficiente auditivo”. De qualquer modo, no contexto desta instituição, alunos considerados “D.A.” eram acolhidos no programa de estimulação precoce. Constatamos casos de alunos considerados “D.A.” que efetivamente beneficiaram-se da primeira escolaridade no IEPCS.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Ingresso no IEPCS: 2003.

Perda auditiva: “sensorineural severo/profunda bilateral”.

Laura, nascida em 11/06/1996:

idade na data da filmagem: 6 anos, 11 meses e 26 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: sem estimativa (vide perfil).

Ingresso no IEPCS: final de 2001.

Perda auditiva: “bilateral severa”.

Rafael, nascido em 19/12/1995:

idade na data da filmagem: 7 anos, 4 meses e 17 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Ingresso no IEPCS: final de 2001.

Perda auditiva: “déficit auditivo” (segundo a ficha de triagem).

Felipe, nascido em 09/05/1997:

idade na data da filmagem: 5 anos, 11 meses e 27 dias.

Estágio de aquisição da LIBRAS: sem estimativa (vide perfil).

Ingresso no IEPCS: 2003.

Perda auditiva: desconhecida (documentação não encontrada no arquivo).

Na cena de sala de aula com a professora Paula (perfis disponíveis no apêndice B):

André, nascido em 21/05/1998:

idade na data da filmagem: 5 anos, 2 meses e 9 dias.

Estágio de aquisição da LS: primeiras combinações.

Ingresso no IEPCS: 2002.

Perda auditiva: “profunda bilateral”.

Samuel, nascido em 02/01/1997:

idade na filmagem: 6 anos, 6 meses e 28 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Ingresso no IEPCS: 2002.

Perda auditiva: “profunda bilateral”.

Miguel, nascido em 07/11/1995:

idade na data da filmagem: 7 anos, 8 meses e 23 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Ingresso no IEPCS: 2003 (provável, por audiometria entregue após triagem).

Perda auditiva: “profunda bilateralmente”.

Pedro, nascido em 06/12/1996:

idade na data da filmagem: 6 anos, 7 meses e 18 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Ingresso no IEPCS: 2003.

Perda auditiva “profunda bilateralmente”.

No cena de sala de aula com a professora Sara (perfis disponíveis no apêndice C):

Suzana, nascida em 08/09/1997:

idade na filmagem: 5 anos, 10 meses e 15 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Ingresso no IEPCS: 2003

Perda auditiva: “sensorineural severa/profunda, bilateral.”

Neemias, nascido em 19/06/1996:

idade na filmagem: 7 anos, 1 mês e 4 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Ingresso no IEPCS: 2003.

Perda auditiva: “profunda à direita e severa/profunda à esquerda”.

Samuel, idade na data desta filmagem: 6 anos, 6 meses e 21 dias.

Miguel, idade na data desta filmagem: 7 anos, 8 meses e 16 dias.

No cena de sala de aula com a professora Rebeca (perfis disponíveis no apêndice D):

Gabriel, nascido em 06/05/1997:

idade aproximada: 6 anos, 3 meses e 7 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Ingresso no IEPCS: 2000.

Perda auditiva: “déficit auditivo” (ficha de triagem)

Rafael, idade na data desta filmagem: 7 anos, 7 meses e 27 dias.

Laura, idade na data desta filmagem: 7 anos, 2 meses e 2 dias.

Na cena de sala de aula com a professora Eva (perfis disponíveis no apêndice E):

Débora, nascida em 28/05/1997:

idade na filmagem: 5 anos, 11 meses e 7 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações

Ingresso no IEPCS: 2003.

Perda auditiva: “severa à profunda na melhor orelha”.

Marcos, nascido em 27/07/1996:

idade na filmagem: 6 anos, 9 meses e 8 dias.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Ingresso no IEPCS: 2002.

Perda auditiva: “bilateral de moderada a profunda”.

3.3 CENÁRIO SOCIOEDUCATIVO

O IEPCS é uma instituição que mantinha um programa de “estimulação precoce” para crianças surdas. Considerando a idade das crianças que chegavam ao IEPCS (a partir dos quatro anos de idade), o adjetivo “precoce” parece incoerente com a denominação do programa. Tendo em vista o fato de que a maioria das crianças chegava ao IEPCS com atraso de aquisição da linguagem, compreendemos a lógica que possivelmente orientou a escolha deste nome. Nesta tese, foi pensando na ideia de programa de estimulação específico (PEE) que criei esta sigla fictícia. A especificidade do PEE era a insistência da instituição em utilizar a Libras como língua de instrução com as crianças surdas e, além disso, pela presença de pessoas surdas adultas usuárias da Libras.

Especialmente nas primeiras semanas de contato com a direção do IEPCS, quando apresentei o projeto da UB à diretora, para solicitar as filmagens em sala de aula e ela encaminhou-me para uma reunião com as professoras, eu havia perguntado a todos se o PEE do IEPCS tinha um “Projeto Político-Pedagógico” (PPP). Não obtive qualquer resposta direta a esta pergunta, nem da direção, nem das professoras. Minha atitude preferencial foi não insistir na busca pelo documento, ele podia não existir e a procura poderia criar um mal-estar desnecessário no relacionamento com os atores sociais da instituição. No início da pesquisa, interessava mais que eu pudesse estabelecer uma relação de pertencimento com professoras e alunos. No entanto, a análise documental da ficha de avaliação semestral dos alunos (ANEXO I) mostrou uma frase de abertura desta ficha que evidencia o ideário do PEE:

“A equipe de Estimulação Precoce para Surdos do IEPCS, preocupada com o desenvolvimento global do educando e com sua integração, promove um

trabalho para que este indivíduo, através da **aquisição da linguagem**, ocupe **o seu espaço na sociedade**” (IEPCS, 2003, grifos meus)

Revisando o diário de campo, no qual fiz anotações pessoais sobre o período de convivência no IEPCS, encontrei algumas informações que situam o uso da Libras neste contexto e vejo, nesta sequência de anotações, evidências de que havia certo destaque para o uso desta língua dentro da instituição:

1) o IEPCS destinava cinco salas de educação infantil de suas instalações para o PEE e matriculava no máximo oito alunos por sala, mantendo, portanto, uma capacidade total de 40 crianças surdas atendidas por ano;

2) foi a diretora do IEPCS, à época, quem estimulou o uso da Libras com as crianças surdas;

3) a diretora do IEPCS foi uma das pioneiras no uso da Libras na Educação de Surdos na cidade e era pessoa ouvinte implicada com a comunidade surda, tinha experiência em interpretação Libras/português para surdos em âmbito jurídico e acolheu surdos adultos no programa de estimulação precoce, atendendo ao pedido de um líder surdo local;

4) foi ainda esta diretora quem criou um roteiro de aula de educação infantil para crianças surdas, que foi adotado e era seguido fielmente pela professora Sara;

5) o IEPCS também atendia pessoas com outras deficiências e estas também aprendiam Libras em aulas promovidas pela diretora numa sala ampla da instituição, onde a diretora reunia todos os alunos e professores, com qualquer deficiência, uma vez por semana pela manhã e pela tarde;

6) uma vez por semana, no início das atividades do IEPCS, a diretora exibia para as crianças surdas e demais pessoas que estivessem presentes um vídeo do INES com o hino nacional em Libras no pátio de entrada da instituição;

7) o IEPCS oferecia um serviço informal, mas regular, semanal, de ensino da Libras para os pais e responsáveis ouvintes dos alunos surdos e demais interessados, intitulado “Escola de Pais” e era liderado por uma psicóloga da instituição que adotava o Coral Sinalizado como recurso de animação do grupo e desinibição psicomotora de aprendizes tardios da Libras;

8) sendo uma instituição de educação especial, o IEPCS intermediava experiências de inclusão escolar e laboral com apoio de um serviço social próprio que se encarregava da triagem dos alunos e do contato com as instituições receptoras, providenciando, de forma cuidadosa e assistida, a inclusão de jovens e adultos deficientes.

Caracterizo até aqui os aspectos de maior interesse para situar o IEPCS e especialmente do PEE para crianças surdas. Sobre este cenário socioeducativo, destaco o fato de que toda a instituição, por influência da diretora, respirava um clima de contato linguístico e isso não acontecia apenas em sala de aula. Pais, mães, responsáveis, funcionários, todos também sinalizavam nos corredores do IEPCS. Na saída da escola e nas paradas de ônibus próximas, era comum ver alunos conversando em Libras entre si, bem como com seus portadores. Selecionei os itens relacionados pelo critério comunicativo, por entender que é um cuidado evitar a informação de detalhes que possibilitem a identificação da instituição.

3.4 CUIDADOS ÉTICOS. SUBMISSÃO DE PROJETO A COMITÊ DE ÉTICA

Meu projeto de pesquisa qualitativa no âmbito do PPGE/UFBA foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) do Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES) da UFBA em 10 de setembro de 2012 (vide anexo A). Reunindo toda a documentação acumulada para solicitar a autorização de filmagem junto aos responsáveis pelos alunos, bem como referente a outros cuidados éticos, submeti o projeto à avaliação do CEP. Solicitei praticamente um deferimento retroativo para os procedimentos já realizados, no sentido de finalizar a interpretação dos turnos de fala dos interlocutores já sob anuência do CEP. Fundamentei a submissão com os cuidados éticos efetivamente observados durante a pesquisa de campo:

1) **Solicitação de autorização para coleta de dados em vídeo (vide anexo B).** Durante os dois primeiros meses do ano letivo de 2003, solicitamos autorização dos pais, ou dos responsáveis dos alunos surdos, para filmá-los em sala de aula com fins estritamente científicos. Neste período, alguns alunos ainda estavam sendo matriculados após o período de triagem da instituição. Não começamos a filmar até que tivéssemos todas as assinaturas dos responsáveis. Devido à espera da última assinatura de um dos responsáveis, a primeira filmagem só foi realizada no dia **cinco de maio de 2003**.

2) Vale ressaltar que entre o primeiro dia de aula em março e o dia 05/05/2003 a câmera permaneceu **desligada** no tripé. Informei este procedimento às professoras e mostrei a câmera desligada tanto a elas quanto aos alunos. O procedimento atendia ao cuidado ético de **não filmar** até o recolhimento da **última assinatura**, bem como à estratégia de diluir a presença do tripé e da câmera em sala de aula. Minha ideia era a de aproveitar este período

para que professoras e alunos se acostumassem com a minha presença. A presença de um estranho, de um estrangeiro, registrando o cotidiano...

3) Solicitação de autorização para o uso de imagem das professoras (vide anexo C). Para descrever as falas de todos os participantes, tomamos também autorização das professoras ouvintes e surdas. Embora fossem pessoas adultas, entendemos que não deveríamos utilizar a imagem destas pessoas em cenas de interação comunicativa para descrever suas falas sem um consentimento expresso. Sendo pessoas conhecidas na comunidade surda, o fato de saber que sua imagem poderia ser vista por um TILS da comunidade local poderia causar constrangimento.

4) Solicitação de autorização para entregar DVDs às professoras (vide anexo D). A professora Paula, surda, havia solicitado uma cópia em DVD das aulas em que ela aparecia como professora de Libras dos alunos das professoras ouvintes. Entendi que o pedido era muito pertinente, mas ao comentar com as outras professoras do IEPCS, estas também manifestaram o desejo de ter um DVD com suas aulas registradas.

Para gravar e entregar estes DVDs às professoras, tive que tomar uma nova autorização dos pais dos alunos. **De todos os 40 alunos que aparecem nas filmagens.** Nas autorizações anteriores, estava estipulado que eu faria um uso estritamente científico das imagens e, portanto, eu não poderia entregá-las para outras pessoas, a menos que transferisse para elas a responsabilidade de não exibição pública das mesmas (atitude a ser evitada porque poderia causar constrangimento às famílias).

5) Solicitação de termo de responsabilidade das professoras (vide anexo E). Tive o cuidado de informar às professoras quanto às implicações éticas do recebimento dos DVDs contendo imagens delas e **dos alunos**. Recomendei às professoras que só assistissem às filmagens em casa e que não colocassem vídeos na internet, nem entregassem os vídeos para pessoas que trabalham em redes de televisão. No entanto, tomei as assinaturas das professoras como forma de garantia de que as recomendações seriam seguidas, transferindo para elas a responsabilidade pela exibição indevida das imagens.

6) Solicitação de termo de responsabilidade das instituições (vide anexo F). Para solicitar aos pais e responsáveis a autorização de gravação e entrega dos DVDs às professoras, realizei uma reunião com eles numa instituição de surdos. As famílias deixaram claro que não gostariam que a imagem de seus filhos fosse exposta em meios públicos (especialmente internet e TV) e também solicitaram cópias.

Diante das diversas dificuldades para providenciar mais 40 DVDs (com segmentos de cada aluno, aumentando o risco de exposições indevidas das imagens), fiz uma proposta que

foi votada e aceita. Tenho a ata original da reunião. Propus gravar DVDs para as instituições e estas se encarregariam do serviço de empréstimo e da responsabilidade pela não exibição das imagens. Ao entregar os DVDs à instituições educativas de surdos com alunos egressos do IEPCS, tive o cuidado de conservar comigo uma via do termo de responsabilidade assinado pelos diretores.

Devido à greve que ocasionou um semestre atípico em 2012-II na UFBA, o CEP-HUPES não havia concluído a apreciação da submissão até o dia da defesa pública desta tese de doutoramento em 06/05/2013. Após a apresentação da tese, consultei pessoalmente o CEP durante o período concedido pela banca para a revisão do texto. Conforme o “Parecer Consubiado do CEP” de 20/05/2013, que me foi entregue na referida consulta, a conclusão da submissão foi a seguinte: “**Situação do parecer: retirado. Necessita apreciação do CONEP: não**” (CEP-HUPES-UFBA, 2013, grifos do original).

Entendi que o CEP-HUPES decidiu pela não apreciação da solicitação. O posicionamento do CEP pareceu-me compreensível uma vez que a maior parte dos procedimentos já havia sido realizada. Apesar deste resultado, uma vez revisado o texto da tese, resolvi manter a informação da submissão do projeto ao CEP como incentivo à observação deste cuidado por futuros pesquisadores em formação.

3.5 OUTROS CUIDADOS

7) **Declaração do período de descrição das falas (transcrição) (vide anexo G).** Sobre o auxílio de TILS bolsistas de iniciação científica para “transcrição” (terminologia substituída por “descrição de fala”) e **confidencialidade** deste processo.

Conforme narro mais detalhadamente no capítulo a seguir, a constatação do custo de horas e esforços de rigor para descrever a fala dos participantes nos fez esperar pela possibilidade de oferecer aos TILS a oportunidade de atuação no contexto da pesquisa, com o reconhecimento acadêmico pelo uso da Libras, bem como com um apoio econômico para o investimento de horas e esforços na produção do conhecimento. Exercendo uma atitude solidária de cooperação entre pesquisadores, a Dra. Nídia de Sá possibilitou o cumprimento destas condições, reservando 4 horas semanais de dois bolsistas de seu projeto para o auxílio nas descrições de fala dos participantes do meu projeto.

Evidentemente, não sou contrário à solidariedade pessoal, especialmente no âmbito linguístico entre surdos e ouvintes, onde situações desta natureza são comuns. Outrossim, sendo matéria legislada, entendo que no âmbito institucional universitário (e em outros também), TILS, instrutores e professores surdos, sendo cidadãos passíveis de deveres e direitos, devem ser reconhecidos profissionalmente pelo exercício de uso da Libras em contextos de ensino, pesquisa e extensão. Entendo que este posicionamento foi consonante com a crescente profissionalização do segmento dos TILS da comunidade surda baiana e brasileira.

Tendo realizado o procedimento de descrição de falas em ambiente fechado, tivemos o cuidado de não dar acesso às imagens a nenhuma outra pessoa que não fizesse parte desta equipe de trabalho, respeitando a máxima **confidencialidade** da visualização para fins científicos.

8) Declaração da conclusão da descrição das falas (transcrição) e triangulação (vide anexo H). Após o encerramento da descrição completa das falas de uma das professoras surdas e de seus alunos, submetemos o material à apreciação de uma fonoaudióloga, conhecedora do uso da Libras e de um especialista em educação especial para discussão posterior. Nosso objetivo era saber se a descrição dos turnos de fala era legível e se, a partir dela, seria possível compreender os diálogos. Com a participação de Thalita Araújo, a TILS que atuou especificamente nas traduções da cena em questão, discutimos a legibilidade da descrição numa reunião na sala do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE) da Faced/UFBA, no dia quatro de março de 2008.

3.6 PROCEDIMENTOS

Como tenho narrado para outros propósitos em outros capítulos, filmei 37, 5h de aulas nas salas do PEE do IEPCS em 2003. Este procedimento visava atender aos requisitos do projeto de pesquisa do doutorado da UB. O número dilatado de horas corresponde ao fato de filmar cada uma das cinco professoras ao longo de um período de maio a novembro. Prevíamos comparar padrões de linguagem de crianças surdas em aprendizado da Libras, no início, em meados e no final de um ano letivo. Minha presença quase que diária na instituição para fazer as filmagens, foi o pretexto que tive para o exercício rebelde de realizar a pesquisa de campo adotando uma atitude etnográfica.

Além do registro de etno-observações em vídeo, a seguir, detalho e fundamento outros procedimentos adotados para embasar a compreensão situada e implicada que proponho para abordar a comunicação entre professoras e alunos surdos. Foram eles: a descrição das falas dos participantes, a necessidade do auxílio especializado de TILS para estas descrições, as triangulações das falas descritas, os critérios para as seleções das cenas, a análise documental, as entrevistas com as professoras, a estimativa dos estágios de aquisição da LS e o uso do diário de campo.

3.6.1 FILMAGEM DE ETNO-OBSERVAÇÕES

Eu tinha consciência de que não estava filmando meros atos comunicativos. Um ato comunicativo, em qualquer língua, pressupõe um sujeito do discurso, sua intencionalidade, sua história de vida, suas significações e suas identificações. Eu sabia que, diante das lentes da minha antiga câmera VHS-C, eu estava registrando um cotidiano escolar em seu aspecto de interações entre os atores sociais em sala de aula.

Em 2003, eu já intuía que apesar de filmar para um projeto de pesquisa de metodologia observacional, realizando tal procedimento como se estivesse apenas registrando uma observação participante em meio a uma etnografia, as imagens que eu registrava em vídeo eram mais que o produto de tal atividade. Eu era consciente de que estava captando imagens de valor cultural, identitário e político em termos de uso da Libras por professoras surdas. Vejamos como Macedo conceitua a ideia de etno-observação:

Essa emergência das práticas humanas demanda para algumas pesquisas **etno-observações**. Interativamente, os *atos* são produções que não podem ser confundidas com pura ação física, *post factum* (MACEDO, 2011). Um ato expressa e produz etnométodos, na medida em que contextualizado, situado, assinado, eivado de sentidos e constituindo-os, institui realidades de forma metódica. Vale dizer que o metódico e prática sistemática e seus rigores, não são propriedades privadas das lógicas da ação acadêmica e científica. É aqui que as **etno-observações** emergem densas de sentido e contexto, querem apreender os etnométodos pelos quais as pessoas praticam a vida cotidiana (MACEDO, 2012, p. 146, grifos do original).

Como dizia, consciente da riqueza do cotidiano comunicativo registrado em vídeo, apenas em 2012 encontrei a síntese teórico-metodológica da minha compreensão já antes intuída. A mesma teorização que sintetiza minhas filmagens como etno-observações,

confirma a coerência quanto às opções teórico-metodológicas da abordagem do objeto. Nossas imagens permitiam um tipo de análise diferente da mera medição quantitativa de atos comunicativos codificados, como se fossem meras ações físicas. Não eram. Eu sabia disso. Eram atos comunicativos situados em suas histórias de vida, eivados de sentido no contexto do encontro em sala de aula e, sobretudo, eram assinados por interlocutores e suas marcas da diferença. Minhas etno-observações reclamavam, portanto, uma compreensão implicada, aqui etnonarrada com as marcas do pesquisador que construiu essa possibilidade.

3.6.2 SELEÇÃO DE CENAS PARA INTERPRETAÇÃO: CRITÉRIOS

Como tenho narrado em capítulos anteriores e posteriores, no *Examen de Suficiencia Investigadora* da UB em 2002, mostrei gráficos construídos a partir de imagens filmadas em 1999. A tarefa de converter a observação sistemática de vídeos em gráficos de frequência das condutas comunicativas codificadas fez-me ver que este procedimento escondia, ou dificultava, a abordagem de aspectos qualitativos da comunicação. Retomo este contexto da minha etnonarrativa para destacar o fato de que desde antes da pesquisa de campo em 2003, eu já vivia uma inquietação pela ausência do aspecto linguístico neste tipo de pesquisa. Narro estas vivências em detalhe no capítulo seguinte.

Em 2003, oficialmente, eu estava filmando cenas de sala de aula para a observação sistemática de condutas comunicativas com programas de computador como o OBSWIN ou o THEMECODER. Eu deveria interferir o mínimo possível no “contexto naturalístico” da observação, mas, como já explicitado, não foi o que fiz. Como entre 2004 e 2006 eu ainda considerava a hipótese de realizar tais observações sistemáticas, eu havia escolhido cinco segmentos de interação comunicativa que atendessem, ao mesmo tempo, aos objetivos do projeto da UB e à minha inquietação pelo âmbito linguístico da comunicação. Minha intenção era testar o uso de um dos programas utilizando trechos “transcritos” com o objetivo de fazer uma pesquisa do tipo “quali-quantitativo”.

Por um lado, para o projeto da UB, as cenas de sala de aula selecionadas mostram os interlocutores interagindo com as mãos livres, ou usando material didático num contexto de comunicação em Libras. Cenas que evidenciassem o papel de condutas como o olhar e a interação comunicativa em Libras eram muito desejáveis, pois os códigos destas condutas resultariam em estatísticas descritivas e análises sequenciais em quantidades suficientes para

encontrar padrões diferenciais de linguagem. Escolhi cenas deste tipo porque até 2006 entendia que esta abordagem valia a pena para um propósito de melhor conhecimento e defesa da Libras em meios acadêmicos de alta resistência à cultura surda.

Por outro lado, para atender à minha inquietação pelo âmbito linguístico, as mesmas cenas deveriam conter claramente marcas das diferenças das interações comunicativas de cada professora com seus alunos. Em síntese, foi a partir da minha inquietação que escolhi cenas nas quais eu já visualizava estas diferenças de ordem linguística e cultural. Com estas cenas, eu antevia que a conversão dos diálogos em registros escritos mostraria estas diferenças. Em princípio, as cenas selecionadas atendem a estes dois critérios gerais.

As cenas de Paula e Raquel mostram as professoras surdas utilizando material didático para mediar a comunicação e o ensino da Libras. São cenas que evidenciam a importância do olhar para os alunos surdos, bem como o papel da imitação na internalização do significado de sinais da Libras.

Trabalhando com pequenos cartazes para ensinar datilologia de palavras e os sinais correspondentes destas em Libras, Sara faz um trabalho semelhante ao de Raquel e Paula. Sendo esta professora ouvinte, escolhi uma cena que mostrasse o uso da Libras como língua de instrução para o ensino de língua portuguesa.

A cena escolhida da professora Rebeca mostra, propositadamente, a comunicação bimodal (português sinalizado) e as situações de incompreensão por parte dos alunos. Mesmo antes de descrever as falas, eu já supunha que, ao anotar as mensagens oral e sinalizadas, encontraríamos elementos para compreender certas respostas dos alunos.

A cena escolhida da professora Eva evidencia a dificuldade para estabelecer a comunicação de uma pessoa ouvinte, pouco fluente em Libras, com seus alunos surdos. Na cena selecionada, as incompreensões são mútuas e os limites não são apenas comunicativos, são também didáticos. É uma cena que exemplifica o que acontece com o aluno surdo quando não se faz compreender: ele desiste da interação.

Em síntese, os critérios utilizados para selecionar as cenas tinham como objetivo atender um duplo propósito. Com a consolidação de um projeto de pesquisa qualitativa na UFBA e a abordagem da sociolinguística interacional, as mesmas cenas atenderam apenas à motivação de compreensão sensível das interações comunicativas, levando em conta aspectos linguísticos, culturais, identitários e políticos.

3.6.3 DESCRIÇÃO DAS FALAS DOS PARTICIPANTES

Como não há correspondência biunívoca entre Libras e português, os TILS e eu anotamos os elementos das frases dos participantes antes de traduzi-las para a língua portuguesa. As frases não são constituídas apenas de sinais da Libras, mas também de outros parâmetros que fazem parte desta língua como a expressão facial, direção do olhar, o uso de gestos, dentre outros.

Os sinais da Libras foram anotados em MAIÚSCULAS como é convencional entre pesquisadoras da área, dentre elas Quadros (1997), Felipe (2007), Quadros e Cruz (2011). Feita a anotação dos elementos das frases, fizemos a tradução destes para a língua portuguesa. O conjunto composto da anotação dos elementos e sua respectiva tradução forma a descrição das falas dos participantes (vide apêndices A, B, C, D e E disponíveis no CD).

O procedimento que realizamos não se trata de uma transcrição. A transcrição de línguas de sinais é um procedimento mais complexo que pode envolver, dentre outros recursos, o uso de Escrita de Sinais (*SignWriting*). Para descrever as falas dos interlocutores da nossa pesquisa, optamos por anotar os elementos da comunicação sinalizada das frases, bem como os elementos não-verbais e verbais, na medida em que estes fundamentam as traduções realizadas pelos TILS.

Portanto, a cada turno de fala descrito, encontramos na primeira linha a anotação dos elementos comunicativos, que servem como fundamento para as respectivas traduções que aparecem na segunda linha. Em estudos de sociolinguística interacional com pessoas ouvintes, as falas são descritas diretamente com a anotação das frases ditas pelos participantes na conversação. No nosso caso, trabalhando com as falas de pessoas surdas, preferimos registrar também os itens lexicais para assegurar o rigor da tradução das frases.

Leitores que desconhecem a Libras podem desconsiderar a anotação dos itens lexicais da primeira linha e seguir os diálogos apenas pela tradução que está entre parênteses e em itálico na segunda linha. Antes de cada descrição das falas em cada cena, explicamos com maior detalhe as informações necessárias para sua leitura (apêndices A, B, C, D e E).

Apesar de selecionarmos passagens que evidenciam os aspectos da comunicação que queremos destacar para o cumprimento dos nossos objetivos, recomendamos a leitura das descrições completas disponíveis no CD. Os próprios fenômenos selecionados se repetem ou variam a cada cena. A leitura completa das descrições pode confirmar e enriquecer as interpretações feitas dos trechos selecionados.

3.6.4 AUXÍLIO DE TILS PARA A DESCRIÇÃO DAS FALAS

Como tenho narrado, eu não sabia Libras o suficiente para descrever as falas dos participantes. Quando filmei as aulas em 2003, eu conseguia me comunicar com alguma insegurança. Suponho que tinha melhores habilidades de expressão em Libras e dificuldades, sobretudo, no que se refere à compreensão. Outrossim, talvez pelo fato de ver interações em vídeo e desconhecer o significado de alguns (ou muitos) sinais, a ausência do aspecto linguístico me incomodava. Devo reconhecer que havia nesse incômodo uma curiosidade básica a respeito de itens lexicais que eu ignorava. No nível mais amplo da compreensão, eu intuía que certos sinais eram decisivos em algumas cenas de incompreensão.

Thalita Chagas Araújo e Roberto César Reis da Costa foram os TILS que tornaram possível a realização deste trabalho em termos qualitativos. Eu era capaz de antever o valor das minhas etno-observações, mas foram os TILS que ensinaram-me a “ver” o que estava acontecendo com cada uma das professoras, fazendo observações que ficaram registradas nas descrições das falas e que, em grande parte, sustentam a nossa compreensão implicada desta realidade.

Com o auxílio dos TILS, foi possível, para mim, esclarecer dúvidas a respeito da Libras (de itens lexicais e de contextos de uso), registrar observações sobre os pormenores dos turnos de fala, construir uma implicação com este segmento da comunidade surda e aprender Libras para ir superando a barreira linguística que eu ainda sentia no contato direto com pessoas surdas. Por um lado, a atividade dos TILS, durante três semestres entre 2007-I e 2008-I com as cenas selecionadas, foi traduzi-las. Por outro, nossa atividade não se reduziu a esta tarefa, que, por si só, demandou muita discussão e consulta a dicionários de Libras impressos e via internet. As implicações das habilidades comunicativas das professoras foram exaustivamente discutidas entre nós, embora eu credite todas as observações aos TILS. De fato, foram eles que “pararam” o vídeo para dizer “olha, um surdo faria...”. Nesses momentos, eu escutava e atentava, sensivelmente, para o precioso relato destes tradutores interculturais.

Nesse período, os TILS que já tinham certificação de proficiência em Libras (Prolibras), ingressaram também na graduação em Letras/Libras da UFSC, pólo de EAD da UFBA – o que só aumentou a confiabilidade da participação de ambos em minha pesquisa. Sem a atuação tradutória dos TILS, dificilmente eu poderia abordar a comunicação em sala de aula com alunos surdos em termos compreensivos pelas vias da implicação e da sociolinguística interacional.

3.6.5 TRIANGULAÇÕES DO MODELO DE DESCRIÇÃO DAS FALAS

De certa forma, o caráter narrativo da presente tese também advém do próprio fato de que seus procedimentos foram realizados ao longo de um tempo. Os procedimentos estão aqui embora o estilo para falar sobre eles seja outro. No início de 2008, quando Thalita Araújo e eu concluimos a descrição das falas de Paula e de seus alunos, nosso primeiro impulso foi formular a pergunta “e agora, será que alguém entende isso aqui?”.

Para resolver a questão, sugeri à TILS que deveríamos solicitar a outros colegas pesquisadores que fizessem uma leitura e apreciassem nosso procedimento de descrição das falas para que pudéssemos avaliar intercriticamente a qualidade do trabalho e a legibilidade da tradução. O objetivo central deste exercício era saber se o modelo de descrições das falas era inteligível e se, a partir da sua leitura, outros pesquisadores poderiam compreender o que acontecia na cena vivida pela professora e pelos alunos em sala de aula. Assim, nós não apenas saberíamos se eles entenderam os diálogos traduzidos em turnos de interação dos participantes. Saberíamos também quais as opiniões deles sobre o trabalho realizado e como aprimorá-lo.

Era evidente para nós a necessidade de conhecer como outras pessoas reagiriam ao nosso trabalho. Entregamos uma cópia completa da descrição a dois pesquisadores convidados, com algum tempo de antecedência, para que eles pudessem ler e apreciar o trabalho. Os pesquisadores foram uma fonoaudióloga conhecedora do uso da Libras na comunicação com surdos e um especialista em educação especial. Na data marcada, dia 4 de março de 2008, nos reunimos na sala do GEINE na Faced/UFBA. Estávamos todos presentes na reunião, exceto Roberto César que tinha um compromisso profissional no horário marcado e não foi o TILS responsável pela descrição a ser discutida.

Nesta reunião, Thalita Araújo e eu mantivemos a mesma atitude de confidencialidade em relação a pessoas e instituições. As apreciações dos colegas foram muito importantes para confirmar a legibilidade da descrição, a possibilidade de imaginar a cena comunicativa, bem como para o refinamento do modelo adotado em termos de correção de termos técnicos e a incorporação de pronomes pessoais realizados com a dêixis, ou seja, com o gesto de apontação dos interlocutores com o dedo indicador. Destacamos as observações feitas pela fonoaudióloga, por entendermos que foram efetivamente contributivas ao nosso trabalho:

- 1) deveríamos repensar o papel do registro dos gestos dêiticos: era mesmo necessário anotá-los em separado?
- 2) Seria interessante que comentássemos no início da descrição das falas os propósitos da atuação da professora.
- 3) O modelo trazia muita informação – o que não era ruim, pois permitia a reconstrução da cena.
- 4) Ao informarmos que houve uma mudança na posição das mesas e das cadeiras, devido à incidência da luminosidade, seria importante esclarecer a importância desta mudança.
- 5) Os estilos de comunicação de cada professora, caracterizados com as descrições de suas falas, deveriam ser explicitados na tese.

Revisamos o trabalho e sempre que os gestos dêiticos apareceram como sinalização pronominal, fizemos as correções e anotamos diretamente os pronomes correspondentes em português. Este procedimento foi observado nas demais descrições das falas.

Criamos também uma introdução para cada descrição, situando o que estava acontecendo, inclusive com a colocação de um diagrama, mostrando a posição dos interlocutores na sala (vide apêndices A.1, B.1, C.1, D.1 e E.1).

No caso da descrição da fala da professora Paula, inserimos comentários sobre a mudança da mesa devido à incidência de luminosidade que atrapalhava a visibilidade dos alunos e também da filmagem.

Quanto aos estilos a serem caracterizados, de certa forma, este também foi o propósito da seleção das cenas tomadas para as descrições: evidenciar as diferenças entre as formas de interação comunicativa entre professoras e alunos.

O procedimento de triangulação da descrição de falas foi proveitoso. Com estas e outras observações dos pesquisadores convidados, fizemos alterações necessárias para melhorar o trabalho. Thalita Araújo e eu ficamos congratulados com o fato de atingir o objetivo principal: saber que o modelo de descrição proposto permitia o entendimento dos diálogos pelos pesquisadores convidados.

No 18º Intercâmbio de Linguística Aplicada (InPLA) da PUC-SP (2011), apresentei a descrição das falas de Rebeca e de seus alunos em uma das cenas selecionadas. Um colega do grupo da sessão coordenada, Carlos Rodrigues, professor de Libras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sugeriu uma interpretação possível para o entendimento de um dos alunos em relação à mensagem da professora. Em outro momento daquele evento, realizado

de 23 a 25 de junho de 2011, o colega pesquisador e eu revisamos novamente o vídeo e constatamos a viabilidade da interpretação alternativa por ele sugerida. Incidentalmente, pude confirmar que apenas ao ver as descrições das falas, outro colega pesquisador pôde compreender o modelo, bem como a partir dele, visualizar a cena descrita e criar hipóteses para o que poderia estar acontecendo em termos comunicativos em sala de aula.

3.6.6 ANÁLISE DOCUMENTAL

Um outro recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa é a análise de documentos. Constitui-se num recurso precioso para este tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão ou mesmo aprofundando-a. (MACEDO, 2000, p.170)

Em 2003, consultei o arquivo do IEPCS em meados e no final do ano. Meu objetivo era complementar informações que eu não conseguia no contato direto com os responsáveis dos alunos. Não era simples solicitar informações aos familiares sobre um tema difícil para eles. Eu não podia insistir. Na primeira consulta aos arquivos, nem todos os alunos tinham entregue as audiometrias solicitadas pelo Serviço Social do instituto e, por esta razão, é provável que o setor ainda não tivesse depositado a documentação completa no arquivo.

Após encontrar algumas audiometrias e anamneses, decidi que seria melhor fazer uma nova consulta aos arquivos ao final de 2003, quando a documentação completa dos alunos deveria estar disponível. Desse modo, eu poderia evitar o constrangimento dos responsáveis. Com base nesta análise documental, pude confirmar impressões e informações coletadas em conversas informais. Assim, pude construir um perfil de cada aluno que nos possibilitasse uma compreensão situada sobre a participação de cada um nos diálogos de sala de aula.

Com o pedido dos DVDs das aulas pelas professoras, tive que voltar aos arquivos em 2008 para levantar informações de contato com os responsáveis. Copiei as informações manualmente em todas as ocasiões, pois o IEPCS não permitia a saída de documentos para fotocópia. Ao todo, encontrei os seguintes modelos de documentos sobre os alunos:

- 1) anamnese,
- 2) ficha cadastral,
- 3) ficha de triagem,
- 4) ficha de identificação,
- 5) ficha de controle,

- 6) ficha de avaliação do aluno,
- 7) ficha de acompanhamento do aluno no PEE.

Os modelos dos itens 6 e 7 estão disponíveis nos anexos I e J. Os demais documentos não foram copiados na íntegra e trazem informações complementares que foram gravadas no CD. Foi uma experiência interessante observar como um aluno era avaliado por um professora num ano, especialmente antes do contato com a Libras, e como o mesmo aluno era avaliado por outra professora em outro ano. Em alguns casos, a mudança da apatia e da incomunicabilidade de alguns alunos era evidente quando na avaliação do ano seguinte, as palavras da outra professora reconheciam o desenvolvimento da linguagem e a atitude do aluno. Macedo (2000, p. 171) nos ensina que os documentos “têm a vantagem de ser fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita sobremaneira o trabalho do pesquisador interessado na qualidade das práticas humanas e com a fugacidade destas.”

Outros documentos tomados para análise foram os *curriculi vitae* das professoras ouvintes. Com as datas e os conteúdos das formações informados e ordenados a partir dos certificados das professoras, pude traçar um perfil da história de formação e aprendizado da Libras de cada uma. O procedimento foi realizado de forma combinada com as entrevistas que detalharemos num item a seguir. Atendendo ao meu pedido, as professoras trouxeram seus títulos numa segunda entrevista. Coloquei os comprovantes das formações em ordem cronológica e aproveitei para tirar algumas dúvidas sobre temas já levantados na primeira entrevista. A interpretação da história de formação revelou informações importantes para a compreensão das possibilidades comunicativas de cada professora.

3.6.7 ESTIMATIVAS DE ESTÁGIOS DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Decorrido o tempo após a filmagem de alunos que já foram localizados como egressos em outras instituições, eu não poderia avaliar com exatidão seus estágios de aquisição da língua de sinais (LS) retroativamente. Só poderia estimar estes estágios deles. O objetivo destas estimativas seria acrescentar informação qualitativa às nossas interpretações, situando também cada aluno em termos de suas possibilidades comunicativas e linguísticas. No exame de qualificação do projeto de pesquisa que deu lugar a esta tese, recebi a pertinente sugestão

de não restringir o conhecimento sobre a linguagem dos alunos às informações sobre suas perdas auditivas.

Novamente, preferi não tentar realizar este procedimento sem o auxílio de um usuário da Libras mais experiente. A estimativa por si só seria dificultada pelo fato de termos acesso às produções dos alunos pela observação dos vídeos das aulas e pelas descrições de suas falas. Tendo contato habitual com a professora de Libras e mestranda do ILUFBA, Leticia Damasceno, consultei-lhe sobre a possibilidade de auxiliar-me nesta tarefa. Esposa de um professor Surdo de Libras, Nilton Damasceno, a professora Leticia se dispôs a colaborar. Atitude habitual entre pesquisadores que cooperam entre si. Sou um dos apoiadores solidários da pesquisa da professora Leticia Damasceno sobre os Índios Surdos e as LS indígenas na Bahia.

Em duas das seis sessões que realizamos para estimar os estágios de aquisição da LS dos alunos no ILUFBA, o professor Nilton esteve presente e afirmou que seria muito difícil para estes alunos surdos filhos de pais ouvintes estarem além do estágio das primeiras combinações. A professora Leticia já havia comentado a dificuldade de avaliar alunos que certamente estariam fora dos parâmetros de aquisição da LS, tomados como referência a partir de crianças surdas filhas de pais surdos. Essa dificuldade surgiria, fosse em avaliações presenciais, fosse numa estimativa indireta como a que eu estava propondo.

De acordo com a professora Leticia, haveria outras duas dificuldades. Primeiro, os vídeos mostram, predominantemente, interações em ambiente escolar. Segundo a professora Leticia, uma avaliação mais precisa demandaria observações da criança, direta ou indiretamente, em outras situações interativas: na família, com os amigos, em espaços de lazer, etc. A segunda dificuldade seria observar a criança apenas na cena selecionada para a descrição de sua fala. Isso porque os estágios não são perfeitamente estáveis, a criança pode ter retrocessos ou avanços por motivos diversos numa dada semana. Sendo assim, ao selecionar diferentes cenas da mesma criança, num mesmo ano letivo, fizemos uma avaliação referente àquele ano e não especificamente da cena tomada para a descrição da fala.

Optamos, também, por não fazer uma avaliação especificamente da aquisição da Libras. Havíamos observado nos vídeos e confirmado pelos perfis dos alunos, que muitos chegavam ao IEPCS utilizando sinais caseiros e classificadores (CLs) – indicadores de que eles já tinham alguma comunicação sinalizada e a aquisição da Libras dependia apenas do contato com surdos adultos. Novamente, graças à minha implicação com a comunidade surda, tive mais uma oportunidade de aprender significativamente, desta vez, sobre como avaliar

estágios de aquisição da LS e sobre como “ver” a qualidade da comunicação de crianças surdas.

Feitas estas ressalvas, a professora Leticia Damasceno sugeriu a utilização de alguns parâmetros para que ela pudesse emitir pareceres sobre os estágios de aquisição da LS dos alunos. No papel de pesquisador interessado, contribuindo apenas com o registro das etno-observações, entendi como pertinentes as colocações da mestrandia. Adotamos como referencial teórico um livro que eu havia adquirido no 18º. InPLA da PUC-SP em 2011 e dado de presente ao colega Roberto César: “**Línguas de sinais**: instrumentos de avaliação” de Quadros e Cruz (2011). O livro foi entregue ao colega com uma dedicatória assinada pela Dra. Ronice Müller de Quadros, uma das autoras presentes no lançamento.

Procuramos contornar as dificuldades relatadas, selecionando outros vídeos de cada aluno, interagindo com as professoras surdas ou com os coleguinhas surdos em momentos de comunicação diferentes das cenas descritas com as professoras. Especialmente os alunos que só aparecem com as professoras ouvintes, tinham que ser vistos em interações do tipo surdo-surdo, com colegas, ou mesmo com uma das professoras surdas.

Com toda razão, mesmo para fazer uma estimativa aproximada, seria necessário observar alguns alunos em situações que favorecessem sua expressão. P. ex. Suzana foi uma aluna que mostrou-se tímida e pouco produtiva na cena descrita com a professora Sara. Vista em interação com dois coleguinhas, Suzana mostrou-se muito mais comunicativa e, assim, pudemos perceber seu uso de sinais caseiros misturados a alguns sinais da Libras aprendidos em sala de aula.

Em seu livro, Quadros e Cruz (2011, p.144-155) trazem novos desenvolvimentos da sua classificação dos estágios de aquisição da LS de crianças surdas e propõem avaliar a linguagem expressiva da criança a partir de uma situação padronizada que consiste em mostrar um desenho animado e pedir a ela que recontasse a história. Com a produção da criança, é possível avaliá-la nos níveis: fonológico, semântico, morfológico, sintático, uso de classificadores, organização e quantidade de fatos. Com a tradução da narração, as autoras comparam as respostas das crianças às respostas esperadas de crianças surdas filhas de pais surdos, pesquisadas anteriormente e classificadas por faixa etária.

Como nossa observação dos alunos surdos era indireta e a partir das cenas de descrição das suas falas ou em cenas alternativas de produção expressiva com outros surdos, não tínhamos respostas suficientes para comparar com os critérios de Quadros e Cruz (2011). Dos níveis da linguagem expressiva avaliados pelas autoras, não consideramos “sequência lógica” e “quantidade de fatos” porque tínhamos apenas frases soltas em interações

espontâneas em vez de avaliar a produção expressiva dos alunos a partir de uma narrativa estruturada e o reconto de uma história.

Neste contexto, Letícia Damasceno e eu resolvemos estruturar nossa observação construindo uma tabela com os níveis de linguagem expressiva avaliados dos alunos do IEPCS: aspectos fonológicos (adequados/inadequados), vocabulário (aspectos semânticos e morfológicos), classificadores (sim/não) e referências no espaço (sim/não). Com esta sistematização mínima, baseada nos parâmetros passíveis de avaliação para nossa estimativa, elaboramos os pareceres sobre os estágios de aquisição da LS de cada criança.

Ressaltamos que nossas avaliações são apenas estimativas de alcance limitado, pois não foi possível avaliar os alunos em outros contextos de produção. A partir da cena utilizada para a descrição da fala de cada aluno e de outras cenas alternativas, separamos algumas frases que já haviam sido traduzidas para aumentar o grau de aproximação da estimativa. Felizmente, a anotação dos elementos das frases, feita anteriormente com os TILS, permitia contar o número de sinais e o uso de classificadores utilizados pelos alunos em frases mais complexas. Os resultados das nossas avaliações, baseados na tabela adaptada de Quadros e Cruz (2011), estão disponíveis no apêndice F.

3.6.8 ENTREVISTAS E ELABORAÇÕES DE PERFIS

De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; **o mundo é aquilo que pode ser dito**, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através das denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2000, p. 165, grifos meus).

Entrevistei as professoras ouvintes no final do ano letivo de 2003. Nesta ocasião, após um ano letivo de trabalho e de convivência, acumulávamos já uma boa parcela do estresse de fim de ano. Mesmo assim, aproveitando a pouca movimentação de pessoas que cotidianamente estavam no IEPCS, resolvi conversar com as professoras regentes a respeito de um item básico a ser considerado no projeto da UB. Naquele momento, eu só pensava em levantar algumas informações para esclarecer como as professoras aprenderam Libras.

Como eu não imaginava que utilizaria a resposta a esta pergunta numa tese de abordagem qualitativa, não me preocupei em anotar qual foi exatamente a pergunta que fiz

para as professoras. No entanto, posso afirmar que o aprendizado da Libras foi tema principal da entrevista e a partir daí surgiu a ideia de um segundo encontro e a apreciação dos certificados de formação.

No dia da primeira entrevista, comecei a anotar os cursos que cada professora dizia ter feito para aprender Libras, bem como outras formações que elas, espontaneamente, informavam. Fiz isso digitando diretamente no computador. Como as professoras não tinham uma memória bem organizada sobre suas biografias formativas, o que é muito natural, solicitei a elas uma segunda entrevista na semana seguinte e pedi que trouxessem os comprovantes dos cursos.

No segundo encontro, organizei a sequência dos certificados de formação e pedi alguns esclarecimentos. Ao ordenar as datas e os títulos, cronologicamente, surgiram algumas dúvidas que foram esclarecidas, anotadas e comentadas. Entreguei cópias destas anotações às professoras. Os perfis contendo a história de formação e aprendizado da Libras são o “resultado” destas entrevistas sistemáticas.

Passadas diversas etapas da minha itinerância, após a legitimação de uma abordagem qualitativa da minha pesquisa, somente no início de 2012 eu tive a clareza de que seria necessário entrevistar também as professoras surdas para equiparar os perfis delas com os perfis das professoras ouvintes. O simples fato de que elas eram usuárias da Libras não seria suficiente para compreender, de forma situada, o êxito comunicativo e outras estratégias de ensino.

Resolvi realizar um procedimento similar ao utilizado com as professoras ouvintes anos atrás, marcando uma segunda entrevista após a primeira. No caso de Raquel e Paula, as dúvidas surgidas na primeira entrevista seriam esclarecidas com a segunda. Novamente, o objetivo inicial era saber sobre o contato com a Libras e sua aquisição. Mesmo já sendo capaz de comunicar-me com autonomia com as colegas surdas, preferi solicitar o apoio de Irzyane Cazumbá, TILS profissional a quem, habitualmente, também auxilio em termos formativos.

Outro procedimento parecido foi a anotação da tradução de Irzyane diretamente em *Word*. Por um lado, eu queria evitar as filmagens, antevendo que as professoras poderiam solicitar, legitimamente, uma cópia do DVD da entrevista. Por outro lado, anotando frases e palavras-chave, a TILS e eu tínhamos a possibilidade de pedir pausas a nossas entrevistadas. Assim, tanto professoras surdas quanto a TILS e o pesquisador tinham a oportunidade de organizar as informações.

Feita a pergunta “como você aprendeu Libras?”, as próprias professoras foram narrando como ficaram surdas, como eram suas interações familiares, quando conheceram a

Libras e a comunidade surda, etc. À medida que os temas iam sendo abordados, eu pedia a TILS que introduzisse perguntas que aprofundassem certos aspectos. Foi um procedimento muito similar ao de uma entrevista aberta, diferente apenas pela presença da TILS para intermediar e dar credibilidade às respostas das entrevistadas.

Além de facilitar o trabalho de tomar nota das respostas diretamente, a presença da TILS ajudava também a assegurar a melhor compreensão das informações, bem como a confidencialidade das mesmas. Tivemos que explicar para as professoras que seus nomes originais seriam modificados na tese e elas concordaram: “BOM, ÓTIMO, MELHOR ASSIM” (Raquel, entrevista concedida em 2012).

As entrevistas revelaram histórias de vida e fatos muito importantes para a nossa compreensão sensível e situada das falas das professoras em sala de aula. As respostas das professoras também nos permitiram traçar um perfil com seus percursos formativos. As dúvidas foram dirimidas na entrevista seguinte.

Uma entrevista densa de significados e historicidade pessoal como a de Paula revelou fatos interessantes sobre sua itinerância de vida e formação, bem como sobre a Educação de Surdos em Salvador. Para explicar como aprendeu Libras, Paula fez uma etnonarrativa impressionante sobre o fato de que havia sido aluna de uma antiga escola oralista da cidade.

Em 2012, ano desta entrevista, Paula estava atuando como professora surda da antiga escola oralista na qual estudara décadas atrás e que apenas havia mudado de endereço. Com o passar dos anos, a antiga escola incorporou o uso da Libras como língua de instrução. Um “retorno” até certo ponto surpreendente. Voltas que o mundo dá, retornos que a implicação constrói...

A entrevista de Raquel também foi muito significativa. Tínhamos, eu e os TILS, que viram os vídeos, uma imagem de Raquel como a de uma professora disciplinadora com os alunos. Em sua entrevista, Raquel narrou que seu pai era militar. A partir da sua etnonarrativa, foi possível relacionar sua atitude com uma cena familiar provavelmente marcada pela ideia de disciplina enquanto norma a ser seguida.

Raquel narrou importantes fatos sobre seu encontro com a Libras e com a comunidade surda. Para ela, estes foram encontros propulsores de sua emancipação profissional e pessoal em relação à família. Raquel também fez importantes esclarecimentos sobre a chegada dela e de Paula ao IEPCS. Suas correções sobre datas e fatos nos ajudaram a certificar algumas informações que nos pareceram distorcidas pela memória de Paula em sua entrevista.

Estes foram apenas alguns fatos narrados nas entrevistas realizadas e suas histórias de vida. As entrevistas foram etnonarrativas que me permitiram “ver” algo mais que a aquisição

da Libras das professoras. Afinal, o ato comunicativo pressupõe uma intencionalidade, um sujeito e sua história de vida, aspectos que certamente influem no momento em que uma língua é utilizada para comunicação e ensino. Não poderíamos desconsiderar estes mesmos aspectos no caso das professoras surdas.

3.6.9 ANOTAÇÕES EM DIÁRIO DE CAMPO

Durante a pesquisa de campo, em 2003, mantive um diário no qual eu anotava informações específicas para o projeto da UB: o assunto abordado pela professora, materiais utilizados, alunos presentes, auxiliares pedagógicas presentes, início e fim da filmagem, sequência das atividades e uma breve narrativa da cena filmada.

Adotando uma atitude etnográfica na convivência com os atores sociais do IEPCS, aos poucos, eu ia anotando também informações sobre o cotidiano da escola, espontaneamente dadas em conversas de corredor e em outras situações informais, fora da situação de filmagem em sala de aula. Anotei detalhes como pequenas confidências das professoras a respeito de suas práticas, bem como uma ou outra informação dos pais dos alunos dada sem a minha solicitação em ocasiões como a assinatura do pedido de autorização das filmagens.

Uma destas anotações construiu memória em mim. Ao final de uma aula na qual a professora Rebeca fez estimulações vocais com os alunos, ela me esclareceu no corredor das salas do IEPCS: “Omar, se eles não tiverem esta estimulação aqui, não terão em lugar nenhum”. A fala da professora, usuária da Libras a seu modo, revelava preocupações compensatórias ainda presentes na Educação Infantil. Anotações como esta e outras mostraram-se preciosas para compreender opções comunicativas e outros aspectos das interações entre professoras e alunos em sala de aula.

Propositadamente, guardo o diário como documento pessoal, do qual retiro apenas informações necessárias para a compreensão do objeto de estudo da pesquisa. Evito, conscientemente, a utilização de anotações que, de algum modo, possam identificar, induzir a identificação ou que possam trazer prejuízo a qualquer um dos participantes.

4 DO SABER-SOBRE AO COMPREENDER IMPLICADO: ITINERÂNCIAS

Por entendermos a aprendizagem como processo cultural e por compreendermos a cultura, por sua vez, como modo de viver e pensar que construímos historicamente com o outro, acreditamos ser pertinente contextualizarmos implicando-nos às referências históricas e culturais dos grupos, os contextos e os sujeitos que pesquisamos, antes de entrarmos especificamente nas questões referentes aos processos restritos da pesquisa. (MACEDO DE SÁ, 2012, p.84)

Neste espaço-tempo de escrita-leitura, explícito aspectos que evidenciam diferenças marcantes entre epistemologias pretensamente desimplicadas e formas de compreensão que tomam a presença e a relação com o outro como fonte de alargamento do olhar e de construção de um saber da experiência. Vivi ambos os processos. Quero mostrar estas diferenças de regime epistemológico, narrando fatos e resultados de uma etapa pouco implicada e inquieta para, logo a seguir, narrar esforços implicacionais mediados em termos linguísticos para a compreensão do meu objeto de pesquisa. Testemunho de uma pessoa em vivência com outras pessoas, esta é minha etnonarrativa.

Fui aprendendo Libras no decorrer da minha itinerância, de suas origens até este momento de “completude” sumarizado com a elaboração desta tese de doutoramento. Buscando compreender a globalidade que representa a formação, Pierre Dominicé (2012, p.27) explica que a “completude indica os acréscimos efetuados e potenciais do percurso educativo.” Tornei-me aprendiz da Libras e da vida em comunidade: seus conflitos internos, suas lutas externas, seus “segredos e silêncios” (BOTELHO, 1998). Implicar-se é como vir a pertencer a uma nova família, é um processo de familiarização. Este é um acréscimo existencial que potencializa uma formação pela própria vida, em zonas de desenvolvimento espiritual (AZEVEDO; MACEDO, 2013) – no sentido da transcendência relacional com o outro.

Já conto mais de uma década após o meu primeiro contato inicial com pessoas surdas. Foi o tempo que necessitei para abandonar compromissos institucionais que dificultavam a construção da minha implicação com os usuários da Libras e aumentavam minhas inquietações epistemológicas. Neste período longo, vivi diferentes etapas que me permitiram experimentar o uso da Libras em diferentes contextos. Em momentos de estrangeiridade radical vivida em outro país, certifiquei-me da necessidade de conhecer a Libras. No entanto, sendo uma língua, como aprendê-la longe de interações com seus usuários? De volta ao país, de forma estável, impliquei-me com Surdos e TILS que me ensinaram mais do que a Libras.

Ao longo deste processo, surgiu, na minha caminhada, o engajamento com a comunidade surda e suas causas.

4.1 ASPECTOS DA ITINERÂNCIA: TEMPOS, ESPAÇOS E ESCOLHAS

Vivi meu processo implicacional com as pessoas surdas e outros usuários da Libras (familiares, professores, TILS), em quatro sucessivas etapas. Numa primeira etapa de curiosidade etnográfica, exercitei a etnopesquisa crítica, sentindo dificuldades de comunicação e estranhamentos institucionais, registrados num diário de campo. Num segundo momento, filmando crianças surdas em sala de aula, retomei a convivência aprendente da Libras com a comunidade surda. Numa terceira etapa, exercitei a etnopesquisa-formação aprendendo Libras com TILS e surdos, bem como participando da formação deles, assim, melhorei minha habilidade de compreensão da nossa LS e de seu uso em sala de aula. Num período mais recente do meu doutoramento, engajando-me ao movimento social em defesa das Escolas Bilíngues, vivenciei a etnopesquisa implicada.

No início da minha itinerância, eu fazia visitas semanais a uma Escola Especial de Surdos (EES, sigla fictícia) para conhecer o ensino destas crianças. Meu objetivo era fundamentar a redação de uma monografia de Especialização em Educação Especial que cursei na UNEB entre 1998 e 1999. Como aprendiz da etnopesquisa, adentrando numa cultura radicalmente diferente, eu estava apenas assumindo a minha “curiosidade etnográfica” (Lane, 1992). Foi na EES que fiz contato pela primeira vez com pessoas surdas usuárias da Libras. Conheci uma professora surda e filmei alunos surdos da turma de uma professora ouvinte. Já nestas primeiras interações, senti minhas limitações de compreensão e expressão em Libras.

4.1.1 O CONTEXTO DO PRIMEIRO CONTATO

Em 1998 eu era professor substituto de Psicologia da Universidade do Estado da Bahia no município de Serrinha (UNEB Campus XI) – uma função docente temporária. Eu ambicionava fazer um concurso para professor auxiliar. Comecei a exercer a docência superior ao concluir a graduação e não havia cursado nenhuma pós-graduação. Nesta época,

eu queria obter um diploma de pós-graduação *lato sensu* que me permitisse participar de um concurso, mas com melhor pontuação de títulos. Naquele momento, cursar uma especialização era uma questão de ambição acadêmica.

Continuei residindo em Salvador e viajava durante a semana para ensinar em Serrinha, um município a aproximadamente 200 km da capital. Neste contexto, fiquei sabendo que a Faculdade de Educação da UNEB em Salvador (Campus I) iria começar um curso de Especialização em Educação Especial. Eu não tinha um interesse específico pela temática do curso, mas os dias e horários eram compatíveis com a minha carga horária docente no outro município. Era a oportunidade de cursar uma pós-graduação durante o contrato temporário e conseguir a titulação necessária para o concurso.

O currículo da especialização previa disciplinas comuns e específicas em “deficiência visual” e em “deficiência auditiva”. Era um curso voltado para educadores destas áreas. Solicitei minha matrícula com a justificativa da compatibilidade do horário e de ser professor da própria UNEB. Uma vez matriculado em setembro de 1998, solicitei uma bolsa de estudos à coordenação do curso e fui contemplado com um incentivo equivalente ao desconto de 50% (cinquenta por cento) no valor das mensalidades.

Optei pela “ênfase em deficiência auditiva” que o curso oferecia. Hoje entendo que procedi assim, porque ao menos uma pergunta eu era capaz de formular a partir do meu próprio envolvimento com o ensino de Psicologia da Educação: como as crianças surdas aprendem numa condição sensorial relacionada diretamente com a linguagem?

Frequentei as aulas das disciplinas, li os textos, estabeleci relações de amizade com os colegas, enfrentei as avaliações, mas o maior desafio seria redigir a monografia como trabalho final do curso. Eu sabia que para escrever uma monografia de especialização, não bastaria ler alguns livros sobre um tema qualquer escolhido ao acaso. Mais que isso, seria incoerente para mim, obter um título de especialista meramente formal e sem contato pessoal com atores sociais envolvidos com a modalidade de educação escolhida.

Eu tinha outra ambição acadêmica: realizar estudos de doutoramento fora do país. Comecei a cuidar desta possibilidade com antecedência. Desde o início da especialização, tentei contatar professores de universidades espanholas via correio eletrônico. Por coincidência, recebi uma resposta de uma professora da *Universidad de Barcelona* (UB), claramente interessada no desdobramento do meu projeto de pesquisa da especialização.

A Dra. María del Pilar Fernández-Viader mantém uma linha de pesquisa voltada para a Educação de Surdos e a formação de TILS. De fato, a tese/pesquisa de doutoramento da pesquisadora espanhola trata sobre a comunicação com crianças surdas em contexto familiar.

A professora María del Pilar e eu continuamos nossa comunicação por e-mail. Ela sugeriu que eu filmasse aulas com crianças surdas para posterior descrição das interações em sala de aula. Aceitei a sugestão. A partir da necessidade de filmar as aulas, eu teria um motivo concreto para procurar uma escola e fazer algo mais que ler algumas referências para escrever um trabalho de conclusão de curso.

Preocupado com a monografia e a possibilidade de escrevê-la com coerência, procurei uma escola especial para crianças surdas e encontrei a EES. Uma vez encontrada esta instituição, conversei com a diretora e a vice-diretora da escola. Depois levei uma carta de apresentação da coordenação do curso de especialização. Este primeiro contato foi estabelecido no final do ano letivo de 1998 e deixamos acordado que seria melhor eu fazer as observações no início do ano letivo seguinte.

4.1.2 A CURIOSIDADE ETNOGRÁFICA DO ESTRANGEIRO

Em 1999, comecei a visitar a EES uma vez por semana ainda no início do ano letivo. Observei aulas, fiz entrevistas com a vice-diretora e com uma professora ouvinte. Fiz cinco filmagens (08/06, 15/06, 17/08, 26/08 e 03/09), com uma professora ouvinte e outra surda. Registrei num diário de campo minhas impressões sobre as observações, as informações colhidas nas entrevistas, bem como fatos relacionados com as filmagens. Elaborei a monografia da especialização aproveitando o texto deste diário; para isto, acrescentei uma introdução teórica e considerações finais interpretativas.

Concluí o curso em outubro de 1999. Este exercício de etnopequisa significou para mim uma aproximação pela via da “curiosidade etnográfica”, tanto assim que a monografia resultante veio a ser publicada em forma de livro com o subtítulo “diário de pesquisa”²⁷.

Durante este processo, interagi e me comuniquei com as crianças e com uma professora surda da escola, sempre dentro dos limites das minhas possibilidades. Estas interações não foram fáceis para mim, pois eu sentia insegurança. Eu não sabia Libras. Nunca estava certo de que tinha entendido bem o que me havia sido dito por uma pessoa surda usuária de LS. Nunca estava seguro de que havia conseguido fazer-me entender, mesmo utilizando a escrita em alguns momentos. Eu sentia estas dificuldades e me colocava sempre

²⁷ Após uma série de modificações que considerei necessárias, publiquei o texto da monografia da Especialização da UNEB em 2010, num livro intitulado “Uma escola de crianças surdas brasileiras: Diário de pesquisa”.

no papel de aprendiz da Libras para conseguir seguir em frente, fazendo-me presente no contexto da pesquisa, apesar deste sentimento de insegurança comunicativa. O contato com os atores sociais surdos da EES, neste primeiro momento de curiosidade etnográfica, fez-me sentir o que significa a sensação de **estrangeiridade**, da qual fala Lulkin (1998, p.41):

Para sugerir uma aproximação é preciso reconhecer uma distância, determinada pelos usos distintos do corpo e das modalidades linguísticas. Os estudantes surdos usam, preferencialmente, a língua de sinais, envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. A comunicação visogestual, não cotidiana para ouvintes, produz formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. Os educadores e demais profissionais envolvidos no espaço escolar, na melhor das hipóteses, são “**estrangeiros**” que se aproximam da língua de sinais e da cultura visual, mas privilegiam, pelo hábito e pela própria cultura, a modalidade oral-auditiva, a fala, como ato cotidiano de comunicação (grifo meu).

Foi uma época de intensa atividade acadêmica para mim. Ingressei no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e comecei a frequentar as aulas em março de 1999. Concorri a uma bolsa de pós-graduação institucional e tive que me desvincular do meu contrato provisório como professor substituto da UNEB. Parei de viajar para ensinar em outro município e, assim, consegui cursar as duas pós-graduações ao mesmo tempo em 1999.

As aulas da especialização eram no turno da noite. Sendo aluno do Mestrado da UFBA, eu resolvi aproveitar a Especialização da UNEB para realizar um exercício de pesquisa qualitativa e foi por isso que fiz anotações em diário de campo, observações participantes e entrevistas. Neste curso de especialização, eu procurava iniciar-me como etnopequisador da Educação de Surdos e de, algum modo, eu já intuía a necessidade de reconhecimento da surdez enquanto diferença.

4.2 DISTÂNCIAS GEOGRÁFICAS E INQUIETAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Em março do ano 2000, consegui a carta de aceitação da UB e em outubro do mesmo ano, matriculei-me no programa de doutorado em *Desarrollo y diversidad: investigación en discapacidad y envejecimiento* na *Facultad de Psicología*. Em 29 de setembro de 2000,

defendi minha dissertação de mestrado da UFBA. Segui para Barcelona na semana seguinte, pois o período letivo nas universidades europeias tem início no mês de outubro.

Entre outubro de 2000 e outubro de 2002, cumpri os créditos presenciais das disciplinas do doutoramento da UB. Com dois segmentos das filmagens realizadas em 1999 durante a especialização da UNEB, fiz um trabalho de pesquisa orientado no segundo ano de creditação do doutorado. Quantifiquei as frequências das condutas comunicativas das professoras surda e ouvinte filmadas na EES, elaborei os respectivos gráficos e escrevi um relatório²⁸.

Este trabalho foi um exercício de Metodologia Observacional – recomendada pelos professores do *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación* responsáveis pelo programa de doutorado. Foi um exercício de pesquisa baseado na codificação e na quantificação de condutas comunicativas, procedimentos que não me exigiam um conhecimento mais aprofundado da Libras.

Em outubro de 2002, apresentei resultados do referido exercício de pesquisa no *Examen de Suficiencia Investigadora*. Nas universidades espanholas, este exame consiste na apresentação do projeto de pesquisa ou de um trabalho de pesquisa orientado perante uma banca examinadora. Nos programas de doutorado, é a avaliação que equivale ao “Exame de Qualificação” das universidades brasileiras. Com o trabalho de pesquisa apresentado, fui avaliado com qualificação máxima e obtive o *Diploma de Estudios Avanzados* (DEA), representando o Brasil da melhor forma que me era possível.

A atividade de quantificação das condutas comunicativas descreve, estatisticamente, alguns aspectos da comunicação das professoras de alunos surdos. Com a realização deste trabalho de pesquisa orientado, percebi que os gráficos resultantes permitem a visualização dos estilos comunicativos das professoras e suas diferenças, mas não permitem fundamentar uma compreensão sensível aos aspectos sutis destas diferenças. São gráficos que não informam o conteúdo dos diálogos entre os participantes. São gráficos que se limitam a mostrar a ocorrência de atos comunicativos²⁹ codificados, etiquetados. Evidentemente, na apresentação do trabalho de pesquisa, informei a duração temporal do segmento de vídeo

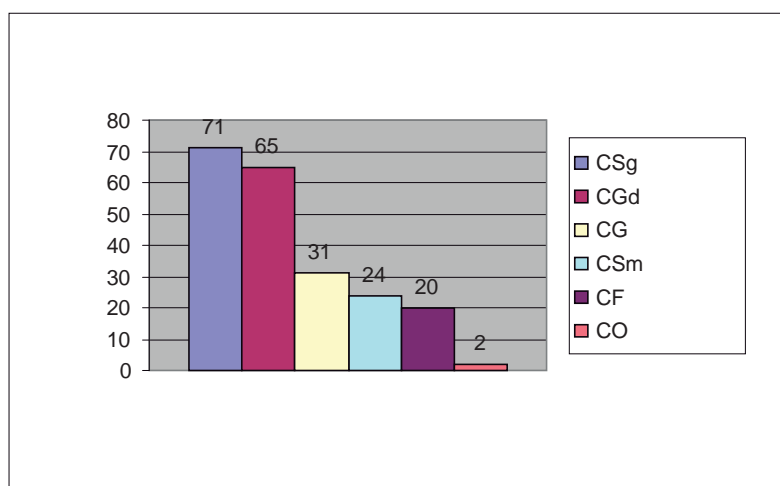
²⁸ AZEVEDO, Omar B. **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente.** Trabajo de investigación de la asignatura “Sordera, cultura y educación”. Universidad de Barcelona, 2002.

²⁹ Adotei o conceito de “ato comunicativo” para codificar e quantificar as condutas comunicativas das professoras e dos alunos surdos. Li a expressão pela primeira vez na definição de “turno” de Rivero, Fernández-Viader e Gracia (1995, p.166): *el conjunto de los actos comunicativos continuados de un sujeto (verbales o no verbales), seguido de la actividad comunicativa de otro participante o de un período de tres o más segundos.* Defini, eu mesmo, a noção de “ato comunicativo” como: conduta com intencionalidade comunicativa dirigida a um (ou mais) interlocutor (es).

utilizado, o contexto da aula e o assunto abordado pelas professoras com os alunos. Mesmo relatando estas informações contextuais, muito me inquietava a falta de uma descrição mais refinada que permitisse uma compreensão da origem dos diferentes estilos comunicativos.

O gráfico a seguir mostra as frequências das modalidades dos atos comunicativos de uma professora surda, observadas num segmento de vídeo de 12 minutos e 51 segundos, filmado em 17/08/99 na EES:

Gráfico 3 – Frequência das modalidades da professora surda



Fonte: **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente.** (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Legenda dos códigos do gráfico:

- CSg – ato comunicativo sinalizado em Libras.
- CGd – ato comunicativo realizado com gesto dêitico.
- CG – ato comunicativo realizado com gesto genérico.
- CSm – ato comunicativo simultaneamente oral e sinalizado (bimodal).
- CF – ato comunicativo realizado por contato físico.
- CO – ato comunicativo realizado oralmente.

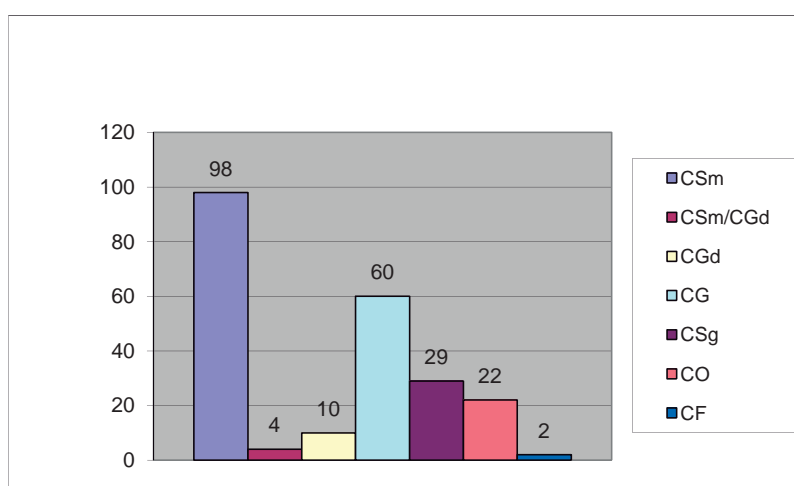
Neste dia chuvoso, foram apenas duas alunas surdas. O menor número de crianças na sala facilitou o trabalho da professora surda. Na cena utilizada, ela aponta com dêiticos para letras do alfabeto latino desenhadas em cartazes e, em seguida, pergunta os sinais correspondentes para as duas alunas. Quando havia alguma ilustração nos cartazes, a professora mostrava o sinal em Libras e pedia às meninas para realizar o mesmo sinal. Por exemplo, elas tinham que sinalizar AVIÃO ao identificar esta ilustração no cartaz da letra A. Observando o modelo da professora, as alunas realizavam os sinais solicitados em alguns casos, em outros, não.

Predominam atos comunicativos sinalizados em Libras (71) e os gestos dêiticos (65) que a professora utilizou nas perguntas. Também chama a atenção a quantidade de

comunicação por “contato físico” (20), pois a professora toca na mão das alunas para corrigir a configuração de alguns sinais. Sendo uma pessoa surda que passou por treinamento de oralização, a professora verbaliza duas vezes.

Veamos a seguir o gráfico com a frequência das modalidades dos atos comunicativos da professora ouvinte, observadas num vídeo com 18 minutos e 58 segundos de duração, filmado no dia 15 de junho de 1999. A legenda dos códigos é a mesma, exceto pelo código CSm/CGd relativo a um tipo de ato comunicativo observado apenas com a professora ouvinte:

Gráfico 4 – Frequência das modalidades da professora ouvinte



Fonte: **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente.** (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Legenda específica:

CSm/CGd – comunicação simultaneamente oral e com gesto dêitico.

Neste dia, a professora contava com sete alunos em sala de aula. No início da cena, a professora mostra para os alunos algumas informações anotadas no quadro-de-giz: o nome da escola, o nome dela, o dia da semana, o dia anterior e o dia seguinte, todos com a respectiva data. Ela explica estas informações usando alguns sinais e a datilologia de algumas palavras. Os alunos repetem as sinalizações da professora. Depois desta introdução, a professora se senta e começa a chamar, um por um, os alunos para que identifiquem seus nomes num cartaz e façam a datilologia das letras correspondentes.

Predominam atos comunicativos em modalidade simultaneamente oral e sinalizada (98), bem como aqueles realizados com gestos genéricos (60) de expressão da gestualidade próprios de uma pessoa ouvinte. Também nos chama a atenção o fato de que nem as mensagens puramente sinalizadas (29), nem as exclusivamente orais (22) passam da metade

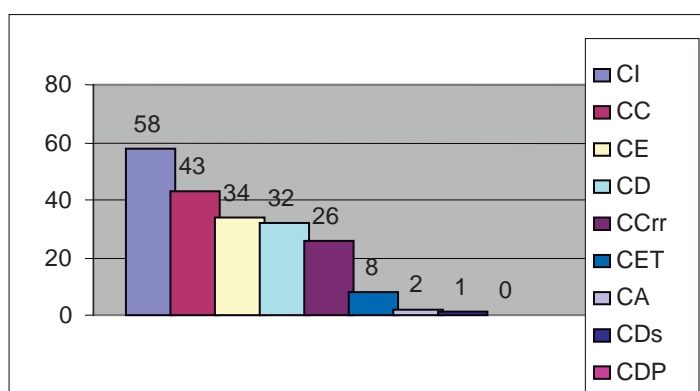
do total de atos comunicativos simultâneos, também conhecidos como bimodais. Curiosamente, a professora ouvinte realiza atos comunicativos orais com gestos dêiticos simultâneos (4).

Tenho consciência de que são cenas não exatamente comparáveis. As professoras estão realizando atividades diferentes, com um número diferente de alunos. Além disso, temos um segmento de vídeo de maior duração da professora ouvinte (18min, 58seg) em relação ao da professora surda (12 min e 51seg). Outrossim, os gráficos obtidos pelo mesmo tipo de condutas comunicativas evidenciam diferenças esperadas entre as modalidades utilizadas pelas docentes na comunicação com seus alunos. São frequências simples observadas em vídeos relativamente curtos, que servem como indícios de estilos comunicativos distintos.

A professora surda sinaliza mais em Libras e utiliza gestos dêiticos para fazer perguntas acompanhadas pela expressão facial interrogativa. A professora ouvinte expressa-se mais de forma bimodal ou através de gestos que não são sinais da Libras, uma vez que ela não tinha conhecimento anterior desta língua. Numa entrevista, ela informou que quando chegou à escola para uma substituição temporária, surpreendeu-se ao encontrar “deficientes auditivos”.

Além de quantificar as modalidades, fiz o mesmo com as funções dos atos comunicativos, ou seja, com os diferentes objetivos observados na comunicação das professoras. Contabilizei as condutas comunicativas, em relação a suas funções de: disciplinar, explicar, confirmar, demandar participação, mandar executar tarefas, desinibir, corrigir, interrogar ou expressar afeto. O gráfico a seguir mostra a frequência destas funções com a professora surda:

Gráfico 5 – Frequência das funções comunicativas da professora surda



Fonte: **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente.** (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Legenda:

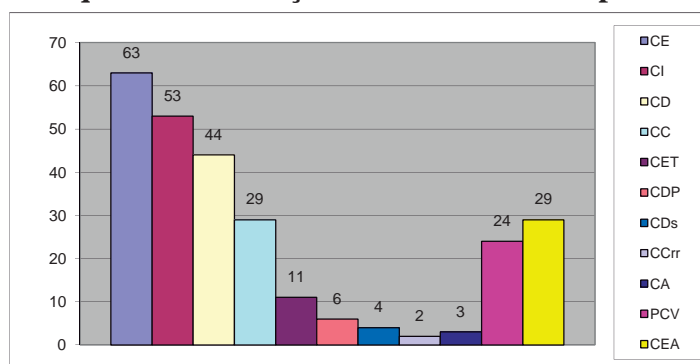
CI – ato comunicativo com função de interrogação sobre um conteúdo.

CC – ato comunicativo com função de confirmação de bom desempenho do aluno.
 CE – ato comunicativo com função de explicação de um conteúdo.
 CD – ato comunicativo com função de disciplinar o comportamento do aluno.
 CCrr – ato comunicativo com função de corrigir uma resposta/desempenho do aluno.
 CET – ato comunicativo com função de demandar a execução de uma tarefa.
 CA – ato comunicativo com função de expressão de afeto, tais como abraços e beijos.
 CDs – ato comunicativo com função de desinibir o aluno.
 CDP – ato comunicativo com função de demandar participação do aluno.

Observamos que a professora surda faz muitas perguntas (58) e confirma o bom desempenho dos alunos várias vezes (43). Sendo uma tarefa de revisão com muitas perguntas e respostas, devemos compreender estes números neste contexto. As duas alunas estavam naturalmente desinibidas na presença da professora surda e houve alguma necessidade de discipliná-las (32 eventos, basicamente pedidos de calma e de atenção) numa situação muito favorável à comunicação. Tampouco havia demanda para solicitar a participação de duas crianças que naturalmente olhavam para a professora e imitavam a sinalização dela. Bem ao centro do gráfico, observamos que a professora surda corrige as alunas (26), especialmente em relação à configuração de alguns sinais. Como vimos no gráfico anterior, ela utiliza o recurso do contato físico (20) em muitas destas correções – algo que não observamos com a professora ouvinte.

Observando o vídeo para quantificar as funções, ou seja, os objetivos dos atos comunicativos da professora ouvinte, encontramos números diferentes. Observamos também um fato que os surdos sempre narram em seus relatos de quando são alunos de docentes ouvintes: a perda de contato visual (24). Nestes momentos, a professora deixa de olhar para os alunos e a consequência é a comunicação sinalizada entre eles (29).

Gráfico 6 – Frequência das funções comunicativas da professora ouvinte



Fonte: **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente.** (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Legenda específica:

PCV – perda do contato visual.

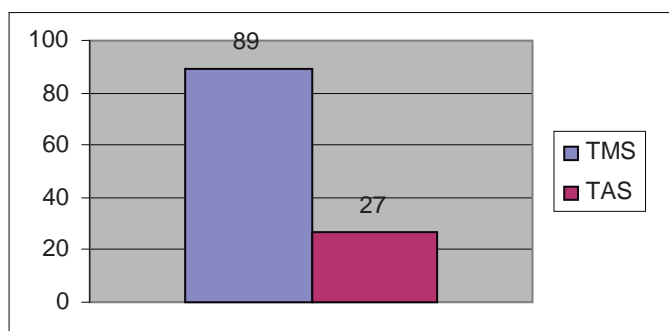
CEA – comunicação entre alunos.

Como no início da cena observada, a professora ouvinte explica informações no quadro-de-giz, é compreensível a quantidade de condutas comunicativas com o objetivo de explicação (63). Ela também faz muitas perguntas (53) e disciplina muito os alunos (44), pois trata de perguntar o nome de cada um e regular a alternância da participação de uns e de outros. Não deixa de reconhecer os acertos dos alunos, confirmando o bom desempenho deles (28). Como os alunos entendem a dinâmica de levantar e ir ao quadro encontrar o nome e digitá-lo, há pouca necessidade de demandar a execução da tarefa (11), a participação (6) ou a desinibição(4). Digitar o próprio nome é uma atividade conhecida dos alunos, daí a professora ter feito apenas duas correções quanto a letras digitadas equivocadamente.

Observando os gráficos das funções dos atos comunicativos, percebemos que a professora surda faz mais interrogações que a professora ouvinte. Vale lembrar que a natureza das atividades e a quantidade de alunos são diferentes. A professora surda também expressa reconhecimento pelo bom desempenho dos alunos mais que a professora ouvinte. Novamente, isto parece acontecer pelo fato de que ela faz mais perguntas, relativamente “fáceis” para as alunas que apenas tinham que digitar as letras correspondentes do cartaz e um outro sinal, em alguns casos, contando com o exemplo da professora. A professora ouvinte, realizou atos comunicativos com intenção de disciplinar mais que a colega, mas vale ressaltar que em sua cena, estavam presentes 7 alunos. Com a professora surda, não registramos perda de contato visual, nem comunicação entre as alunas.

O gráfico a seguir mostra as iniciativas de turno da professora surda e também de suas alunas. Evidentemente, como ela pergunta o sinal correspondente de muitas letras e ilustrações, há muitas iniciativas dela (89). Outrossim, entusiasmadas, as alunas fazem um número significativo de iniciativas de conversação próprias (27) em um segmento relativamente breve de tempo.

Gráfico 7 – Frequência das iniciativas de turnos da professora surda e dos alunos



Fonte: **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente.** (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

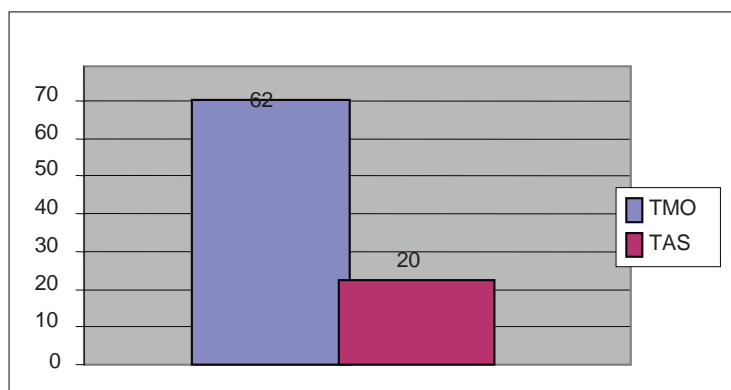
Legendas:

TMS – iniciativa de turno da professora surda.

TAS – iniciativa de turno dos alunos surdos.

A seguir, o gráfico das iniciativas de turno da professora ouvinte e dos alunos surdos. Graficamente, percebemos que a professora ouvinte teve menos iniciativas (62) num tempo maior que o da professora surda. Seus sete alunos também iniciaram menos interações (20). Vale recordar, novamente, que a tarefa desenvolvida pela professora ouvinte, explicação de conteúdo e solicitação de digitação do próprio nome, não permitia que os alunos tivessem um desempenho muito diferente do esperado (imitar sinais durante a explicação e digitar o próprio nome). Outrossim, ainda que a professora surda também fizesse uma sequência de perguntas, temos a impressão de que as alunas tiveram mais oportunidade de fazer as próprias perguntas sobre sinais desconhecidos. Isso pode ter acontecido justamente porque ao perceber que a professora também era surda, elas sentiram-se mais à vontade para iniciar interações sinalizadas.

Gráfico 8 – Frequência das iniciativas de turno da professora ouvinte e dos alunos



Fonte: **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente.** (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Legenda:

TMO – iniciativa de turno da professora ouvinte.

TAS – iniciativa de turno dos alunos surdos.

Durante a elaboração destes gráficos, eu formulava algumas perguntas que me deixavam inquieto. A predominância da Libras no Gráfico 1 acontece só porque os interlocutores são surdos? O fato de as crianças não conhecerem sinais utilizados pela

professora não poderia dificultar a comunicação em Libras? O assunto abordado pela professora surda e o modo da abordagem não poderiam estar relacionados com esta frequência maior de comunicação sinalizada?

Estes questionamentos diziam respeito à constatação de que no fazer do próprio trabalho observacional e estatístico, a ausência do aspecto linguístico criava um limite para a própria abordagem. Eu estava sentindo falta do aspecto qualitativo. O resultado dos números dimensionam fatos, mas questionando pela origem destas dimensões o que nos resta fazer é criar novas hipóteses: professoras e alunos surdos usam mais a Libras devido à identificação mútua? Os gráficos permitem-me dizer que sim, só isso. Com estas evidências eu não poderia discutir questões como o papel de significações e de relações de poder na comunicação, por exemplo.

Estas inquietações levavam-me a refletir de forma mais ampla. Surgiam mais perguntas. Eu me questionava se esta era uma via interessante para a formação de pessoas implicadas com a Educação de Surdos. Como conectar ouvintes e surdos numa formação de professores-pesquisadores? Seria possível a proposição de uma Educação de Surdos conscientizadora e protagonizada pelos próprios usuários da Libras? Eu precisava encontrar o aspecto linguístico/cultural e para fazer isso foi necessário, para mim, conviver com o outro da diferença linguística e dar sentido a esta aprendizagem.

4.2.1 ESTRANGEIRIDADE RADICAL E OUTROS INCÔMODOS

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, cursar estudos de pós-graduação no exterior é uma experiência que pode significar dificuldades pessoais e acadêmicas. Problemas como o choque cultural, dentre outros, podem dificultar a realização de uma pós-graduação fora do país. Entre as diversas dificuldades que enfrentei, quero destacar duas que me parecem fundamentais para o desenvolvimento da minha investigação no âmbito da Educação de Surdos.

Primeiro, ao viajar para cursar estudos de doutoramento fora do país, interrompi o processo de familiarização com a comunidade surda que eu havia começado. O distanciamento geográfico criou uma ruptura no processo de construção da minha implicação e da conseqüente superação da condição de “estrangeiro” entre o povo surdo. Residindo em outro país, a vivência da estrangeiridade foi ainda mais radical.

De algum modo, sentir-me estrangeiro em outra cultura foi uma experiência que serviu para despertar minha empatia com o sujeito surdo. Como a pessoa surda se sente em relação ao mundo ouvinte? Pergunta fundante da compreensão do outro da diferença linguística. Outrossim, o aprendizado da Libras, como o de qualquer outra língua, depende de interações com usuários mais experientes e a realização de uma investigação qualitativa com surdos requer a superação da estrangeiridade, como explica René Lourau (1998, p. 116):

Por um lado, no caso de uma pesquisa não “espontânea”, o **engajamento** em uma forma qualquer de observação participante, a busca de uma **familiaridade** ou de uma intimidade, de uma inclusão no fenômeno estudado produzem novos afetos, despertam ou suscitam novas pré-noções, antigos preconceitos, toda uma visão do mundo que funciona como um sistema de referência não interrogado na medida em que vai cada vez mais “de per si” (grifos meus).

Segundo, tanto na Especialização da UNEB quanto no Mestrado da UFBA, tive acesso a leituras sobre metodologia de pesquisa em educação. Optei por uma abordagem qualitativa para meu exercício de pesquisa da especialização, dentre outras razões, para que eu pudesse ir me familiarizando com os atores sociais envolvidos e a problemática educacional investigada. Além de interromper meu processo de familiarização com a comunidade surda no Brasil, encontrei outra dificuldade na UB: a predominante adesão dos professores da Faculdade de Psicologia à Metodologia Observacional – que é quantitativa.

Em Barcelona, a *Facultad de Psicología* está vinculada à área de saúde da UB. A maioria dos professores opta por metodologias quantitativas para seus trabalhos de pesquisa – o que certamente também acontece no *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*. Nas primeiras reuniões com os alunos do doutorado, eu e os colegas latinoamericanos questionamos sobre a possibilidade de utilização de metodologias qualitativas. Os professores que estavam presentes nestas reuniões não recomendaram que procedêssemos assim. Justificaram que algum professor de fora da faculdade, presente na banca, poderia não aceitar este tipo de pesquisa no *Examen de Suficiencia Investigadora*.

Para ir estudar fora do país, cuidei de muitos requisitos, mas não cuidei de verificar se eu poderia dar continuidade à minha investigação com a mesma metodologia. Uma vez que minha orientadora já havia utilizado a Metodologia Observacional em sua pesquisa sobre a comunicação com crianças surdas em contexto familiar, resolvi tentar utilizar a mesma metodologia para o estudo da comunicação com alunos surdos em sala de aula. Além disso, sempre entendi que valeria a pena demonstrar o valor comunicativo da Libras nos meios

acadêmicos brasileiros que, em alguns casos, não reconhecem o valor linguístico desta língua sinalizada.

A utilização da Metodologia Observacional – de natureza quantitativa – para a pesquisa de padrões de linguagem na UB não me permitia avançar em duas direções da minha formação como etnopesquisador da Educação de Surdos. Em primeiro lugar – nas idas e vindas entre o Brasil e a Espanha – eu não conseguia construir uma implicação com os usuários da Libras que me permitisse romper a barreira linguística. Em segundo lugar, constatei a necessidade de compreensão linguística da comunicação com alunos surdos, mas não conseguia negociar a proposta de um projeto de pesquisa qualitativa na universidade espanhola.

Iniciei o doutoramento pela UB em outubro do ano 2000 e até a presente data não o concluí. Recentemente, em outubro de 2011, renovei minha matrícula de doutorado na UB, transferindo-a para a *Facultad de Formación del Profesorado*, defendendo meu projeto de compreensão sociolinguística da comunicação entre as professoras e os alunos surdos.

Durante o mestrado da UFBA – encerrado pouco antes da viagem para a Espanha – não me foi possível realizar o trabalho de campo sobre o ensino da Psicologia na formação de professores previsto como parte da pesquisa. Apresentei uma dissertação fundamentada na historiografia sobre o ensino de Psicologia na formação de professores no Brasil e a proposta de uma abordagem multirreferencializada desta disciplina. Minha prática de etnopesquisa havia apenas começado durante a Especialização em Educação Especial da UNEB. Uma vez cumpridos os créditos do doutoramento na UB, eu voltava ao Brasil disposto a exercitar minha formação em pesquisa qualitativa. Além disso, eu voltava inquieto com as limitações de uma abordagem quantitativa da comunicação humana.

4.2.2 VOLTANDO PARA CONVIVER COM A COMUNIDADE SURDA

Terminada a creditação do doutorado da UB em outubro de 2002, fiz a pesquisa de campo no Brasil entre os meses de março e novembro de 2003. Como tenho narrado, o procedimento principal foi a filmagem de aulas com crianças surdas, professoras ouvintes e surdas no IEPCS (sigla fictícia). As videograções foram realizadas durante a fase de pesquisa de campo no país, vinculado ao projeto de pesquisa da universidade espanhola. Frequentei quase que diariamente o IEPCS para realizar as filmagens.

Filmei cinco professoras para conseguir uma quantidade de horas necessária para a “testagem de hipóteses” utilizando a Metodologia Observacional. Apesar de os manuais desta abordagem recomendarem o mínimo de interferência possível do pesquisador na “coleta de dados”, não foi assim que eu procedi. Aproveitei a ocasião para retomar minha convivência humana com a comunidade surda e exercitar o que Macedo (2000, 2006, 2012) denomina *etnopesquisa*: a convivência aprendente com os atores sociais da pesquisa.

Eu sabia que o IEPCS oferecia o PEE para crianças surdas, utilizando, predominantemente, a Libras como língua de instrução. Meus objetivos eram fazer as filmagens da pesquisa e aprender um pouco mais desta língua. Foi neste período – intensamente vivido entre as professoras da instituição, os alunos e seus responsáveis – que frequentei o “coral sinalizado” do IEPCS na mesma condição de aluno que os familiares ouvintes dos alunos.

Como a minha formação em pesquisa qualitativa era recente, fiz as videograções e anotei o cotidiano vivido nesta etapa num diário de campo, adotando uma atitude francamente etnográfica. Enfim, o fato era que eu estava tentando dar continuidade à vivência de etnopesquisa que iniciei ainda na especialização da UNEB, inspirado pelo ideário da “etnopesquisa crítica e multirreferencial” (Macedo, 2000). Esta rebeldia metodológica foi uma escolha pessoal e consciente.

Além de superar as frustrações anteriores, ir a campo filmar disposto a conviver para aprender, significava para mim a retomada de um processo de familiarização com a comunidade surda e de ruptura da barreira linguística, que eu ainda sentia em contato com os surdos. Como veremos, estas nuances da investigação não têm um valor meramente pessoal, mas uma importância específica na pesquisa qualitativa da comunicação com alunos surdos: “fazer um esforço para perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste; do contrário, jamais [se] terá acesso ao que estamos denominando de âmbitos da qualidade” (MACEDO, 2006, p.38).

Em síntese, apesar de estar realizando uma “coleta de dados” para uma pesquisa quantitativa de Metodologia Observacional, na prática, o que eu estava fazendo era um exercício de etno-observação. O que eu testemunhava diante dos meus olhos era professoras ouvintes e surdas procurando solucionar o desafio diário de comunicação com seus alunos. Com a câmera em sala de aula, eu sabia que não estava registrando meros atos comunicativos em modalidades linguísticas e funções distintas. Por trás do tripé e através das minhas lentes eu “via” que estava registrando questões próprias das diferenças linguísticas, marcadas por registros de distintas culturas e identidades.

Em 2004, tentei elaborar um sistema de categorias para analisar os comportamentos comunicativos dos participantes de forma quantitativa na UB. Este sistema teve que ser revisado diversas vezes e não cheguei a concluí-lo. Posteriormente, abandonei este projeto de análise sequencial de comportamentos comunicativos das professoras e de seus alunos surdos vistos pela lente da Metodologia Observacional. Minha motivação principal para esta atitude era uma inquietação epistemológica fundamental: a codificação de comportamentos num sistema de categorias, no caso da comunicação com pessoas surdas, esconde o aspecto linguístico das interações.

Sem o âmbito linguístico da interação, como teríamos fundamento para encontrar e discutir questões de significação e de identificação? Cultura e identidade, em termos de relações entre conhecimento e poder na Educação de Surdos (Wrigley 1996, Sá 2006) são âmbitos da qualidade incontornáveis quando reconhecemos a surdez como diferença e o surdo, como *o outro* da diferença linguística.

4.2.3 INICIANDO A BUSCA DO ÂMBITO LINGUÍSTICO

Procurei resolver esta inquietação em 2005, tentando descrever sozinho as falas dos participantes, mas também não tive êxito. Eu conseguia entender algumas frases das professoras e algumas respostas dos alunos, mas não era capaz de anotar o conteúdo completo dos diálogos. Eu desconhecia o significado de muitos sinais da Libras. Ainda em 2005, conheci Roberto César Reis da Costa, um TILS disposto a auxiliar-me voluntariamente na tarefa de descrição das falas das professoras e dos alunos surdos, que eu havia filmado em 2003.

Roberto César e eu chegamos a realizar duas sessões de trabalho na tentativa de traduzir um segmento de vídeo escolhido. Conforme já narrado no capítulo segundo, mesmo contando com a colaboração voluntária deste TILS de habilidade singular, interrompi o processo de tradução ao constatar que a tarefa estender-se-ia por muitas horas. O esforço e o tempo necessários para realizar as traduções demandavam um outro contexto de apoio institucional.

O ano de 2005 foi muito difícil para mim. Eu não pude tentar providenciar uma solução para prosseguir a descrição das falas com apoio do TILS. Em julho daquele ano, minha mãe foi internada em UTI com complicações respiratórias e veio a falecer em

setembro. Antes deste período de instabilidade emocional, eu havia solicitado uma bolsa pessoal pelo Programa AlBan da União Europeia, para ir à UB no ano seguinte.

4.2.4 UMA ÚLTIMA TENTATIVA SEM ÂMBITOS DA QUALIDADE

O processo de solicitação da bolsa AlBan, iniciado no início de 2005, foi concluído com aprovação. Mesmo de luto, após o falecimento da minha mãe em setembro daquele ano, segui para Barcelona em janeiro de 2006. Foi minha última tentativa de conclusão da pesquisa com uma metodologia pretensamente desimplicada. Estive no Brasil entre julho e setembro daquele ano e ao encontrar a professora Dra. Nídia de Sá na Faced/UFBA, expressei a dificuldade que se instalou na minha pesquisa com a matrícula na universidade estrangeira.

Nídia de Sá³⁰ mostrou-se interessada pela minha pesquisa, entendeu minha necessidade de descrever as falas dos participantes e disse que se possível me apoiaria caso eu fizesse o doutorado no Brasil. Retornei para Barcelona, de onde enviei documentação para a seleção de doutorado do PPGE da UFBA. Voltei para o Brasil em dezembro de 2006, com o doutoramento da UB inconcluso e a esperança de dar um caráter completamente qualitativo ao meu trabalho.

Não fui selecionado para o doutorado que iniciava em 2007. Seria difícil que meu projeto fosse compreendido sem as descrições das falas dos participantes. Mesmo assim, segui o meu desejo de permanecer no Brasil e procurar soluções para vencer este obstáculo. Aproveitei as mudanças no sistema de creditação universitária da União Europeia, que ampliaram os prazos para os doutorados em andamento, e decidi permanecer no Brasil.

4.3 DESCRREVENDO FALAS COM TILS, RETOMANDO A IMPLICAÇÃO

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de **tradução cultural**. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a

³⁰ Esta pesquisadora da Educação de Surdos foi orientanda de mestrado e de doutorado do Dr. Carlos Bernardo Skliar, então professor da UFRGS.

atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p.23, grifos meus).

Mesmo não tendo sido aprovado para o doutorado do PPGE da UFBA, a professora Nídia de Sá apoiou minha iniciativa de descrever as falas dos participantes com o auxílio especializado de TILS. Foi uma feliz coincidência, uma vez que ela estava executando um projeto de pesquisa de políticas públicas para a Educação de Surdos e selecionando bolsistas para esta atividade. Indiquei a ela o nome de Roberto César. Ela selecionou o aluno de Fonoaudiologia e também Thalita Chagas Silva Araújo – uma aluna do curso de Pedagogia fluente em Libras e TILS para surdos num grupo religioso.

Com sua equipe de trabalho formada, a professora Nídia de Sá concedeu dois turnos de cada um dos seus bolsistas para auxiliar-me na descrição das falas de professoras e alunos surdos. Entre os semestres 2007-I e 2008-I os TILS, Roberto César e Thalita Araújo, puderam colaborar com a minha investigação (vide apêndices A, B, C, D e E) contando com o reconhecimento acadêmico de bolsas de iniciação científica e o consequente apoio econômico.

Já nesta outra etapa de construção da minha implicação, durante o processo de descrição das falas dos participantes da pesquisa, convivi com os dois TILS durante quase um ano e meio, entre 2007 e 2008, duas manhãs por semana. Em termos de compreensão da Libras, eu precisava de auxílio especializado. As sessões de tradução/transcrição/discussão eram normalmente com um TILS para cada segmento de vídeo a ser traduzido. Fizemos algumas sessões extras de trabalho em conjunto com o objetivo de esclarecer dúvidas das traduções.

No caso de alguns sinais regionais, tivemos que consultar surdos adultos da comunidade. Descrever as falas dos participantes com auxílio dos TILS foi um procedimento realizado na sala do Pólo UFBA da Graduação EAD em Letras/Libras da UFSC. Optamos pela realização deste trabalho em ambiente fechado para garantir a privacidade da observação e a não divulgação das imagens. Procedendo assim, procuramos respeitar as autorizações dadas pelos responsáveis dos alunos para filmar com objetivos exclusivamente científicos.

Eu começava a sentir que minhas dificuldades de compreensão diminuam, pois a Libras começava a fazer *um outro* sentido para mim. Sentávamos diante do vídeo e traduzíamos as falas dos participantes em cada cena, voltando ou avançando a gravação em VCD, sempre que necessário, para esclarecer alguma dúvida. Procurávamos registrar as falas de professoras e alunos com rigor, sem acrescentar, nem subtrair, qualquer conteúdo dos

diálogos traduzidos. Durante as sessões de trabalho, os TILS comentavam aspectos da interação e do relacionamento com os surdos.

Para realizar a tradução e descrever rigorosamente as falas, era necessário discutir o sentido do discurso que observávamos em vídeo. Estes comentários eram úteis para o esclarecimento de dúvidas e as observações dos TILS foram anotadas para fundamentar interpretações possíveis para certas passagens que nos chamavam a atenção. Graças às explicações destes profissionais da tradução, comecei a perceber a importância da cultura e das identidades surdas na comunicação em Libras.

Foi uma oportunidade ímpar de apreciação do uso da Libras no contexto da Educação de Surdos. Nesta etapa, pude discutir criticamente o uso desta língua com usuários mais experientes que também eram ouvintes como eu. Para nós, foi um exercício auto e heteroformativo de aprendizados mútuos e reflexões conjuntas, como temos narrado, a origem de momentos de epifania dentro e fora da academia.

Aprendíamos uns com os outros, por identificações ativas entre nós e mesmo por mobilizações diversas que culminaram em implicações de amizade, admiração e respeito pelo trabalho dos TILS e seu segmento. Eu ampliava minha habilidade de compreensão da Libras, os bolsistas ampliavam suas habilidades de investigação: busca de fontes de informação, estratégias de contato com pessoas e instituições, ética com a imagem e o discurso, etc.

4.3.1 APOIANDO PROTAGONISTAS SURDAS

Numa etapa concomitante à convivência com os TILS, comecei a apoiar pessoalmente a formação universitária de professoras surdas a partir do semestre 2007-II. Vivi todas estas etapas como exercícios aprendentes de etnopesquisa³¹. Trabalhando como monitor de estudos, coordenador e orientador, pude praticar minhas habilidades comunicativas com relativa autonomia no contato direto com professoras surdas. Eu já conseguia compreender melhor a expressão dos surdos em Libras e já havia adquirido mais competência no uso da datilologia e de outras estratégias para dirimir dúvidas. A partir de 2007-II, comecei a me contextualizar

³¹ Tanto no I (IN) FORMACCE, quanto no XI SLA/Strad (ambos em 2010), bem como no XX EPENN de Manaus (2011), argumentei que esta “preocupação *etno* (do grego *ethnos*, povo, pessoas)” a que Macedo (2006, p.9) se refere, faz com que o exercício da etnopesquisa transforme-se numa vivência aprendente. Em minha investigação, o aprendizado de língua e cultura com surdos e TILS, bem como a consequente implicação com estes usuários da LIBRAS, adquiriu um papel decisivo em termos de compreensão implicada e sociolinguística.

enquanto etnopesquisador implicado com pessoas surdas e o meu trabalho começava a ganhar um sentido mais amplo.

Durante o semestre 2007-II, fui monitor de Larissa Silva Rebouças, mestranda surda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFBA. Felizmente, Thalita Araújo também estava atuando como TILS da mestranda na mesma disciplina – Educação e Diversidade. Nas sessões de monitoria, fazíamos o trabalho de explicação de conceitos, esclarecimento de dúvidas e tradução da redação, logo após as aulas na própria Faculdade de Educação. Em alguns momentos, contei com o apoio da TILS para exercer o papel de monitor. Em outros momentos, por razões concretas como incompatibilidade de horários, eu não podia contar com o apoio da TILS. Sem a presença de Thalita Araújo em algumas sessões de monitoria, comecei a dar meus primeiros passos com certa autonomia comunicativa em Libras.

Entre outubro de 2008 e março de 2009, atuei como coorientador de Larissa Silva Rebouças e de Emiliana Faria Rosa – outra mestranda surda do PPGE/UFBA – durante a etapa de elaboração das respectivas dissertações. No caso da dissertação de Larissa, Roberto César decidiu atuar voluntariamente como TILS em contexto de pesquisa de mestrado, uma atitude compreensível em termos de solidariedade já que ele é membro da mesma comunidade religiosa de Laiza Rebouças, irmã surda da mestranda. Ele foi o nosso tradutor nas sessões de coorientação. Com Emiliana Faria Rosa, o trabalho de coorientação foi realizado em português escrito via e-mail, MSN e mensagens de celular.

No primeiro caso, após os encontros com o orientador, trabalhávamos na própria Faced/UFBA, revisando os textos da aluna em português escrito. Novamente, por motivos concretos de diversas ordens, não pude contar com o apoio linguístico do TILS em todas as sessões de coorientação. Outrossim, eu já era capaz de explicar as recomendações do orientador, bem como compreender as intervenções da aluna. Efetivamente, Roberto César esteve presente na maior parte das sessões de coorientação, especialmente as que exigiam maior complexidade comunicativa. A atuação do TILS foi decisiva para traduzir da Libras para a língua portuguesa, os depoimentos e as interpretações de dados da pesquisadora surda que ajudávamos a formar. A própria mestranda já havia conseguido dados quantificáveis, depoimentos de outros surdos e citações de suas próprias referências bibliográficas. Roberto César e eu atuamos basicamente como tradutores, zelando pela fidelidade da expressão em língua portuguesa da mestranda.

A pesquisa de Larissa Rebouças chamou muito a nossa atenção sobre o problema da discriminação sofrida pelos professores surdos da Libras em termos de contratação nas IES.

Segundo Rebouças (2009), após o reconhecimento e a regulamentação da Libras como língua da comunidade surda brasileira, os professores surdos não tiveram a devida prioridade de contratação estabelecida pela lei, realidade discriminatória que afeta também pessoas surdas muito qualificadas em termos de educação formal e profissionalização.

No caso de Emiliana Faria Rosa, atuar como coorientador significava exercer os papéis de revisor e consultor de uma mestranda que trazia o texto da dissertação já quase pronto. Emiliana é uma pessoa surda que se comunica tanto em Libras quanto em português oral e escrito. A pedido do orientador, fiz a leitura do texto, encontrei estruturas que necessitavam revisão para a norma padrão, sugeri bibliografia e reestruturas na dissertação. Estivemos trabalhando em sessões via MSN, uma vez que a aluna encontrava-se em Florianópolis e participava da seleção de outra Pós-graduação na UFSC. Via MSN, as alterações sugeridas foram discutidas com a aluna. Como autora, Emiliana decidiu livremente sobre as recomendações que deveria aproveitar ou não. Conservo cópias da evolução de todo trabalho de coorientação. Rosa (2009), destacou a importância do desabrochar da identidade surda como via para o empoderamento e transformação de realidades na comunidade surda.

Em ambos os casos, não optamos pela tradução de frases e/ou parágrafos para a norma padrão do português por imposição linguística. Tanto os TILS como eu, sabíamos que o trabalho em grupo criava oportunidades de aprendizado valioso para as alunas surdas, e também para nós. Especialmente para mim, já habituado com o papel de aprendiz da Libras. As pessoas surdas interessam-se naturalmente pela língua portuguesa, o que não é atitude muito frequente entre os ouvintes em relação à Libras. Para mim, estes trabalhos de coorientação foram novos exercícios qualificados de convivência linguística. Nossa motivação era a de suprimir barreiras comunicativas entre as ideias das nossas colegas surdas e as pessoas ouvintes que apreciariam suas pesquisas: professores da banca examinadora, professores ouvintes que assistissem à defesa, surdos da comunidade baiana, etc.

As defesas das mestrandas aconteceram com êxito nos dias 26 e 27 de março de 2009 respectivamente, na Faced/UFBA. Larissa Silva Rebouças e Emiliana Faria Rosa iniciaram o mestrado sob orientação da Dra. Nídia de Sá que retornou para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no início do semestre de 2008-II. O Dr. Miguel Angel García Bordas assumiu a orientação geral das alunas. Mesmo não vinculado formalmente à UFBA, mas como etnopesquisador da Educação de Surdos, colaborei com as mestrandas nas tarefas necessárias para a conclusão das dissertações.

Em 2010, já como doutorando da UFBA, fui orientador de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, outra aluna surda que tinha como desafio a elaboração de um trabalho de conclusão

de curso (TCC) de Pedagogia na Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA). Fui convidado por Thalita Araújo – que já atuava como TILS da instituição – uma vez que a FACESA não contava com um orientador especializado na temática. As sessões de orientação aconteceram no Laboratório de Informática da própria faculdade.

Novamente, o apoio de uma TILS durante o trabalho com uma aluna surda foi decisivo. Priscilla Ferreira filmou as entrevistas de 27 pessoas surdas que se expressaram em Libras. Trabalhando em encontros semanais na FACESA, sob minha orientação e contando com os esclarecimentos da própria Priscilla Ferreira, Thalita Araújo traduziu os depoimentos dos entrevistados para a língua portuguesa. A TILS também traduziu as filmagens que fizemos com a aluna surda para captar, com a máxima fidelidade, seus esclarecimentos, posicionamentos e interpretações expressos em Libras.

Felizmente, com seu entusiasmo, pela certeza de estar trabalhando com colegas sensíveis a sua singularidade linguística, Priscilla Ferreira realizou uma produção escrita abundante, mais que suficiente para a elaboração de sua monografia. Para muitas pessoas surdas, a expressão em português escrito não é tarefa fácil, pois estas pessoas são conscientes de suas limitações e em muitos casos, gostariam de escrever de acordo com a norma padrão.

Tanto para mim, como orientador, quanto para Thalita Araújo, como tradutora, nos interessava que Priscilla Ferreira apresentasse textos próprios, mesmo que houvesse indícios da sintaxe da Libras em sua expressão escrita. O nosso papel era traduzir com rigor esta “inter-língua” para garantir a compreensão das ideias de Priscilla, o êxito de sua aprovação, o reconhecimento acadêmico e os desdobramentos políticos da sua formação.

A revisão do texto escrito de Priscilla Ferreira na FACESA foi feita com o apoio de Thalita Araújo em alguns momentos, em outros não. Nas primeiras sessões, a aluna surda precisava compreender que o meu papel era o de traduzir suas ideias e fazer as recomendações necessárias para que ela mesma “construísse” a monografia.

Novamente, vivi o processo de orientação como mais uma oportunidade de aprendizado contínuo da Libras. Em algumas sessões de trabalho, sem a presença da TILS educacional, pude revisar e traduzir os escritos para a norma padrão da língua portuguesa com a ajuda da própria Priscilla Leonnor, que fazia os esclarecimentos necessários em Libras.

A aluna apresentou brilhantemente sua monografia em 23 de dezembro de 2010. Com as interpretações das suas entrevistas, Ferreira (2010) propõe uma educação pela via da consciência afrodescendente entre os Negros Surdos e o empoderamento como via de superação da dificuldade de acesso ao ensino superior.

Formalmente, eu só havia aprendido Libras numa disciplina da Especialização em Educação Especial da UNEB. Além desta disciplina, meus demais aprendizados da Libras sempre aconteceram em contextos reais de comunicação no cotidiano: nas escolas, com os TILS, nos eventos sociais dos surdos, nos encontros acadêmicos, ou durante o trabalho de apoio à formação acadêmica de pessoas surdas.

Com o apoio de TILS e surdos, fui tornando-me capaz de compreender a comunicação em sala de aula com alunos surdos – o aspecto sociolinguístico da minha etnopesquisa³². Assim, rompendo a barreira linguística e construindo uma implicação com membros da comunidade surda, pude dar um sentido político-pedagógico à minha investigação.

4.3.2 O INCONTORNÁVEL EXERCÍCIO DA ETNOPESQUISA IMPLICADA

Como etnopesquisador implicado com a comunidade surda, participei de manifestações públicas, escrevi capítulos e artigos, auxiliei na organização de eventos e contribuí com as discussões sobre a Educação de Surdos no PNE. Estas possibilidades de interação comunicativa e participação política ativa nas causas da comunidade surda tiveram uma importância específica em minha formação como etnopesquisador implicado. Aproveitei boa parte dos meus esforços acadêmicos para fundamentar posicionamentos e apoiar a comunidade surda brasileira na defesa da Escola Bilíngue (Libras/português escrito).

Em 2011, Priscilla Ferreira e Fabíola Barbosa foram as líderes surdas regionais do movimento nacional pelas Escolas Bilíngues da FENEIS. Minha orientanda surda e seu marido surdo convidaram-me para participar das manifestações públicas que aconteceram nos dias 19 e 20 de maio de 2011 em Brasília. Como pesquisador implicado, acompanhei o grupo de surdos baianos na viagem para a capital do país e participei dos atos públicos organizados pela comunidade surda brasileira. Fui entrevistado pela TV Brasil (justamente a TV Educadora!) em frente ao MEC e expus publicamente minha posição a favor das Escolas Bilíngues. Sendo testemunha ocular de que a Educação de Surdos se faz com melhor qualidade onde estes alunos podem se comunicar em Libras, eu não poderia expressar outro posicionamento.

³² A expressão “etnopesquisa” sociolinguística foi sugerida pelo professor Álamo Pimentel com a realização de um trabalho individual orientado (TIO) no doutoramento do PPGE da UFBA. Aceitei a sugestão, uma vez que o processo de coleta das etno-observações em vídeo, quanto o tratamento/interpretação destas, foram vivências de etnopesquisa, sendo a sociolinguística o aporte teórico-metodológico interpretativo adotado.

Sou consciente de que as políticas oficiais consideram os surdos apenas como deficientes auditivos e que, portanto, estes alunos devem ser encaminhados para salas de aula regulares, de acordo com as diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Esta diretriz oficial desconsidera o fato de que a maioria de surdos é composta por usuários da Libras e que esta é uma realidade linguística. Atento ao conflito entre a política oficial – que historicamente reedita imposições linguísticas no país – e às propostas de políticas educacionais da comunidade surda, posicionei-me a favor deste grupo linguístico.

Na semana seguinte, em 28 de maio, participei do lançamento do livro “Surdos: qual escola?” em São Paulo. O livro foi organizado pela professora Nídia de Sá, que também havia estado uma semana antes em Brasília com sua filha e o grupo de surdos amazonenses. O lançamento do livro teve o objetivo de apoiar o movimento em defesa das Escolas Bilíngues. O ato aconteceu em São Paulo, durante um congresso organizado pelo professor Dr. Fernando Capovilla³³.

Durante o congresso, tive a oportunidade de agradecer pessoalmente ao Dr. Capovilla, pela organização do principal dicionário impresso da Libras. Eu mesmo havia utilizado o dicionário nas descrições das falas dos participantes da minha pesquisa. O “Capovilla”, como é conhecido o dicionário, talvez de forma análoga a como evocamos o “Aurélio”, é uma obra preciosa para o trabalho de professores e pesquisadores. O lançamento do livro, durante o Congresso de Transtornos da Aprendizagem, tinha um significado especial para todos nós. Compareceram Surdos da FENEIS, da associação paulista, professores de diversas escolas públicas e privadas de São Paulo – todos surdos e ouvintes usuários da Libras.

A professora Nídia de Sá apresentou o livro no tempo que lhe cabia durante uma mesa redonda. A partir de sua voz, o posicionamento de pesquisadores ouvintes e Surdos a favor das Escolas Bilíngues tornou-se público e somou-se aos documentos encaminhados pela FENEIS ao MEC. A problemática linguística dos surdos e da Libras, como língua de instrução, ganhava visibilidade social na esfera acadêmica. Larissa Rebouças e eu assinamos um capítulo do livro. Aceitei o convite da mestra surda para ampliar um capítulo da sua dissertação e, com sua supervisão pessoal, revisei passagens e inseri parágrafos que

³³ Sendo outro pesquisador ouvinte, o Dr. Fernando Capovilla, professor de Psicologia da USP, organiza o “Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira” contando com a colaboração de ilustradores, professoras de crianças surdas, TILS e evidentemente, pessoas Surdas da comunidade paulista.

adaptavam o texto aos objetivos do livro³⁴. Além desta participação, escrevi, eu mesmo um testemunho sobre as instituições educativas que adotam a Libras em Salvador, Bahia³⁵.

No mês seguinte, no dia 9 de junho de 2011, participei do seminário de discussão do Plano Nacional de Educação no auditório do Instituto Anísio Teixeira (IAT) em Salvador. Fiz o possível para inscrever minha fala. Ao ser convocado para expor minhas ideias, chamei o pedagogo e professor surdo de Libras, Milton Bezerra, um dos líderes da comunidade surda baiana. Passei a palavra ao “professor Miltinho”, como é conhecido na comunidade, para que ele mesmo expressasse, em Libras, a reivindicação de Escolas Bilíngues de ensino infantil e fundamental para crianças surdas. Encerrada sua fala sinalizada – que felizmente foi traduzida com fidelidade por Roberto César – o líder surdo entregou ao relator do PNE uma cópia da carta da FENEIS ao MEC. Ao mesmo relator, entreguei um exemplar do livro “Surdos: qual escola?”.

Já em 5 de março de 2012, participei do Seminário pela Escola Bilíngue em Salvador, no Centro Cultural da Câmara de Vereadores. O seminário foi promovido pela APADA-BA e contou com a participação da pesquisadora surda da UFSC, professora Dra. Patrícia Rezende, diretora de políticas educacionais da FENEIS. O objetivo do seminário foi discutir a proposta de Escolas Bilíngues para Surdos na lei orgânica do município. Neste sentido, a APADA apoiou a vinda da professora Patrícia Rezende, pois ninguém melhor que uma pessoa surda, representante da FENEIS, para explicar a necessidade destas escolas para os surdos.

Mas a legitimidade dos posicionamentos da professora Patrícia Rezende vinha, sobretudo, de sua militância junto às câmeras legislativas nacionais e ao MEC. A professora Patrícia e eu já havíamos mantido contato pelo Facebook e ela aguardava minha fala como posicionamento de um pesquisador baiano, evidenciando para outros ouvintes a arbitrariedade do fechamento de escolas e classes especiais de surdos no sistema público de ensino. Especialmente quando estes espaços, historicamente, abraçaram a Libras como língua de instrução. E foi o que eu fiz com a narrativa das minhas etno-observações filmadas no IEPCS.

³⁴ REBOUÇAS, Larissa S.; AZEVEDO, Omar B. A centralidade da língua para os Surdos: pelos espaços de convivência e uso da LIBRAS. In: SÁ, N. R. L. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e EDUA, 2011.

³⁵ AZEVEDO, Omar B. Pela estimulação precoce em LIBRAS para crianças surdas: testemunho de um pesquisador. In: SÁ, Nidia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e EDUA, 2011.

5 NOSSA EXPERIÊNCIA TRADUZINDO E INTERPRETANDO A INTERAÇÃO

Um termo que tem sido utilizado para caracterizar as culturas cada vez mais mistas e diaspóricas dessas comunidades é “hibridismo”. Contudo, seu sentido tem sido comumente mal interpretado. Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da *tradução* (HALL, 2003, p.74, grifo meu).

Começo este capítulo com uma breve reflexão sobre a atividade de “tradução” no contexto Libras/português, bem como sobre o auxílio dos TILS que contribuíram com esta pesquisa. A investigação do aspecto linguístico das mediações entre professoras e alunos surdos foi possível graças à constituição de uma equipe para descrever as falas dos interlocutores pela via da tradução/interpretação Libras/português. Devido a este fato, o pronome possessivo da primeira pessoa do plural **traduz** melhor a ideia que quero exprimir no título do capítulo.

Construímos nós um saber da experiência a partir do rigoroso ato de traduzir, procurando não acrescentar, nem subtrair, conteúdo das falas dos interlocutores. Através de consultas a dicionários e informantes surdos, procuramos esclarecer dúvidas remanescentes de nossas discussões. Mesmo com menos conhecimento da Libras, propus aos TILS traduções possíveis e questionamentos sobre os usos da língua em sala de aula. Participei, a meu modo, de todo o processo de descrição das falas dos participantes. Aprendi muito com os TILS enquanto trabalhamos juntos.

A presente etnonarrativa tem a autoria do pesquisador, mas minha compreensão implicada começou a emergir a partir de nossos olhares plurais sobre os registros em vídeo da minha etno-observação: **os olhares culturalmente híbridos dos TILS**. Olhares fundantes de um modo de “ver” a comunicação entre professoras e alunos surdos. Veremos a seguir os turnos de fala que Thalita Araújo e Roberto César trouxeram para a cultura ouvinte, por isso entendo ser pertinente explicitar algumas ideias que ampliam o que entendemos por “tradução” quando vista sob a ótica da interculturalidade.

Os TILS vêm, ouvem e vivem nos dois mundos: dos ouvintes e dos surdos. São pessoas culturalmente híbridas, babélicas. São, antes de mais nada, **tradutores culturais**. Interessa-nos assinalar que eles são pessoas de fronteira e que nela vivem. Para essas pessoas, a própria interculturalidade é constitutiva. Talvez por estarem nesta posição *inter*-cultural, foram eles que me trouxeram, simbolicamente, para a comunidade imaginária do povo surdo e me levaram a superar a estrangeiridade ao explorar, guiado por eles, este “Terceiro Espaço” que é a Libras e a cultura surda:

Para *esse* fim deveríamos lembrar que é o “**inter**” - o fio cortante da **tradução e da negociação**, o *entre-lugar* - que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse **Terceiro Espaço**, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos (BHABHA, 1998, p.69, grifos meus).

Vendo com o auxílio dos olhos de Thalita Araújo e Roberto César, sendo também eu ouvinte, não me transformei no outro, no surdo. Em palavras de Homi Bhabha, emergi como outro de nós mesmos, de mim mesmo. A superação da minha barreira linguística começou graças a estes colegas, hoje pesquisadores com Mestrado pela UFBA. Em seus locais de atuação, sociais e educacionais, são pessoas que carregam o fardo do significado da cultura (BHABHA, 1998), melhor dizendo, das culturas, devido ao duplo pertencimento a teias de significação visual e auditiva. Neste local da cultura em que se encontram, os TILS exercem a tradução/interpretação da língua de sinais.

5.1 TRADUÇÃO CULTURAL: UMA IDEIA MAIS AMPLA DE TRADUZIR

Como tenho narrado, uma compreensão sensível da comunicação em sala de aula entre as professoras e os alunos surdos não seria possível sem a participação dos TILS. Nesta narrativa, não quero afirmar este fato apenas a partir do agradecimento pelo trabalho de reconhecido destaque. Sobre a **tradução cultural** realizada para possibilitar nossas interpretações, Bhabha (apud HALL, 2003, p. 74) diz claramente que ela:

Não é simplesmente apropriação ou adaptação; é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referência, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de **tradução cultural**, pois o negociar com a “**diferença do outro**” revela uma **insuficiência** radical de nossos próprios sistemas de significado e significação (BHABHA apud HALL, 2003, p. 74-75, grifos meus).

A necessidade desta tradução mostrou-me a insuficiência do meus sistemas de significação ouvinte diante da diferença linguística do outro surdo. Foram os TILS que traduziram para a língua portuguesa os turnos de fala da interação comunicativa das professoras e dos alunos surdos. Os TILS também auxiliaram na interpretação do que estava

acontecendo em termos linguísticos e didáticos em sala de aula, propondo diversas observações que foram anotadas ao longo dos turnos de fala descritos.

Como é próprio da relação entre língua de sinais e língua oral, a correspondência não é exata e é neste sentido que a denominação da atividade incorpora a palavra “interpretação” após a ideia de “tradução”. Ou seja, a atividade tradutória acontece e emerge graças à habilidade compreensiva da pessoa, sua interpretação em relação a um dado contexto da fala. É a partir destas competências que o TILS traduz de uma modalidade linguística para outra.

Os três semestres que necessitamos para converter 50 minutos de vídeo em turnos de fala legíveis aconteceram nesta temporalidade, porque a tradução em questão não se resumia a consultas de dicionários impressos, ou via internet, para encontrar sinônimos. Entre mundos e culturas tão próximos e tão distantes, a atividade de tradução comportava uma dificuldade específica que os TILS auxiliaram-me a superar, tanto no plano da realização da pesquisa, quanto na superação da barreira linguística pelo desconhecimento de muitos sinais da Libras. Sobre estas dificuldades inerentes à tradução, superadas em nosso trabalho, Sarat Maharaj (apud HALL, 2003, p.41) elucida suas nuances:

A **tradução**, como Derrida a coloca, é muito diferente de comprar, vender, trocar — não importa o quanto ela tenha sido convencionalmente retratada nesses termos. Não se trata de transportar fatias suculentas de sentido de um lado da barreira de uma língua para a outra — como acontece com os pacotes de *fast food* embrulhados nos balcões de comida para viagem. **O significado não vem pronto**, não é algo portátil que se pode “carregar através” do divisor. O tradutor é obrigado a construir o significado na língua original e depois imaginá-lo e modelá-lo uma segunda vez nos materiais da língua com a qual ele ou ela o está transmitindo. **As lealdades do tradutor são assim divididas e partidas**. Ele ou ela tem que ser leal à sintaxe, sensação e estrutura da língua-fonte e fiel aquelas da língua da tradução. (...) Estamos diante de uma dupla escrita, aquilo que poderia ser descrito como uma “pérfida fidelidade”. (...) Somos conduzidos ao “efeito de Babel” de Derrida (MAHARAJ apud HALL, 2003, p.41, grifos meus).

O trabalho realizado por TILS foi, sobretudo, de tradução cultural. A contribuição dos TILS teve múltiplas consequências em minha itinerância de pesquisa. Tomaremos, a seguir, os turnos de fala por eles traduzidos para compreender a comunicação entre professoras e alunos surdos. A partir do nosso encontro de olhares híbridos, biografias, significações e identificações, em momentos de verdadeira epifania, produzimos um saber que emergiu da nossa experiência de traduzir.

Foi com este saber construído na experiência tradutória Libras/português, em três semestres intensos de aprendizagem intercultural, que construímos uma compreensão implicada

sobre a comunicação com alunos surdos em sala de aula. Levando em consideração as observações feitas por Thalita Araújo e Roberto César, bem como os perfis dos participantes, interpretamos os diálogos de forma situada, buscando âmbitos da qualidade relevantes para fundamentar questões próprias da Educação de Surdos em seus aspectos linguístico, cultural, identitário e político.

5.2 SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: PROFESSORAS E ALUNOS SURDOS

Ao propor religar a linguagem simbólica à compreensão de si, penso satisfazer o desejo mais profundo da hermenêutica. Toda interpretação se propõe a vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural revoluta, à qual pertence o texto, e o próprio intérprete (...). Portanto, o que ele persegue [o intérprete], através da compreensão do outro, é a ampliação da própria compreensão de si mesmo. Assim, toda hermenêutica é, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo diante a compreensão do outro (RICOUEUR, 1978, p. 18).

As cenas a seguir apresentam cada uma das cinco professoras interagindo com seus alunos surdos. As duas primeiras são surdas, fluentes em Libras e membros de uma associação de surdos da cidade. As outras três são ouvintes, sendo que a primeira é fluente em Libras, a segunda utiliza uma forma intermediária de comunicação e a terceira também, porém com maiores dificuldades expressivas/compreensivas.

Comentamos, brevemente, aspectos mais significativos sobre os interlocutores, especialmente no que se refere ao conhecimento e ao tempo de uso da Libras para possibilitar a compreensão da participação de cada um nos diálogos. No caso dos alunos, informamos o ano de ingresso no IEPCS, pois este fato evidencia o início de exposição ao ensino formalizado da Libras. Informamos também o estágio de aquisição da LS que, no caso de todos os alunos, **não** ultrapassa o quarto estágio que é o das múltiplas combinações, de acordo com a classificação de Quadros e Cruz (2011). Apenas quatro alunos, que demonstraram maior facilidade de aquisição da LS, foram estimados **entre** as primeiras e múltiplas combinações. Não conseguimos estimar o estágio de dois alunos.

Evidentemente, a sociolinguística interacional nos permitiu não apenas compreender mudanças de posição e formas de organização do discurso. Esta aborgagem também nos possibilitou ir encontrando pelo caminho aspectos do ensinar/aprender com alunos surdos. Anotamos observações sobre estes aspectos e comentamos pontos de vista sobre os mesmos. Tendo realizado uma investigação sobre a incompreensão entre professores ouvintes e alunos

surdos em sala de aula, utilizando a etnografia educacional e a sociolinguística interacional como aportes teórico-metodológicos, Carlos Henrique Rodrigues (2008), sintetiza:

Em suma, na análise sociolinguística, **verifica-se o sucesso, ou o insucesso, da comunicação e como ele se relaciona aos conhecimentos sociais, culturais, linguísticos e contextuais dos participantes**. Observam-se as maneiras pelas quais os membros de um dado grupo identificam os eventos de fala, como eles os interpretam, como o contexto se constrói durante a interação e como os conhecimentos prévios dos participantes produzem determinadas inferências e interpretações (RODRIGUES, 2008, p.161, grifos meus).

No início de cada descrição de falas, há explicações sobre a sistemática de anotação dos fundamentos de cada turno traduzido e, a seguir, os perfis completos dos participantes (vide apêndices A, B, C, D e E). As descrições completas das falas estão disponíveis no CD.

5.2.1 RAQUEL: DISCIPLINAR, ENSINAR E CORRIGIR. UM JEITO SURDO

As cenas a seguir foram extraídas de um episódio de sala de aula com a professora surda Raquel e quatro alunos presentes: Laís, Laura, Rafael e Felipe. Em 06/05/2003, data da filmagem, Raquel tinha 34 anos de idade completos. Ela nasceu numa família de sete irmãos na qual ela e duas irmãs nasceram surdas. Seus pais eram ouvintes. Raquel entrou em contato com a Libras aos 13 anos de idade, portanto ela já era usuária desta língua há 21 anos. Na data da filmagem, Raquel já tinha quatro anos de experiência de ensino de Libras para crianças surdas (vide perfil da professora no apêndice A.2).

Em sua primeira atividade profissional na indústria farmacêutica, Raquel vivenciou experiências informais de ensino da Libras. Ela conta que em seu local de trabalho “havia mais ouvintes que surdos. A gente ensinava Libras aos ouvintes e eles gostavam de aprender. A gente contava piadas em Libras e eles, os ouvintes, adoravam”. Depois desta experiência de trabalho, mesmo sem formação específica, ela começou a trabalhar no IEPCS, em 1999, como auxiliar pedagógica, ensinando Libras para crianças surdas:

Eu fiquei feliz em trabalhar com as crianças surdas. Eu já fiz esse trabalho aqui no IEPCS. Antes as crianças surdas ficavam aqui, depois foram para a EES. Aqui no IEPCS tinha duas professoras ouvintes que eu gostava, que faziam um bom trabalho (Raquel, professora surda).

As falas da professora Raquel e dos alunos foram descritas com tradução do TILS Roberto César Reis da Costa.

Laís era uma menina surda de 6 anos e 4 meses que ingressou no IEPCS em 2003 onde começou a aprender Libras com muita facilidade, tanto que estimamos seu estágio de aquisição da LS **entre** primeiras e múltiplas combinações. A aluna me pareceu extrovertida e expressiva. Era uma menina vista pela professora como uma aluna “viva” e “interessada” (vide perfil da aluna no apêndice A.2.1).

Laura era uma menina surda de 6 anos e 11 meses que já era aluna da casa desde o final de 2001, mostrava-se tímida embora participasse quando solicitada e demonstrava conhecer Libras. De fato, me pareceu uma criança muito pouco expressiva. Observamos muitas cenas e mesmo assim, não conseguimos estimar seu estágio de aquisição da LS. Segundo a ficha de triagem do IEPCS, Laura tinha “problemas motores” e já havia feito fisioterapia no Sarah. Era uma menina reconhecidamente tímida pelas professoras do IEPCS. O adjetivo usado por Sara no ano anterior foi “introvertida” (vide perfil da aluna no apêndice A.2.2).

Rafael era um menino considerado deficiente auditivo pelo IEPCS onde ingressou desde o final de 2001, estimamos sua aquisição da LS no estágio das primeiras combinações. Rafael era expansivo, bom sinalizante, conhecia sinais da Libras e de fato parecia ter acesso a pistas fonológicas sonoras. Durante o período em que convivemos, ele me pareceu um garoto atento e participativo. Era visto como um aluno “tranquilo” e “amoroso” por Sara numa avaliação do ano anterior (vide perfil do aluno no apêndice A.2.3).

Felipe era um menino com outras deficiências associadas à surdez. Ele entrou no IEPCS em 2003 e não participava muito dos diálogos. Por este motivo, dentre outros, não estimamos seu estágio de aquisição da LS. Permaneceu no IEPCS apenas no primeiro semestre de 2003. Não era uma criança agressiva. Era um aluno que, em muitos momentos, preferia brincar sozinho enquanto os outros interagiam. Em outros momentos, Felipe ficava no colo de um dos pais ou das professoras. Em um dos poucos atos de Felipe com valor comunicativo, ele entregou uma peça de “Lego” a Laís (vide perfil no apêndice A.2.4).

No momento da filmagem, como auxiliar pedagógica, Raquel estava cuidando das crianças enquanto a professora regente estava numa reunião. Responsável pela turma naquele momento, Raquel exercia o papel de professora desenvolvendo atividades que envolvem o uso da Libras e seu ensino. O episódio foi escolhido justamente por conter cenas que demonstram esta atividade docente, pois nele a professora trata do assunto CORES, usando como material didático de mediação um conjunto de lápis-de-cor e outro de peças de “Lego”.

Neste contexto, ela ensina vocabulário sobre o tema abordado para os alunos. As outras professoras do IEPCS viam Raquel como uma pessoa com forte senso de disciplina.

Os participantes estavam sentados em cadeiras e mesas de tamanho infantil, no mesmo plano, com boa visibilidade (vide diagrama 1 no apêndice A.1). Vejamos recortes de algumas cenas do episódio completo:

05. RAQUEL → **Rafael**: ÁGUA/ Gesto de balançar as mãos no ar para secar as mãos (reproduzido tal como fazia Rafael simultaneamente)/ PEGAR EM MIM/ ÁGUA/ DESCULPAR-SE [Expressão facial de interrogação].

(Você balançou as mãos e a água pegou em mim. Não vai se desculpar?)

06. Rafael → **RAQUEL**: DESCULPAR-SE (olhando para a professora e sorrindo)/ Sentou-se (olhando para a professora)/ Pegou um lápis no cesto sobre a mesa.

(Me desculpe!)

Talvez por influências familiares, nesta e em outras cenas (vide turnos 13, 26, 37, 47, e outros), notamos que Raquel é uma professora que se destaca por uma atitude disciplinadora. Seu pai era da polícia militar. Na cena acima, Rafael acabou de lavar as mãos e tentava secá-las agitando-as no ar. A professora solicitou ao aluno que se desculpassem pelos pingos que a atingiram, mas fez isso com uma frase interrogativa, levando o aluno a pensar sobre o que fez. Sua comunicação é clara, bem como sua posição no discurso como autoridade em relação ao aluno.

Vejamos a seguir uma cena que mostra a aquisição da linguagem de forma incidental, natural. Como os demais 12 colegas participantes da pesquisa, Laís é uma criança surda filha de pais ouvintes. Em contato com a professora Raquel, Laís adquire um sinal novo, imitando este e outros sinais a partir das explicações da professora:

08. Laís → **RAQUEL**: DÊITICO em direção à câmera e em direção à professora/ DÊITICO em direção ao pesquisador e à câmera/ DÊITICO em direção à professora (girando no ar).

(Ele está filmando!)

OBSERVAÇÃO: entendemos que neste turno 08, a aluna Laís quis chamar a atenção da professora para o fato de que eles estavam sendo filmados. Isto porque Laís girou o DÊITICO no ar como se tentasse simular uma câmera, o que nos leva a supor que a aluna tinha um vocabulário restrito em Libras.

SI. RAQUEL e Rafael (simultaneamente à sinalização de Laís): olhavam em direção à câmera.

09. RAQUEL → **Laís**: CÂMERA/ TELEVISÃO.

(Ele está filmando. Vai passar na televisão).

OBSERVAÇÃO: a professora sinalizou CÂMERA corretamente, dirigindo-se à aluna Laís que antes havia simulado o sinal de “CÂMERA” girando o dedo indicador no ar (turno 08). Cenas como esta (turno 08 e 09), exemplificam a importância de que uma pessoa surda adulta ensine Libras às crianças

surdas, pois um modelo de identificação possibilita que a aquisição desta língua aconteça na interação comunicativa com um adulto proficiente.



Figura 1. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009)³⁶.
Observação: o sinal acima é o mesmo que preferimos anotar como “câmera”.

Raquel, por ser surda, entende imediatamente, que os gestos dêiticos produzidos por Laís (turno 08) referem-se ao fato de que eu estava filmando. Em seguida (turno 09), confirma a frase da aluna e explica que “vai passar na televisão”, mas comunica-se com Laís oferecendo um modelo linguístico mais definido em Libras. É interessante notar que para explicar, neste momento, a professora não explicitou sua posição de autoridade. Anotamos a observação acima para registrar que a descrição destas falas é uma evidência linguística da importância de professores surdos para alunos como Rafael e Laís. Compreendemos que Raquel atua com um estilo pessoal não menos influenciado pelo fato de ser surda e por poder compreender o que dizem os alunos a partir de significados visuais. Raquel prossegue com a explicação:

10. RAQUEL → **Laís**: TELEVISÃO/ VOCÊS/ QUATRO/ TELEVISÃO/ DÊITICO em direção à folha de papel do aluno Rafael.
(*Ele está filmando vocês quatro. Vai passar na televisão*).

SI. Laís → **RAQUEL** (*simultaneamente à sinalização da RAQUEL*): CÂMERA, TELEVISÃO, VOCÊS (a aluna imitava alguns dos sinais realizados pela professora).

OBSERVAÇÃO: a imitação de alguns sinais por parte da aluna confirma nossa observação anterior sobre a importância de um surdo adulto como modelo linguístico para a criança surda no processo de ensino e aprendizado da Libras.

Raquel formula uma frase mais complexa (turno 10), descontraidamente, nem parece a professora que fez Rafael desculpar-se pelos pingos d'água. Essa alternância entre uma atitude disciplinadora e outra descontraída, denota a autenticidade da sua presença como pessoa surda e da sua comunicação como educadora. Compreendemos que há, neste momento, uma interação entre “iguais” e o fator de igualdade é a condição de “ser surdo” (PERLIN, 2003) entre a professora que explica e a aluna que imita/adquire a Libras (turno simultâneo ao 10:

³⁶ Todos os sinais do **Novo Deit-Libras** foram reproduzidos com autorização do organizador, professor Dr. Fernando César Capovilla, a quem agradecemos, mais uma vez, pela gentil colaboração. As figuras ilustram alguns sinais utilizados pelas professoras e mostram à direita, a grafia em Escrita de Sinais (*Sign Writing*).

SI/10). Flaviane Reis (2007), pesquisadora surda dos Estudos Surdos, questiona o papel do professor surdo como mero “modelo”:

[...] é a identificação que acontece, sobretudo a partir de uma produção de significado que se associa na relação pela qual [o aluno] se identifica com o **outro igual**. Do meu ponto de vista, para situar-se nessa área de identificação entre educação e Estudos Surdos, é importante entender uma explicitação do lugar a partir do qual se produz uma nova identificação do professor surdo. **É esse profissional que revela sua cultura**, sua língua de sinais, sua identidade, e sua alteridade, a partir da qual foi construído seu jeito de ser (REIS, 2007, p.87-88, grifos meus).

Queremos destacar como num diálogo de poucos minutos, a aluna começa a sinalizar como a professora e, assim, vai adquirindo a LS no contato com um adulto mais experiente na mesma condição linguística. Graças à intersubjetividade, acontece a internalização dos significados dos sinais. Eu mesmo vivenciei esta possibilidade, aprendendo Libras no Coral Sinalizado do IEPCS. No contato entre a criança surda e o adulto surdo, a interação comunicativa é muito mais que o mero intercâmbio de informações sinalizadas ou a mera exposição a um modelo desejável de sinalização. Estes são âmbitos importantes, mas é a transmissão cultural e a identificação que fazem com que este contato seja significativo.

Vejamos a seguir uma outra cena de ensino da Libras. Novamente, Raquel nota a falta de vocabulário dos alunos e pergunta o sinal correspondente ao objeto (turno 19). Olhando para a professora, condição de contato entre os interlocutores na comunicação visual, os alunos sinalizam LÁPIS:

19. RAQUEL → **Laís**: ação de pegar o lápis e mostrar [Expressão facial de interrogação]/ NÃO/ QUAL O SINAL DISSO? (apontando para o próprio lápis com a mão que sinaliza e repetindo a pergunta algumas vezes)/ LÁPIS/ Dois toques no lápis com DÊITICO/ LÁPIS/ LÁPIS/ LÁPIS. *(O que é isso? Não. Qual é o sinal disso?... (repetiu a pergunta algumas vezes). Veja bem: qual o sinal? O sinal disto é “LÁPIS, LÁPIS” (repetiu a resposta diversas vezes).*

SI. Rafael e Laís → **RAQUEL (simultaneamente à sinalização “LÁPIS” no turno anterior, 19):** LÁPIS (repetiam o sinal enquanto a professora mostrava o sinal de LÁPIS com ênfase).

OBSERVAÇÃO: atentamos para o fato de que Raquel insistiu na sinalização “LÁPIS” e que Rafael e Laís imitaram este sinal simultaneamente à sinalização da professora. Esta cena exemplifica, novamente, a importância da professora surda no ensino de Libras na educação infantil de crianças surdas, em função da sua capacidade de fazer-se entender pelos alunos.

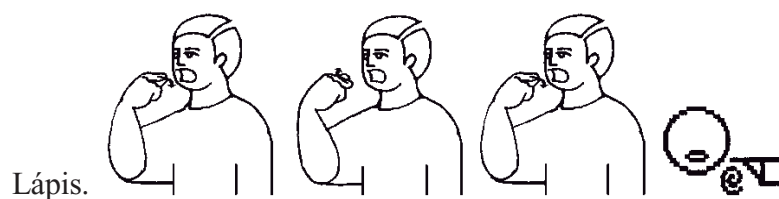


Figura 2. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Para nós, esta outra cena confirma o que já havíamos notado na cena anterior: a importância da imitação, do aprendizado por mimese, quando se trata da aquisição da Libras. Tanto Laís quanto Rafael produzem o mesmo sinal que a professora estava mostrando, desta vez de forma intencional. A quase simultaneidade da produção evidencia a importância do contato visual e da imitação, especialmente para crianças surdas filhas de pais ouvintes que não sabem Libras.

A imitação, como observamos tanto com Raquel quanto com Paula, não acontece somente entre professora e alunos, há também uma espécie de “efeito dominó imitativo”: um aluno imita a professora e um colega imita a imitação do outro. Vejamos o recorte da cena a seguir. Após aprender o sinal LÁPIS, os alunos iniciam uma atividade de colorir. O diálogo acontece basicamente entre a professora e Laís. Laura, uma aluna reconhecidamente tímida e com dificuldades motoras (vide apêndice A.2.2) observa atenta estas interações. Raquel começa explicar a Laís o sinal CORES. Laura observa a explicação:

32. RAQUEL → **Laís**: TUDO/ TUDO/ AQUI/ TUDO/ Mão direita horizontal aberta à frente na altura do ombro, palma para baixo, braço flexionado com cotovelo sobre a mesa, dedos separados, movimento de oscilação da mão e dos dedos (sentido de chamada de atenção)/ TUDO/ CORES/ SINAL/ CORES.

(Isso aqui tudo, ei, tudo... Qual o sinal? “CORES”. O sinal disso aqui tudo é “CORES”).

SI. Laís → **RAQUEL (simultaneamente à sinalização “CORES” de RAQUEL)**: olhava para a professora/ Sinalizava CORES (imitando a sinalização da professora).

([Ei professora,] “CORES”).

33. RAQUEL → **Laura**: tocou no antebraço da aluna/ SINAL/ DÊITICO/ TUDO [Expressão facial de interrogação]/ CORES

(Ei você! Qual o sinal disto aqui tudo? Cores.)

SI. Laura → **RAQUEL (simultaneamente à sinalização da RAQUEL)**: CORES.

([Ei professora,] “CORES”).

OBSERVAÇÃO: Laura prestava atenção à professora e à Laís, desde os turnos anteriores quando elas tratavam do tema: “Cores”. Laís continuava sinalizando “CORES”, quando a professora tocou no antebraço de Laura. Neste momento, Laura estava vendo a colega Laís sinalizando “CORES”. Logo em seguida, Laura passou a imitar a sinalização “CORES” da colega, enquanto a professora ainda apontava com o dedo indicador em direção ao cesto de lápis. Estes fatos fundamentam a hipótese de que Laura se apoiava na resposta anterior de Laís mesmo antes de a professora concluir a pergunta

(“Qual o sinal disto aqui tudo?”). Este segmento exemplificaria uma espécie de “efeito dominó imitativo” iniciado pela interação entre a Raquel e Laís nos turnos anteriores.

Laura estava vendo Laís responder CORES (turno SI/32) e estava vendo também Raquel perguntar, respondendo logo em seguida, CORES (turno 33). A visualização da interação comunicativa em vídeo nos fez notar o “efeito dominó imitativo”, pois na exata sequência da interação, quando pela primeira vez no episódio a professora fez uma pergunta a Laura, a aluna já sinalizava a resposta: CORES (turno SI/33). A cena denota a importância do intercâmbio de informações visuais que possibilita a imitação. Esta importância fica explicitamente evidenciada pela participação de Laura na cena.



Figura 3. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Nos turnos a seguir, Laís produz o sinal CÂMERA intencionalmente e, de algum modo, apropria-se também de forma intencional do sinal ACABAR (turno 48). Com o uso do sinal CÂMERA por Laís, atentamos para o fato de que a aluna já havia internalizado o significado do mesmo. De acordo com o perfil de Laís (vide apêndice A.2.1), essa capacidade de imitação e uso de sinais novos foi um aspecto favorável a nossa estimativa do seu estágio de aquisição da LS **entre** primeiras e múltiplas combinações:

46. RAQUEL → **Felipe**: VIR/ VIR/ Gesto de abrir os dois braços com as palmas voltadas para cima, na altura do peito/ Recebeu Felipe em seus próprios braços.
(*Venha cá, venha cá. Fique comigo.*)

OBSERVAÇÃO: Felipe é um aluno com outras necessidades especiais além da surdez e ficou inquieto nos braços da professora. Por esse motivo, a professora deu um lápis-de-cor a ele e recolocou-o em sua cadeira ao lado dos colegas. Durante este acontecimento, houve pouca comunicação com os demais alunos. Logo após acomodar o aluno Felipe, a professora recolheu as folhas de tarefas e o cesto de lápis.

47. RAQUEL → **Rafael**: tocou no ombro do aluno/ ACABAR/ Recolheu a folha de tarefas.
(*Ei você, já acabou!*)

48. Laís → **Felipe**: ACABAR/ ACABAR/ ELE/ CÂMERA.
(*A atividade já acabou; ele continua filmando.*)

OBSERVAÇÃO: enquanto a professora recolhia as tarefas, Laís comunicou-se com Felipe. De acordo com a sinalização anotada no turno acima, a aluna fez estes sinais corretamente, o que não aconteceu no caso do sinal “CÂMERA” no início da sessão. O sinal de “ACABAR” tinha sido

utilizado momentos antes pela professora. A sinalização de Laís evidencia como estes sinais foram adquiridos de forma natural pela aluna, no decorrer da própria aula.

No início da cena (turno 46), Felipe estava no colo de Raquel e ela recolocou-o em sua cadeira. Como dito na nossa observação, trata-se de um aluno com outras deficiências (mais informações vide apêndice A.2.4). Rafael ainda estava utilizando os lápis de cor, quando Raquel informou a ele que a atividade havia acabado (turno 47), tocando no ombro do aluno (como é comum entre surdos para chamar a atenção de outra pessoa) e sinalizando ACABAR.

Compartilhando uma intersubjetividade estabelecida pelo código visual comum a todos em sala de aula, Laís dirige-se a Felipe (turno 48) como se estivesse ajudando a professora na disciplina dos colegas. Laís sinaliza ACABAR e, desta vez, sinaliza CÂMERA em Libras para informar ao colega que a atividade acabou e que eu estava filmando. Pela via do uso dos sinais da professora, há nesta cena uma conotação de que Laís toma outra posição no discurso (*Footing*) em relação a Felipe: tendo aprendido sinais novos, ela se autoriza a informar o que se deve fazer, ACABAR a atividade, e que há uma testemunha em jogo filmando o que acontece.

Evidentemente, não entendemos a noção de imitação como algo mecânico e linear. Tampouco entendemos a ideia de modelo linguístico como a de paradigma a ser copiado pelos alunos num processo de uma aquisição linear da LS. Assim como nas interações entre ouvintes, a intersubjetividade, própria da interação entre surdos, também revela a complexidade da comunicação humana, perceptível pela teia de significados e pelo jogo de identificações que se estabelece na própria interação. É neste sentido que Reis (2007) descreve o papel do professor surdo e discute o conceito de identificação:

É condição primaz, neste íterim, da discussão do conceito *identificação* na educação e, sobretudo, no que tange os Estudos Surdos, o entendimento de um espaço preexistente a partir do qual se tece um novo olhar para o processo de identificação. É nesse espaço que o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, **revelando para o aluno muito do seu próprio processo formativo**. Ao se identificar com o professor de modo não linear, ou seja, apenas em determinados e específicos momentos, [o aluno] vai construir o seu jeito de ser, sua subjetividade, e de modo distinto, singular. Transfigura-se o professor, **portanto, em um elemento de identificação**, não num molde, do qual o aluno deve sair à sua imagem e semelhança (REIS, 2007, p. 88, grifos meus).

Vejamos, a seguir, a forma como Raquel corrige uma resposta de Laura entre os turnos 75 e 82. A cena evidencia que há uma sensibilidade surda em termos de fazer com que aqueles que são da mesma condição acessem certos significados pela via visual.

75. RAQUEL → **Laura**: tocou na aluna (imagem de perfil)/ Mostrou a peça [Expressão facial de interrogação]
(*[E você?]*)

76. Laura → **RAQUEL**: AMARELO.
(*É amarela.*)

77. RAQUEL → **Laura**: expressão facial de interrogação (devido à insatisfação com a resposta da aluna)
(*[Você tem certeza?]*)

RAQUEL: olhou em direção a Rafael/ Olhou em direção a Laís.

78. Rafael → **RAQUEL**: VERMELHO.
(*É vermelha.*)

Laura (logo após Rafael): VERMELHO (talvez, sinalização imitativa).

Raquel havia recolhido os lápis-de-cor e, logo depois, distribuiu peças de Lego, também coloridas para as crianças. Toda a sequência interativa denota a intencionalidade de Raquel para abordar o tema CORES, mas com diferentes objetos. Ou seja, a ênfase estava nas CORES, não nas formas dos objetos. Esse é um detalhe importante, pois aqui teríamos outra especificidade da docência surda: saber que os aprendizes mais novos precisam aprender a diferenciar certos significados dos objetos. Questões como essa tipificam um estilo de ensino da professora surda, voltado para uma aprendizagem (culturalmente) surda, por assim dizer.

Raquel mostra uma peça para a aluna e pergunta a ela qual a cor (no turno 75). A pergunta era feita com a expressão facial e o olhar no contexto da atividade que estava acontecendo, já que ela tinha feito a mesma pergunta aos outros alunos antes. A resposta de Laura foi equivocada (turno 76), mas Raquel apenas tenta confirmar que a aluna desconhece o próprio equívoco (turno 77) e logo a seguir olha para Rafael e para Laís. Sem ser perguntado, Rafael sinaliza VERMELHO (turno 78) e Laura imita o colega sem dirigir sua sinalização a ninguém em particular, ela parece não se dar conta do que está acontecendo exatamente.

Vejamos como prossegue esta cena. Laís entra no diálogo (turno 79). Há uma conotação de que ela se autoriza pelo fato de que já sinalizava a resposta conforme nossa observação acima e estava inconformada com a resposta da colega Laura. Raquel reconhece a resposta certa de Laís (turno 80) e, simultaneamente, ela e Rafael sinalizam VERMELHO – resposta que Raquel esperava de Laura.

79. Laís → **RAQUEL**: mão esquerda horizontal aberta à frente na altura do ombro, palma para baixo, braço estendido, dedos abertos, movimento da mão e dos dedos para baixo (sentido de chamada de atenção)/ VERMELHO

(Ei, é vermelha!)

OBSERVAÇÃO: Laís sinalizava “VERMELHO” desde a sua primeira resposta no turno 72. Depois, a professora mostrou a peça a Laura e perguntou a ela qual a cor no turno 75. Vale ressaltar que, ao chamar a atenção da professora no turno 79, Laís procurou intensificar sua inconformidade com a resposta de Laura (que foi “AMARELO”).

80. RAQUEL → **Laís:** VERMELHO/ CERTO/ VERMELHO/ CERTO/ CERTO
(Isso mesmo. É vermelho. Está certo!)

SI. Laís e Rafael → **RAQUEL** (simultaneamente à sinalização de **RAQUEL**): VERMELHO

Temos toda a liberdade de pensar que Raquel tem consciência das posições dos demais alunos no discurso e aproveita esse fato para introduzir a correção no caso de Laura. É o que confirmamos nos turnos a seguir. Tendo constatado que Laura viu o exemplo dos colegas, Raquel repete a pergunta (turno 81) e Laura responde corretamente (turno 82). Encontramos indícios de um jeito surdo de corrigir na comunicação entre Raquel e Laura:

81. RAQUEL → **Laura:** tocou na mão direita de Laura/ Mostrou a peça de cor vermelha/ Olhou para Laura.
(Então, que cor é esta?)

82. Laura → **RAQUEL:** VERMELHO
(Ah, é vermelha.)

OBSERVAÇÃO: nesta cena, registramos o que parece ser uma estratégia de correção da professora surda que, ao detectar a resposta errada de Laura (“AMARELO” no turno 76), consultou os outros alunos (turno 77 e seguintes), que responderam corretamente e, desse modo, ofereceram um modelo para Laura. Após a consulta, a professora fez a pergunta novamente a Laura e ela respondeu corretamente a cor da peça, que era “VERMELHO”.

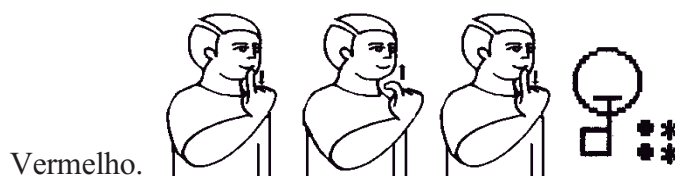


Figura 4. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Este saber da experiência de viver como uma pessoa surda parece influenciar diversos aspectos dos atos de ensino de Raquel, tais como a forma de corrigir um aluno pela visualização do exemplo de outro. Cenas como estas demonstram a importância de que surdos adultos ensinem Libras para crianças surdas, especialmente em escolas frequentadas por crianças surdas filhas de famílias ouvintes.

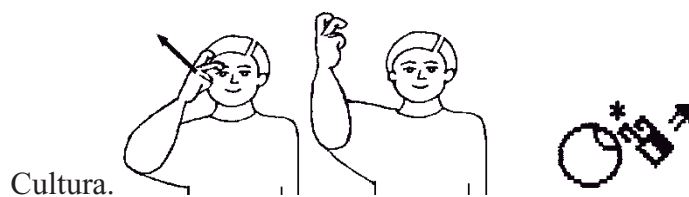


Figura 5. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Apesar da formação de um número inicialmente significativo de professores graduados em Letras/Libras, muitos surdos permanecem nas escolas, principalmente as públicas, em situações precárias de subcontratação e desestímulo à formação continuada. Rebouças (2009) denuncia a discriminação que impede a contratação de instrutores surdos nas IES e de instrutores/professores surdos que em todo país atuam de modo informal, pelas escolas para outras funções que não a de ensino da Libras, como no caso de Raquel. Com a política de Escolas Bilíngues para surdos socialmente definida e referenciada, estas pessoas deveriam ter acesso a formações alternativas que possibilitassem a superação da informalidade e a potencialização de suas funções docentes.



Figura 6. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

5.2.2 PAULA: A IMPORTÂNCIA DO OLHAR E A POSIÇÃO NO DISCURSO

Os recortes do episódio de sala de aula a seguir foram extraídos da interação da professora surda, Paula, com quatro alunos: André, Samuel, Miguel e Pedro. Na data da filmagem, 30/07/2003, Paula tinha 36 anos de idade completos. Ela ficou surda aos quatro anos devido a uma meningite contraída durante um período de hospitalização. Seus pais eram ouvintes. Paula conta que entrou em contato com a Libras aos 15 anos de idade e, portanto, também era usuária desta língua há 21 anos.

A história de vida de Paula (vide apêndice B.2), seu contato com a Libras e sua opção posterior pelo ensino desta língua para crianças surdas demonstram que, em dado momento da

sua caminhada profissional, ela se tornou consciente dos mesmos aspectos sintetizados pela pesquisadora surda Karin Strobel:

Isso mostra a necessidade de refletirmos com seriedade sobre a importância de **trazer as crianças surdas ao contato com surdos adultos para criarem um vínculo identificatório cultural**, a fim de evitar que essa habitual dúvida [da criança] surgida com o “olhar” ao seu redor na vida cotidiana, possa pesar nas suas reflexões e provocar futuras angústias e ansiedades (STROBEL, 2009, p. 43, grifos meus).

Sem formação específica em educação, ela começou a trabalhar no IEPCS em 1999 como auxiliar pedagógica, no mesmo período que Raquel, e também ensinava Libras aos alunos. Como a colega, também tinha quatro anos de experiência nesta atividade (vide perfil da professora no apêndice B.2). Paula também trabalhava na indústria farmacêutica antes de atuar no IEPCS, e de acordo com sua narrativa, ela já tinha uma preocupação com o aprendizado das crianças surdas:

Quando acabou o contrato com a empresa farmacêutica, perguntei aos líderes da associação se eu podia ensinar Libras para crianças surdas. Fiz isso porque vi que na associação só tinha adolescentes e adultos surdos. Não tinha crianças. Achei que faltava um lugar para que as crianças pudessem aprender Libras. Foi nesse tempo que o líder da associação de surdos perguntou se eu queria trabalhar no IEPCS. Foi assim que eu comecei a trabalhar no IEPCS em 1999 (Paula, professora surda).

As falas de Paula e dos demais participantes foram descritas com a tradução da TILS Thalita Chagas Silva Araújo.

André era um menino surdo de 5 anos e 2 meses que ingressou no IEPCS em 2002 quando começou a aprender Libras. Estimamos seu estágio de aquisição da LS em primeiras combinações. Nas cenas a seguir, André mostra-se um aluno um pouco mais interessado. Eu o percebia como um aluno disperso, “aéreo”. Chamava-me a atenção o fato de que com a professora regente, Sara, André costumava demandar afeto, deitando-se no colo dela (vide perfil do aluno no apêndice B.2.1).

Samuel era um garoto surdo de 6 anos e 6 meses, na data da filmagem, e também havia sido aluno do IEPCS em 2002, ano do início do seu aprendizado da Libras. Estimamos seu estágio de aquisição da LS nas primeiras combinações. Samuel procurou chamar a atenção de Paula diversas vezes no episódio a seguir. Era visto por Sara como um aluno “tranquilo” (vide perfil no apêndice B.2.2).

Miguel era um menino surdo de 7 anos e 8 meses que, provavelmente, ingressou no IEPCS em 2003, já que sua audiometria só foi entregue no final do ano, pois deve ter ficado pendente após a triagem. Miguel demonstrou muita facilidade para aprender e expressar-se em LS, tanto que seu estágio de aquisição foi estimado **entre** primeiras e múltiplas combinações. Narrava eventos do seu cotidiano em sala de aula, formando frases mais extensas que a média. No período em que o vi semanalmente em sala de aula, ele me pareceu um aluno atento e participativo (vide perfil no apêndice B.2.3).

Pedro era um menino surdo de 6 anos e 7 meses que ingressou no IEPCS em 2003, período em que começou a aprender Libras. Estimamos seu estágio de aquisição da LS em primeiras combinações. Durante nossa convivência, Pedro mostrou-se uma criança de fácil relacionamento, atento e participativo. Respondia quando perguntado e, com a professora surda, demonstrou ser um bom sinalizante (vide perfil do aluno no apêndice B.2.4).

No momento da filmagem, Paula estava com os alunos para desenvolver uma atividade que deveria ter sido uma contação de histórias, o que não aconteceu devido ao livro escolhido por um dos alunos (vide turnos 34 e 35 a seguir). A luminosidade do início da tarde entrava pela janela e, em dado momento, a professora mudou sua posição e a dos alunos em sala (vide diagrama 2 no apêndice B.1). Feita a mudança, todos sentaram em cadeiras e mesas de tamanho infantil, num mesmo plano de visão. No IEPCS, Paula era vista pelas demais professoras como especialmente hábil para contar histórias em Libras.

No início do episódio, vemos os quatro alunos agitados, interessados em folhear um conjunto de livros infantis que Paula havia trazido para sala de aula. No começo da aula, a professora preocupa-se em diminuir a inquietação dos alunos, pois seu objetivo é utilizar apenas um livro para atrair a atenção de todos. Neste momento, Paula marca sua posição no discurso. Ela é a professora e procura diminuir a agitação para fazer-se autoridade pela via da LS, a partir de um dos seus componentes mais importantes: o olhar.

No recorte da cena a seguir, vemos Paula começar seu processo de convocação da atenção dos alunos no começo da atividade, pois até a mudança de posição devido à claridade, Paula sente alguma dificuldade para agregá-los em torno de um interesse comum.

01. PAULA → **André:** CALMA.

(Fique calmo)

02. PAULA → **Pedro:** tomou livro da mão do aluno/ Tocou na mão do aluno/ DAR PARA MIM / DÉITICO em direção aos livros que estavam próximos a Samuel

(Me dê este livro... e aquele também.)

03. Pedro → **PAULA:** entregou os livros à professora.

04. André → PAULA: tocou no braço da professora/ Levantou-se e aproximou-se da professora/ Tocou outra vez no braço da professora.

(Ei, professora... Ei!...)

05. PAULA → André: afastou-se levemente do aluno, inclinando a cabeça e o tronco para trás/ DEPOIS/ POSITIVO/ ESPERAR/ DEPOIS.

(Depois, tá bom? Espere.)

Logo no início, a professora pede a André que fique calmo (turno 01) e a Pedro (turno 02) que devolva os livros. Paula faz-se entender e é atendida por Pedro (turno 03). André insiste em chamar a atenção da professora (turno 04) e ela é mais explícita em seu pedido de que ele aguarde sua oportunidade de participação (turno 05).

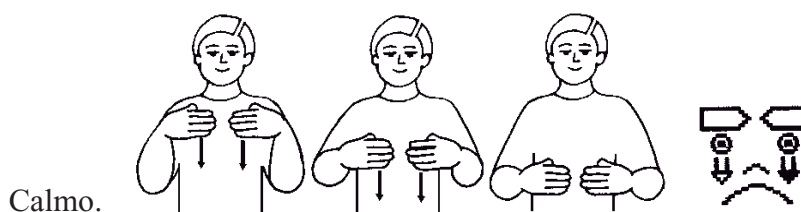


Figura 7. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Observação: o sinal acima é o mesmo que preferimos anotar como “calma”.

Momentos depois, Samuel é o aluno que chama a atenção de Paula. A professora comunica-se diretamente com o aluno, do mesmo modo como acontece com André nos turnos 04 e 05. Vejamos turno a turno a continuidade da cena com este outro aluno:

09. Samuel → PAULA: entregou um livro/ Levantou-se/ Tocou em outro livro que estava nas mãos da professora / VER/ OUTRO [expressão facial de interrogação] .

(Professora, posso ver aquele outro livro?)

10. PAULA → Samuel: CALMA/ CALMA

(Tenha calma, aguarde.)

11. Samuel (ainda de pé) → PAULA (simultaneamente à sinalização de PAULA): DOIS/ UM/ DÊITICO em direção a Pedro.

(Ele teve dois livros e eu só vi um).

11. PAULA → Samuel: tocou no livro/ DEPOIS/ DEPOIS/ ESPERAR.

(Espere, você vai [ver] depois.)

Observamos que Samuel tenta negociar a atenção da professora e solicitar livros para folhear, entregando um dos livros (turno 09). Naquele momento, Paula estava olhando para todos, tentando administrar a justiça, a atenção dos alunos e sua posição como professora, claramente expressa na comunicação com Samuel nos turnos 10 e 11. Enquanto Paula procura

solicitar a paciência do aluno, ele argumenta tentando fundamentar seu pedido (turno SI/10). Paula ainda estava se preparando para conseguir o controle completo da situação e por isso disse ao aluno para ESPERAR (turno 11).

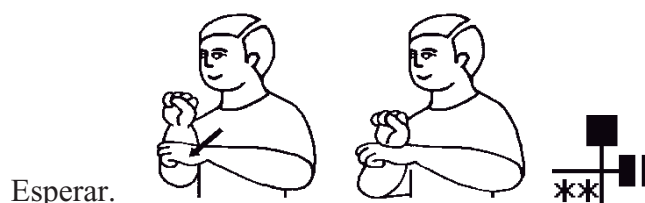


Figura 8. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Momentos depois, os alunos disputam a posse de um dos livros. A negociação da atenção continua. Desta vez, Paula atua intervindo na comunicação entre os alunos. A professora sinaliza e direciona o olhar para cada aluno, expressando-se de forma direta com frases que denotam sua firmeza de propósito:

20. André → Miguel: tentou tomar o livro de Miguel, colocando as duas mãos sobre o livro.
(*[Me dê!!]*)

21. Miguel → André: puxou o livro para si.
(*[É meu.]*)

SI. PAULA → Miguel (simultaneamente ao turno anterior): DAR PARA MIM.
(*Ei você, me dê o livro.*)

22. PAULA → André: PARAR.
(*[E você], pare com isso.*)

23. Miguel → PAULA: entregou o livro (atendeu ao pedido da professora).

24. PAULA → ALUNOS: ESPERAR (com todos os livros em mãos).
(*Aguardem.*)

OBSERVAÇÃO: Em 15:01:30, a professora sentou-se na outra extremidade da mesa.

24. PAULA → ALUNOS: OLHAR/ EU.
(*Olhem pra mim.*)

O início da tarde não foi muito fácil para Paula. André é um aluno que habitualmente demanda atenção e afeto de Sara, a professora regente. Miguel estava folheando um livro antes, foi a ele que Samuel se referiu “ele teve dois”. André não se conforma, como Samuel, e tenta pegar o livro. Miguel não entrega (turnos 20 e 21). André parece estar querendo chamar a atenção, mas Paula coloca limites (turno 22) na atitude do aluno. Paula aproveita para recolher os livros de Miguel (turno SI/21 e 23), tomar o controle de toda a situação e pedir

que todos fiquem atentos (turno 24), aproveitando a mudança de posição devido à luminosidade. É sua função docente que está em jogo e ela consegue, com o olhar e a LS, expressar-se claramente e fazer-se autoridade, marcando sua posição no alinhamento dos diálogos.

Havia ainda alguma agitação. Mesmo após a mudança da posição da professora e dos alunos em relação à claridade que entra na sala, o processo de negociação da atenção continua. Paula chama um dos alunos e consegue a atenção dos demais:

26. PAULA → Pedro: olhou para o aluno/ Bateu levemente na mesa com a mão direita (próximo ao aluno que olhava em direção à câmera), a palma para baixo, dedos juntos, polegar separado (sentido de chamada de atenção).

(Ei você!)

27. Samuel e André → Pedro: tocaram no colega (Samuel tocou com a mão direita no antebraço de Pedro e André tocou com a mão esquerda na mão direita de Pedro).

(Ei, Pedro!)

28. Samuel → Pedro: DÊITICO com a mão direita em direção à professora.

(Ei, [olhe] para a professora.)

29. Pedro → PAULA: olhou para Paula (atendeu ao pedido da professora após a intervenção dos colegas).

30. PAULA → Pedro: OLHAR/ EU/ Movimento vertical da cabeça para baixo (o aluno estava olhando em direção ao pesquisador e esse foi o motivo da chamada de atenção).

(Olhe pra mim, certo?)

Pedro, um dos alunos que não estava envolvido com a disputa pelos livros naquele momento, mostra-se disperso olhando para câmera e para mim (turno 26). Mas eu não era o foco da atividade. Eu podia estar atrapalhando um pouco, desviando a atenção de apenas um dos alunos. A atividade está prestes a começar com a liderança de Paula. Os próprios alunos auxiliam a professora a fazer com que todos voltem a atenção visual para ela (turnos 27, 28 e 29). No turno 30, Paula solicita a Pedro que preste atenção, insistindo para que o aluno faça o que é necessário para a comunicação entre surdos: direcione o olhar para ela. A manutenção do contato visual é fundamental para a comunicação entre surdos e este é outro aspecto que demanda um aprendizado específico com um adulto surdo, membro da comunidade, pelas razões assinaladas por Karin Strobel (2009), pesquisadora surda:

Tem algumas atitudes acerca da percepção visual entre os sujeitos surdos; por exemplo, durante a conversa, **ficar frente a frente é uma circunstância muito valorizada pelo povo surdo**, não importando a distância; por isso, eles [os surdos] evitam virar as costas enquanto estão em interação; se isto ocorre, é considerado como insulto ou desinteresse. Também quando estão

conversando distantes um do outro e alguém “corta” este espaço visual ficando de obstáculo no meio, isso é considerado uma grave falta de educação para a comunidade surda (STROBEL, 2009, p. 45, grifos meus).

Não foi fácil, mas Paula conseguiu. Os alunos de Paula são os mesmos de Sara. Como veremos mais adiante, os alunos estão acostumados a ter um primeiro momento de brinquedo livre antes de se sentarem no colchonete com a professora regente. A falta de atenção inicial dos alunos pode ser compreendida em parte pelo fato de que, nesta tarde, Paula começa sua atividade no mesmo momento em que habitualmente, os alunos têm a hora livre com Sara.

Outro aspecto a destacar é o interesse dos alunos pelos livros, pelas ilustrações, pelas palavras escritas. Paula aproveita justamente o interesse de Miguel, o aluno que retinha livros, para pedir a ele que selecionasse um livro para a atividade do dia (turnos 34, 35 e 36):

34. PAULA → Miguel: SILÊNCIO/ SÓ/ VER/ LIVRO/ HISTÓRIA/ Ergueu um livro em cada mão diante do aluno (mostrando os dois livros)/ Mãos segurando os livros, movimento vertical das mãos para baixo e para cima (os demais alunos prestavam atenção).
(... *silêncio. Apenas veja estes livrinhos de história. Este ou este?!).*)

OBSERVAÇÃO: Paula tinha o olhar direcionado para Miguel e os demais alunos olhavam para a professora. Gostaríamos de registrar que apesar de dirigir-se a um dos alunos, a professora conseguia atrair a atenção dos demais e isto indicava uma habilidade muito singular desta professora.

35. Miguel → PAULA: DÊITICO com a mão direita em direção a um dos dois livros.
(*Este aqui [professora.]*)

36. PAULA → Miguel: elevou o livro escolhido pelo aluno/ Olhou para o aluno [Expressão facial de interrogação].
(*[É este mesmo? Tem certeza?]*)

A partir de agora, Paula detém a atenção dos alunos e a sala nem parece a mesma do início da tarde. Logo após a escolha de Miguel, todos estão com as mãos no queixo, olhando para a professora, à espera de saber o que ela vai dizer. Paula aproveita a atenção coletiva para explicar o título e o conteúdo do livro escolhido por Miguel no turno 35. Logo a seguir, mesmo sem direcionar suas sinalizações para um interlocutor em concreto, observamos que os alunos já estão imitando os sinais da explicação do título:

ALUNOS: olharam em direção à professora e apoiaram uma das mãos em cada queixo. Coincidentemente, todos os quatro alunos adotaram a mesma postura.
(*[Queremos saber como é...]*)

37. PAULA → Miguel: tocou duas vezes na capa do livro escolhido pelo aluno/ NOME/ A-L-F-A-B-E-T-O/ DEPOIS/ NÚMEROS/ SINAIS/ ANIMAIS/ Breve movimento vertical para baixo com a cabeça.
(*Este livro se chama: Alfabeto, números e sinais de animais*)

OBSERVAÇÃO: o título do livro impresso na capa é: “Aprendendo as letras e os números”. A professora surda fez uma interpretação própria do título original do livro, acrescentando informações relativas às ilustrações de animais, cujos sinais ela viria a mostrar momentos depois. Paula já conhecia o conteúdo do livro e faz uma adaptação do título, pois como há gravuras de animais, ela aproveita para ensinar este vocabulário em Libras.

Pedro e André (simultaneamente a digitação da palavra “alfabeto”): digitaram algumas letras da palavra.

ALUNOS: continuavam olhando em direção à professora.

Os alunos voltam a se desentender enquanto Paula explica o conteúdo referente à letra “A”. No turno 41, Samuel, ainda interessado em folhear livros sozinho, tenta pegar um dos livros que estava em posse de Paula. Ela retoma o livro e pede a atenção do aluno. No turno 47, vemos Paula dizendo a Miguel e a André que não podem brigar. Até que no turno 51, Paula determinou a troca de lugares entre Miguel e André. Com a ordem e a atenção restabelecidas, Paula retoma a atividade. Assim que todos digitam a letra “A”, ela faz o sinal correspondente à ilustração “ARARA” (turno 64) e o processo imitativo próprio à aquisição de vocabulário em LS recomeça (turnos 66 e 66/SI):

64. PAULA → ALUNOS: DÊITICO em direção à ilustração de duas araras associada à letra “A” no livro/ ARARA/ vocalizou “arara”.

(Isto aqui são araras e este é o sinal de arara.)

André e Pedro: ARARA.

65. Samuel → PAULA: mão direita horizontal aberta, braço estendido à frente, palma para baixo, dedos separados, movimento oscilatório da mão e dos dedos (sentido de chamada de atenção).

(Ei [professora...])

66. PAULA → ALUNOS: tocou na ilustração das araras/ ARARA/ AZUL/ AMARELO/ VERDE.

(As araras têm cores azul, amarelo e verde.)

SI. Pedro (simultaneamente ao turno anterior da professora): AZUL/ (Sinal não visível devido à posição do aluno em relação à câmera)/ VERDE.



Figura 9. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Vemos, a seguir, o exemplo de uma correção feita pela professora Paula. Ela corrige o aluno de forma direta, olhando nos seus olhos para enfatizar sua mensagem sinalizada. A

atitude dela é compreensível no contexto de uma atividade que começa com os alunos dispersos e a atenção foi conquistada após diversas mensagens diretivas:

70. PAULA → **Samuel**: B.

71. Samuel → **PAULA**: B (com o polegar aberto, configuração incorreta).

72. PAULA → **Samuel**: olhava para o aluno/ Permaneceu com a mão em “B” dando ênfase à posição correta do polegar, movimentando este dedo para fora e tocando-o repetidas vezes na palma da mão.
(*[Preste atenção! O polegar não fica aberto, ele tem de estar encostado na palma da mão.]*)

OBSERVAÇÃO: a professora Paula evidencia um estilo “visual” de correção do sinal da letra B. Ao olhar para o aluno, chama a sua atenção e ao movimentar o polegar, informa a Samuel que este é ponto onde o sinal feito pelo aluno precisa ser corrigido. Enfim, a correção do sinal é feita de forma visual, uma vez que este é utilizado visualmente e como vemos a seguir, o aluno passa a digitar “B” corretamente.

73. Samuel → **PAULA**: B (corretamente configurado).

Paula corrige diretamente a datilologia equivocada da letra “B” de Samuel (turno 71). Paula, que já havia retomado sua posição de autoridade com Samuel, olha diretamente para o aluno e indica visualmente o aspecto a ser corrigido (turno 72) para que ele o perceba e responda corretamente (turno 73). A professora surda sabe, por experiência própria, que é importante para o aluno digitar corretamente as letras que correspondem as do alfabeto latino e por isso cuida de corrigir a configuração da mão dele ao sinalizar a letra “B”.

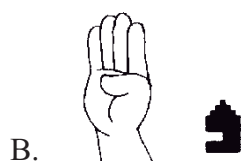


Figura 10. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

A dinâmica da atividade continua. A cada letra, Paula mostra a digitação da letra correspondente e o sinal referente à ilustração também. Em seguida, os alunos digitam as letras e fazem os sinais das ilustrações. No entanto, este esquema não chega a ser rígido, justamente porque os alunos têm iniciativas, fazem perguntas e participam. Vejamos o que acontece na cena a seguir:

88. Miguel → **PAULA**: CACHORRO/ C.
(*Este é o sinal de “CACHORRO” e esta é a letra “c”.*)

89. PAULA → **Miguel**: C (permanecia com a mão em “C” quando foi interrompida por André)
(*Sim, “c...”*)

90. André → PAULA: tocou no antebraço da professora segurando com a mão esquerda/ C (com a mão direita)/ Movimento horizontal da mão em “C” para esquerda e para direita/ [Expressão facial de interrogação].

([Ei professora, o sinal não é assim?])

91. PAULA → André: NÃO/ Movimento horizontal da cabeça para direita e para esquerda/ C/ CACHORRO.

(Não! [Este é o sinal da] letra “c” e [este é o sinal] de “cachorro”.)

92. André → PAULA: CACHORRO (sinal realizado com a mão em “C”).

(Tá, sinal de “cachorro”...)

Pedro e Miguel: CACHORRO.



Figura 11. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Iniciando um turno de conversação, Miguel mostra ativamente para a professora que produz uma das letras e um dos sinais que ela ensina (turno 88). Paula olha para ele e confirma que o aluno está sinalizando bem (turno 89). André também procura confirmar que sua sinalização está correta (turno 90), e novamente Paula faz uma correção direta, diferenciando o sinal da letra C e o sinal de CACHORRO (turno 91). No turno seguinte, André sinaliza corretamente e seus colegas o imitam. No início da interação comunicativa, a professora demarca sua posição no discurso. Estabelecida a atenção visual, condição necessária entre pessoas surdas, a comunicação flui de forma mais horizontal já que os alunos também têm a oportunidade de iniciar novas interações.

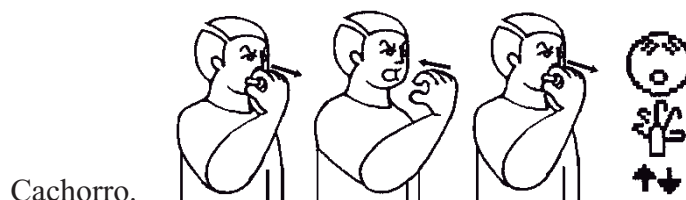


Figura 12. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

O uso de classificadores (CL) são muito frequentes nas línguas de sinais e é muito importante que professores surdos possam ensiná-los para crianças surdas. Assim, elas poderão perceber variações de significado nos itens léxicos da Libras e produzi-las elas

mesmas à medida que ampliam seu conhecimento linguístico. De acordo com Felipe (2007, p.172):

um classificador é uma forma que existe em número restrito em uma língua e estabelece um tipo de concordância. Na Libras, os classificadores, [...], são configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa, animal e veículo, funcionam como marcadores de concordância

Quadros e Karnopp (2004, p.93) complementam:

Os classificadores têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos.

Vejamos a seguir uma cena em que Paula interage com André e aproveita para mostrar para os alunos como um CL agrega significação ao sinal de um animal. Ela começa mostrando a datilologia da letra E nos turnos 96 e 97 e continua ensinando o sinal de ESQUILO no turno 98 (usando uma variação regional). Observando que os alunos são capazes de produzir os sinais, Paula introduz um CL no turno 100 e os alunos acompanham:

96. PAULA → **André:** tocou no braço do aluno/ E.
(*Ei você, [faça] a letra “e”*)

97. André → **PAULA:** E (com a mão encostada no queixo)
(*[Tá bom, letra] E...*)

98. PAULA → **André:** tocou no braço do aluno/ ESQUILO (regional)
(*Faça sinal de “esquilo”*).

99. André e Pedro → **PAULA:** ESQUILO.
(*[Tá bom,] “esquilo”*)

100. PAULA → **ALUNOS:** “ESQUILOS SUBINDO EM ÁRVORES” (CL) (realizado da seguinte forma: braço direito inicialmente na horizontal na altura da barriga e mão aberta com palma para baixo, dedos levemente inclinados para cima, movimento vertical da mão para cima com oscilação dos dedos separados e palma virada para frente).
(*[Vejam], os esquilos sobem em árvores.*)

André e Pedro: imitação do classificador sinalizado anteriormente pela professora, diferindo apenas pelo início na altura do ombro.

André acerta a digitação (turno 97). Paula mostra o sinal ESQUILO e ele o reproduz (turno 99). No turno 100, Paula amplia a explicação do sinal mostrando para os alunos um CL para o sinal ESQUILO, evidenciando o movimento incorporado ao sinal para mostrar aos

alunos que os esquilos sobem em árvores. Paula fez o mesmo com o verbo COMER (vide turnos 256, 257, 258 e 259 referindo-se à boca do tubarão, no CD). Na Libras, há uma especificidade cultural no uso de CLs pelo fato de que eles adicionam significação aos sinais, especialmente os verbos (ANDAR, CAIR, MOVER, etc.). Como vemos, Paula preocupa-se em ensinar CLs para os alunos, algo próprio da Libras. Mais uma vez, ao final, vemos os outros alunos imitando o colega e a professora.

Diferentemente de Raquel, Paula mostrou um estilo de correção mais direta, caracterizada pela ênfase no contato com o aluno pelo olhar e pela exemplificação de formas corretas de sinalização. Por outro lado, o espaço de intersubjetividade surda, visual, possibilita participações autorizadas dos alunos via Libras e/ou códigos surdos como o toque corporal para chamar a atenção da professora, cf. os turnos de André e Miguel a seguir:

90. André → **PAULA**: tocou no antebraço da professora, segurando com a mão esquerda/ C (com a mão direita)/ Movimento horizontal da mão em “C” para esquerda e para direita/ [Expressão facial de interrogação].

([Ei professora, o sinal não é assim?])

102. Miguel → **PAULA (simultaneamente ao turno anterior)**: tocou no braço da professora segurando com a mão direita/ PÁSSARO [Expressão facial de interrogação].

(Professora, isso não é um pássaro?)

Como vimos, tanto com Raquel quanto com Paula, a comunicação com alunos surdos tem especificidades da interação entre surdos que compartilham uma cultura marcada por processos visuais de significação e códigos próprios da comunidade surda. Mesmo sem formação pedagógica, constatamos que as professoras surdas têm certas preocupações didáticas que são próprias de pessoas que trazem para os alunos saberes da experiência, formados em suas histórias de vida como pessoas surdas. O uso da Libras possibilita às professoras estabelecer interações intersubjetivamente significativas, bem como aos alunos, formas de participação mais ativas.

Evidentemente, isto não significa que uma professora ouvinte, que se comunique de forma visual através da mediação linguística da Libras, não possa desenvolver um ensino igualmente significativo. Veremos esta possibilidade com a professora Sara a seguir.

5.2.3 SARA: O USO DA LIBRAS POR UMA PROFESSORA OUVINTE

As próximas cenas mostram interações comunicativas entre a professora ouvinte Sara e quatro alunos: Samuel, Neemias, Miguel e Suzana. Em 23/07/2003, data da filmagem deste episódio, a professora tinha 43 anos de idade e era professora de Educação Infantil de crianças surdas desde 1999. Seu contato com a Libras coincide com o início da docência com alunos surdos, ou seja, ela tinha quatro anos de uso desta língua quando a registramos em vídeo. Em 2002, Sara participou de um curso de Libras avançado e de um aperfeiçoamento para professores da área de “deficiência auditiva” (vide perfil da professora no apêndice C.2).

As falas de Sara e dos alunos foram descritas com a tradução da TILS Thalita Chagas Silva Araújo.

Samuel e Miguel são os mesmos alunos que estavam com Paula no episódio anterior.

Suzana era uma menina surda de 5 anos e 10 meses que entrou para o IEPCS em 2003, onde começou a aprender Libras. Estimamos seu estágio de aquisição da LS em primeiras combinações. Suzana mostrava-se um pouco retraída, mas era atenta e participativa, respondia sempre quando perguntada. Tivemos que selecionar algumas cenas de Suzana interagindo com os coleguinhas para vê-la produzindo mais sinalização e estimar seu estágio de aquisição da LS. Sara adjetivou a aluna como “muito tímida” numa avaliação de meados de 2003 (vide perfil de Suzana no apêndice C.2.1).

Neemias era um menino surdo de 7 anos e 1 mês que também entrou para o IEPCS em 2003, quando começou a aprender Libras. Estimamos o estágio de aquisição da LS de Neemias **entre** as primeiras e múltiplas combinações. Mostrava-se um aluno atento, participativo, respondia quando perguntado e ajudava os colegas, sinalizando respostas quando eles não sabiam (vide perfil do aluno no apêndice C.2.2).

Naquele dia, Sara estava trabalhando com o vocabulário da letra “A” e utilizava uns pequenos cartazes retangulares que ela mesma elaborava e que continham as seguintes informações: uma palavra e a respectiva ilustração. Por exemplo: a palavra a-r-a-r-a (escrita em alfabeto latino) e a foto de uma arara. A atividade consistia em solicitar aos alunos a digitação das letras, também conhecida como soletração em alfabeto manual, e a sinalização do item correspondente em Libras.

Todos estavam sentados num colchonete em semicírculo e tinham boa visibilidade da professora e dos cartazes (vide diagrama 3 no apêndice C.1). Sara comunicava-se com os alunos em Libras, e como Raquel, também expressava uma atitude disciplinadora. Outrossim,

ela também era capaz de reconhecer os acertos dos alunos ou de oferecer apoio emocional, como aconteceu no caso de Miguel (turnos 254, 255, 256, 257 e 258). Sara comunicava-se bem em Libras e adotava o roteiro de aula criado/proposto pela diretora do IEPCS – pessoa muito implicada com a Educação de Surdos. Em alguns poucos momentos de maior mobilização emocional, Sara expressava-se de forma bimodal.

Vejamos um pouco de Sara como pessoa e professora. Na cena abaixo, a partir do turno 09, Sara pede a Suzana que “leia” a palavra “arara”, ou seja, olhando para o cartaz, a tarefa de Suzana era soletrar as letras correspondentes com o alfabeto manual – o que se conhece mais habitualmente como “digitação”.

09. SARA → Suzana: tocou com a mão direita em Suzana (imagem de perfil)/ DÊITICO em direção ao pequeno cartaz/ NOME.
(*Ei! [Leia] este nome.*)

10. Miguel → SARA: CHAMAR [vocalização simultânea: "ó, ó"]/ PÁSSARO/ Marcador de tempo passado realizado com a mão esquerda em “L” acima da cabeça, girando o punho / GAIOLA (caseiro)/ ABRIR GAIOLA (CL)/ MEU/ Idem marcador de tempo passado anterior/ DÊITICO em direção a janela da sala (situada a esquerda do aluno)/ EU.
(*Ei professora! Eu tinha um pássaro e ele fugiu da gaiola.*)

11. SARA → Miguel: prestava atenção à sinalização do aluno olhando fixamente em sua direção/ Leve movimento vertical da cabeça para cima e para baixo/ Inclinou levemente a cabeça para o lado esquerdo [Expressão facial de interrogação].
(*É mesmo?*)

OBSERVAÇÃO SOBRE O TURNO 09: além da tradução acima, havíamos pensado em outros dois sentidos aproximados alternativos “*Ei! [Digite] isto.*” e “*Ei! [Qual o] nome disto?*”. São traduções possíveis para os elementos transcritos do enunciado. Descartamos a segunda alternativa por não observarmos uma expressão facial de interrogação em Sara. Como os alunos estavam habituados a digitar a grafia dos NOMES o pedido “*Digite...*” estaria implícito e este é um sentido muito provável. Escolhemos a primeira tradução, porque tal como constatamos mais adiante numa verbalização, a professora atribui o significado “*Ler*” à digitação dos “NOMES”. No turno 162, a professora diz “*Eles lêem*” a alguém que estava presente na sala, porém fora do foco da câmera. Tendo o registro desta singularidade linguística da professora Sara, resolvemos adotar o sentido atribuído (ou agregado) por ela mesma ao sinal “NOME”.



Figura 13. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).
Observação: o sinal acima é o mesmo que preferimos anotar como “pássaro”.

Rodrigues (2008) também observou interações comunicativas entre uma professora ouvinte e alunos surdos numa sala onde os procedimentos de “leitura” também eram a

sinalização e a digitação (soletração, nomenclatura preferida por Rodrigues). A atribuição do sentido “ler” ao sinal NOME, para solicitar aos alunos a digitação de uma palavra pode ser vista como um fenômeno linguístico local, funcional neste contexto. Outrossim, em termos educacionais, concordamos com Rodrigues (2008) quando chama a atenção para um aspecto que também nos parece decisivo em termos de ensino-aprendizado:

Nessa sala de aula de surdos a leitura é vivenciada como sendo a “sinalização e soletração” de um texto em LP registrado no quadro. É importante que os professores se perguntem se ao “sinalizar e soletrar” os textos, **os surdos estão sendo capazes de entender o que estão “lendo”** (RODRIGUES, 2008, p.224, grifos meus).

Sara continua o desenvolvimento da atividade que consiste na “leitura” dos pequenos cartazes que contêm a grafia da palavra e a respectiva ilustração:

12. SARA → **Suzana:** NOME/ Tocou com DÊITICO no pequeno cartaz.
(Ei! [Leia] este nome.)

13. Suzana → **SARA:** A-R-E...
(a – r – e...)

14. SARA → **Suzana:** DÊITICO realizado com a mão direita em direção ao pequeno cartaz que a professora segurava com a mão esquerda.
(Olhe esta letra!)

15. Suzana → **SARA:** A.
(...a.)

É interessante destacar que antes da resposta de Suzana, Miguel interrompe o diálogo das duas no turno 10. Sara contorna a interrupção de Miguel no turno 11 com uma frase interrogativa sem explicitar uma posição de autoridade e retoma a supervisão da tarefa da aluna. Suzana erra uma letra (turno 13). Sara novamente, indica a aluna o que deve fazer, desta vez, marcando seu lugar de professora enquanto guia entre culturas (turno 14).

Também vale destacar o fato de que no turno 10, Miguel produziu uma frase extensa, usando um CL, que chegou a influenciar nossa estimativa quanto a sua aquisição da LS. A intervenção do aluno refere-se a um assunto que estava sendo abordado, o sinal de ARARA. Ele já havia respondido PÁSSARO equivocadamente no turno 06, e já havia aceitado a correção da professora, que lhe mostrou o sinal de ARARA (turno 08, vide descrição das falas no apêndice C.1 disponível no CD). A retomada do assunto e a interrupção da colega têm uma conotação de autorização, de vontade de participar. Sara deu atenção ao aluno (turno 11) e logo em seguida retomou a atividade com Suzana com o objetivo de fazê-la corrigir-se.

Já havíamos comentado na observação da TILS, que fundamentamos nossa tradução pelo sentido agregado pela professora ao sinal NOME. Após pedir à aluna que “leia” (digite, solete) a palavra “arara”, Sara percebeu o equívoco da aluna (turno 13) porque estava comunicando-se com Suzana pelo canal visual e acompanhava a digitação da aluna com o olhar. Aproveitando o fato de que tem material didático em mãos visto pela aluna, Sara fez a correção mediada pelo cartaz (turno 14) e Suzana corrigiu o equívoco (turno 15).

A professora ouvinte demonstra habilidade para a docência com crianças surdas ao levar em conta a cultura visual dos alunos para se comunicar com eles na solicitação das tarefas, na supervisão da realização destas e na correção dos equívocos. Sara leva em conta a “experiência visual” (Strobel, 2009) de seus alunos, ou seja, o fato de que é pela visão que eles obtêm informação sobre o mundo.

Compartilhando um mesmo campo de visão e uma intersubjetividade comunicativa, surgem também interações entre os alunos, ou seja, relações horizontais entre eles. Na cena a seguir, Neemias percebe que Miguel se equivoca e o auxilia. Tudo começa com uma chamada de atenção de Sara de um jeito mais usual entre surdos: o toque corporal (turno 70) e Miguel olha para ela (turno 71):

70. SARA → Miguel: tocou com a mão esquerda no joelho direito do aluno (Miguel olhava em direção oposta a localização da professora).
(*Ei, Miguel.*)

71. Miguel → SARA: olhou para a professora.

72. SARA → Miguel: sustentou o pequeno cartaz com a mão esquerda de forma visível para o aluno/ Apoiou a cabeça na mão direita posta sobre a bochecha (sentido cultural de esperar).
(*[Estou esperando.]*)

Sem qualquer item lexical, apenas com a exibição do material didático e a expressão corporal (somada à expressão facial e ao olhar), Sara dá significado a sua mensagem (turno 72). Miguel entende a expressão da professora e inicia a tarefa (turno 73), equivocando-se no meio da resposta. Sara corrige diretamente (turno 74), mas curiosamente, Neemias vinha acompanhando a digitação do colega e percebe que ele erra. Neste momento, Neemias reforça a resposta certa e tenta apoiar o colega (turno 75):

73. Miguel → SARA: A-E-B-A-C-A-R...
(*“a – e – b – a – c – a – r ”.*)

OBSERVAÇÃO: o aluno deveria digitar "A-B-A-C-A-X-I".

74. SARA → Miguel: X.
(*É com “x”*)

75. Neemias → Miguel: X.
(É com “x”)

76. Miguel → SARA: X.
(“x”)

OBSERVAÇÃO: no turno de Miguel acima (73), em que ele tenta digitar todas as letras da palavra “abacaxi”, o aluno digitou a letra “E” rapidamente e logo em seguida digitou a letra “B” – o que nos leva a entender que ele corrigiu a si mesmo, pois a palavra que ele deveria “ler” era “abacaxi”. Miguel demorou um pequeno intervalo de tempo antes de digitar equivocadamente a letra “R” – o que nos faz supor que o aluno duvidou que esta fosse a alternativa correta. Efetivamente, a professora percebeu a dúvida do aluno e corrigiu a digitação equivocada logo em seguida, mostrando a letra “X” que ele deveria digitar. Antes mesmo de a professora digitar “X”, Neemias também olhava para Miguel e parece ter notado a dúvida do colega, pois teve o ímpeto de corrigi-lo ao ver a digitação equivocada da letra “R” em lugar da letra “X” quase ao mesmo tempo da sinalização da professora.

Miguel conclui a digitação da palavra com o apoio de Sara que lhe mostra a letra I e utiliza o mesmo estilo anterior, a expressão facial de interrogação (turno 77), para solicitar a resposta seguinte ao aluno. Neste momento, Sara também conta com o conhecimento tácito dos alunos quanto à estrutura da atividade, pois todos eles já haviam digitado a palavra e produzido o sinal em Libras. Ao apoiar a mão direita sobre a bochecha, além de dar a entender que está esperando, Sara comunica-se visualmente com uma conotação de autoridade que acaba por informar ao aluno o que ele deve fazer.

O que há de interessante no estilo de interação comunicativa desta professora? Para produzir um alinhamento ouvinte-surdo, a professora ouvinte leva em conta o contexto visual da comunicação. Neste contexto, Sara não utiliza apenas itens lexicais da Libras (os sinais), mas comunica-se também com a expressão facial e corporal, igualmente constitutivos das LS. Strobel (2009) sintetiza algumas peculiaridades linguísticas de interlocutores surdos, confirmando, com seu ponto de vista, a pertinência do estilo de Sara:

Voltando à **expressão facial e corporal**, elas também podem desempenhar outro papel de suma importância na conversação em língua de sinais, **como uma forma de transmissão de mensagens através de um contexto que não procede da oralidade, mas do corpo e de expressão do rosto**, que funciona algumas vezes como meio de reforçar uma ideia que está sendo transmitida. Por exemplo, para constituir tipos de frases na oralidade, percebe-se quando a frase está na forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa ou imperativa, através da entonação da voz; no caso de língua de sinais, **precisamos estar atentos à expressões facial e corporal** que são feitas simultaneamente com certos sinais ou com toda a frase (STROBEL, 2009, p. 46, grifos meus).

Vejamos como esta dinâmica comunicativa continua nesta cena de intersubjetividade estabelecida pela “experiência visual” (Strobel, 2009):

77. SARA → Miguel: I/ Mão direita vertical inicialmente em “I”, movimento de abertura da mão voltando a palma e separando os dedos (sentido cultural de “e o que mais?”) [Expressão facial de interrogação]/ Apoiou a cabeça na mão direita posta sobre a bochecha.
(*E a letra “i”. Mais o quê? [Estou esperando]*)

78. Miguel → SARA: NÃO/ Leve movimento horizontal com a cabeça para esquerda e para direita.
(*Não sei.*)

79. Neemias → Miguel: ABACAXI.
(*[O sinal] é abacaxi.*)

80. SARA → Suzana e Neemias: girou o pequeno cartaz em direção a Suzana e Neemias/ Apontou com o dedo indicador da mão direita em direção ao pequeno cartaz/ VOCÊS.
(*Ei vocês, olhem para cá.*)

81. SARA → Suzana: CHAMAR/ O QUE?/ ISTO (realizado com DÊITICO em direção ao pequeno cartaz, chegando a tocar neste).
(*Ei Suzana, o que é isto?*)

82. Suzana → SARA: A (...)
(*“a”...*)

83. Neemias → SARA: ABACAXI
(*É abacaxi, ó!*)

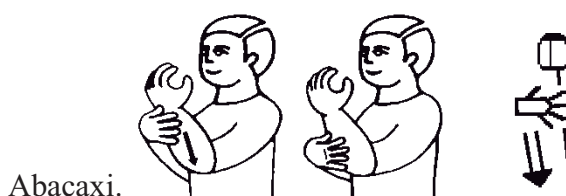


Figura 14. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Vemos, no turno 78, que após equivocar-se quanto à digitação, Miguel não sabe o sinal ABACAXI e responde admitindo seu desconhecimento. Novamente, Neemias auxilia o colega no turno 79. Sara faz uma pausa no diálogo com Miguel e convoca a atenção dos outros dois alunos que participam da cena no turno 80. Logo a seguir ela retoma a atividade com Suzana no turno 81. Antes que Suzana conclua a digitação, Neemias mostra o sinal ABACAXI para a professora no turno 83, mas Sara está atenta à tarefa da aluna:

84. Suzana → SARA: B-A-C-A-X-I
(*...b - a - c - a - x - i*)

85. SARA → Suzana: ENTÃO [Expressão facial de interrogação].
(*E então [qual o sinal?]*)

86. Suzana → **SARA: ABACAXI**
(*É abacaxi.*)

Terminada a digitação de Suzana, Sara pergunta pela conclusão, novamente sem pedir explicitamente o SINAL, mas denotando um certo cuidado com a aluna no turno 85, quando faz a pergunta com sua expressão facial e o conhecimento tácito de que os alunos já sabem a ordem da tarefa (primeiro soletrar, depois mostrar o sinal). Suzana digita e sinaliza com êxito (turnos 82/84, 86). Sara apropria-se muito bem de aspectos não-manuais da Libras, como os olhares e as expressões faciais, com os quais exerce o papel de professora de forma clara, adicionando seu estilo pessoal que alterna autoridade e afetividade.

Na sequência desta cena, vemos a professora Sara reunir habilidades comunicativas e didáticas. A professora retoma o diálogo com Miguel e, assim como a professora surda Raquel, ela aproveita o bom desempenho de Suzana para corrigir/oferecer um modelo linguístico adequado para o aluno:

87. SARA → **Miguel:** mão direita inicialmente aberta, palma virada para cima, dedos juntos, movimento de leve abertura dos dedos e leve inclinação do dorso da mão para baixo, acompanhado de leve movimento vertical da cabeça para baixo [Expressão facial de satisfação] (sentido cultural de “é assim que se faz!”)/ Virou o pequeno cartaz com a mão esquerda em direção ao aluno/ VOCÊ (realizado com olhar fixo em direção ao aluno)/ Único movimento vertical com a cabeça para baixo/ NOME/ DÊITICO em direção ao pequeno cartaz.
(*Viu como ela fez?! Agora você: o nome disto!*)

88. Miguel → **SARA:** coçou rapidamente a cabeça com a mão direita/ Apoiou o queixo na mão direita/ A-B-A-C / Inclinou o tronco aproximando a cabeça do pequeno cartaz e retornou a postura inicial / A-X.
(*[Deixa ver...] “A-B-A-C ... A-X”.*)

89. SARA → **Miguel:** movimento de abertura da mão voltando a palma para cima e separando os dedos (sentido cultural de “e o que mais?”)/ I/ Tocou no pequeno cartaz com a mão direita em pinça no exato local da letra “i” escrita em alfabeto latino.
(*[E o que mais?] Faltou o “I”, olhe aqui.*)

90. Miguel → **SARA: ABACAXI.**
(*Abacaxi*)

OBSERVAÇÃO: para corrigir Miguel, Sara, sendo uma professora ouvinte usuária da Libras, procurou assegurar que o aluno fizesse a datilografia completa, bem como o sinal correto em Libras. Para conseguir seu objetivo pedagógico, a professora utilizou uma estratégia de correção (turno 87): aproveitar modelo correto de Suzana (vide turnos 82, 84 e 86) como exemplo para Miguel (turnos 88 e 90). A comunicação em Libras entre os interlocutores, bem como a condição comum e intersubjetiva de surdez entre os alunos, parece favorecer este tipo de estratégia. Na cena observada, a professora negocia os significados em língua de sinais, e nesse código compartilhado, organiza as interações para que um par linguístico corrija o outro.

91. SARA → **Miguel:** único movimento vertical da cabeça para baixo.

(Isso mesmo.)

Como vimos, no turno 87, Sara começa a corrigir o equívoco anterior de Miguel, aproveitando a tarefa correta de Suzana “Viu como ela fez?”. O aluno expressa suas dúvidas com expressão corporal e retoma a digitação (turno 88), recebe um último apoio da professora (turno 89) e arremata a tarefa digitando e produzindo o sinal ABACAXI, sem que a professora explicita a sequência (turno 90). Um esforço digno de reconhecimento da parte de Miguel. Vencido o desafio, Sara reconhece, a seu modo, o êxito do aluno com um aceno de cabeça (turno 91).

Evidentemente, no episódio tomado para a descrição das falas dos participantes, encontramos cenas onde a dinâmica interativa proposta por Sara atinge o pleno êxito. Como podemos ver a seguir, Suzana acerta a digitação e a sinalização da palavra “árvore” sem qualquer necessidade de correção:

146. SARA → Suzana: tocou no pequeno cartaz.
Por contexto, provável: ([Leia este nome])

147. Suzana → SARA: Á-R-V-O-R-E.
(á - r - v - o - r - e)

148. SARA → Suzana: ENTÃO [Expressão facial de interrogação] (sorriso).
(E então, [qual é o sinal?])

149. Suzana → SARA: ÁRVORE.
(É árvore.)



Figura 15. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Na próxima cena, Neemias se equivoca na digitação de “árvore” no turno 193, inserindo uma letra “A” a mais na palavra digitada. Desconsiderando o equívoco, Sara pergunta o sinal correspondente à palavra com seu estilo usual de ênfase com expressões faciais/corporais no turno 194. No turno 195, o aluno acerta a digitação solicitada e é reconhecido pela professora logo em seguida:

193. Neemias → SARA: Á-R-A-V-O-R-E.
(á - r - a - v - o - r - e.)

194. SARA → Neemias: ENTÃO.

(E então, [qual é o sinal?])

195. Neemias → SARA: ÁRVORE.

(É árvore.)

196. SARA → Neemias (simultaneamente ao turno anterior): SIM.

(Isso mesmo.)

197. SARA → Neemias: NOME/ Tocou no pequeno cartaz com o dedo indicador/ Mostrou a outra face do pequeno cartaz para o aluno/ **NOME/** Colocou o pequeno cartaz sobre as pernas impossibilitando a visualização da palavra “árvore”.

([Leia] o nome disto aqui.)

Entendemos que Sara percebe o equívoco de Neemias na digitação, pois como dispositivo de correção, ela solicita a ele que digite a palavra novamente no turno 197. Observamos também que Sara vira o pequeno cartaz, não permitindo que Neemias veja as letras. Será que a intenção de Sara era “forçar” um pouco o desempenho do aluno? Talvez.

198. Neemias → SARA: A-R-A...

(a – r – a...)

199. SARA → Neemias: V (tremulando levemente a mão para cima e para baixo)/ Olhou enfaticamente para o aluno.

([Atenção! É um] v.)

Se respondermos a pergunta afirmativamente, temos que reconhecer também que a professora apoia o aluno com uma pista visual no turno 199 para que ele faça a tarefa corretamente. A estratégia é pertinente, o aluno faz a correção necessária:

200. Neemias → SARA: V-O-R-E.

(v – o – r – e.)

OBSERVAÇÃO: tal como já observamos anteriormente, a professora intui ou tem plena consciência da utilização do canal visual para estabelecer relações entre elementos da Libras e do português escrito. Ao notar que Neemias trocou o “A” pelo “V” (em 198), Sara chamou atenção dele mostrando o sinal correto da letra imediatamente (199). Logo em seguida, o aluno corrigiu a própria digitação e completou a tarefa corretamente. O uso do código comum possibilita a intervenção da professora com estratégias comunicativas eficazes.

201. SARA → Neemias: único movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima/ **PARABÉNS** (sorriso).

([Isso mesmo!] Parabéns!!)

Neemias conclui a digitação com êxito no turno 200 e recebe um merecido, e mais animado, **PARABÉNS** no turno 201. O êxito do aluno na execução das tarefas, em parte, pode ser compreendido pelo êxito comunicativo da professora que procura recursos visuais para fazer-se compreender de acordo com as possibilidades perceptivas dos alunos. Ao

substituir a via auditiva pela visual, Sara respeita a experiência visual dos alunos e esta atitude permite uma comunicação intersubjetivamente significativa na escola:

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 (PERLIN; MIRANDA, 2003, p.218, grifos meus).

Nossos comentários interpretativos têm recaído sobre estilos comunicativos, estratégias de correção e outros tópicos relativos ao ensino de alunos surdos. Com a cena a seguir, queremos abordar também o aspecto emocional, sempre presente em sala de aula, às vezes de modo delicado, com alunos surdos não é diferente.

Em certo momento da aula, Sara nota que Miguel está triste e expressa sua impressão no turno 251. Ela tinha conhecimento de que um familiar do aluno havia falecido havia pouco tempo (anotação em diário de campo). Estabelecendo uma relação horizontal com o aluno, acolhedora inclusive, Sara ofereceu apoio emocional a Miguel para poder prosseguir a aula com os demais e fazê-lo voltar à abordagem do vocabulário da letra “A”. Vemos um recorte desta interação, vale a pena destacar que, neste turno 251, a professora se expressa de forma bimodal:

251. SARA → Miguel: CHAMAR/ TRISTE (verbalização simultânea: “você tá triste, tá?”, acompanhada de único movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima)/ [Expressão facial de interrogação]/ POR QUE/ TRISTE (Verbalização simultânea: “por que triste?)/ [Expressão facial de interrogação].

(Ei, você está triste, é? Por que você está triste?)

252. Miguel → SARA: NÃO.

(Não.)

253. SARA → Miguel: tocou a mão direita levemente sobre a perna esquerda duas vezes (sentido cultural de chamada para sentar no colo com verbalização simultânea: “quer sentar aqui?”).

(Quer sentar aqui?)

254. Miguel: moveu-se em direção a professora/ Sentou-se no colo da professora.

255. SARA: acomodou o aluno em seu colo.

OBSERVAÇÃO: a partir deste momento (255), a professora e o aluno perderam o contato visual cara a cara. Outrossim, ambos olhavam em direção ao pequeno cartaz utilizado e, eventualmente, faziam uso da visão lateral.

O aluno nega que esteja triste no turno 252, mas aceita o acolhimento afetivo da

professora no turno 255. Feito o acolhimento afetivo, emocional, a professora procura animar o aluno:

256. SARA → Miguel: segurou o queixo do aluno/ Moveu o queixo do aluno para o lado direito (em sua direção)/ TRISTE/ TI@/ MORRER [expressão facial de interrogação].
(*Olhe pra mim. Você está triste porque seu ti@ morreu?*)

257. Miguel → SARA: NÃO.
(*Não.*)

258. SARA → Miguel: MORRER/ (Vocalização inaudível e sinais não identificados em razão do posicionamento da câmera em relação ao aluno e a professora)/ JUNTO/ JESUS/ PRONTO.
(*Ele morreu, está junto com Jesus, pronto!*)

No turno 256, Sara volta a sondar os motivos da tristeza do aluno, desta vez acrescentando uma informação da qual ela tem conhecimento. Mas Miguel faz-se forte e não reconhece a própria tristeza (turno 257). A professora sabe, pelo saber da experiência, que o aluno apenas esconde sua tristeza e procurar animá-lo com uma mensagem positiva (turno 258).

Num turno mais adiante, Sara volta a animar o aluno, que continuava manifestando sua tristeza (vide turnos 261, 262 e 263 no apêndice C.1 do CD). Miguel expressa diversos sentimentos no turno 263 e mesmo antes que ele terminasse de formular sua frase (turno SI/263), Sara procura fazê-lo recobrar alguma alegria da infância. Como no turno 258, notamos que Sara volta a sinalizar e verbalizar ao mesmo tempo, o que provavelmente acontece porque o tema em questão também a mobiliza emocionalmente:

SI. SARA → Miguel (iniciou o turno simultaneamente à sinalização MORRER/ DEUS de Miguel): tocou no ombro direito do aluno com a mão direita/ NÃO PODE/ TRISTE/ SORRIR/ CRIANÇA/ BRINCAR/ APRENDER/ NOME/ BONITO/ Leve movimento horizontal com a cabeça para frente e para trás/ (Verbalização simultânea: “Não pode ficar triste, não. Você é criança, tem que brincar, aprender a ler, bonito, certo?”)
(*Ei você, não pode ficar triste, tem que sorrir! Criança tem que brincar, aprender a ler bonito, certo?!*)

Samuel não esteve muito presente neste episódio porque tinha ido brincar fora do colchonete a pedido da professora. Isso não aconteceu sem motivo. No início da atividade, ele participa ajudando Suzana (turno 17) e logo a seguir começa a chamar a atenção de Sara para a janela da sala (turnos 21, 25, 27). Desta janela, sempre era possível ver micos e passarinhos que circulavam ao redor do IEPCS. A professora tenta chamar a atenção de Samuel para a tarefa (turnos 22 e 24) até que no turno 35 ele dá uma demonstração de que desiste de chamar

a atenção da professora. Sara pede a Samuel que ele vá brincar fora do colchonete (vide diagrama do apêndice C.1).

5.2.4 REBECA: PISTAS DA INCOMPREENSÃO NO BIMODALISMO

Os recortes de um episódio de sala de aula a seguir mostram as interações comunicativas entre a professora ouvinte Rebeca e três alunos: Laura, Rafael e Gabriel. Em 13/08/2003, data da filmagem, Rebeca tinha 37 anos completos. A professora ouvinte começou como estagiária de educação de crianças surdas em 1996 no próprio IEPCS. Sua docência como professora de alunos surdos começou no ano seguinte, 1997. Em 2003, testemunhei durante um ano sua abordagem de estimulação precoce temática para os alunos: apresentação da escola, vocabulário de alimentos, vocabulário de animais, meios de transporte, noções de trânsito, estimulação vocal lúdica, etc. Levando em conta o período de estágio, Rebeca tinha uma experiência de pelo menos 6 anos ensinando crianças surdas e contato com a Libras (vide perfil da professora no apêndice D.2).

Nos primeiros dias da pesquisa de campo, anotei em meu diário fragmentos de uma conversa breve que tive com a antiga supervisora de estágio de Rebeca no IEPCS. O relato da ex-professora de surdos foi o de uma professora que viveu a transição da educação oralista para a filosofia da comunicação total³⁷: “eu já fiz de tudo para me comunicar com esses meninos, mas o certo é que a depender do assunto, se você tiver que se jogar no chão para ele entender o que você quer dizer, você se joga!”

Filmamos alguns episódios em vídeo com Rebeca fazendo estimulações vocais em meio a atividades lúdicas de expressão corporal. Sua supervisora de estágio deve tê-la influenciado significativamente, até porque, foi a partir deste estágio que Rebeca escolheu o trabalho com crianças surdas dentre outras possibilidades. Apesar de procurar aprender Libras

³⁷ **Oralismo.** De acordo com Sá (1999, p. 69), “A abordagem educacional oralista é aquela que visa capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social. **Comunicação total.** De acordo com Sá (1999, p. 99), “Pode referir-se a um posicionamento “filosófico” de aceitação da diferença que existe entre uma pessoa surda e uma ouvinte e de rejeição ao modelo ouvinte decorrente do Oralismo. Nesta visão, é enfatizada a comunicação como necessidade premente a ser satisfeita, subentendendo-se uma defesa da utilização de todos os recursos disponíveis para estabelecer um contato efetivo com a pessoa surda que, por seu impedimento sensorial, tem dificuldades comunicativas, daí, mais especificamente, a designação “Comunicação Total”. Em primeiro lugar, portanto, está a função comunicativa da linguagem.

com Raquel e Paula no IEPCS, bem como em cursos de curta duração, Rebeca tinha preocupações ouvintistas, motivadas talvez por inspirações compensatórias da Educação Infantil. De acordo com Skliar (1998), o ouvintismo:

Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 1998, p.15).

Numa anotação de diário de campo de 21/07/2003, registrei um comentário de corredor, feito espontaneamente, após a saída de uma dessas atividades de estimulação vocal: “Omar, se eles não tiverem esta estimulação aqui, não terão em lugar nenhum”. Eu não havia perguntado nada sobre a aula daquele dia e preferi não questioná-la sobre limites entre currículo escolar e treino da oralidade. Eu tinha consciência que minha etno-observação flagrava uma cena significativa e discutível em termos de currículo. No entanto, o contexto da filmagem, naquele momento, era o projeto da UB e a necessidade de filmar até o fim do ano para comparar os padrões de linguagem dos alunos em diferentes pontos no tempo.

A fala de Rebeca e a dos alunos foi descrita com a tradução do TILS e fonoaudiólogo em formação naquele semestre, Roberto César Reis da Costa.

Laura e Rafael são os mesmos alunos que aparecem com a professora Raquel. Laura mostrou-se tímida novamente, mas respondeu quando incentivada por Rebeca. Neste episódio, Rafael está um pouco mais contido, mas participa sempre que incentivado.

Gabriel é um menino considerado “D.A.” pelo IEPCS, instituição na qual ingressou no ano 2000. Na data da filmagem, Gabriel tinha 6 anos e 3 meses e já era aluno do PEE há três anos, estimamos seu estágio de aquisição da LS **entre** as primeiras e múltiplas combinações. O IEPCS era até então sua única escolaridade, local onde o aluno aprendeu Libras. Observando Gabriel para descrever suas falas, o TILS (fonoaudiólogo em formação) e eu concluímos que se podia afirmar que ele **não** era surdo profundo. Era um bom sinalizante e como tinha acesso à pistas sonoras, vocalizava algumas palavras ou parte delas. Gabriel chegou apático ao IEPCS e transformou-se num aluno participativo e animado (vide perfil completo do aluno no apêndice D.2.1). O aprendizado da Libras e a socialização deve tê-lo feito progredir.

No episódio tomado para compreensão de suas mediações linguísticas, Rebeca aborda o tema dos animais e aproveita o assunto para fazer uma abordagem lúdica de expressão corporal com movimento. Para os alunos, a atividade consiste em correr pela sala a pedido da

professora, ou em mostrar como a cobra, o peixe, o coelho e o cavalo “andam”. No início das interações, Rebeca está de pé e os alunos sentados (vide diagrama 4 no apêndice D.1). Ao propor que algum dos alunos demonstre um movimento solicitado, eles se levantam para a performance, algumas vezes todos juntos. Como veremos, Rebeca se expressa de forma bimodal, combinando sinais da Libras com a fala em português. Segundo Sá (1999) o termo “bimodalismo”:

[...] refere-se ao uso de práticas bimodais, podendo estar associado ou não ao que se costuma denominar “Português Sinalizado”. Como “Português Sinalizado”, entenda-se a prática bimodal de tentativa de tradução linear e exata da estrutura da Língua Portuguesa, utilizando-se Sinais da Libras e outros complementos gramaticais que não fazem parte dela. (SÁ, 1999, p.101)

Neste contexto de comunicação, caracterizado por uma expressão bimodal inexata da professora, observamos alguns eventos de incompreensão comunicativa entre ela e os alunos. Estas incompreensões têm implicações pedagógicas. Pesquisador do fenômeno da incompreensão entre professores ouvintes e alunos surdos, Rodrigues (2008) esclarece:

Sabe-se que, ao direcionar uma fala com determinada intencionalidade, o falante espera que seu interlocutor compreenda exatamente o que quer dizer. A incompreensão surge quando o ouvinte falha em decodificar, interpretar ou inferir essa intenção, não somente no nível da incompreensão ou desconhecimento do significado das palavras, mas também pelo não domínio de seu uso em determinado contexto (RODRIGUES, 2008, p.170)

Vejamos a seguir algumas cenas onde o fenômeno da incompreensão pode ser apreciado de forma sensível, levando em consideração diferenças perceptuais, culturais e linguísticas dos interlocutores. Poderemos observar que a “falha em decodificar” do aluno tem origem num uso equivocado da comunicação bimodal por parte da professora.

Na cena abaixo, Rebeca pergunta aos alunos como eles correm (turno 51), sendo ela ouvinte e falante, entendemos que é isso que ela quer dizer, esperando que seu interlocutores entendam a mensagem expressa na modalidade oral. No entanto, começamos a perceber que há duas mensagens na sua mediação linguística, quando ela pergunta verbalmente no plural “como vocês” ao mesmo tempo em que realiza um dêitico em direção a Gabriel, singularizando a pergunta. O aluno entende que está sendo chamado e responde imediatamente (turno SI/51):

51. REBECA → ALUNOS: “Como vocês, ó, corre, corre.” (Sinalização simultânea: dêitico em direção à Gabriel/ COMO/ CARRO.)

(Como vocês, ó, corre? Corre?)

OBSERVAÇÃO: o critério utilizado novamente para o estabelecimento do sentido aproximado em língua portuguesa foi o fato de a professora ser ouvinte e, por este motivo, escolhemos a frase que ela verbalizou. Por outro lado, registramos que Rebeca efetivamente sinalizou “CARRO” no exato momento em que verbalizou “corre”; e tal fato interferiu no entendimento da mensagem por parte do aluno como veremos no turno a seguir. Pelo mesmo critério, apesar de ter realizado o dêitico em direção a um dos alunos, a professora verbalizou “vocês” e por esta razão optamos pelo registro da forma pluralizada.

SI. Gabriel → REBECA (simultaneamente à verbalização “corre” da professora): levantou o dedo indicador da mão direita (sentido de chamada de atenção para início de turno)/ Realizou ato de assobiar/ CARRO ou DIRIGIR/ Levantou o dedo indicador da mão direita.

(Eu sei! É carro!) ou (Ei, é assim que dirige.)

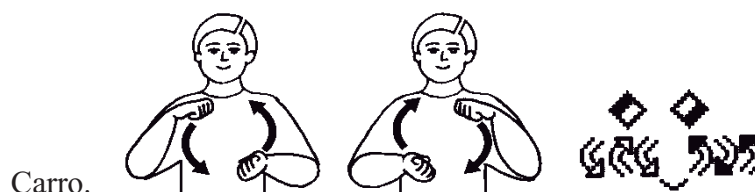


Figura 16. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Além da dupla mensagem plural (oral)/singular (dêitico), a professora também deixa claro que o sentido atribuído a sua mensagem era o de “correr”. No entanto, como bem observou o TILS, ela sinaliza CARRO e este sinal pode ter feito Gabriel entender as perguntas “o que é isso?” ou “como isso anda?”. Olhando a cena com os olhos do aluno, compreendemos que sua resposta é acertada em relação ao que ele entende: CARRO (ou DIRIGIR). Mas Rebeca (turno 52), agora, parece deixar claro que quer Gabriel correndo:

52. REBECA → Gabriel: “Corre... Correr” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ CARRO/ VOCÊ.)
(Corre... [Ei, você] correr.)

OBSERVAÇÃO: a mensagem sinalizada novamente não coincide com a frase verbalizada, pois a professora sinalizou “CARRO” e esta referência não aparece na declaração verbal. Este foi um turno que causou dúvidas quanto ao registro da mensagem em língua portuguesa devido à incongruência entre a mensagem verbalizada e a sinalizada. Neste contexto, preferimos registrar o pronome “VOCÊ” entre colchetes no meio da frase verbalizada.

53. Gabriel → REBECA: CARRO ou DIRIGIR (sinalizou, levantando-se simultaneamente da cadeira)/ Caminhou para frente (sinalizando CARRO/DIRIGIR).
(É carro que serve para dirigir.)

SI. REBECA → Gabriel (simultaneamente ao ato de levantar-se do aluno): “Não. Você! Né carro não. [Realizou ato de assobiar.]” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ CARRO/ NÃO.)
(Não. Você! Né carro não.)

54. Gabriel → REBECA: deteve a marcha enquanto olhava para professora/ CARRO.
(Então, é carro.)

OBSERVAÇÃO: para perguntar aos alunos como eles correm, Rebeca sinaliza CARRO e verbaliza “correr”. Como vimos, Gabriel entende o sinal CARRO e em suas frases seguintes, o aluno se refere a CARRO (ou DIRIGIR). Em Libras, utiliza-se o mesmo sinal para CARRO e DIRIGIR. Escolhemos o sinal CARRO no turno anterior da professora para ressaltar o fato de que o aluno haveria entendido corretamente a sinalização da professora que não coincidia com a verbalização “correr”. Por fim, o aluno vê novamente Rebeca sinalizar CARRO e, mesmo que ela esteja negando “Né carro não”, o aluno protesta: “Então, é carro”.

O diálogo parece mesmo difícil. Gabriel está convicto, tanto que se levanta e vai dirigir seu CARRO (turno 53). Rebeca se dá conta de que o aluno dá uma resposta diferente da esperada (turno SI/53), mas não se dá conta da origem da resposta do aluno. Vendo a professora sinalizar NÃO, o aluno, talvez atônito, afirma sua resposta já em outra posição no discurso, com a conotação de “eu tenho razão, claro” ao dizer: *Então, é carro*.

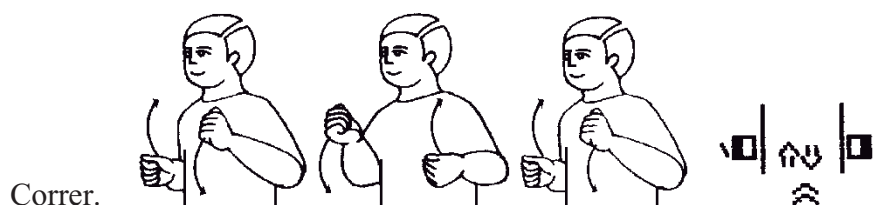


Figura 17. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Outro estudioso da interação comunicativa, o linguísta e antropólogo John J. Gumperz (1982) pesquisou as pistas de natureza sociolinguística utilizadas por participantes numa conversação para sinalizar propósitos comunicativos ou para inferir propósitos conversacionais de um interlocutor. Embora o trabalho de Gumperz aborde interações entre pessoas ouvintes e privilegie pistas de contextualização próprias destas conversações, o autor faz uma síntese que nos interessa quando afirma que um mal-entendido pode levar a uma mudança de atitude de um dos interlocutores:

Quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos. Entretanto, quando um ouvinte não reage a uma das pistas, ou não conhece sua função, **pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos**. É importante observar que, quando isso acontece e quando se chama a atenção de um dos participantes para uma interpretação diferente, **há uma tendência a reações em termos de uma questão de postura ou atitude**. Dizemos que o falante é antipático, impertinente, grosseiro, não-cooperativo, ou que não está entendendo (GUMPERZ, 2002, p.153, grifos meus).

De modo análogo a como Gumperz (2002) aborda o entendimento das pistas de contextualização por interlocutores ouvintes, entendemos que a sinalização bimodal da

professora, marcada pela dupla mensagem, funcionou como uma pista que foi interpretada pelo aluno de forma diferente ao que ela esperava. Observamos, a seguir, que a interpretação do aluno provocou uma mudança de atitude da professora e, conseqüentemente, de sua posição (*footing*) no discurso.

Uma vez que o mal-entendido parece não ter solução e a posição da professora no discurso está ameaçada, uma saída possível para o impasse não é comunicativa, mas pela retomada da autoridade. A seguir, Rebeca começa a chamar a atenção do aluno, usando um código habitual na comunidade surda, o toque corporal, traduzido muitas vezes nestas descrições por expressões do tipo “ei, você” (turno 55):

55. REBECA → Gabriel: “Você, ó!” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ Tocou no ombro direito do aluno com a mão direita.)
(*Você, ó!*)

Gabriel: caminhou em direção à cadeira/ Permaneceu de pé/ Olhou para Rafael.

Rafael: olhava para Laura.

56. REBECA → Rafael: tocou no queixo do aluno com a mão direita.

57. Rafael: olhou para a professora.

58. REBECA → ALUNOS: “Eu...” (Sinalização simultânea: MEU)
(*Eu...*)

59. Gabriel → REBECA: olhou para a professora.

60. REBECA → Gabriel: SENTAR.
(*Sente-se.*)

61. Gabriel: sentou-se.

Vejamos o que acontece. Gabriel volta para seu lugar, não se senta mas fica observando o colega. A professora muda de interlocutor tocando no queixo de Rafael (turno 56). Rafael olha para a professora. Ela parece começar uma nova explicação (turno 58, sinalizando MEU em vez de EU) dirigindo sua mensagem a todos, mas Gabriel olhou para ela (turno 59), talvez estivesse prestes a dizer algo. Nesse momento, Rebeca sinalizou em Libras, claramente: *sente-se* (turno 60). Gabriel sentou-se (turno 61). O aluno, literalmente, voltou para sua posição. E a professora voltou para seu alinhamento na interação comunicativa, o papel de professora, na condição de autoridade. No entanto, de acordo com a nossa observação abaixo, Rebeca dá a entender que apreende algo do protesto de Gabriel:

62. REBECA → **ALUNOS**: bateu palmas/ “Eu corro, ó, corro.” (Sinalização simultânea: MEU/ CORRER/ CORRER [Expressão corporal correspondente à ação do verbo].)
(*Eu corro, ó, corro.*)

OBSERVAÇÃO: a professora movimentou-se no espaço da sala de aula, chegando a sair do foco da câmera, que permaneceu em direção aos alunos. Durante essa movimentação, a professora simulou o ato de correr e por alguns segundos esteve fora do foco da câmera. Em vez de sinalizar o verbo “CORRER” utilizando o sinal “CARRO”, Rebeca passou a utilizar a expressão corporal correspondente à ação do verbo. Assistindo a cena, formulamos a hipótese de que esta mudança de estratégia comunicativa talvez tenha acontecido em função do protesto de Gabriel.

ALUNOS → **REBECA**: prestavam atenção à professora.

63. REBECA → **Rafael**: “Você, ó, como é que corre?” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ VOCÊ.)
(*Você, ó, como é que corre?*)

OBSERVAÇÃO: a professora ainda permanecia fora do foco da câmera e não foi possível observar outra(s) sinalização(ões) além do pronome “VOCÊ”. Ela poderia ter sinalizado “COMO”, pois, em turnos anteriores, já havíamos observado este procedimento característico de sua comunicação.

64. Rafael → **REBECA**: levantou-se, correu em direção à professora/ Retornou para a cadeira e se sentou.

65. REBECA → **Rafael**: “Isso! Isso!” (A professora permanecia fora de foco de modo que não foi possível observar aspectos referentes à sua sinalização, gestualização ou expressão facial.)
(*Isso! Isso!*)

66. Gabriel → **REBECA**: levantou-se, correu em direção à professora/ Retornou para a cadeira e se sentou.

67. REBECA (→ **Gabriel** ou → **ALUNOS**): “Correr, correr!”
(*Correr, correr!*)

OBSERVAÇÃO: devido ao fato de que a professora estava fora do foco da câmera, tampouco conseguimos determinar para quem ela dirigiu o último enunciado.

Rebeca passou a demonstrar como se corre (turno 62), uma solução criativa. Continuando a interagir com Rafael, ela faz novamente a pergunta, mas não sabemos se havia dupla mensagem porque ela posicionou-se fora do foco da câmera (turno 63). Os alunos parecem não saber bem o que fazer. Rafael corre brevemente em direção a professora e senta-se logo em seguida (turno 64). Gabriel faz o mesmo (turno 66). Não parece que estão bem certos do que devem fazer. Rebeca tenta animar: *Isso! Isso! Correr, correr!*

Rafael e Gabriel sentaram-se. Rebeca deve ter percebido que a mudança de estratégia comunicativa tampouco remove as dificuldades de compreensão dos alunos. Rebeca só tem uma alternativa: modificar o contexto mais amplo do entendimento. Sendo assim, ela procura integrar Laura, a aluna que até então mostrava-se mais tímida, oferecendo a ela uma oportunidade de expressão pela via da imitação direta do ato de correr pela sala:

68. REBECA → Laura: “E você?”
(*E você?*)

OBSERVAÇÃO: a professora continuava fora de foco, mas conseguimos determinar que o turno de fala é dela pelo fato de Laura ter atendido a sua solicitação.

69. Laura → REBECA: levantou-se, correu em círculos pela sala (ao redor da cadeira da professora situada em frente às cadeiras dos alunos).

70. REBECA → Laura: “Ah! Corre! Corre, Laura!”. (Professora fora de foco.)
(*Ah! Corre! Corre, Laura!*)

Rebeca traz Laura para a interação (turno 68). Seguindo a demonstração da professora, Laura responde imitando-a: levanta-se e corre pela sala (turno 69). Rebeca anima a aluna (turno 70, anotamos apenas a verbalização porque ela estava fora do foco). Rafael e Gabriel integram-se correndo também. Quem não o faria? De repente, Rebeca anima mais ainda e de surpresa, anuncia: “*acabou!*” (turno 71):

Rafael e Gabriel: levantam-se e correm em círculos atrás de Laura, dando voltas pela sala.

71. REBECA → ALUNOS: “Vai, corre! Isso! Corre!”/ ACABAR/ ACABAR (Verbalização simultânea: “Acabou!”)
(*Vai, corre! Isso! Corre! Acabou!*)

OBSERVAÇÃO: a partir do verbo “ACABAR” anotado acima, a professora voltou a posicionar-se no foco da câmera. O primeiro uso do verbo “ACABAR” foi puramente sinalizado, enquanto o segundo foi com verbalização simultânea. Optamos, neste caso, pelo registro de apenas uma mensagem relativa ao verbo “ACABAR”, assinalando tão somente a ênfase que se pode inferir a partir da repetição do verbo.

72. ALUNOS: correram em direção às cadeiras e sentaram-se.

Já que “*acabou*” na hora que a brincadeira estava mais animada, os alunos voltam para seus lugares. É interessante notar como, nesta cena, o impasse é resolvido pela retomada da posição do discurso da professora, evitando o protesto de Gabriel (*sente-se*), ao mesmo tempo em que, a partir dele, ela muda a forma de expressão para uma comunicação ampla, total: a demonstração do movimento a ser imitado. Com esta mudança de estratégia comunicativa, a aluna que não estava participando da interação, Laura, é aquela que compreende o exemplo e intermedia a participação dos colegas.

Professora com clara inclinação para a atividade docente (vide perfil no apêndice D.2), Rebeca soluciona a sequência de incompreensões atraindo a participação de Laura.

Funcionou. Situações de incompreensão podem ser revertidas, Rodrigues (2008) já havia observado esta possibilidade:

A análise [dos eventos-chave da pesquisa] evidenciou que as situações de incompreensão podem tornar-se partes constitutivas de oportunidades de aprendizagem e participação a partir do momento em que, ao causar um “problema” de comunicação, são percebidas, ainda que inconscientemente, provocando nos interlocutores a necessidade de se construir um outro enquadre interativo capaz de estabelecer o entendimento comum acerca do que está sendo dito ou acontecendo na interação. A constituição de um outro enquadre conduz os interlocutores a acionarem seus esquemas conceituais que, por sua vez, reconfiguram a interação ao disponibilizar novas informações contextuais e, até mesmo, ao explicitar informações contextuais oferecidas de forma implícita (RODRIGUES, 2008, p. 225).

Vemos, na próxima cena, que em alguns momentos os alunos procuram acrescentar informações ao tema proposto pela professora. Neste exemplo, devido a sua posição no discurso, com a responsabilidade implícita de gerir os turnos de participação, é a professora que não decodifica as mensagens de Rafael e de Gabriel. Rebeca não concorda nem discorda das intervenções dos alunos, apenas assegura que cada um tenha seu turno de participação:

192. REBECA → **ALUNOS:** APLAUDIR/ “Ó! Agora, ó! Agora, como...? Como o cavalo...?”
(Sinalização simultânea: AGORA/ AGORA/ COMO/ COMO/ CAVALO.)
(*Muito bem! Ó! Agora, ó! Agora, como...? Como o cavalo...?*)

193. Rafael → **REBECA:** CAVALO.
(*O Cavalo.*)

194. Gabriel → **REBECA:** COELHO (sinal realizado com as duas mãos, enquanto levantava-se e dava dois pulos para frente).
(*O Coelho.*)

195. REBECA → **Gabriel:** “Não, o cavalo!” (Sinalização simultânea: NÃO/ CAVALO.)
(*Não, o cavalo!*)

SI. Gabriel → **REBECA (simultaneamente ao turno anterior da professora):** Sentou-se/ CAVALO/ Levantou-se novamente, ainda sinalizando “CAVALO” / CAVALGAR (CL – simulando o ato de segurar a rédea com as duas mãos em “S”).
(*O cavalo... é para montar.*)

196. REBECA → **Gabriel:** “Vai!” (Sinalização simultânea, oriunda do turno anterior: CAVALO.)
(*Vai!*)

197. Rafael → **Laura:** olhou em direção à colega/ CAVALO.
(*É, um cavalo.*)



Figura 18. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Rebeca solicita aos alunos que produzam o movimento do cavalo (turno 192). Rafael aceita a sugestão (turno 193). Gabriel entende o sinal equivocadamente (turno 194, os sinais CAVALO e COELHO são realizados no mesmo ponto de articulação, a cabeça, mudando a direção da mão). Rebeca nota o equívoco, sabe o sinal correto e corrige o aluno (turno 195). Gabriel capta a mensagem no mesmo instante (SI/195). Rebeca incentiva o aluno a galopar com seu cavalo (turno 196). A comunicação parece gravitar entre a professora que, involuntariamente comunica-se mais pela oralidade e o aluno com maiores condições de entender pistas fonológicas sonoras. Neste contexto, Rafael auxilia Laura (turno 197).

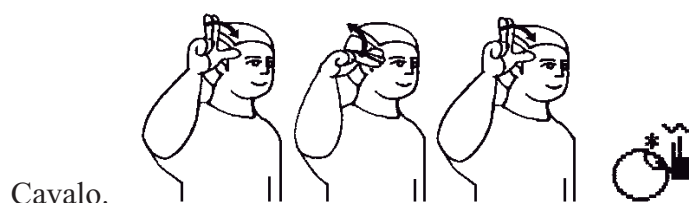


Figura 19. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Vejam os que acontece a seguir. Gabriel e Rafael procuram acrescentar informação ao tema do movimento do cavalo. A professora incentiva o cumprimento da tarefa e a participação de Gabriel é assegurada:

198. Gabriel → REBECA: caminhou para frente/ CAVALO (sinalizando com a mão esquerda, enquanto a mão direita simulava o ato de bater na parte posterior de um cavalo).
(*É assim que anda a cavalo.*)

199. REBECA → Gabriel (logo após o início da marcha do aluno): “Cavalo, vai.” (Sinalização simultânea, oriunda do turno anterior: CAVALO.)
(*Cavalo, vai.*)

200. Rafael → REBECA: levantou-se/ CAVALGAR (CL – simulando o ato de segurar a rédea com as duas mãos em “S”).
(*Eu também sei; é assim que anda.*)

201. REBECA → Rafael: “Só um!” (Sinalização simultânea: POSITIVO/ ESPERAR.)
(*Só um. Espere aí!*)

202. Rafael: sentou-se.

OBSERVAÇÃO: Gabriel permaneceu sinalizando “CAVALO” e simulando o trote, durante a interação anterior entre a professora e Rafael.

Gabriel aceita o incentivo depois de levantar, começa o galope (turno 198). Rebeca incentiva novamente o galope de Gabriel (turno 199). Observando o vídeo, temos a impressão de que Rafael sente, ou pressente, que prevalece mais comunicação entre a professora e Gabriel. Rafael se levanta e comunica para a professora que sabe o que tem que fazer (turno 200). Rebeca exerce sua função de professora, administrando a participação (turno 201) e Rafael reteve sua participação no turno 202.

Com a participação assegurada, Gabriel simula o trote do cavalo para demonstrar como ele faz, mostrando o movimento do CAVALO para a professora e também para mim. O aluno esgota todas as possibilidades de responder e a professora se satisfaz:

203. Gabriel → REBECA: CAVALO (verbalização aproximada a cavalo: “avalu”)/ Continuou com a sinalização e a simulação do trote.

SI. REBECA → Gabriel (simultaneamente à sinalização do aluno e o ato de simular o trote): “Cavalo! Cavalo!” (Sinalização simultânea: CAVALO/ CAVALO.)
(*Cavalo! Cavalo!*)

204. Gabriel → Pesquisador: olhou em direção à câmera/ CAVALO (verbalizações parecidas à palavra cavalo: “avalu”, “valu” e “vavalu”)/ Continuou simulando o trote.
(*Olhe, é assim que o cavalo faz!*)

205. Gabriel → REBECA: olhou em direção à professora/ CAVALO (verbalização aproximada a cavalo: “valu, valu”).
(*Olhe, é assim que o cavalo faz!*)

206. REBECA → Gabriel: “Tá bom!” (Sinalização simultânea: BOM.)
(*Tá bom!*)

Gabriel vocaliza “avalu” enquanto sinaliza, animado: CAVALO, CAVALO. Ele estava mesmo “embalado no galope”, já que a professora recusava-se a entender suas intervenções, ele tinha que se expressar para alguém. Dirigiu-se ao pesquisador para explicar o que o “avalu” faz, em pequenos galopes, simulando segurar uma rédea e um chicote.

Rafael já havia tentado acrescentar informação ao tema do CAVALO no turno 200. Animado, Gabriel dirige-se à professora (turno 205) para fazer o mesmo: mostrar a ela o que o cavalo faz. Em seu papel de professora, Rebeca mantém a estrutura da atividade, regulando a participação, e o alinhamento da posição dos participantes na interação: “*Tá bom!*” (turno 206).

5.2.5 EVA: DIFICULDADES COMUNICATIVAS E DIDÁTICAS

As próximas cenas mostram a comunicação entre a professora ouvinte, Eva e dois alunos: Débora e Marcos. No dia 05/05/2003, Eva tinha 55 anos completos. O único curso de Libras que ela fez foi em 1992. Deste curso até a data da filmagem, Eva utilizava seus conhecimentos de Libras com surdos adultos em oficinas de artes no IEPCS, em alguns casos, estes surdos tinham deficiências associadas e as turmas das oficinas eram mistas: havia pessoas com outras deficiências também. Além disso, foi somente no ano anterior, 2002, que Eva tinha iniciado sua docência com crianças surdas no IEPCS. Como Rebeca, Eva comunicava-se com seus alunos de forma bimodal, combinando o uso de sinais da Libras com sua fala em português (vide perfil da professora no apêndice E.2).

As falas de Eva e dos alunos foram predominantemente descritas com a tradução da TILS Thalita Araújo. Outrossim, tivemos que realizar algumas sessões com Roberto César para dirimir dúvidas, bem como discutir algumas questões comunicativas e pedagógicas (vide dados completos das descrições das falas nos apêndice E.1).

Tivemos que mostrar o vídeo para Eva, posteriormente, para dirimir algumas dúvidas sobre a comunicação de Débora, queríamos ter certeza sobre com quem a aluna estava falando em alguns momentos.

Débora era uma menina surda de 5 anos e 11 meses que ingressou no IEPCS em 2003, quando começou a aprender Libras. Estimamos que ela estivesse no estágio das primeiras combinações quanto à aquisição da LS. A aluna mostrava-se um pouco tímida, embora tivesse iniciativas de interação e respondesse quando perguntada. Era vista por Eva como uma menina “traquila, carinhosa, interessada” e “participativa”. O vocabulário de Débora consistia em sinais caseiros, dêiticos e sinais da Libras aprendidos em sala de aula (vide perfil da aluna no apêndice E.2.1).

Marcos era um garoto surdo de 6 anos e 9 meses que ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno de Sara. Quanto à aquisição da LS, estimamos que ele também estivesse nas primeiras combinações, embora já fosse aluno da casa. Seu vocabulário em LS misturava sinais caseiros e da Libras, bem como muitos dêiticos. Percebi Marcos como um aluno participativo, capaz de narrar fatos do cotidiano, bem como de montar e desmontar o tripé da câmera após as filmagens. Respondia quando perguntado e expressava-se com criatividade. Em 2002, Sara havia utilizado os adjetivos “tranquilo, amoroso, porém disperso”, mas de “socialização boa” (vide perfil do aluno no apêndice E.2.2) referindo-se a Marcos.

No dia da filmagem, Eva estava trabalhando com noções de espacialidade, números e cores. No início da aula, os alunos haviam feito exercícios de “encontrar a saída do labirinto” numas folhas de um caderno de exercícios deste tema. Depois, escrevendo numerais em papel, Eva mostrou os respectivos sinais de números cardinais em Libras. Os exercícios com os labirintos e os numerais alternaram-se até o momento do episódio escolhido para a descrição das falas. Logo na primeira cena do episódio, Débora e Marcos estão desenhando livremente. Eva apenas os acompanha, olhando para as produções.

Todos estavam sentados em cadeiras e mesinhas infantis, num mesmo plano de visão, porém o contato visual é melhor entre Eva e Débora (de frente) já que Marcos está à esquerda da professora (vide diagrama 5 no apêndice E.1). Vejamos no início do episódio, as características da interação comunicativa da professora com seus alunos:

Marcos: Estava desenhando.

01. EVA → Débora: Mão direita horizontal aberta à frente na altura do peito, palma para baixo, dedos separados, movimento único da mão e dos dedos para frente/ BRINCAR/ “Vá, pode brincar, vá!”.
(*Vá, pode brincar, vá!*)

OBSERVAÇÃO: não houve a sinalização do verbo “PODER”. O gesto transcrito acima, é culturalmente associado entre os ouvintes, a expressões relacionadas com o verbo “ir”: vá lá, já foi, etc.

Débora: começou a desenhar.

Registramos que, durante 28 segundos, a professora apenas observou os alunos enquanto desenhavam. Neste intervalo, não houve interação comunicativa manifesta entre Eva e as crianças. Além de observar os alunos, a professora também olhou para papéis que estavam sobre a mesa, olhou para o próprio relógio de pulso e para a parede.

02. Marcos → Débora: Tocou na mão esquerda de Débora/ Vocalizou “Oh!”/ As duas mãos próximas aos olhos, dedos polegares tocando nos indicadores, movimento com os dedos perto das pálpebras mostrando como revirá-las/ Olhou para Débora/ DÉITICO com a mão esquerda apontando para sua folha de A4/ As duas mãos próximas aos olhos, dedos polegares tocando nos indicadores, movimento com os dedos perto das pálpebras mostrando como revirá-las/ Olhou para Débora/ Olhou para a folha de A4.
(*Ei Débora, olha [como faz o monstro] que eu desenhei aqui.*)

Logo em sua primeira frase, percebemos uma característica da forma de comunicação de Eva: ela só sinalizou o verbo BRINCAR e fez um gesto para indicar o verbo *ir* (turno 01). O bimodalismo de Eva, **não é exato**. O fato é que Débora começa a desenhar. Depois disso, registramos um intervalo sem comunicação, no qual houve uma perda de contato visual que durou 28 segundos e a consequente comunicação entre alunos (turno 02). Assim como procurou mostrar seu desenho à colega, Marcos tem a mesma iniciativa com a professora,

introduzindo um tema que não chegou a fazer sentido para ela durante todo o episódio, o monstro:

16. Marcos → **EVA**: olhou para a professora/ Vocalizou “Poó!”/ Mão direita fechada à frente na altura do peito, movimento vertical de elevação da mão até a altura do ombro e pouso sobre a mesa/ Olhou para folha de A4/ DÊITICO com a mão direita em direção a folha de A4/ Voltou a desenhar/ Olhou para a professora.
(*Professora, [olhe isto] aqui.*)

17. EVA → **Marcos**: olhou para o aluno/ As duas mãos na horizontal abertas na altura da barriga, palmas para cima, dedos separados, cotovelos apoiados sobre a mesa, movimento de fechar as mãos/ “Quem é?”
(*Quem é?*)

SI. Marcos → **EVA (simultaneamente ao turno anterior da professora)**: o aluno sinalizou próximo a boca (sinal não identificado, devido ao posicionamento de Marcos em relação à câmera)/ Olhou para a professora/ Olhou para sua folha de A4/ DÊITICO com a mão direita em direção a folha de A4/ Olhou para a professora
(*[Olhe pra] isto.*)

18. EVA → **Marcos**: PAPAI/ “Papai?” [Entonação vocal de interrogação] (repetiu a pergunta bimodal duas vezes).
(*Papai?Papai?*)

19. Marcos → **EVA**: PAPAI/ NÃO.
(*Não é papai, não.*)

20. EVA → **Marcos**: NÃO/ “Não? Quem é?”/ As duas mãos na horizontal abertas na altura da barriga, palmas para cima, dedos separados, cotovelos apoiados sobre a mesa, movimento de abrir e fechar os braços e fechar as mãos em seguida.
(*Não? Quem é [então]?*)

OBSERVAÇÃO: a professora fez um leve movimento com a cabeça que seria insuficiente para caracterizar uma expressão facial de interrogação. Por outro lado, a entonação da voz e o gesto realizado com os braços e mãos fundamentam nossa tradução como a de uma frase interrogativa.

21. Marcos → **EVA**: as duas mãos próximas aos olhos, dedos polegares tocando nos indicadores, movimento com os dedos perto das pálpebras, mostrando como revirá-las/ Olhou em direção à mesa/ DÊITICO com a mão esquerda em direção à folha de papel A4 (tocou duas vezes na folha)/ Olhou de volta para a professora.
(*É o [monstro] que eu desenhei.*)

EVA: mão direita fechada sobre a mesa, inicialmente à frente na altura da barriga, cotovelo direito apoiado na mesa, movimento de colocar os dedos indicador e médio sobre a boca/ Olhou para o aluno/ Mão direita com os dedos indicador e médio colocados sobre a boca, movimento de colocar os dedos indicador e médio na lateral direita da cabeça/ Verbalização simultânea: “onde é que ele viu isso meu Deus do céu?”/ Olhou para a mesa/ Olhou para o aluno/ Olhou para a mesa/ Olhou para o aluno.
(*[Não é possível!] Onde é que ele viu isso?Meu Deus do céu!*)

OBSERVAÇÃO: a professora olhou para o aluno brevemente e não dirigiu sua frase para ele. Durante sua fala, a professora alternou o olhar entre o aluno e a mesa. Visualizando a cena, entendemos que após expressar certo espanto, levando os dedos indicador e médio até a boca, e depois até a cabeça, a professora verbalizou “...onde é que ele viu isso?” fazendo este comentário para si mesma, sem dirigir-se aos alunos, ou mesmo ao pesquisador.

Marcos: tentou sentar-se no chão (afastando a cadeira).

Depois que mostrou seu “monstro” à Debora, Marcos chamou a atenção da professora para o que estava desenhando (turno 16). Eva perguntou quem era que estava ali retratado (turno 17). Num turno concomitante (SI/17), Marcos continua tentando chamar a atenção da professora para o desenho dele. Eva tenta saber quem está retratado no desenho e testa uma hipótese “*papai?*” (turno 18). Marcos responde “PAPAI/NÃO” (turno 19). Devemos atentar para o fato de que Eva indica suas frases interrogativas pela entonação da voz e não pela expressão facial. A professora usa muitos gestos genéricos. Eva tenta continuar investigando sobre o personagem desenhado (turno 20). Marcos dá a mesma resposta: “*o monstro que eu desenei*” (turno 21). A seguir, falando consigo mesma, Eva apenas se questiona “*onde ele viu isso?*”.



Figura 20. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

A atitude de Marcos denota que ele percebe que não está sendo entendido: o aluno tenta sentar no chão. Face à ameaça de seu papel de autoridade, a professora procura manter a disciplina e marcar seu lugar no discurso:

22. EVA → Marcos: “Senta na cadeira Marcos!”/ sinalização simultânea: CADEIRA/ Tocou com a mão esquerda no antebraço direito do aluno/ “Na cadeira!”/ sinalização simultânea: CADEIRA.
(*Senta na cadeira Marcos! Na cadeira!*)

23. Marcos → EVA: olhou para a professora/ CADEIRA.
(*[É pra] sentar?*)

24. EVA → Marcos: “Marcos, na cadeira!”/ Tocou com as duas mãos no antebraço e no braço direitos do aluno tentando trazê-lo para a cadeira.
(*Marcos, na cadeira! [Ei!]*)

Marcos: olhou para baixo da mesa (movendo a cabeça na direção do chão como se procurasse algum objeto).

A cena evidencia que naquele momento o assunto “quem é o monstro?” havia terminado (o tema voltou em outro momento, vide apêndice E.1). Eva não levou adiante sua investigação para tentar responder “*quem é?*”. Seja por falta de conhecimento da Libras

(lexical e expressivo), seja por limitações pedagógicas, ou por ambos os motivos, Eva não continuou sondando quem poderia ser “o monstro”. Seria um personagem de desenho animado? O garoto mais forte da rua? Ou se era somente um simples desenho?

Ela também não aproveita o tema para desenvolver outra atividade. O fato é que o interesse em manter o diálogo termina, talvez, de ambas as partes. Marcos tenta sentar-se no chão. Neste momento, o enquadramento da situação interativa tende a prevalecer: Eva é a professora e diz para Marcos sentar na cadeira (turno 22), retomando seu lugar de autoridade. Denotando certo desinteresse, o aluno olha para professora e sinaliza CADEIRA, “*é para eu sentar?*” (turno 23). Sem recursos para dialogar com o aluno na língua dele, a professora tenta trazê-lo para a cadeira (turno 24). Marcos parece procurar algum objeto debaixo da mesa e, alheio à autoridade da professora, continua sua busca.

Sem conseguir levar adiante sua investigação sobre o “monstro” que Marcos desenhou, Eva olha para mim e fala como se estivesse falando consigo mesma que há algo “*muito grave, muito feio*” na conduta de Marcos (turno 25). Enquanto isso, Marcos, que parecia ter perdido o desenho, acabou encontrando (SI/25):

25. EVA → Pesquisador: mão direita à frente, inicialmente na altura da barriga, com palma voltada para o lado esquerdo, movimento de levar a mão até a lateral da cabeça, pousar os dedos no cabelo e friccioná-lo/ “Tem uma coisa muito grave... Muito feio... Ele só tá com isso hoje” (olhando para a mesa e em seguida para a câmera)/ Verbalizações inaudíveis/ Colocou o desenho do aluno diante dos olhos/ Olhou para o desenho do aluno e colocou-o de volta sobre a mesa.
(*[Não é possível!...] Tem uma coisa muito grave... Muito feio... Ele só tá com isso hoje. [O que será esse desenho?]*)

SI. Marcos (simultaneamente ao turno anterior da professora): abaixou-se por sob a mesa/ Olhou para a professora/ Levantou-se/ Sentou-se/ Tocou na folha de A4 aproximando-a de si/ Olhou para a professora/ Olhou em direção à mesa.
(*[Ah, aqui está meu desenho!]*)

ALUNOS: voltaram a desenhar (Débora estava observando a professora e Marcos).

EVA: começou a observar os alunos enquanto desenhavam.

[Registramos que durante 39 segundos a professora apenas observou os alunos enquanto estavam desenhando. Neste intervalo não houve interação comunicativa manifesta entre Eva e as crianças. Vale ressaltar que durante alguns momentos, a professora Eva também olhou em direção à mesa.]

Como o assunto sobre o desenho de Marcos já estava encerrado (ao menos naquele momento), os alunos voltam a fazer o que estavam fazendo e Eva volta a observá-los. Ao olhar para a mesa em alguns momentos, ela perde contato visual com os alunos. Novamente, sucede-se um período sem interações comunicativas.

Na cena seguinte, acompanhamos um diálogo que encerra com uma desistência explícita de Marcos. Nesta sequência, encontramos um segundo indício de como a incompreensão acontece com o interlocutor ouvinte. Nestes momentos, as possibilidades da pessoa ouvinte interagindo com a pessoa surda são: testar hipóteses sobre o que o outro quer dizer, ou crer numa hipótese e seguir atuando como se esta fosse uma certeza.

37. Marcos → EVA: tocou no braço da professora com a mão direita/ Vocalizou “Oh!”/ Olhou para a mesa/ DÊITICO em direção à folha de A4 realizado com a mão esquerda/ Olhou para a professora/ Mão direita semi-fechada, na altura da mesa, palma para baixo, dedos semi-fechados, indicador aberto tocando na folha de A4, movimento da mão e do dedo indicador em direção ao próprio pênis.
(*Ei professora, [eu desenhei uma pessoa] fazendo xixi*)

38. EVA → Marcos: “Vai fazer xixi aí???”/ Mão esquerda na altura da barriga, braço horizontal (cotovelo apoiado na perna), palma para cima, dedos fechados, indicador aberto apontando para fora, movimento de fechar completamente a mão/ XIXI/ “Xixi, aí???”/ DÊITICO com a mão direita apontando para a folha de A4/ “Aqui é?”
(*Vai fazer xixi aí? Aqui é?*)

SI. Marcos → EVA (simultaneamente ao turno da EVA → Marcos): Continuou apontando com DÊITICO para o próprio pênis/ As duas mãos horizontais abertas na altura da barriga, palmas para cima, dedos juntos polegares separados, movimento das mãos para fora/ Olhou para a professora.
(?)

OBSERVAÇÃO: haveria diferentes hipóteses para a gesticulação do aluno e neste contexto preferimos não adotar nenhuma. O aluno poderia estar dizendo que o personagem desenhado teria “feito xixi” na roupa.

Marcos chama a atenção da professora para um detalhe em seu desenho: seu personagem fazendo “xixi” (turno 37). Eva entende, ou quer entender na falta de uma hipótese melhor, que é Marcos quem vai fazer “xixi” e pergunta em que lugar “...aí? *Aqui é?*” (turno 38). Evitamos traduzir a expressão corporal de Marcos (turno SI/38) pela falta de um indício mais claro de que o aluno referia-se a “fazer xixi na roupa” [eu fiz, ou eu quero fazer] ou “meu personagem fez xixi”. De qualquer modo, a expressão denota que o pensamento de Marcos não coincide com as preocupações de Eva quanto ao lugar mais adequado para “fazer xixi”. Eva continua sua interação com o aluno nesta linha de raciocínio:

39. EVA → Marcos: “É, é???”/ As duas mãos abertas na altura do peito, palmas voltada para cima, dedos separados, movimento das mãos para fora/ Movimento de levar mão direita ao cabelo/ “Na rua?”/ RUA/ “Não pode”/ NÃO PODE/ VOCÊ/ “Você”/ Tocou no antebraço do aluno com a mão esquerda/ Levou a mão esquerda ao queixo/ Olhou para Débora
(*É, é?? Na rua? Não pode! Você...*)

Marcos: olhava para a EVA/ Fazia leves movimentos verticais com a cabeça/ Olhou em direção à mesa/ Voltou a desenhar.
(?)

OBSERVAÇÃO: tal como aconteceram os dois últimos turnos, a observação nos faz suspeitar que Eva não se fez entender, pois logo em seguida Marcos deixou de olhar para ela e o fluxo comunicativo foi interrompido.

Pouco após a fala de Eva no turno 39, registramos que Marcos estava apenas olhando para ela. O aluno apenas olha a professora, não há qualquer conotação de que ele quisesse dizer nada a ela. Por um lado, os breves movimentos verticais com a cabeça do aluno poderiam denotar uma resposta afirmativa “sim”. Por outro lado, o aluno poderia estar concordando com a professora de forma automática, mesmo sem entender o sentido da frase no turno 39. Segundo Vicente (2004), pesquisadora surda, esta é uma estratégia comunicativa utilizada por interlocutores surdos em interações com ouvintes.

O fato é que Marcos olha em direção à mesa e volta a desenhar. Preferimos não traduzir porque os indícios são pouco claros para nós: vemos o aluno olhando para a professora sem dirigir-lhe a fala, vemos o aluno entre uma pouco provável resposta afirmativa e a imobilidade. Tal como Roberto César e eu observamos, os fatos são: Marcos deixa de olhar para a professora e volta a desenhar. Talvez o turno não precise mesmo de tradução, pois uma das leituras possíveis, a mais evidente a partir de um olhar amplo, é a de que Marcos desiste explicitamente da interação. Bampa e Zgryzek (1998)³⁸ explicam o que acontece com a criança surda nestas circunstâncias comunicativas:

Quien desea comunicarse define intenciones con el supuesto de que el otro podrá inferirlas. El niño sordo transmite intenciones, pero no suele hacerlo a través de un lenguaje compartido. Las dificultades en la interacción lingüística, provocan con frecuencia el abandono en la intención de comunicar por prevalecer el supuesto de que el otro no es capaz de comprender. (BAMPA; ZGRYZEK, 1998, p.100).

Não havendo intercompreensão entre os participantes, a interação se organiza novamente pela via do encerramento ou da interrupção temporária. Como veremos, o assunto “fazer xixi na rua” será retomado. Neste contexto, a professora Eva volta sua atenção para Débora, que já olhava para o diálogo dos outros dois, talvez solicitando o turno de participação, como de fato faz ao comentar para Eva que algo “é errado” (turno 40):

Débora: olhava para a professora e o colega dialogando.

³⁸ Suzana Bampa (fonoaudióloga) e Silvia Zgryzek (professora) são autoras do livro “*Lenguaje: colaboración y conflicto. Una experiencia con niños sordos*”. Uma tradução possível: Quem deseja comunicar-se define intenções supondo que o outro poderá inferi-las. A criança surda transmite intenções, mas não costuma fazer isso com uma linguagem compartilhada. As dificuldades na interação linguística provocam, com frequência, o abandono da intenção de comunicar por prevalecer a suposição de que o outro não é capaz de compreender.

40. Débora → EVA: gesto realizado com a mão esquerda, palma aberta voltada para si, dedos separados, movimento de bater a palma da mão repetidas vezes na própria testa (gesto caseiro).

(*[Isso é errado, é errado, é errado...]*)

OBSERVAÇÃO: O sentido de “errado” foi informado pelo surdo adulto **Marcos de Moraes Santos**, professor de Libras, aluno da graduação em Letras/Libras da UFSC/Pólo UFBA. Outrossim, pelo que observamos a partir do vídeo, não conseguimos chegar a um acordo sobre se a aluna se refere à situação como um todo que estaria “errada”, se o colega Marcos teria uma “conduta errada” ou se a professora estaria entendendo “algo errado”.

SI. EVA → Débora (simultaneamente à comunicação de Débora): Sorriu/ Mão esquerda inicialmente na altura da boca, dedos sobre a mandíbula, movimento da mão para o lado esquerdo na altura dos ombros, com palma voltada para cima e os dedos separados.

(*[É mesmo!]*)

OBSERVAÇÃO: a professora parece concordar com a observação de Débora segundo a qual algo estaria errado... Débora parece concordar com a idéia de que “fazer xixi na rua não pode”. Como a aluna acompanhou o diálogo entre a professora e o colega, é possível que ela tenha compreendido o que Marcos não entendeu deste enunciado da professora e que sua afirmação “é errado” esteja fazendo referência a “fazer xixi na rua”.

A professora Eva concorda com Débora imediatamente. Visualizando o vídeo durante o processo de descrição das falas, os indícios denotam que os participantes estão falando sobre aquilo que supõem que o outro está falando. Ao concordar com Débora, “*É mesmo*”, temos a impressão de que a professora procura um apoio para sua hipótese mais provável de que “É errado fazer xixi na rua”. A professora Eva parece não suspeitar que foi o “monstro que fez xixi” ou até mesmo que Marcos esteja pedindo para ir ao banheiro. Tal como anotamos na observação acima, Eva e Débora, de fato, *parecem* concordar. Como preferimos não traduzir alguns turnos de Marcos, deixamos a leitura da cena aberta para múltiplas possibilidades.

No entanto, queremos comentar um aspecto a partir desta cena e tomá-la como parâmetro de contraste para uma apreciação crítica. Ao interagir com Marcos, há uma conotação de que Eva evoca todas as significações referentes às normas sociais quanto a “fazer xixi” e cria uma hipótese “ouvinte” para o que Marcos estava tentando dizer. Ela literalmente não “vê” outras hipóteses, porque não parte do que está “vendo” a sua frente: o desenho do aluno e sua mensagem expressa na linguagem corporal dele. Um cenário comunicativo completamente diferente é o das imitações sucessivas de alunos surdos, a partir de identificações com uma professora surda e com eles mesmos. Compartilhando um código comum que possibilita a construção da intersubjetividade, a intercompreensão é muito mais fluida no diálogo das professoras usuárias da Libras com seus alunos.

Nos turnos de fala a seguir, observamos como prevalecem assuntos diferentes entre

participantes de uma suposta conversação. Os enunciados não retroalimentam novos enunciados dos interlocutores. A professora insiste a partir de sua significação “ouvinte”:

41. EVA → Marcos: tocou no ombro do aluno/ Verbalizou “Marcos!”/ HOMEM/ NÃO/ “homem não...”

(*Marcos, homem não...*)

OBSERVAÇÃO: levando em consideração o tema que estava sendo tratado pela professora e pelo aluno, supomos que Eva iria dizer a seguinte frase: “*homem não... (pode fazer xixi na rua)*”.

42. Marcos → EVA: DÊITICO com a mão esquerda sobre folha A4/ DÊITICO com a mão direita apontando em direção ao próprio pênis.

(*[Eu desenhei [uma pessoa] fazendo xixi]*)

43. EVA → Marcos: “Sim, eu sei!”/ Mão esquerda aberta na altura do peito, palma voltada para cima, dedos ligeiramente separados, breve movimento para frente, abrindo e fechando a mão e pousando-a sobre a mesa/ Movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima.

(*Sim, eu sei!*)

44. Marcos → Débora: Olhou para Débora/ POSITIVO (parecia aprovar o desenho da colega).

(*Legal!*)

Eva continua com base em sua hipótese ouvinte (turno 41). Mais uma vez, Marcos tenta informar que desenhou um personagem fazendo xixi (turno 42). Eva demonstra ter entendido: “*Sim, eu sei*” (turno 43). Marcos nem responde e dirige-se a Débora, tratando de algo que lhes era comum: a atividade de desenhar (turno 44). É visível o desinteresse do aluno pela tentativa de interação da professora, tanto que ele, por sua vez, procura o contato comunicativo com a colega. No turno seguinte, Eva retoma sua hipótese ouvinte ao tratar do fato que “*a roupa cobre*” (turno 45):

45. EVA → Marcos: Tocou na própria roupa com as duas mãos na altura do ombro (Marcos olhava para Débora)/ Tocou no antebraço de Marcos / “A roupa cobre”/ As duas mãos tocando na própria roupa na altura da pélvis, movimento de cobrir a região pélvica com o tecido da roupa.

(*[Ei Marcos!] A roupa cobre.*)

46. Marcos → EVA: Olhou para a folha de A4/ DÊITICO com a mão esquerda sobre a folha de A4/ Vocalizou (expressão ininteligível)/ Olhou para EVA.

(*[Eu desenhei [uma pessoa] fazendo xixi]*)

47. EVA → Marcos: “Mas tem que guardar!”/ As duas mãos na altura da pélvis, tocando na própria roupa, levando a camisa a cobrir a região pélvica/ “Na rua.”/ “É.”/ RUA.

(*Mas tem que guardar! Na rua. É.*)

SI. Marcos → EVA (simultaneamente ao turno anterior da EVA → Marcos): olhava para a professora enquanto tinha a mão direita sob a mesa/ Leve movimento horizontal com a cabeça para a esquerda e para a direita/ Tocou com a mão direita sobre o próprio pênis/ Mão direita inicialmente na altura da pélvis, palma virada para dentro, dedos juntos, movimento de elevação da mão até a altura da

cabeça e pouso sobre a perna.

([Não é isto, deixa pra lá!])

(Ou provável: você não [está entendendo, é uma pessoa fazendo xixi], deixa para lá!)

OBSERVAÇÃO: não temos uma sinalização clara para fundamentar uma tradução inequívoca. O movimento horizontal da cabeça tem o sentido cultural de negação que traduzimos como “*não*”. O gesto realizado com a mão direita pelo aluno, tocando o pênis rapidamente e elevando a mão para pousá-la sobre a perna depois, denotando certa inquietude, nos fez pensar que o enunciado do aluno expressa discordância em relação ao que dizia a professora.

Novamente, pela segunda vez, Marcos tenta informar sobre o que está falando (turno 46): seu desenho. Eva, novamente, diz o que diz, a partir do que pensa sobre normas sociais a respeito de “fazer xixi” (turno 47). Outra vez, Marcos desiste de fazer-se entender (turno SI/47). Tal como observamos acima, por iniciativa de Roberto César, vale ressaltar que não chegamos a uma tradução conclusiva da expressão corporal de Marcos e por isso registramos duas de nossas leituras possíveis. Queremos destacar o que nos parece mais importante entre traduções prováveis. Ao visualizar o vídeo, a expressividade de Marcos denota irritação e o gesto de elevação da mão soa na cultura ouvinte como um sonoro “deixa para lá!”. Vendo o aluno em vídeo, toda sua expressão corporal denota desistência.

Vejamos a seguir como a incompreensão entre Eva e Marcos acaba produzindo uma situação singular, uma desistência mútua, de iniciativa do aluno e de acolhimento da professora. Os indícios da cena são de que os participantes na conversa não chegam a um entendimento comum e a situação de incompreensão só termina por uma via de acordo emocional com uma conotação de comunicação afetiva. Nem o aluno leva adiante uma posição de desistente, nem a professora tem a necessidade de afirmar uma posição de autoridade. Em algo eles tinham que concordar:

SI. Débora → EVA (simultaneamente aos dois turnos anteriores): fazia gesto com a mão esquerda aberta na altura da cabeça, palma virada para baixo, dedos separados em movimento de abrir e fechar (sentido cultural de chamar a atenção de alguém).

(Ei! Professora!)

OBSERVAÇÃO: a chamada de atenção de Débora parece consequência do fato de que a aluna já estava prestando atenção ao diálogo entre a professora e Marcos sobre a proibição social de “fazer xixi na rua” (cf. 15 turnos anteriores). Vale a pena ressaltar que a aluna já havia tentado chamar a atenção anteriormente sem, no entanto, ter conseguido a atenção da professora e do colega.

48. EVA → Marcos: “Fazer xixi?” / “Mas...”/ XIXI.

(Fazer xixi? Mas...)

Marcos: inclinou a cabeça sobre o colo da professora.

EVA: acolheu o aluno com um abraço/ Olhou para Débora.

Débora, que vinha acompanhando o diálogo, tenta chamar a atenção de Eva (turno SI/47). A professora começa a dizer, mais uma vez, “*fazer xixi?Mas...*” (turno 48). Neste momento, o aluno simplesmente inclina a cabeça sobre o colo da professora e ela o acolhe num abraço. De algum modo, Eva e Marcos tinham que se entender. A emotividade da cena nos fez recordar os versos da pesquisadora surda Shirley Vilhalva (2004) que, com sua poesia, descreve como se sente o interlocutor surdo face a situações de incompreensão extrema com um ouvinte:

Sabe...
 Quantas vezes cheguei perto para falar e não consegui
 Quantas vezes meus olhos falaram e você nem ligou
 Quantas vezes minhas mãos chamaram e você nem se importou
 Minha vontade de contar coisas bonitas ia morrendo...
 Meus olhos iam se apagando...
 Minhas mãos iam silenciando...
 E eu me sentia só, num mundo que não era meu... (VILHALVA, 2004, p.5)

A polêmica sobre o tema “fazer xixi na rua” continuou com a iniciativa da professora no turno 48, mas foi Débora quem passou a ser a interlocutora da professora e aportou outras contribuições à discussão. Entre os turnos 49 e 58 o diálogo foi entre Eva e Débora (vide descrição completa das falas no apêndice E.1 disponível no CD) e com matizes semelhantes ao diálogo que aconteceu com Marcos. Pouco antes de mudar de assunto, registramos novamente um período de silêncio de 13 segundos. A breve pausa só foi interrompida pela abordagem de outro assunto por iniciativa de Débora:

Registramos 13 segundos sem qualquer enunciação significativa. Este intervalo foi interrompido momentos depois, quando Débora olhou para EVA e fez o sinal identificador de um colega.

59. Débora → EVA: olhou para a EVA/ Sinalizou o IDENTIFICADOR PESSOAL DE FELIPE (um colega que estava ausente neste dia)/ Continuou olhando para a professora [expressão facial de interrogação].

(*[Professora, cadê] Felipe?*)

60. EVA → Débora: IDENTIFICADOR DE FELIPE/ DOENTE [Expressão facial de interrogação]/ “Tá doente? [entonação vocal de interrogação]”

(*Felipe está doente?*)

Débora perguntou a Eva por um colega ausente (turno 59) e a professora perguntou se ele estava doente (turno 60). A aluna parece concordar (turno 61) e a professora explica ainda mais a hipótese que ela iniciou no turno 60: o aluno em questão, Felipe, estaria “*em casa... Lá longe*” (turno 62):

61. Débora → EVA: breve movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima.

(*Sim...*)

OBSERVAÇÃO: a afirmação da aluna não foi definitiva e nos pareceu que teve um caráter de concordância contextual com a pergunta da professora (que ela pode ter entendido como uma afirmação), podendo inclusive ser uma afirmação, admitindo um sentido de possibilidade: “*É mesmo, talvez*”.

62. EVA → Débora: DOENTE/ FEBRE (regional)/ “Tá doente? Será?” [Entonação vocal de interrogação]/ As duas mãos inicialmente na altura do pescoço, palmas viradas para si, dedos separados, movimento das mãos para baixo com abertura dos braços para as laterais e palmas para cima/ “Tá em casa...”/ CASA/ Mão inicialmente na altura do ombro, palma virada para a esquerda, dedos semi-fechados, movimento de estender o braço direito para o lado direito e levar a mão acima da cabeça com movimento circular seguido de abrir e fechar os dedos (o braço e a mão esquerda, com a palma voltada para si, fizeram um movimento análogo na altura do peito)/ “Lá, longe.”

(*Tá doente, será? Tá em casa... Lá longe.*)

OBSERVAÇÃO: logo após o sinal “DOENTE”, registramos o sinal “FEBRE”, mas a professora não chegou a verbalizar este último. Como veremos nos próximos enunciados, Eva sinaliza novamente “FEBRE” e verbaliza “doente” e isto nos leva a entender que a professora cria uma significação própria entre este sinal e a referida palavra. O sinal “FEBRE” e a palavra “doente” estão semanticamente relacionados e, sendo assim, entendemos como a professora une os dois itens. Por outro lado, devemos ressaltar que na Libras, os sinais DOENTE e FEBRE são diferenciados, tal como sinalizado pela própria professora no início do turno.



Figura 21. Fonte: Novo Deit-Libras (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009).

Uma tradução provável para os gestos de Débora no turno 63 é uma inferência a partir do fato de que foi ela que se lembrou do colega Felipe. Preferimos registrar uma hipótese de tradução porque o contexto do diálogo observado em vídeo, mais a similaridade com alguns sinais da Libras fundamentam nosso entendimento:

63. Débora → EVA: braço esquerdo estendido à frente na altura do peito, mão esquerda com a palma virada para baixo, dedos semi-fechados, movimento da mão para o lado esquerdo em trajetória semi-circular levando a mão acima da cabeça, voltando com a mão na mesma trajetória até a altura da barriga/ Gesto idêntico ao anterior realizado com o braço e a mão direitos.

(*[Felipe, vem pra cá...]*)

OBSERVAÇÃO: a movimentação dos braços de Débora assemelha-se ao sinal de “CAMINHO”. O sentido provável de seu enunciado poderia ser “CAMINHO” ou “VIR”, referindo-se a ausência do colega Felipe, sobre quem Débora e a professora estavam conversando.

SI. EVA → Débora (simultaneamente à gestualização da aluna): as duas mãos na altura do peito com as palmas viradas para cima, dedos juntos, polegares separados, os dois braços virados para o lado direito, movimento horizontal dos braços e das mãos, da direita para esquerda, fechando as mãos

ao final/ “Num veio não”/ NÃO (com a mão direita).
(*Não veio não!*)

A professora Eva parece ter entendido a expressão da aluna (turno 63) do mesmo modo que nós ao tentar traduzi-la (Felipe/vir) e, desta vez, partiu para uma frase afirmativa: [ele, Felipe] “*não veio não!*” (turno SI/63). Como vemos a seguir, Débora cria uma teoria própria sinalizando FEBRE (turno 64) e não resta outra saída para Eva a não ser reafirmar que Felipe não veio e concordar com Débora (turno SI/64):

64. Débora → EVA: FEBRE (regional).
(*[Ele dever estar com] febre.*)

SI. EVA → Débora (simultaneamente à sinalização anterior da aluna): “Num veio não”/ Mão direita fechada inicialmente na altura da mesa, palma virada para baixo, dedos fechados, movimento de elevação e abertura da mão para o lado direito à altura do peito, virando a palma para cima com os dedos juntos e polegar separado/ NÃO (com a mão direita)/ FEBRE/ “Tá doente”/ Olhou para Marcos
(*Não veio não! Ele está doente...*)

Não há uma disputa pela posição de autoridade entre Eva e Débora. As duas estão concordando ao redor de um tema comum, “Felipe não veio”. No entanto, vale registrar que desde o início, após uma pausa, a iniciativa da conversação foi de Débora. O diálogo, desde o final do tema passado, vinha sendo conduzido pelas iniciativas da aluna. Em toda esta sequência, não há uma conotação de que a professora se rende a uma argumentação de Débora – o que caracterizaria uma mudança de alinhamento na qual a aluna estaria ensinando à professora. O que nos chama a atenção é o fato de que na ausência de um tema didático a ser trabalhado, os alunos abordam outros assuntos e são eles que conduzem os diálogos.

6 PONTO E SEGMENTO: UMA NARRATIVA EM ABERTO

*Hay que convencer a todos los padres de niños sordos para que los pongan en contacto lo antes posible con adultos sordos, desde el nacimiento. Es necesario que se mezclen los mundos: el del ruido y el del silencio. El desarrollo psicológico del niño sordo se hará más deprisa y mucho mejor. Se formará desprovisto de la angustiada sensación de sentirse solo en el mundo sin un pensamiento construido y sin un porvenir.*³⁹ (LABORIT, 2001, p.47)

Uma vez que o processo de realização binacional desta investigação demandou uma releitura completa em termos metodológicos, a investigação não seguiu um curso linear. Fui construindo a minha implicação, e neste movimento, fui procurando as pessoas e as soluções necessárias para fazer a referida releitura, a fim de romper com uma abordagem pretensamente desimplicada e passar a uma abordagem implicada. Para mim, o processo de compreensão das mediações linguísticas entre professoras e alunos surdos configurou-se pela via de uma etnonarrativa implicada, porque eu tinha esta história para contar. Vivi para contá-la⁴⁰. Ao narrar o processo, estou dizendo dele a partir do saber da experiência que emergiu a partir de vivências e convivências com usuários da Libras: TILS e Surdos.

Sem a implicação com TILS e Surdos, eu não teria traduzido episódios das filmagens, eu não teria aprendido o que sei da Libras, eu não teria legitimado um projeto de pesquisa qualitativo numa universidade brasileira e, finalmente, eu não teria encontrado um sentido político para o esforço investigativo sintetizado neste documento. A construção da implicação foi guiando toda a itinerância. É significativo para mim, que o orientador tenha recomendado a leitura das ideias de Erving Goffman e, no ano seguinte, num encontro de Educação de Surdos, um colega de pesquisa, mineiro, Carlos Rodrigues, tenha falado do mesmo autor como referencial teórico-metodológico para a pesquisa qualitativa da comunicação. Em todas as etapas, foi a implicação que promoveu o encontro entre pessoas e ideias.

É mais significativo ainda, para mim, que alunas surdas, a quem auxiliei em momentos decisivos de suas itinerâncias formativas, tenham vivido processos de empoderamento e que tenham passado a exercer papéis de protagonismo e liderança. Uma vez

³⁹ Deve-se convencer todos os pais de crianças surdas para que as coloquem em contacto, o quanto antes, com surdos adultos, a partir do nascimento. É necessário que os mundos se misturem: o do ruído e o do silêncio. O desenvolvimento psicológico da criança surda acontecerá mais rápido e muito melhor. A criança surda se formará sem a sensação angustiante de se sentir sozinha no mundo sem um pensamento construído e sem um porvir...

⁴⁰ Parafrazeando o título do livro autobiográfico de Gabriel García Márquez “*Vivir para contarla*”. Na epígrafe, diz o autor “*La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.*” Uma tradução possível: A vida não a que uma pessoa viveu, mas a que ela se lembra e como se lembra para contá-la.

líderes, Mestras e Pedagogas, elas fizeram com que eu consolidasse meu processo de implicação, passando a lutar junto com toda a comunidade surda “pelos espaços de convivência e uso da Libras” (REBOUÇAS; AZEVEDO, 2011), a Escola Bilíngue para surdos. É significativo para mim, que tradutores/intérpretes de língua de sinais que trabalharam comigo tenham concluído com êxito trabalhos de conclusão de curso que revisei e em alguns casos, coorientei. Depois de aconselhar a elaboração de projetos de pesquisa, vê-los pesquisadores formados, com Mestrado, foi simplesmente emocionante. Ainda há muito o que fazer! A presente tese de doutoramento é apenas um ato no currículo dessa itinerância, cujo objetivo é potencializar estas ações de etnopesquisa implicada.

Minha compreensão da comunicação em sala de aula entre professoras e alunos surdos foi, literalmente, forjada pela implicação com os usuários da Libras. Implicação esta que produziu a história de vida/pesquisa encarnada que, por sua vez, produziu um saber da experiência capaz de ver com os olhos dos surdos e, a síntese desse processo é a presente etnonarrativa.

6.1 DIFERENÇAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS NA COMUNICAÇÃO

Importa rasgar esta pedagogia que me faz ansiar pelo produzir o outro igual, na mesmice que exclui o diferencial; **importa deixar esta produção do outro como o diferente na sua infinita capacidade de transformar.** Importa eu me sentir o outro andando ao amanhecer, compreender a temporalidade significativa que me envolve e compreender a temporalidade significativa do outro para com ele ser outros, pois todos somos constantemente outros (PERLIN, 2003, p. 68, grifos meus).

Aprender a ver com os olhos dos surdos, com os usuários da Libras, levou-me a compreender que a criança surda estabelece a leitura das informações do mundo ao seu redor pelo canal prioritário da visão. E mais, é pela visão que as crianças surdas dão significado às informações visuais, ou seja, que elas mergulham na cultura, essa teia de significados. Esta é uma diferença muito importante a ser levada em conta se quisermos compreender sensivelmente a comunicação com alunos surdos. Essa é a diferença que afeta a comunicação entre professoras e alunos surdos. Parece simples, e é para quem já começou a colocar-se no lugar do surdo. No entanto, para uma sociedade habitada por representações ouvintistas, não é tão simples assim. Há quem duvide, questione e até negue a cultura surda.

Em contato com a professora surda, a criança surda imita sinais imediatamente. O processo de internalização da linguagem começa com a sinalização mimética. Depois a criança utiliza estes sinais de forma intencional. Ao aprender sinais novos e expandir os limites da sua linguagem, a criança participa, autoriza-se e forma-se pela via da emancipação. Foi o que aprendi a ver com os TILS, foi o que testemunhei ao lado dos surdos em defesa do INES e da preservação das demais Escolas de Surdos. A comunidade surda, a qual pertença como pesquisador implicado, quer que as crianças surdas tenham estas possibilidades de aprendizado e vida em Libras com professores surdos ou ouvintes fluentes. Jovens e adultos surdos, no ensino médio, tecnológico ou superior têm o direito de contar com o apoio de TILS educacionais e recursos tecnológicos para a comunicação.

Nossas interpretações dos diálogos em sala de aula confirmam estes argumentos. Lamentavelmente, não chegamos a traduzir uma fala de Raquel que está num momento posterior ao que foi interpretado no capítulo 5. Na cena, Rafael vocaliza alto ao lado da professora surda. Ela percebe porque está olhando o aluno e deve captar alguma pista do ruído. Neste momento, ela diz em Libras: “não grite, eu sou surda, você é surdo, não tem porque gritar, você pode falar em Libras”. Essa é uma diferença significativa: partindo do saber da experiência de “ser surdo”, a professora orienta o aluno a usar sua língua e a respeitar outras pessoas surdas, pois algumas usam aparelhos de amplificação e podem se sentir molestadas pela vocalização de outro surdo. Quantas identidades surdas em jogo em apenas uma frase!... A formação de uma criança surda também passa pela via da identificação. Crianças surdas precisam da aprendência do que significa “ser surdo” com surdos adultos.

Professoras ouvintes proficientes em Libras podem exercer um papel muito significativo, desde que não reduzam sua atividade ao ensino de palavras e de sinais fora de contexto. A partir de certa idade, a discussão sobre os conteúdos curriculares, em Libras como língua de instrução, é fundamental. As crianças surdas são capazes de participar ativamente e de aprender de forma significativa.

Professoras ouvintes, que se comunicam de forma bimodal com os alunos surdos, correm sempre o risco de ser mal entendidas. Tal como vimos nas falas da professora Rebeca, descritas no capítulo 5, é comum que professoras bimodais estejam produzindo uma comunicação de dupla mensagem: uma mensagem oral com a qual elas esperam respostas e uma mensagem sinalizada que é a que a criança entende. A descrição das falas, enquanto procedimento de pesquisa da sociolinguística interacional, demonstrou que é a mensagem sinalizada que a criança surda responde. É com a pista visual que os alunos surdos significam o que vêem e é a partir deste significado que atuam comunicativamente.

Em ambos os casos de professoras ouvintes sinalizantes, certos limites comunicativos têm origem na falta de contato com a comunidade surda fora da escola, o que significa contato nenhum ou inexistente com a cultura surda. A diferença linguística que existe pelo simples fato de crescer numa cultura auditiva, afeta a expressão das professoras ouvintes, mesmo aquelas mais fluentes. Como vimos no caso de Sara, ao oferecer apoio emocional a Miguel, suas mensagens de ânimo foram dadas de forma bimodal. Era como se a mobilização compassiva de Sara pelo sofrimento do aluno evocasse um retorno do registro da língua oral. Com Eva, vimos que a significação ouvinte a impedia de interagir melhor com Marcos, pois enquanto ele se referia ao desenho feito por ele, ela respondia sobre normas sociais sobre o ato de “fazer xixi”. Comunidade e cultura surdas são os melhores cenários para evoluir da expressão bimodal para uma sinalização mais fluente em Libras. A aprendizagem da Libras em situações reais na comunidade surda pode afetar muito positivamente as professoras ouvintes de crianças surdas.

6.2 EXCLUSÃO LINGUÍSTICA NA COMUNICAÇÃO OUVINTE-SURDO?

Nossas etno-observações foram feitas num contexto de comunicação específico, no qual estavam apenas alunos surdos presentes. No entanto, a comunicação entre professoras ouvintes e alunos surdos mostrou que, em alguns momentos, a criança surda pode sentir na pele o problema da exclusão linguística. Com as professoras bimodais, se a criança protestar pelo fato de que entendeu uma mensagem pela sinalização e a professora não se der conta de que isto está acontecendo, vimos que há situações em que a professora contorna o impasse pela afirmação de sua posição de autoridade no diálogo, pela via das relações de poder: “Gabriel, sente-se” (professora Rebeca). Minimamente, em situações como esta, há alguma comunicação ainda que precária. A comunicação pode modificar-se qualitativamente, pessoas evoluem, instituições evoluem, se puderem re-existir...

Com professoras pouco fluentes, as limitações linguísticas parecem influir também em limitações didáticas e todas elas, quando persistem em cenas de incompreensão mútua, podem levar o aluno a “deixar para lá” como foi o caso de Marcos em relação a Eva. Havia um outro recorte do mesmo episódio, mais extenso, que preferimos não interpretar nesta tese. Ao final do diálogo neste recorte, Marcos deita-se na mesa, já sem a menor paciência. No recorte que interpretamos, sem se fazer entender, o aluno deita no colo da professora e ela o acolhe, pois

fica claro que ele simplesmente desiste da interação comunicativa. Estas foram as interpretações que os TILS e eu fizemos de cenas dos diálogos destes interlocutores.

Não se trata de uma compreensão meramente implicada que parte do entendimento de que o uso da Libras é desejável na comunicação com alunos surdos. Trata-se de uma compreensão radicada numa vivência intensa de tradução cultural. Como vimos, também o uso da Libras é passível de aperfeiçoamento pela via da formação instituída e de aprendizagem em interações comunitárias. Ampliando a nossa compreensão para os casos dos alunos que não conseguem avançar no ensino fundamental e médio, temos a mesma situação em escala maior: devido à exclusão linguística, à sensação de completa inadequação, eles simplesmente desistem. As dificuldades de mediação linguística provocam a evasão escolar, a desistência da comunicação na sala de aula, o descrédito da formação que pode sequer chegar a fazer sentido... Incluir alunos surdos nas escolas sem apoios visuais, tecnológicos e humanos é condená-los à exclusão social. Incluir crianças surdas pequenas que ainda não adquiriram a Libras, oferecendo o apoio de um TILS e um “atendimento” de AEE por semana é ineficaz. A criança surda deve aprender Libras cotidianamente, numa comunidade linguística escolar significativa.

6.3 AMPLIANDO AS DISCUSSÕES

A política de educação especial na perspectiva inclusiva do MEC tem uma necessidade imperativa de manter os surdos prisioneiros da hegemonia de uma visão da deficiência auditiva ou da necessidade educativa especial. Difícil não pensar que os administradores da “diversidade” precisam desses números para estarem bem certos de que são bons “anfitriões” das culturas outras. O discurso da diversidade é hospedeiro, não chega a reconhecer politicamente a diferença. Os surdos, para os técnicos, não podem ser o que são: um grupo linguístico organizado que afirma suas diferenças, cultural e linguística, para contestar uma política que não contempla esta diferenças. Homi Bhabha (1998) traduz o conflito entre os processos sociais de autorização a partir da diferença e a visão de diversidade cultural, na origem de um multiculturalismo “liberal”, conveniente ao poder:

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto **a diferença cultural** é o processo da

enunciação da cultura como “*conhecível*”, legítimo, **adequado à construção de sistemas de identificação cultural**. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, **a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força**, referência, aplicabilidade e capacidade. A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade (BHABHA, 1998, p.63, grifos meus).

Por mais que a FENEIS diga o que é educação de qualidade, por mais que os delegados surdos proponham, votem e aprove um projeto como o da “Escolas Bilíngues para Surdos” na Conferência Nacional da Educação (CONAE), o texto final do encontro não poderia conter tal proposta para alguém lá dentro do MEC. Não poderia interessar à elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE). Um administrador ouvinte entendeu que tinha o poder de dizer o que é melhor para os surdos e subtrair seus projetos do relatório da CONAE. Em escala maior, foi o que disse a professora ao aluno: “Sente-se”. Metaforicamente: “cale-se”. Como se não bastasse, ameaçaram fechar, sem a menor justificativa, uma instituição secular que é o berço da Libras no país: o INES.

Felizmente, os surdos nem se sentaram, nem se calaram. Em Brasília, 2011, os líderes da FENEIS, os manifestantes e os pesquisadores implicados devolveram ao PNE a proposta das Escolas Bilíngues para Surdos. No mês seguinte, com os seminários do PNE nas capitais, o mesmo foi feito nos níveis locais. Aqui em Salvador, no auditório do IAT, Milton Bezerra, pedagogo e professor surdo de Libras, entregou ao relator do PNE uma cópia da carta da FENEIS ao MEC. Eu entreguei um exemplar do livro “Surdos: qual escola?”.

A comunidade surda brasileira, liderada por Patrícia Luíza Ferreira Rezende, conseguiu derrubar o decreto 6.571/2009 que extinguiu as escolas especiais, acabando assim com as antigas escolas especiais para surdos que evoluíram, bem ou mal, para a aceitação da Libras no espaço escolar. A quem interessa dispersar os alunos surdos na rede regular? A quem interessa desmobilizar as famílias e suas redes de solidariedade ao redor das escolas de seus filhos? Não serão os alunos e suas famílias os beneficiados desta política.

A política de educação inclusiva tem fechado escolas de surdos em todo o país, ou inviabilizado a liberdade de organização escolar específica, mostrando-se como mera governamentalidade, conceito foucaultiano que se refere ao governo: a arte do controle populacional nas fronteiras do estado. Trata-se de uma política que move corpos de lugar, que inclui para excluir, mas que não questiona em que condições as crianças deficientes são recebidas. Não questiona as condições de trabalho de todos os professores, nem o

descumprimento instituído de leis que deveriam garantir a melhoria salarial deste segmento. Trata-se de uma governamentalidade que garante a ordem para que não se questione sobre o problema das representações sociais sobre o outro da diferença. Enfim, um exercício de biopoder como explicam Lopes e Veiga-Neto:

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é **atingir o máximo de resultados** junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão, **a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder)**. As políticas de inclusão “procuram se efetivar de modo material, isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos, num mesmo espaço” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958, citados por LOPES, 2011, p. 9-10, grifos meus).

Para os surdos, inclusão escolar pode significar exclusão social, pela expulsão do mundo da linguagem, pela via da evasão, pela via do despreparo para lutar as lutas da cidadania. As escolas de surdos, mesmo com seus problemas internos, incluindo professoras pouco fluentes, são espaços que representam a possibilidade da inclusão social. Sem a Libras e a convivência com o grupo de referência, como pode a pessoa surda fazer sua leitura de mundo? Como pode o aluno surdo construir um sentimento de pertencimento comunitário?

Resta formar adequadamente muitas pessoas surdas que sequer têm a diplomação de instrutores. Uma vez formados, eles precisam deixar a subcontratação. Não basta uma comunicação naturalmente fluida, capaz de levar os alunos a imitar e a internalizar sinais num processo natural de aquisição linguística, não bastam estratégias de explicação e correção surdas, dentre outras características comunicativas. Educadores Surdos podem potencializar suas práticas com uma formação adequada, bem como empoderar-se como protagonistas curriculares capazes de influir sobre o que se ensina para crianças e jovens surdos.

Para que seja possível um projeto de inclusão social de pessoas surdas, é fundamental que as escolas que existem com as duas línguas sendo usadas em seu espaço continuem funcionando. Assim, as Escolas de Surdos poderão evoluir com a Libras e com a comunidade surda. Elas poderão chegar a ser Escolas Bilíngues de fato e de direito. Dispersos, os alunos surdos estarão seriamente ameaçados pela evasão escolar, pela desistência e pela “manutenção do *status quo* da comunidade ouvinte”⁴¹. A mesma desistência que fez Marcos deitar-se no colo da professora Eva. Era como se ele dissesse: “se você não me entende, eu

⁴¹ Conforme observação da professora Dra. Desirée Begrow, anotada no exemplar da tese submetido ao exame. A frase foi incorporada ao texto com a necessária permissão da examinadora.

desisto”. Felizmente, a comunidade surda não desiste. Apoiados pela FENEIS e pelos pesquisadores implicados, os surdos continuam defendendo seus direitos.

6.4 VISÕES DISTORCIDAS, OLHARES OUTROS

*Debemos afirmar con fuerza que pretender enseñar a un niño a leer y escribir en una lengua que no habla es **simplemente condenarlo al analfabetismo*** (Alain Bentolila, linguista, Paris V, Sorbonne, grifos meus).⁴²

Os documentos internacionais sobre a Educação de Surdos recomendam que a escola respeite a condição linguística destes alunos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, MEC-España, 1994) é um documento mundial claramente orientado para a promoção da escola “integradora” de crianças deficientes, atualmente, fala-se em escola “inclusiva”. Mesmo assim, ao abordar a Educação de Surdos e a “importância” da língua de sinais, reconhecendo o aspecto linguístico deste grupo e de sua escolaridade, a UNESCO e os países signatários da declaração afirmam que:

*21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se **deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país**. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, **sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias**. (UNESCO; MEC-España, 1994, p. 18, grifos meus)⁴³*

Apesar da orientação integradora, a Declaração de Salamanca reconhece claramente a importância da língua de sinais para os surdos e surdo-cegos que, em sua maioria, utilizam uma forma tátil de língua de sinais. Reconhecendo esta situação distinta em função das línguas de sinais, os países signatários, **incluindo o Brasil**, já haviam previsto que neste caso a oferta educativa deveria ser em escolas e classes especiais. Vale ressaltar que no Brasil

⁴² Disponível em: <http://www.sorosoro.org/es/las-lenguas-en-peligro/por-que-salvar-las-lenguas/las-lenguas-para-lograr-una-mejor-educacion>. Acesso em: 23 abr. 2013.

⁴³ Uma tradução possível da minha parte: As políticas educativas deverão levar em conta diferenças individuais e as distintas situações. Deve-se levar em conta a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, por exemplo, e se deverá garantir que todos os surdos tenham acesso ao ensino em língua de sinais do seu país. Pelas necessidades específicas de comunicação dos surdos e dos surdo-cegos, seria mais conveniente que lhes fosse dada uma educação em escolas especiais ou em classes e unidades especiais dentro das escolas regulares.

ambas as formas de organização da Educação de Surdos já eram realidade décadas antes da própria Declaração de Salamanca. O fechamento das escolas de surdos e a transformação de salas especiais em salas de AEE, são **violentas** distorções do item 21 da Declaração de Salamanca.

Quarenta anos antes, a própria UNESCO (1954) já havia abordado a questão da educação de crianças pertencentes a grupos linguísticos minoritários numa publicação intitulada *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Skliar (1998) cita uma passagem da referida publicação que evidencia como estes grupos são segregados da vida social por políticas educacionais que promovam a exclusão linguística:

É um axioma afirmar que a língua materna — língua natural — constitui a forma ideal para ensinar uma criança. **Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua**, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, **se segregue cada vez mais da vida nacional** (UNESCO, 1954, apud SKLIAR, 1998, p. 54, grifos meus).

Os entendimentos e práticas do MEC parecem guiar-se por uma interpretação arbitrária que desconsidera as excessões e os pormenores contidos nestes documentos. O fechamento de escolas e classes qualificadas como “segregadoras”, que vem sendo praticado como política do MEC brasileiro, não está de acordo com os documentos já citados, nem tampouco com outros documentos internacionais e nacionais sobre o tema.

Entendo que esta é uma medida desnecessária para a promoção da educação inclusiva de forma socialmente responsável. O fechamento de escolas especiais deixa as famílias sem opção, especialmente aquelas responsáveis por crianças com deficiências severas que não podem, nem devem, frequentar uma escola regular. Muitas destas famílias são de baixa renda. Por estes motivos, dentre outros, a oferta de educação em classes especiais é um direito da criança deficiente, previsto na legislação brasileira e assegurado pelo Ministério Público:

A classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais; quando se detectar, nesses alunos, grande defasagem idade/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum (BRASIL; 2001, p.39).

Ainda no âmbito da UNESCO, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, também aborda o item “educação” com uma orientação “inclusiva”, mas não inclusivista. Por exemplo, ao tratar da educação de crianças surdas, surdo-cegas e também de crianças cegas, este documento internacional assinado por 192 países, incluindo o Brasil, traz as seguintes afirmações em seu artigo 24:

Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:

[...] c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas **seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo** e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (UNESCO; BRASIL, 2007, p.29, grifos meus).

No caso de crianças e adolescentes surdos, qual seria o ambiente que favoreceria ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social?

Em 2011, a *International Disability Alliance* (IDA)⁴⁴ publicou uma apreciação sobre o artigo 24 da CDPD. Este documento é fruto de uma deliberação por consenso dos membros da IDA, que assim procede para que nenhum de seus segmentos imponha nada a outro, em coerência com o princípio “nada sobre nós, sem nós”. A apreciação da IDA intitulada “O Direito à Educação: Capacitando a Sociedade para Incluir e se Beneficiar das Habilidades de Pessoas com Deficiências” foi apresentada na Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) da ONU, realizada de 4 a 8 de julho de 2011 em Nova York. A IDA é uma organização que agrega entidades de pessoas deficientes de todo o mundo e da qual a FENEIS faz parte através da *World Federation of the Deaf* (WFD). Ao publicar sua “Nota sobre a International Disability Alliance – IDA” a FENEIS incorporou a referida apreciação à CDPD para fundamentar sua posição crítica em relação ao inclusivismo do MEC:

Para as crianças surdas, a inclusão como uma simples colocação em uma escola regular, **sem interação significativa com os colegas é o mesmo que**

⁴⁴ Organizações membros da IDA: *Disabled Peoples’ International, Down Syndrome International, Inclusion International, International Federation of Hard Hearing People, World Blind Union, World Federation of the Deaf, World Federation of the DeafBlind, World Network of Users and Survivors of Psychiatry, Arab Organization of Disabled People, European Disability Forum, Red Latinoamericana de Organizaciones no Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus familia (RLADIS), Pacific Disability Forum.*

sua exclusão da educação e da sociedade. É necessária uma abordagem abrangente para garantir que as pessoas com deficiências sejam incluídas e capacitadas a participar igualmente da sociedade. Tanto a inclusão, **quanto uma educação orientada para as necessidades dos estudantes**, conforme especificado no Artigo 24, são necessárias para exceder a meta da participação plena (IDA; FENEIS, 2011, p.4, grifos meus).

Em sua apreciação, os membros da IDA fazem diversas observações críticas sobre as medidas adotadas pelos governos após a CDPD – documento que não trata apenas do direito à educação. Este organismo internacional já percebeu que em países em desenvolvimento, e mesmo em países desenvolvidos, os documentos internacionais têm sido interpretados de forma autoritária pelos governos. Esta forma de interpretação é vista pela IDA (2011, p. 6-7) como **“uma barreira adicional ao ensino fundamental e médio para jovens com deficiências** no mundo em desenvolvimento [que] é a concepção errônea do entendimento de educação inclusiva” (grifos meus) tal como vem acontecendo no Brasil. O diagnóstico é crítico e preciso: pouca ou nenhuma adaptação das escolas, bem como o reducionismo do projeto ao fechamento de escolas indistintamente qualificadas de “segregadoras”:

[...] a educação inclusiva também é erroneamente percebida exclusivamente como “o encerramento dos sistemas de educação especial/separada”. Os programas que acreditam que a educação inclusiva é exclusivamente o encerramento dos sistemas de educação especial ou separada e a transferência dos alunos com deficiência para a educação regular **não podem ter sucesso.** Tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, o pensamento é frequentemente o mesmo: simplesmente transferir os alunos sem preparar a situação e fechar as escolas especiais (IDA; FENEIS, 2011, p. 6-7, grifos meus).

A apreciação da IDA sobre o artigo 24 da CDPD trata de diversos pormenores sobre a educação para pessoas deficientes: “sistema de educação inclusivo **de qualidade** para todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida; ensino fundamental de qualidade e gratuito e ensino médio em condições de igualdade com os demais indivíduos de sua comunidade; adaptação justa; e professores qualificados”. As apreciações da IDA visam contribuir positivamente para uma implementação da CDPD que seja de fato benéfica **para estas pessoas.** Neste sentido, a IDA conclui sua apreciação crítica com algumas recomendações, das quais eu destaco algumas que evidenciam a sensibilidade desta organização para o que tem acontecido com alunos deficientes no Brasil e em outros países:

- **Consultar e envolver as pessoas com deficiências** e as organizações de pessoas com deficiências (DPOs, do inglês: *disabled persons organizations*) em todos os esforços educacionais relacionados a pessoas com deficiências.
- Oferecer educação acessível **não significa somente assegurar o acesso físico**, mas também linguístico, comunicacional, sensorial e às informações.
- O processo de inclusão **não significa somente o encerramento dos sistemas de educação especial/separada** e a transferência dos alunos para o ensino regular. Este processo precisa ser cuidadosamente planejado, apoiado e desenvolvido em colaboração com pessoas com deficiências e suas DPOs representativas. Este processo também precisa incluir programas de capacitação, bem como adaptações e serviços de apoio, incluindo apoio de pares, para estudantes com deficiências.
- **Proibir todas as formas de violência** contra os estudantes nas escolas, incluindo punição física e outros tratamentos desumanos e degradantes ou castigos.
- Exigir que todas as escolas estabeleçam corpos estudantis, como conselhos escolares, que proporcionem um fórum para **que os alunos expressem suas opiniões sobre assuntos que estejam afetando sua escolaridade**.
- **Estimular a liderança entre alunos com deficiências** por meio de programas direcionados.
- **Garantir a igualdade de gênero** e a educação sob a perspectiva do gênero em todos os ambientes educacionais.

A IDA recomenda a participação de pessoas deficientes e de suas entidades representativas, por saber que políticas são forjadas e decisões são tomadas com pouca ou nenhuma contribuição destas pessoas nos contextos locais: países, estados e municípios. A participação dos próprios deficientes e a exposição de suas necessidades é um tópico afirmado e reafirmado, uma vez que eles não devem ser excluídos do processo de planejamento e apoio ao processo de inclusão. “Nada sobre nós, sem nós.”

A recomendação da proibição de todas as formas de violência diz respeito à realidade da agressão escolar, física e/ou psicológica (*bullying*) que também afeta alunos deficientes incluídos. É justamente neste sentido, que a IDA recomenda a instalação dos conselhos estudantis e a liderança de alunos deficientes, visando a possibilidade de que estes alunos se expressem a respeito de qualquer forma de humilhação sofrida ou dificuldades escolares de qualquer ordem. Novamente, a participação ativa do aluno deficiente é reafirmada.

Não escapa às preocupações da IDA as garantias quanto à igualdade de gênero, pois também neste aspecto ocorrem problemas da ordem da violência e do tratamento desigual em ambientes educacionais. É notório o posicionamento crítico da IDA em relação a estes

aspectos, todos conectados com pautas amplas dos direitos humanos e da cidadania. A meu ver, é como se a IDA suspeitasse do discurso “benevolente” dos governos.

Tanto na Declaração de Salamanca, quanto na CDPD, há pouquíssimas referências à realidade linguística dos alunos surdos e da comunidade surda. Nestes documentos, estas pessoas não são consideradas como usuários de outra língua. Os aspectos socioantropológicos e linguísticos da surdez, vista nesta tese como *Deafhood* (ser Surdo), não são abordados em profundidade nas declarações internacionais aqui revisadas. Questões como identidade e cultura surdas não são discutidas. O assunto da Educação de Surdos é abordado em meio à educação das pessoas deficientes e tratado sob as óticas da educação especial ou inclusiva. No entanto, em consonância com o desejo das comunidades surdas que lutam pelos direitos de viver, ensinar e aprender em LS, estes documentos não descartam a possibilidade de organização escolar específica (em escolas ou classes especiais) onde pares linguísticos podem interagir, especialmente nos níveis infantil e fundamental dos sistemas de ensino.

Se considerarmos a realidade linguística das comunidades surdas, o direito à escola específica e à educação bilíngue fica ainda mais evidente. A participação comunitária na gestão e atividade docente são nitidamente asseguradas em termos educacionais. Neste sentido, temos a *Declaración Universal de Derechos Lingüísticos*, conhecida como Declaração de Barcelona, também elaborada no âmbito da UNESCO em 1996, na capital da Catalunha, comunidade autônoma espanhola.

Basicamente, a declaração trata dos direitos linguísticos dos usuários de línguas em risco de extinção por diversos motivos: falta de soberania territorial e econômica, migração para países estrangeiros, guerras e conflitos político-religiosos, etc. Na Declaração de Barcelona, não são mencionadas as comunidades surdas. Mesmo assim, a ideia de comunidade surda enquanto um “grupo linguístico” adequa-se a muitos termos desta Declaração. Vejamos alguns itens que destaco, dentre outros igualmente pertinentes:

Artigo 1, §5. *Esta Declaración entiende como grupo lingüístico toda colectividad humana que comparte una misma lengua y que está asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística, pero sin una historicidad equivalente, como sucede en casos diversos como los de los inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas*⁴⁵.

⁴⁵ Artigo 1º §5. Esta Declaração considera como grupo linguístico toda a colectividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas. (Sobre esta tradução e as dos demais artigos da Declaração de Barcelona: “A tradução é de Wanda Ramos, a cargo do PEN Clube Português”. Disponível em: < www.lettras.ufscar.br/linguasagem >. Acesso em: 23 de abr. de 2013.

Evidentemente, a comunidade surda brasileira, usuária da Libras, é um grupo linguístico que ocupa o mesmo espaço territorial da comunidade ouvinte usuária do português brasileiro oral. Na vida cotidiana, pessoas surdas estão sempre em contato com pessoas ouvintes. No entanto, as comunidades surdas têm territórios próprios (associações, escolas, ligas esportivas) onde os ouvintes participam em menor número e, frequentemente, nesses espaços, tornam-se usuários das LS. Além disso, os surdos brasileiros possuem um forte sentimento de historicidade própria, especialmente vinculado à História da Educação de Surdos: o congresso de Milão, a fundação do INES no período imperial, as épocas em que a Libras estava proibida, a fundação da FENEIS, as recentes conquistas legais, etc.

Linguisticamente, os surdos são como emigrantes em terra alheia: metáfora interessante por nos remeter ao sentimento de estranhamento de uma outra língua e de uma outra cultura, hospedeiras de membros de um grupo linguístico estrangeiro. Por outro lado, o nascimento no mesmo território dos ouvintes, faz com que os surdos sejam legalmente brasileiros, condição que lhes dá cidadania e direitos democráticos a serem respeitados:

Artículo 2, §1. Esta Declaración considera que, en los casos en que diferentes comunidades y grupos lingüísticos concurren en un territorio compartido, el ejercicio de los derechos formulados en esta Declaración se tienen que regir por el respeto entre todos y dentro de las máximas garantías democráticas (UNESCO, 1998, p. 24, grifos meus).⁴⁶

Ao retirar a proposta da Escola Bilíngue para Surdos do texto final da CONAE sem consultar a comunidade surda, o MEC cometeu um atentado contra a democracia. Esta proposta foi elaborada pela FENEIS, defendida por delegados surdos, votada e aprovada na CONAE em 2010. Com a ameaça de fechamento injustificado do INES, a comunidade surda reagiu promovendo a manifestação nacional de maio de 2011 para devolver a proposta ao ministro da educação. Reunidas em Brasília, a FENEIS e a comunidade surda aproveitaram para denunciar a arbitrariedade cometida pelo MEC e mobilizar parlamentares pela garantia de seus direitos.

Os artigos da Declaração de Barcelona amparam diversos direitos dos grupos linguísticos, como também é o caso das comunidades surdas. Destaco os artigos 26 e 28 que amparam o direito à educação adequada para usuários de uma língua comunitária:

⁴⁶ Artigo 2.º §1. Esta Declaração considera que, nos casos em que diferentes comunidades e grupos linguísticos coabitam num mesmo território, o exercício dos direitos formulados nesta Declaração deve reger-se pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas (tradução de Wanda Ramos).

Artículo 26. *Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros **adquirir el pleno dominio de su propia lengua**, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, **así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer** (UNESCO, 1998, p. 28, grifos meus)⁴⁷.*

Dispersar alunos surdos em escolas regulares, em vez de investir em educação de qualidade nas Escolas Bilíngues, como propõe a FENEIS, fere os princípios defendidos na Declaração de Barcelona. Crianças e adolescentes surdos têm o direito a aprender e viver em Libras numa escola que represente uma comunidade linguística da qual participam pessoas surdas, intérpretes, familiares, pesquisadores e demais ouvintes implicados. Todas estas pessoas são usuárias da Libras e utilizam-na nestes espaços, onde têm a possibilidade de praticá-la. Além disso, crianças e adolescentes surdos têm o direito de aprender com o melhor domínio possível a língua Portuguesa escrita, dependendo, para isto, da aquisição de uma língua natural a ser utilizada como língua de instrução e comunicação cotidiana na escola.

Na Declaração de Barcelona, não é apenas o conhecimento linguístico que está em discussão, pois não há língua sem a teia de significados que a constitui – a cultura:

Artículo 28. *Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros **adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural** (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), **así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer** (UNESCO, 1998, p. 28, grifos meus)⁴⁸.*

A comunidade surda tem especificidades educacionais relativas a seu patrimônio cultural tais como: o ensino/aprendizado da Escrita de Sinais (*SignWriting*), a História da Educação de Surdos, a Literatura Surda, as Identidades surdas, etc. Trata-se de um grupo linguístico cujos membros têm o direito a adquirir os conhecimentos do acervo cultural de sua própria comunidade. Estes conhecimentos podem ser organizados em disciplinas e devem ser ensinados por professores surdos ou ouvintes que se comuniquem em Libras. Crianças e adolescentes surdos também têm o direito de refletir sistematicamente sobre as diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte, aprendendo sobre questões inerentes à convivência

⁴⁷ Artigo 26. Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender (tradução de Wanda Ramos).

⁴⁸ Artigo 28.º Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer (tradução de Wanda Ramos).

intercultural. Alunos surdos, afastados dos espaços de convivência das escolas de surdos, perdem o contato com os pares e com o desenvolvimento linguístico proporcionado pela convivência culturalmente significativa destes ambientes.

Na atualidade, a comunidade surda, particularmente insatisfeita com as políticas que vinham sendo impostas aos alunos surdos pelo MEC, criou um movimento nacional para defender o projeto das Escolas Bilíngues para Surdos, num contexto de insatisfação generalizada de outros segmentos responsáveis pela educação de pessoas deficientes. Tal como sintetiza a linguista Tanya Felipe (2012):

Esse movimento surgiu devido ao fato de que, há mais de uma década, políticas inclusivas vêm sendo implementadas no Brasil, **mas anteriormente havia alternativas**. No entanto, a partir da última gestão da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que foi extinta neste ano de 2011, **o processo de inclusão tornou-se truculento e impositivo**, o que obrigou muitas secretarias de educação municipais e estaduais a adotarem um único modelo de inclusão sem estarem devidamente preparadas, o que desencadeou mobilizações nacionais por parte das APAEs, APADAs, professores, pais e várias ONGs (FELIPE, 2012, p. 27, grifos meus).

Foi neste contexto, que no dia 19 de maio de 2011 em Brasília, Karin Strobel e Patrícia Luíza Ferreira Rezende, então presidente e diretora de políticas educacionais da FENEIS, entregaram uma carta contendo a “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” ao então ministro da Educação, Sr. Fernando Haddad. A FENEIS cuidou de enviar cópias para: a Presidência do Brasil, o Senado Federal, a Câmara dos Deputados, a Procuradoria Geral da República, a Secretaria de Direitos Humanos, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

O núcleo central da carta é a insatisfação com a política de inclusão que desconsidera o aspecto socioantropológico e linguístico que permeia a Educação de Surdos. Uma política equivocada, que atingiu os membros desta comunidade surda com medidas autoritárias, especialmente prejudiciais aos alunos surdos e suas famílias. Um política desrespeitosa em relação à legislação nacional e às declarações internacionais, contrária aos direitos democraticamente conquistados pelas iniciativas dos próprios surdos.

Em suas palavras iniciais, as legítimas representantes da comunidade surda brasileira reconhecem os avanços conquistados junto ao próprio MEC, como a graduação em Letras/Libras e a certificação de proficiência do ProLibras. Logo em seguida, as professoras e pesquisadoras surdas expõem a luta de significados em defesa de um projeto curricular de

educação bilíngue, atrelado a uma proposta específica para os níveis infantil e fundamental da Educação de Surdos:

Muitas dessas conquistas foram alcançadas em decorrência do espaço aberto, pelo próprio MEC, para o diálogo com a comunidade surda sobre as políticas educacionais voltadas para os estudantes surdos brasileiros. Entretanto, algumas medidas que vêm sendo adotadas atualmente pelo ministério **estão em desacordo com a demanda da comunidade surda** que anseia por novas conquistas que levem a uma educação bilíngue e a uma inclusão **cujos significados, para essa comunidade, diferenciam-se daqueles concebidos por esse Ministério.**

Por isso, a comunidade surda brasileira, composta por surdos, familiares, profissionais de diferentes áreas, pesquisadores e simpatizantes surdos e não-surdos, com o apoio da comunidade surda internacional, por meio desta carta **manifesta sua insatisfação** com relação à forma como está sendo conduzida a atual política de educação dos surdos brasileiros, **uma vez que essa política não atende adequadamente as peculiaridades linguísticas e culturais**, a despeito dos esforços que, reconhecemos, aqui e ali estão sendo empreendidos (FENEIS; STROBEL; REZENDE, 2011, p.2, grifos meus).

Após a introdução, a carta traz os três itens que foram aprovados na plenária da CONAE para que estes fossem reincorporados como “emendas” ao texto final que subsidiaria a elaboração do PNE. As três “emendas” ao relatório adulterado da CONAE são as seguintes:

1. Garantir a continuidade das escolas de surdos, desde a educação infantil até as séries finais da educação básica, assegurando sua regularidade no sistema de ensino, com projeto pedagógico estabelecido. Nos casos onde a população de surdos não comportar a existência de escola de surdos, garantir o atendimento dos alunos em classes de surdos, estabelecidas em escolas regulares de referência, ou ainda, nos casos em que isso não for possível, estimular espaços de compartilhamento da língua de sinais e demais aspectos culturais como condição do desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, social, cultural e de construção de identidade (moção aprovada em plenária final do CONAE mas não incorporada ao documento final) (FENEIS; STROBEL; REZENDE, 2011, p. 8, grifos meus) .

Nesta primeira emenda, fica nítida a preocupação da FENEIS com a manutenção das escolas e classes de surdos que têm sido fechadas pelo inclusivismo que chegou a cogitar o fechamento do INES. Evitar o isolamento comunicativo de crianças e adolescentes surdos é uma determinação da FENEIS, entidade constituída por pessoas que viveram este problema. A comunidade surda sabe que em escolas e classes específicas, os alunos surdos podem interagir em Libras com pares linguísticos dentro e fora da sala de aula, aspecto favorável ao

desenvolvimento global destes alunos, especialmente no que diz respeito à construção da identidade e ao pertencimento cultural.

Evidentemente, garantir a continuidade dos espaços de convivência em Libras não basta para um projeto de Educação de Surdos de caráter bilíngue. A questão da formação de professores para atuar nestes espaços foi o objeto de preocupação da segunda emenda:

2. Garantir aos professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos, bem como nas classes de surdos, **que tenham formação específica e continuada** sobre a história, aspectos linguísticos, culturais e de identidade das comunidades surdas do Brasil e do mundo (moção aprovada em plenária final do CONAE mas não incorporada ao documento final). (FENEIS; STROBEL; REZENDE, 2011, p. 14, grifos meus).

A preocupação com a formação específica e continuada de professores refere-se ao fato de que a Libras é uma língua em evolução e seu aprendizado demanda esforços adicionais de aprendizes ouvintes. Para os professores ouvintes, além de horas de exposição formal à Libras, é muito importante o contato e a conversação direta com membros da comunidade em situações reais de uso da língua. As preocupações desta segunda emenda relacionam-se com o conteúdo do Artigo 28 da Declaração de Barcelona. Não basta que os professores sejam capazes de estabelecer a comunicação significativa. A escolaridade de alunos surdos, mediada por professores implicados, deve garantir o contato com conhecimentos relativos à história, à cultura e à identidade das comunidades surdas.

A terceira emenda denota a preocupação da FENEIS com o cumprimento do item “c” do artigo 24 da CDPD: a situação dos alunos surdocegos, segmento que se agrega à comunidade surda em função das formas táteis da Libras. A escola de surdos tem sido o ambiente de escolaridade destes alunos, que não podem prescindir da presença de guias-intérpretes. Outro grupo sempre presente nas escolas específicas é formado por surdos com deficiências associadas, alunos que têm todo direito de interagir em Libras, bem como o direito ao acompanhamento de professores assistentes nestes espaços:

3. **Garantir o ingresso de surdocegos e surdos com outras deficiências associadas, nas escolas de surdos, bem como nas classes de surdos**, pautada na perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito à educação em língua de sinais como primeira língua, bem como a presença de professor assistente, do instrutor mediador ou do guia-intérprete, de acordo com a necessidade do aluno (moção aprovada em plenária final do CONAE mas não incorporada ao documento final). (FENEIS; STROBEL; REZENDE, 2011, p. 18-19, grifos meus).

As três emendas são justificadas e fundamentadas na legislação nacional, nas declarações internacionais, nas estatísticas educacionais, bem como em pesquisas sobre a escolaridade de alunos surdos. Algumas destas referências foram revisadas nesta tese. Além destas “emendas”, a FENEIS demarca claramente sua posição na luta de significados, reivindicando ao MEC que conste já no texto do PNE um item que desvincula a Educação de Surdos da Educação Especial. A comunidade surda, representada por sua federação nacional, justifica seu posicionamento, destacando a equivalência de *status* entre a especificidade das culturas surda e indígena, bem como das demandas escolares que decorrem de suas singularidades:

4. Que no texto do PNE se acrescente os surdos após se referir aos grupos de estudantes que demandam atendimento específico (principalmente após citar os indígenas).

JUSTIFICATIVA:

O PNE separa *as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, (Artigo 8, § 1º) e as necessidades educacionais específicas da educação especial (Artigo 8, § 2º). Os surdos melhor se enquadram entre as populações de história, língua e cultura específicas que entre os grupos que compõem a educação especial.* Aquilo que é previsto para a educação escolar indígena deve ser também propiciado para a educação de surdos (FENEIS; STROBEL; REZENDE, 2011, p. 21).

Curiosamente, pesquisadores da educação de povos indígenas no Brasil, como Terezinha Machado Maher (2007), chamam a atenção para o risco do semilinguismo causado pelo modelo de educação linguística subtrativo típico do período (e da atitude) colonial. “O indivíduo semilíngue seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas, quando comparados aos monolíngues de cada uma delas” (MAHER, 2007, p.75). Processos de alfabetização, que historicamente desconsideraram as línguas maternas dos povos indígenas, fizeram com que muitos de seus membros não aprendessem nem bem a própria língua, nem bem a língua portuguesa. A consequência histórica para os povos indígenas foi o genocídio linguístico e o analfabetismo. Maher observa criticamente:

As evidências empíricas apontam justamente para o contrário: quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mas facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua. No entanto, foi justamente esse o modelo adotado por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro junto aos povos indígenas durante anos a fio. E é o que está ocorrendo atualmente com **a inclusão das crianças e jovens surdos nas escolas regulares de ensino** (MAHER, 2007, p. 70, grifos meus).

Hoje, os povos indígenas reivindicam educação bilíngue e alfabetização em língua materna, buscando um modelo de educação linguística aditivo que preserve e invista em suas línguas maternas, ao passo que adiciona a língua portuguesa ao repertório comunicativo dos alunos – o que lhes possibilita a interação com usuários do português.

A política de educação inclusiva que o MEC pretende oferecer como única alternativa para a escolarização de crianças e adolescentes surdos cria o mesmo risco de semilinguismo para a população surda usuária da Libras. Escolarizados num entorno de cultura ouvinte, alunos surdos nem bem aprendem a Libras, nem bem aprendem português escrito. O atendimento educacional especializado (AEE) e a presença de TILS são insuficientes para uma interação comunicativa significativa e uma escolarização de qualidade. Os resultados desta política para os alunos são sintetizados por Felipe (2012):

[...] é possível constatar, por meio das tabelas e dos gráficos apresentados nos relatórios dos censos escolares dos últimos dez anos, **que houve uma diminuição de matrícula e de escolas**, mesmo com o fato de a população de alunos em desvantagem no atendimento escolar estar aumentando; além disso, as salas de recursos multifuncionais para o AEE, já implementadas, não dão conta do quantitativo de alunos que foram forçados a serem “incluídos”, **o que está causando também a evasão desses alunos**, que estão se sentindo em desvantagem no sistema de ensino por não estarem em equidade com relação aos demais alunos (FELIPE, 2012, p.28, grifos meus).

Procurei compreender a comunicação em sala de aula entre professoras e alunos surdos, atentando para os significados negociados por estes interlocutores. Neste sentido, foi necessário traduzir os diálogos e implicar-me com os usuários da Libras para construir um saber da experiência para interpretar as interações comunicativas. Foi um esforço motivado por um desejo de contribuir com a Educação de Surdos. Ao longo do tempo aqui narrado, fui implicando minha investigação com um projeto curricular de educação bilíngue e com a proposta de Escola Bilíngue para Surdos da própria comunidade surda brasileira. Finalizo esta tese com os ideais defendidos pela própria comunidade surda. Partindo dos Estudos Surdos, os membros desta comunidade têm vivido uma aventura em busca da prática e da disseminação de uma pedagogia surda:

O sujeito atendido por uma “pedagogia surda” não é um sujeito deficiente, um sujeito com algo que lhe falta, um sujeito menos válido, ou um sujeito que necessita ser normalizado constantemente. O sujeito atendido pela pedagogia surda requer uma educação diferente da educação do sujeito atendido por pedagogias ouvintes, **pois a pedagogia surda visa a sobrevivência identitária e cultural**. Por isso, a formação qualificada dos professores leva-os a entender o povo surdo como possuidor de cultura e

língua diferentes, que pode ser ampliada com o contato com ouvintes, mas não simplesmente assimilada da cultura ouvinte, em detrimento da sua cultura. Atualmente, de uma maneira geral, nas escolas brasileiras, o acesso educacional para os alunos surdos é quase que exclusivamente direcionado a um ensino ouvinte nas escolas de/para ouvintes. A maioria dos estudantes surdos está sendo capturada por uma pedagogia que os lança na deficiência, na incapacidade, no analfabetismo, na incompreensão do mundo (FENEIS; STROBEL; REZENDE, 2011, p. 14-15, grifos meus).

Considerando o fato de que o uso da linguagem é sempre condicionado pelas relações de poder, procurei investigar a comunicação em sala de aula e relacionar a compreensão resultante deste esforço com as políticas oficiais que interferem no uso da Libras no contexto da Educação de Surdos. As interpretações das interações comunicativas foram motivadas pela necessidade de encontrar evidências que contribuíssem para os fundamentos desta “pedagogia surda” da qual melhor dizem Strobel e Rezende (2011) ao expressarem o pensamento e o desejo de toda uma comunidade:

Na “pedagogia ouvinte”, o ensino é desenvolvido na língua portuguesa oral ou escrita, e as experiências são predominantemente auditivas, ou seja, baseiam-se numa pedagogia para a identidade ouvinte, num currículo que tem o ouvinte como modelo. **A perspectiva cultural surda** exige mais que a presença de um intérprete, exige uma pedagogia feita com **experiências visuais**, com elementos que constituam a **identidade dos surdos**, com um **currículo predominantemente cultural**, com a presença da História Cultural dos Surdos, isto é, servindo-se de personagens surdos que transmitem saberes culturais (FENEIS; STROBEL; REZENDE, 2011, p. 15, grifos meus).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Omar Barbosa. **La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos comunicativos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente** (Trabajo de investigación tutorizada de la asignatura Sordera, Cultura y Educación). Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002.

AZEVEDO, Omar Barbosa. **Interacción comunicativa con niños sordos en contexto escolar. Estilos diferenciales de una maestra oyente y otra sorda.** (Proyecto de investigación doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002.

AZEVEDO, Omar B. Pela estimulação precoce em Libras para crianças surdas: testemunho de um pesquisador. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e EDUA, 2011.

AZEVEDO, O. B.; MACEDO, R. S. **Compreensão implicada, zona de desenvolvimento espiritual e etnonarrativa.** Salvador, no prelo, 2013.

BAKEMAN, Roger. Observación y codificación del comportamiento. In: REIS, H.T.; JUDD, C. K. (Eds.). **Handbook of research methods in social psychology.** Tradução: Vicenç Quera. Nova York: Cambridge University Press, 2000.

BAMPA, Suzana; ZGRYZEK, Silvia. **Lenguaje: cooperación y conflicto. Una experiencia con niños sordos.** Buenos Aires: GEEMA 1998.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo.** Dissertação (mestrado). 1999. Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1999.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução: Miriam Ávila et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro.** Brasília: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm >. Acesso em 25 jun. 2012.

BRASIL. Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em 25 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **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, DF. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> >. Acesso em 25 jun. 2012.

BRASIL. Lei no. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm >. Acesso em 25 jun. 2012.

CAPOVILLA, Fernando César. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. R. L. de (org.) **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 77-99.

CAPOVILLA, Fernando César e RAFAEL, Walkíria Duarte (editores); [ilustrações Silvana Marques]. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. Volumes I e II. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CAPOVILLA, Fernando César; RAFAEL, Walkíria Duarte; MAURÍCIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Ilustrado Trilíngue Da Língua Brasileira de Sinais (Libras) baseado em Lingüística e Neurociências Cognitivas Volume I: Sinais de A a H e Volume II Sinais de I a Z**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes, 2009.

COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA DO HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PROFESSOR EDGARD SANTOS (UFBA). **Parecer consubstanciado do CEP**. Salvador: 20 de maio de 2013.

COULON, Alain. Etnometodologia e Multirreferencialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, R. S. et. al (Orgs.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 19-38.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE RESIDENTES EM TODO BRASIL. **Dicionário**

Libras. Disponível em: <www.dicionariolibras.com.br>

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante.** 8ª. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FELIPE, Tanya A. Atendimento Educacional Especializado (AEE): os discursos contraditórios das políticas educacionais inclusivas. **Revista da Feneis.** Canoas, n. 46, p.27-30, fev. 2012.

FENEIS. Quantitativo de Surdos no Brasil. Disponível em: < www.feneis.com.br> quantitativo de surdos no Brasil>. Acesso em 26 mar. 2013.

FENEIS; REZENDE, Patrícia L. F. **Nota sobre a International Disability Alliance – IDA.** Rio de Janeiro: edição da entidade em PDF, 2011.

FENEIS; STROBEL, Karin; REZENDE, Patrícia L. F. **Reivindicação da comunidade surda brasileira.** (Carta ao Sr. Fernando Haddad, Ministro da Educação da República Federativa do Brasil). Brasília: edição da entidade em PDF, 19 de maio de 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda et. al. (editor). 1ª Edição (15ª impressão). **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FERREIRA, Priscilla Leonnor A. **Negros Surdos: o desafio do acesso ao ensino superior.** 2010. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Curso de Pedagogia. Faculdade Evangélica do Salvador. Salvador, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução: Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. The neglected situation. **American Antropologist.** American Antropological Association, New Series (USA), v. 66, n.6 (Parte 2: The Ethnography of Communication), p.133-166, dez. 1964.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. Capítulo 1, p.13-20.

GUMPERZ, John J. **Discourse strategies.** Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional.** São Paulo: Edições Loyola, 2002. Capítulo 6, p.149-182.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaide de la Guardia Rezende et al. Belo Horizonte: Editora da UFMB; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. **Censo Demográfico 2000: características gerais da população, resultados da amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm > Acesso em 26 mar. 2013

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm> Acesso em 26 mar. 2013.

IDA (INTERNATIONAL DISABILITY ALLIANCE); FENEIS. **O Direito à Educação**: Capacitando a Sociedade para Incluir e se Beneficiar das Habilidades de Pessoas com Deficiências. Rio de Janeiro: edição da FENEIS em PDF, 2011.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LABORIT, Emmanuelle. **El grito de la gaviota**. Barcelona: Editora Seix Barral, 2001.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture**: In search of deafhood. United Kingdom: Multilingual Matters, 2003

LANE, Harlan. **The mask of benevolence**: disabling the deaf community. New York: Vantage, 1992.

LAPLATINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução: Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LAS LENGUAS PARA LOGRAR UNA MEJOR EDUCACIÓN. **Sorosoro** ¡Para que las lenguas del mundo vivan! Disponível em: < <http://www.sorosoro.org/es/las-lenguas-en-peligro/por-que-salvar-las-lenguas/las-lenguas-para-lograr-una-mejor-educacion> >. Acesso em: 23 abr. 2013.

LIRA, Guilherme de Azambuja; FELIPE, Tanya A. **LIBRAS - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais** (versão 2.0 – 2005). Rio de Janeiro: ACESSIBILIDADE BRASIL, 2005. Disponível em: < www.acesso brasil.org/libras >

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLSHEIM, Betina (orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.7-18.

LOURAU, René. Autorreferencialidade, monorreferencialidade, multirreferencialidade e implicação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

LULKIN, Sérgio Andrés. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação: 1997, p. 51-65.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação: 1999, p. 33-49 .

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Salvador: Edufba, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. et. al. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, Stella M. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado das letras, 2007, p.67.94.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Vivir para contarla**. Barcelona: Mondadori, 2002.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

OATES, Eugênio. **Linguagem das mãos**. 5ª.ed. Aparecida-SP: Editora Santuário, 1990.

PAIM, Ana Verena Freitas. **Atos de currículo e re-existências epistemológicas formativas: um olhar crítico-hermenêutico sobre a formação de professores em atuação**. 2013. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-73.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A.; CORCINI, M. (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Estudos Surdos – Ponto de Vista**: Revista de Educação e Processos Inclusivos, Florianópolis, n.5, UFSC/NUP/CED, 2003.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario del Estudiante**. Madrid: Santillana Ediciones Generales, 2005.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

REBOUÇAS, Larissa S.; AZEVEDO, Omar B. A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: SÁ, N. R. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 169-182.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula**: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem. 2008. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

ROSA, Emiliana Faria. **Olhares sobre si**: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas. 2009. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

SÁ, Sílvia Michele Macedo de. Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos *aprendentes* e a compreensão cultural do fenômeno *aprender*. In: MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 75-86

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói: EDUFF, 1999.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha**. (Primeira e segunda partes) Barcelona: Ramon Sopena Editor, 1916.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha**. (Primeira parte) Madrid: Juan de la Cuesta editor, 1605.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha**. (Segunda parte) Madrid: Juan de la Cuesta editor, 1615.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p.44-57, maio-agosto, 1998.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Apresentação**: um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.5-6.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: prolematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.7-31.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. B. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos Bernardo. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura. Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila editores, 2011.

SOCIEDADE TORRE DE VIGIA DE BÍBLIAS E TRATADOS. **Linguagem de sinais**. São Paulo: autor, 1992.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

UNESCO. *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Paris: Ediciones de la Unesco, 1954.

UNESCO; MEC-España. **Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales**. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

UNESCO, Comité de Segmento. **Declaración universal de los derechos lingüísticos**. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 1998

UNESCO. Declaração universal dos direitos linguísticos. **Linguasagem**: revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem. Tradução de Wanda Ramos, a cargo do PEN Clube Português. Disponível em: < www.letras.ufscar.br/linguasagem >. Acesso em: 23 de abril de 2013.

UNESCO; BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Tradução Oficial/Brasil. Brasília: CORDE, 2007.

VICENTE, Josefa Cedillo. **Háblame a los ojos.** Barcelona: Octaedro, 2004.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Os Surdos, os Ouvintes e a Escola: Narrativas, traduções e histórias capixabas.** Vitória: EDUFES, 2012.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio.** Petrópolis: Arara Azul, 2004. Coleção Cultura e Diversidade. Disponível em: < www.editora-arara-azul.com.br >. Acesso em 23 de abril de 2013.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness.** Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE A

Descrição das falas da professora Raquel e dos alunos

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

DIAGRAMA DE LOCALIZAÇÃO DOS PARTICITANTES

Perfil de Raquel – Professora surda

Perfil de Laís

Perfil de Laura

Perfil de Rafael

Perfil de Felipe

<p>APÊNDICE A.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA RAQUEL E DOS ALUNOS (DAS TURMAS DAS PROFESSORAS EVA E REBECA)</p>
--

Descrevemos a seguir as falas da professora Raquel (nome fictício), surda usuária da Libras, e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado do tradutor/intérprete de língua sinais (TILS), **Roberto César Reis da Costa**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que *[estas traduções]* não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São *[traduções prováveis]* que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 06/05/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 09:44:23 e final em 09:55:42.

Os alunos presentes eram: Laís, Laura, Rafael e Felipe (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

A professora Raquel estava sentada numa das extremidades de duas mesas infantis que estavam juntas. Rafael estava sentado à direita da professora e Laís estava à direita de Rafael. A aluna Laura estava sentada à esquerda da professora e Felipe à esquerda de Laura (ver diagrama abaixo).

No registro em vídeo observado, a fala de Raquel é predominantemente sinalizada em Libras.

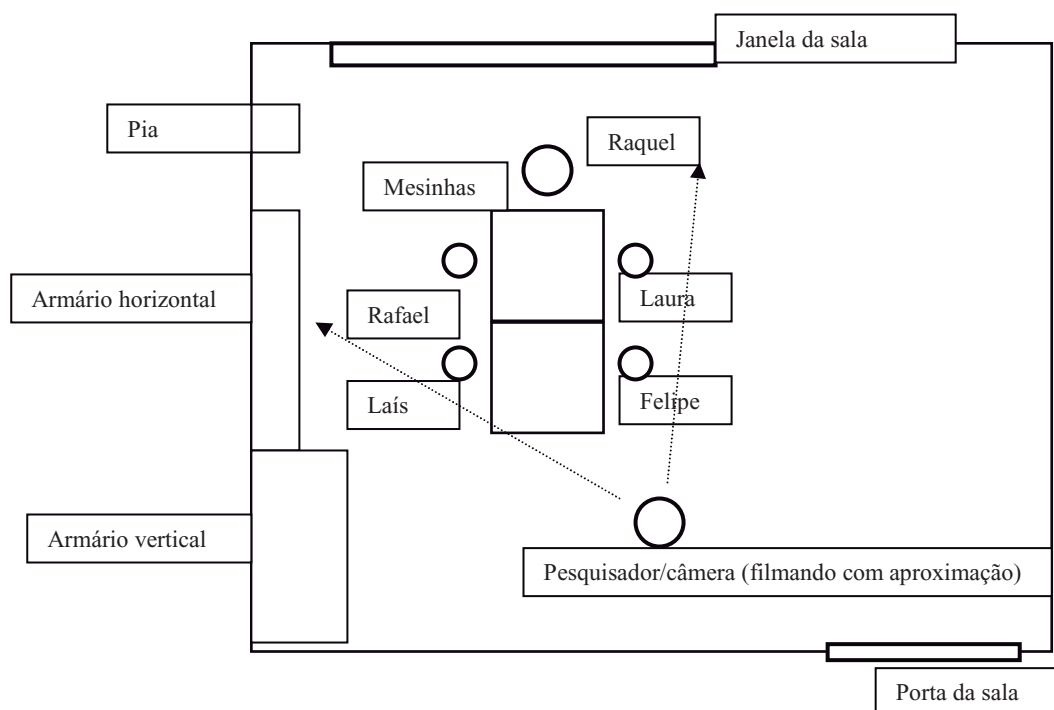
Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos, pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

Diagrama 1: localização da professora Raquel e dos alunos na sala de aula (vista de cima)



A DESCRIÇÃO DAS FALAS DE RAQUEL E DOS ALUNOS ESTÁ DISPONÍVEL NO CD

APÊNDICE A.2 – PERFIL DE RAQUEL

Professora surda

Raquel nasceu em 7 de novembro de 1968.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 34 anos, 5 meses e 29 dias.

Primeiro contato com surdos usuários de Libras: a partir dos 13 anos.

Uso da Libras em contexto escolar: a partir dos 30 anos.

Entrevista mediada pela TILS Irzyane Cazumbá.

Certificada pelo exame de proficiência UFSC/MEC, Prolibras (2006).

Licenciada em Letras/ Libras pela UFSC (EaD, pólo UFBA, 2010).

Especialista em Libras pela UNINTER/IBPEX (2011).

Aspectos da formação geral e linguística em Libras

Raquel é uma professora que exerce claramente um papel disciplinar: orienta os alunos a não brincar durante a realização das atividades e a ter cuidados com os demais tais como: cobrir a boca ao bocejar, evitar respingar gotas ao secar as mãos e, especialmente, evitar vocalizações altas com pessoas surdas – atitude que demonstra sua preocupação com a formação identitária do usuário da Libras, bem como de cuidado com outrem que esteja usando AASI.

Raquel narra que nasceu surda, em Valença, município da Costa do Dendê ao sul de Salvador. Ela e a família moravam no interior. Ela afirmou que o pai tinha um irmão surdo. Além de seu tio surdo, ela também informou que nasceram 3 mulheres surdas dos 7 filhos do casal: 1 homem ouvinte, 3 mulheres ouvintes e 3 mulheres surdas. A terceira filha do casal é surda. Raquel, a quinta filha na sequência, também é surda. A sexta filha é a sua irmã mais nova, também surda. Os demais filhos são ouvintes. Todos os irmãos casaram, só ela continua solteira.

Sobre a primeira audiometria, Raquel disse que o documento é muito velho, que está guardado com sua mãe. Ela queixou-se de que não explicaram nada a ela sobre a audiometria, ninguém lhe disse nada sobre o percentual de sua perda auditiva. Nem o “médico”, nem a mãe dela, deram qualquer explicação. Ela afirma que a mãe guardou a audiometria em casa, que provavelmente “sumiu” pois “nem sabe se existe mais”. Esta audiometria foi feita quando ela tinha 10 anos de idade.

Com relação à Libras, Raquel informou que começou a aprender numa associação de surdos, aos 13 anos de idade. Ela passou a frequentar esta associação por convite de outros surdos. Raquel narrou aspectos do seu primeiro contato com a Libras: “Eu vi os surdos na Ribeira, jogando vôlei dentro do quartel e foi assim que eles me convidaram para ir à associação. Naquela época, eu jogava vôlei, basquete, fazia corrida. Agora só estou trabalhando. Parei com a atividade esportiva.”

Segundo Raquel, havia um líder surdo que fazia a divulgação desta associação para os surdos que jogavam vôlei no quartel, sempre aos sábados pela tarde. Ela diz que tem saudade desse tempo, quando era jovem, pois agora é só trabalho... A professora contou que a mãe trabalhava como empregada doméstica na casa deste líder surdo. Então, sua mãe ligou para ele solicitando que a associação encaminhasse a filha para o mercado de trabalho.

Raquel contou que fez outra audiometria aos 33 anos e que o resultado deste exame está com ela. Acrescentou que esta avaliação foi feita pelo CEPRED com objetivo de solicitar um AASI, mas que o mesmo só foi liberado recentemente, muito tempo depois. Como muitos surdos, Raquel afirmou que prefere não usar o aparelho e que o deixa guardado em casa, justificando que o funcionamento do aparelho provoca “muita zuada, muita confusão, barulho de ônibus, de vozes de pessoas, de buzinas de carros e de ônibus...” (sic).

Datas de uma história de vida: início com a Libras, exercício profissional

1968. Nascimento em 11 de novembro, em Valença, Bahia.

1970. (ou 1971) Migrou com a família para Salvador, entre os 2 e os 3 anos de idade.

1973. (ou 1974) Os pais de Raquel se separaram, entre os seus 5 e 6 anos de idade.

1978. Fez a primeira audiometria.

1981. Fez o primeiro contato com surdos e com a associação, por volta dos 13 anos.

1986. Concluiu a 4ª série, aos 18 anos.

1988. Começou a trabalhar na Bahiafarma. Foi morar com uma amiga.
Por contrato intermediado por uma associação de surdos.

1997. Saiu da Bahiafarma devido ao encerramento da empresa.

1999. Começou a trabalhar no IEPCS.
Por contrato intermediado por uma associação de surdos.
Exercício profissional numa instituição educacional pública para pessoas deficientes.

Além de colaborar em tarefas de professoras regentes, ensinava Libras para crianças. Fazia sessões de contação de histórias em Libras para crianças surdas de 4 a 7 anos.
Por seu exercício de ensino de Libras, já a consideramos como professora surda.

Aspectos da história de vida

Relações familiares

A mãe de Raquel mora no bairro do Bonfim. Seu pai faleceu em 24/12/2011, de câncer de próstata, aos 75 anos. A mãe está viva aos 66 anos. Raquel conta que eles se separaram quando ela era criança e que a mãe não quis outro companheiro. A mãe preferiu continuar sozinha, dedicando-se a fazer tricô, tarefas de casa, ter contato com as amigas, etc. Raquel informou ainda que a mãe até hoje não recebeu a pensão porque o pai tinha uma outra família com 2 filhos em Valença.

Raquel veio de Valença para Salvador entre os 2 e 3 anos, não soube precisar a idade. Naquele momento, a família contava apenas com 5 filhos. A professora informou ainda que seus pais se separaram quando ela tinha entre 5 e 6 anos de idade, não sabendo, novamente, informar precisamente que idade tinha na época. Conclui-se que a separação aconteceu quando a família já estava morando em Salvador.

O pai era militar, trabalhava na polícia. Segundo Raquel, ele tinha uma farda de cor azul, depois a farda mudou para a cor marrom. O pai trabalhava no Campo Grande (provavelmente no quartel dos Aflitos), depois ele foi trabalhar na Ribeira. Sobre a separação, Raquel comenta “...não sabia porque eles se separaram, eles brigavam muito, ele era agressivo com minha mãe e não nos deixava sair de casa. Agradecemos a Deus quando eles se separaram.”

Perguntamos a Raquel se o pai dela sabia Libras. Ela disse que “Mais ou menos. Ele trabalhava muito. Ele sabia que eu era surda. Perguntava a mamãe o que eu estava falando”. Perguntamos se mãe dela sabia Libras e Raquel afirmou que a mãe sabia “sinais para conversar”, que a sinalização dela era muito “simples” e que os que ela sabia eram “sinais básicos, só”. Mesmo assim, ela acrescentou: “a gente conseguia se entender, eu e minhas irmãs falávamos em Libras”. Raquel e as irmãs surdas ensinavam Libras para a mãe a partir de frases simples tipo “sua amiga vem aqui hoje?” Comentário final: “Minha mãe tinha preguiça, não queria usar meu sinal, depois que crescemos ela foi deixando a Libras e conversando com a gente oralmente.”

Raquel morava no bairro do Bonfim com a mãe. Hoje mora em Sussuarana. “Saí de casa aos 20 anos, fui morar com uma amiga, ela tinha um filho, aí dividi a casa com ela”. Raquel disse que 4 filhos já saíram da casa da mãe e 3 ainda continuam morando com ela. A amiga com quem ela divide a moradia também é surda e tem 3 filhos ouvintes: um de 16 anos, outro de 6 anos e um caçula de 1 ano e 8 meses. O rapaz de 16 anos gosta de Libras e sabe comunicar-se nesta língua. Todos sabem sinalizar. O menino de 1 ano já está aprendendo. Ela informou que o jovem de 16 anos fala tudo em Libras: “...se eu mandar chamar uma pessoa pelo sinal idenficador, ele sabe. O menino de 1 ano também identifica as pessoas pelo sinal.”

Escolaridade: a falta de TILS qualificados

Raquel conta que começou a estudar numa escola no Rio Vermelho “uma escola antiga” que ela descreve como “uma que tinha umas estrelas azuis...”. Sobre o deslocamento do bairro do Bonfim, para a escola no Rio Vermelho, ela relata: “Eu e minha irmã surda, nunca tomamos outro ônibus para ir para a escola no Rio Vermelho, mamãe me ensinou a tomar sempre o mesmo ônibus”. Ainda sobre a escola no Rio Vermelho, Raquel disse que ela fechou. Perguntamos se esta escola contava com o trabalho de TILS, ela disse que “sim”, mas comentou que este (ou estes, não ficou claro) profissional (ais) sabiam pouco Libras.

Depois ela foi para outra escola na Pituba. Perguntamos novamente se havia TILS, ela respondeu que “sim”, mas fez o mesmo comentário: que ele (s) sabia(m) poucos sinais da Libras. Finalmente, ela foi para outra escola em Brotas, aos 18 anos. Ela disse que já era grande e lá também havia TILS e que este(s) sabia (m) bem Libras. Ela estudou até a 4ª série, concluída aos 18 anos. Interrompeu os estudos para começar a trabalhar e a ajudar a família. “Minha mãe me mandou trabalhar aos 18 anos aí terminou meu tempo de estudo... Fui trabalhar na Bahiafarma. O líder surdo da associação ajudou. Foram 12 pessoas surdas para a Bahiafarma”.

A vida profissional: da indústria farmacêutica ao ensino da Libras

Em 1988, Raquel começou sua primeira experiência profissional na Bahiafarma. Saiu desta empresa em 1997. Após 2 anos desempregada, Raquel voltou a trabalhar, desta vez no IEPCS. Em ambos os casos, Raquel conseguiu os vínculos empregatícios graças à intermediação da associação de surdos. Com relação ao primeiro emprego, ela comenta que “gostava muito da Bahiafarma, eles doavam remédios gratuitamente. Havia mais ouvintes que surdos. A gente ensinava Libras aos ouvintes e eles gostavam de aprender. A gente contava piadas em Libras e eles, os ouvintes, adoravam.” Em 1999, Raquel começou a trabalhar no IEPCS. Segundo Raquel, ela e Paula entraram juntas na Bahiafarma, num total de 12 surdos que começaram a trabalhar lá no mesmo ano.

Sobre a transição da indústria farmacêutica para o IEPCS, Raquel conta o seguinte: “A Bahiafarma fechou, minha mãe perguntou ao líder da associação se tinha outra possibilidade de contratação. Então, ele conseguiu aqui no IEPCS. O líder surdo conseguiu esse trabalho para mim aqui, desde 13 de maio de 1999. Toda a minha documentação está guardada aqui. Eu e Paula começamos juntas. Eu comecei exatamente em 13 de maio de 1999. O dia que Paula começou aqui, exatamente, eu não sei.” Apenas ela e Paula vieram para o IEPCS.

Perguntamos a Raquel se ela tinha vontade de ensinar a crianças surdas e ela respondeu o seguinte: “O líder da associação me perguntou qual o trabalho eu gostaria ou poderia fazer. Eu disse qualquer um, eu estava aberta a qualquer tipo de trabalho. Ele disse que ia ser bom para as crianças surdas que eu viesse trabalhar aqui no IEPCS”. Sobre o fim do Programa de Estimulação Especial do IEPCS, ela acrescentou que: “Eu fiquei feliz em trabalhar com as crianças surdas. Eu já fiz esse trabalho aqui no IEPCS. Antes as crianças surdas ficavam aqui, depois foram para a EES. Aqui no IEPCS tinha duas professoras ouvintes que eu gostava, que faziam um bom trabalho”.

APÊNDICE A.2.1 – PERFIL DE LAÍS.

Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003

Nasceu em 21 de dezembro de 1996.

Tinha 6 anos, 4 meses e 15 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Uma percepção de Laís pela lente dos nossos olhos

Na documentação encontrada sobre Laís, consta um diagnóstico de surdez severo-profunda bilateral. A causa da surdez é desconhecida pela família, embora o informante da “anamnese” (muito provavelmente a mãe da aluna, vide “outras informações, sobre Laís” disponível no CD) faça referência a um sangramento ocorrido aos 6 meses de gestação, com ameaça de aborto. Laís não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. Antes de ingressar no IEPCS em 2003, Laís havia estudado numa escola particular regular aos 4 anos de idade. A aluna começou a aprender Libras no PEE.

Laís nos pareceu uma menina extrovertida e capaz de aprender rapidamente. Observando-a em vídeo atentamente, nos surpreendemos com sua capacidade de imitação dos sinais utilizados pela professora surda. Após um semestre como aluna do PEE em 2003, a professora ouvinte regente da turma usou os adjetivos “viva” e “interessada” nas observações complementares da ficha de “acompanhamento do aluno” (vide item da ficha disponível a seguir).

A família se comunica com Laís falando oralmente e usando sinais caseiros. Tanto o contato com a aluna em sala de aula, quanto a observação atenta de seus vídeos, nos mostram sua capacidade de aprendizado da Libras – o que constatamos pela imitação de sinais novos aprendidos com Raquel, bem como pela internalização e uso intencional destes sinais.

Quando fizemos a descrição das falas de Laís, notamos que a aluna sinalizou “câmera” girando o dedo indicador no ar. No turno seguinte, a professora surda mostrou-lhe o sinal de “CÂMERA” em Libras e em outro momento, mais adiante, a aluna empregou o sinal corretamente num turno de fala com o colega Felipe. Laís internalizou e apropriou-se da correção realizada pela professora surda em pouco tempo, o que fica evidente por seu emprego do sinal “CÂMERA” momentos depois.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Laís no item “interação” em meados de 2003, a professora Eva anotou a resposta “sim” nos 6 primeiros subitens (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). Uma avaliação positiva. Já nos subitens sobre a capacidade de colocar-se na posição do interlocutor e o uso de sinais da Libras, Eva anotou “às vezes” – avaliações compreensíveis se considerarmos o fato de que Laís não tinha contato anterior com a Libras. Laís só havia estudado numa escola regular, durante um semestre, aos 4 anos de idade. Sobre esta primeira experiência escolar, no subitem sobre a adaptação escolar, a pessoa que respondeu a “anamnese” informou que a aluna “no começo adaptou-se, depois resistiu.” Laís certamente teve dificuldades de comunicação com a professora e com os colegas na escola regular e talvez por isso ela “...resistiu”.

Nas observações complementares, Eva também destacou a “rapidez” do aprendizado da aluna e a curiosidade dela.

Aos 6 anos e 4 meses completos, através dos vídeos disponíveis observados, o estágio estimado de aquisição da LS de Laís, estaria entre as primeiras e as múltiplas combinações – estimativa que nos parece coerente com sua facilidade para aprender a língua de sinais num período curto de tempo (de março a junho, com faltas ao PEE), bem como coerente com a avaliação feita pela própria professora em meados daquele ano.

O fato de a família de Laís se comunicar com ela usando sinais caseiros pode ser considerado um atentecedente favorável para sua facilidade de aprender sinais da Libras. Apesar de anotar “às vezes” para o uso de sinais da Libras pela aluna, nos chama atenção o fato de que ela fosse capaz de formular frases com 3 sinais e usar classificadores adequadamente. Além de uma avaliação muito positiva no item do desenvolvimento da linguagem, a aluna também teve um desenvolvimento global avaliado muito positivamente pela professora nos itens socioemocional e cognitivo (vide itens da ficha de acompanhamento do aluno no anexo I).

Num parecer de avaliação de dezembro de 2003, ano anterior ao ingresso da aluna no IPECS, feito provavelmente no serviço de triagem, encontramos outras apreciações que confirmam a capacidade de Laís em termos de expressão e compreensão. O avaliador afirmou que Laís é uma criança “ativa, busca comunicar-se usando os recursos que dispõe” e que ela “utiliza a pista visual para situar-se no contexto” (vide parecer de avaliação a seguir). Considerando a singularidade da criança, reconhecida pela professora e por quem avaliou sua aptidão comunicativa, entendemos que estas apreciações corroboram nossa estimativa do estágio de aquisição da língua de sinais de Laís.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Eva fez a seguinte avaliação da linguagem de Laís, bem como escreveu algumas observações sobre ela na:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**.

Contato visual, **SIM**.

Contato corporal, **SIM**.

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**.

Interage gestualmente, **SIM**.

Uso de sinais naturais, **SIM**.

Uso de sinais de Libras, **ÀS VEZES**.

Coloca-se na posição de interlocutor, **ÀS VEZES**.

Observações complementares: “Parece querer aprender tudo muito rápido para não parar no tempo. Chega a ficar curiosa, buscando olhar e fazer tudo ao mesmo tempo. **Bastante viva e interessada**, reclama muito por falta de frequência.”

Informações documentais sobre Laís encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria, encontrei a seguinte conclusão: “Perda auditiva sensorioneural severo-profunda bilateral.”

O ano de ingresso de Laís no IEPCS foi 2003, ano da filmagem.

Segundo a “Ficha de triagem” de 22/10/2002, Laís estudou numa escola particular durante 6 meses.

De acordo com a “Anamnese” 13/11/2002, a mãe não teve rubéola gestacional, teve um sangramento aos 6 meses de gestação. A família desconhece a causa da surdez.

Encontramos um “Parecer de avaliação” de 04/12/2002 que informa sobre a aluna: “Muito **ativa, busca comunicar-se usando os recursos que dispõe**, já que não teve oportunidade de aprender a Libras. Não reage à voz quando não está olhando para o interlocutor mas **utiliza a pista visual para situar-se no contexto**, mostrando-se sempre capaz de entender e cumprir ordens simples dadas verbalmente com o apoio de gestos ou sinais.”

APÊNDICE A.2.2 – PERFIL DE LAURA

Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003

Aparece no vídeo da professora Rebeca (ouvinte) de 13/08/2003

Nasceu em 11 de junho de 1996.

Tinha 6 anos, 11 meses e 26 dias na data da filmagem com a professora Raquel.

Tinha 7 anos, 2 meses e 2 dias na data da filmagem com a professora Rebeca.

Estágio de aquisição da LS estimado: sem estimativa.

Uma percepção de Laura pela lente dos nossos olhos

De acordo com a documentação encontrada sobre Laura, ela é uma menina surda com perda bilateral severa causada por rubéola gestacional. A aluna não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho nas cenas observadas para a descrição da sua fala. A aluna ingressou no IEPCS no final do ano 2001 (de acordo com a ficha de “acompanhamento do aluno” de 2001, disponível no CD) e continuou como aluna do IEPCS em 2002. Não havia frequentado outra escola antes e começou seu aprendizado escolar de Libras no PEE. Na ficha de triagem do IEPCS, consta que Laura havia tido um problema “motor”, sem especificação de qual, e que por esse motivo a aluna tinha feito fisioterapia no Hospital SARAH de Salvador.

Durante o período que convivemos semanalmente em 2003, Laura mostrou-se uma menina tímida. Os TILS que viram os vídeos durante o processo de descrição das falas tiveram a mesma impressão da aluna. Essa timidez nos pareceu uma característica própria da personalidade de Laura. Foi difícil encontrar segmentos de vídeo nos quais Laura se expressasse e nós pudéssemos tentar estimar seu estágio de aquisição da língua de sinais. Num manuscrito de 29/11/2002, anexo à ficha de avaliação (“outras informações” sobre Laura, disponível em CD), a professora Sara utilizou o adjetivo “introvertida” e fez referência à dificuldade de concluir as atividades da aluna.

Laura começou sua escolaridade em 2002, ainda aos 5 anos de idade, levando-se em consideração as dificuldades de comunicação com a família ouvinte e o fato de nunca ter ido à escola, são compreensíveis suas dificuldades relacionais, já observadas por Sara naquele ano. Em 2003, convivemos com uma menina que, de fato, mostrava-se naturalmente tímida em seu modo de ser e de estar em sala de aula. Em meados de 2003, Rebeca viu “crescimento” e “avanço” no desenvolvimento de Laura. A aluna não se expressava muito frequentemente e esta característica aparece nos itens assinalados por Sara e por Rebeca nas avaliações. Era assim que a timidez da aluna aparecia aos olhos das professoras.

Os pais de Laura são ouvintes e se comunicam oralmente com ela. Este é outro fator complicador para o desenvolvimento comunicativo de Laura e, conseqüentemente, para sua capacidade de expressão global como pessoa. É o tipo de aluna que se sente comportada e espera sua vez de responder, sem interferir na aula da professora, mas também sem conversar com os colegas. Em realidade, uma aluna muito atenta e sempre participativa quando solicitada.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Laura (vide subitens da ficha de avaliação do aluno a seguir), no item “interação” em meados de 2003, a professora Rebeca deixou o subitem “comunicação não verbal com intensionalidade” vazio, sem anotação. Nos cinco subitens seguintes, ela anotou a resposta “sim”. Uma avaliação positiva para uma menina considerada “tímida”. Nos subitens sobre a habilidade de “colocar-se na posição do interlocutor” e “uso de sinais da Libras” Rebeca anotou “às vezes”. Ainda que Laura tenha sido aluna do IEPCS em 2002, a resposta “às vezes” quanto ao uso de sinais da Libras é compreensível, se levarmos em conta o fato de que a família se comunica oralmente com a aluna e a própria timidez dela é uma característica que também pode dificultar uma avaliação mais precisa.

Nas observações complementares (vide item da ficha de “avaliação do aluno” a seguir), Rebeca informou a dificuldade de interação de Laura com o grupo e de expressão corporal. A preocupação desta professora com a possibilidade de aproveitamento de percentuais auditivos fica evidente por sua referência aos fatos de que Laura “não corresponde aos sons ambientais” nem “identifica a ponte sonora” (vide modelo da ficha de “acompanhamento do aluno” no anexo I).

Observando Laura recontar a história “O bichinho da maçã” (de Ziraldo) com a professora surda Raquel, constatamos que Laura, de fato, sinalizava os itens do vocabulário referente à estória de forma lenta, mas sinalizava. Em alguns momentos, ela parece esquecer os sinais, mas com a ajuda dos colegas Rafael e Gabriel, que “sopravam” as respostas, ela acabava sinalizando: SORRIR, MAÇÃ, COBRA, etc.

No contexto global de desenvolvimento da aluna, marcado pela timidez e pela falta de expressividade corporal, preferimos não estimar o estágio de aquisição da LS dela. As dificuldades de ordem socioemocional e de expressão corporal também foram notadas pela professora Rebeca, que fez referência a estes aspectos nas observações complementares da ficha de acompanhamento da aluna de meados de 2003. O uso da gestualidade de mãos e braços, bem como a expressividade corporal, são características notadas na primeira visualização de vídeos com crianças e pessoas surdas, mas este não era o caso de Laura.

Num manuscrito da professora Sara do ano anterior, aparecem anotações consonantes com as nossas impressões da aluna ao tentar estimar seu estágio de aquisição da LS: “É difícil de ser avaliada, pois é introvertida, não tendo iniciativa, precisando ser sempre estimulada para fazer as atividades” (vide fichas de avaliação do aluno de 2002 em CD).

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Rebeca fez a seguinte avaliação da linguagem de Laura, bem como escreveu algumas observações sobre ela na:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A “Ficha de acompanhamento do aluno no programa de estimulação precoce” de 16/06/2003, ano da filmagem, foi preenchida por Rebeca, professora regente da turma. Ela informou que Laura não utilizava AASI e fez a seguinte avaliação da aluna no campo 2 “Aspectos do desenvolvimento da linguagem”:

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, SEM ANOTAÇÃO.

Contato visual, **SIM**.

Contato corporal, **SIM**.

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**.

Interage gestualmente, SIM.

Uso de sinais naturais, SIM.

Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES.

Coloca-se na posição de interlocutor, ÀS VEZES.

Observações complementares: “Embora a educanda vem apresentando um crescimento, um avanço, mas percebe-se certas **dificuldades quanto à interação com o grupo, dificuldades nos aspectos quanto ao desenvolvimentos sócio-emocional nas expressões corporais**, bem como na articulação, na emissão dos sons. Não corresponde aos sons ambientais nem tampouco identifica a ponte sonora. Tenho certeza que com o trabalho continuado no PEE, ela crescerá e acompanhará o programa.”

Informações documentais sobre Laura encontradas nos arquivos do IEPCS

A “Ficha cadastral” de 30/07/2001 informa que (antes) a aluna “nunca foi à escola.”

Ingressou no IEPCS no final do segundo semestre de 2001(não encontramos especificação do mês) .

O primeiro ano letivo completo de Laura foi 2002, com a professora Sara que relatou a “introversão” da aluna na “Ficha de avaliação” de 29/11 daquele ano. Rebeca também referiu-se à “dificuldade de interação com o grupo” de Laura em meados de 2003. As avaliações completas estão disponíveis mais adiante.

De acordo com a “Ficha de triagem” do IEPCS de 09/08/2001: “Laura é portadora de deficiência auditiva com perda bilateral severa. Sequela de rubéola materna no 3º. mês de gestação. **A criança apresentou também problema motor, sendo esse trabalhado com fisioterapia no SARAH.**”

Ainda de acordo com a “Ficha de triagem”, não existem outros casos ou antecedentes na família, a aluna já havia sido atendida e acompanhada por um médico otorrinolaringologista no Hospital das Clínicas, tendo sido encaminhada pelo CEPRED para o IEPCS.

APÊNDICE A.2.3 – PERFIL DE RAFAEL

Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003

Aparece no vídeo da professora Rebeca (ouvinte) de 13/08/2003

Nasceu em 19 de dezembro de 1995.

Tinha 7 anos, 4 meses e 17 dias na data da filmagem com Raquel.

Tinha 7 anos, 7 meses e 27 dias na data da filmagem com Rebeca.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Uma percepção de Rafael pela lente dos nossos olhos

Não encontramos audiometria de Rafael nos arquivos do IEPCS. Na ficha de triagem, consta que o aluno “apresenta déficit auditivo” causado provavelmente por rubéola gestacional que vitimou a mãe dele, ou por uma meningite que o vitimou aos 8 meses. A mãe não soube informar a causa precisa da surdez do filho “porque ele era muito pequeno” (sic). Rafael não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho nas cenas observadas para descrever sua fala. Ele já tinha sido aluno do IEPCS em 2002, tendo chegado na instituição ao final do ano 2001. Segundo informação confirmada pela mãe, quando da autorização para as filmagens, Rafael não havia estudado anteriormente. Ela também informou que a família se comunicava com ele usando “gestos”. Começou a aprender Libras no PEE.

Durante o ano que convivemos semanalmente, Rafael me pareceu um aluno participativo, atento e capaz de realizar as tarefas solicitadas. Enfim, um garoto que nem era excessivamente extrovertido, nem introvertido. Via-o como um menino tranquilo e ao mesmo tempo brincalhão.

Recém chegado no IEPCS, Rafael não podia ser avaliado em dezembro de 2001. De fato, não havia qualquer anotação nos campos da ficha de avaliação do aluno. Outrossim, a professora Rebeca redigiu no campo das observações complementares e registrou que via no aluno a possibilidade de “avançar”.

Na ficha de avaliação do aluno de novembro de 2002 (disponível no CD), a professora Sara anotou nas observações complementares que Rafael “comunica-se com sinais próprios” e entre os itens da avaliação da oralidade (sic), afirmou também que ele expõe o que compreendeu “em gestos Libras” (sic). Além de aprender língua de sinais, o aluno de fato avançou, basta observar os demais itens da avaliação do desenvolvimento da linguagem a seguir. Sara afirmou que Rafael é “tranquilo”, “amoroso”, “concentra-se em todas atividades” e que tem “socialização boa”.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Rafael no item “interação”, em meados de 2003, a professora Rebeca não fez nenhuma anotação no subitem “comunicação não verbal com intencionalidade” (vide subitens da ficha de “avaliação do aluno” a seguir). Nos 8 subitens seguintes ela anotou a resposta “sim”, incluindo os subitens sobre interação gestual, uso de sinais naturais e uso de sinais da Libras. Uma avaliação muito positiva. Rafael de fato continuou avançando... tal como a própria Rebeca previu ao final de 2001.

Nas observações complementares da ficha de acompanhamento (vide item a seguir), ela registrou o progresso “sócio-emocional” do aluno, bem como a necessidade de maior estímulo “auditivo e também na emissão e articulação de palavras”.

Rebeca é uma professora que trabalha intencionalmente a estimulação auditiva com seus alunos surdos. O aproveitamento de percentuais de audição, como dissemos nos comentários sobre Laura, é uma nítida preocupação desta professora. Após a filmagem da aula 21/07, quando Rebeca fez estimulação vocal com apoio de expressão corporal (“...agora, pé – bate o pé no chão, agora pá – bate palmas”) perguntei à professora se este tipo de atividade era própria do PEE do IEPCS. No corredor das salas do IEPCS, Rebeca respondeu que “se eles não forem estimulados aqui, eles não vão ter acesso a esse trabalho em nenhum outro lugar”. Essas preocupações um tanto quanto ouvintistas, da professora ficam evidentes nas observações complementares sobre Rafael (vide item a seguir).

Quanto à aquisição da língua de sinais, aos 7 anos e 4 meses completos, estimamos que Rafael estivesse no estágio das primeiras combinações. O aluno ainda fazia uso de mímicas para expressar ideias, embora já fosse capaz de sinalizar e utilizar sinais da Libras adequadamente, às vezes sendo corrigido pela professora surda.

Como a família de Rafael se comunica com ele usando sinais caseiros, é compreensível o fato de o aluno usar “mímicas” para se expressar – forma de comunicação que naturalmente permanece em meio ao vocabulário sinalizado já aprendido. Neste sentido, entendemos que nossa estimativa do estágio de desenvolvimento da língua de sinais de Rafael está em consonância com a avaliação da linguagem feita por Rebeca – que assinalou “sim” para os diversos subitens referentes à gestualidade e expressão corporal.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Rebeca fez a seguinte avaliação da linguagem de Rafael, bem como escreveu algumas observações sobre ele:

“Ficha de acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, SEM ANOTAÇÃO.

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

Interage gestualmente, SIM

Uso de sinais naturais, SIM

Uso de sinais de Libras, SIM

Coloca-se na posição de interlocutor, **SIM**

Observações complementares: “O educando Rafael vem acompanhando as atividades correspondidas, bem como, vem se adaptando nos aspectos sócio-emocional quanto à autonomia, integração, cooperação, participação e interesse. Quanto aos aspectos da linguagem, ele interage gestualmente e usa adequadamente a Libras. Também reconhece gestos simples e interage no uso de sinais gestuais ou Libras. **Precisa ser mais explorado no exercício auditivo e também na emissão e articulação de palavras, sons e fonemas**”.

Informações documentais sobre Rafael encontradas nos arquivos do IEPCS

De acordo com a “Ficha de Triagem do IEPCS” de 26/03/2001, encontramos informações sobre “Descrição e causas do problema do cliente: O cliente apresenta déficit auditivo. Teve meningite com 8 meses de nascido e a genitora teve rubéola na gravidez.” (SIC). Consta ainda nesta ficha que Rafael não havia estudado anteriormente.

Ingressou no IEPCS no final do ano 2001 (não encontramos especificação do mês).

O primeiro ano letivo completo de Rafael foi 2002, com a professora Sara. Numa ficha de “Avaliação do aluno”, de 29/11/2002 a professora o qualificou como “...tranquilo, amoroso...”, reconhecendo também suas habilidades acadêmicas e destacando o uso de “sinais próprios”. Em linhas gerais, a avaliação da professora Rebeca, em 16/06/2003, confirma a avaliação anterior, informando porém um avanço de Rafael: o uso adequado de Libras.

Ainda de acordo com a “Ficha de Triagem”, não havia outros casos de surdez familiar, Rafael já havia sido atendido por Otorrinolaringologista no Hospital das Clínicas e foi encaminhado ao IEPCS pelo CEPRED: “Indicado para estimulação precoce – DA” (SIC).

APÊNDICE A.2.4 – PERFIL DE FELIPE

Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003

Nasceu em 9 de maio de 1997.

Tinha 5 anos, 11 meses e 27 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da Libras: sem estimativa.

Uma percepção de Felipe pela lente dos nossos olhos

Não encontrei audiometria ou qualquer outra ficha do aluno nos arquivos do IEPCS. Não consegui informações sobre a perda auditiva dele. Constatamos, através dos vídeos, que Felipe não utilizava AASI e, de fato, não estava utilizando aparelho na cena observada para descrever suas falas. Sou testemunha de que Felipe tinha outras deficiências associadas, notadamente uma dificuldade de coordenação e controle dos próprios movimentos. Era comum que o aluno ficasse nos braços de um dos responsáveis ou das professoras. As limitações de Felipe, não apenas da ordem da audição, mas também motoras, ficam evidentes quando observamos o vídeo para descrever as falas e não registramos qualquer turno iniciado por ele.

Durante o período de convivência com o aluno em 2003, notei a gravidade do seu caso. Não era uma criança agressiva. Sentado em sua própria cadeira ao redor da mesa com os colegas, ele apenas não interagia comunicativamente, mas era capaz de olhar para todos. Durante algumas atividades, Felipe preferia ficar brincando com um carrinho na mesa. Notamos que durante a brincadeira com peças de Lego, em alguns momentos, ele deu uma peça para Laís, sem maiores consequências. Quando se cansava de estar sentado em sua própria cadeira, Felipe se levantava e explorava os objetos da sala sozinho ou demandava, através do olhar, que se sentasse no colo do pai ou da mãe.

Nas interações mais próximas com seus pais, também pude notar o contexto de fragilidade emocional da família. Sinceramente, em sala de aula ou nas ocasiões de chegada ou saída da escola, eu sentia e entendia que não era o momento de solicitar maiores esclarecimentos a seus pais sobre o histórico da perda auditiva ou a situação de saúde de Felipe. O pai e a mãe revezavam no acompanhamento do aluno nos seus primeiros dias da adaptação no PEE. Um dos dois sempre ficava com ele em sala de aula. Frequentou o IEPCS até o início do 2º semestre. É provável que a família tenha levado as avaliações já realizadas para outra instituição, prática comum, às vezes até consentida pelo Serviço Social do IEPCS.

As filmagens para a pesquisa foram feitas com autorização do responsável.

A gravação do DVD para entrega às professoras também foi autorizada.

Felipe não iniciou nenhum diálogo durante os (aproximadamente) 10 minutos de filmagem que descrevemos. Isso não significa que Felipe não tivesse qualquer intencionalidade comunicativa. Sim, com muita sensibilidade é possível perceber que ele prestava atenção aos colegas com o olhar, e que ele demandava o apoio de algum adulto, da mesma forma. Durante nosso contato, constatamos que mesmo com dificuldade, Felipe comunicava-se a seu modo.

Registramos 3 turnos de fala iniciados por Raquel comunicando-se com Felipe. A professora perguntou ao aluno se ele gostaria de escrever o próprio nome, como os demais colegas. Depois, ela disse a Felipe que olhasse para a câmera, tendo comentado, logo em seguida, sinalizando em Libras, que era uma situação “DIFÍCIL, DIFÍCIL”. No terceiro e último turno de fala que descrevemos, a professora diz a ele em Libras “*Venha cá, venha cá. Fique comigo*” e acolheu o aluno nos braços.

Registramos um único turno da colega Laís para falar com Felipe. Ele não respondeu à colega: ele não chegou a se dar conta que Laís quis lhe falar...

APÊNDICE B

Descrição das falas da professora Paula e dos alunos

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

DIAGRAMA DE LOCALIZAÇÃO DOS PARTICITANTES

Perfil de Paula – Professora surda

Perfil de André

Perfil de Samuel

Perfil de Miguel

Perfil de Pedro

APÊNDICE B.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA PAULA E DOS ALUNOS (DA TURMA DA PROFESSORA SARA)
--

Descrevemos a seguir as falas da professora Paula (nome fictício), surda usuária da Libras, e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado da tradutora/intérprete de língua sinais (TILS), **Thalita Chagas Silva Araújo**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, *(entre parênteses e assinalada por letras em itálico)*.

Os colchetes indicam que *[as traduções]* não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São *[traduções prováveis]* que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 30/07/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início às 15:00:14 e final às 15:10:54.

Estavam presentes os alunos: André, Samuel, Miguel e Pedro.

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

Pouco antes do início da nossa descrição, Paula estava sentada na cabeceira de duas mesas de tamanho infantil que estavam juntas, próximas à janela da sala. André estava sentado ao lado direito da professora e Miguel ao lado direito de André. Pedro estava sentado ao lado esquerdo de Paula e Samuel ao lado esquerdo de Pedro.

A partir das 15:01:30, Paula sentou-se na outra extremidade das mesas devido à luminosidade incidente nos alunos. Mudamos também a posição da câmera para visualizar a professora de frente. Nesta outra posição, passamos a visualizar Samuel do lado direito da professora e Miguel do lado esquerdo dela. Pedro passou a ser visto do lado direito de Samuel e André do lado esquerdo de Miguel. Depois, a professora trocou as posições de Samuel e André em 15:03:00 (ver diagramas abaixo).

No registro em vídeo observado, a fala da professora Paula é predominantemente sinalizada em Libras.

Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

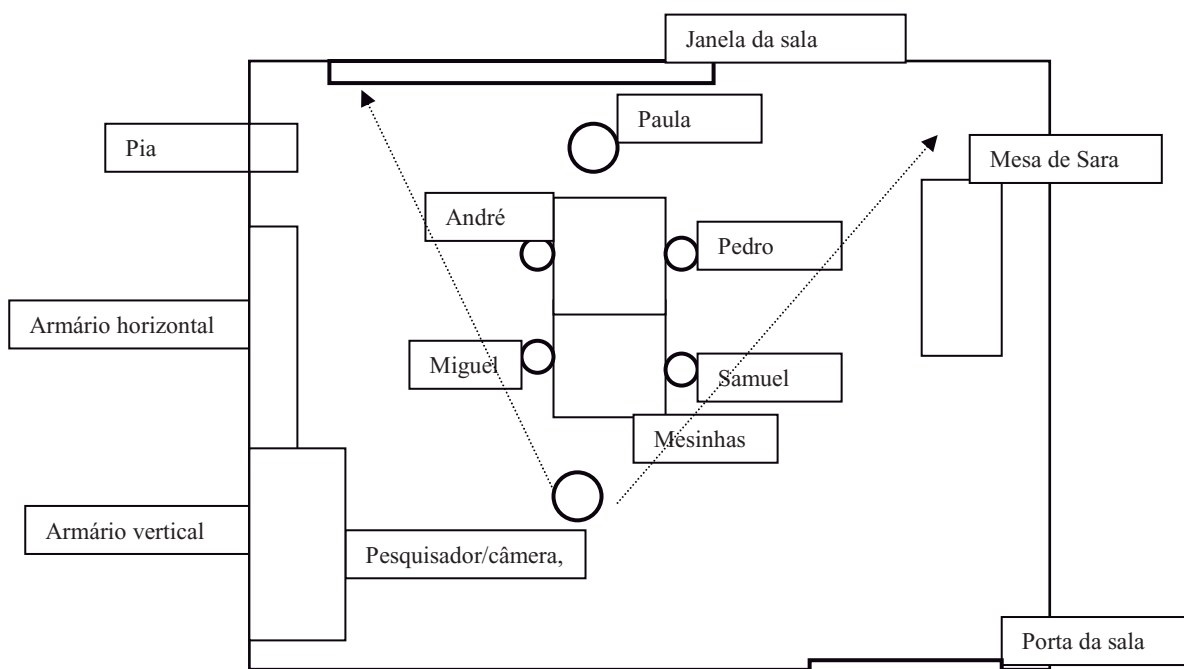
O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

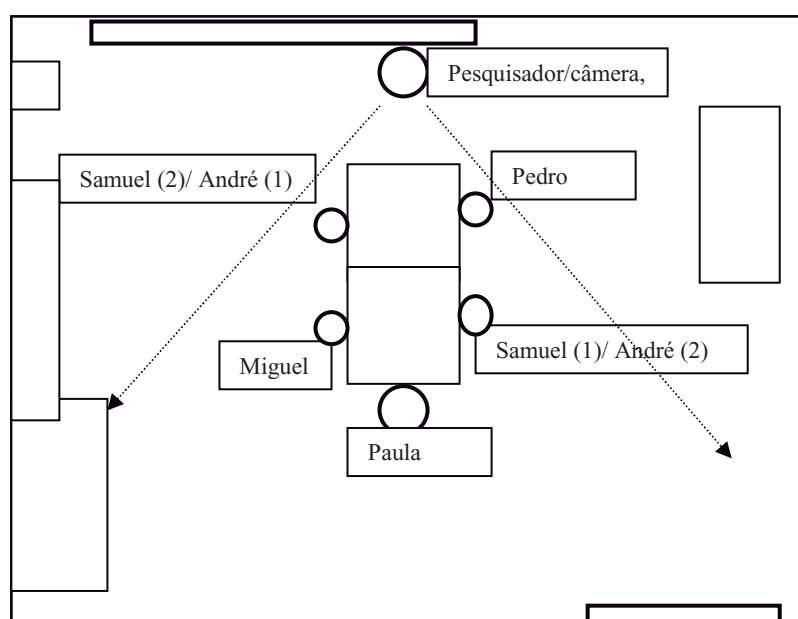
A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

Diagrama 2: localização da professora Paula e dos alunos na sala de aula (vista de cima).

Em 15:00:14,



Em 15:01:30,



APÊNDICE B.2 – PERFIL DE PAULA Professora surda
--

Paula nasceu em 2 de junho de 1967.

Idade no dia da filmagem, utilizada para descrição da fala: 36 anos, 1 mês e 28 dias.

Primeiro contato com surdos usuários de Libras: a partir dos 15 anos.

Uso da Libras em contexto escolar: a partir dos 32 anos.

Entrevista mediada pela TILS Irzyane Cazumbá
 Certificada pelo exame de proficiência UFSC/MEC, Prolibras (2006).
 Licenciada em Letras/Libras pela UFSC (EaD, pólo UFBA, 2010).
 Especialista em Libras pela UNINTER/IBPEX (2011).

Aspectos da formação geral e linguística em Libras

Paula nasceu ouvinte, em Salvador, Bahia. Ela perdeu a audição aos 4 anos de idade devido a um acidente doméstico com um bloco de construção civil que atingiu sua cabeça. Paula ficou hospitalizada durante 1 mês e foi neste período que ela perdeu a audição devido a uma meningite.

Aos 10 anos de idade entrou numa escola especial para surdos de abordagem oralista. Paula informou que durante seus 5 anos na escola, teve aulas de apenas duas disciplinas: português e matemática – aritmética básica – as quatro operações. Esta escola não recomendava o contato com surdos adultos sinalizadores. Cursando o último ano de escolaridade, entre os 14 e 15 anos de idade, Paula encontrou surdos usuários de Libras numa estação de ônibus da cidade. Estas pessoas surdas convidaram-na para conhecer uma das associações de surdos.

Finalizada a 4ª série, após 5 anos na escola oralista, Paula cursou a 5ª série numa classe especial para surdos de uma escola da rede pública e concluiu estes estudos. Tentou cursar um supletivo de 5ª-6ª série em outra escola da rede pública, mas desistiu por falta de intérpretes de língua de sinais. Continuou frequentando a associação de surdos – o que lhe possibilitou ingressar no mundo do trabalho formal.

Por volta dos 17 anos, Paula foi auxiliar de escritório numa firma familiar, na qual executava tarefas como entregar documentos e solicitar assinaturas. Em torno dos 18 anos, conseguiu um emprego num supermercado com ajuda da associação de surdos e neste lugar tinha contato com outros 2 surdos. No ano seguinte, com apoio da mesma associação, começou a trabalhar numa empresa do setor de energia elétrica onde estava em contato com um número maior de colegas surdos. Dois anos depois, novamente com respaldo da associação, transferiu-se para uma empresa de fabricação de medicamentos, onde foi auxiliar de produção (classificando, separando e destinando produtos químicos) e onde também fazia o papel informal de intérprete entre responsáveis ouvintes da empresa e 11 colegas surdos de trabalho.

Finalizado o contrato com a empresa do setor farmacêutico, Paula perguntou aos responsáveis pela associação como poderia atuar na educação de crianças surdas. Paula notou que as associações eram espaços frequentados por adolescentes e adultos surdos. Neste sentido, ela sentia a carência de espaços de convivência que dessem a oportunidade do aprendizado da Libras para as crianças surdas. Novamente com apoio da associação, Paula começou a trabalhar no IEPCS em 1999, por volta dos 32 anos de idade.

Formação

1977. Ingressou aos 10 anos de idade numa escola especial para surdos de abordagem oralista.
1982. Último ano da escola especial oralista. Total de 5 anos nesta escola.
Via surdos usuários de Libras no portão da escola.
Evitava contato com surdos por recomendação dos educadores oralistas.
Começou a conversar com surdos sinalizadores numa estação de ônibus da cidade.
Iniciou seu aprendizado informal de Libras.
1983. Ingressou aos 15 anos numa classe especial de escola regular pública.
Esta classe especial foi uma das pioneiras no uso da Libras como língua de instrução.
Começou a frequentar uma Associação de surdos.
**Continuou seu aprendizado informal de Libras com colegas da associação.
Concluiu a 5ª série.**
1984. Ingressou em classe especial de outra escola regular pública.
Não concluiu a 6ª série. Desistiu de continuar os estudos por falta de TILS.
Tentou voltar para a antiga escola especial de surdos, mas não podia ser rematriculada.
1999. Começou a ensinar Libras para crianças no IEPCS.

Exercício profissional (genérico e educacional)

1984. Aos 17 anos, começou a trabalhar como auxiliar de escritório em empresa familiar.
Entregava documentos e solicitava assinaturas de terceiros.
1985. Aos 18 anos, começou a trabalhar num supermercado onde havia 2 surdos.
Por contrato intermediado por uma associação de surdos.
1986. Aos 19 anos, começou a trabalhar numa empresa do setor de energia elétrica.
Por contrato intermediado por uma associação de surdos.
1988. Aos 21 anos, começou a trabalhar em empresa do setor farmacêutico.
Por contrato intermediado por uma associação de surdos.
1990. Aos 23 anos, o contrato com a empresa do setor farmacêutico foi formalizado.
Começou a exercer o papel de “intérprete surda” com os 11 colegas surdos.
1997. A empresa do setor farmacêutico fechou. Paula saiu da empresa.
1999. Aos 32 anos aproximadamente, começou a trabalhar como auxiliar pedagógica.
Por contrato intermediado por uma associação de surdos.
Exercício profissional numa instituição educacional pública para pessoas deficientes.
Além de colaborar em tarefas de professoras regentes, ensinava Libras para crianças.
Fazia sessões de contação de histórias em Libras para crianças surdas de 4 a 7 anos.
Por seu exercício de ensino de Libras, já a consideramos como professora surda.

Aspectos da história de vida e da formação linguística

A surdez

De acordo com seu depoimento, a condição de Paula é de uma surdez profunda bilateral com melhores percentuais auditivos no ouvido direito. Ela afirmou que fez uma avaliação audiométrica na infância e que o laudo diagnóstico ficava numa caixa com a mãe. Paula disse que não conseguiu encontrar este documento após o falecimento da mãe em 2010. Pelo que pudemos compreender, a intérprete e eu, a audiometria foi feita antes dos 10 anos de idade, pois Paula afirmou que já usava AASI antes de ir para

a escola. Segundo Paula, o aparelho era do tipo que possui uma caixa de amplificação posicionada na frente da criança. Ainda sobre sua surdez, Paula disse que não escutava nada antes do AASI e que é capaz de perceber um barulho forte (o bater de uma porta), mas que não percebe barulhos leves (o bater de palmas, por exemplo).

Relação com o pai: acolhimento, pistas visuais e autonomia

Pelos comentários feitos por Paula sobre a relação dela com o pai, entendemos que a atitude dele em relação à surdez da filha foi uma atitude de acolhimento. De acordo com Paula, seu pai lhe dava educação familiar, comunicando-se com ela de forma oral ou “fazendo mímicas”. Por exemplo, ela contou que seu pai lia a Bíblia para ela e que tentava explicar algumas histórias “fazendo mímicas”. Esta é uma informação importante para compreender a formação linguística de Paula. O relato da professora nos leva a entender que seu pai reconhecia a surdez dela ao fazer “mímicas”. Nem por isso deixava de se comunicar diretamente com ela, pois, sem melhores recursos, também expressava-se de forma oral. O importante era que a surdez de Paula não era um fator de distanciamento entre o pai e a filha. Paula afirmou que era capaz de entender tudo que seu pai lhe dizia (sic)...

O fato de fazer “mímicas” para explicar assuntos diversos, nos leva a entender que mesmo antes de ter contato com a Libras aos 15 anos, Paula já tinha alguma aptidão para a comunicação visual. Seu pai deve ter sentido os limites da comunicação oral e a necessidade de utilizar formas visuais de comunicação com a filha. Embora não tenha vivido uma exposição linguística sistemática em LS na infância/pré-adolescência, de algum modo Paula parecia pré-disposta ao aprendizado da Libras. Durante os 5 anos na escola oralista, ela percebeu que os surdos adultos no portão se comunicavam de um modo diferente. Depois, ela entrou em contato com surdos sinalizadores numa estação de ônibus. Ao conhecer uma associação de surdos, ela se surpreendeu com a comunicação em Libras na comunidade. Ela se surpreendeu com o fato de que a Libras “não era mímica”. Mesmo assim, durante a entrevista, a primeira pergunta que nos ocorreu formular foi: as “mímicas” que o pai dela utilizava durante a infância, teriam contribuído para o desenvolvimento linguístico em Libras de Paula a partir dos 15 anos?

Paula contou que aos 8 anos de idade entrou numa escola do bairro por iniciativa própria, junto com uma amiguinha que estudava na escola. Contou que a professora a confundiu com uma criança doente mental e com a ajuda da amiga, localizou a família para levá-la para casa. Paula, disse que queria saber o que acontecia na escola, mas que uma vez na sala de aula não entendia nada do que estava acontecendo. O fato fez com que seu pai reconhecesse que ela queria estudar. Os pais dela já haviam procurado, sem encontrar, uma escola para surdos. Só dois anos depois encontraram uma escola específica.

Foi a própria Paula quem utilizou um tempo maior da entrevista para falar sobre a relação que tinha com seu pai. Exceto o que não consideramos relevante para este perfil, reproduzimos aqui a mesma importância que a entrevistada deu para este aspecto de sua história de vida.

Paula narra que seu pai não se opôs ao seu aprendizado da Libras com os surdos na estação de ônibus. Do mesmo modo, não se opôs ao fato de Paula frequentar a associação de surdos. Entre diversas passagens da sua infância, Paula conta que o pai andava de bicicleta com ela, brincava de arrastá-la pelo chão num leçol e que ele compreendeu quando ela desistiu de estudar pela falta de intérpretes. Ele entendia que ela precisava da Libras.

O pai de Paula faleceu quando ela tinha 19 anos. Ela teve a primeira filha aos 25 anos e lamenta que seu pai não tenha vivido tempo suficiente para conhecer a neta. Levando em consideração os fatos narrados por Paula, depreendemos que o pai dela manteve uma relação de carinho, acolhimento emocional, cumplicidade e naturalidade comunicativa com a filha surda. As atitudes do pai narradas por Paula, bem como a própria importância que ela destaca para certos fatos, nos fazem entender que o pai dela exerceu uma influência positiva, tanto em seu desenvolvimento linguístico quanto em sua autonomia pessoal.

Relação e com a mãe: preferência pela oralidade

Paula disse que sua mãe era uma pessoa “nervosa”. Ela conta que sua mãe dizia “se você sinalizar eu vou te bater”. Enfim, a mãe preferia claramente que Paula se expressasse oralmente. Ela diz que a mãe batia na mão dela, mas que às escondidas conversava com os amigos em Libras – ela não especificou em que idade isso acontecia. Por outro lado, o pai permitia o aprendizado da Libras, bem como que ela pudesse sair para aprender coisas novas e conhecer o mundo. A professora surda nos diz que quando ela começou a aprender Libras com os surdos na estação de ônibus, sua mãe foi contra. Ela teve que esclarecer para a mãe que os surdos eram apenas amigos. Por outro lado, ao ensinar para o pai os sinais novos aprendidos com os surdos usuários de Libras, seu pai reagia de forma positiva “olha, que legal!” enquanto sua mãe dizia “não gosto nada disso”.

Estas são lembranças de Paula. Não nos cabe a nós, como entrevistadores, nem a mim como pesquisador, qualquer apreciação sobre a forma como cada família cuida de seus filhos. No contraste entre a atitude da mãe e a atitude do pai, foi a própria Paula quem parecia querer comunicar que seu pai era favorável à comunicação em Libras, enquanto a mãe tinha uma atitude claramente favorável à oralidade. Este é o aspecto que nos interessa. Mesmo assim, Paula destaca que sua mãe aprendeu alguns sinais já depois de uma certa idade. Ela disse que foram sinais “BÁSICOS” tais como “TRABALHO, COMER, etc.” – muito provavelmente utilizados em interações curtas do cotidiano.

Relação com a escola oralista

Paula disse que os conteúdos de língua portuguesa e aritmética eram apresentados oralmente, às vezes com datilologia, na escola especial. Ela narrou que quando era ela quem fazia mímicas para a professora, ela entendia suas mímicas. Por outro lado, ela não entendia as mímicas da professora – que em algum momento fazia uso de recursos viso-gestuais. Paula contou também que a professora a beliscava e dizia que ela não usasse mímicas. Paula reagia aos beliscões gritando e por este motivo, os professores chamavam seus pais. Quando a mãe comparecia sozinha, ela informava ao pai – que apenas advertia a filha verbalmente. Mesmo assim, sem concluir a 6ª série, Paula desejou voltar para sua antiga escola oralista...

APÊNDICE B.2.1 – PERFIL DE ANDRÉ

Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003

Nasceu em 21 de maio de 1998.

Tinha 5 anos, 2 meses e 9 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS: primeiras combinações.

Uma percepção de André pela lente dos nossos olhos

André tem uma surdez profunda bilateral, devido à rubéola que vitimou sua mãe durante a gravidez. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. Ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Rebeca e começou a aprender Libras. Em 2001, estudou numa escola regular de Educação Infantil.

Em muitos de nossos encontros semanais em 2003, André me parecia um aluno disperso. Em alguns momentos, mostrava-se uma criança distante, pouco conectada com as atividades propostas pelas professoras, Sara (ouvinte) e Paula (surda), bem como com os colegas – com quem as interações eram sempre breves. Tivemos que separar diversos segmentos de comunicação espontânea com os colegas, todas breves, para estimar o estágio de aquisição da Libras de André.

Não tive a oportunidade de perguntar à avó de André, sua portadora habitual, como a família se comunicava com ele. Esse é um dado do qual não dispomos e sobre o qual seria importante saber, pois sua dificuldade de introsamento com os colegas poderia estar relacionada com dificuldades de comunicação com os familiares em casa.

Durante o período que convivemos, um comportamento de André chamava muito a minha atenção: ele costumava deitar-se no colo da professora Sara, durante as atividades que ela realizava com todos os alunos sentados no colchonete. A professora acolhia o aluno. A atitude dele era uma clara demanda de afeto. Em outros aspectos, André me pareceu uma criança surda, vivendo sua infância em meio a uma sobrecarga de responsabilidades da sua avó. Ficava tranquilo, até demais, com os colegas. Não era um aluno agressivo. Apenas um pouco “aéreo”.

Consta na documentação que a surdez de André foi descoberta aos 9 meses de idade. A percepção da perda auditiva de André e o estabelecimento do diagnóstico foi célere em relação a muitos casos que conhecemos. Isso talvez se deva ao fato de que o aluno tem uma tia surda, um tio com Síndrome de Down e outro com deficiência mental. É um contexto de maior sensibilidade dos familiares pela busca de esclarecimentos.

Mesmo levando em conta a sensibilidade familiar que ajudou a perceber a perda auditiva de André aos 9 meses, me pareceu significativo que a família tenha colocado André primeiro numa escola regular e que somente aos 3 anos de idade sua avó tenha procurado uma educação específica no IEPCS – o que não chega a ser incomum entre as famílias de qualquer extrato socioeconômico. Talvez isso tenha acontecido pela insatisfação com a escola regular anterior, mas também, devido ao fato de que a avó era portadora de outros 2 familiares deficientes ao “Instituto de atendimento a deficientes mentais (IADM)”.

André já havia passado por uma cirurgia de testículo. Devido à um desvio no olho direito, já tinha outra cirurgia prevista. O histórico denota um certo grau de “estresse” no decurso da infância da criança e seu contexto familiar. É provável que a baixa frequência do aluno estivesse relacionada a consultas médicas frequentes e preocupações da família com a saúde dele.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de André no item “interação” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir), em meados de 2003, a professora Sara anotou “sim” em 5 subitens, incluindo o subitem sobre interação gestual. Uma avaliação positiva, considerando que o aluno não havia tido contato anterior com a comunicação em Libras na escola regular. A professora anotou a resposta “às vezes” para o uso de “sinais naturais” (sic, nomenclatura da ficha) e uso de sinais da Libras.

Nas observações complementares, Sara registrou sua preocupação com a “baixa frequência” de André. Comentou também que ele chegava sempre “irritado” quando vinha para o PEE. O aprendizado de André certamente padecia neste contexto (vide item da ficha a seguir).

Aos 5 anos e 2 meses completos, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, André estivesse no estágio das primeiras combinações. Nossa estimativa parece de acordo com a avaliação da linguagem do aluno feita pela professora Sara. Como no caso de Samuel, também aluno de Sara, André é um aluno com “baixa frequência” e que foi avaliado com a anotação “às vezes” para o uso de “sinais naturais” e de “sinais da Libras”.

Nos subitens compreensão e expressão do desenvolvimento da linguagem, aparecem avaliações do tipo “sim” e “às vezes” para todos os itens referentes à gestualidade e expressão corporal. Estas anotações da professora regente nos levam a entender que André de fato usava sinais caseiros (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). No entanto, André também sinaliza em Libras adequadamente, respondendo em tarefas concretas com as professoras. Observamos que o aluno também corrige a própria sinalização quando as professoras chamam a atenção dele – fatos que demonstram uma boa capacidade de aprender a LS.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de André, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A - Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Interage gestualmente, SIM

Uso de sinais naturais, ÀS VEZES

Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES

Coloca-se na posição do interlocutor, ÀS VEZES

Observações complementares: “A criança tem uma baixa frequência e quando vem à escola encontra-se irritado, precisando descansar (dormir) para acalmar-se e participar dos trabalhos”.

Informações documentais sobre André encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria, encontrei a seguinte conclusão: “Perda auditiva profunda em OD e OE”.

Encontramos na “Ficha de triagem” do IEPCS de 31/05/2001, que “André é deficiente auditivo com perda profunda bilateral. Sequela de rubéola durante a gestação”. Sobre o aluno, consta na mesma ficha que “Uma tia materna é surda, mas o problema [de André] não foi congênito. Na família do pai, existem casos de problema mental e Síndrome de Down.”.

Ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Rebeca.

Consta também na “Ficha de triagem” de 31/05/2001 que André estudava numa escola maternal, que gostava de ir para esta escola, brincar bastante e estava “menos nervoso” (sic). Consta ainda na mesma ficha que o aluno estava cadastrado no CEPRED, aguardando atendimento fonoaudiológico e havia conseguido “prótese auditiva nesse órgão”.

Na “Ficha de acompanhamento do aluno...” de 16/06/2003, a professora Sara relatou que André não usava AASI, chegava “irritado” e precisava “dormir”, para poder participar das atividades.

De acordo com a “Ficha Cadastral” de 30/05/2001, foi encaminhado por uma “Instituição de atendimento a deficientes mentais (IADM)”, pois, segundo a “Ficha de identificação do aluno” de 31/05/2001, “A avó [de André] frequenta o IADM onde acompanha os filhos [tios de André com problemas mentais e síndrome de Down] e procurou saber os serviços oferecidos pelo IEPCS”.

Nesta “Ficha de identificação”, encontramos outras informações relevantes sobre o histórico de saúde de André: sua mãe teve a rubéola com 1 (um) mês de gestação, a surdez foi percebida aos 9 meses de vida, quando André foi levado a um pediatra que o encaminhou a um médico otorrinolaringologista.

APÊNDICE B.2.2 – PERFIL DE SAMUEL

Aparece no vídeo da professora Sara de 23/07/2003.

Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003.

Nasceu em 2 de janeiro de 1997.

Tinha 6 anos, 6 meses e 21 dias na data da filmagem com Sara.

Tinha 6 anos, 6 meses e 28 dias na data da filmagem com Paula.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações

Uma percepção de Samuel pela lente dos nossos olhos

Samuel é um menino surdo com “perda auditiva profunda bilateral” causada por uma rubéola que vitimou sua mãe no 3º mês de gestação. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para descrever sua fala. Samuel iniciou sua escolaridade no IEPCS em 2002. Ele não havia estudado antes e começou a aprender Libras a partir do seu ingresso no PEE em 2002.

A mãe de Samuel me informou que a família se comunica com ele “apontando para as coisas e fazendo mímicas”. Samuel nasceu prematuro e além da surdez tem problemas cardíacos. Durante o período em que convivemos, percebi Samuel como uma criança de fácil relacionamento, sempre solicitando a atenção da professora por toque corporal e interagindo com os colegas tranquilamente.

Ao final de 2002, Sara preencheu uma ficha de “Avaliação do aluno” (disponível no CD) com muitas respostas negativas sobre ele nos campos língua portuguesa (sic) e matemática. Quanto à atitude, apenas os itens relativos à participação, aceitação do grupo e cooperação tinham a resposta “às vezes”. Quanto aos procedimentos, apenas o item relativo à forma de segurar o lápis teve a resposta “às vezes”. Nesta avaliação, havia uma anotação manuscrita informando que o aluno não frequentou as aulas entre 12 de agosto e 25 novembro.

Em vídeo, observamos um aluno calmo que interage naturalmente com os colegas e com a professora. Se de fato seu desempenho escolar é tão insatisfatório, como avalia a professora em 2002 e em 2003, isto se deve à sua pouca assiduidade, nada mais. Vale ressaltar que na ficha de acompanhamento do aluno de 2003 (disponível no CD) já aparecem mais respostas do tipo “às vezes” quanto aos aspectos socioemocionais – campo no qual Sara usou corretivo para apagar uma resposta equivocada e acrescentou um comentário, informando que o aluno continuava em “processo de adaptação”.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Samuel no item “interação”, em meados de 2003, a professora Sara não fez anotação no subitem “coloca-se na posição do interlocutor”. Anotou a resposta “sim” no item “movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor” e a resposta “às vezes” em outros 4 subitens, incluindo o “uso de sinais naturais”. Nos subitens “interage gestualmente” e “uso de sinais da Libras” Sara anotou a resposta “não” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir).

Observando Samuel atentamente em vídeo, constatamos que ele responde sinalizando “TARTARUGA” com uma configuração de mão equivocada. A professora corrigiu a sinalização do aluno e ele passou a fazer o sinal correto. Além disso, vemos também que o aluno responde os “nomes” de outros objetos usando a datilologia e sinalizando outros itens léxicos da Libras corretamente. A professora da Libras, Leticia Damasceno, também notou uma dificuldade de realização de alguns sinais por Samuel.

Nas observações complementares da ficha de acompanhamento do aluno (vide item a seguir), Sara fez nova referência à baixa frequência de Samuel, que continuou com pouca assiduidade em 2003. A

professora também fez uma apreciação qualitativa positiva ao afirmar que ele é “uma criança tranquila”. Levando em consideração o fato de que Samuel tinha problemas cardíacos e já havia passado por uma cirurgia na primeira infância (vide itens da ficha de triagem e anamnese disponíveis no CD), é muito provável que seu estado de saúde tenha dificultado seu primeiro ano de escolaridade em 2002, devido a consultas e atendimentos em horário escolar.

Aos 6 anos e 6 meses completos, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, Samuel estivesse no estágio das primeiras combinações. O aluno não estaria em estágios pré-linguístico ou de um sinal, pois utiliza sinais caseiros, dêiticos e alguns sinais da Libras dos quais parece ainda estar se apropriando, de acordo com o parecer da professora Leticia Damasceno. Quanto ao desenvolvimento global, a professora regente da turma também havia observado que o aluno estava em “processo de adaptação”.

Considerando a idade de Samuel, seu desenvolvimento linguístico estaria relacionado com a frequência escolar intermitente que dificulta sua aquisição de vocabulário da Libras - condição para que o aluno superasse o uso de sinais caseiros do contexto familiar. Vale ressaltar, que a professora Sara anotou “às vezes” em todos os subitens referentes ao uso da gestualidade e de expressões corporais de Samuel, reconhecendo que o aluno fazia uso destes recursos, tal como observamos em nosso processo de estimativa.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Samuel, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A - Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, ÀS VEZES
 Contato visual, ÀS VEZES
 Contato corporal, ÀS VEZES
 Movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor, SIM
Interage gestualmente, NÃO
Uso de sinais naturais, ÀS VEZES
Uso de sinais de Libras, NÃO
 Coloca-se na posição do interlocutor, SEM ANOTAÇÃO.

Observações complementares: “A criança tem uma **baixa frequência**, o que dificulta o seu desenvolvimento e o nosso trabalho. **É uma criança tranquila** apresentando dificuldade em acompanhar o grupo.”

Informações documentais sobre Samuel encontradas nos arquivos do IEPCS

Encontrei a audiometria. Conclusão: “Perda auditiva profunda bilateral”.

Ingressou no IEPCS em 2002 e segundo a mesma “Ficha cadastral” de 04/03/2002, “O educando nunca estudou”.

De acordo com a “Ficha de triagem” de 05/03/2002, o aluno foi encaminhado pela APADA.

Segundo a “Anamnese” de 10/06/2002, a mãe teve rubéola gestacional aos 3 meses e confirma que o aluno não havia frequentado qualquer escola anteriormente.

De acordo com a ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” de 16/06/2003, ano da filmagem, Samuel não utilizava AASI e o ano de ingresso no IEPCS foi 2002.

APÊNDICE B.2.3 – PERFIL DE MIGUEL

Aparece no vídeo da professora Sara (ouvinte) de 23/07/2003

Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003

Nasceu em 7 de novembro de 1995.

Tinha 7 anos, 8 meses, 16 dias na data da filmagem com a professora Sara.

Tinha 7 anos, 8 meses, 23 dias na data da filmagem com a professora Paula.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Uma percepção de Miguel pela lente dos nossos olhos

Miguel fez uma audiometria no final de 2003 e pelo que consta nesta avaliação, a surdez dele é do tipo profunda bilateral. Nos vídeos nos quais Miguel aparece, constatamos que o aluno não utilizava AASI e não estava usando aparelho nas cenas observadas para descrever a fala dele. Não encontramos a documentação de Miguel no IEPCS. É provável que a família tenha levado os papéis do arquivo para outra instituição. Miguel nem sempre vinha para o IEPCS trazido por sua avó, sua portadora habitual, e geralmente voltava para casa na companhia de colegas e outros portadores, moradores do bairro dele. Não pude levantar outras informações relevantes sobre o aluno ao final de 2003, tais como a forma de comunicação da família com ele e a escolaridade anterior.

Como seu exame audiométrico só foi realizado ao final do ano letivo, o mais provável é que o aluno tenha chegado à instituição neste mesmo ano, após o período de triagem e início das aulas, sendo que a entrega da audiometria teria ficado pendente. Por outro lado, seu desenvolvimento linguístico foi avaliado muito positivamente pela professora Sara, que anotou “SIM” em quase todos os itens da ficha de “acompanhamento do aluno” de 10/12/2003 (disponível no CD).

Após a perda de um familiar, que o próprio Miguel contou em sala, já notávamos nele a expressão de alguma tristeza. Os TILS que viram o vídeo comigo para as descrições das falas tiveram a mesma impressão. Enfim, Miguel era uma criança com jeitos de ser e de estar em sala de aula, naturais para sua idade, exceto apenas pela expressão emocional também esperada num evento de perda. Durante o período em que convivemos, Miguel mostrou-se uma criança surda que se expressa naturalmente, capaz de narrar eventos do seu cotidiano, responder quando perguntado e respeitar os colegas. Um bom aluno.

Observando Miguel em vídeo detidamente, percebemos uma criança atenta, participativa, que responde corretamente as perguntas feitas pela professora, seja utilizando o alfabeto digital, seja utilizando sinais da Libras. Na descrição da sua fala, nossa transcrição/tradução flagrou a fluência em língua de sinais de Miguel ao narrar dois eventos de sua vida cotidiana. Primeiro, ele chamou a atenção da professora para acrescentar informação ao tópico do sinal “ARARA”, dizendo, em Libras/CLs, que tinha um “pássaro” e que este “fugiu da gaiola”. Depois, o aluno comentou a morte de um familiar dele, respondendo à professora que perguntava se ele estava triste devido à morte d@ ti@. Formando frases completas, Miguel repondeu a Sara, em Libras/CLs, que “também iria para o céu depois” e que quando morresse, “iria morar com Deus” (vide descrição da falas falas na aula da professora Sara).

Em algumas respostas, Miguel digitava a letra trocada de uma palavra como em “A-V-A...” de “avião”, mas, uma vez corrigido, atendia à intervenção da professora no turno seguinte. Esse é um tipo

de equívoco esperado para uma criança com surdez profunda bilateral sem pista fonológica. A sorte de Miguel foi encontrar uma professora ouvinte fluente em Libras e pedagogicamente consciente da importância da língua portuguesa escrita para os surdos – por isso mesmo, uma pessoa com recursos visuais disponíveis (fichas, cartazes, ilustrações legendadas, etc.) para mostrar-lhe a grafia correta de uma palavra.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Miguel no item “interação”, ao final de 2003, a professora Sara utilizou a resposta “sim” para todos os subitens. Destacamos a avaliação positiva dos subitens “comunicação não verbal com intencionalidade”, “interação gestual”, “uso de sinais naturais” e “uso de sinais da Libras” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). De fato, no restante dos demais aspectos avaliados quanto ao desenvolvimento da linguagem, socioemocional, cognitivos e comportamento auditivo, a professora anotou “sim” em quase todos os subitens. Neste último aspecto, aparecem as duas únicas respostas “às vezes” nos subitens “identifica a ponte sonora” e “reproduz sons”.

Sara era uma professora empenhada em seu trabalho. Produzia ela mesma boa parte do material utilizado com os alunos. Decorava a sala com objetivos pedagógicos: espaço para anotar as atividades do dia, cartaz para que os próprios alunos colocassem as fichas dos colegas presentes e ausentes, cartazes com ilustrações de sinais da Libras com escrita correspondente, etc. Podemos duvidar da veracidade do fato de que ela tenha feito um preenchimento da ficha de acompanhamento de Miguel com a resposta “sim” em quase todos os subitens. No entanto, uma avaliação exageradamente positiva de um aluno não seria uma atitude típica desta professora que, frequentemente, utiliza critérios muito estreitos em suas avaliações. Além disso, de fato, Miguel foi um aluno capaz de superar uma série de dificuldades durante o ano. Não era agressivo e tinha boa assiduidade.

Aos 7 anos e 8 meses completos, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, Miguel estivesse entre as primeiras e as múltiplas combinações. Nossa estimativa parece de acordo com a avaliação global da professora regente, que avaliou muito positivamente o desenvolvimento da linguagem do aluno nos subitens compreensão, expressão e interação, bem como também o avaliou positivamente no demais itens do “acompanhamento do aluno”: socioemocional e cognitivo (disponível no CD).

Os aspectos fonológicos adequados (da LS), o uso de classificadores e formação de frases com 4 sinais por Miguel, também apóiam nossa estimativa de um desenvolvimento linguístico além das primeiras combinações, embora não se possa falar propriamente de múltiplas. A professora de Libras Letícia Damasceno, que nos auxiliou a estimar o estágio de aquisição da LS dos alunos, reparou e comentou a facilidade de Miguel para a aquisição da Libras. Assim como no caso de Laís, a capacidade que Miguel tem de apropriar-se rapidamente de sinais novos, é outro fator que corrobora nossa estimativa do estágio de aquisição da LS do aluno.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Numa única ficha de acompanhamento de Miguel que encontramos no IECPS, a professora Sara não registrou qualquer apreciação qualitativa sobre o aluno. Outrossim, nas demais áreas avaliadas (socioemocional, compreensão, expressão e emissão) Sara faz uma avaliação global muito positiva do aluno (disponível no CD).

Ao final de 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação do desenvolvimento da linguagem de Miguel, no item “interação” da ficha encontrada:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 10/12/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, SIM
 Contato visual, SIM
 Contato corporal, SIM
 Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, SIM
Interage gestualmente, SIM
Uso de sinais naturais, SIM
Uso de sinais de Libras, SIM
Coloca-se na posição de interlocutor, SIM

O campo “Observações complementares” não estava preenchido.

Informações documentais sobre Miguel encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria de 20/11/2003, encontrada numa escola para onde foi transferido no final do ano letivo, encontramos a seguinte conclusão: “Apesar do tempo de atenção reduzido (ao exame) foi possível obter dados que sugerem perda auditiva profunda bilateralmente”.

Não encontramos a “Ficha de cadastro”, “Ficha de triagem” ou qualquer outro documento de Miguel nos arquivos do IEPCS.

APÊNDICE B.2.4 – PERFIL DE PEDRO.

Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003

Nasceu em 6 de dezembro de 1996.

Tinha 6 anos, 7 meses e 18 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Uma percepção de Pedro pela lente dos nossos olhos

Pedro é um menino surdo com “perda auditiva profunda bilateralmente” devido a rubéola que vitimou sua mãe durante a gestação. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. O aluno ingressou no IPECS em 2003 e já havia estudado em escolas particulares de ensino regular, tendo sido encaminhado pela APAE. Começou a aprender Libras no IEPCS.

O responsável pelo aluno (não identificado) que respondeu à “ficha de triagem” informou que Pedro adaptava-se bem à escola regular e que ele se relacionava bem com os colegas (vide dados da ficha a seguir). Estas respostas podem ser parcialmente verdadeiras, mas não menos passíveis de ponderação, pois o fato é que a família buscou atenção especializada, primeiro na APAE, e em seguida no IEPCS. Devido a sua pouca frequência no primeiro semestre de 2003, não consegui perguntar a seus responsáveis como a família costumava se comunicar com Pedro. O uso de “sinais naturais”, observados pela professora, nos faz suspeitar que a família de fato usava sinais caseiros na comunicação cotidiana com a criança.

Em meados de 2003, a professora Sara não preencheu a ficha de acompanhamento de Pedro, justificando a sua atitude nas observações complementares, fazendo referência à pouca assiduidade do aluno. Já em dezembro do mesmo ano, Sara fez uma avaliação muito positiva de Pedro. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, no item “interação” Sara anotou a resposta “sim” para os seguintes subitens: contato visual, movimento corporal para chamar atenção do interlocutor, interação gestual e

uso de sinais naturais (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). A professora anotou a resposta “às vezes” nos seguintes subitens: comunicação não verbal com intencionalidade, colocar-se na posição do interlocutor e uso de sinais da Libras.

No vídeo em que aparece com a professora Paula, surda, Pedro digita as letras de várias palavras e sinaliza vários itens léxicos da Libras. Constatamos que o aluno aproveita o modelo linguístico da professora surda, sinalizando simultaneamente à sinalização dela (imitação), bem como nos turnos seguintes quando perguntado. Se entendermos que o subitem “uso de sinais da Libras” se refere ao uso comunicativo da língua de sinais, a avaliação “às vezes” faz sentido. De qualquer modo, a observação atenta do aluno mostra que no contexto de ensino e aprendizagem, ele é capaz de sinalizar em Libras.

Enfim, temos a imagem de um aluno que sequer teve sua ficha de acompanhamento preenchida na primeira etapa do ano, mas que no segundo semestre de 2003, revelou todo seu potencial e se beneficiou do contato com colegas e professoras que falam Libras. No período em que convivemos com Pedro, bem como ao observá-lo para descrever suas falas, percebemos este aluno como uma criança equilibrada, nem extrovertida, nem introvertida, de bom relacionamento com os colegas. Enfim, um bom aluno, capaz de responder quando solicitado e respeitar o turno de resposta dos demais. Com a professora surda, mostrou-se uma criança surda atenta, capaz de imitar imediatamente digitações e sinais ensinados por ela.

Aos 6 anos e 7 meses completos, estimamos que o estágio de aquisição da LS de Pedro é o das primeiras aquisições. Como no caso de outros alunos (por exemplo, o de Suzana) o aluno interage pouco, tanto com as professoras quanto com os colegas. Comunicando-se com coleguinhas, Pedro também utiliza sinais caseiros. Em tarefas concretas com as professoras, responde com sinais da Libras. Com a professora surda, imita sinais da Libras naturalmente. Nossa estimativa parece coerente com uma avaliação feita por Sara em dezembro de 2003, quando ela anotou “sim” para dizer que Pedro interage gestualmente e o faz com sinais “naturais”, ou seja, sinais caseiros próprios do aluno, sendo que o uso de sinais da Libras foi observado por ela “às vezes”.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Nenhum item da ficha de “Acompanhamento do aluno no PEE”, de 16/06/2003, foi avaliado pela professora Sara que justificou sua atitude no seguinte comentário:

Observações complementares: “Não foi possível fazer uma avaliação com o educando porque o mesmo não tem uma frequência assídua.”

Ao final de 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Pedro na outra ficha encontrada:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 10/12/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, ÀS VEZES

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

Interage gestualmente, SIM

Uso de sinais naturais, SIM

Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES

Coloca-se na posição de interlocutor, ÀS VEZES

Observações complementares: SEM ANOTAÇÕES.

Informações documentais sobre Pedro encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria, encontramos a seguinte conclusão: “Perda auditiva profunda bilateralmente”.

Na “Ficha de Triagem” de 01/09/2002, encontramos as seguintes informações: “Descrição e causas do problema do aluno: ‘O cliente apresenta déficit auditivo. A genitora contraiu rubéola na gravidez’. A ficha informa também que Pedro “Estudava em escolas particulares, conseguiu adaptar-se bem”, bem como que ele “não utilizava AASI e foi encaminhado pela APAE”.

Ingressou no IEPCS em 2003.

APÊNDICE C

Descrição das falas da professora Sara e dos alunos

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

DIAGRAMA DE LOCALIZAÇÃO DOS PARTICITANTES

Perfil de Sara – Professora ouvinte

Perfil de Suzana

Perfil de Neemias

APÊNDICE C.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA SARA E DE SEUS ALUNOS

Descrevemos a seguir as falas da professora Sara (nome fictício) e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado da tradutora/intérprete de língua sinais (TILS), **Thalita Chagas Silva Araújo**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que *[as traduções]* não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São *[traduções prováveis]* que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 23/07/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 14:10:15 e final em 14:19:06.

Estavam presentes os alunos: Samuel, Neemias, Miguel e Suzana (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

Sara e os alunos estavam sentados num colchonete posicionado no canto da sala. A professora estava de frente para os alunos, que estavam sentados em semicírculo. Diante da professora, da sua direita para a sua esquerda, estavam sentados: Samuel, Neemias, Suzana e Miguel (vide diagrama a seguir).

No vídeo observado, Sara fala predominantemente em Libras, ou seja, ela sinaliza e utiliza muitos recursos visuais de comunicação: pequenos cartazes, dêiticos, olhares, etc. A professora verbaliza poucas vezes em português oral.

Em alguns momentos, Sara verbalizou quando se dirigiu a locutores não identificados presentes em sala de aula e que se situavam fora do foco da câmera.

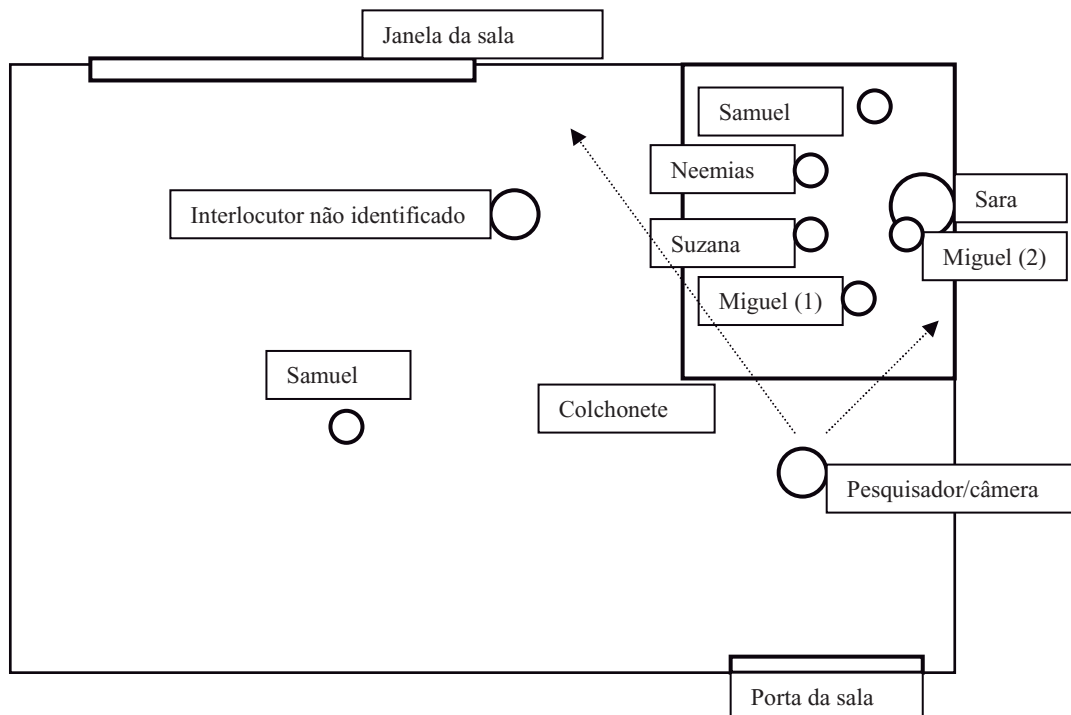
Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

Diagrama 3: localização da professora Sara e dos alunos na sala de aula (vista de cima)



Observação: Samuel foi brincar fora do colchonete em 14:11:59.

Observação: Miguel sentou-se no colo da professora em 14:18:18

APÊNDICE C.2 – PERFIL DE SARA

Professora ouvinte

Sara nasceu em 30 de novembro de 1959.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 43 anos, 7 meses e 23 dias.

Início da docência com alunos surdos: 1999

Aspectos da formação geral e linguística em Libras

As informações sobre a itinerância formativa e profissional da professora Sara revelam uma pessoa comprometida com a docência e com a Educação Especial. Em certo momento da sua carreira, surge o ensino para crianças surdas, e como outras professoras ouvintes, ela encontra a Libras como solução para tornar a comunicação possível em sala de aula.

Sara concluiu o antigo curso de Magistério de nível médio em 1978. Exerceu a docência de Educação Especial em entre 1982 e 1990. Foram 8 anos ensinando na educação infantil de crianças com diferentes deficiências numa fundação baiana de atenção a pessoas deficientes – adultos e crianças. Durante dois anos, 1990 e 1991, Sara foi vice-diretora numa escola regular de ensino fundamental. De 1991 a 1999, a professora foi regente de classe de séries iniciais noutra escola de ensino fundamental pública. Ainda em 1999, tornou-se regente de classe de séries iniciais numa Escola para Surdos.

Por motivos que não foi possível esclarecer, Sara iniciou sua atividade docente 4 anos após a obtenção do Magistério de nível médio. Sua primeira experiência profissional foi justamente no âmbito da Educação Especial, a partir de 1982. Por outro lado, notamos que após seus 8 anos iniciais nesta área, Sara viveu 2 anos marcados pelo vínculo como professora numa instituição e vice-diretora em outra. Entre 1991 e 1999, passa por um outro período de 8 anos, desta vez, apenas como professora de séries iniciais numa escola pública de ensino regular. Sara enfatizava nas entrevistas: “regente de classe”. Em 1999 ela voltou a experimentar a situação de duplo vínculo, pois assumiu também a regência de classe de séries iniciais numa escola para crianças surdas.

Exerceu a regência com crianças surdas nesta escola durante 3 anos: 1999, 2000 e 2001. Não foi possível esclarecer como era sua comunicação com os alunos neste período. Olhando para seu histórico de formação continuada, notamos que, a partir de 2002, Sara inicia uma intensa busca de formação em Educação de Surdos, participando de um encontro sobre alfabetização de surdos no Rio de Janeiro, promovido pelo INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O encontro foi em duas etapas e isso pressupôs o esforço de duas viagens ao Rio de Janeiro num mesmo ano. Já nos últimos meses de 2002, Sara participou de um curso de Libras avançado e de um aperfeiçoamento para professores da “área de deficiência auditiva”, ambos em Salvador.

Sara começou como professora de estimulação precoce no IEPCS em 2002. Em 2003 participou voluntariamente das nossas filmagens. Em vídeo, Sara mostra sua habilidade de comunicação em Libras com crianças surdas. Consegue dar suas aulas de estimulação visual precoce para alfabetização em português escrito, comunicando-se apenas em Libras. Raramente fala português em sala. É provável que ela tenha sentido dificuldades durante os três primeiros anos na escola onde trabalhou anteriormente. Transferindo-se para o IEPCS, obteve apoio institucional para buscar a qualificação profissional necessária à docência de educação infantil de crianças surdas.

São fatos dignos de nota o empenho de Sara para produzir o próprio material: colecionava em caixas de sapato decoradas suas fichas plastificadas com gravuras acompanhadas dos desenhos dos sinais correspondentes, desenhos da datilogia e dos nomes escritos em alfabeto latino. Eu mesmo ajudei a pintar e a recortar gravuras para a composição destas fichas, em alguns intervalos entre uma filmagem e outra. Além de vocabulário separado em ordem alfabética, a sala de Sara era cheia de recursos gráficos pendurados na parede. Seus dispositivos tinham o objetivo de dar visibilidade aos assuntos abordados: dias da semana, calendário, feriados, estações do ano, colegas presentes e ausentes, sequência da aula do dia, etc. Ela tinha o roteiro explícito no quadro-de-giz e começava sempre por uma hora de brinquedo livre, sem atividade dirigida, na qual as crianças faziam recortes ou brincavam com materiais e brinquedos disponíveis na sala. Uma combinação interessante de recursos de Educação Infantil e ensino bilíngue para crianças surdas!

As auxiliares pedagógicas surdas não participavam das aulas de Sara aleatoriamente. Sara contava com o apoio de uma auxiliar surda sempre presente no turno da tarde, em duas situações: 1) a auxiliar surda exercia efetivamente este papel junto às crianças durante a hora de brinquedo livre, acompanhando as brincadeiras com bonecos, recortes de revistas, colagens, etc. Enfim, ficava com as crianças em momentos nos quais Sara permitia-se não prestar atenção aos alunos, por arrumar algo na sala ou por falar com alguém da escola. 2) a auxiliar surda exercia efetivamente o papel de professora surda de Libras em dias específicos de contação de histórias – quando Sara transmitia de fato o papel de “regente de classe” para a auxiliar.

Vale ressaltar que na primeira situação, observamos que a interação entre auxiliares e alunos surdos já funcionava como oportunidade de contato das crianças com pessoas surdas adultas usuárias de Libras. Observei que alguns sinais eram ensinados e corrigidos nestes momentos informais. Também é digno de destaque o fato de que, no dia da contação de histórias, as professoras surdas assumiam o lugar da “regente de classe” lendo a história a primeira vez em Libras e pedindo que cada aluno recontasse a história a seu modo, com seus próprios sinais. Neste momento, as auxiliares surdas eram vistas pelos

alunos como professoras e ocupavam a posição necessária ao enquadramento do seu discurso: corrigiam a sinalização dos alunos, ensinavam sinais novos, etc.

Seja por mudanças na legislação educacional para a qualificação do magistério em nível superior, por mudanças nas políticas estaduais de profissionalização docente, ou por qualquer razão de natureza alheia à vontade própria, Sara iniciou uma graduação presencial além da docência no IEPCS. Difícil ponderar qual o fator de maior relevância para a decisão de Sara. Tal como no caso da professora Rebeca, que acumulava funções diurnas no IEPCS, o horário talvez tenha sido o fator principal para que Sara aceitasse frequentar o curso. Sendo assim, em 2003, com o estímulo estatal para professores da rede pública, em parceria com universidades privadas, Sara começou um curso Normal Superior com Licenciatura em Educação Infantil – área em que já tinha formação de nível médio.

Formação

1978. Magistério com habilitação de ensino de 1º. Grau da 1ª a 4ª série (Nível médio).
Colégio Visconde de Mauá (extinto).
Salvador – BA.

2003 - Início de Curso Normal Superior com Licenciatura em Educação Infantil.
2780h. Faculdade Social da Bahia (FSBA).
Salvador – BA.

Exercício profissional

2002 – 2003. Professora do IEPCS.
Instituição baiana de atenção a pessoas deficientes.

- Professora de estimulação precoce para crianças surdas.
- Oficina de Libras para alunos, pais e funcionários da instituição.

1999 – 2001. Professora Regente de Classe de séries iniciais.
Escola de Surdos.

1991 – 1999. Professora Regente de Classe de séries iniciais.
Colégio Estadual.

1990 – 1991. Vice-diretora.
Escola de ensino fundamental.

1982 – 1990. Professora Regente de Classe de séries iniciais.
Instituição baiana de atenção a pessoas deficientes.

Cursos e formação continuada

2003. Aperfeiçoamento para professores da área de deficiência auditiva.
80h. IAT. Salvador – BA.

2003. Aperfeiçoamento para professores da área de deficiência auditiva. Módulo II.
40h. IAT. Salvador – BA.

2003. Seminário sobre Educação e Surdez.
Promovido pelo INES. De 28 a 30 de abril de 2003. Salvador – BA.

2002. Aperfeiçoamento à distância para professores da área de deficiência auditiva.

De 22 de setembro a 12 de dezembro. 100h. IAT. Salvador – BA.

2002. Curso de Libras Básico Módulo II – Avançado.
De 05 de novembro a 18 de dezembro. 80h.
Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). Salvador – BA.
2002. Participação em Assessoria Técnica oferecida pelo INES:
I ENCONTRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ NA EDUCAÇÃO.
Em 3 junho 2002. 8h. INES. Rio de Janeiro – RJ.
2002. Participação em Assessoria Técnica oferecida pelo INES.
I ENCONTRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ NA EDUCAÇÃO.
Dias 13, 14 e 15 de maio de 2002. 20h.
Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Rio de Janeiro – RJ.
1996. Curso de Estudos Adicionais – Área de Estudos Sociais – Projeto Crescer.
900h. Centro Educacional de Niterói/Escola Experimental. Niterói – RJ.
1995. Encontro técnico pedagógico de classes especiais – DM (deficiência mental).
80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT) e Departamento de Ensino. Salvador – BA.
1993. Estudos Adicionais ao magistério de 1º. Grau na área de deficientes mentais.
900h. Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA). Salvador – BA.

APÊNDICE C.2.1 – PERFIL DE SUZANA.

Aparece no vídeo da professora Sara (ouvinte) de 23/07/2003

Nasceu em 8 de setembro de 1997.

Tinha 5 anos, 10 meses e 15 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Uma percepção de Suzana pela lente dos nossos olhos

A conclusão da audiometria de Suzana afirma que a surdez dela é do tipo sensorial severa/profunda bilateral. A aluna não utilizava AASI e de fato, não estava usando aparelho na cena tomada para a descrição da sua fala. Ela não havia estudado até 2003, ano em que ingressou no PEE do IEPCS. No entanto, ela já havia sido atendida no Instituto Guanabara (em Brotas) e sua mãe, que é professora da rede estadual de ensino, já havia tentado alfabetizá-la. Não conseguimos informação sobre a causa da surdez de Suzana. A aluna começou a aprender Libras no IEPCS.

Observando Suzana atentamente em vídeo, encontramos uma aluna um pouco tímida, mas não menos atenta e participativa. Digitou a palavra “arara” com a dificuldade natural para uma menina com seu tipo de surdez, iniciando corretamente “A – R...” mas trocando a letra seguinte pela letra “E”. A professora Sara chamou a atenção da aluna para o cartaz com a palavra escrita em alfabeto latino e Suzana foi capaz de corrigir digitando corretamente a letra “A” em Libras, após constatar visualmente o equívoco. Depois, a professora fez um repasse da digitação com a aluna, sinalizando, ela mesma, o modelo das letras da palavra e Suzana foi capaz de seguir a professora com sucesso “...e o “A”, isso mesmo!” – comentou a professora ao final do repasse.

No turno seguinte, a aluna também inseriu uma letra a mais ao digitar a palavra A-B-A-C-X-A-X-I (abacaxi). A professora solicitou que Suzana soletrasse novamente a palavra em alfabeto digital e a aluna o fez corretamente – sem inserir a letra “X” fora da posição correta. Após a digitação destas

palavras, Suzana sinalizou corretamente “ARARA” e “ABACAXI”. Os equívocos de Suzana são naturais para uma criança que não tem pista fonológica para o estabelecimento da correspondência fonema-grafema.

A professora Sara percebeu Suzana como uma aluna “muito tímida” e anotou isso nas observações complementares da ficha de acompanhamento de meados de 2003 (vide item a seguir). Ao final do ano, a professora preencheu todos os itens da ficha de acompanhamento da aluna (disponível no CD), mas deste vez não anotou nada nas observações complementares. Nesta avaliação de 10 de dezembro de 2003, no campo do desenvolvimento socioemocional, Sara anotou “não” nos subitens cooperação e iniciativa, tendo anotado “às vezes” para autonomia, interesse e participação. Quanto à adaptação, integração e aceitação de normas, a professora anotou “sim”. Estas informações nos fazem entender que a “timidez” inicial de Suzana começava a ser superada, à medida que ela interagia com colegas e professoras usuárias da Libras.

Na ficha de acompanhamento de Suzana de 10/12/2003, Sara fez a seguinte avaliação quanto ao aspecto de desenvolvimento da linguagem, no item “interação”: a professora anotou “às vezes” nos subitens “comunicação não verbal com intencionalidade”, “movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor”, “Interage gestualmente” e “uso de sinais naturais”. Quanto ao “contatos visual” e “corporal” Sara anotou “sim”. Quanto aos itens “uso de sinais da Libras” e “coloca-se na posição de interlocutor” a professora anotou “não” (vide subitens da ficha de “acompanhamento da aluno” a seguir). Como a aluna sequer pôde ser avaliada em meados de 2003, entendemos que em dezembro ela teve avaliação positiva. A referida “timidez” da aluna é uma característica que embora perceptível, também pode dificultar uma apreciação mais acurada dos aspectos da ficha de acompanhamento.

Como já comentamos nos casos de outros alunos, é provável que o subitem “uso de sinais de Libras” na ficha de acompanhamento refira-se a um uso **comunicativo** da língua de sinais. Se este é o sentido do subitem, torna-se compreensível que a professora tenha anotado “não” no caso de Suzana. O uso restrito da Libras da aluna acontece no seu primeiro ano de escolaridade, marcado pela pouca assiduidade nos primeiros meses. Outrossim, o fato de que a aluna responde digitando e sinalizando corretamente, evidencia sua boa capacidade de aprendizado da Libras. Além disso, as demais avaliações feitas por Sara quanto ao desenvolvimento socioemocional, da linguagem (interação, compreensão e expressão – disponível no CD) e cognitivo, nos fazem entender que o PEE era uma experiência que favorecia o desenvolvimento global de Suzana.

Observando Suzana em vídeo atentamente, vemos a aluna identificar gravuras que a própria Sara lhe mostra e logo em seguida, ela digita e sinaliza o item léxico correspondente. Em alguns momentos, Suzana troca uma letra na digitação de alguma palavra ou insere uma letra que não está no cartaz que a professora lhe mostra. Isso não é tudo. Quando Sara interrompe a digitação para perguntar a Suzana se ela tem certeza, a professora corrige a digitação dela, que segue o modelo correto. Sara faz este tipo de correção, mostrando a letra correta no cartaz ou digitando ela mesma a letra necessária e, assim, a aluna corrige suas respostas equivocadas. Entendemos que em relação à formação oferecida, Suzana utilizava a Libras de forma satisfatória.

Aos 5 anos e 10 meses completos, estimamos que, em relação ao estágio de aquisição da LS, Suzana estivesse nas primeiras combinações. Evidentemente, sendo seu primeiro ano de aprendizado da Libras, sinais caseiros e dêiticos ainda prevalecem na comunicação espontânea da aluna, especialmente quando ela interage com os coleguinhas – momentos nos quais pudemos observá-la expressando-se de forma menos tímida.

Nas tarefas envolvendo o uso de sinais da Libras, tanto na digitação quanto na sinalização do léxico, Suzana demonstra um desempenho adequado, mas sempre a partir da interferência das professoras. Ainda em fase de aquisição da língua de sinais, aprendendo léxico da Libras, sendo uma aluna relativamente tímida, é compreensível que ela não construa frases extensas nesta língua e que, portanto, a professora tenha marcado “não” quanto ao uso de sinas da Libras. É provável que ao anotar

“às vezes” para o uso de “sinais próprios”, a professora estivesse se referindo justamente às interações de Suzana com os coleguinhas – momentos nos quais ela teria observado os sinais caseiros da aluna.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Nenhum item da ficha de “Acompanhamento do aluno no PEE”, de 16/06/2003, foi assinalado pela professora Sara, exceto as “observações complementares”. Ela justificou sua atitude informando a pouca frequência da aluna. No mesmo comentário, ela também evidenciou que percebe Suzana como uma aluna “tímida”:

Observações complementares: “Não foi possível avaliar a educanda, pois a mesma frequenta muito pouco a escola e quando vem é muito tímida e participa pouco. Precisa ser bastante trabalhada”.

Ao final de 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Suzana em outra ficha de acompanhamento encontrada:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 10/12/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, ÀS VEZES

Contato visual, SIM

Contato corporal, SIM

Movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor, ÀS VEZES

Interage gestualmente, ÀS VEZES

Uso de sinais naturais, ÀS VEZES

Uso de sinais de Libras, NÃO

Coloca-se na posição de interlocutor, NÃO

Observações complementares: SEM ANOTAÇÕES.

A ficha completa está disponível mais adiante na versão em CD desta tese.

Informações documentais sobre Suzana encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria, encontramos a seguinte conclusão: “A audiometria indica perda auditiva sensorioneural severa/profunda, bilateral.”

Ingressou no IEPCS em 2003.

De acordo com a “Ficha cadastral” de 23/01/2003, a aluna nunca havia estudado e não utilizava AASI.

Por outro lado, anotamos em diário de campo a informação de que a mãe de Suzana é professora da Rede Estadual de ensino e já havia feito tentativas próprias de alfabetização da filha, que foi encaminhada ao IEPCS pela UNEB e já havia sido atendida pelo Instituto Guanabara em Brotas. Também anotamos a informação da própria mãe, de que sempre que pode vir, comparece ao Coral Sinalizado do IEPCS – iniciativa de ensino da Libras para pais e mães ouvintes do instituto.

Ao final do ano 2004, o segundo ano de Suzana no programa do IEPCS, a aluna foi encaminhada para uma Escola de Educação de Surdos (EES), o que confirma seu progresso em termos de pré-alfabetização em Libras/português escrito. Foi encaminhada para a EES em 17/12/2004.

Não encontrei a ficha de identificação, nem ficha de triagem ou anamnese de Suzana.

APÊNDICE C.2.2 – PERFIL DE NEEMIAS**Aparece no vídeo da professora Sara (ouvinte) de 23/07/2003**

Nasceu em 19 de junho de 1996.

Tinha 7 anos, 1 mês e 4 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Uma percepção de Neemias pela lente dos nossos olhos

De acordo com a conclusão da audiometria de 2002, Neemias tem uma surdez profunda na orelha direita e severo-profunda na esquerda, devido à rubéola gestacional. O aluno utilizava AASI, mas não estava com o aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. Neemias ingressou no IEPCS em 2003. Até então, estudava em escola particular regular onde se desenvolvia “bem, apesar de agitação” (sic, vide itens da ficha triagem disponíveis no CD). Começou a aprender Libras no PEE. Por ocasião do pedido de autorização para as filmagens, conversei com a avó de Neemias e ela me informou que a família se comunica com ele “falando, fazendo mímicas e apontando” (sic).

Durante o período de filmagens em que convivemos, percebi Neemias um aluno bem comportado, capaz de sinalizar e digitar sem o apoio da professora, de responder quando perguntado, bem como, de ajudar os colegas “passando” respostas sem que a professora percebesse. Enfim, um bom aluno e também um bom colega.

Observando Neemias atentamente em vídeo, percebemos um aluno atento, participativo, que sabe soletrar palavras utilizando o alfabeto digital, bem como sinalizar os itens léxicos do vocabulário ensinado por Sara. Em alguns momentos do segmento de vídeo utilizado para descrever sua fala, observamos Neemias tentando antecipar sua participação no lugar de um dos colegas quando ele tarda a responder uma pergunta feita por Sara. Neemias já sabe a resposta e tenta responder pelo colega. Nestas situações, a professora garante o turno de resposta ao colega, dizendo a Neemias: “É ele!”.

Sara não fez observações complementares sobre Neemias na ficha de acompanhamento do aluno de meados de 2003. No entanto, os itens assinalados pela professora mostram uma avaliação muito positiva dele – o que confirma nossas percepções durante o período de filmagem e de observação de vídeos. Quanto ao desenvolvimento socioemocional, Sara marcou “sim” em todos os itens. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, nos itens compreensão e a expressão, Neemias também recebeu “sim” em todos os itens. No item emissão, como esperado, Sara anotou “não” nos 4 subitens. Quanto aos aspectos cognitivos, Sara assinalou “às vezes” em 3 subitens e “sim” nos outros 6 itens do conjunto – uma avaliação equilibrada para um primeiro semestre em Libras após estudar numa escola regular. Quanto ao item do comportamento auditivo, Sara marcou “sim” para a reação a sons ambientais e “às vezes” para os outros 3 itens – o que não chega a ser incomum, mesmo com surdos profundos (vide itens da ficha de acompanhamento disponíveis no CD).

Ainda sobre esta avaliação de meados de 2003, quanto ao aspecto do desenvolvimento da linguagem (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir), no item “interação” Sara também fez uma avaliação muito positiva de Neemias. A professora anotou “sim” para os demais aspectos, entre estes, o uso de “sinais naturais” e “às vezes” apenas em relação ao uso de sinais da Libras. Apesar de ser um aluno com bom desempenho, a anotação “às vezes” no item relativo ao uso de sinais da Libras, é compreensível se levarmos em conta seus primeiros meses de escolaridade entre colegas surdos e professoras usuárias da Libras. Outrossim, o uso ocasional da Libras e de sinais caseiros, evidencia como o PEE era uma experiência que favorecia a capacidade de expressão do aluno. Tanto assim, que Neemias, efetivamente, aprendeu a sinalizar e a digitar corretamente diversos itens léxicos ensinados por Sara.

Com a idade de 7 anos e 1 mês, estimamos que, quanto ao estágio de aquisição da LS, Neemias estivesse entre as primeiras e as múltiplas combinações. Apesar de Neemias ter começado a aprender Libras naquele ano no IEPCS, dois fatores parecem ter contribuído para o desenvolvimento linguístico do aluno: o uso “mímicas” e apontações no contexto familiar e seu bom desenvolvimento global (socioemocional, cognitivo e de linguagem) reconhecido pela própria professora regente.

Nossa estimativa de aquisição da LS do aluno parece coerente quando atentamos para as capacidades de compreensão e expressão dele. Por exemplo: quando outros colegas não sabem uma determinada resposta, Neemias percebe o fato e diante disso tem a atitude proativa de ajudar o colega “soprando a resposta”. O aluno também consegue expressar-se com frases, combinando sinais caseiros, dêiticos e sinais da Libras. Por exemplo: ao avisar para os colegas que podem morrer se tocarem numa tomada (dêitico em direção ao objeto, sinal caseiro indicando choque e sinal da Libras com boa configuração de mão: MORRER).

Avaliação da linguagem de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Neemias:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

Interage gestualmente, SIM

Uso de sinais naturais, SIM

Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES

Coloca-se na posição de interlocutor, **SIM**

Observações complementares: SEM ANOTAÇÕES.

Não encontrei a Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” de 10/12/2003.

Informações documentais sobre Neemias encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria de 01/08/2002, encontramos a seguinte conclusão: “Perda auditiva profunda à direita e perda auditiva severa-profunda à esquerda”.

Informações encontradas numa ficha manuscrita de 13/11/2002: “Em 2001 estudou na escola Sossego da mamãe”.

Não encontrei “anamnese” entre os documentos do arquivo.

Ingressou no IEPCS em 2003, ano da filmagem.

APÊNDICE D

Descrição das falas da professora Rebeca e dos alunos

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

DIAGRAMA DE LOCALIZAÇÃO DOS PARTICITANTES

Perfil de Rebeca – Professora ouvinte

Perfil de Gabriel

APÊNDICE D.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA REBECA E DE SEUS ALUNOS

Descrevemos a seguir as falas da professora Rebeca (nome fictício) e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado do tradutor/intérprete de língua sinais (TILS), **Roberto César Reis da Costa**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que *[as traduções]* não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São *[traduções prováveis]* que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 13/08/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 10:08:45 e final em 10:18:55.

Estavam presentes os alunos: Laura, Rafael e Gabriel (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

No início da cena transcrita, além da professora e dos alunos, três pessoas estavam presentes em sala de aula. Uma aluna da instituição que exercia o papel de auxiliar, sentada numa cadeira infantil próxima à porta da sala. A professora surda, Raquel, estava sentada à direita de Rebeca, entre ela e os alunos. Uma estagiária de Fonoaudiologia estava ao lado de Gabriel. A professora Raquel saiu da sala. A estagiária permaneceu ao lado do aluno e a aluna auxiliar permaneceu próxima à porta.

Rebeca estava sentada numa cadeira de tamanho infantil de frente para os três alunos que também estavam sentados em cadeiras do mesmo tamanho, um ao lado do outro. Portanto, todos estavam no mesmo plano de visão. Laura era a aluna que estava mais à direita em relação à professora. Rafael estava sentado à direita de Laura e Gabriel estava sentado à direita de Rafael (vide diagrama a seguir).

No vídeo observado, a fala de Rebeca é predominantemente bimodal, ou seja, ela verbaliza em português e sinaliza em Libras. Em alguns enunciados, entendemos que a verbalização de Rebeca inicia pouco antes da sinalização e por esta razão, optamos por anotar primeiro toda a frase verbalizada e depois anotar os sinais utilizados de forma simultânea entre parêntesis. Em outros enunciados, entendemos que a sinalização inicia pouco antes da verbalização e, por isso, invertemos o procedimento, anotando primeiro a sinalização e depois a frase verbalizada entre parêntesis. Quando não observamos sinalização simultânea, anotamos apenas o enunciado verbal.

Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

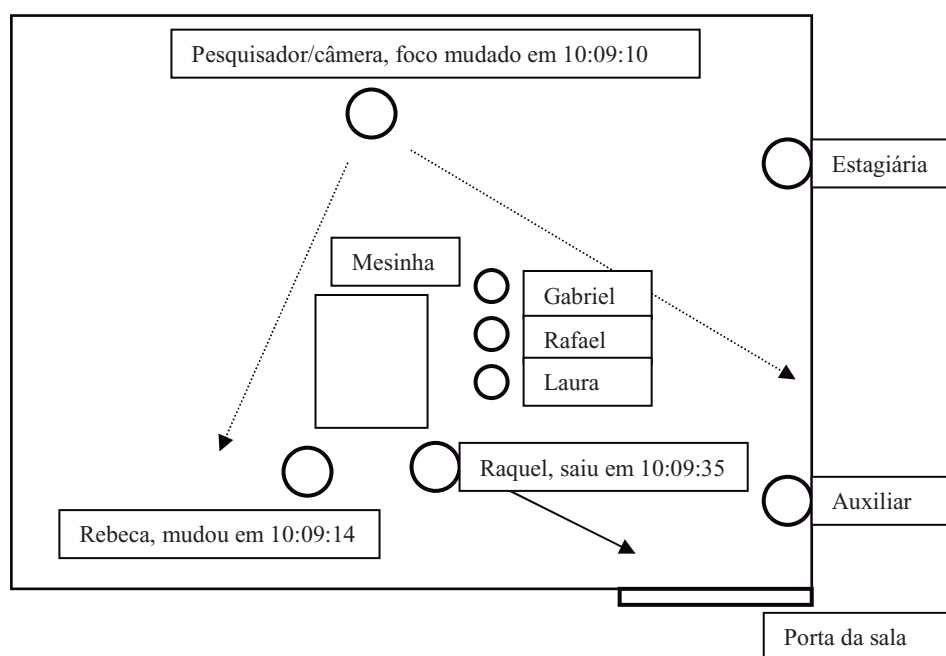
O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos, pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

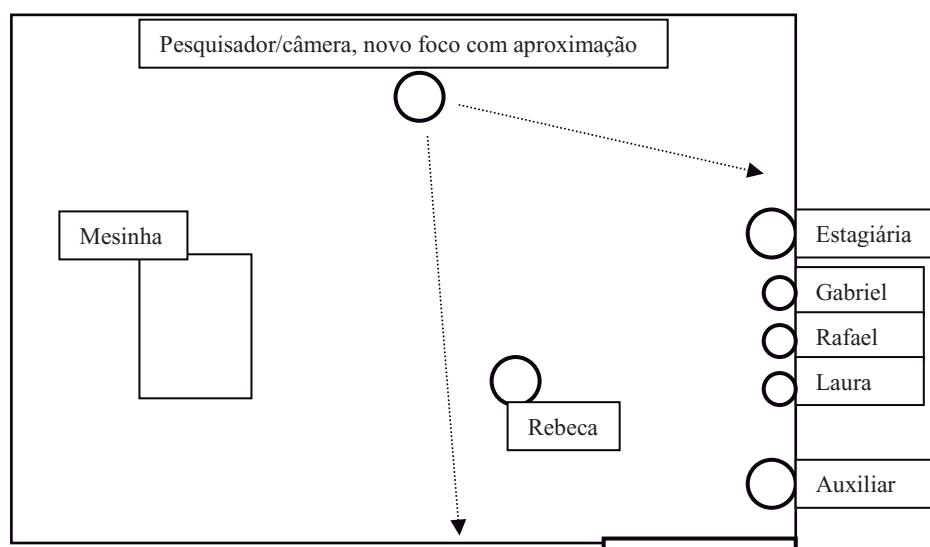
A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

Diagrama 4: localização da professora Rebeca e dos alunos na sala de aula (vista de cima)

10:08:45:



Em 10:09:14



APÊNDICE D.2 – PERFIL DE REBECA

Professora ouvinte

Rebeca nasceu em 28 de abril de 1966.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 37 anos, 3 meses e 16 dias.

Início da docência com alunos surdos: 1996 – como estagiária. 1997 – como professora.

Aspectos da formação geral e linguística em Libras

Estes breves dados da biografia de formação da professora Rebeca evidenciam o perfil de uma pessoa com clara inclinação para a atividade docente. Rebeca concluiu o antigo curso de Magistério de nível médio em 1982. Em 1983, tornou-se professora da mesma escola onde concluiu a 5ª série no interior do estado. Exerceu a docência nesta escola até 1994 – ano em que participou de um curso de especialização na capital do estado. Em 1995, tornou-se professora de crianças autistas e psicóticas numa instituição de ensino especial em Salvador (IEPCS). A partir daí, Rebeca começou uma etapa da sua carreira caracterizada pela docência de crianças deficientes que, em certo momento, transformou-se em docência de crianças surdas.

Durante o nosso contato, Rebeca enfatizou que ela “se encantou” pela Educação Especial a partir do curso de especialização que fez em Salvador em 1994. Foi durante este período que ela foi convidada pelos responsáveis do IEPCS para trabalhar na instituição. No ano seguinte, Rebeca transferiu-se para o IEPCS e começou sua docência em Educação Especial. Neste mesmo ano de 1995, a professora participou de um congresso sobre paralisia cerebral e de um curso sobre psicopedagogia da criança com esta condição. Além destas formações complementares, ainda no mesmo ano, Rebeca participou de um curso sobre deficiência mental e de um seminário sobre prevenção de deficiências. Vale destacar que foi neste período, que Rebeca iniciou uma graduação em Serviço Social na Universidade Católica do Salvador, concluída em 1999.

Até este ponto de sua biografia formativa e profissional, a itinerância de Rebeca evidencia a busca de uma professora que deseja ampliar seus horizontes, tanto por migrar do interior para a capital, quanto pelo fato de participar de cursos e congressos sobre a temática que possibilitou sua transferência. Por outro lado, é interessante notar que, ao escolher uma graduação de nível superior, Rebeca elege um curso que não é de natureza pedagógica: Serviço Social. O fato é que, até 1995 Rebeca não era uma professora de crianças surdas e esta nova possibilidade docente só surgiu para ela durante um estágio que fez com uma das professoras do IEPCS em 1996.

Conheci a professora que foi tutora do estágio de Rebeca em 1996. Encontrei a tutora de Rebeca no início de 2003 – seu primeiro ano de aposentadoria – quando ela esteve na escola por motivos administrativos. Foi Rebeca quem nos apresentou. Conversamos um pouco no corredor do IEPCS. Seu relato foi o de uma professora que viveu a transição da educação oralista para a filosofia da comunicação total: “eu já fiz de tudo para me comunicar com esses meninos, mas o certo é que a depender do assunto, se você tiver que se jogar no chão para ele entender o que você quer dizer, você se joga!” – afirmou a tutora. Enfim, tive a impressão de que a simpatia e o carisma da tutora foram uma influência positiva para que Rebeca se tornasse professora regente de uma turma de crianças surdas em 1997. Sendo uma professora do período da comunicação total, ela também deve ter influenciado Rebeca, direta ou indiretamente, a se expressar de forma bimodal. Se contarmos o estágio realizado em 1996, Rebeca já tinha 8 anos de experiência com crianças surdas em 2003, quando filmamos suas aulas para a pesquisa.

A partir de 1996, Rebeca iniciou sua etapa como docente de crianças surdas. Com este novo horizonte, manteve a mesma atitude de busca por uma formação sobre o tema que lhe atraía. Neste mesmo ano,

ela ainda fez um curso sobre deficiência mental, mas logo a seguir participou de uma iniciação à Libras de 320h. Sua transição para a docência de crianças surdas não parou nesta oficina. Tal como a própria Rebeca enfatizou num comentário após uma aula, seu principal aprendizado da Libras foi com as auxiliares pedagógicas surdas do IEPCS a partir de 1999.

Rebeca narra que convidou estas pessoas surdas a participarem de suas aulas, não apenas como auxiliares pedagógicas (papel designado pela instituição), mas como fonte de conhecimento sobre a Libras, tanto para as crianças quanto para ela mesma. Rebeca descreve o contato direto com as pessoas surdas no IEPCS como um intercâmbio: as auxiliares traziam material para ensinar Libras para ela e para as crianças. Por sua vez, Rebeca auxiliava as colegas surdas em dúvidas sobre a língua portuguesa em diversos âmbitos: documentação, questões trabalhistas, livros didáticos, etc.

Uma das aulas filmadas em 2003 mostra a professora Rebeca abordando o assunto “alimentos” em parceria com uma das auxiliares pedagógicas surdas do IEPCS. De fato, vemos em vídeo como a pessoa surda assume o papel de professora de Libras ao ensinar os sinais dos alimentos e dos temperos. Nossa etnobservação evidenciou como Rebeca reconhece naturalmente o papel da professora surda, estimulando as crianças a prestarem atenção aos sinais ensinados e a participarem da preparação de um prato – dispositivo pedagógico muito interessante enquanto recurso de aprendizagem significativa da língua/cultura e de intersubjetividade (aula do dia 16/07/2003). Nesta aula, participamos todos, mães, responsáveis, e também eu, o pesquisador... Provamos o prato preparado ao final. Uma delícia!

Vinculada e implicada com a docência de surdos e com a instituição, no ano 2000, Rebeca começou como Assistente Social do próprio IEPCS – após sua graduação na área em 1999. Mesmo assim, continuou a docência nas turmas de crianças surdas. Neste sentido, continuou sua busca em formação de Educação Infantil e de Surdos (ver cronologia da formação continuada abaixo). Em 2003, ano das nossas filmagens, Rebeca cursava uma graduação em Pedagogia com habilitação para séries iniciais, na modalidade EaD (semipresencial), que ela havia começado em 2001 pela UNOPAR.

Sua comunicação, predominantemente bimodal (fala oral simultânea à sinalização), com as crianças surdas talvez possa ser explicada e entendida num contexto onde seu contato com pessoas surdas adultas estava restrito ao contexto institucional. Como já dissemos, o contato com a primeira tutora de estágio também deve ter influenciado seu modo de expressão. Entre os cursos de formação continuada informados por Rebeca, encontramos uma “pausa” nos anos 1998 e 1999 – época que coincide com a finalização da graduação em Serviço Social. Por outro lado, sua atitude de “intercâmbio” e “reconhecimento” do lugar específico das professoras surdas de Libras, demonstra sua capacidade de procurar soluções para limites comunicativos que ela deve ter naturalmente sentido.

Rebeca fazia atividades de estimulação auditiva e vocal com os alunos. Sempre propondo brincadeiras lúdicas envolvendo pés e mãos (“UM/um PÉ/pé”, puuula! DOIS/dois PÉ/pé, puuula!) ou com as vogais de palavras/sinais já trabalhados (“BOM DIA/boooom diiiiia! CHUCHU/chuuuuchu”). Os alunos participavam naturalmente e também se divertiam. Em meio a brincadeiras com as crianças em roda, ela vocalizava sílabas e solicitava às crianças que também vocalizassem, mas sempre em meio às próprias ações de pular, de bater palmas (“PÁ, PÁ...”) de tirar os sapatos e bater os pés no chão (“PÉ, PÉ...”).

Formação

1975. Conclusão de curso “primário” em escola no interior do estado da Bahia.

1976. Conclusão da 5ª. Série em Escola Estadual Rotary Clube do interior da Bahia.

1979. 6ª, 7ª e 8ª séries concluídas em Colégio Estadual no interior do estado da Bahia.

1982. Conclusão de Curso de Magistério de nível médio em instituição pública baiana.

1999. Graduação em Serviço Social.
Universidade Católica de Salvador (UCSAL).
2001. Início de Graduação em Pedagogia com formação em Séries Iniciais.
Universidade do Oeste do Paraná (UNOPAR). (EaD, semipresencial)
2004. Início de Especialização em Educação Infantil e Especial.
Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro (420h). (EaD, semipresencial)

Exercício profissional

1997 – 2003. Professora em turmas de estimulação precoce de crianças surdas. IEPCS.

1996. Estágio supervisionado como professora de crianças surdas no IEPCS.
Salvador – BA.
1995. Professora de crianças autistas e psicóticas do IEPCS.
Salvador – BA.
- 1983 – 1994. Professora de 5ª a 8ª séries.
Escola Estadual Rotary Clube no interior do estado da Bahia.
Disciplina: Ciências físicas e biológicas.

Observação: em 1994, a professora foi liberada pelo sistema público de educação para participar de um curso de especialização em Salvador.

Cursos e formação continuada

2003. Seminário sobre Educação e Surdez.
Promovido pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Salvador – BA.
2003. Curso técnico pedagógico em Surdez.
80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador – BA.
2002. Assessoria técnica sobre educação dos surdos: alfabetização.
Promovido pelo INES. Carga horária: 20h. Salvador – BA.
2002. Seminário sobre Educação e Surdez.
Promovido pelo INES. Salvador – BA.
2002. Curso: o cotidiano na sala de aula em Educação Infantil.
20h. Centro de pesquisa Balão Vermelho. Belo Horizonte – MG.
2002. Curso: Fortalecendo parcerias.
16h. Instituto de cegos da Bahia (ICB). Salvador – BA.
2000. Curso: um olhar psicopedagógico sobre trabalho na creche.
60h. Promovido pela CETIS. Salvador – BA
1999. Aprendizado informal da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Aprendizado da Libras em interação direta com pessoas surdas dentro do IEPCS. Estas duas pessoas surdas foram contratadas em 1999 para trabalhar como auxiliares pedagógicas das professoras de estimulação precoce. Rebeca convidou estas pessoas a participar de suas aulas para que elas

ensinassem Libras diretamente às crianças. Ela também aprendia nestas aulas e informa que perguntava sinais desconhecidos nos intervalos. Rebeca enfatizou que estas pessoas surdas gostavam de ensinar Libras e que juntas tinham uma vivência de muita confiança e de intercâmbios comunicativos. As professoras surdas traziam material em Libras para ensinar as crianças (e a Rebeca), e ela, por sua vez, explicava vocabulário do português brasileiro a elas para diversos propósitos.

1996. Iniciação a Libras.

320h. IAT. Salvador – BA.

1996. Fundamentos biológicos e neurológicos da deficiência mental.

80 horas. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador – BA.

1995. Seminário sobre prevenção das deficiências.

20h. IAT. Salvador – BA.

1995. Curso técnico pedagógico em Deficiência Mental.

80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador – BA.

1995. Curso: psicopedagogia da criança com paralisia cerebral.

Salvador – BA.

1995. XII Congresso nacional de paralisia cerebral.

Salvador – BA.

APÊNDICE D.2.1 – PERFIL DE GABRIEL.

Aparece no vídeo da professora Rebeca (ouvinte) de 13/08/2003

Nasceu em 6 de maio de 1997.

Tinha 6 anos, 3 meses e 7 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

Uma percepção de Gabriel pela lente dos nossos olhos

Na “Ficha de identificação do aluno” do IEPCS está escrito que Gabriel é “deficiente auditivo” (vide itens da ficha a seguir). A audiometria do aluno não estava entre os diversos documentos encontrados. A mãe de Gabriel **não** teve rubéola e as informações documentais disponíveis indicam que a gestação e o parto aconteceram sem problemas. A causa da “deficiência auditiva” é desconhecida, porém suposta. Consta na anamnese que a família supõe que a perda auditiva de Gabriel esteja relacionada com um abscesso que ele teve próximo ao ouvido, mas não há informação sobre a idade, ocorrência de febre alta e o tipo de tratamento desta doença. Consta na ficha de acompanhamento do aluno que Gabriel utilizava AASI, mas ele **não** estava usando o aparelho na cena observada para descrever sua fala.

Não é possível informar com precisão os percentuais de audição de Gabriel. Observando o vídeo com Roberto César, então concluinte do curso de Fonoaudiologia da UFBA, confirmamos que **Gabriel não é surdo profundo**. A perda auditiva do aluno foi percebida aos 7 meses e ele ingressou no IEPCS no ano 2000 – sua primeira e única escolaridade. Portanto, Gabriel já era aluno do PEE há 3 anos e já tinha algum conhecimento da Libras em 2003 quando foi filmado.

Apesar de identificar e reproduzir sons (vide ficha de acompanhamento do aluno de 2003 disponível no CD), Gabriel também se destaca, e muito, por sua comunicação em Libras. Em alguns momentos,

parece ensinar língua de sinais para a professora e inverter os papéis ao dizer em Libras: “a cobra sobe em árvore”. Conforme mostramos na descrição das falas da aula da professora Rebeca, ela havia perguntado de forma bimodal “como a cobra anda?” usando a flexão “ANDAR A PÉ”.

No período em que convivemos, durante as filmagens, Gabriel mostrou-se um aluno extrovertido, participativo e expansivo. No dia da filmagem utilizada para a descrição de sua fala, havia uma estagiária de Fonoaudiologia observando a aula (esforçando-se para não interferir) e Gabriel interagiu com ela – que sinalizou para ele “olhe para a professora”. No segmento escolhido para a descrição, observamos Gabriel comentar que ele está de calça e que Rafael e Laura estão de bermuda – sempre chamando atenção! Em outro momento, a professora pergunta “como, o cavalo, anda?” e Gabriel sai pulando, sinalizando “CAVALO” com uma mão, fazendo a mímica do chicote com outra mão e dizendo “valo, vavalo!..”.

A mãe de Gabriel teve poliomielite e caminhava com alguma dificuldade. Talvez por esse fato, a família já tivesse uma sensibilidade mais aguçada para desconfiar que algo não estava bem com o filho e, assim, buscou um diagnóstico com mais celeridade que a média das famílias. A procura por uma escolaridade adequada para Gabriel também foi mais rápida que o habitual: em maio de 2000 ele completou 3 anos de idade e já estava no PEE. Segundo a família, o aluno chegou ao IEPCS com 2 anos e 7 meses.

No ano 2000, quando Gabriel começou a frequentar o IEPCS, a professora regente não preencheu a ficha de acompanhamento do aluno, mas nas observações complementares anotou a baixa frequência dele como motivo para não avaliá-lo. Nos anos seguintes, Gabriel evidenciou progredir, pois constam informações na ficha de 2001 que indicam que ele **não** era extrovertido e participativo. Comentaremos a seguir, estes e outros fatos sobre a evolução do aluno no PEE.

Em 2001, a professora informou nas observações complementares que Gabriel não demonstrava interesse e que só ficava em sala com a mãe ou com a avó (vide ficha de “acompanhamento do aluno” do ano, disponível no CD). A regente da turma também informou que o aluno não utilizava sinais ou gestos (referindo-se provavelmente a sinais caseiros e gestos dêiticos), mas, por outro lado, informou também que ele estava avançando nos sinais da Libras.

Na anamnese de abril de 2002 (itens disponíveis no CD), consta que a família se comunicava com ele oralmente e utilizando gestos dêiticos. O familiar que respondeu a esta anamnese (não consta quem foi) relatou diversos comportamentos auditivos de Gabriel. Estas reações a sons ambientais, instrumentais e vocalizações também foram anotadas pelas professoras nas fichas de acompanhamento do aluno de 2001, 2002 e 2003. Perguntado se a família sente dificuldade para lidar com a criança na anamnese, o informante respondeu: **“Sim, porque ele não fala, nem ouve direito”**.

Não encontramos a ficha de acompanhamento de 2002, mas encontramos uma ficha de “Avaliação do aluno” (disponível no CD) na qual não consta o item “linguagem” pois parece um tipo de avaliação mais global que enfoca: língua portuguesa (sic, nomenclatura da ficha), matemática, atitude e procedimentos. Quase todos os itens desta ficha de avaliação de 2002 foram assinalados com a resposta “sim” – o que denota uma percepção muito positiva de Gabriel e um avanço dele em relação ao ano anterior.

Este conjunto de informações nos faz entender que, para todos os efeitos, Gabriel era uma criança surda de uma família ouvinte, como a maioria de seus colegas – mesmo com percentuais auditivos que lhe eram úteis no âmbito da compreensão. Evidentemente, a família do aluno estava mais empenhada em cuidá-lo que a maioria das famílias ouvintes. Entendemos que os responsáveis pela triagem do IEPCS que avaliaram o caso de Gabriel, também o encaminharam adequadamente ao acolhê-lo no PEE. No âmbito da expressão, Gabriel tinha dificuldades ao chegar na instituição.

Em 2001, o aluno foi avaliado como uma criança sem autonomia e sem iniciativa, parcialmente cooperativo e participativo, e o que é mais surpreendente, sem expressão por sinais próprios (sinais

criados pela própria criança ou propostos pela família na comunicação cotidiana, os chamados “sinais caseiros”). Por ser capaz de perceber muitos sons, talvez sua família tenha, inicialmente, insistido na comunicação oral, o que certamente não foi o suficiente, basta lembrar a dificuldade relatada pelo familiar que respondeu à anamnese: ele “...não fala, nem ouve direito”.

O contato de Gabriel com as professoras ouvintes e surdas do PEE favoreceu o aprendizado da Libras e abriu para o aluno a possibilidade de expressão por sinais próprios – o que certamente influenciou sua capacidade de expressão e superação do “acanhamento” inicial. Não supreende que em 2002, tenha sido avaliado positivamente.

Na ficha de acompanhamento do aluno, preenchida em junho de 2003 (disponível no CD), aparecem itens assinalados que refletem a evolução dele. Gabriel chegou praticamente apático e depois revelou-se a criança com a qual convivemos e registramos em vídeo: autônomo, interativo, participativo, usuário de sinais caseiros e da Libras. Extrovertido, certamente, mas também capaz de responder quando perguntado e “parar a brincadeira” quando solicitado pela professora. Observando uma atividade de recontar histórias com a professora surda Raquel, nos chamou atenção a atitude solidária de Gabriel com a colega Laura. Na vez da colega de recontar a história, ela parecia não saber os sinais que deveria usar e Gabriel sinalizava para ela. A professora surda teve que dizer a ele que não desse as respostas.

Aos 6 anos e 3 meses, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, Gabriel estava entre as primeiras e múltiplas combinações. Nossa estimativa parece coerente com o fato de que o aluno teria chegado com pouquíssima ou nenhuma expressão no ano 2000 (quando sequer foi avaliado), mas que nos anos seguintes, 2001 e 2002, ele aprendeu alguns sinais da Libras, conservando, evidentemente, o uso de sinais caseiros e ampliando suas capacidades de compreensão e expressão, bem como a autonomia e a participação. Em 2003, mostrou-se um aluno capaz de formar frases com 3 sinais e de referir-se a eventos realidades presentes e ausentes (“as calças deles estão lavando”, “o leão tem rabo, é amarelo”) – vide estas e outras frases na estimativa de aquisição da LS do aluno.

Avaliação da linguagem e percepção da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Rebeca fez a seguinte avaliação da linguagem de Gabriel, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, SEM ANOTAÇÃO.

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

Interage gestualmente, SIM

Uso de sinais naturais, SIM

Uso de sinais de Libras, SIM

Coloca-se na posição do interlocutor, **SIM**

No final da “Ficha de acompanhamento do aluno no PEE”, encontramos uma apreciação qualitativa sobre Gabriel, que evidencia como Rebeca o percebia:

Observações complementares: “O educando Gabriel vem acompanhando o processo de aprendizagem de acordo com o desenvolvimento das atividades relacionadas e/ou coordenadas pelo educador. **Vem também surpreendendo a cada dia, tanto na aquisição da linguagem como da comunicação,**

fazendo com que o seu desenvolvimento avance mais. Tem boas reações ou comportamento auditivo nos sons ambientais, também reage a sons instrumentais, identifica e reproduz sons, tanto quanto se expressa através de sinais ou uso do corpo.

Informações documentais sobre Gabriel encontradas nos arquivos do IEPCS

Não encontrei a audiometria de Gabriel entre os documentos do arquivo.

Ingressou no IEPCS no ano 2000. Era aluno da casa há 3 anos: 2002, 2001 e 2000.

Informações relevantes encontradas na “Ficha de identificação do aluno” de 06/12/99

Qual é a deficiência? “D.A.”

Quando e como foi percebida? “Com 7 meses foi percebido o problema.”

Que providências foram tomadas? “Foi levado ao médico onde diagnosticou a perda auditiva”

Como foi a gestação? “A gravidez foi normal.”

Quais as condições do parto? “Parto normal.”

Problemas apresentados após o nascimento? “Nenhum”

Doenças familiares: “Só a mãe que teve paralisia infantil.”

O aluno já frequentou alguma escola ou centro especializado? “Não.”

Qual? “É a primeira escola é aqui no IEPCS”.

Com que idade? “**Está vindo com 2 anos e 7 meses**”

Como foi encaminhado ao IEPCS? “Foi encaminhado pelo Hospital das Clínicas”.

Informações relevantes encontradas na “Ficha de triagem” de 05/06/2000.

Perguntas respondidas pela avó de Gabriel.

Descrição e causas do problema do cliente: “A genitora apresenta dificuldade para locomover-se (paralisia infantil) atualmente faz tudo, sem problemas”.

Quais os atendimentos que o cliente já recebeu? “otorrinolaringologista”.

Estudou anteriormente? “Não.”

Ano de ingresso no PEE do IEPCS: 2000.

APÊNDICE E

Descrição das falas da professora Eva e dos alunos

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

DIAGRAMA DE LOCALIZAÇÃO DOS PARTICITANTES

Perfil de Eva – Professora ouvinte

Perfil de Débora

Perfil de Marcos

APÊNDICE E.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA EVA E DE SEUS ALUNOS
--

Descrevemos a seguir as falas da professora Eva (nome fictício) e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado dos tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS), **Thalita Chagas Silva Araújo e Roberto César Reis da Costa**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que [*estas traduções*] não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São [*traduções prováveis*] que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 05/05/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 09:36:46 e final em 09:46:30.

Estavam presentes os alunos: Débora e Marcos (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

Eva e os alunos estavam sentados em cadeiras de tamanho infantil, ao redor de 3 mesinhas que estavam juntas, formando uma mesa maior em forma de “L”. Portanto, todos estavam no mesmo plano de visão. As mesinhas entre a professora e Débora, no nosso entender, não impediram a comunicação visual entre a professora e a aluna. Eva estava sentada na quina do “L” à direita de Marcos. Débora estava sentada de frente para Marcos (vide diagrama a seguir).

No vídeo observado, a fala de Eva é “quase” bimodal. Na maior parte do enunciados, a professora sinaliza ou gestualiza *em meio* à verbalização. Seu estilo não é de comunicação “bimodal” exata, com palavras e sinais simultâneos e correspondentes. Em muitos enunciados, tivemos a impressão de que Eva utiliza alguns sinais da Libras (ou gestos pessoais), apenas para “apoiar” suas frases orais e a intencionalidade comunicativa delas – o que, de algum modo, oferece “pistas” aos alunos.

Como sinalizações e gestualizações aparecem em meio às verbalizações, o separador gráfico (/) não indica necessariamente que a frase entre aspas aconteceu antes e os sinais (ou gestos) utilizados ocorreram logo após a verbalização. Ou seja, como procuramos registrar a ordem em que cada um destes elementos foi observado no enunciado, a anotação resultante é consecutiva, mas um sinal (ou gesto) pode ter sido realizado enquanto uma frase era dita, sendo que a frase começou primeiro.

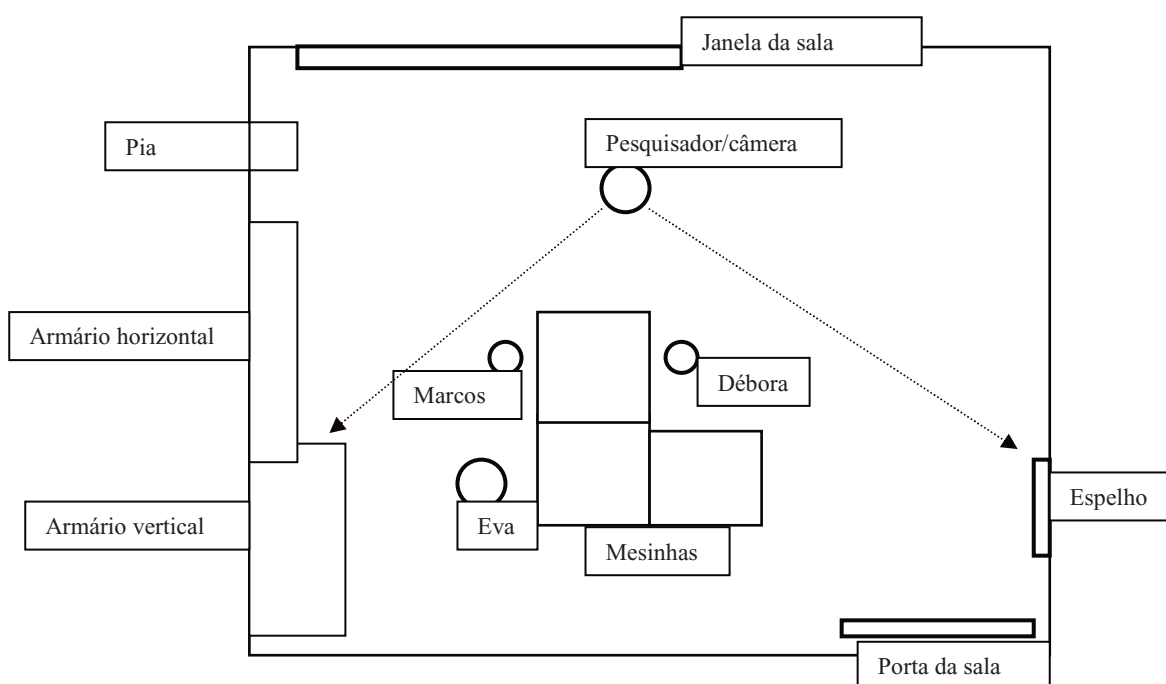
Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos, pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

Diagrama 5: localização da professora Eva e dos alunos na sala de aula (vista de cima)



APÊNDICE E.2 – PERFIL DE EVA

Professora ouvinte

Nasceu em 16 de março de 1948.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 55 anos, 1 mês e 19 dias.

Único curso de Libras: em 1992.

Contato com surdos adultos no IEPCS alunos de oficinas de artes: desde 1992.

Início da docência com crianças surdas em estimulação precoce: em 2002.

Aspectos da formação geral e linguística em Libras

Eva não era exatamente professora de crianças surdas. Assumiu esta função em 2002 com alguma experiência comunicativa com surdos adultos, geralmente pessoas com outras deficiências associadas. Até 2001, era responsável por oficinas de trabalhos manuais de caráter artístico (costura e bordado, tecelagem, material reciclável, papel machê, etc.) voltadas para jovens e adultos cegos, com baixa

visão, deficientes mentais e surdos com deficiência mental associada. Em mais de uma ocasião, alguns dos adultos cegos matriculados no IEPCS foram à sala de estimulação precoce para cumprimentá-la. Seus alunos cegos ou de baixa visão também a cumprimentavam pelos corredores do IEPCS.

É provável que o curso de Libras que Eva tomou em 1992 tenha sido a base para uma comunicação necessária apenas para instruções simples em suas oficinas e interações breves com surdos adultos, com ou sem deficiência mental associada. Vale destacar que sua pouca experiência em educação infantil não se deve apenas por uma atuação mais voltada para as atividades manuais artísticas, mas também por seu envolvimento com tarefas administrativas junto ao setor de orçamento do IEPCS e da inspetoria de finanças da Secretaria de Educação, atividades que exerceu até 2001. No início do funcionamento do IEPCS, ajudou a implantar a brinquedoteca da instituição.

A itinerância formativa da professora Eva evidencia a tentativa de uma síntese entre suas inclinações pedagógicas e artísticas. Não foi possível esclarecer com a professora em nossos contatos, mas é provável que por motivos pessoais, Eva não tenha podido exercer seu magistério concluído aos 18 anos, em 1966. Eva parecia querer ampliar horizontes após sua formatura. Em 1970 fez dois cursos na área que hoje conhecemos como Educação Infantil: alfabetização e educação pré-primária. Curiosamente, em 1974 fez um curso de Zootecnia no interior do estado. Após 14 anos da formatura, Eva iniciou sua vida profissional numa creche em 1980 (ver cronologia a seguir).

Em 1982, Eva fez um curso sobre o tema das superfícies durante o III Congresso Nacional de Desenho e plástica. Ainda neste ano, começou sua atividade em setores administrativos de uma escola pública, tendo atuado, inicialmente, na implantação da biblioteca e continuou exercendo outras atividades administrativas até 1988. Neste mesmo ano, Eva concluiu uma Licenciatura Plena em Educação Artística e artes plásticas pela UCSAL.

Em 1992, fez seu único curso de Libras e, ainda neste ano, procurou formação relativa a sua inclinação artística: Evolução do desenho infantil. Em 1993, buscou melhor qualificação para a atividade administrativa escolar, cursando “Execução orçamentária, financeira e patrimonial” pela Secretaria de Educação do Estado. Em 1992, já trabalhava no IEPCS quando, a princípio, também atuou na implantação da brinquedoteca da instituição. Eva mostra uma itinerância formativa diversificada, bem como exercícios profissionais heterogêneos. Somente ao assumir uma turma de estimulação precoce com alunos surdos em 2002, foi que Eva voltou a procurar formação complementar na área, participando de um seminário sobre “Alfabetização e Surdez”, promovido pelo INES em Salvador no mesmo ano.

Talvez seja em função deste contexto que possamos compreender as dificuldades comunicativas de Eva com seus alunos surdos. Suas frases bimodais, em português oral acompanhado por sinais da Libras, são curtas. Eva comunicava-se de modo pouco fluente com seus alunos. Em diversos momentos, quando visualizamos o vídeo para a descrição das falas, os TILS e eu tínhamos a nítida impressão de que Eva estava falando mesmo em português oral e apenas *apoiava* sua fala com alguns sinais da Libras. Era a forma que tinha de não deixar seus alunos sem qualquer tipo de pista visual. A experiência que ela tinha parecia ser suficiente para que não negligenciasse a proposta do programa, que era de dar vocabulário em Libras para os alunos.

Eva contava com o apoio da auxiliar pedagógica surda da manhã e reconhecia o papel dela como professora de Libras dos alunos. A professora ouvinte reservava o tempo necessário para que Raquel estivesse com os alunos para interagir diretamente com eles em Libras. Estes momentos eram vividos em atividades lúdicas com o material didático disponível na sala (lápiz de cor, bonec@s, alfabeto de madeira, brinquedos, recortes, etc.), bem como na tradicional hora da contação de histórias em Libras. Esta última atividade era a que mais realçava o exercício docente das auxiliares surdas. Este era o arranjo que melhor favorecia o posicionamento delas no discurso como figuras de identificação para os alunos, bem como era a situação mais favorável para que elas observassem a qualidade da sinalização dos alunos e fizessem correções. A auxiliar surda da manhã exercia este papel docente com os alunos da professora Eva e, também, com os alunos da professora Rebeca.

Formação

1988. Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas.
Universidade Católica do Salvador (UCSAL).
Salvador – BA.

1966. Curso de Magistério de nível médio no Centro Educacional Sophia Costa Pinto.
Salvador – BA.

Exercício profissional

1992 – 2003. Professora do IEPCS. Salvador – BA.

Atuações:

- Implantação da Brinquedoteca.
- Prática docente com deficientes mentais e auditivos nas oficinas de serviços gerais e jardinagem.
- Execução orçamentária do IEPCS.
- Prática docente com deficientes mentais e auditivos na “Oficina de Costura e Bordado”.
- Coordenadora de “Oficinas de Tecelagem para Cegos e Videntes”.
- Atendimento para pessoas com visão subnormal.
- Professora em “Oficinas de Produção” com deficientes visuais, auditivos e mentais.
- Professora de crianças surdas em turmas de estimulação precoce.

1992 – 2001. Cargo administrativo público/Inspeção de Finanças. Salvador – BA.

1991. Professora de Escola Estadual.
Professora regente de Educação Artística. Salvador – BA.

1982 – 1988. Cargo administrativo público em Escola Estadual.
Implantação da Biblioteca da Escola. Salvador – BA.

1980 – 1982. Cargos administrativo e pedagógico em creche/escola privada.
Salvador – BA.

Cursos e formação continuada

2003. Aperfeiçoamento para professores da área de deficiência auditiva.
80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador – BA.

2003. Noções Básicas de Informática.
80h. IAT. Salvador – BA.

2002. Jornada: “Fortalecendo Parcerias”.
16h. Instituto de Cegos da Bahia. Salvador – BA.

2002. I Seminário sobre Alfabetização e Surdez.
16h. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Salvador – BA.

2001. Fórum sobre Intervenções em Paralisia Cerebral: percursos e perspectivas.
CON – Centro de Estudos. Salvador – BA.

1999. Aperfeiçoamento para professores de Educação Especial pré-profissionalizantes.
80h. IAT. Salvador – BA.

1999. Seminário Baiano de Educação Física e Esporte Adaptado.
Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador – BA.
1999. Nova Concepção de Educação Profissionalizante e Colocação no Mercado de Trabalho.
IAT. Salvador – BA.
1998. Curso de Adaptações Curriculares e Noções Diagnósticas – Deficiência Mental.
80h. IAT. Salvador – BA.
1995. Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Classes Especiais –
Visão Subnormal. 80h. IAT. Salvador – BA.
1995. Atividade da Vida Diária – Atualização para Professores de Deficientes Visuais.
IAT e Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC).
Salvador – BA.
1994. Estudos Adicionais ao Magistério de 1º. Grau - Área de Deficientes Visuais.
Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA)/
Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC). Salvador – BA.
1993. Terapia Recreacional.
Companheiros das Américas – Coordenação Pró-deficiente. Salvador – BA.
1993. Curso de Execução Orçamentária, Financeira e Patrimonial.
30h. Inspeção Setorial de Finanças da SEC. Salvador – BA.
1992. Evolução do Desenho Infantil.
40h. IAT. Salvador – BA.
1992. Língua Brasileira de Sinais (Libras).
40h. IAT / Sistema Educacional Chaplin – Os gestos também falam. Salvador – BA.
1982. Curso sobre Superfície. III Congresso Nacional de Desenho e Plástica.
Promovido pelo CONADEP com apoio da UFBA, CENTEC, ETFBA, SEC e UCSAL.
Salvador – BA.
1974. Treinamento Prático em Zootecnia, Veterinária e Agricultura.
Santa Rita de Cássia – BA.
1970. Treinamento em Educação Pré-primária.
66h. Liga Álvaro Bahia Contra a Mortalidade Infantil /
Escola de Puericultura Raimundo P. Magalhães. Salvador – BA.
1970. Curso sobre Método de Alfabetização.
Escola Rita de Cássia. Professora Silvia Bahia Guimarães. Salvador – BA.

APÊNDICE E.2.1 – PERFIL DE DÉBORA

Aparece no vídeo da professora Eva (ouvinte) de 05/05/2003

Nasceu em 28 de maio de 1997.

Tinha 5 anos, 11 meses e 7 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações

Uma percepção de Débora pela lente dos nossos olhos

A pessoa que assinou a conclusão da audiometria de Débora afirma que a perda auditiva dela é do tipo “severa a profunda na melhor orelha”. Na ficha de acompanhamento da aluna de meados de 2003, consta que Débora usava AASI “às vezes”. Na cena observada para a descrição da sua fala, a aluna não estava usando o aparelho. Não encontrei a anamnese de Débora no arquivo do IEPCS. A avó da aluna, portadora habitual dela, não soube informar a causa da surdez. Débora não havia estudado antes de ingressar no IEPCS em 2003 – ano no qual a aluna iniciou o aprendizado da Libras.

Observando a expressão da aluna em vídeo, atentamente, confirmamos, com a ajuda dos TILS, que ela utilizava sinais caseiros e dêiticos. Alguns dos poucos sinais da Libras que observamos a aluna utilizar foram: CASA, REZAR, FEBRE, EU – aprendidos com a professora em sala de aula. No segmento observado para a descrição da sua fala, notamos que Débora iniciou alguns diálogos chamando a atenção da professora (com a mão direita estendida à frente na altura do ombro) para explicar aspectos de seus desenhos ou narrar fatos do cotidiano. Durante o período em que convivemos para a filmagem das aulas, Débora me pareceu uma criança um pouco tímida, embora não necessariamente introvertida.

Encontrei duas fichas de acompanhamento da aluna, uma de 16/06 e outra de 10/12. Em meados de 2003, Eva anotou “não” quanto ao uso de sinais da Libras. Já na ficha preenchida ao final do ano, além de anotar “sim” quanto ao uso da Libras, a professora reconheceu o “crescimento” da aluna e os aspectos já destacados. “Timidez” e falta de vocabulário em Libras são aspectos que parecem estar relacionados no caso de Débora. De fato, durante a nossa convivência, percebi Débora como uma criança meiga e comunicativa. Ela é uma aluna que responde quando perguntada, bem como inicia interações por iniciativa própria, comunicando-se tanto com a professora, quanto com os colegas. Enfim, uma boa aluna.

Ainda sobre a ficha de acompanhamento da aluna de meados de 2003, quanto ao aspecto do desenvolvimento da linguagem, encontramos ainda no item “interação” as seguintes anotações da professora Eva: “Comunicação não verbal com intencionalidade” e “coloca-se na posição do interlocutor” foram subitens que receberam a resposta “não”. Nos subitens “contato visual” e “interage gestualmente” a professora anotou “às vezes”. Quanto a “contato corporal”, “movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor” e “uso de sinais naturais” Eva anotou a resposta “sim” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). Enfim, uma avaliação positiva para o primeiro semestre de uma aluna que não havia estudado anteriormente.

A ficha de acompanhamento do final do ano evidencia avanços, pois neste mesmo item sobre a “interação” em relação ao “desenvolvimento da linguagem”, Eva anotou “sim” para alguns subitens que não receberam esta resposta em meados do ano: “comunicação não verbal com intencionalidade”, “interage gestualmente”, “uso de sinais de Libras” (já comentado) e “coloca-se na posição do interlocutor” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). Ou seja, ao final do ano, a professora fez uma avaliação ainda mais positiva do desenvolvimento de Débora – o que evidencia que ela se beneficiou do contato com colegas surdos, bem como, com as professoras ouvintes e surdas do PEE.

Nas “observações complementares” da ficha de acompanhamento de junho de 2003 (vide item a seguir), a professora Eva diz que Débora conseguiu “superar a timidez excessiva”. Já na ficha de

dezembro, a professora destacou o comportamento “tranquilo” e outras qualidades de Débora: “carinhosa”, “interessada” e “participativa”. Curiosamente, a professora afirma que Débora teria superado uma relação de submissão com a colega Laís e, a partir daí, demonstrado mais “autonomia”. A comparação dos demais aspectos das fichas de acompanhamento de junho e de dezembro, evidencia, em linhas gerais, um avanço global da aluna em todos os aspectos: socioemocional, compreensão, expressão, emissão, cognição e comportamento auditivo (vide itens das fichas a seguir).

Estimamos que aos 5 anos e 11 meses completos, Débora estava no estágio da primeiras combinações quanto à aquisição da LS. Nossa estimativa parece coerente com o fato de que Débora não teve contato anterior com o ensino da Libras quando chegou ao IEPCS. No entanto, utilizando sinais caseiros e o vocabulário em Libras aprendido, a aluna mostrou-se capaz de narrar fatos do seu cotidiano e de fazer referências a pessoas e lugares. Nossa estimativa parece concordar com as apreciações feitas pela professora, que reconheceu a comunicação da aluna por “sinais próprios”, bem como a evolução da aluna ao apropriar-se de sinais da Libras.

Em 2008, tive que contactar os responsáveis de Débora para tomar uma nova autorização que me permitisse gravar e entregar às professoras um DVD contendo as filmagens das aulas. Tive acesso à documentação de Débora nos arquivos da EES para procurar informações de contato com sua família. Nesta instituição, encontrei uma avaliação muito positiva de Débora, datada de dezembro de 2004. Neste manuscrito, outra professora relata um desenvolvimento significativo de Débora tanto no uso da Libras (datilologia, narrativa de fatos, reconto de histórias), quanto no aspecto socioemocional (vide relatório anual da EES disponível no CD).

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Eva fez a seguinte avaliação da linguagem de Débora, bem como escreveu algumas observações sobre ela na:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A - Interação:

Comunicação não verbal com intencionalidade, **NÃO**

Contato visual, **ÀS VEZES**

Contato corporal, SIM

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, SIM

Interage gestualmente, **ÀS VEZES**

Uso de sinais naturais, SIM

Uso de sinais de Libras, NÃO

Coloca-se na posição do interlocutor, **NÃO**

Observações complementares: “conseguiu superar a timidez excessiva, crescendo a cada dia que passa”.

Encontrei a segunda avaliação feita por Eva, em 10/12/2003, final do ano letivo. Aparecem registros do progresso de Débora que, segundo a professora, passou a aprender Libras:

Interação:

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**

Contato visual, **SIM**

(...)

Interage gestualmente, **SIM**

Uso de sinais de Libras, SIM

Coloca-se na posição do interlocutor, **SIM**

Nas “observações complementares” desta segunda ficha, Eva anotou uma nova apreciação qualitativa sobre Débora, com outras evidências de como ela a percebia:

Observações complementares: “Tem um comportamento bastante tranquilo e fácil de se trabalhar. Muito carinhosa, interessada pelas atividades e bastante participativa. No segundo semestre, conseguiu se livrar do domínio de Laís (nome fictício de uma colega), numa demonstração de crescimento e autonomia. Foi admirável a sua produção, deixando a desejar apenas onde a família não se fez presente. Parabéns! Encaminhamento: continuar no grupo.”

Informações documentais sobre Débora encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria, encontrei a seguinte conclusão: “Os dados sugerem perda auditiva severa à profunda na melhor orelha.”

Ingressou no IEPCS em 2003, quando iniciou sua escolaridade.

Segundo a “Ficha Cadastral do IEPCS”, preenchida em 2002 (sem especificação de dia e mês), a aluna “nunca estudou”, utiliza aparelho de amplificação sonora individual (AASI) “às vezes” e foi encaminhada ao IEPCS “pela comunidade”.

APÊNDICE E.2.2 – PERFIL DE MARCOS

Aparece no vídeo da professora Eva (ouvinte) de 05/05/2003

Nasceu em 27 de julho de 1996.

Tinha 6 anos, 9 meses e 8 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

Uma percepção de Marcos pela lente dos nossos olhos

Consta na conclusão da audiometria de Marcos que sua surdez é do tipo “bilateral de moderada a profunda” – consequência de rubéola gestacional que vitimou a mãe dele durante a gravidez. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para descrever sua fala. Marcos ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Sara e começou a aprender Libras. O aluno não havia estudado antes de 2002.

De acordo com uma apreciação redigida pela professora Sara, em novembro de 2002 (vide informações documentais a seguir), Marcos se comunicava usando “sinais próprios” – expressão utilizada pela professora e que, provavelmente, refere-se a sinais caseiros. Por casualidade, no próprio vídeo utilizado para descrever sua fala, Marcos narra que vai à igreja rezar (com a mãe) e aprender sinais – o que ele diz de forma fluente com sinais caseiros e da Libras.

Nesta mesma ficha de acompanhamento do aluno de 2002, Sara refere-se a Marcos como um aluno “tranquilo, amoroso, porém disperso”. Talvez por percebê-lo como “disperso”, Sara também o veja como um aluno que tarda a concluir as tarefas, mas as faz até o final e tem “socialização boa”. De fato, convivi com um aluno ativo, que inicia interações com colegas e com a professora, criativo, capaz de narrar fatos do cotidiano e aprender a desmontar o tripé da câmera de filmagem.

Thalita Araújo e eu observamos o aluno em vídeo atentamente e a opinião da TILS confirma estas impressões sobre o aluno. Apesar da avaliação positiva feita por Sara, ao final do ano anterior, em

junho de 2003, a professora Eva descreve o aluno como irritadiço e avesso às regras de convivência em grupo – aspectos certamente relacionados com a baixa frequência de Marcos – também relatada por ela (vide observações complementares a seguir).

Na cena utilizada para a descrição de sua fala, Marcos desenha um monstro e faz a brincadeira de revirar as pálpebras para dramatizar seu personagem, usando a imaginação como qualquer criança. A leitura dos demais itens da ficha de acompanhamento do aluno não desperta nenhuma surpresa ou preocupação quanto a seu desenvolvimento global (vide itens da ficha de acompanhamento do aluno disponíveis no CD).

Em algum momento deste vídeo, Marcos dirigiu-se à câmera e dramatizou seu personagem olhando para mim com as pálpebras reviradas. No final das aulas, mostrou-se um aluno que se dispôs a aprender o funcionamento da câmera (ligar/desligar) e até saiu filmando com o aparelho ligado. Enfim, um aluno vivendo sua infância surda e que, lamentavelmente, chegou à escola depois da época necessária para um melhor desenvolvimento linguístico.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Marcos, em meados de 2003, no item “interação”, a professora Eva anotou a resposta “sim” para os subitens “comunicação não verbal com intencionalidade”, “contato visual”, “contato corporal”, “movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor”, “interage gestualmente” e “uso de sinais naturais” (vide subitens ficha de “avaliação do aluno” a seguir). A professora só registrou a resposta “às vezes” nos subitens: “coloca-se na posição do interlocutor” e “uso de sinais de Libras”. O fato de Marcos usar sinais caseiros em meio aos sinais da Libras torna compreensível esta última avaliação da professora. Em linhas gerais, incluindo os demais aspectos (socioemocional, compreensão, expressão, emissão, cognitivo e comportamento auditivo), Eva faz uma avaliação positiva do aluno em meados de 2003, especialmente se considerarmos que ela também se referiu a pouca assiduidade e irritabilidade dele (disponível no CD).

Aos 6 anos e 9 meses completos, estimamos que quanto à aquisição da LS, Marcos estivesse no estágio das primeiras combinações. A princípio, esta estimativa contrasta com o fato de que ele já fosse aluno do IEPCS no ano anterior e já tivesse contato com a Libras. No entanto, concordando com as avaliações das professoras, observamos, através dos vídeos, que o aluno, de fato, utiliza sinais caseiros em alternância com sinais da Libras. Vale ressaltar que, no ano anterior, a professora Sara também relatou o uso de “sinais próprios” do aluno.

Quando da autorização para as filmagens da pesquisa, a mãe de Marcos informou que a família se comunica com ele através de “mímicas e sinais inventados” (sic). Este contexto comunicativo familiar nos permite compreender como os sinais caseiros do aluno predominam em 2002 e persistem até meados de 2003 juntamente com o uso de dêiticos. O estágio das primeiras combinações de Marcos e seu desenvolvimento linguístico global estão certamente relacionados ao seu contexto de comunicação familiar.

Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora

Em 2003, ano da filmagem, a professora Eva fez a seguinte avaliação da linguagem de Marcos, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A - Interação:

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**
Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

Interage gestualmente, **SIM**

Uso de sinais naturais, **SIM**

Uso de sinais de Libras, **ÀS VEZES**

Coloca-se na posição do interlocutor, **ÀS VEZES**

Observações complementares: “Tem faltado muito. Ultimamente irrita-se muito facilmente chegando a agredir os colegas. Não tem aceitado bem as regras de comportamento em grupo e sempre quer dominar a todos. Pede muito para brincar na quadra, pois, até o momento, estamos sem atividades físicas.”

Informações documentais sobre Marcos encontradas nos arquivos do IEPCS

Na audiometria, encontramos a seguinte conclusão: “Perda auditiva bilateral de moderada a profunda”.

Causa da surdez informada na Ficha de Triagem do IEPCS de 2001 (sem especificação de dia e mês): “rubéola gestacional”. Ainda de acordo com a Ficha de Triagem, Marcos “nunca estudou” embora tenha sido encaminhado por uma escola da rede municipal, o Colégio Osvaldo Cruz do Rio Vermelho.

Segundo a “Ficha de acompanhamento do aluno no programa de estimulação precoce”, Marcos não utiliza AASI.

Ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Sara.

Encontrei uma avaliação feita pela professora Sara em 28/11/2002, final do primeiro ano letivo de Marcos. No campo “Observações complementares” da ficha de acompanhamento do aluno, Sara afirma que o aluno:

“Demonstra bom desenvolvimento em todas as áreas. Escreve seu nome fazendo a correspondência Libras -escrita. Reconhece algumas letras do alfabeto. Faz a correspondência dos nomes das fichas, para os colegas. Identifica os numerais 0 até 5, fazendo a correspondência para quantidades. Reconhece cores primárias. Reproduz alguns desenhos já dando formas aos mesmos. **Comunica-se por sinais próprios. É tranquilo, amoroso, porém disperso, por este motivo demora para realizar as tarefas, mas faz até o final. Socialização boa.**”

ANEXOS

ANEXO A – PROTOCOLO DE SUBMISSÃO DO PROJETO AO CEP-HUPES-UFBA**Universidade Federal da Bahia**

Complexo Hospitalar Universitário Prof. Edgard Santos
Diretoria Adjunta de Ensino, Pesquisa e Extensão (DAEPE)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Rua Augusto Viana, s/n, Canela. Salvador - Bahia CEP: 40.110-060
Tel.: (71) 3283-8043 FAX: (71) 3283-8141
E-mail: cep.hupes@gmail.com

SUBMISSÃO DE PROJETO DE PESQUISA AO CEP/HUPES**PROTOCOLO CEP/HUPES Nº 82/2012**

O projeto de pesquisa intitulado "Significado E Comunicação: Compreendendo As Mediações Linguísticas Entre Professores E Alunos Surdos", sob a responsabilidade do pesquisador, Omar Barbosa Azevedo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Complexo HUPES para apreciação.

Salvador, 10 de setembro de 2012.



Quezia Leal
Secretária do CEP/ HUPES

Pesquisador responsável:

Nome: _____



**ANEXO B –AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS
(MODELO)**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Facultad de Psicología

Doctorado: Desarrollo y diversidad: investigación en discapacidad y vejez

Projeto de Pesquisa: Interação comunicativa com crianças surdas em contexto escolar: estilos diferenciais de uma professora ouvinte e outra surda (traduzido).

Pesquisador: Omar Barbosa Azevedo

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS EM VIDEO

Sr. Pai, Sra. Mãe do aluno:

Solicito sua autorização para filmar aulas na turma que seu filho frequenta.

O registro de dados em vídeo, será utilizado **EXCLUSIVAMENTE PARA FINS CIENTÍFICOS** de análise da comunicação dos professores com os alunos surdos, visando conhecer e aprimorar as estratégias de ensino utilizadas nessa área.

Esta autorização é necesaria devido a legislação que protege o uso da imagem de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

O acesso as imagens será restrito ao âmbito de pesquisa. Somente o pesquisador e/ou colaboradores de pesquisa verão o conteúdo registrado com o único objetivo de conhecer detalhes da comunicação com os alunos surdos.

Mesmo em caráter privado, a exibição da fita dentro da própria escola, dependerá da autorização e da concordancia da Direção, da Coordenação de Estimulação precoce e do Professor responsável pela turma.

Se o Sr./Sra. está de acordo com as condições acima estabelecidas, solicitamos sua autorização por escrito, para a coleta de dados em vídeo a que nos referimos:

Pai, mãe ou responsável pelo aluno

Como pesquisador responsável pelo projeto acima referido, comprometo-me a respeitar as condições a que esta solicitação se refere.

Omar Barbosa Azevedo

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM DAS PROFESSORAS
(MODELO)**

*Universidad de Barcelona
Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”
Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernandez-Viader
Alumno: Omar Barbosa Azevedo*

Proyecto:

*La comunicación en el aula con niños sordos.
Estilos comunicativos diferenciales de maestras oyentes y sordas.*

“A comunicação em sala de aula com crianças surdas.
Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.

Solicitação de autorização

Eu, Omar Barbosa Azevedo, pesquisador matriculado na referida instituição acima, venho através desta, solicitar a autorização da Sra. Professora:

para mostrar vídeos gravados anteriormente à intérpretes de LIBRAS e instrutores surdos, **devidamente credenciados** pela FENEIS, **com objetivos estritamente científicos** visando esclarecer a sinalização dos alunos que aparecem em fase de aquisição da Língua de Sinais.

As videograções e a utilização científica, já foram autorizadas anteriormente pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Conforme nosso compromisso anterior com os pais e/ou responsáveis pelas crianças surdas, as imagens **não serão exibidas em público** e sua utilização atenderá **exclusivamente aos objetivos científicos** delimitados no projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Omar Barbosa Azevedo

Autorização

Sim, estou de acordo com os termos expressos nesta solicitação e autorizo a utilização dos vídeos gravados anteriormente:

Assinatura da Professora

**ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA ENTREGAR DVDs ÀS PROFESSORAS
(MODELO)**

*Universidad de Barcelona - Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”
Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernandez-Viader
Alumno: Omar Barbosa Azevedo
Proyecto:*

“A comunicação em sala de aula com crianças surdas.
Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.

Solicitação de autorização

Eu, Omar Barbosa Azevedo, pesquisador matriculado na instituição acima referida, venho através desta, solicitar a autorização da Sr./Sra., responsável pelo aluno:

para gravar 1 (uma) cópia dos vídeos filmados anteriormente para entregar a cada professora que participou da pesquisa e mais 1 (uma) a ser entregue ao IEPCS.

A autorização anteriormente assinada **permitia apenas o uso das filmagens para fins científicos e excluía a exibição das imagens em público.**

Para gravar e entregar as cópias **observando a legislação que zela pela proteção da imagem de portadores de necessidades especiais** são necessários:

- 1) A autorização dos responsáveis,
- 2) **o compromisso das instituições e de suas professoras de não exibir as imagens em público** de forma que possa causar prejuízo ou constrangimento aos alunos ou a seus responsáveis. Este compromisso fica firmado a partir do ato desta autorização.

Atenciosamente,

Omar Barbosa Azevedo

AUTORIZAÇÃO

Sim, estou de acordo com os termos expressos nesta solicitação e autorizo a gravação de cópias dos vídeos para as professoras e para as instituições:

Assinatura do Sr./Sra. responsável pelo aluno

**ANEXO E – TERMO DE RESPONSABILIDADE DAS PROFESSORAS
(MODELO)**

Universidad de Barcelona - Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”

Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernandez-Viader

Alumno: Omar Barbosa Azevedo

Proyecto: “A comunicação em sala de aula com crianças surdas. Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Ao receber de Omar Barbosa Azevedo, 1 DVD **contendo imagens de crianças surdas, devidamente autorizadas pelos seus responsáveis**, assumo o compromisso de:

- 1) Não divulgar estas imagens em público de forma que possa causar qualquer prejuízo ou constrangimento aos alunos ou a seus responsáveis.
- 2) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer canal de televisão.
- 3) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer meio utilizável via Internet.
- 4) Não permitir a gravação de cópias(s) que possam ser utilizadas por terceiros.

A partir do ato de recebimento deste DVD, **o pesquisador Omar Barbosa Azevedo fica isento de qualquer responsabilidade por qualquer consequência advinda da utilização dos mesmos.**

A gravação de DVDs contendo imagens de crianças surdas e a entrega dos mesmos às professoras e às instituições, **foram devidamente autorizadas pelos responsáveis em reunião realizada em INSTITUIÇÃO DE SURDOS NÃO IDENTIFICADA** e em pedidos de autorização aos faltosos, realizados nos dias seguintes.

Os compromissos de responsabilidade acima referidos foram solicitados pelos responsáveis e anotados na ata da reunião.

Estando de acordo com este termo de responsabilidade, recebo o DVD acima referido.

Salvador, _____ de 2008,

Professora

**ANEXO F – TERMO DE RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES
(MODELO)**

*Universidad de Barcelona - Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”
Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernandez-Viader
Alumno: Omar Barbosa Azevedo
Proyecto: “A comunicação em sala de aula com crianças surdas. Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.*

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Ao receber de Omar Barbosa Azevedo, o conjunto de 6 DVDs, **contendo imagens de crianças surdas, devidamente autorizadas pelos seus responsáveis**, a direção desta instituição se compromete a:

- 5) Não divulgar estas imagens em público de forma que possa causar qualquer prejuízo ou constrangimento aos alunos ou a seus responsáveis.
- 6) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer canal de televisão.
- 7) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer meio utilizável via Internet.
- 8) Organizar um serviço de empréstimo dos DVDs para os responsáveis.

A partir do ato de recebimento deste conjunto de 6 DVDs, **o pesquisador Omar Barbosa Azevedo fica isento de qualquer responsabilidade por qualquer consequência advinda da utilização dos mesmos.**

A gravação do conjunto de 6 DVDs foi solicitada pelas professoras, bem como pelas diretoras destas mesmas instituições.

A gravação dos DVDs e a entrega dos mesmos às professoras e às instituições, **foram devidamente autorizadas pelos responsáveis em reunião realizada em 20/08/2008** e em pedidos de autorização aos faltosos, realizados nos dias seguintes.

Os compromissos de responsabilidade acima referidos foram solicitados pelos responsáveis e anotados na ata da reunião.

Estando de acordo com este termo de responsabilidade, recebemos o conjunto de 6 DVDs acima referido.

Salvador, _____ de 2008,

A Direção

1ª. via instituição / 2ª. via pesquisador

ANEXO G – DECLARAÇÃO DO PERÍODO DE DESCRIÇÃO DAS FALAS (TRANSCRIÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

DECLARAÇÃO

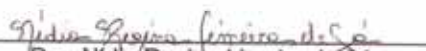
Declaro para os devidos fins que o pesquisador **Omar Barbosa Azevedo**, vinculou-se ao Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO) a partir do semestre 2007-I. O EU-SURDO (www.eusurdo.ufba.br) é um sub-grupo de pesquisa sobre temas relativos à Educação de Surdos, criado por mim no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE) do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Faculdade (PPGE-FACED).

Dentre as outras atividades do EU-SURDO, o pesquisador iniciou a transcrição de cinco segmentos em vídeo de aulas com crianças surdas filmadas por ele mesmo numa instituição pública da rede estadual de educação da Bahia. O processo de transcrição dos diálogos em língua brasileira de sinais (LIBRAS) para a língua portuguesa é um trabalho que está sendo realizado em duas sessões semanais com duração média de quatro horas (total 8h semanais).

A interação comunicativa observada nas filmagens está sendo traduzida com o auxílio de dois bolsistas de iniciação científica do EU-SURDO, alunos de graduação desta universidade e intérpretes de LIBRAS devidamente certificados pelo exame nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS). Todo processo de transcrição é supervisionado pelo pesquisador, responsável pela utilização ética das imagens de pessoas deficientes, devidamente autorizada para fins científicos.

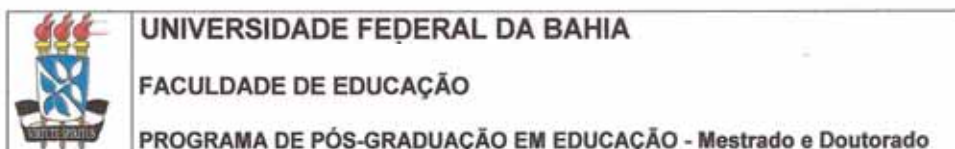
Salvador, 22 de dezembro de 2007.

Atenciosamente,


Dra. Nídia Regina Limeira de Sá

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia,
Coordenadora do EU-SURDO.

ANEXO H – DECLARAÇÃO DA CONCLUSÃO DA DESCRIÇÃO DAS FALAS (TRANSCRIÇÃO) E TRIANGULAÇÃO



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **Omar Barbosa Azevedo**, pesquisador vinculado ao Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO, www.eusurdo.ufba.br) desde o semestre 2007-I, **concluiu em 23/06/2008 (final do semestre 2008-I) o processo de transcrição dos cinco segmentos de vídeo contendo aulas com crianças surdas e que estava em andamento desde o ano anterior.**

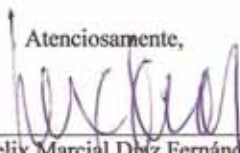
As aulas filmadas em língua brasileira de sinais (LIBRAS) foram transcritas para a língua portuguesa num trabalho realizado em duas sessões semanais com duração média de quatro horas e contou com o apoio de dois bolsistas do EU-SURDO, alunos de graduação matriculados nesta universidade. Ambos os bolsistas são tradutores/intérpretes de LIBRAS/português, devidamente certificados pelo exame nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS).

A atuação dos tradutores/intérpretes no processo de transcrição teve como objetivos a elucidação de itens léxicos (sinais da LIBRAS) e a validação da tradução para a língua portuguesa, bem como a melhor fidedignidade para o registro dos sentidos inferidos. As dúvidas posteriores foram elucidadas por surdos adultos, alunos da graduação em Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (Pólo UFBA). As dúvidas persistentes foram esclarecidas junto às próprias professoras e alunos filmados. **Professoras e responsáveis pelos alunos autorizaram por escrito a utilização científica das filmagens.** Todo o processo foi realizado sob estrito sigilo ético para a proteção das identidades de alunos e professoras.

Os segmentos que já estavam totalmente transcritos foram submetidos a apreciação, apresentados e discutidos em reunião do EU-SURDO, em 4 de março de 2008 com a participação da pesquisadora em Educação de Surdos, Professora Ms. Desirée De Vit Begrow, doutoranda deste Programa de Pós-Graduação.

Salvador, 4 de agosto de 2008.

Atenciosamente,



Dr. Felix Marcial Díaz Fernández

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
Coordenador do EU-SURDO em substituição à Dra. Nidia Regina Limeira de Sá,
transferida para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

**ANEXO I - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO NO PEE DO IEPCS
(MODELO)**

CAPA DA FICHA

**ACOMPANHAMENTO DO ALUNO NO
PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE PARA SURDOS**

Dados de identificação:

Pai:

Mãe:

Endereço:

Telefone:

Usa aparelho:

Ingresso no programa:

Frase de abertura da ficha:

“A equipe de Estimulação Precoce para Surdos do IEPCS, preocupada com o desenvolvimento global do educando e com sua integração, promove um trabalho para que este indivíduo, através da aquisição da linguagem, ocupe o seu espaço na sociedade”

PÁGINAS INTERNAS COM OS ASPECTOS AVALIADOS PELAS PROFESSORAS:

1 – ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL

Adaptação

Integração

Autonomia

Aceitação de normas

Cooperação

Iniciativa

Interesse

Participação

2 – ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade

Contato visual

Contato corporal

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor

Interage gestualmente

Uso de sinais naturais

Uso de sinais de LIBRAS

Coloca-se na posição de interlocutor

B – Compreensão

Denota organização de linguagem interna/externa não verbalmente
 Utiliza recurso de linguagem gestual para compreender
 Reconhece gestos simples
 Reconhece sequências gestuais que compõem uma mensagem
 Reconhece gestos simbólicos
 Reconhece expressões/emoções (manifestação de surpresa, prazer, descontentamento) no interlocutor

C – Expressão

Utiliza movimentos corporais para expressar-se
 Utiliza gestos simples para expressar-se
 Utiliza sequências gestuais para expressar-se
 Utiliza gestos representativos para expressar-se
 Demonstra emoções gestualmente
 (emoções de surpresa, prazer, frustração, descontentamento)
 Demonstra necessidade e vontade gestualmente

D – Emissão

Articulação
 Emissão de fonemas
 Emissão de palavras
 Emissão de frases

3 – ASPECTOS COGNITIVOS DA LINGUAGEM

Combina símbolos, letras e números
 Separa os objetos por categoria
 Empilha 5 ou mais objetos por ordem de tamanho
 Completa a figura humana
 Desenha a figura humana
 Realiza ordenação cronológica de figuras
 Utiliza o desenho como forma de expressão
 Participa de jogos de ação com regras simples
 Representa parte da história dramatizada, utilizando gestos ou fantoches,

4 – COMPORTAMENTO AUDITIVO

Reage a sons ambientais
 Reage a sons instrumentais
 Identifica a ponte sonora
 Reproduz sons

5 – ASPECTOS MOTORES (este campo só aparece nas fichas até as de 2001)

Calça sapatos
 Fica apoiado em um pé só sem ajuda
 Pula pequenos obstáculos
 Pula para frente
 Pula para trás
 Desce e sobe escadas alternando os pés
 Rasga e cola papel

Veste-se e despe-se sozinho
Abotoa botões
Recorta utilizando tesoura

Observações complementares:

Encaminhamento:

Data:

Assinatura da professora regente

**ANEXO J - Ficha de avaliação do aluno no PEE do IEPCS
(MODELO)**

FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO

Observação do pesquisador: as professoras deveriam assinalar “sim”, “não” e “às vezes”. Em algumas fichas encontrei pequenos comentários ao lado dos itens.

Pelo que entendi ao manusear a documentação do IEPCS, esta ficha era utilizada no ano de ingresso do aluno no PEE. Nos anos seguintes, a ficha utilizada era a de acompanhamento.

CÓPIA DO MODELO DA FICHA E DE SEUS ITENS CONSTITUTIVOS:

LINGUA PORTUGUESA

1 – ORALIDADE (sic)

- Reconta histórias ou parte delas e fatos do cotidiano
- Expressa suas idéias, sentimentos e emoções nas atividades desenvolvidas
- Expõe oralmente o que compreendeu

2 – LEITURA

- Faz pseudo leitura
- Identifica e nomeia as letras do alfabeto
- Compreende os textos lidos pelo professor
- Distingue os vários tipos de textos trabalhados (poesias, histórias, músicas, adivinhações, quadrinhos)

3 – ESCRITA

- Usa sinais gráficos convencionais da língua
- Copia do quadro produções coletivas escritas pelo professor

4 – MATEMÁTICA

- Utiliza conceitos referente a
- Consevação,
- Sequência,
- Inclusão,
- Seriação,
- Classificação,
- Relaciona a idéia de número e quantidade correspondente, AV “de 0 a 3”
- Relaciona as operações fundamentais com as idéias que elas representam,
- Identifica relações de posição entre os objetos no espaço
- Identifica formas geométricas relacionando-as
- Reconhece a existência de aspectos mensuráveis como: tempo, comprimento, capacidade, massa e temperatura

5 – ATITUDE

- Participa das atividades interagindo com os elementos do grupo
- Apresenta atitude de auto-estima à partir das atividades realizadas em classe
- Manifesta comportamento de cuidado com o corpo
- Expressa livremente seus sentimentos e emoções
- Tem boa aceitação no grupo
- Tem equilíbrio para enfrentar situações de confronto, no cotidiano sem temor
- Tem atitude de atenção para ouvir o outro
- Apresenta atitude de solidariedade e cooperação

6 – PROCEDIMENTOS

- Posiciona-se corretamente em sua carteira para a atividade de escrita
- Segura o lápis de maneira adequada
- Produz sua escrita da esquerda para direita
- Permanece sentado para ouvir histórias
- Cuida bem do material escolar

BREVE CURRÍCULO DO AUTOR

Omar Barbosa Azevedo

1972. Nascido em Salvador, Bahia, Brasil. Aprendiz da vida.

Formação acadêmica

1997. Psicólogo, com bacharelado e licenciatura pela UFBA.

1999. Especialista em Educação Especial pela UNEB.

2000. Mestre em Educação pela UFBA, bolsista da CAPES e da AECI.

2002. Diplomado de Estudos Avançados pela UB, bolsista do CPNq.

2006. Doutorando em *Desarrollo y diversidad* pela UB, bolsista do Programa AlBan.

2011. Matrícula transferida. Doutorando em *Formación del Profesorado* pela UB.

2013. Doutor em Educação pela UFBA.

2013. Doutor em *Formación del Profesorado* pela UB.