

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

KATE MAMHY OLIVEIRA KUMADA

**“NO COMEÇO ELE NÃO TEM LÍNGUA NENHUMA, ELE
NÃO FALA, ELE NÃO TEM LIBRAS, NÉ?”:**
REPRESENTAÇÕES SOBRE LÍNGUAS DE SINAIS CASEIRAS

***"IN THE BEGINNING HE DOESN'T HAVE ANY
LANGUAGE, HE DOESN'T SPEAK, HE DOESN'T HAVE
LIBRAS, RIGHT?" REPRESENTATIONS ABOUT
HOUSEHOLD SIGN LANGUAGE.***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Dissertation submitted to the Postgraduate Program in Applied Linguistics at the Instituto de Estudos da Linguagem at the Universidade Estadual de Campinas for obtaining a Master of Applied Linguistics in the area of Multiculturalism, Multilingual and Bilingual Education.

Orientadora: Profa Dra Marilda do Couto Cavalcanti.

Este exemplar corresponde a versão final da dissertação defendida pela aluna Kate Mamhy Oliveira Kumada e orientada pela Profa Dra Marilda do Couto Cavalcanti.

Assinatura do Orientador

CAMPINAS - 2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

K96n

Kumada, Kate Mamhy Oliveira, 1985-
“No começo ele não tem língua nenhuma, ele não
fala, ele não tem LIBRAS, né?” : representações sobre
línguas de sinais caseiras / Kate Mamhy Oliveira Kumada.
-- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua de sinais. 2. Representações. 3.
Multilinguismo. I. Cavalcanti, Marilda do Couto, 1948-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos
da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: "In the beginning he doesn't have any language, he doesn't speak, he doesn't have LIBRAS, right?" representations about household sign language.

Palavras-chave em inglês:

Sign languages

Representations

Multilingualism

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilíngue.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Marilda do Couto Cavalcanti [Orientador]

Ivani Rodrigues Silva

Ronice Müller de Quadros

Data da defesa: 04-04-2012.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Marilda do Couto Cavalcanti

Marilda do Couto Cavalcanti

Ivani Rodrigues Silva

Ivani Rodrigues Silva

Ronice Müller de Quadros

Ronice M. de Quadros

América Lúcia César

Lucia Helena Reily

IEL/UNICAMP
2012

DEDICATÓRIA

À minha mãe, por acreditar em mim e me ensinar a nunca desistir dos meus objetivos.

À Mariana Aribé Alves (*in memoriam*), pelo sonho do mestrado que lhe foi interrompido.

AGRADECIMENTOS

À orientação da Professora Marilda Cavalcanti, por acreditar em mim e confiar no meu trabalho, pelos valiosos ensinamentos, pela paciência e também pela admiração que sinto por ela como profissional.

Aos meus pais Iraci Aparecida Oliveira e Paulo Kumada (*in memorian*) e aos meus irmãos Paulo, Adrian, Marth, Douglas, William e Wesley (*in memorian*) para quem eu sempre busquei ser orgulho.

À amizade, apoio e ensinamentos da Professora Ivani Rodrigues Silva que esteve comigo durante o meu amadurecimento acadêmico e sempre me incentivou, além das contribuições prestadas na banca de qualificação e de defesa.

À atenciosa presença e contribuição da Professora Marylin Martin-Jones na banca de qualificação.

À Professora Ronice Müller de Quadros pela cuidadosa leitura do trabalho e pelas contribuições para a discussão feitas durante a participação na banca de defesa.

Aos colegas de pós-graduação que construíram comigo os conhecimentos teóricos, metodológicos e éticos. Agradeço especialmente à Samima, à Ana Amélia e à Dayse pela cumplicidade e amizade.

A todos que estiveram direta e indiretamente me apoiando neste percurso. Em especial agradeço ao companheirismo do João Elói e às amigas Helen, Mariana, Paola, Izabella, Nilce, Maisa, Denise, Mariana Aribé (*in memorian*) e Daniele.

À colaboração de todos os familiares de crianças surdas, profissionais e estagiários que participaram deste estudo.

Aos surdos, fonte de motivação para o meu trabalho.

Ao CNPq pela bolsa concedida durante o meu mestrado.

Atribuo uma importância básica ao fenômeno da linguagem.
Pois falar é existir absolutamente para o outro.

Frantz Fanon

RESUMO

Durante muito tempo os surdos tiveram o direito de se comunicar pela língua de sinais negado, pois esta não era vista pela sociedade como linguisticamente legítima. Recentemente a língua brasileira de sinais (LIBRAS) obteve o reconhecimento do seu estatuto linguístico (BRASIL, 2002) e, a partir de uma visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1998), alguns estudos têm distanciado o surdo das concepções patologizadas baseadas na deficiência auditiva e inserido o mesmo em discussões sobre educação bilíngue em contextos de minorias e invisibilização (CAVALCANTI, 1999). No entanto, nessa educação bilíngue somente o português e a LIBRAS são aceitos pela escola, enquanto as outras línguas que permeiam esse contexto tendem a ser invisibilizadas (SILVA, 2008). Assim, o surdo que não atende às expectativas linguísticas da escola é, frequentemente, apontado como “sem língua”.

A partir desse panorama, a presente pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984; 1989) está inserida no campo da Linguística Aplicada, mas baseou-se em perspectivas interdisciplinares/transdisciplinares (MOITA LOPES, 2008). O objetivo consistiu em investigar as representações sobre as línguas de sinais caseiras respondendo a seguinte pergunta de pesquisa: Quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras?

Para a geração (MASON, 1996) de registros (ERICKSON, 1989), o corpus da pesquisa proveio, de um lado, de reuniões de grupo focal (PETTENDORFER; MONTALVÃO, 2006; MOITA-LOPES, 2009) e conversas informais e, de outro lado, diário de campo e diário retrospectivo da pesquisadora. Os encontros de grupo focal (3 encontros com profissionais e 9 encontros com familiares) e as conversas informais foram realizados com participantes de um programa de apoio escolar bilíngue a surdos desenvolvido em um centro de estudos inserido dentro de uma universidade pública de uma cidade do interior localizada na região sudeste do país. Todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo e registrados em diário de campo.

A geração de registros, análise e discussão dos dados seguiu o processo de pesquisa tipicamente associado aos estudos etnográficos (cf. ERICKSON, 1984, 1989). A análise dos dados envolveu exaustivas (re)leituras do *corpus* que compõe a pesquisa (diário de campo e transcrições das gravações em áudio e vídeo das conversas informais e dos encontros de grupos focais) com intuito de reunir evidências confirmatórias e/ou desconfirmatórias (ERICKSON, 1989) que validassem asserções para a pergunta de pesquisa. A análise recorreu ainda aos estudos relacionados à Linguística Aplicada através da crítica ao semilinguismo de Martin-Jones e Romaine (1986) e Maher (2007a), além de buscar respaldo na remodelação do conceito de língua proposto por César e Cavalcanti (2007). Tal conceito é proposto através da adoção da metáfora do caleidoscópio onde inúmeras possibilidades podem ser tomadas como legítimas, sem sobreposições de uma língua sob a outra. Na análise, também fui guiada pelos Estudos Culturais para compreender conceitos como o de “representação” elaborado por autores como Silva

(2000) e Woodward (2000), entre outros conceitos tais como o de “terceiro espaço” e “entre lugares” de Bhabha (2007).

Em síntese, as asserções desenvolvidas indicaram que as representações dos profissionais e estagiários surdos e ouvintes e de familiares participantes recaem no não reconhecimento das mesmas enquanto língua, apesar da funcionalidade linguística apresentada dentro do contexto familiar a que se prestam. Além disso, o uso das línguas de sinais caseiras é visto como prejudicial ao aprendizado da LIBRAS e foi associado como um critério de exclusão das comunidades surdas. A discussão teórica sobre as asserções visou colaborar com a desconstrução de estereótipos (BHABHA, 2007) em torno do surdo perpetuado nos discursos como “sem-língua”. Desse modo, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para as discussões sobre a perspectiva do multilinguismo em contextos de minorias (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), neste caso, especificamente, a surdez, favorecendo uma educação inclusiva diferenciada que considere e valorize a diversidade linguística e cultural do surdo.

Palavras chave: línguas de sinais, representações, multilinguismo

ABSTRACT

Deaf people have long had the right to communicate by sign language denied, because this was not seen by society as linguistically legitimate. Recently, Brazilian Sign Language (LIBRAS) obtained official recognition (BRASIL, 2002) and, from a socio-anthropological view (SKLIAR, 1998), some studies have challenged representations of the deaf based on pathologised concepts related to hearing deficit and have placed the language of the deaf in discussions about bilingual education in minority contexts and invisibility (CAVALCANTI, 1999). However, in bilingual education for deaf people only Portuguese and LIBRAS are accepted in school while other languages that permeate this context tend to be rendered invisible (SILVA, 2008). Thus, the deaf person who does not meet the expectations regarding use of the languages of the school is often described in school as having ‘no language’.

Given this background, the aim of this research was to investigate the representations about household sign languages. The study focused on a programme designed to support bilingual education in Portuguese and LIBRAS. The central research question for the study was: What are the representations of household sign languages among families of deaf children and among deaf and hearing professionals and trainees? This study was broadly located within the field of Applied Linguistics but drew on interdisciplinary and cross-disciplinary perspectives (MOITA LOPES, 2008). It was also qualitative and ethnographic in nature (ERICKSON, 1986; DENZIN; LINCOLN, 2006).

For the generation of data (ERICKSON, 1989), the main research corpus came from focus group meetings (PETTENDORFER; MONTALVÃO, 2006; MOITA LOPES, 2009) and from informal conversations. It also came from field diary and the retrospective diary of the researcher. The focus group meetings (3 meetings with professionals and trainees and 9 meetings with family members) and the informal conversations were conducted with participants in the support programme for a bilingual school for the deaf, mentioned above, which was developed within a research centre housed in a public university in the southeast region of Brazil. All meetings were recorded on audio and video and notes were kept in a field diary.

The generation, analysis and discussion of the data followed the research process typically associated with ethnographic studies (e.g. ERICKSON, 1984; 1989). The analysis of the data involved complete (re)readings of the corpus that was generated by the research (the field diary and the transcripts of audio and video recordings of informal conversations and meetings of focus groups) in order to gather evidence that confirmed or disconfirmed assertions related to the research question. The analysis resonated with studies within Applied Linguistics that have put forward a critique of notions such as ‘semilingualism’ (e.g. MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986; MAHER, 2007a) and with the reshaping of the concept of language proposed by César and Cavalcanti (2007). This reshaping of the concept of language is proposed through the adoption of the metaphor of the kaleidoscope, where many possibilities are taken as legitimate without any one language being privileged over another. The analysis also drew on research in Cultural Studies, especially the concepts of ‘representation’ developed by authors such as Silva (2000) and Woodward

(2000), among other concepts such as the 'Third Space' and the 'in-between' (BHABHA, 2007).

In summary, the assertions drawn from my analysis of the corpus indicated that the representations of household sign languages among deaf and hearing professionals and trainees and among the family members participating in this study were not recognised as 'languages', despite the linguistic features that they displayed within the family context. Furthermore, the use of household sign languages is seen as detrimental to learning LIBRAS. In addition household sign language was associated as a criterion for exclusion of the deaf community. The theoretical discussion of the assertions aimed to collaborate with deconstruction of stereotypes (BHABHA, 2007) around the deaf as being 'no language'. Thus, it is expected that this research will make a contribution to discussions about the prospect of multilingualism in the context of minorities, in this case, specifically, deafness, and that it will promote inclusive education that values difference and the cultural and linguistic diversity among the deaf.

Keywords: sign languages, representations, multilingualism

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Alfabeto datilológico “caseiro” e alfabeto datilológico “convencional” da LIBRAS.....	22
Quadro 2: Alfabeto datilológico “caseiro” e alfabeto datilológico “convencional” da Inglaterra.....	22
Quadro 3: Perfil das crianças surdas e de seus respectivos familiares.....	33
Quadro 4: Perfil dos profissionais e estagiários participantes.....	35
Quadro 5: Informação panorâmica sobre os registros gerados em campo.....	37
Quadro 6: Sinais da língua de sinais caseira de Dani com a prima e sinais da LIBRAS.....	80
Quadro 7: Sinal da LIBRAS e sinal caseiro do aluno Bruno para “mulher”.....	105
Figura 1: A visão de ‘container’ para entender competência linguística.....	50
Figura 2: Universo discursivo do sujeito bilíngue.....	51
Figura 3: Universo discursivo do sujeito multilíngue.....	55

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Os primeiros passos na educação de surdos.....	1
1.2 O contexto multilíngue da surdez: uma proposta de desmitificação da homogeneidade da LIBRAS.....	5
1.3 As mudanças de visão com o ingressar no mestrado: De “bicho do mato” a “falante de uma variedade linguística” até o reconhecimento da “língua”.....	7
1.4 Situando a língua de sinais e focalizando os “sinais caseiros” em um breve panorama histórico.....	8
1.5 “ <i>O quê falam os surdos que não sabem LIBRAS e nem o português?</i> ”: a discussão terminológica.....	14
1.6 Dos estudos que me inspiraram até minha inspiração nos estudos.....	24
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA.....	27
2.1 A pesquisa qualitativa como um “lar” ou uma “família”.....	27
2.2 Contexto da pesquisa.....	31
2.3 Os participantes.....	32
2.4 Geração de registros.....	36
2.5 Análise de dados.....	39
CAPÍTULO 3 ARCABOUÇO TEÓRICO.....	41
3.1 O(s) outro(s), a(s) diferença(s) e as implicações das representações.....	43
3.2 Repensando a língua: do semilinguismo ao multilinguismo.....	46
CAPÍTULO 4 REPRESENTAÇÕES DE FAMILIARES DE CRIANÇAS SURDAS E DE PROFISSIONAIS E ESTAGIÁRIOS SURDOS E OUVINTES SOBRE LÍNGUAS DE SINAIS CASEIRAS.....	57

4.1 “ <i>Ele não tem língua ainda</i> ”: Asserção 1 - Línguas de sinais caseiras não são consideradas línguas.....	60
4.1.1 Subasserção 1 da Asserção 1 - Línguas de sinais caseiras são vistas como mímicas, dramatizações e sinais inventados usados por pessoas que não sabem LIBRAS.....	71
4.1.2 Subasserção 2 da Asserção 1 - Línguas de sinais caseiras são vistas como limitadas, mas também são vistas como funcionais.....	86
4.1.3 Subasserção 3 da Asserção 1 - Classificadores podem ser vistos como línguas de sinais caseiras se usados por pessoas consideradas como não proficientes em LIBRAS	95
4.2 “ <i>O gesto caseiro não faz parte da cultura surda</i> ”: Asserção 2 - O uso das línguas de sinais caseiras dificulta a aprendizagem da LIBRAS e pode levar os surdos à exclusão da sua comunidade.....	107
CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	129

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

(adaptadas de Gesser, 2006, p.xvii)

Excerto 1



os registros serão apresentados dentro de uma moldura recortados em excertos numerados

Excerto 1

Nome do participante (descrição do sujeito): fala do participante.
(Registros, Data)

indica um nome fictício ao participante. A descrição do sujeito informará se a fala é de um profissional, estagiário (surdo ou ouvinte) ou de um familiar da criança surda. Os registros marcarão se foram extraídos de grupo focal ou conversa informal (explicitando se foi realizado com familiares ou profissionais e estagiários) e a data correspondente

...

indica pausa na fala do participante

[...]

indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora

((parênteses))

interpretação da ação feita pela pesquisadora

{ LIBRAS}

o desenho de uma mão indica o uso da LIBRAS

{ LIBRAS}

o sublinhado significa que a língua portuguesa está sendo falada simultaneamente com a LIBRAS

Português { LIBRAS}

participante produz orações em ambas as línguas subseqüentemente

“itálico”

participante simula conversação

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Os primeiros passos na educação de surdos

Meu interesse pela área da surdez surgiu durante a graduação em Pedagogia, quando iniciei um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em 2005, por simples curiosidade. Esse início descompromissado levou a uma busca pelo aprendizado da LIBRAS e esse aprendizado foi como uma “chave” que me abriu portas para um novo e desconhecido mundo: o dos surdos.

Encantada com as possibilidades linguísticas de uma comunicação espaço-visual, busquei, por meio de bolsa de iniciação científica, participação em um programa de atendimento interdisciplinar bilíngue para surdos, familiares e professores (GIROTO et al, 2006, p.110). A atuação em tal programa bilíngue, durante dois anos e meio, compreendeu meu contato direto com crianças surdas em situações de comunicação em LIBRAS, em atendimentos pedagógicos e também fonoaudiológicos.

Ao ser apresentada a uma abordagem bilíngue de educação de surdos, tive a oportunidade de refletir sobre a situação linguística de aprendizado da LIBRAS como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2), contudo, sinto que permanecia alheia às implicações de uma postura bilíngue. Com o tempo, as reflexões sobre a relevância da língua de sinais para o surdo me direcionaram para o contexto da escola regular, onde iniciei minhas participações em um projeto para o favorecimento da comunicação entre alunos e professores ouvintes com o aluno surdo em sala de aula (GIROTO; OLIVEIRA; GONÇALVES, 2007, p.1)¹.

¹ Nesse projeto, realizei em três escolas (sendo cinco salas de aula com alunos surdos) atividades lúdicas com enfoque em histórias contadas em LIBRAS, na função auditiva e no conceito sobre surdez, em ruídos e medidas para minimizar a competição sonora e no posicionamento para comunicação com o colega surdo com ênfase na leitura orofacial e na linguagem corporal. O desmembramento de tal projeto consistiu no Trabalho

Minha prática nunca esteve desvinculada dos conhecimentos teóricos que provieram, principalmente, a partir de 2007, com minha entrada na habilitação de Educação Especial na área da surdez, na qual fui apresentada a uma gama de estudos dirigidos à educação de surdos e suas especificidades.

No entanto, durante todo o período relatado nunca havia sido exposta a uma reflexão mais acurada sobre os “sinais caseiros”². Em verdade, nunca busquei maiores informações sobre a temática, penso que talvez estivesse deslumbrada demais com o turbilhão de novidades em que me encontrava, para me interessar por avaliar criticamente as “possíveis” línguas que as crianças surdas trazem de casa.

Mais recentemente, já no curso de mestrado, ao redigir meu diário retrospectivo consegui perceber que, desde meu ingresso no curso de LIBRAS, a curiosidade pela comunicação entre familiar ouvinte e filho surdo já me intrigava:

Excerto 1

Lembro que, em 2005, durante o curso de LIBRAS, conheci a mãe de uma surda (adulta e que se comunicava em LIBRAS) que apresentava muitas dificuldades no aprendizado da língua de sinais. Por mais que tentasse, seus dedos rígidos não adquiriam destreza nos sinais ensinados durante o curso. Inquieta pela curiosidade natural de quem pouco ou nada sabe quando entra em um curso de LIBRAS, questionei como ela interagira com a filha, que tanta fluência tinha com a língua de sinais. Com a dificuldade explícita dessa mãe na língua de sinais, eu imaginava que não havia comunicação entre mãe e filha. Para meu espanto ela me respondeu que sempre se comunicou muito bem com a filha, que elas falavam de um jeito só delas, que ela entendia a filha e a filha a entendia. Foi por essa resposta que compreendi as razões pela qual aquela mãe desistiu do curso de LIBRAS no primeiro semestre e não mais retornou. Havia uma comunicação entre elas, e a LIBRAS era tão difícil para a mãe aprender e tão desnecessária, no seu ponto de vista, que o “sacrifício” não se justificava. Naquele momento (2º ano de faculdade e ingressante em um curso de LIBRAS, sem ter contato com surdos) eu não poderia refletir que essa comunicação poderia ser uma língua, mas reservei a curiosidade pela questão. (Trecho do diário retrospectivo da pesquisadora elaborado em 08/04/2010)

de Conclusão de Curso de minha graduação em Pedagogia (KUMADA, 2008, p.1-166), sendo Menção Honrosa no XV Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo, realizado em 2007.

² Por ora utilizarei o termo “sinais caseiros” e com aspas, pois reconheço desde já a necessidade de se rediscutir o seu conceito e a sua nomenclatura. A discussão adiante problematizará o delicado campo das terminologias para os “sinais caseiros”.

O Excerto 1 demonstra que desde 2005 eu já sabia que outras formas de comunicação, não necessariamente a LIBRAS ou a oralidade, permeavam os lares ouvintes com um filho surdo. No entanto, quando minha colega do curso de LIBRAS compartilhou comigo que ela e sua filha surda dispunham de uma comunicação própria, eu me encontrava imatura na área da surdez e dos discursos linguísticos para debater questões mais complexas sobre a língua de sinais ou sobre os “sinais caseiros”. Percebo que, além disso, estava imersa em outro referencial teórico que não contemplava a compreensão dos contextos de surdez como multilíngues. Como exemplo disso trago o excerto 2, no qual me refiro ao período de graduação em Pedagogia, quando realizava minha habilitação em Educação Especial na área da surdez:

Excerto 2

Durante meus projetos de pesquisa, necessitava de leituras para escrever resumos ou trabalhos para eventos e relatórios à agência de fomento, e dentre minhas leituras encontrei um material que afirmava ser necessário fazer com que a criança saísse da “comunicação idiossincrática” que somente mãe e filho partilham para o aprendizado de uma língua convencional. Eu adorava essa afirmação, pois sustentava o meu fazer, eu ensinava LIBRAS para as crianças surdas e seus familiares para que eles abandonassem essa “comunicação idiossincrática” e pudessem ascender a uma língua de verdade que daria luz a uma comunicação convencional. Por muito tempo eu usei essa justificativa em meus relatórios e outros trabalhos que se sucederam em minha habilitação na área da surdez. Em nenhum momento, presenciei alguém se opor a minha compreensão de língua ou mesmo a visão de “sem língua” que eu atribuía a cada criança que chegava para meus atendimentos usando a tal “comunicação idiossincrática”. Eu nem me esforçava em aprender aquela forma de falar, porque eu considerava que o certo era sair dessa situação comunicativa e para isso eu não me prestaria a aprender sua língua. Pelo contrário, eu forçava a criança a aprender a “minha” LIBRAS. Na verdade eu nem via a língua das crianças surdas, eu sempre dizia que aquelas crianças chegavam sem língua. Lembro que minha colega dizia: *“Lembra quando fulana chegou aqui? Parecia um bichinho do mato!”* E eu concordava: *“Pois é, as pessoas até diziam que ela tinha algum problema neurológico, mas que nada, isso era falta da LIBRAS.”* Me sentia orgulhosa por fazer parte dessa ascensão linguística da criança surda. (Trecho do diário retrospectivo da pesquisadora elaborado em 08/04/2010)

No Excerto 2 fica explícito que eu mesma estava inserida no discurso teórico que ignora as outras possibilidades linguísticas da criança surda, tomando por autênticas somente a LIBRAS (e a oralidade) que eu conhecia. Quando eu afirmava a necessidade de se abandonar a “comunicação idiossincrática” restrita aos familiares ouvintes e à criança

surda soava-me, naquele momento, heróico, quando na verdade partia de uma visão assistencialista da surdez.

Atualmente, percebo que as reflexões a que estava exposta durante a graduação, apesar de sempre ressaltarem a importância da LIBRAS, não lançavam um olhar mais sensível para o contexto sociolinguisticamente complexo da surdez. Sem desmerecer o curso no qual me formei, pois todos os aprendizados me foram de grande valia, noto que a grande maioria das disciplinas, na sua essência, focalizou a surdez enquanto deficiência e não como diferença linguística. Em nenhuma das disciplinas cursadas o surdo foi referido como integrante de contextos minoritários/minoritarizados (CAVALCANTI, 2011, p.171)³, reflexão que certamente teria contemplado não apenas a discussão sobre a relação do multilinguismo e a surdez (SILVA, 2005, p. 29; 2008, p.400-1), como também as questões referentes às identidades e culturas surdas.

Provavelmente, o currículo do referido curso de graduação almejou uma formação profissional mais flexível, que viabilizasse o trabalho sob a égide da abordagem bilíngue e também oralista⁴. Nesse sentido, esteve a critério do aluno selecionar e aproveitar da melhor forma os conteúdos apresentados. Com efeito, percebo que as considerações sobre língua, cultura e identidade, que hoje me são tão esclarecedoras, foram problematizadas somente após minha graduação.

Recém formada, em pouco tempo entrei em contato com os surdos de minha cidade, estagiando em sala de recursos, atuando em atendimento pedagógico, ministrando curso de LIBRAS, etc. Paralelamente, iniciei o estágio de observação em um programa bilíngue de apoio escolar desenvolvido em um centro de estudos ligado a uma universidade

³ Termo cunhado por Cavalcanti (1999, p.398-9; 2009, p.42) para representar as maiorias tratadas como minorias. Segundo Cesar e Cavalcanti (2007, p.45) as comunidades, sociedades ou grupos minoritários se referem a populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou a grupos dominantes.

⁴ A educação de surdos é fortemente representada por duas principais abordagens: Oralismo e Bilinguismo. Na primeira abordagem a representação do surdo é de deficiente auditivo, indivíduo que deve ser educado para aprender a oralizar, utilizar o resíduo auditivo e/ou realizar leitura orofacial (também conhecida como leitura labial). Na abordagem bilíngüe o surdo recebe instrução na língua de sinais para desenvolver sua primeira língua e por meio dela aprender a língua oficial do país na modalidade escrita e se possível na modalidade oral.

pública do interior do Estado de São Paulo, cenário da presente pesquisa. O contato no referido programa, me incentivou, em 2009, a realizar o curso de aprimoramento profissional e especialização na área da surdez, oferecido no respectivo centro de estudos⁵.

Nesse deslocamento entre as cidades do interior de São Paulo, desde a cidade onde cursei minha graduação, passando pela minha cidade de origem até a cidade do centro de estudos já mencionado, fui exposta a uma ampla variedade de sinais “regionais”. A princípio considerei bastante interessante conhecer a diversidade linguística da LIBRAS, mas os primeiros incômodos surgiram devido à cobrança dos surdos, em cada cidade pela qual passava, para que eu abandonasse meus sinais “regionais” para “*não confundir as crianças*” (Trechos do diário retrospectivo da pesquisadora elaborado em 08/04/2010). Assim, frente à inquietação com relação à exigência de padronização de meus sinais e às percepções teóricas que faziam luz em meu ingresso, como aluna especial no curso de pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP) e, haja vista à necessidade de realizar um trabalho de conclusão de curso em minha especialização, direcionei meus estudos para investigar o contexto multilíngue da surdez, focalizando as “variedades linguísticas”⁶ da LIBRAS.

1.2 O contexto multilíngue da surdez: uma proposta de desmitificação da homogeneidade da LIBRAS⁷

Para compreender o contexto multilíngue da surdez (SILVA, 2005, p.29), considerei a multiplicidade de falantes-sinalizantes⁸: surdos oralizados bilíngues e surdos

⁵ O Programa de Aprimoramento Profissional visa estimular a complementação da formação profissional para atuar na área da saúde e, é também reconhecido como pós-graduação lato sensu por oferecer certificação de especialização. A minha carga horária total compreendida no referido curso foi de 1929h/aula, sendo 393h teóricas e 1536h práticas. A relação com a prática constituiu no atendimento pedagógico junto a crianças surdas.

⁶ Nesse momento eu adotava o termo “variedade linguística” que adiante explicarei os deslocamentos conceituais pelos quais passei.

⁷ Título de minha monografia de conclusão do curso de Aprimoramento Profissional e Especialização na área da surdez (SILVA; KUMADA, 2009, 169-70).

⁸ Utilizo por ora o termo falante-sinalizante com intuito de problematizar a questão não tão explícita que conota o uso do termo “falante” para remeter também a LIBRAS. Geralmente ao utilizar a expressão falante faz-se referência apenas ao que faz uso da língua oral e não aquele que se expressa na língua de sinais. Saliento que não concordo com tal particularização do termo “falante” ser compreendido somente em

bilíngues na modalidade escrita do português, surdos filhos de surdos e ouvintes filhos de surdos (cuja L1 é a LIBRAS), surdos filhos de ouvintes (que desenvolvem “sinais caseiros”), ouvintes vistos como “estrangeiros” (intérpretes e professores de LIBRAS), surdos de outros países que visitam o Brasil, surdos não escolarizados, entre outros.

Em face da heterogeneidade de falantes-sinalizantes, foram realizadas entrevistas com ouvintes (intérpretes e professores de LIBRAS) e surdos, que propiciaram o seguinte levantamento: a) “sinais regionais” ou “dialetos regionais”; b) “sinais caseiros”; c) “anglicismo ouvinte” e “anglicismo surdo”; d) “norma culta” do dicionário e/ou do curso de Letras em LIBRAS; e) sinais “antiquados”; f) “língua gestual rural” ou “do interior”; g) gírias; h) sinais de surdos oralizados (que podem gerar um “português sinalizado”); i) sinais de surdos “culturados” e “avançados”; j) sinais marcados pelo nível de escolaridade; k) sinais soletrados; entre outros (SILVA; KUMADA, 2009, 169-70).

Durante meu trabalho de campo para a monografia de especialização fui paulatinamente percebendo que havia um ponto mais obscuro dentre as chamadas “variedades linguísticas”. Se, a princípio, qualquer sinal que não correspondesse à expectativa de um padrão da LIBRAS poderia ser considerado errado ou corrompido, notei que o estigma recaía com mais intensidade nos “sinais caseiros”. A exemplo disso, no excerto 3, ao questionar uma professora surda sobre a diferença entre o termo “sinais”, “gestos” e/ou “mímica”, observa-se que, para a participante, os sistemas linguísticos criados pela família não devem ser associados aos sinais, termo que remete à LIBRAS:

Excerto 3

Luisa (profissional surda): Gestos e caseiros são a mesma coisa. Gesto é que você faz, é gestos, gestos “*ah ele faz gesto*”, então é caseiro, praticamente é caseiro. Faz o gesto igual do gesto, é caseiro. [...] Mímica, mímica, mímica faz do teatro. A gente [a pessoa surda] não fala sinais caseiros porque sinais é da LIBRAS, você fala errado sabia? A gente não fala sinais caseiros, a gente fala gestos, o correto. (Excerto de entrevista realizada com uma pedagoga e instrutora de LIBRAS surda, 2009)⁹

contextos da língua oral, mas tendo em vista tal situação, enfatizo os falantes do contexto da surdez com a marcação falante-sinalizante.

⁹ Excerto extraído da pesquisa realizada por Silva e Kumada (2009, p.169-70).

Essa e outras situações em que eu era chamada a atenção para o meu insistente hábito de associar o conceito de língua à comunicação caseira pareciam contraditórias frente ao meu intuito de visibilizar as línguas invisibilizadas. O nítido incômodo estava instalado, conforme é possível acompanhar em meu diário retrospectivo:

Excerto 4

Mas então o que seria a tal língua de sinais caseira? Eu queria muito ter a oportunidade de saber mais. Se ela realmente fosse reconhecida como língua seria possível refutar os rótulos atribuídos às crianças surdas que chegam sem dominar a língua padrão da escola, seja LIBRAS ou português, isto é, que chegam com uma “língua de sinais caseira”. Isso transformaria todos os discursos de criança surda “sem língua”, para criança surda “com língua de sinais caseira” e isso já me parecia um grande avanço. Imaginar que as pessoas valorizariam a “língua de sinais caseira” como mais uma alternativa linguística, sem a segregação ou exclusão de seus falantes-sinalizantes. A partir daí, sempre que se dizia “*surdo sem língua*”, eu me incomodava, pois acreditava que, muito provavelmente, haveria ali uma “língua de sinais caseira”. (Trecho do diário retrospectivo da pesquisadora elaborado em 08/04/2010)

No Excerto 4 é flagrante o meu interesse por valorizar as línguas que as crianças surdas trazem de casa e abandonar os estigmas de “sem língua” que as acompanhava nas representações dos surdos e intérpretes de LIBRAS que participaram da minha pesquisa anterior (SILVA; KUMADA, 2009, p.169-70). Porém não havia espaço o suficiente em tal pesquisa, para uma discussão mais elaborada sobre os “sinais caseiros”, uma vez que o objetivo do trabalho foi apenas mapear a diversidade de sinais. Por essa razão, naquele momento, tratei a questão como mais uma “variedade linguística” da LIBRAS. A atenção reservada aos “sinais caseiros” foi a oportunidade para a elaboração do tema do projeto de mestrado que me propiciou, na presente dissertação, focalizar a questão detidamente.

1.3 As mudanças de visão com o ingressar no mestrado: De “bicho do mato” a “falante de uma variedade linguística” até o reconhecimento da “língua”

Se durante a graduação eu concordava com a visão de “*bicho do mato*” para me referir aos surdos que não se comunicavam pelas línguas convencionais, foi demonstrado que em meu estudo com Silva (SILVA; KUMADA, 2009, p.169-70), os “sinais caseiros” foram reconhecidos como mais uma “variedade linguística”. Contudo, o ingressar no

mestrado trouxe mais um deslocamento, que contemplou minha postura teórica frente à concepção de língua.

Com base em César e Cavalcanti (2007, p.61), encontrei alívio para as minhas inquietações com relação à (des)valorização envolvida no conceito de “variedades linguísticas”. As autoras, preocupadas com as diversas línguas que habitam o cenário escolar brasileiro, apontam a necessidade de se repensar a rigidez da concepção teórica de língua legitimada acriticamente para se reconhecer “[...] a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante [...]” (*op.cit.*, p.61). Dentro dessa proposta, as autoras admitem, por exemplo, que:

[...] se professores e teóricos considerassem como multilingüismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil entender e trabalhar com os diversos usos lingüísticos numa sala considerada “monolingüe”, sem o perigo de sobreposição de um dialeto sobre o outro, marcada pelo *status* da variedade prestigiada, como normalmente acontece. Ou seja, se esquecermos as dicotomias *língua e variedade*, *língua e norma*, *língua e dialeto*, e tratarmos a variação dialetal como multilingüismo, aí a língua materna torna-se “nossa língua” e não uma variedade corrompida – como normalmente é vista – da “língua portuguesa” (*op.cit.* p.62).

Assim, o que até então eu sustentava como “variedade linguística” foi dissolvido no bojo do multilingüismo, sem distinções entre o que é “variedade corrompida” ou “variedade de prestígio”. E, em concordância com a proposta de César e Cavalcanti (*op.cit.*, p.62), a partir deste ponto busco abandonar o uso da expressão “variedade linguística” e adotar o termo língua, em direção ao reconhecimento da pluralidade linguística e cultural.

O reposicionamento teórico com relação à noção de língua e a consciência de suas implicações viabilizaram a releitura do percurso histórico da língua de sinais, bem como da representação dos “sinais caseiros” dentro da literatura da área da surdez sob um novo ponto de vista.

1.4 Situando a língua de sinais e focalizando os “sinais caseiros” em um breve panorama histórico

Atualmente as línguas de sinais possuem o reconhecimento linguístico no âmbito internacional e nacional, porém, equivocadamente, muitas pessoas em nossa sociedade

acreditam que as línguas de sinais são línguas “novas”, recentemente “criadas” ou “descobertas”. Em uma perspectiva teórica, percebe-se que as línguas de sinais sempre estiveram presentes mesmo sem a legitimação linguística que só foi alcançada, em 1960, com o trabalho do linguista William Stokoe.

De acordo com o estudo de Carvalho (2007, p.8), sobre a história dos surdos no mundo, desde a Antiguidade, os egípcios reconheciam os surdos por sua “[...] forma diferente de comunicar”. Com base nessa comunicação diferenciada, os surdos eram vistos pelos egípcios como mensageiros dos Deuses ao Faraó e eram, ao mesmo tempo, temidos e respeitados. No entanto, o autor também apresenta que essa sorte não acompanhava a situação dos surdos na Palestina (*op.cit.*, p.9), em Roma (*op.cit.*, p. 11-2), na Grécia (*op.cit.*, p.10) e em Constantinopla (*op.cit.*, p.13) onde a única comunicação aceita era a que permeava a língua oral, e onde os surdos não oralizados perdiam o direito ao matrimônio, aos bens, a liberdade ou mesmo à vida.

Na definição de Sacks (1998, p.27):

A situação das pessoas com surdez pré-lingüística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto “mudos”, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha.

Nota-se que na descrição histórica dos surdos, a privação da fala oral tornava o surdo uma pessoa “muda” (ou seja, sem língua), “restrito” a uma comunicação baseada em sinais e gestos vistos como “rudimentares” (*op.cit.*, p.27). De fato, a comunicação através dos sinais é situada historicamente bem antes do seu reconhecimento. Segundo Carvalho (2007, p.18-25), diversos educadores tentaram aproveitar as contribuições dos sinais na educação dos surdos, como, por exemplo, Bartolo della Marca d’Ancona (1314-1357), reconhecido como primeiro a expor o surdo à língua oral e também aos sinais (*op.cit.*,

p.18). Cabe ainda ressaltar Pedro Ponce de León (1520-1584) e Pablo Bonet (1579-1629)¹⁰ reconhecidos pela elaboração do primeiro alfabeto manual (*op.cit.*, p.19-20). O médico inglês John Bulwer (1614-1684) também publicou importantes obras na educação de surdos, principalmente na argumentação da linguagem produzida pelas mãos sendo considerada por ele como “linguagem natural dos surdos” (*op.cit.*, p.21). Além da famosa contribuição do Abade Charles Michel de L’Épée (1712-1789) na difusão dos sinais, especialmente, por meio da criação da primeira escola de surdos de Paris que impulsionou o ensino coletivo de surdos, até então reservado ao ensino particular de surdos provenientes de famílias nobres (REILY, 2004, p.116; CARVALHO, 2007, p.24-5).

No entanto, apesar dos registros históricos apontarem para o uso dos sinais na educação de surdos, o objetivo final estava geralmente associado ao desenvolvimento da comunicação do surdo pela língua oral, ou seja, os sinais ainda não eram legitimados como língua. Segundo Sacks (1998, p.33), o próprio L’Épée desconhecia ou não acreditava que a língua de sinais poderia se constituir em um sistema linguístico completo “[...] capaz de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir a seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato, de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto a língua falada.” Isso porque dado o contexto histórico em que vivia o abade L’Épée, ainda não era possível conceber a comunicação sinalizada enquanto língua, mesmo por um grande defensor e difusor da educação dos surdos por meio da linguagem sinalizada.

O abade L’Épée iniciou seu trabalho com a educação de surdos em 1760, ao substituir o Padre Vanin (que havia falecido) na educação de duas irmãs gêmeas surdas. Em seu empreendimento, percebeu que suas estratégias para educação de surdos, sob o apontamento de objetos e escrita ou mesmo por meio de um alfabeto bimanual inventado, não atendiam a expressão de sentidos abstratos tão caros dentro do ensino religioso.

¹⁰ Bonet era educador em uma família de nobres que apresentava vários casos de surdez congênita. Acredita-se que essa família tenha entregue a ele os ensinamentos de León, inclusive o alfabeto manual. Bonet publicou, em 1620, o livro “*Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar os Mudos*”, que atraiu os olhares de estudiosos europeus para a educação de surdos. Em seu método, Bonet apresentava a contribuição do alfabeto manual (datilologia) no ensino da leitura e da escrita, porém, apesar do uso da datilologia, Bonet era radicalmente contra o uso da língua de sinais (CARVALHO, 2007, p.20).

Percebeu então que as meninas já possuíam um sistema gramatical próprio, pois as irmãs se comunicavam com fluência entre si. O abade buscou aprender os sinais utilizados pelas irmãs, com intuito de aperfeiçoá-los e utilizá-los no ensino da língua francesa. A partir de então, L'Épée começou a receber diversos surdos e também profissionais interessados em aprender seu novo “método” (REILY, 2004, p.115).

Segundo Carvalho (2007, p.25), a importância de L'Épée não se deve apenas ao fato da criação de um novo método na educação de surdos, mas decorre da “[...] humildade de aprender a Língua Gestual com os surdos para poder, através dessa língua, montar o seu sistema e educá-los”. Com base no exposto é consideravelmente curioso notar que o grande marco histórico na difusão da língua de sinais decorre de um contexto de comunicação por “sinais caseiros”. A situação de criação da língua estabelecida entre as irmãs surdas, alunas de L'Épée, provavelmente, em nada difere das situações de intenção linguística deflagradas no contexto atual entre irmãos surdos:

Excerto 5

Emanuel: Embora eu tenha um irmão surdo que fala a LIBRAS, nunca conversamos em LIBRAS, somente em língua caseira, criávamos códigos para nos comunicar. (Excerto de entrevista realizada com um professor surdo, 2009)

O excerto acima, extraído de meu estudo anterior (SILVA; KUMADA, 2009, p.169-70), faz referência à criação de um sistema linguístico entre dois irmãos surdos, que com intuito de estabelecer uma comunicação entre si criaram “sinais caseiros”. É interessante observar que a língua de sinais que não era reconhecida enquanto língua, nem ao menos pelo próprio Abade L'Épée, naquela época, possui as mesmas raízes históricas da atual “língua caseira”, apontada por Emanuel no excerto acima, embora esta também não seja ainda legitimada enquanto língua.

Como dito anteriormente, a língua de sinais recebeu reconhecimento linguístico no âmbito internacional, principalmente após os estudos do linguista americano William Stokoe, da Universidade Gallaudet, ao comprovar, em 1960, que a língua de sinais atendia de fato a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína no léxico, na sintaxe e na

capacidade de gerar uma infinidade de proposições. Seu estudo consistiu em demonstrar que as línguas de sinais possuem três parâmetros principais (localização, configuração de mão e movimento executado) análogos aos fonemas da fala (SACKS, 1998, p.88).

Segundo Sá (1999, p.138), no Brasil, as pesquisas sistematizadas sobre a LIBRAS tiveram início em 1981, com a linguista Lucinda Ferreira-Brito ao falar sobre Bilinguismo para Surdos na 33ª Reunião Anual da SBPC, em Salvador (BA). Ferreira-Brito foi a primeira linguista brasileira a investigar as línguas de sinais brasileiras, inclusive o sistema linguístico de sinais utilizado pela comunidade indígena Urubu-Kaapor, situada a uma região próxima do Rio Gurupi, no Estado do Maranhão (FERREIRA-BRITO, 1986, p.20).

Apesar dos primeiros estudos internacionais de comprovação linguística da língua de sinais datarem da década de 60 e, em âmbito nacional, se constituírem na década de 80, somente em 2002, com a Lei 10.436, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua da comunidade surda do Brasil (BRASIL, 2002, p.23)¹¹.

A partir de então, a LIBRAS ganhou o respaldo legislativo para ser incorporada na educação de surdos, paralelamente com as propostas de uma educação inclusiva que considera e valoriza a diversidade¹². Atualmente, a LIBRAS é disciplina obrigatória em todos os cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia¹³. E dentre outras conquistas há o curso de Letras em LIBRAS oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o curso de Pedagogia Bilíngue oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro (INES) e o exame de proficiência em LIBRAS – PROLIBRAS.

Com efeito, as línguas de sinais têm buscado, através de um longo período da história, alcançar o status linguístico que lhe é direito e, apesar das conquistas mencionadas,

¹¹ Mesmo com o avanço em relação ao reconhecimento das línguas de sinais, cabe chamar a atenção para a insistente invisibilização que se faz da surdez dentro das discussões sobre minorias linguísticas. Como exemplo disso é possível mencionar o apagamento das línguas de sinais e da comunidade surda no documento que trata sobre a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicado por Oliveira (2003, p.7).

¹² Cabe salientar que, mesmo com a presença de políticas públicas inclusivas e de reconhecimento da língua de sinais, são muitas as escolas que não respeitam tais direitos linguísticos do surdo, privando-os do contato com a LIBRAS e de uma educação adequada para sua diferença linguística e cultural.

¹³ Apesar das conquistas que a Lei 10.436 (BRASIL, 2002, p.1) proporcionou, é necessário salientar que ainda existem muitos desafios, a saber, não são todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia que dispõem em sua grade curricular de uma disciplina de LIBRAS.

ainda nos dias atuais a LIBRAS é facilmente colocada sob a suspeita de não ser uma língua assim como à língua portuguesa. O monolinguismo, frequentemente, atribuído à língua de sinais como sendo uma só para todos os países é um dos exemplos do seu não reconhecimento enquanto língua de fato. É por essa razão que muitos estudos da área da surdez precisam retomar a desconstrução dos mitos envolvendo a LIBRAS como universal (cf. QUADROS, 1997, p.46-8; FELIPE, 1997, p.81; QUADROS; KARNOPP, 2004, p.33; QUADROS; PIMENTA, 2006, p.62-3; SILVA; FAVORITO, 2009, p.71).

A análise histórica apresentada até aqui demonstra que essa necessidade constante de auto-afirmação da língua de sinais enquanto língua não é decorrente apenas do desconhecimento de leigos na área, pois, conforme apontado por Sacks (1998, p.33), mesmo a figura fulcral de L'Épée não considerava como língua os sinais utilizados pelos surdos. Assim, considero que, de forma semelhante ao reconhecimento tardio da língua de sinais, os “sinais caseiros” podem não estar sendo valorizados linguisticamente em decorrência de uma série de fatores sócio-históricos envolvendo as representações sobre o surdo e sobre a língua de sinais.

Observa-se que, durante o percurso histórico explanado, tanto os discursos externos quanto os discursos internos apresentaram certa dificuldade em aceitar a língua de sinais enquanto língua. Segundo Sacks (1998, p.158-9), a princípio, quando a língua de sinais foi reconhecida, os próprios surdos eram céticos com relação a sua legitimidade linguística. Contudo, quando os surdos venceram essa resistência surgiu uma onda de artistas surdos com “[...] poesia na língua de sinais, chistes na língua de sinais, canções na língua de sinais, dança na língua de sinais – artes sem igual na língua de sinais que não podiam ser traduzidas para a língua falada.” De acordo com o autor, foi o reconhecimento da língua que contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura com a qual os surdos podiam afirmar o direito de pertença.

É também por meio da defesa das línguas de sinais como línguas naturais das comunidades surdas (QUADROS, 1997, p.27; SKLIAR, 2000, p.143; BRASIL, 2002, p.1) que movimentos em direção à reafirmação do surdo como integrante de minorias sociais e

linguística, e não mais como indivíduos patologizados e limitados, têm sido constantemente discutidos (SANTANA; BERGAMO, 2005, p.567). Provavelmente, essa é uma das justificativas pela qual a LIBRAS assume tal protagonismo na área da surdez e sua autoafirmação enquanto língua se apresenta tão rígida frente à ameaça de corrompê-la com a presença dos “sinais caseiros”.

O esforço em distanciar os “gestos” (cf. termo utilizado no Excerto 3, p.6) dos estudos linguísticos que compreendem as línguas de sinais é visto por McCleary e Viotti (2011, p.289-90) como uma grande ironia. Para os autores, a ironia se dá, pois “[...] à medida que cresce o interesse pela gestualidade que acompanha a fala das línguas orais, fica cada vez mais evidente que a linguística das línguas sinalizadas está na contramão” (*op.cit.*, p.290).

Contudo, essa é uma percepção recente que corresponde ao momento atual onde o conceito tradicional de língua tem sido problematizado (cf. CESAR; CAVALCANTI, 2007, p.62) e os “gestos” tanto na língua oral como na língua de sinais têm sido (re)pensados não apenas como parte da gramática e organização discursiva, mas como indispensáveis a tais modalidades de linguagem (McCLEARY; VIOTTI, 2011, p.289-304). Faz-se necessário saber que outros estudos já se arriscaram neste campo do saber buscando desvendar o papel dos “sinais caseiros” no contexto da surdez.

1.5 “O quê falam os surdos que não sabem LIBRAS e nem o português?”¹⁴: a discussão terminológica

A insegurança em atribuir ou não um caráter linguístico aos “sinais caseiros” torna a resposta da questão acima complexa e perigosa. Ao levantar os discursos e consultar os estudos que permeiam a área da surdez, a existência de uma comunicação particular entre pais e/ou profissionais ouvintes com as crianças surdas é facilmente apontada. Todavia, a princípio, o que mais chama a atenção é o conflito em estabelecer um consenso terminológico e conceitual para responder: “O quê falam os surdos que não sabem LIBRAS

¹⁴ Pergunta de um profissional da área da surdez, retirado do diário retrospectivo da pesquisadora elaborado em 08/04/2010.

e nem o português?”. Seria um “simbolismo esotérico”¹⁵ (TERVOORT, 1961, p.436; BEHARES, 1997, p.64)? Um “embrião de linguagem” ou uma “linguagem umbilical” (LIMA, 2004, p.28-38)? Um “recurso” (ALBRES, 2005, p.4)? Seriam “gestos” (PEREIRA, 1989, p.23; ALBRES, 2005, p.5; DALCIN, 2006, p.195; DI DONATO; COELHO; CARVALHEIRA, 2010, p.8) ou “mímicas” (LIMA, 2004, p.160)? Uma “língua de sinais primária” ou “sinais emergentes” como um “*pidgin*” (SOUZA; SEGALA, 2009, p.27; VILHALVA, 2009, p.9; DI DONATO; COELHO; CARVALHEIRA, 2010, p.8)? Ou poderia ser considerada uma “língua” ou “variedade linguística” (SILVA, 2008, p.395; GESSER, 2006, p.60)?

O resgate do Excerto 3 (p.6) propicia a interpretação de que há uma ideologia imbuída desde a opção por dizer “gestos” ou “sinais”, pois os “sinais” se ajustam com a posição da língua de sinais, e se o sujeito não aceita que os “gestos naturais” (TERVOORT, 1961, p.440) ou “sinais caseiros” (GESSER, 2006, p.27; SILVA, 2008, p.401) se constituam enquanto língua utiliza o termo “gestos”.

Apesar dessa alegação, alguns estudos têm sido realizados a partir da literatura sobre os “gestos” para reivindicar o caráter linguístico intrínseco nos mesmos. Esse é o caso da pesquisa desenvolvida por Pereira (1989, p.3-236). Em sua tese, a linguista investigou a interação e a construção do “sistema gestual” (*op.cit.*, p.3) em crianças surdas filhas de pais ouvintes. Segundo a autora, os “gestos” sempre tiveram pouca atenção na linguística, sendo que os poucos estudos realizados voltaram seu interesse para o aspecto paralinguístico dos “gestos” nas línguas orais (*op.cit.*, p.23-68). Pereira (*op.cit.*, p.68-9) acredita que a invisibilização dos “gestos” nos estudos surdos ocorreu porque os linguistas da área estavam preocupados em comparar as línguas de sinais com as línguas orais e assim, ratificar o seu estatuto linguístico. Enquanto isso, nas línguas orais, autores como McNeill (1985 apud PEREIRA, 1989, p.28) e Kendon (1986 apud PEREIRA, 1989, p.28)

¹⁵ Insiro aspas em todos os temas para problematizar que ainda não está definida a terminologia mais adequada.

já denunciaram os “gestos” e a fala oral dentro de uma mesma matriz de significação¹⁶, buscando atribuir aos “gestos” um estatuto linguístico semelhante ao das línguas orais.

Do mesmo modo, os “gestos” são o objeto de pesquisa de McCleary e Viotti (2011, p.290) que apesar de não citarem os contextos familiares estão focados na legitimação dos “gestos” no contexto da surdez. Para os autores, os estudos sobre a gestualidade nas línguas orais também têm contribuído para se entender o aspecto linguístico dos “gestos” nas línguas sinalizadas. Porém, enquanto nas línguas orais o linguístico e o gestual são facilmente separados, pois são empregados em modalidades de linguagem distintas, nas línguas de sinais torna-se um desafio definir o que é “[...] propriamente verbal e o que é propriamente gestual” (*op.cit.*, p.290). Para os autores (*op.cit.*, p.291), o maior desafio está na iconicidade que as línguas de sinais apresentam. Isso porque a iconicidade de alguns sinais acaba sendo associada à gestualidade encontrada nas línguas orais (por interlocutores que desconhecem as línguas de sinais) e serve de pretexto para algumas pessoas negarem a natureza linguística das línguas de sinais. Com relação a isso, os autores (*op.cit.*, p.293) sugerem que ao invés de se preocupar com a “[...] dicotomia categórica entre gesto e língua”, deveriam ser investigadas “[...] as maneiras pelas quais gesto e língua se integram um ao outro para construir discursos, tanto em línguas sinalizadas quanto em línguas orais.” Na visão de McCleary e Viotti (2011, p.301) parece claro que os “gestos” são essenciais para o léxico, a gramática e a coesão de discursos realizados nas línguas de sinais.

Mas bem antes de Pereira (1989, p.28) e McCleary e Viotti (2011, p.301), o pioneiro Tervoort (1961, p.436) já havia “denunciado” a relevância dos “gestos” para a comunicação com crianças surdas. Em 1951, Tervoort (*op.cit.*, p.436) iniciou uma investigação psicolinguística com crianças surdas em contextos escolares e familiares. A pesquisa realizada na Holanda, Bélgica e Estados Unidos percebeu que as crianças surdas, em suas comunicações privadas, não utilizavam apenas a fala e/ou apenas a datilologia, e

¹⁶ Conforme a interpretação de Pereira (1989, p.28) a matriz de significação “[...] pode ser entendida como uma atividade lingüística de que participam tanto as posturas e movimentos articulatórios responsáveis pela fala, quanto posturas e movimentos de outras partes do corpo”.

sim uma gama de recursos (fala, datilologia, “gestos naturais”, sinais formais¹⁷, “mímica” etc.) que foi cunhado pelo autor de “simbolismo esotérico”.

Durante a transcrição de seus materiais filmados, Tervoort (*op.cit.*, p.445) se deparou com a dificuldade de tradução das conversas entre surdos que desconheciam os sinais formais das línguas de sinais. Para distinção do sinal formal o autor denominou de “gestos naturais” os símbolos linguísticos utilizados para descrever (imitar) um determinado objeto em situações esotéricas, ou seja, internas (na família ou na escola). Os “gestos naturais¹⁸” (*op.cit.*, p.439) foram apresentados como formas imitativas limitadas de expressão que só podem ser efetivas em contextos de grande familiaridade entre os sujeitos, correndo o risco de provocar mal entendidos se houver abrupta mudança de assunto ou se realizados fora de um contexto ou espaço familiar. No entanto, apesar do seu caráter limitado, o autor admitiu haver grande potencialidade linguística assumida nos “gestos naturais” que podem se desenvolver e se tornarem sinais formais.

Esse potencial linguístico de ascensão, também foi vislumbrado por Souza e Segala (2009, p.27) que ao discutirem a evolução das “línguas de sinais emergentes” mencionam que a maior parte das línguas de sinais “[...] nasceu do contato entre duas ou mais línguas ou de uma língua e sistema de sinais caseiros ([denominada pelos autores de] Línguas de Sinais Primárias), num processo de pidgin seguido de crioulização.” A referência entre parênteses que os autores fazem com relação aos “sinais caseiros”, fazendo referência a eles como “línguas de sinais primárias” é complementado por nota de rodapé explicativa compreendendo que “Sinais caseiros ou Línguas de Sinais Primárias correspondem aos gestos ou construção simbólica inventadas no âmbito familiar” (*op.cit.*, p.27). Os autores afirmam que é comum a existência de tal sistema convencional de comunicação quando se trata de mãe-ouvinte e criança-surda. Não há maior elaboração

¹⁷ Sinais formais é o termo utilizado pelo autor para designar os sinais convencionados da língua de sinais.

¹⁸ Tradução minha.

sobre o assunto, mas os autores parecem admitir que os “sinais caseiros” podem se *crioulizar* até a constituição de línguas de sinais entendidas como legítimas.¹⁹

Vilhalva (2009, p.9) também acredita no aspecto evolutivo dos “sinais familiares” para os “sinais emergentes”²⁰ e a transição para a língua de sinais, ou seja, “[...] a língua emergente se encontra no rumo do desenvolvimento e seus sinais são criados conforme a necessidade individual. Esses sinais também são chamados de gestos caseiros ou práticas linguísticas”. A pesquisadora surda focaliza os “sinais caseiros” indígenas (referidos no decorrer de sua dissertação como “sinais emergentes”) e versa em prol da necessidade de valorização linguística dos “sinais emergentes” na remodelação de políticas linguísticas que considerem o índio surdo como plurilíngue, com a “[...] abertura de uma sala de recursos para o estudo das línguas: Guarani, Portuguesa, Sinais Emergentes e LIBRAS com tecnologia adequada a tais fins” (p.103) e com o registro dessas manifestações linguísticas. Segundo Vilhalva (*op. cit.*, p.104), mesmo que cada família tenha o seu “sinal emergente” ou mesmo que estejam em processo de aquisição da LIBRAS, é importante conhecermos todas as línguas utilizadas, no caso em questão, pelos índios surdos.

Em direção ao reconhecimento dos “sinais caseiros” como “língua”, encontramos os trabalhos de Silva (2008, p.398-9) e Gesser (2006, p.63) que exploram a questão sob a terminologia “Língua de Sinais Caseira”.

A tese de Gesser (2006, p.67) ao vislumbrar a língua de sinais caseira enquanto “[...] mais uma variedade em sinais”, também aborda a diversidade de termos apresentados para aludir à comunicação gerada na interação de pais ouvintes e filhos surdos. A autora

¹⁹ Os autores não explicitam o conceito de *pidgin* no qual se embasam para explicar o processo pelo qual os sinais “caseiros” passam até se constituir em língua de sinais. Recorrendo a literatura da língua oral, conforme Couto (1996, p.32-4) demonstra, conceituar *pidgin* e *crioulo* pode ser bastante problemático, tendo em vista a gama de estudiosos que define tais conceitos. No entanto, parece ser aceita a concepção de que *pidgin* e *crioulo* apresentam critérios linguísticos e sociolinguísticos reduzidos, caracterizados por léxico reduzido e por uma situação de multilinguismo e ausência de gramática aceita pela comunidade. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p.21), o *pidgin* está relacionado a uma língua com estrutura gramático-léxica e amplitude estilística marcadamente reduzida, criado por força da necessidade de duas comunidades, de falas distintas, se comunicarem. O *pidgin* não se constitui enquanto língua materna, portanto, quando uma geração nasce em um ambiente *pidginizado*, há a *crioulização*, e esse sistema linguístico passa a ser reconhecido como *crioulo*.

²⁰ Segundo Vilhalva (2009, p.70) emergente é o que emerge ou que surge conforme as necessidades de comunicação.

(*op.cit.*, p.63) atenta para os estudos que se referem aos sinais caseiros por “*pidgin* sinalizado”, mas propõe que no caso de se insistir em tal afirmação, que se faça para aferir o sentido máximo de língua no qual está inserido o termo *pidgin*, tendo em vista seu caráter transitório e instável que na verdade aproxima-o ainda mais da noção de movimento no qual deve estar presente a concepção de língua.

A mesma crítica é feita por Behares (1997, p.64), quando defende que o “simbolismo esotérico” deve ser compreendido como língua em funcionamento para então se compreender suas características e efeitos linguísticos. Segundo o autor (*op.cit.*, p.63) o “simbolismo esotérico” nunca teve espaço nos estudos linguísticos sobre a surdez, pois sempre foi visto “[...] como uma dificuldade ou desvio do processo de aquisição de linguagem” por não atender as expectativas nem da língua oral, nem da língua de sinais.

Em concordância com Behares (*op.cit.*) estão os trabalhos de Silva (2005, p.29; 2008, p.399), que apontam para um grande incômodo com relação ao não reconhecimento das línguas que permeiam o contexto da surdez e a insistência em utilizar o termo “sem língua” para designar os surdos que não se comunicam pela LIBRAS ou pelo Português. Na linha de pensamento da autora (*op.cit.*), é necessário rever a rigidez do conceito de língua presente nesta área, para admitir o multilinguismo e suas especificidades sociolinguísticas.

No contexto familiar de pais ouvintes com filhos surdos e mesmo no contexto escolar em que a criança surda está em contato com o professor ouvinte, Silva (2005, p.29-45; 2008, p.398) considera que é necessário aceitar a presença de mais de uma língua em funcionamento. Baseada no trabalho de Tervoort (1961, p.436-80) sobre o simbolismo esotérico, Silva (2005, p.31-5; 2008, p.398) também faz uso da definição “língua de sinais caseira” proposta por Gesser (2006, p.63), e entende essa comunicação como um conjunto de recursos, dentre eles a fala, a leitura labial, os “gestos naturais”, a LIBRAS, a dramatização e a pantomima.

Para Silva (*op.cit.*) os sinais deflagrados entre ouvintes e surdos no contexto familiar ou escolar poderiam ser vistos como “sinais caseiros”, em contraposição, Di Donato, Coelho e Carvalheira (2010, p.8) separam tais situações em um intrigante padrão.

Para os autores os “sinais caseiros” se referem à comunicação estabelecida no contexto familiar e os “gestos naturais” e o “*pidgin*” são vistos como a comunicação entre profissionais ouvintes e alunos surdos. Os autores enfatizam ainda que o “*pidgin*” não se constitui como uma língua e que o surdo falante de “*pidgin*” ou “gestos naturais” continua na ausência de um código linguístico constituído socialmente.

O não reconhecimento dos “sinais caseiros” como língua, também é o posicionamento de Dalcin (2006, p.194) ao pesquisar sobre surdos que aprenderam a língua de sinais tardiamente. A autora interpreta que antes dos surdos aprenderem a LIBRAS ou o português encontravam-se em uma “*inércia social e subjetiva*” desenvolvendo um sistema de comunicação baseado nos “sinais caseiros”. Além disso:

[...] os sinais caseiros são também considerados “pobres” em relação à língua de sinais, pois contêm uma quantidade reduzida de vocábulos, que se caracterizam por serem específicos para uma única situação, isolados, sem contextualização, voltados para a necessidade comunicativa do presente, muito limitados e superficiais, propiciando uma comunicação solta, fragmentada e sem estrutura e impossibilitando o aprofundamento das situações abordadas. Em virtude dessas características, são reconhecidos apenas no núcleo familiar, não estabelecendo relações sociais além da família e constituindo, dentro dela, relações precárias, proporcionadas pelas próprias limitações dos familiares em geral no que diz respeito à compreensão das condições do membro surdo. (DALCIN, 2006, p.196)

Para a autora (*op.cit.*, p.212), os surdos que permanecem nessa comunicação, acabam “[...] tornando-se sujeitos sem língua” e com isso “[...] permanecem numa posição de exclusão da língua (oral e de sinais) e, conseqüentemente, da cultura (ouvinte e surda)”.

Na mesma vertente, há as curiosas terminologias utilizadas por Lima (2004) para se referir ao surdo que não se comunica pelo português ou pela LIBRAS, tais como: “gestos naturais” (*op.cit.*, p.161), “embrião de linguagem” (*op.cit.*, p.162), “mímica” (*op.cit.*, p.257) e “linguagem umbilical” (*op.cit.*, p.28). Ratificando o aspecto negativo dessa comunicação, a autora apresenta em suas evidências (*op.cit.*, p.163) o relato no qual um instrutor surdo aferiu não ter paciência para ensinar a aluna também surda que chegou à escola sem domínio em nenhuma língua, ou seja, utilizando apenas os “gestos” criados pela família.

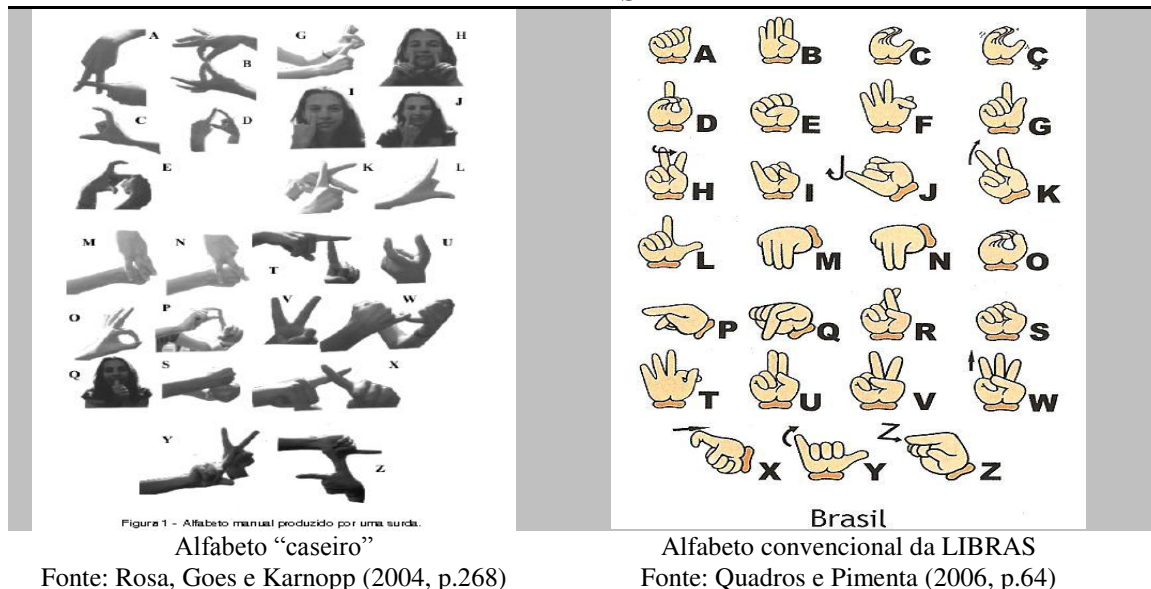
No estudo de Albres (2005, p.4-5) não há distinção entre “gestos naturais” e “sinais caseiros” considerando que ambos os termos são utilizados para indicar os “gestos” ou construção simbólica inventada/produzida no âmbito familiar. Trata-se de um sistema

convencional de comunicação entre mãe, pai e/ou irmãos ouvintes com o familiar surdo. A autora percebe os sinais caseiros como um “recurso” para os familiares que apresentam resistência à língua de sinais. Geralmente, essa resistência provém do mito que o aprendizado da língua de sinais dificultará o processo de oralização do filho surdo.

No artigo de Rosa, Goes e Karnopp (2004, p.266-9) a opção é pelo termo “sinais caseiros”. O estudo interessado nas questões de variedades linguísticas presentes na LIBRAS traz em seu bojo o contexto de uma criança surda filha de pais ouvintes que, sem contato com outros surdos, desenvolveu “sinais caseiros” com sua mãe para estabelecer a comunicação e também para mediar o aprendizado do português escrito. Para tanto, a mãe criou um alfabeto manual próprio que contemplava as letras do alfabeto da língua portuguesa, segundo os autores “[...] a datilologia evidencia a presença de idioletos, de sinais caseiros, criados em situações de não contato de surdos com a comunidade surda” (*op.cit.*, p. 266). Na sequência, os autores narram que a criança surda mudou de escola e entrou em contato com outros surdos, no novo espaço escolar aprendeu a LIBRAS, deixando os “sinais caseiros” e a datilologia “caseira” reservados somente para as interlocuções com a família. Em outras palavras, a criança surda se comunica, por meio da LIBRAS com a comunidade surda e, dos “sinais caseiros” com sua família, além de estar em contato com o português escrito no ambiente escolar. Nota-se, portanto, que os “sinais caseiros” continuaram presentes nas interações familiares, mesmo após o aprendizado da LIBRAS, o que pode remeter a habilidade de todo sujeito bilíngue, inclusive dos surdos, em cambiar de uma língua (seja a LIBRAS ou a “língua de sinais caseira”) para outra conforme o contexto.

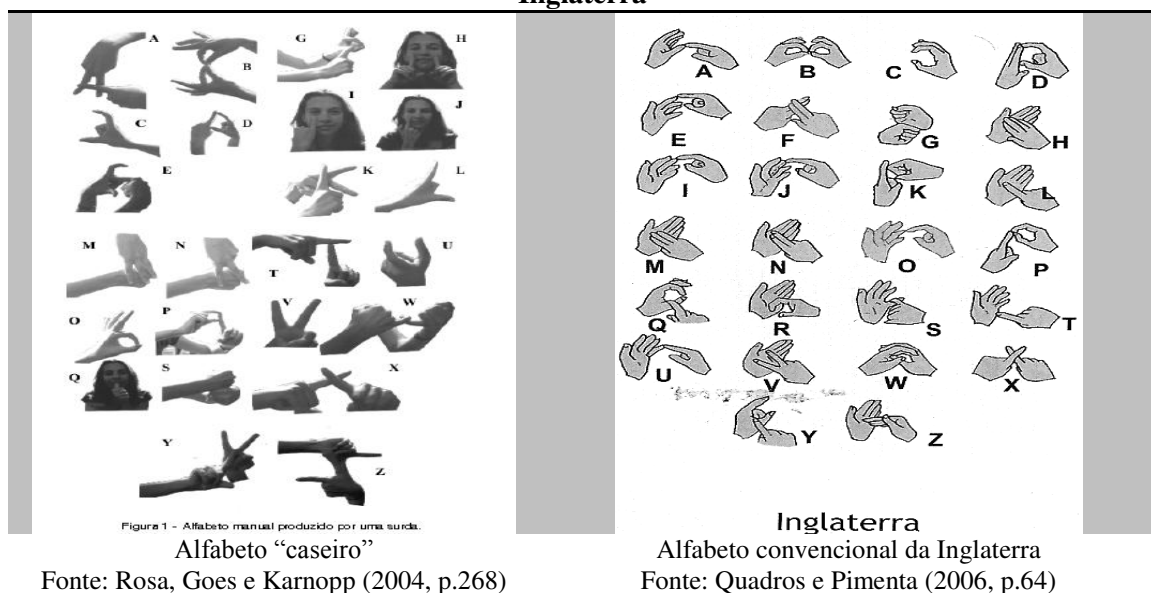
Para ilustrar a diferença entre os dois sistemas linguísticos, segue o referido alfabeto datilológico “caseiro” e o alfabeto datilológico convencional da LIBRAS para comparação:

Quadro 1: Alfabeto datilológico “caseiro” e alfabeto datilológico “convencional” da LIBRAS



Na ilustração dos alfabetos acima nota-se uma grande diferença, sendo as letras “L”, “V” e “M” as que mais se assemelham. Porém, cabe ressaltar que assim como os sinais convencionados (ou qualquer item lexical seja das línguas orais ou de sinais) podem diferir de um país para o outro, também o alfabeto datilológico pode apresentar distinções ou semelhanças. Para ampliar o repertório de comparação do leitor, apresento o alfabeto “caseiro” do Quadro 1 junto ao alfabeto datilológico da Inglaterra:

Quadro 2: Alfabeto datilológico “caseiro” e alfabeto datilológico “convencional” da Inglaterra



No Quadro 2, com a apresentação do alfabeto datilológico caseiro (propiciado por Rosa, Góes e Karnopp, 2004, p.268) e da Inglaterra (propiciado por Quadros e Pimenta, 2006, p.64), outra cena pode ser vislumbrada, na qual as semelhanças estão agora mais salientes que as diferenças. Além do uso das duas mãos para desempenhar as letras, observa-se que letras como B, D, E, M, P, Y, X entre outras demonstram maior proximidade entre o alfabeto caseiro e o alfabeto convencional da Inglaterra do que a comparação do Quadro 1 entre do alfabeto caseiro e o alfabeto datilológico utilizado pelas comunidades surdas no Brasil. É possível notar que o alfabeto datilológico “caseiro” buscou a imitação do objeto, de sua forma de contorno, do mesmo modo como Tervoort (1961, p.441) caracterizou os “gestos naturais”. Segundo o autor (*op.cit.*, p.441) “[...] todo o objeto pode ser imitado, ou de parte dele, a sua forma de contorno, ou atividade, o que é relevante para a criança²¹”. No entanto essas imitações podem variar, pois cada pessoa coloca sua personalidade na imitação e faz as suas escolhas por uma ou mais característica do objeto. É por essa razão que os “sinais caseiros” ou mesmo os convencionados se diferem conforme o indivíduo ou grupo. Da mesma forma ocorre com as onomatopéias nas línguas orais, uma vez que a imitação para o som do galo pode mudar de acordo com o país, ainda que, conforme Tervoort (*op.cit.*, p.440), “[...] o galo americano não cante diferentemente de um holandês”²².

Essa variedade de combinações leva o presente trabalho a admitir a coexistência de várias línguas de sinais caseiras²³ situadas discursivamente conforme o interlocutor e o contexto a que se prestam. Do mesmo modo, não concordo com os termos “gestos”, “*pidgin*” ou mesmo “variações”, se forem usados para desvalorizar o potencial linguístico que os “sinais caseiros” constituem para a criança surda e seus familiares e/ou profissionais ouvintes.

Logo, almejo valorizar as línguas de sinais caseiras e romper com as tradicionais “[...] dicotomias língua e variedade, língua e norma, língua e dialeto” (CÉSAR;

²¹ Tradução minha.

²² Tradução minha.

²³ Problematizarei no arcabouço teórico a escolha pela referência línguas de sinais caseiras no plural.

CAVALCANTI, 2007, p. 62) que estimulam a sobreposição de valores intrínseca a tais binarismos linguísticos.

1.6 Dos estudos que me inspiraram até minha inspiração nos estudos

A sucinta amostra de trabalhos que fazem referência aos “sinais caseiros” aferiu a relevância do tema. Em concordância com Deslauriers e Kérisit (2008, p.134-5), resgatar a literatura existente consiste em uma etapa importante, pois propicia avaliar quais são as contribuições possíveis para um novo trabalho, ou seja, é como dar um passo adiante na caminhada trilhada por outros autores. Nessa etapa, analisam-se quais são os conhecimentos produzidos na área, sem necessariamente estar preso à lógica construída pela literatura. Pois, conforme Deslauriers e Kérisit (*op.cit.*) apontam, as produções existentes podem não explicar o contexto específico ao qual estamos interessados. Segundo os autores, é preferencial que o pesquisador qualitativo se constitua aberto e flexível para que o campo e seus informantes lhe conduzam ao diferencial.

Assim, no emaranhado de definições e terminologias ao qual se submetem os “sinais caseiros”, percebi um terreno de grande instabilidade, onde o surdo pode ser ora “sujeito sem língua” (LIMA, 2004, p.163, DALCIN, 2006, p. 196), ora “bilíngue” (GESSER, 2006, p.51) e, por vezes, “multilíngue” (SILVA, 2005, p.29). Pode ter sua comunicação ora valorizada/potencializada e ora reduzida/empobrecida. Se as (in)definições propostas até o momento não ecoaram na história significa que os sujeitos ainda não se apropriaram de seus significados (COSTA, 2009, p.74). Possivelmente porque ainda há muitas lacunas a serem preenchidas e muitas perguntas a serem respondidas. Observo que, em todos os estudos encontrados, nenhum deles deu voz aos familiares e profissionais de surdos, com intuito de conhecer as suas representações sobre os “sinais caseiros” que “emergem” da interação entre surdos e ouvintes, inquietação esta que motivou a elaboração da seguinte pergunta de pesquisa para o presente trabalho:

Quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras?

Para responder a essa pergunta, a dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo introdutório compartilho um pouco de minha trajetória na área da surdez, bem como os deslocamentos teóricos que sofri nesse percurso. Apresento ainda um breve resgate histórico da língua de sinais onde situo as “línguas de sinais caseiras” e a sua complexa discussão terminológica. Além disso, a pergunta e o desenho da pesquisa também compõem a introdução.

No capítulo 2 reflito sobre a abordagem metodológica que norteou a geração e a análise dos registros. Em seguida, realizo a contextualização do campo investigado, apresentando o perfil dos familiares, profissionais e estagiários participantes.

No capítulo 3 desenvolvo a fundamentação teórica. Primeiramente, justifico o meu estudo dentro da Linguística Aplicada, tirando proveito de sua intrínseca interdisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006) para compreender os conceitos necessários. Sendo assim, parto do diálogo entre a Linguística Aplicada (MARTIN JONES; ROMAINE, 1986; CAVALCANTI, 1999; 2011; CÉSAR; CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007a) e os Estudos Culturais (SILVA, 2000, 2001; WOODWARD, 2000; SKLIAR, 2003; BHABHA, 2007) para estabelecer os pressupostos teóricos.

No capítulo 4 realizo a análise dos registros e a discussão dos resultados. A análise é apresentada no formato de duas asserções e três subasserções que respondem a pergunta de pesquisa.

Esse caminho conduz ao fechamento desta dissertação em algumas Considerações Finais que certamente não se findam em “conclusões”, mas em novos questionamentos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo introduzir os conceitos teórico-metodológicos nos quais pretendo me nortear, para incorporar o presente estudo em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A princípio situo a pesquisa qualitativa como campo de vários estudos, que em seu bojo apresenta os estudos etnográficos. Ao vislumbrar os princípios que regem a pesquisa etnográfica, identifico a natureza deste estudo como de cunho etnográfico (CAVALCANTI, 1999, p.386) e apresento o contexto de pesquisa e seus participantes. Na sequência focalizo os procedimentos de geração e análise dos registros.

2.1 A pesquisa qualitativa como um “lar” ou uma “família”

Seria demasiado genérico afirmar apenas que a base metodológica deste estudo se encontra na pesquisa qualitativa. Na verdade, conforme afirma Schwandt (2006, p.194) a investigação qualitativa serve como “lar” para diversos estudos que, apesar de possuírem uma base comum, apresentam muitas divergências. O autor aponta que essas divergências podem estar intrínsecas ao interesse no qual o pesquisador se serve para desenvolver pesquisa social ou ainda às diferentes posturas epistemológicas da investigação qualitativa, seja ela referente ao Interpretativismo, a Hermenêutica ou ao Construcionismo Social.

Sob a ótica de Denzin e Lincoln (2006, p.16), a pesquisa qualitativa pode ser vista como:

[...] uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições. Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos [...]. Existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa.

A pesquisa qualitativa não tem, portanto, uma única face, um único método ou um único paradigma, pois se faz emprestar a várias disciplinas, a vários objetos de estudos, a várias escolas e comunidades científicas. Segundo Denzin e Lincoln (*op.cit.*, p.38.), trata-se de um campo de investigação, que perpassa disciplinas, campos e temas. E, conseqüentemente, seu contexto histórico é bastante complexo, uma vez que possui “[...] histórias independentes e distintas nas áreas da educação, do trabalho social, das comunicações, da psicologia, da história, dos estudos organizacionais, da ciência médica, da antropologia e da sociologia.”

De acordo com o panorama traçado por tais autores (*op.cit.*, p.26) para compreender o percurso histórico da pesquisa qualitativa na América do Norte, é possível vislumbrar sete momentos históricos: o tradicional, o modernista ou da era dourada, o momento dos gêneros obscuros, a crise da representação, o pós-moderno, a investigação pós-experimental e o futuro (que são os dias atuais). Nessa linha do tempo estabelecida, a primeira fase referente ao período tradicional (1900 a 1950) é caracterizada por estudos envolvendo o olhar para o “outro” como forasteiro, estrangeiro e estranho, ou seja, os primeiros estudos qualitativos são essencialmente de cunho etnográfico, embora nessa época a etnografia não fosse reconhecida como ciência.

Desse modo, se a pesquisa qualitativa é pensada como “lar” (SCHWANDT, 2006, p.194) ou como uma “família” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16) para diversos estudos, na minha interpretação, para a etnografia constitui-se como seu “berço”, tendo em vista que é de onde nasce uma nova ciência e um novo campo de investigação.

As raízes da etnografia são, conforme observado, as mesmas da pesquisa qualitativa e estão intimamente relacionadas ao estudo da vida de grupos humanos. Segundo Erickson (1984, p.2) e Goldbart e Hustler (2005, p.16) a palavra etnografia significa “escrever sobre as nações” ou “escrever sobre pessoas”, sendo que “grafia” se refere ao verbo grego “escrever” e “etno” serve ao substantivo grego traduzido para “nação” ou “tribo” ou “pessoas”. Para esses autores, a etnografia não necessariamente exige um estudo sobre uma nação, grupo linguístico, região ou aldeia, mas pode se concentrar em

qualquer rede social (uma escola, uma fábrica, uma família ou até mesmo a enfermaria de um hospital), desde que focalize, ao menos em parte, acontecimentos sob o olhar dos participantes envolvidos.

Essa interpretação de etnografia, atualmente pensada em diversos espaços, situações e grupos, decorre de três revoluções etnográficas (WINKIN, 1998, p.130-2). Segundo Winkin (*op.cit.*), a primeira revolução se refere à proposta do polonês Malinowski que transformou o campo de estudo, antes determinado pela lente de viajantes ou comerciantes enviados pelos etnógrafos (que por sua vez ficavam em casa ou no escritório à espera de manuscritos) para captar e escrever sobre a cultura do outro. Malinowski dispensou intermediários e decidiu ir ele mesmo a campo para realizar uma pesquisa “de dentro”. Ao passar um maior tempo em contato com a cultura das Ilhas Trobriand remodelou o sentido que era atribuído aos sujeitos observados, provocando a primeira revolução etnográfica. Entre 1930 a 1935, a escola de Chicago inovou o cenário das pesquisas antropológicas ao propor estudos em micro-sociedades e não necessariamente em terras estrangeiras, fato que promoveu a segunda revolução etnográfica. Nos anos 50, ocorreu a terceira revolução, mediante o desprendimento que os antropólogos iniciaram, no sentido de não mais focalizar grupos constituídos por pobres, desajustados ou dominados, visibilizando as regras de inclusão e exclusão que permeiam os acordos dentro das múltiplas microssociedades formais ou informais.

A partir de tais revoluções, a etnografia deslocou a representação do outro como “criatura graciosa” para o devido respeito proposto por Malinowski. Tais revoluções etnográficas inferem que o pesquisador dos dias atuais não entre em campo em busca de curiosidades sobre o “exótico” (*op.cit.*, p.130). O distanciamento do etnógrafo flagrado na descrição de bell hooks²⁴ (1990 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16) também não é mais bem visto. De fato, as atuais produções etnográficas sugerem um intenso e prolongado envolvimento com o campo, além de se preocupar com o registro e a análise do contexto

²⁴ A autora descreve a famosa fotografia que consta na capa de *Writing Culture* (CLIFFORD; MARCUS, 1986 apud DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16), reprodução explícita da mentalidade etnográfica da segunda metade do século XX, sob o olhar do pesquisador branco do sexo masculino como figura “autor/autoridade” que observa e descreve a cultura do “outro”, representada geralmente como um povo “negro/pardo passivo”.

investigado, principalmente a partir dos diversos pontos de vista dos seus próprios atores (ERICKSON, 1989, p.199). Segundo Goldbart e Hustler (2005, p.16), alguns pesquisadores chegam a afirmar que só há etnografia se o pesquisador é um observador participante no cotidiano focalizado.

O intenso envolvimento com o campo compreende que a etnografia pode ser delimitada no espaço no qual o próprio pesquisador participa, como por exemplo, admitir que os professores podem investigar o próprio contexto escolar questionando “o que está acontecendo nele?” ou “por que está de tal jeito e não de outro?”. Tais questões podem parecer triviais, mas de acordo com Erickson (1984, p.9-10; 1989, p.200-1), são como uma prerrogativa para fazer com que o familiar se torne estranho e interessante novamente.

Caracterizando o presente estudo como uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico²⁵, me alinho a Erickson (1984, p.9-10) ao perceber as vantagens na pesquisa desenvolvida como *insider*²⁶. Em concordância com o autor, as questões que sempre estiveram ali, mas que não receberam a devida atenção podem agora tornar-se visíveis e significativas. Assim, a caminho do estranhamento do familiar proposto pelo autor (ERICKSON, 1984, p.9-10; 1989, p.200-1), realizo neste estudo o retorno ao cenário onde atuei por um ano e meio como pedagoga estagiária. Conforme anunciado na introdução deste trabalho (p.5), após minha graduação em Pedagogia realizei um semestre de estágio em um programa de apoio escolar bilíngue a crianças surdas e, logo em seguida, ingressei no mesmo programa como aluna do curso de especialização, no qual pude desenvolver projetos pedagógicos com tais crianças²⁷. Ao ingressar no mestrado, a oportunidade de

²⁵ Na comunidade científica onde me situo, muitos estudos têm utilizado o termo “cunho etnográfico” para justificar a ausência da longa e sistemática permanência dentro de campo que preconiza o estudo caracterizado como etnográfico. Sigo aqui a mesma tendência, visto que não foi possível realizar o acompanhamento sistemático durante um longo e intenso período. Justifico ainda que dos dois anos de envolvimento com o campo, apenas um semestre foi dedicado a investigar a questão referente a presente pesquisa.

²⁶ O pesquisador *insider* pode ser entendido como alguém que “fala” de dentro do contexto analisado. Segundo Hodkinson (2005 apud AMARAL, 2010, p.131) o pesquisador *insider* contribui principalmente com “a inserção de elementos autobiográficos e seu pré-conhecimento e/ou participação da cultura observada”.

²⁷ Dentre os projetos que desenvolvi nos atendimentos pedagógicos individuais e em grupo durante 2009 (livro de receitas, livro de instruções para jogos, dicionário, guia de profissões e narrativas), o projeto narrativas pode ser acompanhado em Silva, Kumada e Nogueira (no prelo). Este projeto contou com a supervisão da professora Ivani Rodrigues Silva.

investigar um cenário já familiar me remeteu a técnica filosófica de estranhamento (*op.cit.*) que propiciou redescobrir o meu campo e olhá-lo por outros ângulos. Para isso precisei sistematizar o conhecimento que me parecia banal e analisar o ponto de vista dos outros sujeitos envolvidos.

Contudo, o trabalho etnográfico como *insider* não se consolida apenas em vantagens. Segundo Clifford (1983, p.127) a observação participante que é a principal característica da etnografia, é geralmente assimilada como uma “autoridade etnográfica” (*op.cit.*, p.130) baseada no argumento “eu estava lá” do etnógrafo como *insider* (*op.cit.*, p.128). Para o autor, tal argumento pode ser demasiado ingênuo se tomado como descrição fiel do contexto analisado, uma vez que a etnografia é uma “interpretação de culturas” (*op.cit.*, p.131) e como qualquer interpretação, a do etnógrafo também está situada em um ponto de vista que, além de não ser neutro, está repleto de subjetividade (*op.cit.*, p.133). Por outro lado, Clifford (1983, p.130-1) também admite as vantagens do pesquisador *insider*, pois conforme se adquire mais familiaridade com o campo, o pesquisador pode construir interpretações e induções mais amplas, por exemplo, para dizer se um acontecimento é típico ou atípico naquele cenário. Além disso, o autor aponta que as interpretações que o etnógrafo faz, quando desenvolvidas em parceria com seus informantes, não são para inventar uma “versão da realidade”, mas para interpretar um “ponto de vista” (*op.cit.*, p.134).

Desse modo, consciente das vantagens e desvantagens que implicam a pesquisa etnográfica como *insider*, aproveito minha experiência para propor, em colaboração com os familiares, profissionais e estagiários que participam do contexto investigado, um novo ponto de vista. Nas seções a seguir, faço uma breve contextualização do campo e dos participantes que constituíram este estudo.

2.2 Contexto da pesquisa

O contexto de pesquisa que foi cenário do trabalho de campo se refere a um programa bilíngue de apoio escolar a crianças surdas desenvolvido em um centro de estudos ligado a uma universidade pública de uma cidade do interior localizada na região

sudeste do país. O programa atende crianças, adolescentes e jovens surdos do próprio município em que está situado o respectivo centro de estudos e também de municípios do seu entorno.

A proposta do programa envolve o acolhimento e a orientação do Serviço Social, o acompanhamento psicológico em grupo aos familiares, o atendimento fonoaudiológico, a instrução em língua de sinais para as crianças surdas e para os seus familiares (em situações separadas) e o desenvolvimento de projetos focalizando a leitura, a escrita e a análise textual em parceria com projetos de Artes.

O contato prévio com o referido contexto de pesquisa se concentra, conforme já mencionado, na minha experiência como pedagoga estagiária, durante um ano e meio (antecedente ao ingresso no mestrado), com projetos de desenvolvimento de linguagem (nas modalidades sinalizada, oral e escrita) junto às crianças surdas com faixa etária entre 8 e 14 anos. A atuação pedagógica esteve vinculada às atividades previstas pelo currículo do curso de aprimoramento profissional e especialização em surdez no qual eu estava inserida.

O retorno ao cenário de pesquisa remeteu ao estranhamento do familiar descrito por Erickson (1984, p.9; 1989, p.201). Os aspectos até então vistos como triviais para os olhos familiarizados desta pesquisadora, mas que sempre estiveram presentes sem a merecida atenção, seguiram o movimento de estranhamento do familiar e de familiarização do estranho, com intuito de entender “o que acontece no espaço investigado” e “quais são as representações dos atores nele participantes”.

2.3 Os participantes

Para a investigação em campo, além de minha presença enquanto pesquisadora, havia a participação de 12 familiares de crianças surdas e de 10 profissionais e estagiários surdos e ouvintes²⁸ que atuam com as mesmas no mencionado centro de estudos. No

²⁸ Em concordância com a ética em pesquisa qualitativa (CHRISTIANS, 2006, p.146-9; DENZIN; LINCOLN, 2006, p.33-4) e o respeito etnográfico ao participante (ERICKSON, 1989, p.250-3). O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP e aprovado através do Parecer nº 911/2010. O consentimento informado dos sujeitos foi privilegiado, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de respeitar e informar os participantes dos

Quadro 3 faça uma breve contextualização do perfil das crianças surdas atendidas e de seus respectivos familiares participantes:

Quadro 3: Perfil das crianças surdas e de seus respectivos familiares						
Nº	Nome fictício e idade da criança surda	Grau de perda auditiva da criança	Tempo de frequência da criança surda no Programa	Principal língua utilizada pela criança	Nome fictício do familiar responsável	Grau de parentesco
1	Samuel: 13 anos	Severa ²⁹	7 anos	Português oral	Josiana	Mãe
2	Bianca: 13 anos	Profunda	12 anos	LIBRAS	Franciely	Mãe
3	Ana: 13 anos	Profunda	1 ano	LIBRAS	Marlisa	Mãe
4	Eduardo: 11 anos	Moderada	4 anos	Português oral	Paulo	Pai
5	Johnny: 10 anos	Profunda	8 meses	LIBRAS	Valdeir	Pai
6	Gabriele: 12 anos Gabriel: 7 anos	Gabriele: Moderada/ Severa Gabriel: Profunda	5 anos	Gabriele: Português oral e LIBRAS Gabriel: LIBRAS	Simone	Mãe
7	Beatriz: 13 anos	Severa	11 anos	LIBRAS e Português oral	Helena	Mãe
8	Talita e Giovana (Gêmeas): 11 anos	Talita: Moderada Giovana: Profunda	5 anos	Talita: Português oral Giovana: LIBRAS	Rosalina	Mãe
9	Caio: 12 anos	Profunda	8 anos	LIBRAS	Juliete	Irmã
10	Adriano: 12 anos	Moderada/ Profunda	2 meses	LIBRAS	Aparecida	Mãe
11	Antonia: 11 anos	Leve/ Moderada	9 anos	Português oral e LIBRAS	Ângela	Mãe
12	Teodora: 10 anos	Moderada/ Severa	1 ano	Português oral	Marcela	Mãe

objetivos da pesquisa, bem como atribuir a eles autonomia de decisão na colaboração do estudo. A privacidade e a confidencialidade da identidade dos participantes também foram garantidas e seus nomes foram substituídos por nomes fictícios, assegurando o anonimato dos envolvidos.

²⁹ As classificações sobre a perda auditiva podem variar, mas de acordo com a classificação divulgada pelo MEC (BRASIL, 1997), com base na classificação do Bureau International d'Audiophonologie (BIAP), e na portaria Interministerial nº 186 de 10/03/78, a surdez leve compreende a perda auditiva até 40dB, a surdez moderada afeta os limiares entre 40 até 70dB, a surdez severa acomete os limiares entre 70 até 90dB e a surdez profunda é a perda auditiva acima de 90dB.

Apresento o perfil da criança surda junto ao do seu familiar responsável, pois considero que as informações sobre o grau de perda auditiva, bem como a língua utilizada pela criança surda e o tempo de frequência no programa bilíngue são de suma importância para se compreender as representações construídas pelos participantes da pesquisa sobre as línguas de sinais caseiras.

Apesar de indicar a principal língua das crianças surdas no Quadro 3, é válido ressaltar que todas as crianças estão em contato com a LIBRAS e com o português (oral e escrito), uma vez que a proposta do centro de estudos é uma abordagem bilíngue de ensino. Além disso, todas as crianças estão matriculadas no ensino regular, e algumas delas também frequentam a sala de recursos, o que as coloca em assíduo contato com a língua portuguesa e a língua de sinais. Assim, a indicação está baseada na sua principal língua, mas não quer dizer que as crianças não estejam situadas em um contexto bi/multilíngue.

Dentre os familiares e crianças apresentados, apenas dois familiares (Aparecida e Valdeir) e seus respectivos filhos (Adriano e Johnny) não frequentavam o programa no período em que eu atuei como pedagoga (aluna de pós-graduação) com as crianças surdas. Os encontros de grupo focal foram o meu primeiro contato com eles e também a primeira vez que tinha conhecimento sobre seus filhos, ao contrário dos outros participantes com quem estabelecia considerável “familiaridade”.

Cabe salientar que as informações sobre os participantes provieram da leitura dos prontuários das crianças surdas³⁰, relatórios feitos enquanto eu atuava no centro de estudos como pedagoga estagiária e registros em diário de campo e diário retrospectivo de conversas informais realizadas com os participantes.

Com relação aos profissionais e estagiários que integram a equipe do programa supracitado, dentre eles assistentes sociais, fonoaudiólogas, linguista, arte-educadora, pedagogas, instrutores de língua de sinais e psicóloga, foram considerados para esta pesquisa apenas os profissionais e estagiários que atuam diretamente com as crianças surdas, constituindo 10 profissionais e estagiários. A descrição dos mesmos segue no

³⁰ Tais prontuários são acessíveis somente aos membros do corpo interno da instituição, mas devido a minha referida experiência no centro de estudos pude ter acesso a tais informações.

Quadro 4, logo abaixo. Cabe ressaltar que utilizei a última coluna para diferenciar aqueles que participaram de grupo focal daqueles que participaram de conversas informais.

Quadro 4: Perfil dos profissionais e estagiários participantes						
Nº	Nome	Surdo ou Ouvinte	Estagiário ou Profissional	Formação escolar/ acadêmica	Língua utilizada	Conversa Informal ou Grupo focal
1	Luisa	Surda (perda moderada/severa)	Profissional (Instrutora de LIBRAS)	Pedagogia/ especialização em Ed. Especial	Oralidade e LIBRAS	Grupo Focal
2	João	Surdo (perda profunda)	Profissional (Instrutor de LIBRAS)	Ensino Médio Completo	LIBRAS	Conversa Informal
3	Rita	Ouvinte	Profissional (Arte educadora)	Doutorado	Oralidade e LIBRAS	Conversa Informal
4	Vânia	Ouvinte	Estagiária	Pedagogia, cursando especialização em surdez	Oralidade e LIBRAS	Grupo Focal
5	Catarina	Ouvinte	Estagiária	Fonoaudiologia cursando especialização em surdez	Oralidade e LIBRAS	Grupo Focal
6	Valéria	Ouvinte	Estagiária	Fonoaudiologia cursando especialização em surdez	Oralidade e LIBRAS	Grupo Focal
7	Tatiane	Ouvinte	Estagiária	Fonoaudiologia cursando especialização em surdez	Oralidade e LIBRAS	Grupo Focal
8	Graziela	Ouvinte	Estagiária	Graduanda em Matemática	Oralidade	Grupo Focal
9	Jaqueline	Ouvinte	Profissional (Psicóloga)	Doutorado	Oralidade e LIBRAS	Grupo Focal
10	Dani ³¹	Surda (perda profunda)	Estagiária	Pedagogia na área da surdez, cursando especialização em surdez	LIBRAS e português escrito	Conversa Informal

Com exceção da estagiária do curso de Licenciatura em Matemática, todos os estagiários participantes já possuíam uma formação acadêmica. Sendo assim, suas

³¹ Essa participante permanece com o seu nome original conforme autorização de identificação de nome e imagem feita pela própria estagiária. Tal medida foi tomada devido a concessão de imagem feita por Dani para os sinais caseiros do Quadro 6 (p.79) e do Quadro 7 (p.104).

atividades de estágio no programa estavam relacionadas ao curso de especialização e aprimoramento profissional na área da surdez, o mesmo curso no qual participei no ano anterior ao ingresso no mestrado.

Apesar da função de Luisa ser de instrutora de LIBRAS, devido à sua formação pedagógica, muitas vezes a mesma se posiciona no centro de estudos mais como pedagoga do que como instrutora surda responsável pelo ensino da língua de sinais. Em outros momentos, Luisa reforça sua identidade surda para falar em nome de sua comunidade surda e retoma seu lugar de poder sobre a língua de sinais.

Todos os profissionais e estagiários já me conheciam antes da realização dos grupos focais, embora as alunas de aprimoramento e especialização não tenham trabalhado diretamente comigo como os profissionais. Contudo, mesmo em situações de pouco contato, seja com os profissionais e estagiários, seja com os familiares, a qualidade das manifestações feitas pelos participantes, aparentemente, não foi afetada. Acredito que a própria técnica do grupo focal enquanto um grupo de discussões com participantes já conhecidos contribuiu para que os profissionais e familiares pudessem se sentir a vontade para compartilhar suas opiniões de forma mais aberta. Além disso, a sequência de encontros, proporcionando continuidade à discussão sobre a temática, também parece ter favorecido para que todos os participantes se pronunciassem mais abertamente.

2.4 Geração de registros

Para a geração (MASON, 1996, p.51) de registros (ERICKSON, 1989, p.270-1)³², o *corpus* da pesquisa de cunho etnográfico, que tem como centro um trabalho de campo

³² A concordância do termo “geração de registros” em oposição à “coleta de dados” é proposta por Cavalcanti (comunicação pessoal) para contemplar a união dos conceitos “geração” sugerido por Mason (1996, p.51) e o argumento de Erickson (1989, p.269-70) para a cautela ao utilizar o termo “dados”. Segundo o autor (*op.cit.*) os materiais coletados em campo (notas de campo, transcrições, etc.) não se constituem em dados, estes são na verdade materiais que devem servir para a construção dos dados. Nessa perspectiva, “os dados” não estão “dados”, e não há sentido em referir “coleta”, visto que não se colhe informações no campo, mas se gera. Conforme Pedro Garcez (em palestra proferida no IEL/UNICAMP, 19 mai 2010), desde a decisão de gravação de vídeo com *n* câmeras até o consentimento para a entrada em campo são comprovações em que se finca a idéia de que o pesquisador desenvolve o ato de “geração”, pois sem consentimento não há entrada em

baseado em observação participante, proveio de um lado de reuniões de grupo focal (cf. ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p.9-14; PETTENDORFER; MONTALVÃO, 2006, p.1-9; MOITA LOPES, 2009, p.141-2)³³ e conversas informais e de outro lado de diário de campo e diário retrospectivo da pesquisadora. Segue abaixo um quadro explicativo sobre o procedimento de geração de registros:

Quadro 5: Informação panorâmica sobre os registros gerados em campo

	Periodicidade	Número de reuniões com familiares	Número de encontros com profissionais e estagiários	Duração média de cada encontro	Base para discussão/conversa	Registro através de
Grupos Focais	Semanal de novembro de 2010 a dezembro de 2010	9	3	60 a 90 minutos	a) “falas” de ouvintes e surdos sobre os “sinais caseiros” ³⁴ ; b) dois excertos de vídeos sobre a comunicação com surdos que desconhecem a LIBRAS e o português e c) excertos da literatura de estudos surdos sobre a temática.	Áudio, vídeo e anotações de campo (depois elaboradas em diário de campo)
Encontros de conversas informais	Encontros agendados entre novembro de 2010 a Março de 2011	1	4			

campo e, por sua vez, o posicionamento e o número de câmeras denotam o ângulo e o foco atribuídos ao cenário observado.

³³ Os grupos foram realizados no próprio centro de estudos em que estão envolvidos os participantes, em espaços (salas) cedidos à nossa pesquisa.

³⁴ As falas de surdos foram autorizadas por TCLE, conforme pesquisa realizada por Silva e Kumada (2009, p.169-70). Dos dois vídeos apresentados, um é de publicação e distribuição nacional e o outro foi devidamente autorizado por TCLE pela profissional que exibe sua imagem. Dos excertos retirados da literatura de estudos surdos, todos apresentaram autoria.

O diário de campo contribuiu para o registro dos encontros informais realizados com a arte-educadora que não teve disponibilidade para participar dos grupos focais nas datas marcadas, bem como com o instrutor surdo de LIBRAS e a pedagoga estagiária surda que, na falta de uma intérprete de língua de sinais, participaram de encontros de conversa informal agendados³⁵.

De acordo com Altrichter e Holly (2005, p.24), o diário de pesquisa pode abranger registros de entrevistas, de conversas informais, de observação, de documentos ou fotografias encontradas ou ainda descrever o contexto de pesquisa e as idéias que surgem para as próximas etapas de pesquisa. No presente estudo, o diário de campo foi o instrumento de registro para a observação participante nos grupos focais e nas conversas informais.

O hábito de registrar minhas impressões no diário de campo logo após os encontros com os familiares, profissionais e estagiários está em concordância com Winkin (1998, p.138-40), ao afirmar que o diário deve estar sempre junto ao pesquisador que se vale de etnografia. Segundo o autor, além da função empírica, reflexiva e analítica, o diário apresenta uma função emotiva (e catártica) de expressão dos anseios e reflexões do pesquisador. O diálogo permitido com o diário de campo é instrumento para o crescimento pessoal do pesquisador (MARTINS, 2004, p.105), que se mantém constantemente exposto à reflexão entre a teoria e a prática (ERICKSON, 1989, p.258).

O diário de campo retrospectivo (CAVALCANTI, Comunicação pessoal³⁶) também foi de grande relevância, e se fez oportuno, mediante a minha experiência anterior no contexto observado, bem como no aproveitamento de outras vivências e conhecimentos resgatados que justificaram esta investigação. Retomar todas as inquietações vividas no

³⁵ O instrutor surdo e a pedagoga estagiária mencionados não são oralizados necessitando de uma intérprete de LIBRAS. Apesar do meu domínio na LIBRAS para realizar a interpretação, já havia uma demanda muito grande para esta pesquisadora ao manusear a filmadora e moderar o grupo focal. Por essa razão optei pela conversa informal, em separado, com os dois.

³⁶ Segundo a pesquisadora, o diário de campo retrospectivo, um instrumento desenvolvido e utilizado no Grupo de Pesquisa CNPq “Vozes na Escola”, registra fatos, impressões etc. ocorridos antes do início da pesquisa, mas, de alguma forma, relacionados ao tema do estudo.

campo me propiciou o constante movimento de *zoom*, distanciando e aproximando a imagem/cenário em questão.

A escolha da gravação em áudio e vídeo³⁷ ocorreu com base na possibilidade de assistir novamente os encontros e transcrevê-los de forma mais fidedigna (ERICKSON, 1989, p.260). Para este estudo, acredito que as gravações somadas ao diário de campo se complementaram durante o grupo focal e as conversas informais, uma vez que, além de pesquisadora participante, estava sob minha responsabilidade a moderação da discussão.

2.5 Análise de dados

Com base em Erickson (1989, p.267), a análise de dados do presente estudo consistiu no método de indução analítica. Neste método o pesquisador é fortemente guiado pela indução durante e, principalmente, depois do trabalho de campo. Mas não se tratam de “induções puras”. Segundo o autor (1984, p.51), o etnógrafo também “[...] traz para campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões, explícita e implícita. A perspectiva e as perguntas podem ser alteradas em campo, mas o pesquisador tem uma idéia de base para começar³⁸” (*op.cit.*, p.51).

Desse modo, em uma pesquisa etnográfica, a partir de uma ou mais perguntas de pesquisa, é realizada uma intensa análise do *corpus* a fim de, através da indução, elaborar asserções que possam ser empiricamente comprovadas. Nas palavras do autor:

Uma tarefa básica de análise de dados é gerar essas afirmações em grande parte através da indução. Isto pode ser alcançado através da análise do corpus de dados, ou seja, revisando todo o conjunto de notas de campo, notas ou gravações magnetofônicas de entrevistas, documentos do contexto e gravações audiovisuais. Outra tarefa é estabelecer uma base de evidência para as afirmações que se deseja fazer. Isto se faz, revisando o corpus de dados reiteradamente para verificar a validade da afirmação que foi gerada, buscando evidências a favor e contrárias³⁹ (ERICKSON, 1989, p.262-3).

³⁷ Todas as sessões foram gravadas: em vídeo com uma filmadora digital posicionada sobre o tripé, devidamente localizada na sala ou direcionada pela pesquisadora; e em áudio através do gravador de voz embutido no celular e no mp4 da pesquisadora.

³⁸ Tradução minha.

³⁹ Tradução minha.

Sendo assim, além da indução, o que me norteou na análise dos dados foi a busca por respostas para a pergunta de pesquisa: “Quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras?” Ao propor as primeiras asserções, elas foram revisadas e alteradas até chegar à composição final de duas asserções e três subasserções. Para sustentar tais asserções, reuni evidências confirmatórias e também desconfirmatórias, ou seja, a favor e contrárias às afirmações construídas. De acordo com Erickson (1989, p.264-7) também os casos discrepantes devem ter sua atenção resguardada, pois podem servir para ilustrar as sutilezas particulares, e se acaso tais discrepâncias ocorrerem em maior número que as evidências que corroboram a asserção, é necessário rever tal análise.

Para que as asserções elaboradas pelo etnógrafo sejam consideradas confiáveis, Erickson (1989, p.267-9) propõe que o investigador realize uma busca por “padrões de generalizações”. A generalização implica diferentes níveis, mas está geralmente associada a uma quantidade considerável de “[...] episódios análogos para sua comparação. Os acontecimentos infrequentes não podem ser tratados corretamente pelo método de indução analítica⁴⁰” (*op.cit.*, p.269). Os padrões de generalizações auxiliam o investigador a encontrar vínculos chave utilizados para reforçar sua asserção. Nas palavras do autor “um vínculo é chave quando tem fundamental importância para as principais afirmações que deseja formular o investigador. E é um vínculo quando conecta vários dados como manifestações análogas do mesmo fenômeno⁴¹” (*op.cit.*, p.267).

Sendo assim, justificado o método de indução analítica (ERICKSON, 1984; 1989) como procedimento de análise de dados que adotei para esta pesquisa finalizo o capítulo metodológico. Na sequência, apresento o arcabouço teórico que embasou a análise de dados e discussão dos resultados.

⁴⁰ Tradução minha.

⁴¹ Tradução minha.

CAPÍTULO 3

ARCABOUÇO TEÓRICO

Com base em uma visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1998, p.1), alguns estudos têm distanciado o surdo das concepções patologizadas baseadas na deficiência auditiva e inserido o mesmo em discussões sobre educação bilíngue em contextos de minorias e invisibilização (CAVALCANTI, 1999, p.392-3). Guiado pelos preceitos dessa ótica sócio-antropológica do surdo e da surdez como contexto sociolinguisticamente complexo, o arcabouço teórico do presente estudo se alinha com os pressupostos de uma pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1984, p.51-66; 1989, p.196-301) inserida na Linguística Aplicada (LA), especificamente na subárea dos estudos sobre educação em contextos bilíngues/multilíngues de minorias, apresentando a preocupação com o reconhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados (CAVALCANTI, 2011, p.171-181).

Vale salientar que compactuo com a concepção de LA, frequentemente vista como “impura” ou “mestiça”, pois

há quem entenda que a declaração de autonomia da linguística aplicada deve ter como contrapartida uma perfeita divisão do trabalho entre aqueles que trabalham na linguística “pura” e os que optaram pela nova disciplina, recém-emancipada. Além da conotação indesejável de “impura” (pela simples exclusão) que tal oposição engendra, há um perigo de que isso leve alguém a concluir que a linguística aplicada não precisa se preocupar mais com o trabalho teórico (RAJAGOPALAN, 2003, p.79).

Assim, para o autor (*op.cit.*), nesse processo de emancipação da LA muitos estudiosos buscaram se distanciar dos trabalhos feitos pela linguística (referida pelo autor como “disciplina-mãe”). Em decorrência desse distanciamento, surgiu uma visão deturpada da LA preocupada somente com o trabalho prático (ou aplicado). Contudo, em concordância com Moita Lopes (2006, p.13), defendo uma LA mestiça, mas ao mesmo tempo ideológica, ou seja, que se preocupa com o diálogo entre as práticas sociais e a teoria. Segundo o autor, foi justamente o distanciamento da linguística, que possibilitou à

LA se constituir como área de estudos interdisciplinar/transdisciplinar, ou mesmo “indisciplinar” (*op.cit.*, p.19).

Alinho-me novamente a Moita Lopes (2006, p.20) quando aponta que foi a interdisciplinaridade que o “[...] tornou cada vez mais interessado no que outras áreas do conhecimento tinham a dizer sobre a linguagem [...] de forma a poder construir [sua] investigação de modo situado.” E é dentro do viés da interdisciplinaridade que foram construídos os alicerces desta fundamentação teórica, partindo de uma visão crítica de LA proposta pelos autores já citados e por outros estudiosos que contribuíram para problematizar questões sobre bilinguismo (CAVALCANTI, 1999, p.385-417; 2011, p.171-85; MAHER, 2007a, p.67-94), incluindo a crítica ao conceito de semilinguismo (MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986, p.26-38; MAHER, 2007a, p.75-6) e a visão de língua como caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.60-1; CAVALCANTI, 2011, p.173).

Celebrando a interdisciplinaridade na LA, visitei os Estudos Culturais em busca de esclarecimentos sobre vários conceitos, tais como o de “terceiro espaço” e “entre lugares” de Bhabha (2007, p.43-69). Ainda nos Estudos Culturais encontrei respaldo teórico para compreender as implicações que as “representações” engendram dentro do discurso, a partir de autores como Silva (2000, p.73-102; 2001, p.31-109), Woodward (2000, p.7-72), Menezes de Souza (2004, p.114-24) e Skliar (2003, p.65-96).

O conceito de discurso a que me refiro também merece atenção. Para isso tomo novamente emprestado os Estudos Culturais de Bhabha (1984 apud MENEZES DE SOUZA, 2004, p.117) que entende o conceito de discurso como “prática significatória”. Revozeando Bhabha (*op.cit.*) trata-se de um “processo que postula a significação como uma produção sistêmica situada dentro de determinados sistemas e instituições de representação – ideológicos, históricos, estéticos, políticos”.

Daqui por diante, exploro, portanto, a possibilidade de recortes que a interdisciplinaridade da LA autoriza.

3.1 O(s) outro(s), a(s) diferença(s) e as implicações das representações

Segundo Silva (2000, p.76-7) tanto o conceito de identidade quanto o de diferença são resultados dos nossos próprios discursos, criados e nomeados por nós mesmos, mas que, comumente, são vistos como dogmas da vida real. Dogmas estes que continuam sendo reproduzidos para regular a cadeia de oposições que marca a diferença entre “eu” e o(s) “outro(s)”.

Como construção social, conforme Woodward (2000, p.50), a diferença pode provocar a exclusão ou a inclusão do(s) “outro(s)”. Recentemente, a diferença tem sido trabalhada pelo viés da inclusão, associada à celebração da diversidade através dos discursos que apregoam a valorização/aceitação do outro. É dentro dessa perspectiva que percebo a coerência de Silva (2000, p.91), ao apontar que para se pensar o conceito de diferença é necessário questionar “[...] os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação”. Na minha interpretação, tais sistemas de representação estão relacionados aos responsáveis por alimentar os discursos que pairam como se fossem reflexo fiel da realidade. O que geralmente se esquece é que por trás das representações existe um interlocutor que parte de determinado *lócus de enunciação* (MENEZES DE SOUZA, 2004, p.119) para criar a (sua) imagem do “outro”.

A partir de uma visão sóciodiscursiva da linguagem, a leitura de Menezes de Souza sobre Bhabha (apud MENEZES DE SOUZA, 2004, p.118-9) indica que para se entender o conceito de representação é essencial que se compreenda o *lócus de enunciação* daquele que fala ou escreve. Todo narrador está situado em um contexto ideológico e sócio-histórico-cultural que o influencia no seu processo de interpretação e representação.

Segundo Silva (2001, p.33-4) o processo de representação pode ser compreendido através de uma dupla dimensão de análise, a representação como “delegação” e a representação como “descrição”:

No primeiro caso [representação como delegação], trata-se da pergunta sobre quem tem o direito de representar quem, em instâncias nas quais se considera necessário delegar a um número reduzido de *representantes* a voz e o poder de decisão de um grupo inteiro. Essa idéia de representação constitui justamente a

base dos regimes políticos caracterizados como “democracia representativa”. No segundo caso [representação como descrição], pergunta-se sobre como os distantes grupos culturais e sociais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural: nos discursos e nas imagens pelos quais a cultura representa o mundo social. As duas dimensões da representação estão, é claro, indissolavelmente ligadas. Quem tem a delegação de falar e de agir em nome do outro (representação como delegação) dirige, de certa forma, o processo de apresentação e de descrição do outro (representação como descrição). Quem fala *pelo* outro controla as formas de falar *do* outro. (SILVA, 2001, p.33-4)

Para Silva (*op.cit.*) e Woodward (2000, p.18), a delegação de sujeitos autorizados a falar em nome de um grupo está estreitamente vinculada às relações de poder. Estas por sua vez, são responsáveis por regular os excluídos e os incluídos.

No entanto, conforme a interpretação de Bhabha feita por Menezes de Souza (2004, p.117), em termos de representação do colonizado, independentemente de quem falará pelo outro, não será possível identificar qual imagem possui mais veracidade. Seja na imagem produzida pelo colonizado ou pelo colonizador, é necessário se considerar que a formação das representações estará sempre influenciada pelos discursos (do colonizado e do colonizador) presentes no espaço originalmente híbrido habitado por ambos.

De forma semelhante, Skliar (2003, p.67) afirma que “[...] já não existe uma única representação, senão várias representações sobre o espaço do outro e da mesmidade”. Parece-me que, em decorrência dessa multiplicidade e do hibridismo apontado por Menezes de Souza (2004, p.117), é extremamente problemático entender a noção de representação como reflexo da realidade, ainda que seus efeitos e sentidos pareçam tão reais quanto “[...] a pedra que nos atinge a cabeça. É precisamente por parecerem ‘reais’ por serem ‘reais’, que esses sentidos têm efeito de ‘verdade’” (SILVA, 2001, p.44). E, com base nesse efeito de verdade que perpassa as representações, observa-se muitos estereótipos sendo criados e fortalecidos discursivamente.

Para compreender o conceito de estereótipo com o qual trabalho, alinho-me a Silva (*op.cit.*, p.50-8) e Bhabha (2007, p.105-28), também da área dos Estudos Culturais. Em concordância com Silva (2001, p.50), os estereótipos são gerados a partir do encontro/conflito com o outro e reúnem de forma ambígua “[...] um desejo de conhecer o outro e um impulso para contê-lo”.

Essa também é a percepção teórica de Bhabha (2007, p.105-9) para quem o estereótipo opera como reação à diferença, uma reação perversa em prol da inferiorização do outro com base em hierarquias estabelecidas, por exemplo, na sua raça, cultura ou gênero. Além disso, o autor chama a atenção para o espaço discursivo do “já conhecido” (*op.cit.*, p.105) que o estereótipo habita, mas que necessita ser constantemente repetido, pois:

[...] é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em excesso do que, pode ser comprovado empiricamente ou explicado logicamente (BHABHA, 2007, p.105-6).

É através do excesso e da repetibilidade que Silva (2001, p.95) também caracteriza o fetiche⁴². Segundo o autor “[...] é apenas porque o fetichista atribui ao fetiche um poder excedente, exagerado, sem fundamento, que o fetichismo pode ser exposto, denunciado e criticado”⁴³. Na minha interpretação, o estereótipo ou fetiche age insistentemente como forma de engessar o outro em representações descritivas que o situam no lugar do forasteiro/*outsider*. Assim:

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 2007, p.117).

É dentro dessa perspectiva que o autor (*op.cit.*, p.117) afirma que “[...] nós sempre sabemos de antemão que os negros são licenciosos e os asiáticos dissimulados”. Na crítica de Bhabha (*op.cit.*, p.117) a criação de tais estereótipos baseados nas diferenciações raciais é, na verdade, uma grande desculpa para se praticar o racismo.

⁴² Segundo Silva (2001) a palavra fetiche tem origem mística na palavra “feitiço”. Historicamente, o “feitiço” se referia às crenças religiosas espúrias que não correspondiam aos padrões religiosos da época.

⁴³ A leitura do estereótipo em termos de fetichismo também é sugerida por Bhabha (2007, p.116), pois segundo o autor “o fetiche ou estereótipo dá acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma.”

De fato, assim como Bhabha (apud MENEZES DE SOUZA, 2004, p.126) compreende que “[...] as culturas são construções e as tradições são invenções”, acredito ser possível interpretar as representações como construções e os estereótipos e fetiches como invenções. A partir daí, cabe então problematizar a razão pela qual os efeitos deflagrados pelo estereótipo agem como realidade, e pior, como uma realidade fixa e generalizada que continua ecoando através da repetibilidade discursiva. Por esse motivo, acredito na necessidade de voltar a olhar o outro e a mesmidade de forma diferente, pois em concordância com Skliar (2003, p.20):

[...] é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente.

Voltar a olhar bem, isto é, voltar a olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que *nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade.*

Subvertendo a lógica, o autor convida a nos desvencilharmos do etnocentrismo naturalizado e “olhar bem” (*op.cit.*) as outras línguas, as outras culturas, enfim, o(s) outro(s) “outro(s)”. Esse convite me parece oportuno para compreender as intenções do presente trabalho no contexto da surdez, ao valorizar línguas que vem sendo invisibilizadas e desprestigiadas através de representações e estereótipos baseados em noções de língua e semilinguismo que carecem com urgência ser revistos⁴⁴. E é a essa questão que me aterei a seguir.

3.2 Repensando a língua: do semilinguismo ao multilinguismo

Devido aos deslocamentos das representações sobre o universo linguístico do sujeito surdo que pretendo propor nesta dissertação, acredito ser relevante situar o surdo e

⁴⁴ A revisão de tais representações corrobora para a proposta crítica de “desfetichização” apontada por Silva (2001, p.96-7). Para o autor, a desfetichização se trata de “[...] um ato de esclarecimento, de conscientização, de revelação, de re-conhecimento [...] uma espécie de sócio-análise pela qual um ato recalcado, o ato pelo qual o fetichista cria o fetiche e atribui-lhe poderes extraordinários, volta à consciência” (*op.cit.*, p.96-7). O fetichista, nesse sentido, retoma a consciência da sua própria responsabilidade na criação e reprodução humana e social do fetiche.

a(s) sua(s) língua(s) nas discussões sobre semilinguismo, bilinguismo e multilinguismo, geralmente, dirigidas para as línguas orais. Percebo como essencial também, que eu esclareça o meu posicionamento a respeito de inferências ao surdo envolvendo a representação “semilíngua” e/ou “multilíngua”, bem como a minha justificativa pela escolha do termo “línguas de sinais caseiras” no plural que adoto neste trabalho.

Parafraseando Silva (2008, p.393), de fato, há muito tempo, diversos surdos têm sido apontados nas escolas e na literatura como sujeitos sem língua, seja por serem avaliados dentro de uma abordagem oralista que se norteia exclusivamente no seu domínio da oralidade, seja por não atenderem as expectativas de uma abordagem bilíngua baseadas no domínio “equilibrado” da LIBRAS e do português.

Na vertente da abordagem oralista, as línguas de sinais não possuem autenticidade linguística. Essa é também a visão do senso comum cristalizada no termo “surdo-mudo”, termo que ainda circula nas representações sobre o sujeito surdo e apresenta o mesmo como alguém que não ouve e também não fala, desprezando a fala realizada através da língua de sinais. A autora e atriz francesa surda Emanuelle Laborit ao narrar sua autobiografia frisou que sempre se espanta com a expressão surda-muda, primeiro por estar apta a falar por meio da língua de sinais, e segundo por ter condições de se exprimir oralmente, ainda que através do grito. Em suas palavras “[...] a língua de sinais corresponde a [sua] voz, [seus] olhos são [seus] ouvidos. Sinceramente nada [lhe] falta. É a sociedade que [lhe] torna excepcional, que [lhe] torna dependente dos ouvintes” (LABORIT, 1994, p.131).

Segundo Silva (2008, p.395), os surdos sempre encontraram resistência para terem sua(s) língua(s) de sinais aceita(s) e esse apagamento culminou na representação do surdo semilíngua, em lugar do reconhecimento da sua condição bilíngua, ou mesmo multilíngua. Uma das línguas apagadas é, conforme a autora, a língua de sinais caseira que é sempre tratada como “[...] algo nocivo a ser substituído, ora pela língua oral da comunidade majoritária, ora pela própria língua de sinais, utilizada por um determinado grupo de surdos (geralmente surdos adultos escolarizados)” (*op.cit.*, p.395).

Apesar da crítica de Silva (*op.cit.*) e de outros autores (GESSER, 2006, p.61; CAVALCANTI, 2011, p.174) às representações de semilinguismo que insistem em estigmatizar o surdo que não atende as expectativas da língua convencional oral ou sinalizada, alguns estudiosos continuam colaborando para tal concepção semilíngua (LIMA, 2004, p.163; NADER, 2011, p.102).

Para Lima (2004) enquanto o surdo não se expressar pela LIBRAS e pelo português, ele não pode ser considerado bilíngue. Apesar de reconhecer que 16% dos alunos participantes de sua pesquisa utilizam apenas “gestos naturais” (*op. cit.*, p.257) como meio de comunicação com seus pais ouvintes, a autora aponta que “[...] o surdo chega à escola sem ter constituído língua alguma” (*op. cit.*, p.187).

Do mesmo modo, Nader (2011, p.96-102) reconhece as potencialidades da comunicação estabelecida entre familiares ouvintes e o filho surdo, mas a considera como uma “[...] pseudo-língua que atende parcialmente a algumas das funções da linguagem” (*op.cit.*, p.102). A autora não legitima essa comunicação como língua defendendo-a como limitada para o desenvolvimento cognitivo da criança surda, pois de acordo com uma entrevista dada por Nader, “a língua é aquela que é partilhada por uma comunidade que ultrapassa as fronteiras da família” (CRUZ, 2011, p.1). Como validade dessa concepção, o estudo de Nader (2011, p.117), frequentemente, se refere aos surdos que não dominam a LIBRAS ou o português como pessoas em situação de “ausência de língua”, o que, em outras palavras, corrobora a concepção de semilinguismo que critico neste estudo.

Segundo Martin-Jones e Romaine (1986, p.26) o termo semilinguismo surgiu para designar a habilidade linguística ‘incompleta’ de sujeitos bilíngues em finlandês e sueco de Tornedal. O mesmo termo ressurgiu na década de 80 para se referir às crianças com origem imigrante. O que preocupa as autoras (*op.cit.*, p.35) é a forma como o termo é utilizado para denominar como semilíngues crianças ou adultos com habilidades inferiores aos falantes nativos. Alguns estudos (CUMMINS, 1979 apud MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986, p.29-31) chegam a atribuir aos semilíngues efeitos negativos derivados de sua condição linguística, tais como prejuízos cognitivos e consequências acadêmicas.

Um estudo mais recente (STROUD, 2004, p.199) comprova que a preocupação das autoras (MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986, p.35) com relação ao uso do termo semilinguismo ainda é muito atual. A pesquisa de Stroud (2004, p.199) também analisa o semilinguismo em um contexto sueco, porém sob as implicações do *Rinkeby Swedish*, um sistema “[...] altamente estigmatizado e visto como uma guetização de imigrantes suecos⁴⁵”. Popularmente reconhecido como “pidgin” ou “crioulo” (*op.cit.*, p.200), é referido como um sueco mal falado, comumente discriminado por discursos que associam seus falantes à AIDS (*op.cit.*, p.204) ou a formas de xingamento nas conversas, dentre outras referências utilizadas para denegrir a imagem dos falantes de *Rinkeby Swedish* (*op.cit.*, p.201-2).

Apesar de não mencionarem a surdez, considero que Martin-Jones e Romaine (1986, p.26-38) e Stroud (2004, p.196-214) trazem grandes contribuições para a definição de semilinguismo que trato nesta dissertação, como demonstro no capítulo da análise dos dados, ao perceber que a representação de sujeito surdo semilíngue faz uma atribuição direta de uma carga negativa.

Exatamente pela forma como a literatura e mesmo alguns documentos oficiais têm se apropriado do termo semilinguismo para definir habilidades ou domínios linguísticos limitados, a crítica tecida por Martin-Jones e Romaine (1986, p.35) assinala que é necessário ter cautela ao falar de semilinguismo. Essa preocupação está relacionada ao desconforto sentido com relação ao uso e interpretação do termo, pois:

Termos como ‘semilinguismo’ são em nossa visão induzidos em erro porque eles, implicitamente, nutrem a crença de que há algo ideal, um monolíngüe completamente competente ou um falante bilíngüe que tem uma total ou completa versão da língua⁴⁶ (MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986, p.32).

Para esboçar essa noção de bilinguismo (e também de falante ideal), as autoras apresentam a metáfora do *container* proposta por Skutnabb-Kangas (apud MARTIN-JONES; ROMAINE, 1986, p.32), conforme o esquema importado na demonstração a seguir:

⁴⁵ Tradução minha.

⁴⁶ Tradução minha.

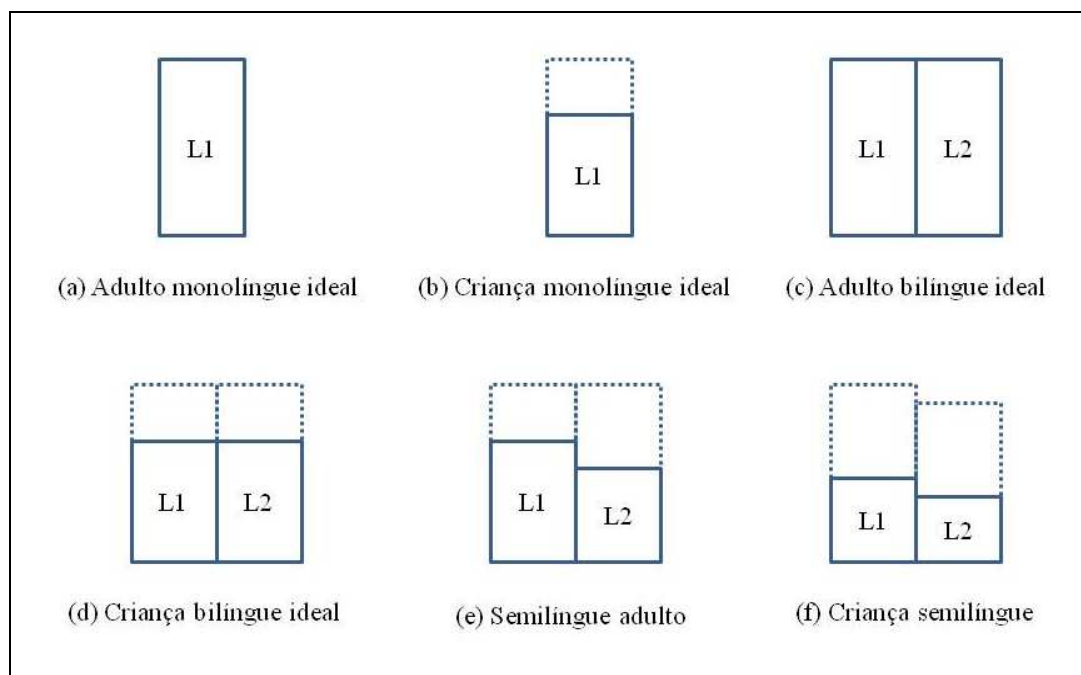


Figura 1: A visão de ‘container’ para entender competência linguística

A delimitação do container sem pontilhados faz referência a um domínio total da língua, enquanto as crianças e os falantes vistos como semilíngues são identificados por pontilhados que remetem a incompletude, a parcialidade, a não totalidade desse domínio linguístico. Essa noção de monolíngue e bilíngue ideal é rebatida por Maher (2007a, p.77) para quem o esquema acima reflete a compreensão da competência dos falantes:

[...] aprisionadas como casulos, como se pudessem ser fixadas de forma inequívoca e congeladas no tempo. Os tracejados contínuos do esquema refletem também uma visão de língua como entidade pronta, acabada, enclausurada em si mesma, o que permite pensar o sujeito bilíngue como sendo aquele que simplesmente justapõe, acopla uma língua à outra, mantendo-as completamente separadas.

Nesse sentido, em busca de uma visão mais fluída de bilinguismo, a autora (*op.cit.*, p.77) desenvolve o seguinte esquema:

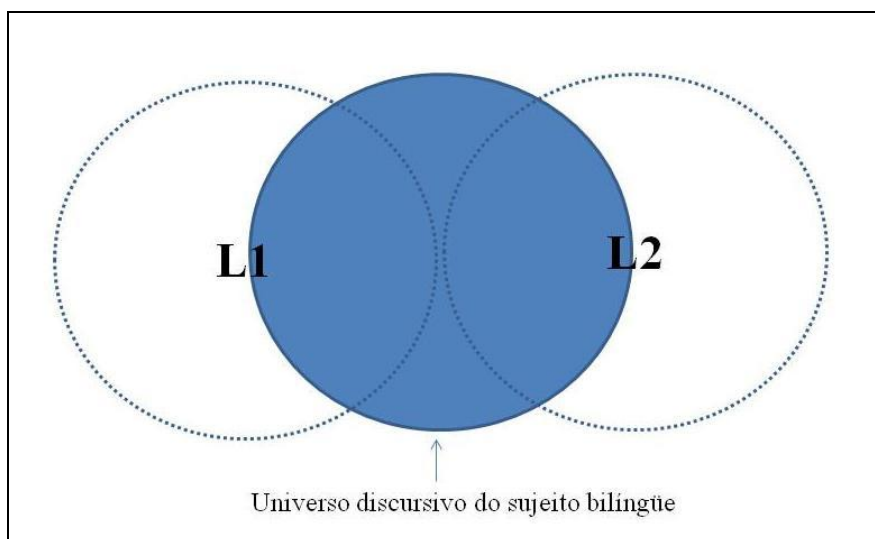


Figura 2: Universo discursivo do sujeito bilíngue

Para a Maher (2007a, p.77-8), essa é uma visão mais real da coexistência de L1 e L2 no contexto bilíngue. A imagem imprime o sistema poroso, mutante e temporário criado pelo bilíngue que habita um “[...] terceiro lugar, lugar esse que, sendo permeável à permeabilidade das línguas que o constituem, está permanentemente em construção”.

Embora não tenha sido citado pela autora, na minha interpretação, a noção de “terceiro lugar” (*op.cit.*, p.78) como espaço legítimo para os falantes bilíngues apresenta grande semelhança com a noção de “Terceiro Espaço” proposta por Bhabha (2007, p.66-9).

Segundo Bhabha (2007, p.67), a intervenção do Terceiro Espaço na enunciação desafia a “[...] noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora, autenticada pelo Passado originário mantido vivo na tradição nacional do Povo.” E é exatamente no rastro da desestabilização de tais noções homogeneizadoras de cultura e, conseqüentemente, de língua que o presente estudo se ajusta aos estudos culturais do autor (*op.cit.*).

O Terceiro Espaço ou espaço intersticial desvela um lugar de hibridismo, do novo, de “*nem um e nem outro*” (BHABHA, 2007, p.51). E, entendo por hibridismo, assim como Tagata (2007, p.13), não o resultado de duas culturas, mas a “[...] origem de todo fenômeno cultural”, não como “[...] síntese ou mestiçagem, mas como uma “totalidade parcial”; não

como valorização da *diversidade*, mas como valorização da *diferença cultural*” (*op.cit.*, p.138).

Na minha leitura de hibridismo e Terceiro Espaço, embasada nos autores aqui expostos, entendo a defesa da destituição da bandeira em “respeito à diferença do(s) outro(s)”, geralmente levantada no culto à diversidade, em detrimento do reconhecimento da própria diferença cultural intrínseca a todo “eu” e a todo “outro”.

Outro referencial para a crítica à noção deturpada de hibridismo e associação do termo à celebração da diversidade foi apresentado por Menezes de Souza⁴⁷ em um evento acadêmico. Segundo o autor:

[...] Há toneladas de livros e artigos tecendo elogios ao hibridismo, como se o bom é ser mistura, o bom não é ser puro, o bom é poder se adaptar, é poder... como se o hibridismo fosse um elogio à mistura e não uma crítica ao purismo. Então se você acha que você vai se libertar do purismo elogiando o híbrido, você não entendeu o conceito de hibridismo. Essa é a minha leitura. As mesmas coisas acontecem com o Terceiro Espaço. O Terceiro Espaço para o Bhabha não era um elemento de mistura, o elemento era um espaço que não era nem um e nem o outro, não era um pouco de um e um pouco de outro.

Sendo assim, Menezes de Souza (2010, p. 301) esclarece que o híbrido não é “[...] mera mescla tradutória de dois originais – um pretendo terceiro elemento que resolveria a tensão entre duas culturas [...] é um processo agonístico em estado constante de negociação inconclusiva, sem trégua, sem assimilação nem incorporação”. É por essa razão que, para a teoria de Bhabha (2007, p.67), o Terceiro Espaço se constitui como um espaço de hibridismos e ambivalências, sem qualquer coerência com as reivindicações de uma originalidade pura. Na verdade, para o autor (BHABHA apud MENEZES DE SOUZA, 2004, p.118), qualquer tentativa de retorno à origem “autêntica” é vista como uma busca infrutífera.

⁴⁷ Trata-se da transcrição da gravação em áudio feita no Encontro do GT ANPOLL Transculturalidades, Linguagem e Educação. SOUZA, L.M.T.M. From local to Local: a critical perspective of ethics and geopolitical conflicts in literacy and language teaching. In.: SOUZA, L.M.T.M.; MONTE MOR, W. (Coords.). **Encontro do GT ANPOLL Transculturalidades, Linguagem e Educação**. Universidade de São Paulo - Departamento de Letras Modernas - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo/SP. 14 abr. 2011.

Seguindo os passos de Bhabha (*op.cit.*, p.51-2), me parece muito oportuno compreender o Terceiro Espaço como um espaço para se trabalhar também o conceito de “negociação em lugar de negação” (*op.cit.*, p.51). O autor propõe o uso do termo negociação para fazer alusão a elementos antagônicos e contraditórios que podem coexistir de forma articulada.

Como cada passo leva a outro, percebo que a ideologia inerente ao conceito de negociação (*op.cit.*) está em grande harmonia com a noção de simultaneidade proposta por Young (2001 apud TAGATA, 2007, p.92). A partir do conceito de simultaneidade é possível articular elementos antagônicos através do uso do “e.../e...” ao invés do binarismo “ou.../ou...”. Tanto na noção de simultaneidade como na de negociação, percebo a coexistência de diferença e semelhança, de arbitrariedades e hibridismos por natureza.

Alinhando-me as leituras que defendem a condição híbrida original, cabe então refutar as noções homogêneas do conceito de língua já denunciadas aqui como equivocadas. E, em acordo com Cox e Assis-Peterson (2007, p.42), lançar luz sobre um “[...] conceito que agarre a vida de uma língua em seu estado de fluxo, que nos permita pensá-la como líquido e não como sólido”. Nessa perspectiva, é preciso olhar para as línguas “[...] como rios que correm e se misturam indistintamente com outros rios”.

Apesar de acolher a noção de língua como híbrida e fluída, neste estudo, contudo, ao invés de pensar a língua como “rios”, me identifico com a concepção de língua através da metáfora do caleidoscópio proposta por César e Cavalcanti (2007, p.60-1). Nessa concepção a língua é situada discursivamente para produzir os mais diversos (re)arranjos, uma imagem que, por ora, parece ser adequada para se pensar o hibridismo e o Terceiro Espaço (BHABHA, 2007, p.67) onde os elementos se constroem e se desconstroem, em constante mutação, assim como todas as criaturas culturais e linguísticas.

Na metáfora do caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.60-1), a língua é posicionada de acordo com o contexto (luz) no qual o falante (mão) se situa e ela é ajustada conforme a situação e o interlocutor. Com isso, entendo que uma mesma língua sempre está em mutação e se hibridiza. As autoras (*op.cit.*, p.45) enfatizam que, do mesmo modo que

no caleidoscópio, a língua está em constante movimento e não pode ser analisada fora do seu contexto.

É válido salientar que a visão de conceito de língua proposta por César e Cavalcanti (2007, p.60-1) não contempla as implicações desse conceito para língua de sinais, mas, posteriormente, Cavalcanti (2011, p.174) retoma a discussão incluindo os contextos sociolinguisticamente complexos não apenas o surdo e a LIBRAS, mas também “[...] as línguas de sinais desenvolvidas em família”. O interesse da autora está em focalizar as línguas utilizadas nos contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados e “[...] considerá-las todas línguas, mesmo que não sejam descritas e não tenham uma gramática oficial” (*op.cit.*, p.180).

É nesse sentido que percebo o sistema linguístico caseiro, sob a inconstante remodelação das lentes do caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.60-1; CAVALCANTI, 2011, p.173), como uma língua que se ajusta à luz da situação e dos seus falantes, do mesmo modo que as línguas orais e as línguas de sinais já convencionadas.

Com base na problematização e na proposta de César e Cavalcanti (2007, p.62), ao legitimar o que chamamos de “variedade dialetal” como língua, conseqüentemente, nos deparamos com um cenário multilíngue em português que se apresenta como “[...] várias línguas sob o rótulo ‘língua portuguesa’.” É a partir da noção de multilinguismo imbricada na argumentação das autoras, que o questionamento de Cavalcanti (2011, p.176) se torna bastante apropriado para o contexto aqui vislumbrado “Será que o bilinguismo não faz parte de um cenário multilíngue?” Complemento o questionamento da autora propondo a seguinte reflexão: Se o hibridismo é origem de todo evento cultural e, por conseguinte, linguístico, não somos todos por natureza multilíngues? Nessa perspectiva, não estaríamos todos situados na redoma de interstícios entendida por Terceiro Espaço?

Para entender a lógica do multilinguismo que me direciona neste momento, proponho o esquema da Figura 3, inspirado na proposta de Maher (2007a, p.77) e atrelado às influências dos pressupostos teóricos de Bhabha (2007, p.67) sobre o espaço intersticial ou também conhecido Terceiro Espaço.

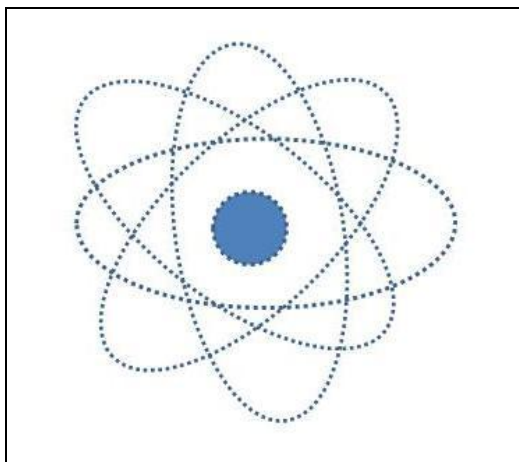


Figura 3: Universo discursivo do sujeito multilíngue

Inserido e atravessado por diversas alternativas linguísticas, o sujeito multilíngue está no centro da figura acima que se assemelha à imagem de um átomo. Os pontilhados (baseados no esquema proposto por Maher, 2007a, p.77) em todos os contornos são, propositalmente, em virtude da celebração das noções de instabilidade e flexibilidade que pressupõem a compreensão da visão de língua defendida aqui. A forma situada do sujeito nessa imagem permite a ele cambiar e/ou criar novos espaços linguísticos conforme sua necessidade ou a seu bel-prazer. Cabe enfatizar ainda que a imagem que proponho acima não está sendo, neste estudo, entendida como *resultado* exclusivo dos falantes consagrados como bilíngues e/ou multilíngues, mas como *origem* de todo sujeito que se posiciona no discurso (cf. princípios de hibridismo já focalizados anteriormente).

Ao tomar o conceito de língua como constructo sócio-histórico, entendo que todas as línguas são originalmente híbridas e, por essa razão, todos os falantes são, por natureza, multilíngues. Em consonância com as palavras de Bhabha (2007, p.67):

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo.

Em virtude desse posicionamento, não compactuo com as noções de semilinguismo baseadas na falta de domínio completo em uma ou mais línguas (cf. crítica de Martin-Jones e Romaine, 1986, p.26; Stroud, 2004, p.207; Maher, 2007a, p.76), pois entendo todo sujeito

como naturalmente multilíngue, ou seja, atravessado por várias línguas. Essa noção de multilinguismo corrobora a destituição da sobreposição de línguas postulada por César e Cavalcanti (2007, p.62).

Nesse sentido, importando a lógica do multilinguismo para o contexto da surdez defendo o deslocamento da representação semilíngue atribuída ao sujeito surdo para compreendê-lo como multilíngue. Além de valorizar o sistema linguístico que advém do contato entre familiares e/ou profissionais e estagiários ouvintes com crianças surdas, proponho o uso do termo “línguas de sinais caseiras” no plural. A adaptação do termo “língua de sinais caseira” feita no singular por Gesser (2006, p.59) e Silva (2008, p.398) se dá pelo reconhecimento dos infinitos arranjos linguísticos que o surdo pode realizar durante a comunicação com os diversos interlocutores (familiares ou profissionais) que conhecem ou desconhecem a LIBRAS.

Além disso, o estudo de Vilhalva (2009, p.37) ilustra a pluralidade das línguas de sinais caseiras que, a meu ver, não podem ser classificadas sob o manto de uma única língua de sinais caseira. A autora entrou em contato com comunidades indígenas onde habitava sujeitos surdos e revelou a existência de diferentes línguas de sinais caseiras, conforme a família e a comunidade. A diversidade de “línguas de sinais familiares” (cf. termo utilizado por Vilhalva, 2009, p.21) foi ainda mais acentuada no contexto escolar e no registro de tais línguas, uma vez percebido o complexo processo de eleição da língua de sinais caseira a ser privilegiada na comunicação entre a autora e os surdos de diversas comunidades indígenas (*op.cit.*, p.37).

Por compreender que essa diversidade das línguas de sinais caseiras não envolve apenas o contexto indígena, adoto a partir daqui a expressão “línguas de sinais caseiras” no plural. Esse posicionamento me parece momentaneamente coerente para deliberar os conflitos terminológicos apresentados no capítulo introdutório.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES DE FAMILIARES DE CRIANÇAS SURDAS E DE PROFISSIONAIS E ESTAGIÁRIOS SURDOS E OUVINTES SOBRE LÍNGUAS DE SINAIS CASEIRAS

Neste capítulo busquei interpretar os registros gerados em campo, seguindo uma abordagem etnográfica de análise de dados (cf. ERICKSON, 1989, p.262-81). Em tal abordagem utilizei o método de indução analítica (*op.cit.*, p.263-7) descrito no capítulo metodológico (p.38-40). Para isso realizei exaustivas (re)leituras do *corpus* que compõe esta pesquisa (diário de campo e transcrições das gravações em áudio e vídeo das conversas informais e dos encontros de grupos focais) em busca de padrões de generalizações. Assim que defini os padrões de regularidades foi possível desenvolver asserções, que nada mais são que respostas possíveis para minha pergunta de pesquisa: **Quais as representações de familiares de crianças surdas e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras?** A (re)leitura do *corpus* propiciou reunir evidências confirmatórias e desconfirmatórias (ERICKSON, 1989, p.262), ou seja, provas a favor, e também algumas contrárias, que utilizei para validar minhas asserções.

Para analisar as representações sobre as línguas de sinais caseiras busquei ouvir os familiares de crianças surdas e os profissionais e estagiários que as atendem em um programa de apoio escolar bilíngue⁴⁸. Minha escolha por tal cenário foi, conforme descrito no capítulo metodológico, um retorno ao campo e se deu exatamente pela minha familiaridade com os participantes. Além disso, o programa de apoio escolar se desenvolve em um centro de estudos onde a própria proposta bilíngue colabora para a discussão sobre

⁴⁸ Seguindo os preceitos de um estudo etnográfico, não tenho intenção de trazer uma verdade única ou generalizar as representações sobre as línguas de sinais caseiras. Conforme Erickson (1989, p.283), na pesquisa etnográfica, cabe ao pesquisador ressaltar a especificidade do seu contexto e ao leitor, se acaso se identificar, fazer as generalizações. Segundo o autor (*op.cit.*, p.247), é possível pensar na vida real como um tabuleiro de xadrez, onde as peças não são fixas e nem as pessoas.

as línguas da criança surda, algo que, geralmente, não ocorre na proposta monolíngue da maioria das escolas regulares.

Os grupos focais e as conversas informais me pareceram procedimentos metodológicos adequados para investigar as representações dos familiares, profissionais e estagiários. Entre novembro de 2010 e março de 2011, realizei 9 encontros de grupos focais com os familiares e 3 encontros de grupos focais com os profissionais e estagiários. Dos 10 profissionais e estagiários envolvidos, somente 3 não participaram dos grupos focais: a Professora Rita que não estava disponível nas datas em que os grupos focais foram realizados, o instrutor surdo João e a pedagoga estagiária surda Dani. Para os dois últimos havia necessidade de uma sessão em LIBRAS e com eles os registros foram, então, gerados a partir de conversa informal.

As discussões durante os grupos foram disparadas por roteiros⁴⁹ que desenvolvi para os três encontros realizados. O primeiro encontro começou com narrativas de minhas experiências com as línguas de sinais caseiras e com excertos de minha pesquisa anterior (SILVA; KUMADA, 2009, p.169-70), que apresentavam falas de surdos e ouvintes descrevendo ou se posicionando com relação às línguas de sinais caseiras.

No segundo encontro, dois recortes de vídeos foram apresentados ao grupo, sendo que no primeiro vídeo os participantes assistiram a fala de uma profissional da área da surdez compartilhando o desafio das crianças surdas que chegam à escola sem dominar nem o português e nem a LIBRAS. No segundo vídeo, os participantes assistiram as falas de profissionais e familiares sobre as complicações das línguas de sinais caseiras, dos mal entendidos que elas podem gerar, suas limitações, etc. A partir desse último vídeo, muitos familiares se identificaram e compartilharam com o grupo suas vivências e opiniões.

Para o terceiro encontro, escolhi citações oriundas de minha revisão de literatura sobre as línguas de sinais caseiras e narrei para os participantes o delicado campo de

⁴⁹ Parte do roteiro que me guiou nos grupos focais também foi aproveitada durante as conversas informais com os profissionais e estagiários.

estudo. Nesse encontro, os participantes além de comentarem sobre o roteiro do dia, resgataram também as discussões feitas nas reuniões anteriores.⁵⁰

A partir da leitura e releitura dos registros gerados durante os grupos focais e conversas informais, e com base no método de indução analítica (ERICKSON, 1989, p.263-7), foram construídas duas asserções e três subasserções, a saber:

Asserção 1: Línguas de sinais caseiras não são consideradas línguas

- Subasserção 1 da Asserção 1: Línguas de sinais caseiras são vistas como mímicas, dramatizações e sinais inventados usados por pessoas que não sabem LIBRAS.
- Subasserção 2 da Asserção 1: Línguas de sinais caseiras são vistas como limitadas, mas também são vistas como funcionais;
- Subasserção 3 da Asserção 1: Classificadores podem ser vistos como línguas de sinais caseiras se usados por pessoas consideradas como não proficientes em LIBRAS

Asserção 2: O uso das línguas de sinais caseiras dificulta a aprendizagem da LIBRAS e pode levar os surdos à exclusão da sua comunidade

Para sustentar as asserções, foi realizada uma busca por evidências confirmatórias e desconfirmatórias. As evidências foram construídas com base na seleção de recortes de falas e excertos mais significativos para as asserções. E por fim, as asserções foram analisadas por meio de um diálogo entre as vozes dos participantes desta pesquisa e o revozeio dos autores que compuseram o arcabouço teórico.

⁵⁰ Conforme já apontado no Capítulo 2 creio que a continuidade de reuniões de grupo focal foi essencial para que os familiares se manifestassem de forma mais desinibida. Percebi que, nos primeiros encontros, os familiares participavam da discussão com fatos e opiniões sobre as línguas de sinais caseiras de outras crianças surdas, e não sobre a comunicação com seus próprios filhos ou familiar surdo. Porém, nos encontros seguintes os familiares começaram a realizar associações com a própria comunicação estabelecida com o filho ou familiar surdo.

4.1 “*Ele não tem língua ainda*”: Asserção 1 - Línguas de sinais caseiras não são consideradas línguas

Durante a análise dos registros gerados através dos grupos focais e conversas informais construí três asserções que, ao longo das constantes revisões que realizei, se transformaram em três subasserções de uma grande afirmação subjacente. As três subasserções integram agora esta grande afirmação: “Línguas de sinais caseiras não são consideradas línguas”.

Inicialmente apresento a primeira asserção, complementada e reforçada por três subasserções. Para a análise da primeira asserção apresentarei 7 evidências (recortes de falas dos participantes) que apontam para o não reconhecimento das línguas de sinais caseiras.

Assim como demonstrado anteriormente, a representação do surdo que não fala o português e/ou a língua de sinais, é frequentemente associada à de sujeito “sem língua” (SILVA, 2008, p.399). Sem fugir desse cenário, as representações de semilinguismo também foram vislumbradas durante os grupos focais realizados.

No primeiro encontro com o grupo de profissionais e estagiários, cinco estagiárias ouvintes e uma profissional surda⁵¹ estavam presentes. Assim como fiz em todos os grupos focais, preparei um lanche para descontrair e simbolizar o prazer em rever as colegas com quem um dia já trabalhei. Para começar o grupo, pautada pelos princípios etnográficos de entrada em campo postulados por Erickson (1989, p.250), informei aos participantes os objetivos da pesquisa e o meu interesse pela temática. Logo no início da reunião, frente à exposição do tema “línguas de sinais caseiras”, a fonoaudióloga Tatiane que atua no referido centro de estudos desde a sua graduação, comentou que sente muita dificuldade no atendimento a um de seus alunos⁵². A dificuldade relatada foi rapidamente percebida pela

⁵¹ A instrutora surda participou deste grupo por apresentar um ótimo proveito da oralidade dispensar a necessidade de uma tradução em língua de sinais.

⁵² O referido aluno não faz parte do grupo de participantes descritos no capítulo metodológico, mas foi constantemente mencionado no grupo focal realizado com os profissionais por ser visto como um aluno que se comunica através de “gestos caseiros”. Bruno é surdo profundo, possui 23 anos e ingressou no programa bilíngüe no corrente ano, frequentou a escola regular por quatro anos e, segundo os familiares, se comunica

profissional surda como consequência da falta da LIBRAS. A fala dessa profissional está registrada no excerto a seguir:

Excerto 6

Tatiane (estagiária ouvinte): Uma dificuldade que eu encontro assim no contexto terapêutico é o Bruno.

Luisa (profissional surda): Ah o Bruno não tem língua ainda, ele não tem LIBRAS...

Tatiane (estagiária ouvinte): É um cara que tem vinte e poucos anos e ele não tem LIBRAS, é só o gesto caseiro. Se você quer passar uma informação simples para ele, durante a terapia, é muito difícil. Ele não tem nada e ele acaba assim... parece que você está conversando com um espelho. Tudo que você faz ele repete e você não tem um *feedback* do paciente, sabe? Você pergunta uma coisa, ele vai copiar você como se você estivesse conversando com um espelho. Aí você tem que usar de desenho, e ele nem é alfabetizado. Então é muito difícil. (Grupo focal com profissionais e estagiários, 19/11/2010)

Conforme o Excerto 6, para Luisa o aluno surdo (Bruno) que não adquiriu a LIBRAS “*não tem língua ainda*”. Essa representação [de as línguas de sinais não serem consideradas línguas] é reforçada por Tatiane quando afirma que “*é só o gesto caseiro*” e complementa pouco depois que “*Ele não tem nada*”. A noção de semilinguismo atribuída aos surdos que se comunicam por línguas de sinais caseiras faz parte de uma das grandes narrativas⁵³ (PETERS, 2000, p.18) que habitam a surdez. Como exemplo dessas narrativas, conforme já apontado, o trabalho de Nader (2011, p.117) se refere ao período de comunicação que antecede ao aprendizado da LIBRAS como “ausência de língua”. Para a autora:

[...] a ausência de uma língua, mesmo que substituída por uma linguagem gestual caseira, vai impor um limite tanto nas possibilidades de comunicação, quanto nos processos de desenvolvimento cognitivo. Comprometendo os processos de aprendizagem, a criança não consegue dar “os passos avante”, como postula Vygotsky (1933/2006), nos processos de desenvolvimento das funções complexas (*op.cit.*, p.117).

por gestos, oralidade e escrita (bilhetes). Mas, na avaliação da fonoaudióloga responsável o aluno escreve apenas o próprio nome e reconhece somente o alfabeto manual da LIBRAS.

⁵³ O termo é utilizado aqui com base em Peters (2000, p.18), para quem as grandes narrativas ou os grandes relatos são “[...] histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso ou uma instituição”. Na minha interpretação, o uso do termo “grande narrativa” está em harmonia com os conceitos de estereótipo e fetiche discutidos no arcabouço teórico.

Nota-se que a representação de sujeito limitado aparece intrínseca à utilização das línguas de sinais caseiras. Nader (2011, p.124) chega a propor que há um prejuízo cognitivo na criança surda, pois apesar de tal comunicação familiar propiciar interações sociais, é somente “[...] a língua que permite o desenvolvimento cognitivo”⁵⁴. E, tanto para a autora quanto para os participantes do Excerto 6, a língua do surdo é apenas uma: a LIBRAS. Ao surdo que foge do domínio dessa língua de sinais “oficial” é reservada a representação de “sem língua, sem nada”. Suas experiências e vivências sociais e familiares são invisibilizadas por não serem mediadas pela língua da escola e/ou da sua comunidade surda.

Além disso, a dificuldade relatada por Tatiane é, possivelmente, resultado do conflito comunicativo entre a língua de sinais caseira do aluno surdo e a língua de sinais e/ou português falado por ela. É importante salientar que as diferenças linguísticas entre professor e aluno também estão presentes nas línguas orais, principalmente ao se pensar em contextos rurais e nas expectativas de transição do português falado/escrito pela comunidade rural para a norma culta almejada pela escola e muitas vezes pelos próprios moradores de bairros rurais como demonstra o estudo de Cândido (2009, p.51-61). Ainda sobre as línguas orais, Bortoni-Ricardo (2005, p.28) afirma que é necessário que se promova o acesso à língua padrão (ou norma culta), mas também que se respeite “[...] as peculiaridades culturais do aluno, poupando-o do perverso processo de conflito de valores e de insegurança linguística.” Para a autora, duas alternativas poderiam amenizar esse estigma que segue o falante de determinadas linguagens populares: “ou a sociedade aprende a aceitar a linguagem popular sem restrições, ou os falantes dessas variedades promovem o ajuste de sua fala aos padrões de prestígio” (*op. cit.*, p.27).

Isso me leva a acreditar que o conflito linguístico estabelecido no cenário da surdez apresenta grande semelhança com os contextos rurais onde a língua que a criança traz de casa geralmente não é valorizada, sendo apagada em detrimento da língua padrão ensinada pela escola. É essa situação que observo no Excerto 6, onde os sinais caseiros

⁵⁴ A referência da associação do termo ‘semilinguismo’ ao prejuízo cognitivo da criança também foi mencionada na crítica de Martin-Jones e Romaine (1986, p.28)

aparentemente são rejeitados pelos profissionais na tentativa de comunicação através de uma língua de sinais incompatível com a que o aluno surdo domina.

Ao analisar a fala “*e ele nem é alfabetizado*” resgato ainda o conceito de grafocentrismo naturalizado na surdez apresentado por Cavalcanti e Silva (2007, p.12) ao perceberem nas representações de professores o mito do letramento como forma de “[...] tornar mais confortável a posição do ouvinte: como se a obrigação do surdo fosse aprender a escrever português (não importa como) para tirar o ouvinte dessa ‘situação constrangedora’.” Segundo as autoras:

[...] mesmo sendo um dos fatores que mais discriminam o surdo na escola, a escrita é vista como ‘salvadora’, no sentido de ser apresentada como um canal mais efetivo de comunicação com o mundo ouvinte e, por isso, é tão almejada/valorizada pelos professores de surdos e, inclusive, pelas próprias famílias (*op. cit.*, p.12).

No contexto do Excerto 6, parece que os profissionais e estagiários já despenderam “esforços” para deixar o conforto da língua portuguesa e aprender a LIBRAS. E agora são desestabilizados por um novo desafio, ao se depararem com alunos surdos que não dominam sequer a língua de sinais (vista como) “oficial”. Logo, a constante situação de desconforto linguístico que resulta do contato/conflito entre a língua do professor e a língua do aluno reposiciona o surdo que não sabe LIBRAS como figura de ameaça aos profissionais. Tais profissionais se sentem duplamente ameaçados por serem provocados a se comunicarem através de uma língua que não é o português e também não é a LIBRAS. Por outro lado, o surdo que já carrega o estigma da surdez torna-se um alvo discriminatório ainda maior ao ser considerado também analfabeto e sem língua.

A representação do sujeito surdo “sem nada” retornou aos grupos focais durante o segundo encontro realizado com os familiares. A discussão sobre o uso do termo “sem nada” aconteceu após a apresentação do primeiro vídeo, quando a profissional que cede imagem para o vídeo se refere aos alunos surdos como sendo diferentes das crianças ouvintes, pois chegam à escola sem terem uma linguagem constituída. Simone (mãe de duas crianças surdas) problematiza o lugar do sujeito nesse discurso. Baseada nas suas próprias experiências com relação aos seus filhos surdos, Simone aproveita a fala do vídeo

para narrar um episódio em que a sua filha surda já esteve dentro da representação de sujeito surdo “sem nada”:

Excerto 7

Simone (mãe ouvinte): Aí é como eu estou falando, né? No contexto do que é que ela [a professora] quer dessa criança [surda]? Que ela possa não entender e que para ela essa criança não tem nada. Quando ela ((aponta para a filha surda)) estava na escola, por exemplo, ela já sabia LIBRAS e ela sabia alguma coisa, pouquinho, né? A professora não entendia nada. O que é que a professora queria? Para a professora, a Gabriele não estava falando nada, ela não sabia nada. É uma coisa assim invertida, né? Você repara que só muda a situação, para professora a Gabriele não sabia nada.

Kate (pesquisadora): E para você?

Simone (mãe ouvinte): Para mim ela sabia. Alguma coisa, mas ela sabia. Aí inverte a situação, porque a professora queria que ela falasse [oralmente]. Como você quer que um surdo fale [oralmente]? Ele tem a LIBRAS.

Kate (pesquisadora): E você acha que ajudaria se a professora conseguisse se comunicar com a Gabriele, naquela época, como você se comunicava? Partindo mesmo que fosse dessa comunicação?

Simone (mãe ouvinte): Humm ((acenando que sim)), já seria um esforço, né? [...] Porque a professora no caso, ela não entende, ela não quer saber. (Grupo focal com familiares, 18/11/2010)

Conforme o Excerto 7, Simone afirma que é preciso ter cautela ao avaliar o surdo como “*sem nada*”, uma vez que pode se tratar de um ponto de vista e, muito possivelmente, um ponto de vista equivocado. O último comentário de Simone alerta ainda para a falta de esforço do profissional em aprender o repertório linguístico que o surdo já estabeleceu com a família.

A proposta de *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental* (SÃO PAULO, 2008, p.38), direcionado ao ensino de alunos surdos, sugere ao professor que realize uma pesquisa sobre a forma de comunicação empregada em casa, como ponto de partida para o seu trabalho em sala de aula, com intuito de “[...] abordar a comunicação a partir do sistema usado pelo aluno e conduzi-lo para a língua de sinais e para a língua majoritária escrita simultaneamente.” No entanto, a partir do exposto por Simone e das representações no

Excerto 6 (p.60), é possível notar que essa não tem sido a medida adotada nos contextos escolares de educação de surdos.

Com base na análise das representações sobre as línguas de sinais caseiras observo que dos esforços comunicativos entre a criança surda e a mãe ouvinte (e/ou outros membros da família) surgem inúmeras possibilidades linguísticas que têm sido entendidas como “não-língua”. Isso ocorre, possivelmente, em razão do conceito de língua estar preso aos rígidos padrões estabelecidos por abordagens estruturalistas de linguagem.

Como evidência para esse raciocínio trago o Excerto 8, fruto do segundo encontro com os profissionais e estagiários. Nesse dia, em que apenas duas fonoaudiólogas e eu estávamos presentes, decidi iniciar o grupo focal retomando alguns excertos que estavam dentro do roteiro do primeiro dia, mas que ainda não tinham sido discutidos. Um dos excertos era de um professor surdo que afirmava ter, além da língua de sinais, uma língua gestual. Essa afirmação estava diretamente ligada à ideologia dos “gestos” como língua e, por essa razão, a questão despertou o interesse das estagiárias. Na ocasião, Valéria⁵⁵ recorreu ao conceito de língua no qual acredita para refutar a possibilidade dos “gestos” se constituírem enquanto língua:

Excerto 8

Valéria (estagiária ouvinte): Eu acho que não [é língua], eu acho que língua é quando está bem formado já. Para mim, quando é bem... língua para começar tem estrutura. Então, gesto caseiro mesmo usando... vai ter uma estrutura? Eu acho que não. Mas é difícil responder, porque eu acho difícil.

Kate (pesquisadora): Ah, você fala da estrutura gramatical?

Valéria (estagiária ouvinte): É. Toda língua tem uma estrutura, a LIBRAS tem.

Kate (pesquisadora): E aí os gestos caseiros você acha que não têm?

Valéria (estagiária ouvinte): Estrutura? Não tem estrutura, mas para ele [o surdo] é língua. Então, é duro. Boa pergunta, tem que ter estrutura, mas gesto não tem estrutura. Gesto simplesmente você aponta, você faz e é língua, né? Então eu não sei. Digita aí no Google!

Todos: (risos). (Grupo Focal com profissionais e estagiários, 26/11/2010)

⁵⁵ Assim como a profissional Tatiane do Excerto 6 (p.59), a fonoaudióloga Valéria atua no centro de estudos desde a graduação. Durante os grupos focais, as profissionais estavam ligadas ao programa bilíngue porque cursavam a especialização no mesmo local.

No Excerto 8, Valéria oscila entre o modelo de língua imbricado em teorias estruturalistas e a função linguística estabelecida pelas línguas de sinais caseiras. A dificuldade em admitir que essa comunicação caseira “*não tem estrutura, mas para ele [o surdo] é língua*” continua com a ratificação de que “*tem que ter estrutura, mas gesto não tem estrutura*”.

Na justificativa da necessidade de estrutura linguística gramatical apresentada por Valéria, observo que os participantes têm rejeitado as línguas de sinais caseiras como pertencentes ao patamar de língua e desvalorizado os seus falantes compreendendo, assim como Nader (2011, p.102), que:

por mais que a língua de sinais caseira ocupe o lugar social e comunicativo de uma língua materna, não possui a estrutura de uma língua natural, o que permite que falantes de uma determinada comunidade compartilhem experiências, realizem trocas dialógicas, veiculando conteúdos ideológicos e emocionais, ou que argumentem e defendam um ponto de vista, etc.

A estrutura de uma língua natural defendida por Nader (*op.cit.*) e pelos participantes do Excerto 8 são fundamentos para a crítica à noção de língua apresentada no arcabouço teórico. Compactuando com César e Cavalcanti (2007, p.47), é necessário rever esse conceito fechado de língua em detrimento da noção de língua entendida através da metáfora do caleidoscópio onde inúmeras possibilidades linguísticas podem ser tomadas como legítimas sem a sobrevalorização de uma sob a outra. Nessa vertente, me alinho a Cavalcanti (2011, p.180) no intuito de olhar para as línguas invisibilizadas pela norma culta e “[...] considerá-las todas línguas, mesmo que não sejam descritas e não tenham uma gramática oficial”.

Para McCleary e Viotti (2011, p.302) está claro que tanto a gestualidade quanto a pantomima fazem parte da gramática, do léxico e do discurso das línguas de sinais e também das línguas orais. Isso porque, apesar dessa condição linguística já ser reconhecida nos estudos da linguística cognitiva que trata das línguas orais, o paradoxo é que o mesmo fenômeno tem sido abolido das línguas de sinais onde “a permeabilidade entre gesto e língua” (*op.cit.*, p.290) é ainda mais evidente.

Em consonância com a reivindicação do estatuto linguístico dos “gestos” ou “sinais caseiros”, Gesser (2006, p.63-4) afirma que a visão de língua de sinais caseira atrelada às noções de pidgin e/ou crioulo como formas de desvalorização dos sinais caseiros são imagens deturpadas de sistema linguístico. Para a autora (*op.cit.*) a instabilidade que reside no pidgin é exatamente o maior alibi para caracterizá-la como língua, uma vez que a língua não é um objeto estático, completo e homogêneo. E por essa razão, Gesser (*op.cit.*) afirma que as línguas de sinais não cabem na “camisa de força conceitual” que os teóricos insistem em vesti-la.

Entre a funcionalidade da comunicação caseira estabelecida por familiares ouvintes com a criança surda e a estrutura linguística esperada para se atribuir o rótulo de “língua”, assim como Valéria no Excerto 8, os familiares também se sentem confusos em discernir a “língua” da “não-língua”.

No último grupo focal realizado com os familiares do grupo da tarde, somente Aparecida e Ângela participaram. Aparecida havia ingressado no grupo naquele semestre e, em contrapartida, Ângela pode ser considerada uma “veterana”, pois há 9 anos frequenta o programa bilíngue com sua filha surda. Na ocasião, narrei o excerto de Lima (2004, p.187), onde a pesquisadora questiona como pode ser considerado bilíngue o surdo que “[...] chega à escola sem ter constituído língua alguma: nem [...] a língua de sinais [...] e menos ainda no português”. Ao trazer esse excerto fui surpreendida pela questão de Aparecida “*O que é bilíngue?*”, logo esclarecida por Ângela como “*é o português e a LIBRAS*”⁵⁶. Percebi que a discussão envolvendo a língua de sinais, o bilinguismo e mesmo a surdez era novidade para Aparecida que parecia estar imersa na grande narrativa do surdo semilíngue, tão fortemente aceita na sociedade brasileira:

Excerto 9

Aparecida (mãe ouvinte): No começo ele [o surdo] não tem língua nenhuma, ele não fala [oralmente], ele não tem LIBRAS, né? Aí, depois aos poucos ele vai aprendendo um pouquinho a falar e já começa a ter um pouco de língua, né? O português ele começa a falar um pouquinho e com a LIBRAS. Mas, no começo ele não tem língua nenhuma.

⁵⁶ Trecho extraído do diário de campo realizado no dia 02/12/2010.

Ângela (mãe ouvinte): Claro que ele tem. Ele comunica qualquer coisa, não tem língua? Você acha? [...] É que nem esse daqui ((aponta para o neto)), ele tem uma perda auditiva. Se eu não falar nada, não fazer sinais, você chega nele e ele faz qualquer sinal para você e esta é a língua pra ele.

Aparecida (mãe ouvinte): Não, a criança que nem está aqui, a única coisa que vai usar é o gesto, mostrar.

Ângela (mãe ouvinte): É, é isso aí que eu estou entendendo. (Grupo focal com familiares, 02/12/2010)

O desencontro nas falas de Ângela e Aparecida está em aceitar “os gestos” realizados pela criança que não sabe LIBRAS como uma língua. Enquanto para Aparecida a criança “*não tem língua nenhuma*”, pois “*a única coisa que vai usar é o gesto*”, para Ângela esses mesmos “gestos” são entendidos como a língua da criança surda.

O *corpus* analisado até aqui aponta que as línguas de sinais caseiras não são consideradas língua pela maioria dos participantes. No entanto, como citado anteriormente, essa pode ser uma influência das grandes narrativas sobre a surdez, que quando colocadas em xeque revelam um terreno linguisticamente complexo a ser (re)pensado.

Outra questão sobre a (não) língua do surdo surgiu durante a apresentação do vídeo 1, no segundo grupo focal com os profissionais e estagiários. O vídeo 1, que já mencionei no Excerto 7 (p.63), faz alusão à fala da profissional da área da surdez sobre o surdo que chega a escola sem linguagem. No Excerto 10, para as estagiárias, o que chamou a atenção foi o uso do termo “linguagem”. Na discussão sobre ser ou não língua, houve a interpelação sobre a dúvida terminológica entre “língua” e “linguagem”. Logo após o vídeo, as fonoaudiólogas Catarina e Valéria se manifestaram no esforço de chegar a um consenso para encontrar uma resposta a tal conflito:

Excerto 10

Catarina (estagiária ouvinte): Para mim, é claro que a criança tem linguagem. Ela não tem uma língua, mas de alguma forma ela se comunica com esses pais. Por gestos, por mímica, seja lá o que for o nome disso. Mas, linguagem ela já tem, ela pode não ter uma língua. Na minha concepção é isso.

[...]

Valéria (estagiária ouvinte): Para ela [profissional apresentada no vídeo] não tem linguagem e para gente, a gente acha que ele [o surdo que chega com 4 ou 11 anos sem ter tido contato com português ou LIBRAS] não tem língua.

Catarina (estagiária ouvinte): Ah não concordo. Chega sem linguagem, não sei, parece que é bicho então?

Valéria (estagiária ouvinte): É, porque a linguagem é não verbal. Tem o olhar, tem... então ela tem a linguagem, só que não verbal.

Catarina (estagiária ouvinte): Devem ter alguns casos muito extremos mesmo. Talvez até tenha, mas de não ter linguagem acho que não. Pode ter muita falta de estímulo. (Grupo focal com profissionais e estagiários, 26/11/2010)

O Excerto 10 pode ser complementado pelo Excerto 11, extraído dos registros do encontro com os profissionais e estagiários realizado na semana seguinte. Os excertos se complementam, pois o impasse entre “língua” e “linguagem” é retomado após o grupo ler o excerto de Lima (2004, p.187) sobre o sujeito surdo ingressar no sistema escolar sem ter “língua alguma”, pois não domina a “língua materna” (LIBRAS) e tampouco o português. A partir desse excerto, Valéria pergunta a Luisa (profissional surda) se os “sinais caseiros” poderiam ser vistos como língua ou linguagem materna do surdo.

Excerto 11

Valéria (estagiária ouvinte): Então os gestos caseiros seriam a língua materna?

Luisa (profissional surda): Então, a língua materna não tem nenhuma língua.

Valéria (estagiária ouvinte): O gesto caseiro!

Luisa (profissional surda): Gesto caseiro não é língua.

[...]

Vânia (estagiária ouvinte): Ele não tem língua, ele tem visão, ele vê.

Valéria (estagiária ouvinte): Seria linguagem, essa criança teria linguagem e não língua, é isso?

Luisa (profissional surda): Nenhuma.

Vânia (estagiária ouvinte): Nenhuma.

Valéria (estagiária ouvinte): Linguagem tem Luisa, tem linguagem visual, tem linguagem.

Luisa (profissional surda): É, linguagem visual é que está vendo tudo, mas e a comunicação?

Valéria (estagiária ouvinte): O gesto caseiro, a comunicação é pelo gesto caseiro.

Luisa (profissional surda): Mas aí depende da família porque tem família que não usa nem gesto caseiro, usa só oral. (Grupo Focal com profissionais e estagiários, 03/12/2011)

No Excerto 10 as fonoaudiólogas Catarina e Valéria discordam da representação deflagrada no vídeo 1 sobre a criança surda não ter linguagem. Para as estagiárias a criança pode até ser considerada “*sem língua*”, mas não “*sem linguagem*”. O conceito de linguagem parece menos rígido que o de língua, pois para Valéria a criança surda tem a “*linguagem visual*” (Excerto 11) porque a linguagem pode ser “*não verbal*” (Excerto 10).

No Excerto 11, Vânia também ratifica: “*ele não tem língua, ele tem visão, ele vê*”. Essa colocação parece ser feita porque há um forte receio (conforme Excerto 10) de associar o surdo sem língua e sem linguagem à imagem de um “*bicho*”. Como diz Catarina: “*Chega sem linguagem, não sei, parece que é bicho então?*”. Cabe resgatar que essa já foi a minha representação, abordada na introdução desta dissertação, ao me referir à aluna surda, que não dominava o português e a LIBRAS, como “*bichinho do mato*” (Excerto 2, p.3).

Percebo também a resistência por parte da profissional surda em aceitar as línguas de sinais caseiras seja como “*língua*” e/ou como “*língua materna*” (Excerto 11) e até mesmo como linguagem, quando a primeira vista seu impulso é responder à Valéria que o surdo não tem “*nenhuma*” linguagem. E, apesar da réplica de Valéria justificar a flexibilidade permitida no conceito de linguagem, Luisa ainda resiste questionando se há comunicação sinalizada estabelecida nesse contexto.

Os excertos apresentados mostram que essa discussão ainda está localizada em um terreno vulnerável em vias de se firmar. O próprio grupo focal colaborou para que houvesse a desestabilização dos conceitos de língua e línguas de sinais caseiras. Assim, as oscilações dos profissionais, estagiários e familiares para admitir as línguas de sinais caseiras como línguas ou como linguagem podem fazer parte do processo de reflexão sobre tais conceitos. É possível que não haja ainda uma opinião, mesmo que provisoriamente, formada sobre o assunto e, por essa razão, as estagiárias estão apreensivas em fazer afirmações incisivas. Essa suspeita é esboçada por Catarina ao utilizar marcadores de fala como “*na minha opinião*”, “*eu acho...*”, “*não sei*” ou quando Valéria, no Excerto 11, interpela Luisa com “*é isso?*”, como se buscasse o aval da representante da surdez ali presente para lhe autorizar a chamar a comunicação caseira de “*linguagem*”.

No segundo grupo focal com os profissionais e estagiários, após assistirmos ao vídeo 1, enquanto discutíamos questões de língua e/ou linguagem, perguntei a Tatiane e Valéria se por acaso elas já haviam presenciado o discurso do surdo que “*não tem linguagem*”. Em resposta, Valéria afirma que já ouviu muito esse “*jargão*” e faz um interessante adendo durante o excerto a seguir:

Excerto 12

Valéria (estagiária ouvinte): E até a LIBRAS, para quem não sabe a LIBRAS, não falar [oralmente] já não é linguagem. Não sabe que a LIBRAS é uma língua, sabe? Falar LIBRAS é uma língua, mas para quem não conhece “*ah não tem linguagem*”. Não {^Lfala}.
 Catarina (estagiária ouvinte): O fato de não falar [oralmente] é não ter linguagem. (Grupo focal com profissionais e estagiárias, 26/11/2010)

No Excerto 12 Valéria e Catarina salientam que quando as pessoas não conhecem a LIBRAS, elas podem se nortear apenas pela oralidade para atribuir uma linguagem ao sujeito surdo, ou seja, o surdo que não fala oralmente é visto como sem língua(gem). No Excerto 7 (p.63) Simone fez a mesma observação, ao narrar que a LIBRAS falada por sua filha surda não era reconhecida pela professora como língua, visto que as expectativas linguísticas estavam na língua oral.

Essas representações demonstram que mesmo a LIBRAS, língua oficial das comunidades surdas brasileiras, conforme a Lei 10.436 (BRASIL, 2002, p.23), não é reconhecida em todas as esferas da sociedade. Logo, o reconhecimento das línguas de sinais caseiras como língua ou mesmo como linguagem torna-se, nesse contexto, uma discussão ainda mais delicada e, talvez, seja por essa razão que nos deparamos com tanta resistência.

A partir daqui encaminho o capítulo para as três subasserções que dão continuidade a esta primeira asserção, pois elas fortalecem a representação das línguas de sinais caseiras não serem consideradas línguas.

4.1.1 Subasserção 1 da Asserção 1 - Línguas de sinais caseiras são vistas como mímicas, dramatizações e sinais inventados usados por pessoas que não sabem LIBRAS

Algumas formas de marcar o posicionamento dos participantes a respeito do não reconhecimento das línguas de sinais caseiras como língua podem ser vislumbradas nas denominações que substituem a nomenclatura “língua(s)”. Como estratégia de marcar que “isso não é língua”, a comunicação caseira não foi referida pelos participantes pela legenda

“língua(s)” e sim por subterfúgios que as diferenciam da LIBRAS. Segundo Silva (2005, p.29), a criança surda filha de pais ouvintes “[...] lida com uma forma de língua, à qual a família se refere, muitas vezes, simplesmente como “língua gestual”, “comunicação caseira”, “mímica”, etc.” No *corpus* desta pesquisa, outros termos, além dos citados por Silva (*op.cit.*) foram utilizados pelos participantes como, por exemplo, “gestos”, “sinais inventados”, “apontamentos”, entre outros. Para confirmar esta subserção, reuni 10 evidências extraídas de grupos focais e conversas informais (transcritas ou anotadas em diário de campo) realizadas com os familiares, profissionais e estagiários.

Resgatando o Excerto 3 (p.6) apresentado na Introdução desta dissertação, foi argumentado que o uso do termo “sinais” remete à língua de sinais, ou seja, estatuto linguístico que a comunicação caseira não está autorizada a usufruir. Desse modo, na situação do referido excerto, a professora surda fez a seguinte correção: “*A gente [a pessoa surda] não fala sinais caseiros porque sinais é da LIBRAS, você fala errado sabia? A gente não fala sinais caseiros, a gente fala gestos, o correto.*”

Ao convidar novamente a professora surda para esta pesquisa, fiquei interessada em saber se as suas representações ainda se mantinham. Para Cavalcanti (2006, p.143), tanto o pesquisador quanto os participantes estão suscetíveis às mudanças de interpretações. Assim, logo na primeira oportunidade com os profissionais e estagiários, quando o termo “mímica” apareceu pela primeira vez, com o excerto de um surdo que considerava a mímica sua “ex-língua”⁵⁷, eu pedi à profissional para esclarecer a diferença entre “mímica”, “língua gestual” e “sinais caseiros”.

Excerto 13

Luisa (profissional surda): É bem parecido. [O termo] mímica, ninguém nem [...] fala mais, está falando de gestos caseiros [...] eu não falo nem que são sinais caseiros, eu falo que é gesto. (Grupo focal com profissionais e estagiários, 19/11/2010)

⁵⁷ Fala extraída de pesquisa anterior (SILVA; KUMADA, 2009, p.169-70).

No Excerto 13, Luisa retoma sua preferência para o termo “gesto” justificando nele um termo mais “atual”, visto que segundo a profissional surda: “[o termo] *mímica, ninguém nem [...] fala mais*”.

Apesar de no Brasil a terminologia “gesto” ter adquirido conotação de inferiorização em comparação com a denominação “sinais” (conforme apresentado na Introdução, p.15-6), deve-se registrar que em países como Portugal (CARVALHO, 2007, p.xiii) o termo “gesto” é usado para caracterizar a Língua Gestual Portuguesa (LGP), sem o sentido reduzido que, aparentemente, emerge das representações da profissional surda⁵⁸. Mas, além de Luisa, o termo “gestos” também foi constantemente mencionado na fala dos familiares, para a referência à comunicação de pessoas que não sabem LIBRAS, seja ele o surdo ou o próprio familiar.

Como exemplo do uso do termo “gestos” feito pelos familiares, selecionei três situações que podem ser acompanhadas nos Excertos 14, 15 e 16. Na primeira situação (Excerto 14), Paulo está no terceiro encontro de grupo focal com os familiares do grupo da manhã. O pai de Eduardo está comentando a leitura do trecho extraído dos dados da pesquisa de Gesser (2006, p.60) onde a pesquisadora entrevista uma professora. A professora entrevistada afirma que o surdo “[...] precisa sair dos sinais caseiros para poder pegar a língua de sinais.” Apesar do excerto fazer menção aos “sinais” caseiros, Paulo elabora sua resposta com o uso do termo “gestos”.

Já o Excerto 15 adveio do primeiro encontro com os familiares do grupo da tarde. No início desse primeiro encontro, Simone, uma das mães, solicitou a participação dos outros pais na discussão. Nessa ocasião, cada participante comentou a forma de comunicação do seu ambiente familiar. Quando o turno de fala chegou até Aparecida ela confessou que ainda não conhece os sinais da LIBRAS e por essa razão lança mão dos “gestos” para se comunicar com o filho surdo.

⁵⁸ Além da própria posição como sujeito surdo, Luisa possui grande influência nas grandes narrativas que são construídas dentro do nosso contexto analisado, visto que ela atua diretamente com todos os participantes de pesquisa (profissionais e familiares) como instrutora de LIBRAS. Desse modo, existe a possibilidade dos discursos apresentados pelos outros participantes compactuarem com a opinião da profissional surda, por terem sido apropriados na interação com a mesma.

O termo “gestos” também é partilhado no Excerto 16, através do desabafo de Valdeir, pai de Johnny, que ingressou recentemente no programa bilíngue. Raramente há pais responsáveis pelo acompanhamento dos filhos surdos ao programa, mas neste caso o pai contou que a mãe de Johnny partiu deixando a ele os cuidados do filho. Atualmente Valdeir tem outra esposa, mas esta também desconhece a LIBRAS. Sua fala, logo abaixo, foi manifestada com relação ao excerto extraído da pesquisa de Lima (2004, p.187) sobre a língua materna do surdo. Para o pai de Johnny, “os gestos” são a língua materna do surdo, pois consiste no seu primeiro sistema de comunicação.

Excerto 14

Paulo (pai ouvinte): Às vezes, como eu e ele [meu filho surdo], a gente faz muitos gestos eu e o Eduardo tal, mas é porque a gente não sabe a língua de sinais. Porque se a gente aprender direitinho, ele também, eu acho que ele vai usar bastante, porque ajuda muito naquilo que ele quer falar pra gente. (Grupo focal com familiares, 1º/12/2010)

Excerto 15

Aparecida (mãe ouvinte): Então ele usa isso, é LIBRAS, é algumas palavras ou gestos, porque, às vezes, eu não estou sabendo quase LIBRAS ainda. Mas, eu estou com muita vontade de aprender.

Kate (pesquisadora): Que gestos a senhora usa?

Aparecida (mãe ouvinte): Ah, depende. Às vezes eu não conheço sinais, aí eu tenho que, né? Alguma coisa que precisar eu faço gestos. Porque eu ainda não sei LIBRAS, ele sabe mais do que eu. Agora que eu estou aprendendo.

Kate (pesquisadora): E ele entende a senhora com os gestos?

Aparecida (mãe ouvinte): Entende, alguma coisa que precisar ele entende. (Grupo focal com familiares, 11/11/2010)

Excerto 16

Valdeir (pai ouvinte): [No começo] não tinha outra alternativa, né? É o gesto. [...] Não tinha outro jeito, né? Não tinha professor, o pai não sabia falar LIBRAS, então era o gesto, né? (Grupo focal com familiares, 1º/12/2010)

Nos excertos acima (14, 15 e 16), os familiares dizem que por não saberem LIBRAS recorriam e/ou ainda recorrem aos “gestos” para se comunicar com o filho surdo. Paulo justifica no desconhecimento da LIBRAS a razão para lançar mão dos “gestos”: “*a gente faz muitos gestos eu e o Eduardo tal, mas é porque a gente não sabe a língua de sinais*”.

Acompanhando o tom de justificativa, Aparecida afirma que o filho usa LIBRAS, algumas palavras (oralizadas) e/ou “gestos” para se comunicar com a mãe, que complementa: “*porque, às vezes, eu não estou sabendo quase LIBRAS ainda*”. Do mesmo modo, Valdeir narra que no começo “*não tinha outra alternativa*”, “*não tinha outro jeito*” senão o “*gesto*”. Nesses três excertos é possível perceber a conotação negativa implícita presente no uso dos “*gestos*”, ao ponto dos familiares citados se sentirem coagidos a justificar o seu uso, ainda que atribuam a estes a funcionalidade de comunicação necessária, conforme Aparecida aponta no Excerto 15: “*alguma coisa que precisar ele entende*”.

É justamente pela conotação negativa imbuída no uso dos “gestos” que há a diferenciação terminológica para com os sinais da língua de sinais. A meu ver, a escolha lexical dos profissionais, estagiários e familiares pelo termo “gestos” ao invés de “sinal” pode ser intencional e consciente, uma vez que se pressupõe, por parte dos participantes, a necessidade de marcar no discurso a diferença entre o que é legítimo e o que é “desvio”.

Conforme visto no capítulo anterior, Silva (2000, p.75) defende que a diferença é uma criação social e linguística produzida por nós mesmos. Segundo o autor a diferença “[...] só têm sentido no interior de uma cadeia de diferenciação linguística (“ser isto” significa “não ser isto” e “não ser aquilo” e “não ser mais aquilo” e assim por diante).” Na minha percepção, a opção lexical pela diferenciação do termo “gestos” (ou “apontamentos”, “mímicas”, entre outros) em lugar de “sinais” está implicitamente alinhada à representação de que “isso não é um sinal”, em outras palavras, de que “isso não é língua.”

Para assinalar o “desvio” das línguas de sinais caseiras, assim como os “gestos”, o termo “mímica”⁵⁹ foi frequentemente, usado pelos participantes. Embora, no Excerto 13 (p.71), Luisa afirme: “[o termo] *mímica, ninguém nem [...] fala mais*”, o *corpus* desta pesquisa apontou grande recorrência do termo, inclusive, levantando uma hipótese para a

⁵⁹ Segundo o dicionário Online Michaelis UOL, mímica significa a “arte ou ato de exprimir o pensamento por meio de gestos, expressão fisionômica etc.”. Pode ser entendida ainda como “o mesmo que gesticulação”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=mimica>>. Acesso em 17 out. 2011.

preferência de familiares, contrários à LIBRAS, utilizarem e admitirem a “mímica” como forma de comunicação.

Essa hipótese foi levantada pela fonoaudióloga Valéria, no segundo dia de grupo focal com os profissionais e estagiários, durante a leitura do Excerto 5 (o mesmo apresentado no capítulo introdutório, p.11). O recorte lido era sobre o relato de dois irmãos surdos que criaram uma língua de sinais caseira para se comunicar, mesmo que no caso um dos irmãos conhecia a LIBRAS. Após a leitura desse excerto, Valéria propõe que essa situação pode ser parecida com um caso discutido anteriormente, onde a família evitava conversar com a criança surda, segregando-a em todas as trocas comunicativas. Para Valéria, as duas situações ocorrem porque os familiares ouvintes não aceitam a LIBRAS.

Excerto 17

Valéria (estagiária ouvinte): Ou, às vezes, é a aceitação de novo, igual ao outro excerto lá que você falou em que os pais não aceitam que o filho use LIBRAS em casa, então usam outra coisa sem ser a língua.

Catarina (estagiária ouvinte): Não, mas eu acho que independente de... porque você está querendo dizer assim que a LIBRAS marca a surdez, né?

Valéria (estagiária ouvinte): É, de certa forma, porque é identidade⁶⁰, né?

Catarina (estagiária ouvinte): Mas a mímica marcaria também, gesto caseiro.

Valéria (estagiária ouvinte): Mas a mímica todo mundo usa. Tipo, às vezes, mímica eu posso usar.

Catarina (estagiária ouvinte): Então, mas só mímica?

Valéria (estagiária ouvinte): Sem a linguagem oral?

Catarina (estagiária ouvinte): É, só mímica, também marcaria a surdez.

Kate (pesquisadora): Ah, mas eles não usam só a mímica, geralmente eles falam [oralmente] junto.

Catarina (estagiária ouvinte): É, eles tentam falar [oralmente] alguma coisa.

Valéria (estagiária ouvinte): Oralizam alguma coisa. (Grupo focal com profissionais e estagiários, 26/11/2010)

O Excerto 17 explora a possibilidade de familiares ouvintes, na ausência de uma comunicação oral efetiva com os filhos surdos, utilizarem a “mímica” como sistema comunicativo que substitui a LIBRAS, vista como ameaça ao desenvolvimento da oralidade

⁶⁰ Ver discussão sobre identidades surdas em Perlin (1998, p.51-73).

da criança surda⁶¹. Para Valéria, a “mímica” surge como alternativa de linguagem dentro de contextos em que a LIBRAS pode ter grande rejeição por marcar a surdez e a identidade surda. Essa também é a concepção de Albres (2005, p.4-5), conforme apresentado na revisão de literatura, para quem “[...] a família acaba lançando mão desse recurso [as línguas de sinais caseiras] apesar de muitas vezes não aceitar a Língua de Sinais por pensar que esta atrapalhará a aprendizagem da fala do seu filho”. No meu olhar, como participante e pesquisadora, essa hipótese é muito coerente, ao ressaltar que a “mímica” é sempre acompanhada da oralidade, um arranjo que pretensamente mitiga a surdez⁶².

A combinação do uso da oralidade com a “mímica” estabelece um “meio termo” entre o “inviável” para o surdo (oralidade) e o “inaceitável” para o ouvinte (língua de sinais). Essa combinação pode ser o conjunto de recursos que Tervoort (1961, p.436) denomina simbolismo esotérico, termo resgatado por Silva (2005, p.30-1) para definir “[...] um número variado de recursos como a fala, a leitura labial, os gestos naturais, alguns signos da LIBRAS e mesmo a dramatização e a pantomima”.

Outra associação à “mímica”, como já citado na representação sobre os “gestos”, é que a mesma é usada por pessoas que ainda não sabem LIBRAS. No entanto, há evidências desconfirmatórias que indicam que as línguas de sinais caseiras podem permanecer na comunicação com os familiares, mesmo após o aprendizado da LIBRAS.

No excerto abaixo, o grupo focal de familiares se pronunciava em torno da fala de um surdo (extraída da pesquisa de Silva e Kumada, 2009, p.169-70) que reconhecia a “mímica” como sua “ex-língua”. Nesse momento, as mães se identificaram com a afirmação e se manifestaram a respeito.

Excerto 18

Helena (mãe ouvinte): Quando a Beatriz era bebezinha eu usei muito a mímica para me comunicar.

Aparecida (mãe ouvinte): É, no começo a gente usa, né?

⁶¹ A abordagem oralista, desde os primórdios até a atualidade, atribuiu e ainda atribui às línguas de sinais o caráter prejudicial ao desenvolvimento da oralidade da pessoa surda.

⁶² De acordo com a minha experiência, frequentemente, familiares afirmam que sua comunicação com a criança surda se dá pela oralidade apenas. No entanto, no dia-a-dia é possível observar que o familiar ao oralizar sempre apresenta, ao mesmo tempo, um apontamento para determinado objeto ou local, uma sinalização com as mãos, etc.

Helena (mãe ouvinte): É, acho que todo mundo usa.
 Aparecida (mãe ouvinte): Um dia você não sabe LIBRAS, nada, então no começo é assim.
 Kate (pesquisadora): Mas é só no começo ou depois continua ainda?
 Juliete (irmã ouvinte): Tem vez que sim, tem vez que é a mímica (risos).
 [

 Helena (mãe ouvinte): Tem vez que sim. É! Quando a gente não lembra ou às vezes que não sabe, tem sinal que você não sabe, aí você inventa.
 Juliete (irmã ouvinte): Ou vai lá mesmo e pega o objeto e mostra. (Grupo focal com familiares, 11/11/2010)

O relato de Aparecida reforça a representação de que as línguas de sinais caseiras são utilizadas por pessoas que não têm domínio na LIBRAS, quando ela declara que no começo os familiares utilizam a “mímica” para se comunicarem com a criança surda (Excerto 18), e como ela se encontra no começo do aprendizado da LIBRAS lança mão, com frequência, dos “gestos” para se comunicar (cf. Excerto 15, p.73). Contudo, durante o Excerto 18, é possível notar que Helena e Juliete, familiares que frequentam o centro de estudos há muito tempo (Helena há 13 anos e Juliete há 8) também admitem fazer uso das “mímicas” para conversarem com seus respectivos filhos surdos. Segundo as familiares esse não é um recurso apenas do “começo”, como apontou Aparecida, mas que ainda hoje “*tem vez que é a mímica*” (Juliete) ou que “*quando a gente não lembra ou às vezes que não sabe, tem sinal que você não sabe, aí você inventa*” (Helena) ou “*vai lá mesmo e pega o objeto e mostra*” (Juliete).

Isso posto, o acesso à LIBRAS não pode ser tomado como determinante para o “abandono” do sistema comunicativo criado anteriormente. Os interlocutores, na emergência comunicacional, podem criar sinais e mantê-los posteriormente apesar do aprendizado do sinal convencional. Para ilustrar essa ideia, trago o Excerto 19 referente à conversa informal que tive com a pedagoga surda Dani e com o instrutor de LIBRAS, também surdo, João.

O excerto abaixo foi extraído de meu último registro no local de pesquisa. Dani havia ingressado naquela semana para atuar como pedagoga estagiária junto às crianças surdas do programa bilíngue. É interessante comentar que a professora Dani foi minha colega de faculdade e, inicialmente, sua participação no grupo focal consistia simplesmente em me auxiliar no manuseio da câmera filmadora. O pedido foi feito a Dani tendo em vista

a minha dificuldade em utilizar as mãos para sinalizar durante a conversa com João e, ao mesmo tempo, regular o foco da câmera. No entanto, enquanto João narrava sobre a falta de domínio na LIBRAS por parte de sua esposa surda e a necessidade dela se comunicar por meio de um sistema linguístico caseiro, Dani se pronunciou trazendo suas contribuições para a questão. Contribuições que decidi integrar ao *corpus* do presente estudo, pois me parecem de suma importância para destacar que as línguas de sinais caseiras podem permanecer mesmo após a aquisição da LIBRAS.

Excerto 19

Dani (estagiária surda): {☞ Quando eu era criança eu usava LIBRAS com a minha prima. Nós inventávamos sinais, por exemplo:} porque {☞ seu} ((realiza o sinal da LIBRAS referente à “seu” mas verbaliza “porque” para representar o significado do sinal caseiro)). {☞ São Paulo} ((realiza o sinal caseiro para São Paulo com a configuração de mão em B {☞ } atrás da cabeça)). {☞ Inventava sinais próprios desde criança, crescemos juntas. Um dia eu levei minha prima para conhecer meus amigos surdos e minha prima ficou com medo. Ela falou assim: “A Dani me ensinou errado”. Eu dei risada, mas aí eu expliquei que aquela era uma comunicação própria de nós duas}.

Kate (pesquisadora): {☞ Por que você inventava sinais diferentes da LIBRAS?}

Dani (estagiária surda): {☞ Porque era mais fácil para nós duas nos comunicarmos melhor e porque tem sinais que eu não conhecia, porque eu era pequena, não conhecia a palavra aí eu inventava, criava, entende?} [...] {☞ Depois eu conhecia a palavra e mudava pelo sinal certo, minha mãe quem me ensinava. No começo, quando eu estava aprendendo a ler e escrever eu inventava sinais, criava, inventava, depois que eu conhecia a palavra eu trocava pelo sinal certo.}

Kate (pesquisadora): {☞ Você trocava pelo sinal certo, mas a sua prima não trocava?}

Dani (estagiária surda): {☞ Não, depende.}

Kate (pesquisadora): {☞ E você continua usando o mesmo sinal com a prima?}

Dani (estagiária surda): {☞ Continuo! Sempre! Sim! Até hoje!}

[...]

João (profissional surdo): {☞ É igual a minha esposa tem os sinais próprios dela, próprios da família. Com o pai da minha esposa, com meu sogro ela [minha esposa] entende, eu já vi e achei estranho. Eu vi os sinais próprios da família dela para dentista...}[...]{☞ Ele [o pai da minha esposa] aprendeu a se comunicar com a filha surda, mas ele não aprendeu LIBRAS, então ele aprendeu os sinais próprios deles, os apontamentos}. (Conversa informal com profissional e estagiária surdos, 22/02/2011)

Apesar de o foco inicial estar nas crianças surdas atendidas, observei que, durante a conversa informal, os próprios participantes surdos tinham episódios para compartilhar

sobre a vivência deles com línguas de sinais caseiras. Para Dani, a comunicação criada permanece “até hoje” quando se encontra com a prima ouvinte. Do mesmo modo, João aponta que a esposa surda também possui “*sinais próprios dela*” e “*da família*”. Logo, as evidências indicam que as línguas de sinais caseiras não são utilizadas somente por pessoas (surdas e ouvintes) que não sabem LIBRAS, uma vez que, elas podem “nascer” nesse contexto de desconhecimento das línguas de sinais, mas também podem “sobreviver” após o seu aprendizado.

No Excerto 19, outros termos foram adotados em referência às línguas de sinais caseiras. João e Dani não chamam de “gesto” ou “mímica”, mas sim de “sinais inventados”, “sinais criados” e “*sinais próprios*” que, segundo Dani, eram posteriormente substituídos pelo “*sinal certo*”. É relevante atentar para a ideologia do erro que define o “sinal certo” para o convencional e o “inventado” para o que foge ao esperado padrão.

Para ilustrar a diferença entre o sinal caseiro de Dani e o sinal da LIBRAS, a própria participante nos cedeu sua imagem abaixo:

Quadro 6: Sinais da língua de sinais caseira de Dani com a prima e sinais da LIBRAS



É necessário marcar que esses são sinais caseiros estabelecidos entre Dani e sua prima e não são os mesmos “criados” entre o sogro e a esposa de João. Por essa razão, conforme fundamentado no arcabouço teórico, faço-me valer do uso do termo “línguas de sinais caseiras” no plural, pois percebo que há uma gama de arranjos linguísticos possíveis para possibilitar a comunicação caseira estabelecida em lares ouvintes que possuem um filho surdo, e o Quadro 6 apresenta apenas um desses arranjos. No excerto abaixo utilizo um trecho de meu diário de campo para descrever outro exemplo de língua de sinais caseira. A situação se refere a uma conversa informal realizada entre mim e a estagiária surda Dani:

Excerto 20

Hoje eu estava no ponto de ônibus conversando com a minha amiga Dani, conferindo como estava seu trabalho no centro de estudos, se ela estava gostando do curso, etc. No decorrer da nossa conversa, enquanto falávamos sobre a divisão do grupo de crianças surdas, questionei como ficou a situação das irmãs Giovana e Talita, sendo que uma delas é oralizada e a outra se comunica somente por sinais. Fiquei espantada quando ela me respondeu que as duas ficaram no grupo de crianças oralizadas, sem saber explicar a razão da escolha⁶³. Eu achei estranho e começamos a discutir, pois concordamos que seria bom para Giovana, que sinaliza, ir para o grupo da Dani, para não ficar na dependência da irmã como de costume. Lembrei que no contexto de sala de aula é assim também, a professora da escola regular me disse que Giovana sempre está com a irmã que a ajuda nas traduções e nas atividades, o que eu acho que sobrecarrega a Talita e não incentiva a Giovana a prestar atenção na aula. Aí lembramos dessa relação de dependência da Giovana com a irmã e eu disse que se ela estivesse no grupo com a Dani também seria bom para que a Giovana aprendesse a LIBRAS. Dani confirmou e disse que a Giovana e a Talita utilizam muitos sinais caseiros em sala de aula, por exemplo, que para o verbo {falar} elas usam o sinal caseiro {falar} representado por dois dedos unidos em U{ } batendo na boca duas vezes. (Conversa informal realizada com a estagiária surda. Diário de campo da pesquisadora desenvolvido em 12/04/2011)

Encontra-se no Excerto 20 outra forma de manifestação das línguas de sinais caseiras. Segundo o relato de Dani, estagiária que realiza atendimentos pedagógicos às crianças surdas, as gêmeas Talita e Giovana utilizam um sinal para o verbo “falar” que é diferente do sinal realizado na LIBRAS. Esse é, segundo a estagiária, apenas um dentre outros sinais que as irmãs criaram/criam na emergência da comunicação.

⁶³ Pouco depois, descobri que a divisão tinha levado em consideração o estágio de letramento das crianças e por essa razão as irmãs permaneceram juntas.

Para exemplificar outros (re)arranjos possíveis, lanço mão dos recortes de Paulo, no Excerto 21, e de Ângela, no Excerto 22. O excerto de Paulo emergiu durante o grupo focal no período da manhã. O pai de Eduardo é muito participativo na educação do filho, além de acompanhar o filho nos atendimentos, Paulo trabalha na escola onde Eduardo estuda. Eduardo, assim como a filha de Ângela, é um surdo oralizado que além da LIBRAS se apóia na oralidade para estabelecer suas trocas com surdos e ouvintes. Ângela frequenta o grupo realizado no período da tarde, e além de sua filha surda está sempre cuidando dos netos pequenos, que geralmente a acompanham no centro de estudos.

Excerto 21

Jaqueline (profissional ouvinte)⁶⁴: E geralmente ele só fala oralmente ou...?
 Paulo (pai ouvinte): É ele fala [oralmente], ele faz gestos...
 Jaqueline (profissional ouvinte): Ele faz gestos. [...] Não é só a fala [oral] o tempo todo? Em casa?
 Paulo (pai ouvinte): Não, ele vai falando [oralmente] e gesticulando, ele tem muito essa mania de mexer com a mão. Eu acho que é porque sempre fez isso de pequeno, né? Ele mexia muito com a mão querendo, querendo não sei ((imita a direção de um volante de carro e vocaliza “Reeein”)). Reein... ele fazia assim.
 Jaqueline (profissional ouvinte): Não necessariamente língua de sinais?
 Paulo (pai ouvinte): Não, não. [...] Tinha uma vez que ele queria um avião, então ele queria Zuuuu ((imitando o formato do avião ele coloca uma mão sobre a outra, palma da mão direita sobre o dorso da mão esquerda em cruz e vocaliza “Zuuuu”)). Aí eu não entendi direito. Aí ele foi lá fora, pegou uma madeira, pegou prego, pegou martelo e ele fez um avião. (Grupo focal com familiares realizado na terapia psicológica em grupo, 17/11/2010)

Excerto 22

Ângela (mãe ouvinte): Eu não sabia nada, a Antonia, quando criança, a primeira coisa que ela fazia, ela batia no prato ((movimenta as mãos como se tivesse uma colher na mão batendo na outra mão que representa o prato)). Eu ficava nervosa e gritava com ela “*O que é que é menina?*” E ela ((movimenta as mãos como se tivesse uma colher na mão batendo na outra mão que representa o prato)) o prato. Mas eu sabia que ela tinha uma perda [auditiva], né? Eu não estava confiando nessa perda. Aí um dia, ela tinha uns dois aninhos já, a mãe dele ((aponta para o neto)) pegou a água e ela fez com o dedinho assim ((balançando a ponta do indicador para baixo e para cima)). Eu disse “*o que é que a Antonia quer?*” “*Ah, mãe ela quer o copo para brincar?*”. Eu também não sabia o que era...

⁶⁴ Esse encontro se refere a um momento de terapia psicológica em grupo cedido pela psicóloga responsável para também ser realizado o grupo focal da presente pesquisa. Por essa razão há várias intervenções da psicóloga.

Aparecida (mãe ouvinte): Ela não ia no filtro e fazia assim ((apontando com o indicador)), não?

Ângela (mãe ouvinte): Não, ela pedia com o dedinho assim ((balançando a ponta do indicador para baixo e para cima)).

Aparecida (mãe ouvinte): Porque muitas coisas o Adriano já vai e mostra pra gente, né?

Ângela (mãe ouvinte): Eu disse “*Tatiane o que é que ela quer Tatiane*” “*Ah mãe ela quer o copo para ela brincar*”. Eu disse “*não, ela não quer o copo.*” Aí eu fui pegando a manha que ela não escutava ((aponta para o ouvido)). Aí a terapia lá do G.⁶⁵ disse “*não, mãe ela tem uma perda sim, a senhora tem que confiar, tem que acreditar nessa perda. Desde que ela nasceu a senhora não encomendou o BERA? Não fez o exame?*” Eu disse “*Ah, mas eu não estava confiando no exame*” (risos). (Grupo focal com os familiares, 02/12/2010)

No Excerto 21, o grupo havia acabado de assistir o vídeo 2, no qual uma mãe narrava sobre a dificuldade em se comunicar com a filha surda e sobre o mal entendido que a divergência linguística acarretava. Nessa situação, Paulo contou ao grupo que também sentia dificuldades em se comunicar com o filho antes dele adquirir a oralidade. A intervenção da psicóloga Jaqueline se dá para confirmar se, após a aquisição da oralidade, Eduardo se expressa somente por esse sistema linguístico ou se lança mão de alguma alternativa. Em resposta, Paulo discorre sobre a miscelânea de recursos deflagrados na comunicação com o filho surdo “*ele fala [oralmente], ele faz gestos*”, ele mexe com as mãos, ele faz imitações da ação de dirigir um carro, ele utiliza objetos para indicar um avião, e pode também vocalizar onomatopéias associadas aos objetos, tais como “*Reeein*” para carro e “*Zuuu*” para avião. O hibridismo aqui apresentado é natural às línguas de sinais caseiras conforme o estudo de Tervoort (1961, p.436-480) registrou.

No Excerto 22, Ângela relata que na interação com sua filha surda Antonia outros acordos linguísticos foram se estabelecendo. Ela descreve que, para pedir o alimento a filha batia com a colher no prato e para pedir água balançava o dedo indicador. Em ambos os excertos (Excerto 21 e 22) os pais relataram que, inicialmente, as solicitações dos filhos não eram compreendidas, mas que gradualmente foram desvendando o que cada manifestação linguística indicava.

É nesse sentido que Pereira (1989, p.17) defende ser na interação que o “gesto” adquire simbolismo. Conforme a autora, embasada pela teoria de Mead, Vygotsky e

⁶⁵ Local onde a criança realizou o exame diagnóstico da surdez.

Wallon (apud PEREIRA, 1989, p.7-23), “o social é a condição para o simbólico” (*op.cit.*, p.23). Nesse raciocínio, o mimetismo produzido pela criança, parte geralmente do movimento de apontar alguma coisa (como o exemplo de Aparecida no Excerto 22) ou simplesmente de imitar a ação ou o objeto (como a ação de bater no prato feito por Antonia no Excerto 22 ou o movimento de avião feito por Eduardo no Excerto 21). Contudo, conforme Mead (apud PEREIRA, 1989, p.9) a imitação “não é simplesmente fazer o que se vê uma outra pessoa fazer, mas é acertar com o outro qual fase do ato é alçada para representá-lo.” Parafraçando a autora compreendo que é a partir da intenção dos interlocutores em serem compreendidos que os “gestos” são interpretados, regulados e partilhados em situações futuras. Para isso deve haver uma organização linguística, uma regulação entre os falantes para que o “apontar” e/ou a “imitação” se tornem linguisticamente simbólicos. E os excertos demonstram que existe tal organização dentro das línguas de sinais caseiras que possibilita a socialização da criança com a família.

Outra manifestação observada no Excerto 22 se refere à dificuldade de Ângela em aceitar a surdez da filha, apesar do diagnóstico dado pela área da saúde. Essa negação da surdez está refletida diretamente no Excerto 17 (p.75), no qual as estagiárias discutem que as línguas de sinais caseiras emergem de contextos em que a LIBRAS não é utilizada por ser associada à surdez. Assim, frente à resistência de alguns familiares em aceitar a surdez do filho, possivelmente, recorrem às “mímicas”.

Ainda no Excerto 22, Aparecida afirma que seu filho tem o hábito de mostrar o objeto, ou seja, apontando com o dedo para aquilo que deseja. Essa forma de “mostrar” ou “apontar” com o dedo também foi citada por João (Excerto 19, p.78) para se referir à comunicação entre sua esposa surda e os pais ouvintes “*Ele [meu sogro] aprendeu os sinais próprios deles [do sogro e da esposa], os apontamentos*”. Outra evidência está no Excerto 8 (p.64) quando Valéria define que “*gesto simplesmente você aponta*”.

É oportuno salientar que, apesar da associação dos “apontamentos” às línguas de sinais caseiras serem vistas como ilegítimas, na LIBRAS, os “apontamentos” são considerados genuínos quando contextualizadamente utilizados para se referir aos

pronomes pessoais tais como “eu”, “você”, “ela” e/ou para pronomes demonstrativos e advérbios de lugar como “esta(e)/aqui”, “essa(e)/aí” e “aquele(a)/lá” (FELIPE, 1997, p.96-8). Além disso, McCleary e Viotti (2011, p.296) advogam que tanto os apontamentos quanto os pronomes e os verbos indicadores⁶⁶ das línguas de sinais não podem ser analisados por uma “[...] linguística tradicional, desenhada para o estudo de símbolos categóricos, discretos e convencionalizados”. Segundo os autores:

Gestos de apontamento são indexicais, não simbólicos. Seu significado depende fundamentalmente daquilo para o que se aponta. Sendo assim, uma análise puramente estrutural desse tipo de elemento das línguas sinalizadas não é capaz de dar conta de seu poder de construção de significação. Além disso, eles são gradientes, na medida em que a direção de apontamento não é limitada a um conjunto fechado de possíveis direções. Ao apontar para seu interlocutor, por exemplo, o enunciador pode apontar para a frente, se o interlocutor estiver à sua frente; para o lado, se o interlocutor estiver posicionado mais para o lado; para o alto, caso o interlocutor esteja em pé e o enunciador sentado; para baixo, caso o interlocutor esteja sentado e o enunciador em pé. A direção do apontamento é totalmente contingente a toda a situação de enunciação (*op.cit.*, p.296).

Dentro dessa perspectiva, é possível perceber que a análise linguística que tem sido feita das línguas de sinais caseiras não tem sido coerente com as particularidades que as línguas sinalizadas demandam. Para os autores (*op.cit.*, p.296) as limitações dessa análise impedem que se compreenda que a “[...] organização espacial, fruto da conspiração entre gesto e língua, é a chave para o estabelecimento da coesão e coerência discursivas, de relações de causalidade e temporalidade, e do estabelecimento da referência”.

Sendo assim, torna-se explícito que as línguas de sinais caseiras constituem um espaço contraditório e ambivalente, bem como já anunciado em nosso arcabouço teórico (cf. BHABHA, 2007, p.67). Um espaço de conflitos entre o reconhecimento linguístico e as grandes narrativas sobre a surdez, o surdo e a língua de sinais que insistem em marginalizar o não-convencional. É dessa forma que encaminho a segunda subasserção, ou seja, para a dualidade da limitação e da funcionalidade das línguas de sinais caseiras.

⁶⁶ Segundo McCleary e Viotti (2011, p.291) verbos indicadores se referem aos verbos conhecidos como “verbos direcionais” ou “verbos de concordância”. Tais verbos estão geralmente associados ao objeto e ao interlocutor, sendo direcionados conforme o sujeito no enunciado e/ou sendo realizado conforme o objeto e sua localização.

4.1.2 Subasserção 2 da Asserção 1 - Línguas de sinais caseiras são vistas como limitadas, mas também são vistas como funcionais

Segundo Bhabha (2007, p.51) o “entre lugares” é um espaço de ambivalências, um espaço novo de “nem um e nem outro”. Compreendo as línguas de sinais caseiras nesse espaço linguístico de “entre lugares”, ao mesmo tempo na fronteira e no novo espaço que não corresponde ao português convencional e nem a LIBRAS. Também em concordância com o autor sobre a visão de “entre lugares”, acredito na necessidade de adotar o conceito de “negociação em lugar da negação”, tornando possível “[...] a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios” (*op.cit.*, p.51). E, é desse pressuposto que parte a segunda subasserção, ou seja, da concepção de que as línguas de sinais caseiras são vistas como limitadas “e” como funcionais⁶⁷. Essa segunda subasserção traz 9 evidências, extraídas dos registros gerados em campo com os profissionais, estagiários e familiares, através de grupos focais e conversas informais.

Para descaracterizar as línguas de sinais caseiras, já foi demonstrado que os discursos podem negar o seu atributo linguístico, classificando seus falantes como “sem língua”. Outra forma apresentada foi a substituição de termos associados à língua (oral ou de sinais) por termos que tentam banalizar a comunicação estabelecida entre familiares ouvintes e a criança surda, tais como “mímica”, “gestos”, “apontamentos”, etc. Ainda no bojo da asserção “línguas de sinais caseiras não são consideradas línguas”, é possível vislumbrar representações que tomam essa comunicação como limitada, restrita e/ou inferior à LIBRAS. E, geralmente, é com base nessa limitação que se justificam as principais representações negativas sobre as línguas de sinais caseiras.

Durante o encontro com o instrutor surdo João busquei maiores informações sobre a sua esposa e sobre a comunicação estabelecida com ela. O contexto me parecia ainda mais interessante considerando que João é instrutor de LIBRAS, sua esposa também surda

⁶⁷ A partícula “e” é inserida nesse contexto, com base em Young citado por Tagata (2007, p.92) ao refutar o pensamento dialético caracterizado por *ou.../ou...* e se guiar pela tendência ao pensamento dialógico, marcado pela simultaneidade – *e.../e...* que admite a coexistência da diferença e da semelhança. Sem o perigo da oposição binária “*ou* isso *ou* aquilo” para “isso *e* aquilo”.

desconhece a língua sinalizada convencional e se comunica através de línguas de sinais caseiras. Curiosa pela questão, exploro no Excerto 23 as representações deflagradas durante a conversa informal com João.

Excerto 23

João (profissional surdo): {☞ Ela [minha esposa] vai usar uma comunicação normal se ela compreender a LIBRAS. Isso porque ela aprendeu LIBRAS com atraso de idade. Ela aprendeu LIBRAS quando tinha 20 anos. Ela tem um grupo de amigos surdos e parece que eles se comunicam normalmente, mas ela não consegue atingir uma comunicação mais avançada, ela sente dificuldade, entendeu?}

[...]

Kate (pesquisadora): {☞ E é possível uma comunicação aberta para explicar problemas, sentimentos, você consegue explicar?}

João (profissional surdo): {☞ É possível, ela vai usando apontamentos. É possível esclarecer, mas com sinais [da LIBRAS] ela não consegue. Eu e outros surdos que estamos em um grupo de surdos nos comunicamos, conversamos naturalmente. Porque estamos mais avançados, mas tem surdos diferentes.}

Kate (pesquisadora): {☞ Mas sua esposa consegue se comunicar com outros surdos?}

João (profissional surdo): {☞ É difícil, na igreja os outros profissionais surdos também acham difícil se comunicar com ela. Você sabe como é quando o surdo não conhece as palavras, não sabe ler, que ele fica reduzido também na LIBRAS. Então é isso, fica reduzido}. (Conversa informal com profissional e estagiária surdos, 22/02/2011)

Para João, a esposa teve sérios prejuízos por ter vivido vinte anos se comunicando somente por meio dos “*sinais próprios*” (Excerto 19, p.78) da família. Outro agravante nesse caso é que a esposa do profissional surdo não é alfabetizada e isso dificulta o aprendizado da LIBRAS⁶⁸ e as trocas com colegas surdos, conforme assinalado no excerto: “*ela não consegue atingir uma comunicação mais avançada, ela sente dificuldade*”. A “*comunicação mais avançada*” a que se refere João é a LIBRAS, deixando implícito que a comunicação da esposa é menos avançada e que a deixa linguisticamente “*reduzida*”.

A mesma desqualificação foi vista no último grupo focal realizado com os profissionais e estagiários. O excerto abaixo é resultado da discussão que sucedeu a apresentação do estudo realizado por Rosa, Goes e Karnopp (2004, p.268) ao grupo. O

⁶⁸ Essa afirmação se deve ao fato da LIBRAS ter grande influência do português e de haver vários sinais que correspondem à palavra do português soletrada manualmente através da datilologia.

estudo, já apresentado no capítulo introdutório (p.21-2), descreve a língua de sinais caseira e o alfabeto manual caseiro desenvolvido entre a mãe ouvinte e a criança surda. Frente a essa discussão, a fonoaudióloga Valéria compara a comunicação estabelecida com a família (línguas de sinais caseiras) e a comunicação desenvolvida com a escola (LIBRAS).

Excerto 24

Valéria (estagiária ouvinte): Pode-se dizer que ela [criança surda] tem duas línguas, a LIBRAS e a caseira.
 Luisa (profissional surda): Não.
 Valéria (estagiária ouvinte): Então, mas duas modalidades de...?
 Vânia (estagiária ouvinte): Essa particular que ela [a criança surda] tem em casa não tem categoria de língua, é como se fosse alguma coisa bem particular da família, não chega a ser uma língua.
 Valéria (estagiária ouvinte): Mas se ela entendeu assim, quem é que vai tirar isso dela?
 Luisa (profissional surda): Mas como é que fica a cabecinha dela com essa mistura?
 Vânia (estagiária ouvinte): Eu acho que ela consegue separar, da mesma forma que a gente consegue separar quando aprende outra língua.
 Luisa (profissional surda): Mas a comunicação da casa fica limitada, porque é só aquilo, não sai daquilo.
 Vânia (estagiária ouvinte): É o que ela precisa para se comunicar dentro de casa só, que são algumas tarefas domésticas, a hora da alimentação, a informação da escola, as roupas, a limpeza da casa. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 03/12/2010)

O excerto acima revela que para Vânia a comunicação que a criança surda estabelece com a família “*não tem categoria de língua*”, “*não chega a ser língua*” e para comprovar essa afirmação, a pedagoga argumenta que “*é como se fosse alguma coisa bem particular da família*” e se presta somente às necessidades domésticas, ou seja, “*para se comunicar dentro de casa só*”. Quando Valéria questiona como será retirada da criança uma comunicação já aprendida, Luisa critica a “*mistura*” justificando que isso poderá confundir a criança surda e complementa que “*a comunicação da casa fica limitada porque é só aquilo, não sai daquilo*”.

Presos ao mesmo conceito de língua como completa e auto-suficiente rejeitado por Maher (2007a, p.77-8), as representações dos profissionais e estagiários, vislumbradas no Excerto 24, demonstram que o sistema escolar não abre brechas para línguas além das ensinadas no seu espaço, sendo qualquer outra forma de linguagem, frequentemente,

entendida como nociva. A censura de Luisa à mestiçagem, por exemplo, parte de uma concepção calcificada em torno do modelo de língua originalmente pura.

Alinhada à crítica de Bhabha (2007, p.67) com relação ao imaginário de originalidade e pureza cultural, percebo a necessidade de se (re)discutir o Terceiro Espaço, também, dentro do viés linguístico. Para isso o trabalho de Cox e Assis-Petterson (2007, p.36), traz uma contribuição relevante ao propor que culturalmente “[...] não há original, e, por mais que se afunde na história, é sempre o misturado que se reencontra.” As autoras afirmam que o mesmo pode ser discutido em torno do conceito de língua, pois é muito comum que a língua seja vista dentro da gramática tradicional, onde “[...] a língua confunde-se com a norma padrão e tudo o que escapa ao conjunto das prescrições é considerado erro, desvio, barbarismo, corrupção, não-língua, formas dialetais sem direito à existência” (*op.cit.*, p.36).

Além das representações por parte dos profissionais e estagiários com relação à inferiorização das línguas de sinais caseiras, os familiares também revelaram a apropriação desse discurso, indicando descaracterização linguística na própria comunicação estabelecida com o filho surdo. No entanto, o Excerto 25 ilustra a ambiguidade que habita o contexto das línguas de sinais caseiras, ou seja, há um trânsito entre o reconhecimento da limitação e também da funcionalidade dessas línguas. O recorte do excerto abaixo foi extraído do grupo focal realizado no período da tarde, enquanto os familiares discutiam sobre a língua de sinais caseira estabelecida entre os irmãos surdos (ver Excerto 5 apresentado no capítulo introdutório, p. 11).

Excerto 25

Simone (mãe ouvinte): Como se fosse mímica? É eu brincava de mímica. Tem coisas que eu acho que dá para entender bem, agora tem coisas que é difícil, né?

Juliete (irmã ouvinte): ((acena positivamente com a cabeça enquanto olha para Simone)).

Simone (mãe ouvinte): Tipo uma conversa assim mais... mais prolongada eu acho que fica bem difícil. O que é que vocês acham? ((Olha para as colegas)).

Helena (mãe ouvinte): Tem que ser a LIBRAS mesmo, né? Porque essa caseira vocês se entendem só ali dentro de casa. Se você for fazer um sinal que você só usa dentro de casa, lá fora o outro surdo não vai entender, né? Se ela for conversar com um outro surdo, então eu acho que teria que ser a LIBRAS mesmo.

Simone (mãe ouvinte): Mesmo em casa, né? A comunicação deles mesmo fica muita coisa vaga, né?

Helena (mãe ouvinte): Mesmo com a LIBRAS, a gente não consegue...

[

Simone (mãe ouvinte): Já não entende tudo, né?

Helena (mãe ouvinte): É.

Kate (pesquisadora): É difícil, né? Será que não funciona? Não sei.

Aparecida (mãe ouvinte): Igual ela falou, só em casa, né? Só o pessoal da casa quem vai entender, se ela for falar com outra pessoa... né?

Kate (pesquisadora): Mas entende? Será que o pessoal da casa também entende?

Silvana (mãe ouvinte): Tem muito surdo que usa, assim, por exemplo, que nunca foi numa aula de língua de LIBRAS. Eles têm os sinais {☞ LIBRAS} deles, né? E a família toda usa.

Aparecida (mãe ouvinte): Os gestos em casa, né? Só a família quem vai entender...

Silvana (mãe ouvinte): Agora para quem escuta não entende.

Kate (pesquisadora): É, no meu contexto... eu quero entender, a família entende?

Juliete (irmã ouvinte): A família entende.

Silvana (mãe ouvinte): Entende sim ((acena positivamente com a cabeça)).

Helena (mãe ouvinte): Pior que entende. É igual à fala da Beatriz. A fala da Beatriz não é todo mundo que entende. A mãe do Pedro mesmo, a Fernanda, falou assim: “*Mas a Beatriz não fala.*” Eu falei: “*lógico que fala.*” “*Mas você entende?*” Eu falei: “*lógico que eu entendo.*” Ela falou “*Mas eu não entendo nada que ela fala.*” Entendeu? E lá em casa, todo mundo entende o que ela fala. Para você ver como que é a convivência que eu acho que faz, né?

Aparecida (mãe ouvinte): É eu acho que entende sim.

Silvana (mãe ouvinte): ((acena afirmativamente com a cabeça)) é sim. (Grupo focal com os familiares, 11/11/2010)

No excerto 25, inicialmente os pais acompanham uma grande narrativa no contexto da surdez que deprecia as línguas de sinais caseiras atribuindo a elas um aspecto “vago”. Para Simone, o uso das “mímicas” em algumas situações pode ser “bem” entendido, mas em outras ocasiões como uma conversa prolongada será mais difícil. Um dos argumentos utilizados se refere à compreensão dessas línguas fora do contexto familiar, ou seja, ao se deparar com outros surdos, não haverá um acordo linguístico. Apesar disso, é possível observar que o discurso subjacente assinala a existência da comunicação interfamiliar, ou seja, a eficiência das línguas de sinais caseiras entre os interlocutores envolvidos. A contradição na funcionalidade dos sinais caseiros que aparece no excerto acima pode ser vista como integrante do conflito (conceito que fundamenta o arcabouço teórico deste trabalho) de ser uma comunicação ao mesmo tempo restrita (apenas aos familiares) e efetiva (para familiares).

Em concordância com Clark (2000, p.57), acredito que o uso da linguagem parte de uma base comum. Para o autor essa base comum entre interlocutores pode ser vasta, incluindo, por exemplo, crenças gerais partilhadas em uma sociedade, e/ou certas imagens e sons vivenciados conjuntamente e mesmo conversas realizadas anteriormente. Logo, quanto mais tempo os interlocutores passam juntos, maior é a base comum.

Desse modo, é possível pensar que familiares ouvintes e a criança surda possuem essa base comum, para que o uso da linguagem seja eficaz no contexto familiar e ininteligível em arenas externas. O relato de Helena (Excerto 25) expressa claramente essa teoria ao narrar que *“a fala da Beatriz não é todo mundo que entende”*, mas *“lá em casa, todo mundo entende o que ela fala”*. Quando interpelados, os outros participantes da discussão também confirmam que no contexto familiar a comunicação caseira é efetiva. Então, cabe questionar a limitação (im)posta que abrange as línguas de sinais caseiras e refletir ainda que a própria LIBRAS é retratada por Helena e Simone (Excerto 25) como, muitas vezes, ininteligível.

Com base na eficácia das línguas de sinais caseiras no ambiente familiar, parece muito oportuno mudar o percurso das discussões e olhar a questão das línguas de sinais caseiras pelo viés da sua funcionalidade, especialmente nos casos em que os pais não têm a mesma proficiência que o filho surdo na LIBRAS.

Para isso, apresento três recortes dos registros de grupo focal com familiares. No Excerto 26, Simone associa a limitação linguística da comunicação entre a mãe ouvinte e a filha surda exibida no vídeo 2 à sua própria limitação linguística em acompanhar o desempenho de seu filho Gabriel na LIBRAS. O Excerto 27, que ocorreu no mesmo encontro do Excerto 26, ainda discutia sobre o vídeo 2 quando Aparecida comentou que na sua casa também encontra dificuldades para se comunicar com o filho surdo, principalmente pela falta de domínio na LIBRAS. No Excerto 28, registrado durante o grupo focal com familiares do período da manhã, somente Franciely e Marlisa participaram. As duas familiares têm um ótimo desempenho na LIBRAS, especialmente em decorrência da necessidade de estabelecer comunicação sinalizada com as filhas. Durante o grupo focal, Franciely e Marlisa comentaram sobre a presença do professor de LIBRAS dentro da escola das filhas como fator importante na contribuição para aumentar a

proficiência das filhas. Os familiares, no entanto, não conseguiram avançar no mesmo ritmo. Os três excertos podem ser conferidos a seguir:

Excerto 26

Simone (mãe ouvinte): O Gabriel [filho surdo], volto no Gabriel de novo, não é nem a Gabriele [filha surda]. O Gabriel fala muito mais LIBRAS. Tem coisa que eu não entendo, não consigo raciocinar “*Oh {#devagar}*”. E ele fica bravo, faz assim pra mim “*{#não quero conversar mais}*”. (Grupo focal com os familiares, 18/11/2010)

Excerto 27

Aparecida (mãe ouvinte): O Adriano [filho surdo] agora ele fala [em LIBRAS], só que ele fala, fala coisa e eu não entendo, né? Aí fica, vai indo e desiste, porque não tem como, né? Se comunicar. (Grupo focal com os familiares, 18/11/2010)

Excerto 28

Franciely (mãe ouvinte): Então ela [filha surda] fica *crack* [na LIBRAS] e a gente não, né? Primeiro que a gente tem mais dificuldade pra aprender.
Marlisa (mãe ouvinte): Porque a gente ouve. (Grupo focal com os familiares, 22/11/2010).

Os Excertos 26, 27 e 28 apontam a recorrência de diferentes familiares assinalando a dificuldade em acompanhar um diálogo com o filho baseado somente na LIBRAS, uma vez que o nível de proficiência na língua em questão não é tão próximo. São nesses contextos que as línguas de sinais caseiras conquistam um valor significativo para familiares que confirmam, mesmo após anos de contato com a LIBRAS, lançar mão da “*mímica*”, de “*gestos*” e de “*apontamentos*” (cf. Excerto 18, p.76-7).

É válido lembrar ainda que geralmente apenas um dos familiares (a mãe, o pai, um irmão ou avó) busca aprender a LIBRAS para se comunicar com a criança surda. E, com grande frequência, esse familiar que acompanha a criança surda nos atendimentos especializados e é inserido na língua de sinais convencional é a mãe. Então, aos outros familiares ouvintes permanece a necessidade de se traçar caminhos alternativos para as situações interlocutivas, caminhos esses entendidos como línguas de sinais caseiras.

Em conversa informal, enquanto narrava o estudo realizado por Silva (2008, p.283-462) que trata as mesclas da comunicação familiar enquanto língua, Franciely traz, além da

sua opinião, a experiência da comunicação estabelecida entre sua filha surda e a tia ouvinte. Somando ao registro de Franciely no Excerto 29, trago a contribuição de Helena no Excerto 30 sobre as práticas linguísticas realizadas com a filha surda e os familiares ouvintes dentro de casa. Helena se pronuncia durante o grupo focal de familiares do período da tarde, enquanto o grupo discutia a funcionalidade das línguas de sinais caseiras com determinados interlocutores, principalmente familiares.

Excerto 29

Franciely (mãe ouvinte): Às vezes acontece que, não tem como, né? Você comunicar com o surdo, você não sabendo sinal e você não estar criando outro sinal. Você tem que criar uma forma de comunicar com aquele surdo, não é? É o único recurso, né? É o único, porque, como eu mesma. Tem a minha cunhada que ela usa esses tipos de sinais assim, que ela mesma... que a Bianca [filha surda] acaba entendendo, né?

Kate (pesquisadora): Ah, a senhora contou da bermuda ((relembrando episódio narrado em outra situação)).

Franciely (mãe ouvinte): E aí às vezes ela [a cunhada] fala assim “*Ah, a Bianca me entende. Eu não uso o sinal que você usa, porque eu não sei, né? Mas ela me entende, né?*” ((risos)) Então você vê, eles conseguem entender às vezes até melhor. Ela [a cunhada] talvez não entenda o que ela [a criança surda] fale em sinais. Com certeza, eles [os ouvintes que não sabem LIBRAS] não vão entender. Mas, às vezes os sinais que eles usam, que os ouvintes usam para se comunicar com o surdo, o surdo acaba entendendo. (Conversa informal com familiar, 29/11/2010)

Excerto 30

Helena (mãe ouvinte): Então eu acho que é exatamente por isso, que eles [os surdos] percebem com quem dá certo a comunicação, entendeu? Tipo assim, comigo a Beatriz [filha surda] usa LIBRAS, com o pai dela ela tenta falar [oralmente], com o irmão ela soletra [manualmente] mais, porque o Davi, ele soletra mais para ela, entendeu? Como ele não sabe muito a LIBRAS, ele soletra muita palavra para ela. Então com ele, ela soletra bastante. E, às vezes tem palavra que ele soletra e ela não entende, ela “*E o sinal de tal palavra?*” E assim vai, parece que ela separa com cada um ela sabe o que usar. É isso aí, com pessoas, tipo assim, com os tios, primos, que ela sabe que não sabem nada de sinais então ela já nem usa sinais, ela fala alguma coisa e se a pessoa não entendeu, eu reforço o que é que é. Porque as pessoas que não tem muito contato não sabem mesmo. Da família assim, sabe? (Grupo focal com os familiares, 11/11/2010)

No Excerto 29, Franciely relata que sua cunhada apresenta uma boa comunicação através de sinais próprios estabelecidos com a criança surda. Dentro desse contexto a língua

exerce sua função de enunciar e ser compreendida, pois em consonância com Clark (2000, p.68) “[...] o uso da linguagem sempre envolve o significado do falante e o entendimento do interlocutor destinatário”. A cunhada de Franciely, que nunca teve contato com a LIBRAS, entende a sobrinha surda e também se faz entender por meio de outros sinais. Essa comunicação pode ser compreendida como uma das possibilidades que a língua pensada através da metáfora do caleidoscópio (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.60-1) pode propiciar. Ajustada e contextualizada para o seu interlocutor, a imagem do caleidoscópio proposta por César e Cavalcanti (*op.cit.*) também é uma imagem apropriada para o enunciado feito por Helena no Excerto 30. A mãe de Beatriz expõe que a filha surda estabelece diferentes sistemas linguísticos, e conforme o perfil do familiar interlocutor “*parece que ela [filha surda] separa, com cada um ela sabe o que usar*”.

Assim, para que as trocas entre o familiar ouvinte e a criança surda aconteçam, geralmente, as línguas de sinais caseiras podem ser criadas e exercer dentro de casa a mesma função que qualquer outra língua. Além disso, para Valdeir, conforme o excerto abaixo, “os gestos” também são eficazes em outros contextos além do familiar:

Excerto 31

Valdeir (pai ouvinte): Não, sem saber nada não. Ele [filho surdo] um pouco ele sabia, né? Porque o gesto também, eu acho que o gesto não é nada. O gesto tem um significado. A família às vezes usa em casa, por exemplo, a Samira, a madrasta dele, ela não sabe LIBRAS, ela usa gestos com ele. Eu já sei um pouco que eu estudo e tal, mas ela não tem tempo de estudar e também não se interessa e eu não vou forçar, acho que é critério de cada um. Cada um sabe o que é melhor para si. Então não adianta você ficar forçando a pessoa a querer pegar uma coisa que a pessoa não quer. Então assim, eu acho que o gesto ajuda sim, em algumas situações ajuda sim. Por exemplo, não tem pessoa que fala LIBRAS no mercado, não tem pessoas que falem LIBRAS na farmácia. Vai um surdo comprar um remédio na farmácia, não tem um, infelizmente não tem, deveria ter, né? Todas as áreas, todos os comércios colocar uma pessoa ali pra atender, no banco, né? Então assim o gesto ajuda sim. Não é nada, para mim não é nada, ajuda em alguma coisa. Em várias situações ajuda.

Josiana (mãe ouvinte): Eu acho que a maioria daqui sempre usa mais gestos, né? (Grupo focal com familiares realizado na terapia psicológica em grupo, 17/11/2010).

Valdeir comentava sua discordância com relação ao discurso feito no vídeo 1. A fala do vídeo se referia à criança surda chegar à escola sem saber nada, pois não domina a LIBRAS e tampouco o português. Valdeir saiu em defesa dos “gestos” (entendidos aqui

como as línguas de sinais caseiras), pois atribui grande competência linguística para comunicação do filho surdo com a madrasta que não sabe LIBRAS. Para esse pai, tanto no contexto familiar quanto em outros espaços onde os sinais convencionais não serão entendidos, alternativas híbridas de linguagem (tais como “mímicas”, “gestos”, “apontamentos”, dramatizações, etc.) podem compensar essa carência. O excerto fecha com a tomada de turno de Josiana: “*eu acho que a maioria daqui sempre usa mais gestos, né?*”, contribuindo para a ideia de que os “gestos” podem ser funcionais e recorrentemente utilizados pelos familiares que possuem ou não contato com a LIBRAS. No entanto, conforme demonstrarei na subassessão 3, prevalece intrínseca nas representações dos profissionais e estagiários a relação direta entre a falta de proficiência na LIBRAS e o uso das línguas de sinais caseiras.

4.1.3 Subassessão 3 da Asserção 1 - Classificadores podem ser vistos como línguas de sinais caseiras se usados por pessoas consideradas como não proficientes em LIBRAS

Para compreender esta subassessão é oportuno que se reflita antes sobre o conceito de classificadores e como a sua definição por si só pode gerar grande polêmica.

Segundo Felipe (1997, p.93-4) muitos estudos linguísticos sobre a LIBRAS vem trabalhando o conceito de classificadores equivocadamente. Para a autora os classificadores na LIBRAS funcionam como marcadores de concordância de gênero relacionados à pessoa, animal ou objeto. Quando utilizados para pessoa e animal podem designar pluralidade (por exemplo: duas ou mais pessoas sendo simuladas com o uso das mãos) enquanto os classificadores para coisas podem indicar concordância com uma característica (por exemplo: arredondada, quadrada, etc.). A autora destaca que os classificadores serão sempre incorporados ao movimento de certos tipos de verbos, distinguindo-os assim dos adjetivos descritivos⁶⁹ que são um tipo de classificação, mas não devem ser vistos como classificadores.

⁶⁹ Segundo Felipe (1997, p.95) os adjetivos descritivos “apresentam iconicamente uma qualidade do objeto, desenhando-a no ar ou mostrando-a a partir do objeto ou do corpo do emissor”.

Por outro lado, nos estudos de Quadros e Pimenta (2006, p.65-72), Capovilla e Raphael (2008, p.45), Kojima e Segala (s/d., p.148)⁷⁰ e McCleary e Viotti (2011, p.292), a ruptura entre classificadores e outros tipos de classificação como os adjetivos descritivos não é tão clara.

Diferente do que postula Felipe (1997, p.93) sobre a separação entre classificadores e adjetivos descritivos, na definição de Quadros e Pimenta (2006, p.71), nas línguas de sinais “[...] os classificadores desempenham uma função descritiva podendo detalhar som, tamanho, textura, paladar, tato, cheiro, formas em geral de objetos inanimados e seres animados”. Na exemplificação dos autores (*op.cit.*, p.65-6) os classificadores explorados se referem à forma de objetos (bola, lápis), pelo menos no exemplo dado, estão desvinculados do uso exclusivo de verbos.

Para Capovilla e Raphael (2008, p.45) “[...] os classificadores geralmente representam algumas características físicas do referente como seu tamanho e forma, ou seu comportamento ou movimento, o que confere grande flexibilidade denotativa e conotativa aos sinais.” Apesar de os autores ilustrarem seu conceito a partir do verbo “cair”, a definição de classificadores gera margem para que os mesmos possam ser compreendidos tanto como comportamento ou movimento quanto como características de tamanho e forma do sinal, sem deixar explícito que tal sinal esteja necessariamente associado a um verbo.

O material desenvolvido para o ensino de LIBRAS de Kojima e Segala (s/d., p.148) apresenta um conceito ainda mais amplo de classificadores. Para as autoras, a relevância da imagem faz com que os surdos detalhem objetos ou pessoas através de sistemas de significação, constituídos pela “[...] combinação de um conceito (denominado classificador), que é a imagem visual de um signo linguístico representado com fluência e com gestos para expressar, por semelhança, um determinado contexto”. As autoras dividem os sistemas de classificação em sete categorias: sistema descritivo, sistema específico, sistema funcional, sistema de locação, sistema instrumental, sistema de pluralização e sistemas de elementos da natureza.

⁷⁰ Os três materiais (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2008, p.1-1620; KOJIMA; SEGALA, s/d., p.3-162; QUADROS; PIMENTA, 2006, p.1-104) são frequentemente utilizados para o ensino de LIBRAS.

Também conhecidos como sinais policomponenciais ou verbos policomponenciais, na definição de McCleary e Viotti (2011, p.292):

[...] esse tipo de processo de criação e modificação de sinais continua a desafiar as análises que evitam admitir a centralidade da gestualidade como constitutiva da gramática das línguas sinalizadas. Os sinais policomponenciais são intrinsecamente icônicos e parecem ser formados por mais de um componente de significação. O estatuto desses componentes de significação como morfemas tem sido bastante debatido, basicamente porque esses componentes não têm significado por si só: eles só adquirem significado quando postos juntos e quando usados em um contexto particular.

Na concepção dos autores (*op.cit.*, p.293), embora tais sinais policomponenciais (classificadores) possam ser formalmente descritos pelas línguas de sinais, seu uso assume uma flexibilidade muito maior que a descrição linguística pode oferecer. Como exemplo, os autores (*op.cit.*, p.292) apresentam a forma como o dicionário de LIBRAS de Capovilla e Raphael (2008, p.1024) descrevem o sinal para “pegar”⁷¹ e, logo em seguida, demonstram algumas variações que tal sinal pode sofrer conforme a localização do objeto/interlocutor (se o objeto está em cima da mesa ou em uma prateleira alta) e o objeto “pego” (se é um copo, um livro fino ou grosso, uma caneta, etc.).

Com base nas definições expostas, partimos dessa arena de instabilidade, onde as definições ainda não se conciliaram, para inserir uma nova problematização envolvendo a possibilidade de os classificadores serem vistos como línguas de sinais caseiras se usados por pessoas consideradas como não proficientes em LIBRAS.

Durante as discussões de grupos focais com os profissionais e estagiários participantes surgiu uma grande dificuldade em discernir classificadores de manifestações oriundas de línguas de sinais caseiras. McCleary e Viotti (2011) provavelmente associariam tais representações ao caráter icônico e pictórico que tanto os classificadores quanto os “gestos” assumem⁷². Essa dificuldade em aceitar a iconicidade das línguas de sinais

⁷¹ No dicionário mencionado, o sinal recebe inclusive a definição “(CL)” para indicar que se trata de um “classificador”.

⁷² Conforme afirma Pereira (1989, p.43), apesar de estudos realizados com a Língua Americana de Sinais classificarem 25% dos sinais catalogados como icônicos, sendo que dos 75% restantes 2/3 foram considerados derivações de sinais icônicos (STOKOE et al 1965 apud PEREIRA, 1989, p. 43; WESCOTT, 1979 apud PEREIRA, 1989, p.43). Ainda assim, reconhecendo na iconicidade a fonte de muitos sinais, há estudiosos

caseiras como um aspecto linguístico autêntico é explorada através da terceira subassessão, envolvendo a representação subjacente do não reconhecimento das línguas de sinais caseiras. As 7 evidências que apresentarei nesta terceira subassessão foram extraídas exclusivamente dos grupos focais realizados com os profissionais e estagiários, pois durante conversas informais e grupos com os familiares essa questão não apareceu. O que desencadeou o debate entre os profissionais e estagiários foram os recorrentes ajustes realizados pela instrutora surda com relação à fala das estagiárias ouvintes, conforme segue abaixo:

Excerto 32

Catarina (estagiária ouvinte): Eu vejo mesmo pelo Caio, por exemplo, ele tem umas encenações assim que ele usa muito gestos e apontamentos.
Luisa (profissional surda): Não, você não entendeu, ele usa mais classificador. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

Excerto 33

Kate (pesquisadora): Quando eu conhecia ele [se referindo ao aluno surdo Caio], ele fazia muitos sinais caseiros.
Luisa (profissional surda): Não é sinais caseiros que ele usa, é classificador. Contar história usando classificador.
Valéria (estagiária ouvinte): Ele dramatiza.
Luisa (profissional surda): Ele dramatiza muito. [...] Mas ele usa mais classificador do que sinais. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 03/12/2010)

Excerto 34

Valéria (estagiária ouvinte): Mas eu acho que no contexto terapêutico, os sinais caseiros ajudam muito. Porque eu às vezes confundo sinal, eu mesma, eu tenho que estudar. Às vezes eu me confundo, eu uso gesto caseiro para explicar uma história, às vezes você faz associação.
Luisa (profissional surda): Você não usa gesto caseiro, você faz tipo uma dramatização. Tipo um teatro, não é? Essa parte de dramatização? Não é um gesto caseiro.
[...]

empenhados em defender que os sinais não são icônicos (MARKOWICS, 1980 apud PEREIRA, 1989, p.45-6) e que a abreviação dos mesmos os torna diferentes de uma pantomima (BELLUGI; KLIMA, 1979 apud PEREIRA, 1989, p.43). O medo em assumir a gestualidade e/ou outros processos miméticos, tais como as línguas de sinais caseiras, como integrante das línguas de sinais foi entendido por McCleary e Viotti (2011, p.291) como decorrência da possibilidade dos “gestos” serem utilizados por pessoas que desconhecem as línguas de sinais. Isso porque alguns estudos têm se norteado pela arbitrariedade presente nas línguas de sinais como característica definidora do signo linguístico (*op.cit.*). [OK.]

Valéria (estagiária ouvinte): Eu acho que eu faço [sinais da LIBRAS], mas às vezes eu devo usar gestos caseiros com certeza.

Catarina (estagiária ouvinte): Eu uso.

Valéria (estagiária ouvinte): Porque com certeza eu uso. Mas eu devo usar com certeza Luisa, eu uso, acho. Muitas vezes eu acho que eu uso. Eu sei bastante sinal, eu acho que eu aprendi, mas às vezes eu acho que eu uso.

Vânia (estagiária ouvinte): Não sabe distinguir quando é gesto caseiro. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

A leitura dos excertos acima expõe algumas das correções para as recorrentes alusões das estagiárias ouvintes aos “sinais caseiros” (reconhecidos pela profissional surda) como classificadores da LIBRAS. No Excerto 32, Catarina traz à baila o nome do aluno surdo Caio como exemplo de um sujeito que faz uso de “gestos”, “apontamentos” e encenações. A discussão que segue o excerto trata da contribuição das encenações que Caio faz dentro do contexto de sala de aula e como suas expressões corporais e faciais colaboram para a comunicação com o ouvinte. Caio é o mesmo aluno que eu (enquanto pesquisadora e participante já familiarizada com o contexto) menciono no Excerto 33, enquanto discutíamos sobre quais os alunos do programa se serviam de uma língua de sinais caseira. Com essa participação, reforço meu papel coadjuvante dentro do estranho nó que se revelou na relação entre os classificadores e a línguas de sinais caseiras.

No Excerto 34 fica evidente que a diferença entre os classificadores da LIBRAS e as manifestações das línguas de sinais caseiras não está clara para as estagiárias participantes. Na ocasião, a própria comunicação utilizada pelas estagiárias Valéria e Catarina durante seus atendimentos é associada às línguas de sinais caseiras. No entanto, essas manifestações também não são vistas por Luisa como línguas de sinais caseiras e, ao mesmo tempo, são significadas por Vânia como uma dificuldade encontrada, por parte de Valéria, em discernir um sistema linguístico do outro.

Segundo Gesser (2006, p.27), é comum que, na emergência de se comunicar com a criança surda, familiares e profissionais ouvintes desenvolvam sinais caseiros, estes sinais podem ou não ser substituídos no futuro pelos sinais formais da LIBRAS. Logo, torna-se aceitável que Valéria ou outros profissionais, ao se depararem com um vocabulário restrito na LIBRAS, criem sistemas linguísticos particulares para interagir com a criança surda.

Apesar disso, frente à autoridade representada pela profissional surda não apenas pela surdez que a identifica, mas pelo papel de instrutora de LIBRAS que a situa como sujeito que conhece e reflete sobre a língua de sinais, observo que as estagiárias ouvintes não a contestam, assumem suas orientações como verdade e se reparam. Pode-se acompanhar esse deslocamento no excerto abaixo, extraído ainda no primeiro grupo focal, logo após uma longa discussão em torno da distinção entre classificadores e “sinais caseiros”.

Excerto 35

Catarina (estagiária ouvinte): Então eu estou usando muito classificador e estou achando que é gesto caseiro.

Valéria (estagiária ouvinte): É, eu também.

Catarina (estagiária ouvinte): Então eu só uso classificador.

Valéria (estagiária ouvinte): É, na hora eu também acho que eu uso gesto caseiro e eu estou usando classificador. Eu acho que eu não uso gesto caseiro eu uso classificador [...] Você ((se referindo à explanação feita por Luisa com relação à diferenciação entre classificador e “gestos caseiros”)) explicando agora eu acho que eu uso classificador e não gesto caseiro mesmo. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

Neste excerto, as mesmas participantes, que indicaram no Excerto 34 utilizar “sinais caseiros” em suas comunicações com alunos surdos, assimilam o discurso de Luisa, conforme o Excerto 35, e afirmam: “*you explaining now I think I use classifier and not gesture caseiro*”. Contudo, imaginando que o assunto, talvez, ainda não houvesse fechado, resolvi retomar a questão no encontro de grupo focal da semana seguinte (sem a presença da profissional surda que não pôde comparecer nesse dia), obtive como resposta a confissão das estagiárias que mantinham a dificuldade em estabelecer a diferenciação.

Excerto 36

Kate (pesquisadora): Você considera que você... é porque na semana passada você ficou na dúvida, né? Se você considera o que você fazia LIBRAS ou sei lá o quê. Você considera que você usa o quê? Você fala o quê?

Valéria (estagiária ouvinte): Eu falo LIBRAS às vezes usando muitos classificadores, mas eu não faço gestos caseiros. Eu faço LIBRAS, e usando muito classificador. Eu percebi que eu faço muito classificador, mas não é gesto caseiro, eu até comentei com a Catarina, eu

falei “*nossa eu uso muito classificador.*” Mas é, eu peguei essa semana para eu reparar como que eu falo. Então eu mesmo me auto-avaliando “*O que eu uso?*”. Eu uso LIBRAS, com classificador que é diferente de gesto caseiro.

Kate (pesquisadora): Mas você entendeu qual é a diferença?

Valéria (estagiária ouvinte): Ah, ficou mais ou menos. Eu entendi mais ou menos. Eu entendi que assim, o classificador é mais, segundo a Luisa que falou, é mais uma ação, uma coisa que a gente faz. Gesto caseiro não deixa de ser ação também, por isso que eu fico confusa. Porque os dois para mim, o gesto caseiro pode ser ação também, entendeu?

Kate (pesquisadora): Classificador pode não ser ação, como eu expliquei para ela [Luisa], igual ao ‘chapéu’.

Valéria (estagiária ouvinte): Então, é meio...

Catarina (estagiária ouvinte): Quando você fala em mímica, em gesto, parece que isso é um discurso do ouvinte, sabe?

Valéria (estagiária ouvinte): É.

Catarina (estagiária ouvinte): E o classificador, parece que é o discurso do surdo. Mas eu, para mim, por mais que a Luisa fale, assim, para mim é a mesma coisa em discursos diferentes, sabe? Porque eu não sou fluente em LIBRAS, mas eu uso a LIBRAS, mas eu também uso outras coisas que eu sei que não são da LIBRAS. Que em alguma ocasião é necessário fazer aquilo pra criança poder fazer sentido.

Valéria (estagiária ouvinte): Para entender.

Catarina (estagiária ouvinte): Para ela entender. Então...

Kate (pesquisadora): Outras coisas como?

Valéria (estagiária ouvinte): Classificador.

Catarina (estagiária ouvinte): É, tipo gesto caseiro ou o movimento daquela ação, sabe assim quando eu não sei o verbo? Alguma coisa desse tipo. Uma mímica. Mas aí então essa questão da mímica, que eu falo “*ah é mímica*”, mas a Luisa fala “*não, é um classificador.*” Para mim continua sendo mímica, entendeu? Eu imagino que talvez haja uma divergência aí de conceituar mesmo. E talvez eu esteja dizendo isso porque eu nunca tinha falado, até então na minha vida, um classificador. Eu falo mímica.

Valéria (estagiária ouvinte): Eu também.

Catarina (estagiária ouvinte): Mas, para eles talvez a mímica seja isso.

Valéria (estagiária ouvinte): É o lugar da pessoa que está falando. É o lugar do discurso seu, discurso de ouvinte e discurso dela inserida na comunidade surda [...] Eu concordo com a Catarina, para mim fica um pouco confuso saber a distinção, para mim é a mesma... acaba sendo a mesma coisa. Porque ela falou que é só ação. Classificador é só ação, mas ao mesmo tempo tem classificador que não é ação e tem gesto caseiro que também é ação. E aí junta gesto caseiro, ação, classificador, ação...

[...]

Catarina (estagiária ouvinte): É, tem muita coisa que eu imagino que seja um gesto ou mímica que seja. Mas, que no discurso da Luisa, seja um classificador. Para mim é só o nome que está mudando, mas é a mesma coisa.

Valéria (estagiária ouvinte): Para mim ainda fica meio confuso entender. O que é que é Kate? (Grupo focal com profissionais e estagiários, 26/11/2010)

Inicialmente, ao ser interpelada por mim, Valéria reproduz o discurso de Luisa: “*eu faço LIBRAS, e usando muito classificador. Eu percebi que eu faço muito classificador, mas não é gesto caseiro.*” Porém as certezas do discurso pronto começam a se dissipar, conforme exposto no decorrer do Excerto 36, quando Valéria demonstra ainda sentir dificuldades em distinguir os “gestos caseiros” e os classificadores, uma vez que ambos podem ou não se constituir em ação⁷³ (verbo). É a partir daí, que Catarina cogita a hipótese de tais diferenciações estarem atreladas à diferença entre o discurso do ouvinte e do surdo. Para a fonoaudióloga: “*por mais que a Luisa fale, assim, para mim é a mesma coisa em discursos diferentes, sabe? Porque eu não sou fluente em LIBRAS, mas eu uso a LIBRAS, mas eu também uso outras coisas que eu sei que não são da LIBRAS*”. O uso de “*outras coisas*” que não são da LIBRAS a que se refere Catarina são citadas por ela como “*gestos caseiros*” e tratadas por Luisa como “*classificador[es]*”. Catarina admite que a resistência em denominar como classificadores, o que ela sempre tratou por “*mímica*”, pode proceder da dificuldade em compreender esse novo conceito: “*talvez eu esteja dizendo isso porque eu nunca tinha falado, até então na minha vida, um classificador. Eu falo mímica*”. E complementa: “*para eles [surdos] talvez a mímica seja isso*”.

Em síntese, para as estagiárias ouvintes, a linha que separa a “mímica” dos classificadores é reduzida à questão de conceituação e/ou de posições discursivas diferentes (surdo x ouvinte). Para Valéria: “*fica um pouco confuso saber a distinção, para mim é a mesma... acaba sendo a mesma coisa*”. E para Catarina: “*para mim é só o nome que está mudando, mas é a mesma coisa*”.

A complexidade que reside na distinção dos termos pode ser consequência, como já foi mencionado, das diferentes definições de classificadores ou, ainda, da elucidação da profissional surda não ter sido suficiente para esclarecer o conceito dos classificadores e a sua diferença das línguas de sinais caseiras às estagiárias ouvintes.





⁷³ Essa associação dos classificadores com ação foi utilizada por Luisa provavelmente baseada nos estudos de Felipe (1997, p.93), para quem os classificadores têm relação direta com determinados verbos. No entanto, ao se deparar com outros sistemas de classificação como os apontados por Kojima e Segala (s/d., p.138-62) para quem os classificadores não necessariamente estarão acoplados a um verbo, a definição de classificadores parece ter ficado vaga. Do mesmo modo a diferenciação com os sinais caseiros pareceu ser menos saliente, uma vez que os mesmos podem se referir a verbos (ação) ou não.

Retomando, nos excertos abaixo, trago dois recortes⁷⁴ da explicação oferecida pela professora surda, durante o primeiro grupo focal, para distinguir classificadores de “sinais caseiros”. No Excerto 37, Luisa corrige Catarina pela associação dos classificadores aos “sinais caseiros”, enquanto no excerto seguinte, ela utiliza o exemplo dos sinais realizados pelo aluno Bruno. Segundo Luisa, o aluno Bruno é um bom exemplo para se pensar em “sinais caseiros”.

Excerto 37

Luisa (profissional surda): Mímica é uma coisa, eu vou explicar porque você está entendendo tudo errado. Mímica...
 Catarina (estagiária ouvinte): É uma interpretação?
 Luisa (profissional surda): Exatamente.
 Catarina (estagiária ouvinte): Mas, às vezes na interpretação tem descrição também?
 Luisa (profissional surda): Tem, o classificador é uma das gramáticas da língua de sinais, como eu falei. É bom que você fizesse o nível 2 [do curso de LIBRAS] aí você ia entender mais profundamente. Tenta dar continuidade para você entender melhor, aí eu explico toda a descrição, porque o classificador ele é muito amplo. É muito complexo para você entender. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

Excerto 38

Luisa (profissional surda): É porque ele [aluno surdo Bruno] não sabe o sinal de { mulher}. Ele faz isso daqui ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)) e isso ((puxa as duas mãos de cima da cabeça até o ombro representando um cabelo comprido)), é porque ele não sabe ((puxa as duas mãos de cima da cabeça até o ombro representando um cabelo comprido, depois passa o braço como se houvesse outro sujeito ao lado e o beija)).
 Vânia (estagiária ouvinte): Na comunidade surda, se na comunidade surda ele fizer isso daqui ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)), o que é que eles vão achar?
 Luisa (profissional surda): Com um outro olhar, o surdo vai achar “{ Nossa que mulher bonita, corpão}”. Mas ele [Bruno] usa esse daqui ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)) porque ele não sabe o { sinal} de { mulher}. [...] Então esse aqui ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)) eles [os surdos] usam, oh Catarina, pra definir o olhar, que ele viu uma mulher ele, oh ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)). É o

⁷⁴ O contexto dos Excertos 37 e 38 (p.102) ocorreu durante a explicação da professora surda. A discussão sobre a divergência entre classificadores e “sinais caseiros” foi bastante extensa, busquei fazer recortes para situar o leitor.

classificador, ele está definindo o corpo de uma mulher, entendeu? Mas no caso do Bruno não. Eu {👉percebo} que ele não sabe sinais [...]

Kate (pesquisadora): Mas o mesmo “gesto” para você, em um contexto é sinal caseiro e no outro é classificador?

Luisa (profissional surda): É. Nesse daqui é, ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)) para o surdo é classificador. Entendeu? Para o surdo, você está definindo ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)), é classificador. Agora o surdo visualiza dessa forma. Agora o surdo que não sabe sinais e faz esse sinal ((puxa as duas mãos de cima da cabeça até o ombro representando um cabelo comprido)) e que tem um corpo bonito ((movimento com as mãos demonstrando o contorno da silhueta feminina)) e que dou ((simulando que beija um sujeito no espaço ao lado)) que namora. Olha esse é o sinal de {👉namorar} ele faz assim ((passa o braço como se houvesse um outro sujeito ao lado e o beija)) e beija, você entendeu? Nesse sentido. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

No Excerto 37, a fala de Luisa “*você está entendendo tudo errado*” é explícita para se entender que o conceito postulado pela profissional surda ainda não foi apropriado. Esse excerto parece marcar a “mímica” como interpretação e o classificador como gramática da língua de sinais, onde retorno ao ponto inicial que insiste em posicionar hierarquicamente as manifestações da LIBRAS com status de prestígio e as línguas de sinais caseiras com desprestígio. O desfecho do turno da profissional surda assinala que o conceito de classificadores “*é muito amplo*” e “*muito complexo*” para que as estagiárias ouvintes entendam. Ao deixar vago o fechamento da discussão do grupo focal realizado no dia 19/11/2010 (Excerto 37), é possível compreender as dificuldades apresentadas pelo grupo focal na semana seguinte, dia 26/11/2010 (Excerto 36, p.99-100), para definir um classificador e distingui-lo da “mímica”.

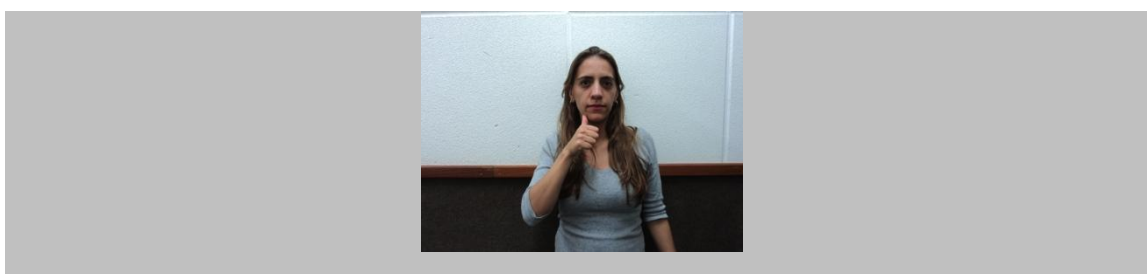
Do mesmo modo, no Excerto 38, a professora Luisa parece não ser bem sucedida ao tentar realizar a diferenciação entre o sinal caseiro realizado por Bruno e os classificadores realizados por um surdo que sabe LIBRAS. Luisa menciona a comunicação do aluno Bruno como um exemplo de sinais caseiros e cita dois sinais utilizados pelo aluno para se referir ao significado de “mulher”. O primeiro sinal parte da referência ao cabelo comprido e o segundo tem por base a silhueta feminina. No quadro a seguir (Quadro 7) trago a imagem referente ao sinal caseiro de Bruno para “mulher” tomando por referência a sua silhueta

(acima) e, em comparação, apresento o sinal convencional da LIBRAS para “mulher” (abaixo):

Quadro 7: Sinal da LIBRAS e sinal caseiro do aluno Bruno para “mulher”



Sinal caseiro para “mulher”



Sinal da LIBRAS para “mulher”

Na análise do Quadro 7, fica claro que a intenção de Bruno é estabelecer uma relação de iconicidade com a silhueta feminina, traço que pode ser interpretado para ele como visualmente mais acentuado na mulher. Já no estudo de Vilhalva (2009, p.99) realizado no contexto indígena, o sinal caseiro de uma aluna surda para “mulher” toma como referência os seios femininos, utilizando duas mãos próximas ao peito no formato de seios. Segundo Tervoort (1961, p.441) os “gestos naturais” feitos pela criança surda serão influenciados pela sua personalidade, desde a opção por imitar a forma, o movimento ou o contorno.

Na LIBRAS, como já apontado, há recursos linguísticos que também exploram a expressão facial e corporal para atingir maior proximidade da imagem que se quer fazer referência, seja um objeto, sujeito ou ação. Tais recursos são vistos como legítimos e são reconhecidos como classificadores. No entanto, na fala de Luisa o aluno surdo Bruno

utiliza a iconicidade, não porque domina o uso dos classificadores da LIBRAS, mas exatamente pelo contrário, ou seja, por desconhecer a LIBRAS.

Ainda no Excerto 38, Vânia questiona Luisa sobre como os surdos proficientes em LIBRAS reconheceriam o sinal de Bruno. E como resposta, Luisa declara que eles compreenderiam de outra forma, pois relacionariam o delineamento dos contornos femininos ao classificador descritivo que indica “*mulher bonita, corpão*”. Entretanto, o sinal feito pelo aluno surdo não pode ser visto como um classificador, pois para ele se trata de um “sinal caseiro”. Assim, mediante o contexto, aparentemente, o mesmo sinal pode ter diferentes interpretações a depender do propósito e da condição do falante.

De acordo com o sistema descritivo de classificação proposto por Kojima e Segala (s/d., p.158), valoriza-se que o interlocutor apresente detalhadamente os elementos visuais que compõe o objeto em questão, desde a sua forma, tamanho, textura e cor. Já pelo sistema específico de classificação (*op.cit.*, p.159) o sinalizador poderá demonstrar partes específicas do corpo humano ou animal.

Sobre o mesmo assunto, ao descrever os “sinais naturais” realizados pelas crianças surdas (entendidos neste trabalho como manifestações das línguas de sinais caseiras) Tervoort (1961, p.441) afirma que “[...] a imitação serve ao propósito do contato humano”. Segundo o autor “o objeto pode ser imitado integralmente, ou de parte dele, a sua forma de contorno, atividade ou o que for relevante para a criança. Além disso, a criança coloca a sua personalidade na imitação⁷⁵” (*op.cit.*).

Para Pereira (1989, p.54) até mesmo os ouvintes lançam mão de mimetismos como recurso paralinguístico. É também esse o raciocínio de McCleary e Viotti (2011, p.297-8) ao retratar o *espaço sub-rogado* da contextualização feita através de tais processos miméticos. Segundo os autores (*op.cit.*), existem situações na língua oral em que o esforço linguístico exigido para o interlocutor que não se apoia no visual pode ser muito maior, e nas línguas sinalizadas fazer uso do *espaço sub-rogado* é primordial para a compreensão total de uma narrativa.

⁷⁵ Tradução minha.

Nessa linha de raciocínio, a expressão de Bruno poderia ser vista como um processo mimético paralinguístico (PEREIRA, 1989, p.38), reconhecido pela imitação da forma (KOJIMA; SEGALA, s/d., p.158-9) e/ou também do contorno (TERVOORT, 1961, p.441) da silhueta feminina para fazer referência a uma mulher. Ao que parece, as estagiárias participantes deste estudo ficaram intrigadas em definir se as expressões de Bruno deviam ser vistas como classificadores ou como línguas de sinais caseiras. Ou ainda, se o domínio da LIBRAS devia realmente influenciar a representação que se faz das manifestações linguísticas do surdo e também dos ouvintes inseridos no contexto da surdez.

Adicionando mais questionamentos ao contexto linguisticamente complexo (CAVALCANTI, 2011, p.174) envolvendo as línguas de sinais caseiras, encerro essa subseção como início de uma reflexão. Poderiam as línguas de sinais caseiras serem associadas aos classificadores da LIBRAS? Teria fundamento a fala de Catarina, ao referir que a diferença entre um e outro faz menção apenas ao *locus de enunciação* (MENEZES DE SOUZA, 2004, p.119) em que se encontra o sujeito ouvinte e o surdo? No desafio de residir no “entre lugar”, ou seja, de ser um classificador ou ser um “sinal caseiro”, considero novamente o desafio da “negociação” (BHABHA, 2007, p.51), onde é possível admitir estar em discursos antagônicos e ser, simultaneamente, legítimo.

4.2 “O gesto caseiro não faz parte da cultura surda”: Asserção 2 - O uso das línguas de sinais caseiras dificulta a aprendizagem da LIBRAS e pode levar os surdos à exclusão da sua comunidade

Após analisar, durante a asserção 1, as representações em torno da desconfiança do caráter linguístico, outra forma de conferir valor depreciativo às línguas de sinais caseiras foi vista sob a representação desta segunda asserção, ou seja, associando o seu uso à dificuldade de surdos se apropriarem da LIBRAS. Como consequência ao não domínio da língua de sinais convencional, especula-se que o uso das línguas de sinais caseiras pode acarretar o preconceito e/ou exclusão da sua comunidade surda. Assim, percebo a segunda asserção como extensão da ideologia semilíngua trabalhada na primeira asserção e para

evidenciar essa afirmação, me apóio em 9 recortes de registros gerados a partir dos grupos focais realizados com familiares, profissionais e estagiários.

O conceito de comunidades surdas utilizado nesta asserção concorda com a visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1998, p.9) que norteia o presente estudo. Nesse sentido, os surdos são vistos como minorias linguísticas (CAVALCANTI, 1999, p.392), aproximando seus interesses aos de outras minorias como indígenas, imigrantes, entre outros e os distanciando de visões patologizantes que buscam a normalização/reabilitação do surdo. Os surdos se unem em associações, congressos e outros eventos para produzir cultura(s) surda(s) (textos, poesias, literatura, teatro, etc.), para se manifestar sobre e na própria língua, sobre políticas educacionais e linguísticas em favor das pessoas surdas e/ou simplesmente para conversarem livremente através da língua de sinais, sem os esforços e os deslizes que a oralidade pode provocar. Cabe ressaltar ainda que existem várias comunidades surdas no Brasil e no mundo, sendo incoerente essencializar o conceito de comunidades surdas como comunidade única e homogênea.

O excerto 39 que segue abaixo demonstra a concomitância das asserções 1 e 2 no mesmo discurso, ou seja, mencionando a dificuldade de inserção em uma comunidade surda como consequência da não aquisição de uma “*língua mesmo*”. No primeiro encontro de grupo focal com os profissionais e estagiários, Luisa busca explicar que os “sinais caseiros” provêm da falta de informações sobre a surdez por parte da família. Nesse contexto, a profissional esclarece que, antes da família ter o diagnóstico da perda auditiva da criança, mãe e filho já se apóiam nos “gestos” e “apontamentos”. Após o diagnóstico, a comunicação da criança com os pais já está formada nesse sistema linguístico e torna-se difícil se desprender dela.

Excerto 39

Luisa (profissional surda): Eu conversando com a avó do Luan, você lembra do Luan? Então, ela tem uma experiência assim: é puro sinais caseiros. Ela mostra ((aponta com o dedo indicador para um ponto no espaço)), o pai do Luan não sabe conversar com o filho “*Oh você quer, quer? A água?*” ((aponta com o dedo indicador para um ponto no espaço)). Então a criança, ela não tem assim uma interação com a língua, acaba se apegando aos

sinais caseiros mesmo. Agora quando ele entrar dentro de uma comunidade surda, ele vai ter dificuldades de comunicação mesmo, não vão entender mesmo. Então essa família não tem uma estrutura, o conhecimento próprio mesmo de saber que existe uma língua. Até hoje ainda está sendo assim, vamos dizer “polêmico”: “A LIBRAS é língua? Não é gestos é sinais?” Então, mas assim, nós profissionais da área da surdez temos que quebrar isso. Eu tenho um aluno [surdo], eu tenho experiência, da noite, que faz o supletivo do EJA, e usa sinais caseiros até hoje, 35 anos. Então eu estou sempre tentando quebrar, tendo cautela pra ele não se sentir afetado, porque é uma coisa muito assim: “*você está me dizendo que tudo está errado, está {errado}, está {errado}?*” Não, porque senão ele vai criar um trauma e não vai querer nem mais se inserir na comunidade surda. Então eu vou com jeitinho com cautela e falo assim “*oh, esse aqui é o {sinal}, esse não é!*” Com jeitinho, sabe? Para poder acabar aceitando, para poder se inserir na comunidade surda. Entendeu? É uma coisa assim, normal da família mesmo que não tem acesso à língua, que não tem conhecimento da língua de sinais. Que na realidade é uma língua vista como primeira língua, então eles vão se inserindo no caseiro mesmo, infelizmente está acontecendo isso. E o pior é que quando a criança cresce e ela não tem contato com uma outra criança, que não tem contato com um professor surdo que serve de modelo para ele, ele vai crescer com esses sinais, sabe? E aí vai ficar difícil dele deixar [as línguas de sinais caseiras], de se apropriar de uma língua mesmo. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

A fala de Luisa apresenta dois exemplos de alunos surdos (Luan com 14 anos e o outro aluno com 35 anos) que se utilizam das línguas de sinais caseiras e, em ambos os casos, a profissional surda enfatiza o aspecto prejudicial intrínseco ao seu uso. Luan, que era aluno do programa bilíngue, não frequenta mais o centro de estudos há cerca de um ano, pois o pai trabalha e a avó relatou não conseguir trazer a criança para os atendimentos⁷⁶. O outro caso se trata de um aluno que desconheço, proveniente do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) onde a pedagoga surda atua no período noturno.

Observa-se que o “*mostrar*” (acompanhado da oralidade) utilizado pelos familiares de Luan são tomados como “*puro sinais caseiros*” que por sua vez não são interpretados como uma língua, como pode ser conferido na seguinte fala: “*então a criança, ela não tem assim uma interação com a língua, acaba se apegando aos sinais caseiros mesmo*”. A conotação negativa atribuída aos “*sinais caseiros*” fica explícita nesse recorte, mas torna-se apenas um preâmbulo para indicar as consequências que o surdo pode enfrentar se ele persistir nessa situação linguística, pois “*quando ele [o surdo] entrar dentro de uma*

⁷⁶ Pelo que se sabe Luan não tem contato com a mãe.

comunidade surda, ele vai ter dificuldades de comunicação mesmo, não vão entender mesmo”.

Santana e Bergamo (2005, p.582) iniciaram uma crítica à “di-visão”⁷⁷ social entre culturas ouvintes e surdas que segregam as pessoas em comunidades geralmente fechadas aos surdos e ouvintes que atuam na área e/ou que possuem domínio na LIBRAS. Nesse sentido, os autores discordam das práticas sociais e discursivas que tomam a língua como definidora de cultura surda e/ou identidade surda.

Ainda que Santana e Bergamo (*op.cit.*) e também Skliar (1998, p.6) não apoiem a oposição maioria (ouvinte)/minoría (surda), pois não concordam com essa visão de “oposição” imbricada nessa relação, o que está em questão neste trabalho são outras “oposições”. Nesse caso, a que ocorre dentro das comunidades surdas, ou seja, a noção de oposição que se instaura entre o uso das línguas de sinais caseiras e o uso da LIBRAS⁷⁸.

Para a profissional surda, no Excerto 39, é preciso romper com esse modelo não legítimo que ameaça a saúde linguística do surdo. Para isso ela convoca os colegas: “*nós profissionais da área da surdez temos que quebrar isso*”. E essa ruptura, alerta Luisa, deve ser realizada com “*cautela*” com o aluno surdo “*porque senão ele vai criar um trauma e não vai querer nem mais se inserir na comunidade surda*”. Os profissionais da área são então incumbidos de retirar o surdo dessa posição sujeito sem língua, e ensinar a ele uma língua convencional. Para a profissional, quando não ocorre a “*quebra*” desse modelo de linguagem, acaba sendo “*difícil dele [o surdo] deixar [as línguas de sinais caseiras]*” e “*de se apropriar de uma língua mesmo*”.

O aprendizado da LIBRAS para o surdo, assim como ocorre com o português na escola, torna-se então compulsório para sua inserção em uma comunidade surda. Essa representação é retomada pela instrutora surda no último encontro com os profissionais e estagiários, logo após a leitura da fala de uma professora (excerto retirado dos dados da

⁷⁷ Termo utilizado pelos autores (SANTANA; BERGAMO, 2005, p.582).

⁷⁸ Vale notar que a oposição também pode ocorrer entre LIBRAS e português.

pesquisa de Gesser, 2006, p.60) que advoga em prol da substituição do sistema linguístico caseiro pela LIBRAS:

Excerto 40

Luisa (profissional surda): É isso mesmo, se o surdo não interagir com outros surdos ele fica nos sinais caseiros. Aí o que acontece? Quando o surdo entra na comunidade surda, no convívio com a língua ali, a língua pura mesmo que é a língua oficial dele, eles vão aprender corretamente. Mas quando ele vai trazer para dentro de casa, para família vai ter essa dificuldade, vai ter essa barreira mesmo na comunicação. Porque ele está acostumado com os gestos caseiros. Então para o surdo a única forma é ele aprender a língua [...]. Ele prefere aprender a língua dele para a comunidade poder interagir com ele. Vai participar de um congresso, de um convívio, de uma associação, uma festa a língua lá é a língua de sinais. Ninguém vai fazer gesto caseiro lá, você entendeu? Então tem que pensar nesse lado assim, e a família correr atrás de aprender a língua de sinais também, porque é a obrigação deles. É papel da família estar correndo atrás. [...] mas o ideal é o surdo, mesmo saindo da família, aprendendo a língua de sinais, os gestos caseiros, se apropriando, ele vai sentir um pouco de dificuldade. E além de sentir dificuldade vai ter um pouco de rejeição do próprio surdo “*ah ele não sabe LIBRAS, não sabe se comunicar*”. Mas, com o tempo eles vão acabar acolhendo ele. Aí vai aprendendo corretamente a língua de sinais [...]

Valéria (estagiária ouvinte): Tem rejeição entre os próprios surdos quando um não sabe sinais?

Luisa (profissional surda): Ah tem, porque na comunidade surda a gente vê o surdo que não sabe sinais, que não sabe LIBRAS, acaba ficando de lado, excluindo. Você pode ver, tem um grupo batendo papo, estão num nível assim da língua mesmo, quem não sabe acaba ficando excluído. Tanto não só pelos sinais, mas pelo conhecimento mesmo. É óbvio! (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 03/12/2011)

Conforme o enunciado feito por Luisa, o aprendizado da LIBRAS torna-se obrigatório, uma vez que tal língua é a mediadora das práticas sociais dentro das comunidades surdas, desde a interação com outros surdos até a participação em eventos como congressos, festas e associações de surdos. Sendo assim, o surdo que não dominar a LIBRAS, ao sair do convívio familiar, terá dificuldades para se inserir em qualquer comunidade surda, enfrentando inclusive “*um pouco de rejeição do próprio surdo*” por não conhecer a LIBRAS e ser visto como alguém que “*não sabe se comunicar*”. Ao ser indagada, Luisa confirma que o surdo “*que não sabe LIBRAS, acaba ficando de lado*”, ou seja, “*acaba ficando excluído*”. A representação de exclusão também aparece na entrevista (CRUZ, 2011, p.1) e na leitura do estudo feito por Nader (2011, p.129). Segundo Cruz

(2011, p.1), “Alguns exemplos usados para enfatizar a teoria abordada na dissertação [de Nader] mostram que a forma caseira de comunicação adotada pela família dificulta a comunicação do surdo fora de seu círculo social mais próximo”.

As representações que levam à crença dos prejuízos da língua de sinais sugerem que o surdo deve abandonar esse sistema linguístico caseiro. A meu ver, a representação de ruptura com o sistema linguístico familiar pode reforçar ainda mais o distanciamento entre familiares ouvintes e a criança surda. Distanciamento que já existe, conforme mencionado anteriormente, pelo fato de não haver o acolhimento da LIBRAS pela família toda, sendo que em geral somente um dos familiares é responsável pelo aprendizado da LIBRAS, frequentemente, a mãe. Somam-se a isso os depoimentos nos Excertos 26, 27 e 28 (p.91), em que os familiares indicam sentir dificuldade em acompanhar a proficiência do filho surdo na LIBRAS.

Apesar disso, na fala de Luisa, a família é vista exatamente como a grande barreira para o abandono das línguas de sinais caseiras⁷⁹, pois após o contato com uma língua (considerada) “*pura*”, o surdo retorna ao contexto familiar onde, segundo a profissional: “*ele está acostumado com os gestos caseiros*”. Nota-se que a LIBRAS é adjetivada pela profissional surda como “*oficial*” e “*pura*”, posta a “*um nível de língua mesmo*”. Em contraposição, é possível conjeturar que a comunicação caseira seja vista como “*não-oficial*”, “*mestiça*” e “*inferior ao nível de língua*”. Conforme exposto anteriormente, admito a limitação das línguas de sinais caseiras como restritas à comunicação entre os familiares, e concordo com Luisa sobre a necessidade do surdo ter acesso aos sistemas linguísticos convencionais, tal como a LIBRAS e o português. Contudo, com relação à visão de língua “*pura*” defendida por Luisa, esta não é compartilhada por este estudo norteado por aproximações de um conceito de língua como multifacetada (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.45) e posicionada num espaço linguístico-cultural híbrido (BHABHA, 2007, p.51-2). Por essa razão, vislumbro a necessidade de se continuar problematizando as recorrentes

⁷⁹ Ver conceito de abandono de línguas no modelo de abandono linguístico citado por Hamel (1989, p.40-1) no programa de educação bilíngue de transição.

representações de língua e bilíngue ideal (MAHER, 2007a, p.73) que permeiam os excertos, paralelamente à essencialização de cultura surda definida pela língua de sinais.

Trago o Excerto 41 como evidência para a exclusão das línguas de sinais caseiras e, conseqüentemente, de seus falantes das comunidades e culturas surdas. No recorte da interação entre a instrutora de LIBRAS Luisa e a fonoaudióloga Catarina, a instrutora surda chama a atenção de Catarina quando esta afirma que não vê problemas na criança surda manter a língua de sinais caseira e a LIBRAS dentro de seu repertório linguístico.

Excerto 41

Luisa (profissional surda): Você falou que não vê problemas de ele [o surdo] estar usando LIBRAS, gesto caseiro nesse convívio de comunicação, é isso?
 Catarina (estagiária ouvinte): É isso.
 Luisa (profissional surda): Tá. Aí você vê nesse sentido, mas os surdos de fora, da comunidade ele tem essa análise.
 Catarina (estagiária ouvinte): Ele vai achar que eu quero descaracterizar a língua?
 Luisa (profissional surda): “*Ele não tem LIBRAS, coitado. Não sabe LIBRAS.*”
 Catarina (estagiária ouvinte): Então porque eu sou ouvinte...
 Luisa (profissional surda): Exatamente. O gesto caseiro não faz parte da cultura surda.
 [...]
 Catarina (estagiária ouvinte): Pelo jeito que você esta me falando, parece uma cultura muito fechada que não quer ter influência, sabe? (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

No excerto acima, gostaria de chamar a atenção para a fala da profissional surda: “*o gesto caseiro não faz parte da cultura surda*”. De acordo com essa representação, o surdo que se comunica através das línguas de sinais caseiras não é incluído pelas comunidades surdas e pode ser visto como “*coitado*”, por não se comunicar através da LIBRAS.

A indignação de Catarina ao relatar que a cultura surda (vista como uma única cultura surda) aparenta ser uma “*cultura muito fechada que não quer ter influência*” é compreensível. A pesquisa feita por Santana e Bergamo (2005, p.574-82) aponta que há diversas especulações em torno do conceito de cultura dentro das representações surdas. Os autores exploram representações que priorizam desde a língua de sinais, os mecanismos

compensatórios que os surdos precisam usar diante da limitação auditiva e também representações que se referem à cultura surda como uma herança biológica.

Segundo Karnopp (2007, p.1) as narrativas e as representações sobre cultura surda são definidas através da experiência visual compartilhada pelos surdos. É a partir dessa vivência de mundo em comum que eles se identificam para produzir e consumir cultura. Nesse sentido, a língua não deve ser vista como determinante para a(s) cultura(s) surda(s) e precisaria também ser (re)vista nos seus critérios de exclusão.

Como evidência desconfirmatória ao processo de exclusão que a criança que utiliza as línguas de sinais caseiras sofre, realizo um recorte na fala de Catarina. Nesse recorte a estagiária comenta sobre um aluno novo, Adriano, filho de Aparecida. Segundo Catarina, a família sempre teve muitas expectativas com relação ao desenvolvimento da oralidade do filho, e por esse motivo ele ainda não se comunica pela LIBRAS. Durante o excerto abaixo, a fonoaudióloga estagiária descreve como ocorre a comunicação de Adriano com seus pares surdos.

Excerto 42

Catarina (estagiária ouvinte): Ele [Adriano] tenta falar umas coisas assim, ele acha que a gente está entendendo alguma coisa. E mesmo as outras crianças percebem que ele não entende a LIBRAS e eles tentam explicar de outra forma, sabe?

Kate (pesquisadora): Ah, é? Como?

Catarina (estagiária ouvinte): Ah fazendo sinais mesmo, assim caseiros, que não é LIBRAS, sabe?

Kate (pesquisadora): Fazendo mais mímicas?

Catarina (estagiária ouvinte): Fazendo mais mímicas, é. Ou desenham para ele, mas quando eles fazem o sinal. Assim, aí, por exemplo, o Gustavo já vira para o Vinicius e fala “*Não, não {~~sabe~~}*”. Aí eles fazem de uma outra forma, sabe? Para ele. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 26/11/2010)

No excerto acima, Catarina incorpora a discussão do grupo focal à sua experiência com um contexto surdo mais flexível, mais acolhedor e menos exclusivo. Adriano que ingressou recentemente no centro de estudos, ainda não domina a LIBRAS e traz bastante influência da comunicação utilizada com a família para os atendimentos. A estagiária afirma que, durante a interação de Adriano com seus pares surdos, “*as outras crianças*

percebem que ele não entende a LIBRAS” e “tentam explicar de outra forma”. A outra forma a que Catarina se refere inclui “sinais caseiros”, “mímica” e até “desenhos”. Essas alternativas de linguagem, bem como a miscelânea de recursos despendidos pelos interlocutores são interpretadas aqui como línguas de sinais caseiras (cf. SILVA, 2005, p.29).

Desse modo, ao perceberem que Adriano não domina a LIBRAS, seus colegas surdos se regulam à sua condição linguística concedendo funcionalidade à comunicação utilizada por Adriano. Contudo, a funcionalidade que as línguas de sinais caseiras desempenham pode ser vista como nociva ao aprendizado da LIBRAS. Essa é a representação vislumbrada pela fonoaudióloga Tatiane durante o grupo focal realizado com os profissionais e estagiários.

Excerto 43

Tatiane (estagiária ouvinte): Tem hora que eu acho que o Bruno, ele não vê tanta necessidade como outros pacientes meus, que eu observo, de aprender a LIBRAS porque ele se vira muito bem com os gestos caseiros. [...] Ele está com quase 30 anos e até agora ele só se virou com gesto caseiro. [...]

Catarina (estagiária ouvinte): Sabe o que me intriga? Pensar assim que ele está com 24 anos, que ele está inserido socialmente, que ele trabalha, que ele lá se comunica com as outras pessoas por gestos e ter essa dificuldade no contexto terapêutico. Sabe? O que acontece? Que nós, nós estamos...

Vânia (estagiária ouvinte): Ele tem uma namorada, que ela é ouvinte, falante. Ela é ouvinte, falante e namora.

Tatiane (estagiária ouvinte): Então, mas eles podem estabelecer uma comunicação entre eles, que não seja a LIBRAS. Como ele estabelece a comunicação dele em outras redes sociais, sabe? (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

Bruno é um aluno surdo que possui autonomia em suas atividades diárias e espanta profissionais e estagiárias por interagir socialmente com facilidade, apesar de não dominar a LIBRAS e tampouco o português. Dentre suas atividades, as profissionais relataram que Bruno trabalha em uma loja de materiais de construção, dirige sua motocicleta e tem uma namorada ouvinte. Em tais situações a falta de domínio na LIBRAS não revela ser empecilho ou elemento de exclusão, como foi sugerido nas narrativas da profissional surda durante os excertos anteriores. Pelo contrário, no excerto acima, os “sinais caseiros” são

vistos como funcionais o bastante para serem interpretados como prejudiciais ao aprendizado da LIBRAS.

Ao comparar o aprendizado da LIBRAS de Bruno aos outros alunos surdos atendidos por Tatiane, a fonoaudióloga estagiária aponta que, possivelmente, Bruno não percebe a necessidade de aprender LIBRAS “*porque ele se vira muito bem com os gestos caseiros*”. Esse caráter prejudicial para o aprendizado da LIBRAS atribuído às línguas de sinais caseiras pode remeter ao discurso oralista que ecoou por séculos (e ainda ecoa) na educação de surdos, o de que as línguas de sinais inibiriam o aprendizado da língua oral.

Essa concepção oralista pode ser vista no filme *E seu nome é Jonas* (MICHAELS, 1979). Uma das cenas do filme retrata os prejuízos que a língua de sinais ou uso de “gestos” pode acarretar na aquisição da oralidade pelo sujeito surdo. Na referida cena, a mãe ouvinte leva o filho surdo para a terapia de fala, quando é alertada pela profissional: “*Eu posso lhe fazer um pequeno discurso Senhora Corelli? É algo que gosto de fazer com nossos futuros pais de alunos [sic.], eu acho que ajuda a deixarmos tudo bem claro desde o início.*” O semblante inseguro da mãe, ansiosa por orientações sobre a surdez responde: “*É, eu preciso de alguém que me esclareça tudo.*” Essa é a deixa para a profissional trazer à baila o incisivo discurso oralista: “*Ótimo, conserve essa atitude e nos daremos bem. Não permitimos em nossas sessões o uso de sinais, de linguagem ou gestos. Acreditamos que quando a criança começa a usar sinais ela se torna preguiçosa para aprender a usar a sua voz e ler os lábios. Ele segue o curso de menor resistência, a Senhora me entende? [...] Agora se ele só usar sinais e não aprender a falar e ler os lábios, então quando crescer ele só poderá falar com os surdos. [...] Por isso não permitimos sinais e avisamos aos pais para não permitirem em casa também nunca, nunca, nunca.*”

A cena elucida o discurso oralista que, ainda nos dias atuais, condena a língua de sinais, alegando um suposto prejuízo ao desenvolvimento da oralidade da criança surda. Esses discursos se perpetuam ao longo do tempo e são naturalizados por profissionais e familiares, deixando um rastro de receio para as línguas que fogem ao convencional. Para ilustrar esse receio, apresento a fala de Josiana no excerto abaixo. A mãe de Samuel

confessa que, durante muito tempo, evitou a LIBRAS por medo da ameaça que a língua de sinais constituía para a aquisição da oralidade.

Excerto 44

Josiana (mãe ouvinte): Eu fiquei um ano ainda sem fazer LIBRAS, porque eu tinha medo dele [filho surdo] chegar em casa e só querer usar a LIBRAS e não falar [oralmente]. Eu e o pai dele, a gente ficou meio assim, né? [...] Era porque no começo foi assim também, eu não queria fazer LIBRAS e nem queria deixar o Samuel [filho surdo] fazer, porque em casa ele só queria falar a LIBRAS. E meu marido falava que ele só ia falar aquilo ali, que não ia aprender a falar. Aí eu fiquei um ano sem fazer, só ele fazendo, né? Aí depois eu voltei. (Grupo focal com familiares realizado na terapia psicológica em grupo, 17/11/2010).

Na fala de Josiana, assim como na cena do filme supracitado, percebo a existência de uma ameaça psicológica em torno da língua de sinais e do aprendizado do português oral. Um discurso criado para estereotipar ou, em outras palavras, alimentar o fetichismo (SILVA, 2001, p.95; BHABHA, 2007, p.115) em torno das línguas de sinais como danosas para o surdo e sua efetiva inserção na sociedade ouvinte. Esse argumento foi o grande propulsor para a proibição das línguas de sinais na educação de surdos, realizada no Congresso de Milão de 1880, decisão votada em grande maioria por profissionais oralistas da época (SKLIAR, 1998, p.4). Cabe então problematizar se as línguas de sinais caseiras estariam aqui sendo atacadas como foram as outras línguas de sinais há algum tempo atrás, ou seja, sob o argumento de que ao optar pela língua desviante o surdo se tornará “preguiçoso”⁸⁰ para aprender a almejada língua “padrão” e, por sua vez, será excluído das relações sociais.

O que pretendo refutar é a noção idealizada de aprendizado de línguas que apregoa um bilinguismo subtrativo porque convém produzir a ruptura com as línguas de minorias, quando em contrapartida o bilinguismo de prestígio, sobretudo o inglês e línguas européias como o alemão e o francês, são altamente estimulados nas escolas brasileiras (cf. MAHER,

⁸⁰ Silva (2005, p.198) apresenta o discurso do surdo visto como “preguiçoso” perpetuado nos espaços escolares até a atualidade, conferindo essa representação ao surdo que não oraliza e/ou não aprende a escrever. Essas podem ser compreendidas como práticas de normalização e exclusão que responsabilizam o surdo pelo seu “fracasso” linguístico e escolar, ao invés de os profissionais e/ou a instituição.

2007a, p.70-1; CAVALCANTI, 2011, p.175-6). Sobre essa questão no contexto de bilinguismo de minorias, a crítica de Maher (2007a, p.71) é muito pertinente:

É importante esclarecer que a tentativa de supressão da língua minoritária se deve muitas vezes a crenças infundadas. A primeira delas é que a língua minoritária vai dificultar, ou mesmo impedir, a aquisição da língua de prestígio. Como já dito, esta crença não procede. Na realidade, subestimamos em muito nossa capacidade de aprender línguas. Em regiões com alta densidade linguística, como em alguns países da África, por exemplo, é comum encontrar falantes capazes de interagir, sem nenhum problema, em três, quatro, cinco e até mais línguas. O segundo equívoco é o temor de que a convivência de duas línguas representaria sobrecarga ao cérebro, provocando confusão mental e dificuldade de comunicação. Os resultados de pesquisas sugerem, entretanto, justamente o contrário, também neste caso: parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. Aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalingüística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas das vantagens frequentemente associadas ao bilinguismo na literatura especializada.

As crenças infundadas referidas pela autora estão relacionadas com as ideologias que perpassam as representações analisadas até aqui. Desde a alegação sobre as línguas de sinais caseiras dificultarem o aprendizado da LIBRAS, por contribuírem para que o sujeito surdo se “acomode” na funcionalidade de tal sistema linguístico, até o ceticismo com relação à capacidade do surdo alternar entre o uso da LIBRAS com a comunidade surda e o uso das línguas de sinais caseiras com a família ouvinte. Tais argumentações são utilizadas em prol do abandono do sistema linguístico familiar para o aprendizado da LIBRAS.

Por outro lado, os registros demonstram que nem todas as representações pairam sob a crença dos “prejuízos” das línguas de sinais caseiras. No decurso do Excerto 43 (p.113), o incômodo de Catarina com o discurso vigente é refletido na pergunta: “*O que acontece?*” a um aluno surdo que “*está inserido socialmente, que ele trabalha, que ele lá se comunica com outras pessoas por gestos e ter essa dificuldade no contexto terapêutico*”. Implicitamente, Catarina questiona se o problema está no surdo (e nos interlocutores externos que desfrutam da comunicação caseira) ou na resistência dos profissionais em trabalhar a partir da língua que o aluno traz de casa?

Essas questões são extremamente oportunas para essa discussão quando se busca compreender o espaço de conflito habitado pelas línguas de sinais caseiras vistas por alguns

participantes como prejudiciais justamente pela sua eficiência. A representação dos malefícios da comunicação caseira, bem como da ruptura necessária com um sistema linguístico que não é visto como convencional, pode ser acompanhado no Excerto 45. O pronunciamento feito durante o excerto abaixo é reação à fala da estagiária Valéria ao afirmar que não acredita que os “sinais caseiros” (ou “mímicas”) se perdem com o aprendizado da LIBRAS, pois a todo o momento eles são retomados pelo surdo.

Excerto 45

Luisa (profissional surda): Então se a família não inserir, não levar ele a aprender a língua de sinais, vai ficando nesses sinais caseiros mesmo.

Valéria (estagiária ouvinte): Mas depois quando aprende língua de sinais você acha que tira tudo?

Luisa (profissional surda): Tira, eu acho que { quebra}.

Tatiane (estagiária ouvinte): Eu acho que assim, comparando com o Bruno. Eu acho que tinha que ter tirado quando criança. Por exemplo, no G.⁸¹ a criança que chega “*ah meu filho não fala nada*”. Mas também tudo que ele aponta a mãe dá. Então assim, a criança não vê tanta necessidade [de aprender LIBRAS] porque supriram a necessidade só com o apontamento. É a mesma coisa comparado com a LIBRAS ou até mesmo a comunicação pais ouvintes e filhos surdos. Se o filho só usar o gesto caseiro, só apontar e isso for bom para ele naquele momento, se não for estimulado... (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

No Excerto 45, assim como no Excerto 43 (p.114) Tatiane novamente especula que “*a criança não vê tanta necessidade [de aprender LIBRAS] porque supriram a [sua] necessidade só com o apontamento*”. Na opinião da fonoaudióloga estagiária, parece que a satisfação dos interlocutores com relação às línguas de sinais caseiras pode acomodar o surdo, prejudicando o aprendizado da língua de sinais validada pelas comunidades surdas e pelos profissionais da área.

Para combater ao “mal” causado pelas línguas de sinais caseiras, percebi um forte discurso referente à “*quebra*” desse modelo linguístico familiar para que haja a promoção do desenvolvimento da LIBRAS. As representações de “*tirar tudo*” ou “*quebrar*” os “*sinais caseiros*” para utilizar somente a LIBRAS estão intrinsecamente relacionadas à concepção

⁸¹ G. se refere ao outro programa de atendimento realizado no centro de estudos em que os participantes atuam. O atendimento se destina às crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem.

do programa educacional de abandono de línguas, principalmente sobre os modelos de bilinguismo subtrativo (submersão total e relativa) e de transição sistemática para a segunda língua⁸².

Segundo Hamel (1989, p.15) as implicações sociolinguísticas de uma educação bilíngue são reguladas conforme “[...] a defesa (programas de preservação), o abandono (programas de transição ou submersão) ou a reconstituição (através de programas de recuperação) da língua minoritária⁸³.” Ao descrever o programa de transição, Hamel (*op.cit.*, p.40) utiliza a metáfora da ponte “[...] para caracterizar o papel da língua materna no processo de transição⁸⁴”. O discurso é tão próximo das representações deflagradas nos grupos focais realizados, que a mesma metáfora é mencionada em um dos encontros com os profissionais e estagiários. Na ocasião, em resposta a proposta de ruptura com as línguas de sinais caseiras feita pela profissional surda, a pedagoga Vânia sugere que se aproveite o sistema linguístico estabelecido em casa como uma ponte para o acesso à LIBRAS.

Excerto 46

Vânia (estagiária ouvinte): Mas não é uma ponte? Uma ponte. O gesto não é uma ponte pra ele poder começar a aprender com o próprio surdo da comunidade surda, a língua de sinais?
 Luisa (profissional surda): Então, isso mesmo...
 Valéria (estagiária ouvinte): Isso, ao mesmo tempo em que facilita... (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

O conceito de “*ponte*” proposto por Vânia no grupo é aceito pelas colegas, uma vez que as línguas de sinais caseiras tornam-se toleráveis desde que tenham a função de “*ponte*” para o aprendizado da LIBRAS. Segundo Hamel (*op.cit.*, p.55) o conceito de “*ponte*” para o campo linguístico entende que “há que transitá-las com a maior velocidade possível e destruí-las depois, pelo menos como línguas de instrução, para evitar vazamentos de volta, isto é, as desagradáveis interferências e recaídas em uma realidade linguística

⁸² Ver definição do programa educacional de abandono de línguas em Hamel (1989, p.39-41).

⁸³ Tradução minha.

⁸⁴ Tradução minha.

indesejável⁸⁵.” Essa parece ser uma boa definição para as representações de “*ponte*” e “*quebra*” defendidas por alguns dos profissionais e estagiários participantes.

Em contrapartida a esse modelo de abandono linguístico sugeridos por alguns, Catarina vislumbra a possibilidade de outras formas de lidar com a LIBRAS e as línguas de sinais caseiras que não se norteiam necessariamente pelo conceito de bilinguismo subtrativo, ou seja, que podem se guiar sob os preceitos de um bilinguismo aditivo (HAMEL, 1989, p.36-7), conforme seu depoimento no excerto abaixo:

Excerto 47

Catarina (estagiária ouvinte): Mas eu acho assim, o uso dos sinais caseiros é totalmente passivo, visto que até a gente... Eu falo de um jeito, sei lá, com meu pai, com o meu namorado, em casa, às vezes e em outros lugares. Por exemplo, quando você vai escrever, você escreve em uma norma culta diferente do que a gente fala o “cê”. A gente fala de um jeito que é a língua oral, né? Da língua que a gente escreve, até mesmo a comunicação na minha casa é de um jeito e às vezes quando conversa fora é outra. Então quando eu penso assim nos “sinais caseiros” eu imagino isso. Tem a língua de sinais que não deixa de ser, às vezes usada por uma mãe ou um filho que sabe. Às vezes, eu já vi criança conversando com o pai aqui... estamos nós três: o pai ou a mãe, a criança e eu. Aí um vira e começa a conversar com o outro e você vê LIBRAS e sinais caseiros também, tipo apontamento, descrição de alguma coisa. Eu percebo isso, então eu acho que é uma coisa que pode acontecer sim. Mesmo a criança tendo, claro que é uma língua e que em outras situações ela vai precisar da LIBRAS, mas eu acho que é uma coisa que vai sempre acontecer. [...] É, igual tem os dialetos. (Grupo focal com os profissionais e estagiários, 19/11/2010)

Na opinião de Catarina, o uso de diferentes modalidades de linguagem, tais como a escrita e a oralidade, pode ser comparado ao uso de várias línguas ou “dialetos” pela criança surda e familiares ouvintes. Baseada em sua experiência, o depoimento da fonoaudióloga assinala sua crença nas competências linguísticas da criança surda para transitar entre a LIBRAS utilizada com a própria estagiária e a línguas de sinais caseiras utilizada com a família. Nessa comunicação além da adaptação linguística conforme o interlocutor, Catarina observa que há fragmentos de “*LIBRAS e sinais caseiros também, tipo apontamento, descrição de alguma coisa*” características de uma língua fluída que se identifica com a proposta de Cox e Assis-Pettersson (2007, p.42). Para as autoras, é

⁸⁵ Tradução minha.

necessário “[...] inventar um conceito que agarre a vida de uma língua em seu estado de fluxo, que nos permita pensá-las como líquido e não como sólido”. O trânsito entre as línguas e também as inevitáveis mesclas, torna-se aceitável então, uma vez que “queremos imaginar as línguas em contato como línguas que vazam uma na outra” (*op.cit.*, p.42).

Encaminho assim, o desfecho deste capítulo compartilhando visões críticas em torno do conceito de língua, noções mais flexíveis como a de César e Cavalcanti (2007, p.45) e Cox e Assis-Petterson (2007, p.42), me alinhando ao multilinguismo (cf. CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.62) em substituição à noção naturalizada de semilinguismo atribuída ao contexto das línguas de sinais caseiras.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para as considerações finais trago à baila uma síntese dos capítulos vistos até aqui, bem como meus objetivos impressos em cada parte deste estudo. Ainda nessas últimas páginas compartilho com o leitor aquilo que foi e também aquilo que não foi possível ser feito dentro do tempo que compreendeu o mestrado. Transformo as limitações impostas pela falta de tempo e espaço em questionamentos, reflexões finais e também possíveis propostas para futuros trabalhos.

Com relação ao capítulo introdutório, busquei dividir um pouco da minha trajetória na área da surdez desde as experiências e leituras que me provocaram a olhar novamente para aquilo que eu acreditava já ter visto (SKLIAR, 2003, p.20). A primeira mudança ocorreu quando percebi que eu mesma me encontrava imersa em uma das grandes narrativas (PETERS, 2000, p.18) que enxerga o surdo como sujeito semilíngua. Com o tempo meus posicionamentos teóricos a respeito das línguas de sinais caseiras foram revistos, e essa mudança me permitiu reanalisar a historicidade das línguas de sinais. A história me ajudou a entender que o protagonismo atribuído às línguas de sinais (seja nas identidades surdas, nas culturas surdas ou nos estudos sobre as línguas de sinais) tornou seus estudos sobre língua(gem) fechados para alternativas que possam por em risco a credibilidade de seu estatuto linguístico, alcançado com muito esforço.

Para compartilhar a complexidade teórica envolvendo a comunicação do surdo com seus familiares busquei realizar uma revisão de literatura que elucidasse o desafio de se encontrar um consenso terminológico e conceitual a respeito do que, provisoriamente, estou chamando de línguas de sinais caseiras. Após essa contextualização cheguei a apresentação do meu objetivo, ou seja, investigar as representações sobre línguas de sinais caseiras respondendo a seguinte pergunta: Quais as representações de familiares de crianças surdas

e de profissionais e estagiários surdos e ouvintes participantes de um programa de apoio escolar bilíngue sobre as línguas de sinais caseiras?

Na sequência, apresentei o capítulo que justificou a metodologia de pesquisa adotada durante a geração (MASON, 1996, p.51) de registros (ERICKSON, 1989, p.270-1) e análise dos dados. Encontrei na abordagem qualitativa (cf. DENZIN; LINCOLN, 2006, p.16; SCWANDT, 2006, p.194) o respaldo teórico e metodológico para desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico, norteado pelos preceitos dos estudos desenvolvidos por Erickson (1984, p.51-66; 1989, p.195-301).

O conceito de representação, assim como os outros conceitos pelos quais me guiei nesta dissertação foram explorados no capítulo 3, intitulado Arcabouço Teórico. Como o próprio nome indica, em tal capítulo busquei, inicialmente, situar o lugar de onde falo/escrevo. Inserida na Linguística Aplicada (LA), especificamente na subárea que trata dos estudos relacionados à educação em contextos bilíngues/multilíngues de minorias, identifiquei-me com a visão de LA geralmente concebida como interdisciplinar e/ou transdisciplinar. A partir dessa interdisciplinaridade/ transdisciplinaridade foi possível dialogar com outras áreas do saber, tal como os Estudos Culturais.

Para apresentar a análise das representações dos participantes da pesquisa, organizei um capítulo com base nas asserções que elaborei para responder à pergunta de pesquisa. Nesse sentido, o capítulo foi dividido em cinco sessões correspondentes à primeira asserção e suas três subasserções e também à segunda asserção.

Na primeira asserção, os resultados indicaram que as línguas de sinais caseiras não são reconhecidas dentro do estatuto linguístico. Para discriminar tais línguas, elas são geralmente associadas a terminologias que distanciam a associação à língua de sinais. Além disso, uma forte representação esteve em torno do uso das línguas de sinais caseiras ser feito somente por pessoas que desconhecem a LIBRAS. Esse argumento apresentou evidências desconfirmatórias também, pois em várias situações foi demonstrado que tal sistema linguístico é utilizado mesmo após a exposição à língua de sinais convencional. Na mesma direção, as línguas de sinais caseiras estiveram no espaço de ambivalências no qual

interpretei o “terceiro espaço” elaborado por Bhabha (2007, p.43-69), uma vez que foi indicada a limitação da comunicação familiar ao mesmo tempo em que foi advogada a sua funcionalidade dentro desse contexto. Mas o conflito não cessou por aí, na terceira subassessão o grupo focal realizado com os profissionais e estagiários problematizou a possibilidade de os classificadores serem vistos como línguas de sinais caseiras se utilizados por pessoas que não são vistas como proficientes em LIBRAS. Dessa discussão encontramos a associação dos processos miméticos realizados dentro da LIBRAS, através dos classificadores, com os processos miméticos realizados por falantes de línguas de sinais caseiras. A asserção pode ser também evidência para um novo questionamento sobre o assunto: Os processos miméticos, reconhecidos por McCleary e Viotti (2011, p.292) como parte das línguas de sinais convencionais, integrariam também as línguas de sinais caseiras?

A segunda asserção denunciou que as línguas de sinais caseiras dificultam a aprendizagem da LIBRAS e como consequência podem levar os surdos à exclusão da sua comunidade surda. O intrigante é que a dificuldade apresentada residiu exatamente na funcionalidade das línguas de sinais caseiras, ou seja, foi indicado que pela efetividade de tal sistema linguístico o surdo não sentiria necessidade de aprender a LIBRAS.

Por fim, chego ao capítulo das considerações finais deste trabalho, mas sem a pretensão de esgotar a discussão sobre as línguas de sinais caseiras. Muito pelo contrário, acredito que este é o momento em que a temática começa a receber a merecida atenção dentro dos estudos surdos e linguísticos das línguas sinalizadas.

Gostaria de compartilhar que há alguns anos atrás, o período era de grande resistência com relação à atribuição de um estatuto linguístico às línguas de sinais caseiras. Estudos mais recentes como o trabalho de Vilhalva (2009, p.9) e McCleary e Viotti (2011, p.290) indicam que hoje é um momento diferente, onde é evidente a necessidade de se tratar como “língua” a comunicação familiar e a gestualidade, respectivamente, que foram por tanto tempo escondidas embaixo do tapete⁸⁶. Do mesmo modo, atualmente, é possível

⁸⁶ Outra manifestação que merece atenção se refere ao discurso proferido pela linguista Ronice M. Quadros que assisti em um das sessões realizadas no IX Congresso Internacional e XV Seminário Nacional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES, 2010). Na ocasião, em que muitos pesquisadores e formadores de

contar com o respaldo teórico encontrado na visão de língua pensada por César e Cavalcanti (2007, p.62), bem como na inclusão das línguas de sinais caseiras dentro do conceito de multilinguismo feita por Cavalcanti (2011, p.180).

Daquilo que me propus dentro deste estudo acredito ter alcançado meu objetivo, ainda que muitos excertos precisassem ser deixados de lado, talvez como dados para um trabalho futuro. Dentre algumas das discussões que não couberam dentro do tempo e espaço desta dissertação de mestrado, encontro especial interesse para olhar as línguas de sinais caseiras dentro do viés das Políticas e Planejamentos Linguísticos (LPP). Segundo Wiley (apud McCARTY, 2011, p.6) as decisões de LPP envolvem muito mais que apenas questões linguísticas, pois toda decisão linguística “[...] frequentemente lida com benefícios para alguns e prejuízos de privilégio, status e direitos para outros”⁸⁷. Para McCarty (2011, p.8-9) é através das relações de poder que as diferenciações entre uma língua legítima e uma língua ilegítima, quando reconhecida como língua, são criadas.

Assim, antes que a supressão das línguas de sinais caseiras aumente ainda mais o abismo entre familiares ouvintes e seus filhos surdos, ou que reforce a marginalização do surdo, mesmo dentro das suas próprias comunidades. Acredito ser necessário que a escola valorize as línguas que a criança surda traz de casa, partindo dela para o ensino da LIBRAS e do português, conforme propôs Vilhalva (2009, p.103) e o documento de São Paulo (2008, p.38). Em concordância com a pesquisadora surda Vilhalva (2009, p.103) sobre a necessidade de políticas e planejamentos linguísticos contemplando os sinais “familiares” de comunidades surdas indígenas, observo que o registro das línguas de sinais caseiras, a fim de torná-las parte do currículo escolar, principalmente, na educação de surdos é oportuno.

Contudo, importando a crítica de Maher (2007b, p.257) sobre o contexto indígena, e entendendo a coerência de sua crítica na perspectiva do contexto surdo, ressalto que não

opinião da área estavam presentes, Quadros defendeu a aceitação do uso da oralidade simultaneamente à sinalização realizada por surdos e ouvintes, algo não imaginado em passado recente, pois a mistura da língua oral com a língua de sinais sempre foi mal vista.

⁸⁷ Tradução minha.

bastam políticas linguísticas que apontem uma educação de surdos que considere sua especificidade linguística. De acordo com a autora (*op.cit.*), além de políticas linguísticas é extremamente relevante trabalhar o empoderamento dos sujeitos discriminados e o investimento na educação do entorno. Assim como na metáfora da cebola feita por Ricento e Hornberger (1996, p.409⁸⁸) o processo de LPP precisa agir em três camadas: nacional (legislações), institucional (escolas, repartições públicas, etc.) e nas pessoas que agem através da língua.

As representações analisadas neste trabalho se destacaram dentro do contexto da surdez por familiares, profissionais e estagiários ouvintes e surdos, denotando a urgência de se trabalhar o entorno com reflexões sobre a desestabilização do modelo linguístico baseado em noções fixas e homogêneas de língua. Como? Atuando na formação dos profissionais, que por sua vez orientam e norteiam as representações dos familiares.

A formação do professor e mesmo dos outros profissionais que atuam diretamente na educação de surdos, tal como os fonoaudiólogos, deve celebrar o trabalho com a diversidade linguística presente nas línguas orais e de sinais, deve refletir sobre o preconceito linguístico e suas implicações, bem como as legítimas manifestações de code-switching que integram o universo do sujeito bi/multilíngue.

Desse modo, minhas últimas palavras remetem às expectativas deste estudo, que almeja trazer contribuições para as discussões sobre a perspectiva do multilinguismo em contextos de minorias, neste caso, especificamente, a surdez, favorecendo uma educação inclusiva diferenciada que considere e valorize a diversidade linguística e cultural do surdo.

⁸⁸ Para compreender os processos LPP, Ricento e Hornberger (1996, p.409) apresentam a metáfora da cebola. Através dessa imagem, cada camada da cebola é entendida dentro do contexto LPP, sendo três camadas: nacional, institucional e interpessoal. Nas camadas exteriores estão as políticas linguísticas em nível nacional, tais como as legislações. Na camada institucional, há, por exemplo, as escolas, empresas e mesmo as repartições públicas. As pessoas estão constantemente interagindo em todos os contextos. No cerne da cebola, os autores situam o praticante de sala de aula, que a meu ver se trata do profissional de ensino de língua inglesa (*op.cit.*, p.417).

REFERÊNCIAS

ALBRES, N.A. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande – MS**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2005.

ALTRICHTER, H.; HOLLY, M.L. Research Diaries. In.: SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**. London – California – New Delhi: Sage Publications, 2005.

AMARAL, A. **Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas**. Rev. USP [online]. 2010, n.86, p.122-135. ISSN 0103-9989.

ASCHIDAMINI, I.M.; SAUPE, R. Grupo Focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**. Curitiba. V.9, n.1, p. 9-14, jan/jun 2004.

BEHARES, L.E. Rethinking the deaf child's relation to language. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.33, jul./dez. 1997. p.61-66.

BHABHA, H.K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 4 ed.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Nós chegemo na escola e agora?: leituras de sociolinguística para professores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

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, 24 abr. 2002. seção 1, p.23

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Educação especial: Deficiência Auditiva**. Brasília, 1997.

CANDIDO, R.R. **Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo**. Dissertação de mestrado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2009.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**, Volume I e II. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CARVALHO, P. V. de. **Breve história dos surdos – no mundo e em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CAVALCANTI, M. 1999. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, 15 Especial: 385-417.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Lingüística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 2 ed.

_____. Multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: SIMPÓSIO SOBRE BILINGUISTO, EDUCAÇÃO BILINGUE E CIDADANIA NA AMÉRICA LATINA. 3. São Paulo, 2009. **Caderno de resumos...** Pontifícia Universidade Católica – SP, 2009. v.1. p.40-2.

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In.: MAGALHÃES, M.C.C., FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas: Mercado de Letras; 2011.

_____; SILVA, I.R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...”: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, A.B. e CAVALCANTI, M.C. **Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CÉSAR, A.L., CAVALCANTI M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C., BORTONI-RICARDO S.M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras; 2007.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 2.ed.

CLARK, H.H. (2000) **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução (9):49-71, UFRGS, Porto Alegre.

CLIFFORD, J. On Ethnographic Authority. In.: **Representations**, n.2. Spring: University of California Press. 1983. p. 118-146. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0734-6018%28198321%290%3A2%3C118%3A0EA%3E2.0.CO%3B2-H>>. Acesso em: 29 jan. 2012.

COSTA, J.P.B. **O surdo e as posições sujeito ontem e hoje: falta, excesso ou diferença**. Dissertação de mestrado. Departamento de Lingüística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2009.

COUTO, H.H. do Introdução ao Estudo das Línguas Crioulas e Pidgins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996, 341p. Resenha de: OLIVEIRA, D.P. de. **Revista DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.14, n.1, São Paulo. fev. 1998.

COX, M.I.P.; ASSIS-PETTERSON, A.A. de, Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.23-44.

CRUZ, M.A. Estudo mostra importância da Libras para a capacidade cognitiva de surdos: Dissertação desmistifica teorias sobre relação entre a surdez e o atraso cognitivo. **Jornal da Unicamp**, Campinas, p.11, 27 jun. a 3 jul. 2011.

DALCIN, G. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In.: QUADROS, R. M.(Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006, p. 186-215.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In.: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 2006. 2 ed.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In.: POUPART, Jean et.al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

DI DONATO, A.; COELHO, E.C.; CARVALHEIRA, G.M.G. A produção escrita de surdos e sua relação com a língua brasileira de sinais. In.: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – SINIEL. 1. Recife, 2010. **Anais...**Disponível em: <<http://niel-ufrpe.com.br/imagens/anais-Siniel2010.pdf>>. Acesso em: 17 dez 2010.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology & Education Quarterly**, vol.15, no. 1, Special Anniversary Issue: Highlights from the past, (Spring, 1984), pp. 51-66.

_____. Metodos cualitativos de investigacion sobre La enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de La enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós Ibérica, p.195-301, 1989.

FELIPE, T.A. **Introdução à Gramática de LIBRAS**. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Educação especial: Deficiência Auditiva. Brasília, 1997.

FERREIRA-BRITO, L. **Integração Social do Surdo**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, n.7, 1986.

GESSER, A. **Um olho no professor e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais [Tese – Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2006.

GIROTO, C.R.M. et al. Programa de atendimento bilíngüe a surdos, familiares e professores: um enfoque interdisciplinar. In: JORNADA PEDAGÓGICA: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA. 11. 2006, Marília. **Anais...**Marília: UNESP, 2006.

_____; OLIVEIRA, K. M.; GONÇALVES, M. P. S. Práticas de acolhimento ao aluno surdo em classe inclusiva: enfoque na comunicação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. 15. São Paulo, 2007. **Anais...** Disponível em: <<http://www.usp.br/siicusp/15Siicusp/index03.htm>> . Acesso em: 05 abr. 2008.

GOLDBART, J.; HUSTLER, D. Ethnography. In.: SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Research Methods in the Social Sciences**. London – California – New Delhi: Sage Publications, 2005.

HAMEL, R.E. Determinantes Sociolinguísticos de la Educación Indígena Bilingüe. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. jul./dez. 1989, v. 14, p.15- 66.

KARNOPP, L.B. Traduzir sinais: reflexões sobre a tradução de textos surdos. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE. 15. 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais15/index.htm>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. R. **Dicionário língua de sinais**: A imagem do pensamento. São Paulo: Escala, [200?].

KUMADA, K.M.O. **O uso da história contada em LIBRAS como prática de acolhimento ao aluno surdo em classe comum**. 2008, 166f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2008.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota** (Le Cri de la Mouette). Paris: Editora Best Seller, 1994. Tradução de Lelita Oliveira.

LIMA, M.S.C. **Surdez, bilingüismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. Tese de doutorado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2004.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007a. p.67-94.

_____. A educação do entorno para interculturalidade e o plurilingüismo. In. KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**, 2007b. p. 255-270.

MARTIN-JONES, M. ; ROMAINE, S. Semilingualism: a half baked theory of communicative competence. In: **Applied Ling.** 1986, v. 7 p.27-38.

MARTINS, R.L. **Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação)**. **The EXPecialist**, vol.25, nº especial, 2004. p.81-111.

MASON, J. **Qualitative Researching**. Sage, 1996.

McCARTY, T.L. Entry into conversation: introducing ethnography and language policy. In.: McCARTY, T.L. **Ethnography and language policy** (Ed.). New York: Routledge, 2011.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Veredas Online - Atemática**, vol.1, 2011, p.289-304.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Cultura, língua e emergência dialógica. **Letras e Letras**, v.26, n.2, jul./dez. 2010. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

_____. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, B.(Org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

MICHAELS, R. **E seu nome é Jonas** (And your name is Jonah). EUA, 1979.

MOITA LOPES, L.P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 2 ed.

_____. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista Anpoll**, v.2, n.27, p. 129-157, 2009.

NADER, J.M.V. **Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2011.

OLIVEIRA, G.M. (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: Novas perspectivas em política lingüística**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

PEREIRA, M.C.C. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 1989.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In.: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Porto Alegre, 1998.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença – uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Tradução de Tomas Tadeu Silva.

PETTENDORFER, M.; MONTALVÃO, C. Aplicação da técnica de grupo focal combinada com o teste de produção. P&D Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. 7. Curitiba/PR, 2006. **Anais...**(2006)

QUADROS, R.M. de. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; PIMENTA, N. **Curso de LIBRAS 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 3 ed.

REILY, L. **Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**, Campinas, SP: Papyrus, 2004. Série Educação Especial.

RICENTO, T.K.; HORNBERGER, N.H. (1996). Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, v.30, n.3, Autumn, p.401-27.

ROSA, F.S; GOES, A.M.; KARNOPP, L.B. **Estudos surdos: uma abordagem lingüística**. Revista de Iniciação Científica da ULBRA – n.3, 2004.

SÁ, N. L. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SACKS, O. **Vendo Vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, A.P.; BERGAMO, A. **A cultura e identidades surdas:** encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.91, 2005, pp. 565-582.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental:** língua portuguesa para a pessoa surda. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In.: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz – Porto Alegre: Artmed, 2006. 2 ed.

SILVA, I.R. **A representação do surdo na escola e na família:** entre a representação da diferença e da ‘deficiência’. Tese de doutorado. Departamento de Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2005.

_____. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. In: MAHER, T.M. **Trabalho de Lingüística Aplicada**, Campinas, 47(2): 393-407, jul./dez.2008.

_____; FAVORITO, W. **Surdos na escola:** letramento e Bilinguismo. Série Linguagem em Foco, 2009. MEC/Cefiel/IEL/Unicamp. ISBN 978-85-62334-03-0.

_____; KUMADA, K.M.O. O contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das variações lingüísticas de libras. In: SIMPÓSIO SOBRE BILINGUISTO, EDUCAÇÃO BILINGUE E CIDADANIA NA AMÉRICA LATINA. 3. São Paulo, 2009. **Caderno de resumos...** Pontifícia Universidade Católica – SP, 2009. v.1. p.169-170.

_____; KUMADA, K.M.O; NOGUEIRA, A.S. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. In.: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012 (no prelo).

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, T.T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 2.ed.

SKLIAR, C. Bilingüismo y biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales em la educación de los sordos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 8, (pp.44-57). 1998. Disponível em: <www.cultura-sorda.eu>.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. **Educação & Exclusão**: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial (org.) – Porto Alegre: Mediação, 2000 (cadernos de autoria). p.105-53

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, R.B.; SEGALA, R.R. A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R.M.; STUMPF, M.R. (Org.). **Estudos Surdos IV**, Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

STROUD, C. Rinkeby Swedish and semilingualism in language ideological debates: A Bourdieuean perspective. In.: **Journal of Sociolinguistics**, 8/2, 2004:196-214.

TAGATA, W.M. **Omo's wash keeps England in the black**: hibridismo em *Minha Adorável Lavanderia* e outros espaços intersticiais. Tese de doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Universidade de São Paulo, 2007.

TERVOORT, B.T. (1961). Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. **American Annals of the Deaf**, 106, 436-480.

VILHALVA, S. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes**: um estudo sobre as comunidades lingüísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. 124f.

WINKIN, Y. Descer Ao Campo In.: WINKIN, Y. **A Nova Comunicação**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 129-155.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais, 2000.