

**AUDREI GESSER**

***“UM OLHO NO PROFESSOR SURDO E OUTRO NA CANETA”*: OUVINTES**

**APRENDENDO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Lingüística Aplicada na área de Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe, sob a orientação da Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti.

UNICAMP  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
CAMPINAS, 2006

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

G332o Gesser, Audrei.  
“*Um olho no professor surdo e outro na caneta*” : ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais / Audrei Gesser. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

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

1. Surdez - Multilingüismo. 2. Língua Brasileira de Sinais - Ensino e aprendizagem - Ouvintes. 3. Interação social. 4. Identidade. 5. Cultura. 6. Minorias lingüísticas. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: “*An eye in the deaf teacher and the other in the pen*”: hearing people learning Brazilian Sign Language.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Deafness - Multilingualism; Brazilian Sign Language - Teaching and learning - Hearing people; Social interaction; Identity; Culture; Linguistic minorities.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilingüe.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti, Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva.

Data da defesa: 13/03/2006.

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti  
(DLA/IEL/UNICAMP – ORIENTADORA)

---

Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez  
(UFRGS)

---

Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza  
(USP)

---

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher  
(DLA/IEL/UNICAMP)

---

Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva  
(CEPRE/UNICAMP)

*Dedico esta tese à minha querida e abençoada  
mãe, Diva Helena Flores Gesser.*

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem a colaboração, assistência e amizade de muitas pessoas. De modo especial agradeço:

À professora Marilda do Couto Cavalcanti, pela orientação serena, sensível e segura;

À capes, pela bolsa concedida no Brasil e no exterior;

Aos funcionários, Cláudio e Rose (IEL), e Denise (PRPG) pela paciência em fornecer informações sobre todos os trâmites burocráticos acadêmicos;

Às professoras Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher e Dra. Regina M. de Souza, pela leitura e sugestões feitas na participação da banca de qualificação do projeto;

Ao professor Dr. John Robert Schimitz, pela orientação durante o exame de qualificação na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e/ou Segundas;

Aos professores Dr. John Robert Schimitz e Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pelas cordiais cartas de recomendação para o programa de estágio no exterior;

Ao professor Dr. Robert E. Johnson que gentilmente me acolheu na Universidade Gallaudet durante o meu estágio nos Estados Unidos, oferecendo-me todo o apoio e suporte acadêmico em sua orientação durante o exame de qualificação em Antropologia;

Aos queridos amigos Lary Musa, Suzan, e Bunmi Aina que me auxiliaram nos trâmites burocráticos durante minha estada de estudante

internacional na Gallaudet, e que sempre me receberam de forma muito carinhosa e familiar em seu ambiente de trabalho;

Aos professores Dr. Lynn Mário T. Menezes de Souza e Dra. Ivani Rodrigues Silva pelos apontamentos e sugestões feitos por ocasião da qualificação da tese. À eles e também aos professores Dr. Pedro M. Garcez e Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher meus agradecimentos por aceitar o convite para compor a banca e compartilhar comigo seus conhecimentos;

Aos queridos(as) colegas de grupo de estudos na Unicamp: Ademilde, Clara, Gorete, Ivani, Maria Helena, Mateus Luis (*in memoriam*), e Wilma que contribuíram com seus questionamentos durante as minhas reflexões sobre o surdo, a surdez e a língua de sinais. Um agradecimento especial para minha amiga de confidências e desabafos *Frau* Maristela.

Aos meus pais Pedro e Diva, irmãos Greice e Herbert, e sobrinhos queridos Lawrence, Eduarda, André e Henrique, que de longe torciam por mim;

Em especial, à todos os participantes ouvintes que me permitiram realizar esta pesquisa. Um agradecimento carinhoso aos professores surdos Leo e Ana.

Por último, gostaria de dizer que este é um estudo que carrega algo muito especial - porque fala de pessoas, de suas vidas e das suas relações com realidades familiares e estranhas, porque reflete a minha trajetória, e de forma (re)velada, as minhas dificuldades e limitações, e por fim, porque, neste momento tão importante para mim, pude contar com meus familiares, amigos de coração e grandes mestres. Muito obrigada!

## RESUMO

Esta tese tem por finalidade descrever as ações e os significados locais na interação social face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em um contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS. Nesse contexto sociolingüísticamente complexo focalizo as relações estabelecidas pelos participantes com a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com as culturas e as identidades surdas e ouvintes *na* e *através* do uso de linguagem. Sendo uma pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1986, 1987, 1992, 1996; Agar, 1980; Elly, Anzul, Friedman, Garner & Steinmetz, 1991; Winkin, 1998), o *corpus* provém de pesquisa com observação-participante, e inclui, por exemplo, registros gerados (Mason, 1997) em forma de notas de campo, conversas informais, gravações em áudio/vídeo, diários retrospectivos. A discussão teórica orienta-se pela perspectiva da Sociolingüística Interacional, (Goffman, 1981, 2002; Gumperz, 1982a/b, Jacob & Ochs, 1995; Schiffrin, 1996), e dela utilizo as noções de *pistas de contextualização*, articulada nos estudos de Gumperz, e *alinhamento*, de Goffman. A partir de uma análise prévia dos registros gerados, encontro também nos Estudos Culturais de Hall (1992, 2003a/b/c), Pós-Coloniais de Bhabha (1992, 2000, 2003) e do sociólogo e antropólogo De Certeau (1994, 1995, 1996) uma afinidade teórica para contemplar questões de língua, cultura e identidade no contexto da surdez – conceitos relevantes para a discussão também ancorados nas obras de Rajagopalan (1998), Maher (1996) e César & Cavalcanti (no prelo). Além da integração e discussão da tríade língua-identidade-cultura, a partir de tais teóricos, integro também as noções de *hibridismo* (Bhabha, 2003), *diáspora* (Hall, 2003a) e *táticas e/ou estratégias* (De Certeau, 1994, 1996). Os resultados da análise mostram que, ao se relacionarem com a LIBRAS em contexto formal de ensino e aprendizagem, os alunos ouvintes

transitam pelas modalidades oral, escrita e de sinal em conformidade com o que é mais significativo no momento interacional: ora porque diferentes identidades estão sendo projetadas, manifestadas e construídas; ora porque diferenças culturais estão em jogo. Embora o professor e algumas alunas sejam usuários da língua portuguesa e da língua de sinais, há momentos de conflito no uso dessas duas línguas, bem como na relação distinta que cada participante estabelece com as variedades em sinais trazidas para a sala de aula.

## ABSTRACT

This dissertation aims at describing the local meanings and actions in face-to-face interaction between a deaf teacher and his hearing students in a teaching and learning LIBRAS context. I focus on the relations established by the participants with portuguese language and LIBRAS, with deaf and hearing identities and cultures *in* and *through* language use. Following ethnographic perspectives, (Erickson, 1986, 1987, 1992, 1996; Agar, 1980; Elly, Anzul, Friedman, Garner & Steinmetz, 1991; Winkin, 1998), the data is generated (Mason, 1997) through participant-observation, including, for instance, field notes, informal talks, audio and video recordings and retrospective diaries. The theoretical discussion is grounded on the Interactional Sociolinguistics perspective (Goffman, 1981, 2002; Gumperz, 1982a/b, Jacob & Ochs, 1995; Schiffrin, 1996), taking the notions of *contextualization cues* discussed in Gumperz, and *footing* introduced by Goffman. After a previous analysis of the data, I found in Hall's Cultural Studies (1992, 2003a/b/c), Bhabha's Post-Colonial studies (1992, 2000, 2003) and in the discussion of the sociologist and anthropologist De Certeau (1994, 1995, 1996) a theoretical affiliation to contemplate issues related to the understanding of language, identity and culture in deaf contexts – concepts also discussed in the works of Rajagopalan (1998), Maher (1996) e César & Cavalcanti (to be published). Besides the integration and discussion of the triad language-identity-culture (in agreement with the researchers and specialists mentioned), I also take into account the notions of *hybridity* (Bhabha, 2003), *diaspora* (Hall, 2003a) and *tactics* and/or *strategies* (De Certeau, 1994, 1996). The results of the analysis show that the use of oral, written and signed modalities by hearing students in their relation with LIBRAS learning depends on the relevance and meaning of the interactional moment. This is due to the fact that not only different

identities are being projected and constructed, but also because cultural differences are at stake. Although the teacher and some hearing students are users of sign and portuguese languages, it is both observed some conflicts regarding these language contact situation, as well as the distinct relation each participant establishes with sign varieties put together in the classroom setting.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
“A Língua de Sinais é uma língua como outra qualquer”: a entrada no campo da surdez.....	19
O Surdo e a LIBRAS como objetos de investigação científica na academia.....	22
Refletindo (d)a situação do ouvinte.....	25
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	29
Um esboço do trabalho etnográfico.....	32
<b>CAPÍTULO 1. O ouvinte e esse mundo desconhecido da surdez.....</b>	<b>35</b>
1.1 “A palavra ‘cadeirante’ eu não consigo assimilar, mas ‘surdo’ eu estou mais acostumado”: desconstruindo a visão e a identidade da deficiência.....	36
1.2 Definições de bilingüismo, diglossia e minoria lingüística.....	48
1.2.1 As várias línguas em “LIBRAS”: experiências lingüísticas e as suas formas híbridas.....	56
1.2.2 Que minoria bilíngüe é essa?: problematizando a situação ouvinte.....	65
1.2.2.1 “Usar língua de sinais? Como assim? Que língua é essa?”.....	70
1.2.2.2 “Eu tive que aprender a língua do meu filho”.....	72
1.2.2.3 “Sinto que não sou ouvida na escola”.....	77
1.3 “Ainda me questiono se a LIBRAS realmente facilita a vida do surdo”: erradicando a diferença.....	80
<b>CAPÍTULO 2. O contexto da investigação: da geração dos registros aos procedimentos de análise.....</b>	<b>85</b>
2.1 Entrada de campo: “criando” o contexto de pesquisa em instituição universitária.....	86

2.1.1 Buscando informações para a realização do curso de LIBRAS em um programa de extensão.....	90
2.1.2 Expandindo: outros contextos de ensino de LIBRAS para ouvintes.....	93
2.1.3 O contexto da pesquisa.....	95
2.1.3.1 Sala da professora Ana: o cenário físico, as aulas, e os participantes...	96
2.1.3.2 Sala do professor Leo: o cenário físico, as aulas, e os participantes.....	97
2.1.3.3 O material didático.....	101
2.2 Geração e análise dos registros.....	104

**CAPÍTULO 3. Entre o oral, a escrita e o sinal: construções e manifestações lingüísticas, identitárias e culturais na aprendizagem da LIBRAS..... 109**

3.1 “  Alguém sabe LIBRAS?”: identificando, construindo e legitimando a identidade intérprete ouvinte.....	111
3.1.1 Vivendo o papel de intérprete de LIBRAS: reflexões a partir da experiência.....	126
3.1.2 “A LIBRAS é tão diferente do português, mas ao mesmo tempo elas parecem estar tão inclusas uma na outra”: sobre a relação entre o uso da LIBRAS e o português.....	132
3.1.3 “O professor está muito preso aos padrões culturais dos ouvintes”.....	136
3.2 “Pedir para eu parar de escrever nas aulas é o mesmo que prender minhas mãos! Nós ouvintes precisamos da escrita!”:do choque cultural ao uso de estratégias na relação com a escrita durante a aprendizagem de sinais.....	144
3.2.1 “O professor dá mais valor quando observamos do que quando anotamos”.....	149
3.2.2 “Eu fico com um olho no professor surdo e outro na caneta”.....	153
3.3 “A LIBRAS é uma nova língua para mim...é que nem uma língua estrangeira”: relação com a modalidade espaço-visual.....	156

3.3.1 “👉 <i>A palavra ouvida tira o valor do contato com os olhos</i> ”: redimensionando concepções de silêncio e barulho.....	159
3.3.2 “ <i>Pedir para não falarmos ou não mexermos com a boca é o mesmo que pedir a um surdo que não faça sinais ou use suas expressões corporais e faciais para se comunicar</i> ”: sobre o papel da boca.....	167
3.3.3 Variedades da LIBRAS em contato.....	171
3.3.3.1 “ <i>A:: tá! É que é lá do Rio...</i> ”: reconhecendo e legitimando uma variedade de prestígio.....	173
3.3.3.2 “ <i>Este sinal não é assim! Tá errado o jeito que ele fez!</i> ”: relações de poder no ‘jogo’ lingüístico.....	176
3.3.3.3 “ <i>Vamos combinar de não mudar para não complicar na escola com as crianças!</i> ”: por uma padronização de um grupo.....	181
3.4 Um pouco mais sobre bimodalismo/comunicação simultânea e português sinalizado: reflexões a partir da experiência de imersão na Universidade Gallaudet.....	184
<b>CAPÍTULO 4. Considerações finais.....</b>	<b>193</b>
<b>PÓS-ESCRITO.....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>219</b>

## CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

(Registros, 02/08/04)

registros gerados<sup>2</sup> na data correspondente, podendo ser em forma de notas de campo, questionário, diário retrospectivo, transcrição e/ou vinhetas narrativas em áudio e/ou em vídeo

**Excerto 1**



os registros serão apresentados dentro de uma moldura recortados em excertos

(.)

indica micro pausa menor que 1 segundo

(1.5)

indica pausa maior que 1 segundo

:

indica a extensão do som

?

entonação crescente

**negrito**

o uso de negrito refere-se as partes analisadas, especialmente utilizado nos excertos longos

o o

a passagem é falada suavemente

MAIÚSCULA

a passagem é falada fortemente

-

o hífen indica quebra na fala

< >

indica tempo acelerado na fala

[

indica interrupção ou fala simultânea

<sup>1</sup> Sistema de transcrição adaptado de Jefferson (1984).

<sup>2</sup> Utiliza-se o termo *gerados* ao invés de *coletados*, pois concordo com Mason (1997) que tal termo conota que os registros sofrem interferência durante o processo pelo pesquisador.

=	indica que não há intervalo entre o final de um turno e início do próximo
(( <i>itálico</i> ))	interpretação da ação feita pela pesquisadora
(        )	segmento ininteligível
...	indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora
{  LIBRAS}	o desenho de uma mão indica o uso da LIBRAS <sup>3</sup>
{  <u>LIBRAS</u> }	o sublinhado significa que a língua portuguesa está sendo falada simultaneamente com a LIBRAS
português {  LIBRAS}	participante produz orações em ambas as línguas subseqüentemente
/p/a//a/v/r/a/	indica o soletramento manual das palavras

---

<sup>3</sup> Como estamos lidando com uma língua espaço-visual sem um sistema de escrita, as orações dentro dos parêntese serão traduzidas para o português. Esta é, portanto, uma transcrição oralizada do uso da LIBRAS— código adaptado de Gesser (1999). Optei por não utilizar **glosas** na transcrição dos excertos, pois acredito que há implicações desse uso para a imagem do surdo e das línguas de sinais.

## INTRODUÇÃO

### ***“A Língua de Sinais é uma língua como outra qualquer”*: a entrada no campo da surdez**

Quando iniciei os estudos sobre as discussões relacionadas aos surdos, surdez e língua de sinais<sup>1</sup> na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), todas as questões eram absolutamente novas e extremamente informativas – incluindo a simples constatação, por parte de um dos professores do curso de mestrado – e, posteriormente meu orientador – Dr. Pedro de Moraes Garcez, de que “a língua de sinais é uma língua como outra qualquer”. Isso aconteceu em 1997. Instigou-me a possibilidade de se falar uma língua[gem]<sup>2</sup> com as mãos. Naquele momento, inscrita em uma narrativa hegemônica e popular, a minha crença era de que os surdos falavam por meio da soletração manual (datilologia) e de que os seus gestos não passavam de mímica – nesse contexto, era possível concluir que não seriam capazes de expressar idéias abstratas.

Ao me deparar com a discussão sobre a legitimidade lingüística das línguas de sinais (Stokoe, 1960; Klima & Bellugi, 1979), outras dúvidas e questões

---

<sup>1</sup> “Língua de sinais” está sendo utilizado em oposição às “línguas orais”.

<sup>2</sup> Sigo aqui a noção apresentada em Maher (1996: 35), pensando “a linguagem enquanto prática social (uso/discurso), e enquanto sistema de signos língua”.

começaram a surgir. No entanto, temia, na época, que não poderia realizar pesquisa sobre assuntos relacionados ao contexto da surdez, uma vez que o programa de pós-graduação (Letras) a que estava vinculada não tinha e nem cogitava uma linha de pesquisa que contemplasse línguas de sinais. Ouvei sugestões de professores dizendo que eu deveria buscar um programa da Educação (e, de fato, foi na Educação que busquei muitas informações e tirei muitas dúvidas a respeito do assunto!). Mas, ainda assim, acreditava que haveria uma ponte que pudesse ser estabelecida e um caminho que pudesse ser trilhado entre os programas e junto aos profissionais de Letras e da Educação. Essa interface foi compreendida por meu orientador que, reconhecendo o meu interesse de pesquisa, apoiou-me e criou condições para que pudesse desenvolver um projeto que contemplasse a língua de sinais em um programa que, *a priori*, primava pelo *corpus* da pesquisa somente sobre e em línguas orais.

Durante a fase de definição dos elementos que iria pesquisar no campo da surdez, a minha primeira preocupação foi saber como as crianças surdas aprendiam conteúdos escolares em língua inglesa e a portuguesa, por exemplo, e em quais escolas os professores faziam uso da língua de sinais, se é que faziam. Não foi necessário visitar muitas escolas na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, para perceber que o cenário educacional está totalmente despreparado para lidar com indivíduos surdos. Percebi que, além do desafio educacional em si, os professores ouvintes das crianças surdas estavam despreparados para lidar com elas, visto que não tinham conhecimento algum da língua de sinais, e, muitas vezes,

nem mesmo preparo profissional para lidar com minorias lingüísticas, e muito menos com a surdez.

Por intermédio de leituras e de outros contatos com especialistas da área, fiquei sabendo que as escolas públicas brasileiras, de uma forma geral, encontram-se na mesma situação. Vi que o que se apresentava como novidade para mim era uma rotina cheia de dramas, dificuldades e conflitos vivida diariamente por alguns ouvintes, especialmente pelos pais, professores, educadores e interlocutores do surdo.

Nessa trajetória, soube do oferecimento de um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)<sup>3</sup>, promovido pelo Instituto de Educação da mesma instituição em que realizava o mestrado. Inscrevi-me imediatamente! Queria aprender a comunicar-me com os surdos e aprender mais sobre essa realidade sociolingüística. Foi nesse contexto de ensino e aprendizagem da LIBRAS para ouvintes que vislumbrei a possibilidade de desenvolver um trabalho de pesquisa, pois os alunos do curso, que ali se encontravam todas as semanas (professores, intérpretes e familiares), iriam, direta ou indiretamente, afetar a qualidade de vida das crianças surdas. Além disso, o contexto suscitava questionamentos que me eram novos, e que poderiam trazer à tona questões de interesse para a área da

---

<sup>3</sup> De acordo com Rocha (1997), a Língua Brasileira de Sinais padrão é referida como LIBRAS. Essa denominação foi estabelecida em Assembléia por membros da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) em outubro de 1993, e tem sido reconhecida pela Federação Mundial dos Surdos (WDF), pelo Ministério da Educação (MEC) e por educadores e cientistas do campo. A LIBRAS foi oficializada pelo Senado Federal em abril de 2002.

Lingüística Aplicada: Como seria o ensino e aprendizagem de uma língua espaço-visual? O ensino da língua de sinais poderia ser igual ao ensino de uma língua oral?<sup>4</sup>

Foi na minha relação de aprendizagem da LIBRAS que percebi quão complexa é a situação dos surdos, e igualmente a dos ouvintes que transitam no mundo da surdez. Conforme o meu contato ia aumentando e o meu conhecimento ia sendo construído, percebi que havia questões no contexto de ensino de LIBRAS que eram de interesse de diversas áreas de conhecimento: Antropologia, Lingüística, Sociologia, Sociolingüística, Educação Bilíngüe, dentre outras.

### **O Surdo e a LIBRAS como objetos de investigação científica na academia**

Através da continuada leitura de livros e artigos de diversos autores, de participações em palestras e eventos com profissionais da área, tenho observado que há uma ênfase na afirmação do *status* lingüístico da língua de sinais e na desconstrução de alguns mitos e equívocos sobre essa língua e seus usuários. Esse discurso, aparentemente repetitivo para muitos, também é para uma grande maioria uma questão alheia e/ou uma grande novidade que causa certo impacto e surpresa. Uma das alunas ouvintes do contexto investigado dessa tese, por exemplo, afirma o seguinte:

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi concluída em 1999 e está intitulada *O ensino e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais: Uma descrição microetnográfica*. [Gesser, A. (1999). Teaching and learning Brazilian Sign Language: A microethnographic description. Dissertação de Mestrado Inédita, Florianópolis – SC: UFSC].

**Excerto 1 - (Entrevista em áudio, 13/12/2003)**

<Sabe o que mais tenho visto Audrei?> É:: como o discurso de quem tá DENTRO é sempre a mesma coisa (.) parece meio batido, cansaTIvo, enjoado até (.) mas para quem está FORA deste meio TUdo fica meio assi::m <totalmente novidade>, cheio de esPANto por parte das pessoas ai você fica::: <repetindo o repetido, sabe?>

Esse discurso que a aluna manifesta em sua fala, embora aparentemente “gasto” para quem faz parte do meio da surdez, faz-se necessário, e ainda precisa ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e reconhecimento por parte da sociedade, como um todo, de que a língua de sinais é uma língua genuína.

É claro que a marca lingüística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a visibilização da língua que confere ao surdo certa “libertação” e distanciamento dos moldes e visões até então exclusivamente patológicos, pois desvia a concepção da surdez como deficiência, vinculada à lacunas na cognição e pensamento, para uma concepção da diferença lingüística e cultural. O reconhecimento do *status* lingüístico da língua de sinais, portanto, caminha lado a lado com os avanços das pesquisas e o interesse de estudiosos na realidade dos surdos no Brasil.

Ferreira Brito (1995), por exemplo, iniciou a descrição da LIBRAS, e Quadros (1997a) realizou estudos sobre a aquisição da LIBRAS por crianças surdas. Outros estudos destacam as especificidades da situação social e lingüística do surdo

como o contato com a língua de sinais, o grau de surdez, o encaminhamento adotado pelos pais desde o nascimento e a trajetória escolar (Góes, 1996; Botelho, 1998), e argumentam sobre a necessidade da utilização da LIBRAS como língua primeira na escolarização<sup>5</sup>. Há também uma forte tendência nas discussões entre especialistas para a necessidade de propostas bilíngües no contexto educacional (Silva, 2005; Skliar, 1997). Neste sentido, admite-se (mesmo entre alguns oralistas) que o surdo vive em uma situação bilíngüe, ou seja,

reconhece [-se] o fato de que os indivíduos surdos são locutores naturais de uma língua adaptada às suas experiências de mundo (visoespaciais) e às suas capacidades de expressão e compreensão: a língua de sinais. Ao mesmo tempo, estes indivíduos fazem parte de uma comunidade majoritária que usa a língua oral (auditiva-verbal) para se comunicar com o meio e essa língua oral possui seu equivalente escrito: a língua escrita. (Koslowski, 2000:18)

Essas discussões ainda estão em seu estágio embrionário e a situação do surdo nos contextos educacionais está muito aquém do que se deseja e daquilo que qualquer cidadão mereça. Mas são questões que estão sendo, de certa forma, contempladas por muitos pesquisadores brasileiros (Fernandes, 1989; Ferreira Brito, 1993, 1995; Trenche, 1995; Góes, 1996; Quadros, 1997 a/b; Souza, 1998; Perlin, 1988, 2000; Skliar & Lunardi, 2000; Silva, 2005), e também estrangeiros (Lane, 1984; Groce, 1985; Padden & Humphries, 1988; Johnson *et alii*, 1989; Dahl, 1994;

---

<sup>5</sup> Quadros (1997b: 70) afirma que o empenho exclusivo na oralização e na leitura labial tem resultados drásticos:

todos os profissionais envolvidos na educação dos surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino de língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

Lucas, 1995, 1996; Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996; Livingston, 1997; Ramsey, 1997, Strong, 1998; Grosjean, 2001).

Olhando por um outro viés, todavia, não se enfatizam nas pesquisas (a não ser como pano de fundo) *a situação de indivíduos ouvintes* – especialmente a família, os educadores e interlocutores que estão intrinsecamente ligados à formação lingüístico-educacional, social e cultural do surdo – e *as outras várias línguas*, ou seja, as variedades desprestigiadas em sinais, em português, em combinação de modalidades usadas na interação surdo/ouvinte e surdo/surdo. Temos, então, uma situação sociolingüisticamente complexa também para os ouvintes que transitam no mundo da surdez, no qual pode se configurar um tipo particular de bilingüismo e/ou multilingüismo nas vidas de alguns desses indivíduos – por ora apagado e/ou ignorado – que passo a discutir na seção abaixo.

### **Refletindo (d)a situação do ouvinte**

É facilmente demonstrável, como acabamos de ver, que a vida dos surdos está profundamente marcada pelo mundo ouvinte, tanto no âmbito familiar quanto no escolar: a maioria de surdos (uma estimativa de 95%) tem pais e professores ouvintes (cf. Quadros, 1997b). Os ouvintes encontram-se, por sua vez, em uma situação na qual estão despreparados para atender às necessidades do surdo, em consequência de duas questões que considero cruciais: (1) a falta de

conhecimento na língua de sinais do surdo ligada à complexa forma pela qual se dá o contato inicial e a relação com essa língua, e (2) a força e a influência com que os discursos institucionalizados pautados na deficiência atuam nas práticas cotidianas dos ouvintes, especialmente quando estes se relacionam com o surdo e a surdez.

Com a forma nominal *refletindo*, no título acima, quero flagrar o processo verbal em andamento, do ouvinte para o surdo e do surdo para o ouvinte – , o que exclui pretender uma simples virada na dobradiça dessa dicotomia. Trata-se de um processo em que importa mostrar as dificuldades de sua elaboração, as estranhezas que o constituem, as tensões em jogo.

Tipicamente, a maioria dos professores ouvintes desconhece qualquer variedade da língua de sinais e vai aprendê-la, geralmente, durante o próprio contato interacional, quando se deparam pela primeira vez com um aluno surdo em sua sala de aula, junto com uma maioria de alunos ouvintes. Então, nos momentos em que interagem com o surdo, utilizam-se de várias improvisações comunicativas como a linguagem oral, leitura labial, datilologia, dramatização e gestos (Padden & Humphries, 1988). O efeito trágico da situação de inclusão de um surdo em sala de aula de ouvintes, somado ao inicial desconhecimento lingüístico por parte dos professores é, sem dúvida, bilateral, e acaba, por um lado, comprometendo e travando o desenvolvimento escolar do surdo (La Bue, 1995; Quadros, 1997b) e, por outro, frustrando o profissional ouvinte em seu objetivo de ensinar – que exige o comunicar(-se).

Pode-se dizer que algo similar também acontece com os pais ouvintes; só que estes vivem a relação com a surdez e com a língua de sinais já nos primeiros anos de vida do surdo, configurando-se, portanto, uma situação de contato lingüístico muito peculiar, uma vez que diz respeito à constituição daquele bebê em sujeito, e vai além da necessidade de comunicação. O nascimento de uma criança surda em uma família de ouvintes cria uma urgência, e é dela que surgem as *línguas de sinais caseiras ou familiares*, ou seja, uma língua essencialmente idiossincrática (Lane *et alii*, 1996; Goldin-Meadow & Mylander, 1994). O que torna esta relação distinta, se comparada à relação entre pais e crianças ouvintes da mesma idade, por exemplo, é que os pais de filhos surdos acabam sendo encorajados por especialistas a funcionarem como “professores” de uma língua de sinais padrão e de treino da língua oral, gastando uma grande parte de sua interação com o filho para garantir a construção de algo como um “vocabulário” no período de aquisição da linguagem. Isto ocorre porque, como disse anteriormente, a visão dominante sobre a surdez é pautada em uma visão da anormalidade que precisa ser corrigida. Todavia, havendo vontade e necessidade de entrar em contato com a criança, ambos os pais e os professores ouvintes estarão criando constantemente sinais caseiros<sup>6</sup> na interação com a criança surda, e/ou posteriormente introduzindo os sinais aprendidos com outros surdos adultos em situações de interação fora do ambiente familiar e/ou escolar (Silva, 2005).

---

<sup>6</sup> Faço uma discussão mais aprofundada sobre os sinais caseiros nos sub-itens 1.2.1 e 1.2.2.

Uma outra questão vivenciada simultaneamente à situação lingüística apontada acima é que a surdez ainda é vista negativamente na sociedade envolvente e dominante, e isto cria uma interação complicada entre os pais e alguns educadores com outros profissionais ouvintes com os quais estão em contato. Nesse caminho, o impasse está entre uma prática tradicionalmente aceita como verdade – advinda de autoridades como médicos, fonoaudiólogos e alguns professores oralistas, pautados no discurso da “normalização” (Skliar, 1998; Silva, 2005) – e uma prática marginalizada – pautada no discurso da diferença cultural e da valorização lingüística da língua de sinais. Essa situação faz com que os pais (e também muitos professores)

sintam-se culpados (por não promoverem “o melhor” ambiente de linguagem), zangados (já que eles não podem conviver com os ideais dos profissionais), e desconfiados (já que o conselho é contra o seu desejo de amor em comunicar). [tradução minha] (Lane *et alii*, 1996: 29).

A pressão social que exercem as “verdades” patologizantes sobre o discurso da valorização da língua de sinais, concomitante à complexidade sociolingüística da interação entre ouvintes/surdos e ao conhecimento que o ouvinte vai construindo sobre a surdez (a partir das informações que lhe são asseguradas), soma-se a outros tantos desafios. Tais fatores podem acabar influenciando e/ou ditando a conduta dos ouvintes – quase sempre leigos e desconhecedores do assunto – sobre os destinos de vida educacional e lingüística dos surdos, não bastasse o fato de a surdez da criança e a língua de sinais serem desde o início experiências muito alheias para a maioria dos ouvintes. E tanto para os surdos como para os ouvintes são realidades experimentadas sob o signo da culpa, da frustração, do desconhecimento e do conflito.

A relação entre surdos e ouvintes, portanto, é uma relação construída na justaposição de valores contraditórios e conflitantes – na mesma perspectiva de Bhabha (2003) sobre o discurso do sujeito colonial (colonizadores/colonizados) britânico na Índia – uma relação construída na *ambivalência*, em *atos agonísticos e antagonísticos*.

Essas questões, por ora delineadas, manifestam-se nas ações (dizeres e fazeres) de muitos ouvintes na interação de sala de aula de ensino e aprendizagem de LIBRAS – o contexto escolhido para esta investigação, e que passo a discutir em seguida.

### **Objetivos e perguntas de pesquisa**

Os contextos de ensino de LIBRAS são espaços importantes para surdos e ouvintes não só porque tais indivíduos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua – e, portanto, engajados em atingir esse objetivo –, mas também porque outras questões maiores são concomitantemente constituídas, compartilhadas e projetadas na interação: por um lado, a construção da legitimidade da língua de sinais e também a do próprio contexto de ensino<sup>7</sup>; por outro, os dramas

---

<sup>7</sup> Ao pesquisar a interação social durante o ensino de LIBRAS entre um professor surdo, ‘falante’ da língua de sinais, e seus alunos ouvintes, falantes do português brasileiro pude constatar que mesmo os profissionais que lidam com a educação dos surdos por muitos anos, e que já utilizam a língua de sinais com seus alunos, usaram quase todo o tempo na interação para constituir o ‘objeto simbólico LIBRAS’. Embora os participantes dissessem reconhecer a legitimidade dessa língua, as suas ações demonstravam o contrário nos eventos interacionais, o que está de acordo com a questão central nos estudos de caráter etnográfico: uma coisa é o que se *pensa*, outra é o que se *diz*, e completamente diferente é o que se *faz* (Gesser, 1999).

e dificuldades dos ouvintes na sua relação com a surdez, bem como uma situação particular de bilingüismo vivida por alguns desses indivíduos.

Nesta perspectiva, entendo que investigar contextos em que um professor surdo, sinalizador da língua de sinais, ensina sua língua para alunos ouvintes (muitos professores e familiares de surdos) oferece-nos subsídios não somente para entendermos como as relações dinâmicas das culturas e identidades são construídas no uso de linguagem na própria interação social, mas também sistematizar questões relacionadas a um tipo de bilingüismo para os ouvintes.

Com essas considerações em mente, a aula de LIBRAS, para ouvintes, ministrada por um professor surdo, é o contexto escolhido como foco de investigação desta pesquisa. O objetivo delineado aqui é procurar entender como se dá a relação entre a LIBRAS e o português, e como são estabelecidas, projetadas, e co-construídas as culturas e as identidades dos participantes na interação face a face *no* e *através* do uso de linguagem. Para a descrição das ações sociais dos participantes na interação face a face, orientei-me pelos princípios teórico-metodológicos da Sociolingüística Interacional (Goffman, 1981, 2002; Gumperz, 1982a/b, Jacob & Ochs, 1995; Schiffrin, 1996) e da Etnografia (Erickson, 1986, 1987, 1992; Agar, 1980; Elly, Anzul, Friedman, Garner & Steinmetz, 1991; Winkin, 1998). Além dessas perspectivas, e com base na leitura preliminar dos registros, busco alguns elementos conceituais dos Estudos Culturais de Hall (1992, 2003a/b/c), Pós-Coloniais de Bhabha (1992, 2000, 2003) e de trabalhos do historiador e antropólogo De Certeau (1994, 1995, 1996), para apresentar de que

forma tais construtos e autores concebem língua, identidade e cultura, e como contribuem para o entendimento de tais conceitos – relevantes para este estudo, e também ancorados nas obras de Rajagopalan (1998), Maher (1996) e César & Cavalcanti (no prelo).

O conjunto de indagações conduz a uma pergunta norteadora e a suas sub-perguntas como ponto de partida investigatória:

**Que relações estabelecem os participantes de um curso de LIBRAS para ouvintes, ministrado por um professor surdo, com a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com as culturas e identidades ouvintes e surdas?**

- a) Quais são as atitudes dos participantes ouvintes nesse enquadre diferente de uso de linguagem, ou seja, em um uso *espaço-visual* de linguagem?
- b) Qual a relação dos ouvintes com a LIBRAS e a(s) cultura(s) surda(s)?
- c) Aprender LIBRAS é igual a aprender uma outra língua?
- d) Como os alunos se vêem e vêem o professor surdo?
- e) Como o professor surdo se vê e vê os alunos?
- f) Como o professor surdo vê sua língua e manifesta a sua(s) cultura(s)?
- g) Em que momentos as ações (dizeres e fazeres) do professor surdo e dos alunos ouvintes refletem as “vozes” surdas e ouvintes?

## **Um esboço do trabalho etnográfico**

Para responder às perguntas de pesquisa, este estudo está organizado em 4 capítulos, além da introdução. O arcabouço teórico-metodológico e os conceitos norteadores da tese não são ingredientes de uma receita de prescrição determinada previamente, mas integram-se à discussão analítica de cada capítulo, temperando-os à medida que se preparam.

Na parte introdutória, descrevo como se deu a minha entrada no campo da surdez, destacando o que tem sido abordado na academia sobre os surdos e a LIBRAS. Posteriormente, reflito sobre a situação do ouvinte, e discorro sobre o interesse em pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de LIBRAS, delineando os objetivos, perguntas e organização da tese.

O capítulo 1 inicia-se com uma discussão sobre o processo de desconstrução da identidade da deficiência, manifestado na voz de alguns alunos ouvintes, e sobre o deslocamento pelo qual a maioria dos indivíduos ouvintes tem que passar para poderem ver o surdo a partir da perspectiva da diversidade lingüística e cultural. Em seguida, discuto os conceitos de bilingüismo, diglossia, e minoria lingüística no campo da surdez e, a partir dessa articulação, questiono o conceito tradicional de língua com o objetivo de trazer à tona o multilingüismo em LIBRAS. Essa discussão embasa a situação bilíngüe e minoritária em que também vivem alguns ouvintes. Neste capítulo já introduzo registros e depoimentos dos

participantes. Todavia, a descrição detalhada dos participantes e das características do contexto investigado é delineada somente no capítulo 2.

Discorro, no capítulo 2, sobre os procedimentos metodológicos que me permitiram descrever o percurso da entrada de campo, a geração e a análise dos registros, e aponto as dificuldades enfrentadas durante esse processo. Em seguida, retrato os contextos observados, delineando o perfil dos participantes, as características do ambiente físico, das aulas e do material didático utilizado em sala de aula.

A descrição etnográfica das ações sociais dos participantes é apresentada, no capítulo 3, a partir dos registros gerados e da integração dos conceitos e abordagens teóricas da Sociolingüística Interacional, Estudos Culturais, e Pós-Coloniais. Primeiro, mostro como se constroem as manifestações lingüísticas, identitárias e culturais na interação entre professor surdo e seus alunos ouvintes nas aulas de LIBRAS, bem como a relação dos ouvintes com uma língua espaço-visual em um contexto formal de ensino e aprendizagem. Dessa discussão, destaco o ir-e-vir dos participantes entre o uso da modalidade oral, escrita e de sinal durante a interação social. A escolha de uma modalidade sobre a outra é determinada pelo que é mais significativo para os participantes no momento interacional, já que aí estão em jogo outras questões, além do objetivo de aprender e ensinar.

No capítulo 4, é chegado o momento das considerações finais. Indico os pontos principais do trabalho e aponto as implicações e contribuições da análise para as áreas da Lingüística Aplicada, Educação Bilíngüe e Surdez. Encerro com um

pós-escrito - relato retrospectivo -, ressaltando as minhas resistências, dificuldades e conflitos durante a trajetória de investigação.

## CAPÍTULO 1. O ouvinte e esse mundo desconhecido da surdez

*“Daquilo que eu sei  
Nem tudo me deu clareza  
Nem tudo foi permitido  
Nem tudo me deu certeza...”<sup>1</sup>*

Início este capítulo apresentando uma reflexão sobre o conflito trazido pelas nomeações *deficiente-auditivo*, *surdo-mudo*, e *mudo*, com o objetivo de mostrar como foram postas em cena nas narrativas que contaram, ao longo dos tempos, a história dos surdos. Para tanto, retomo, retrospectivamente, meu primeiro contato com a surdez, e posteriormente descrevo que essa questão conceitual ocupa um espaço muito significativo na sala de aula de LIBRAS. A discussão aponta a importância de nos desvencilharmos de preconceitos cristalizados de certa forma arraigados no modo como nomeamos o outro (Lane, 1992; Skliar, 1997). Em seguida, discorro sobre as definições de bilingüismo (Romaine, 1995; Grosjean, 1982, 1996; Freeman, 1998; Cavalcanti, 1999a), diglossia (Hamel & Sierra, 1983; Martin-Jones, s.d; Maher, 1997) e minoria lingüística (Hornberger, 1998; Lane *et alii*, 1996), procurando refletir sobre elas no contexto da surdez, de forma a visibilizar o que há nos interstícios do *continuum* língua de sinais/língua oral e da relação

---

<sup>1</sup> Versos da canção de Ivan Lins *Daquilo que eu sei* usados como epígrafe também nos capítulos subseqüentes.

minoria surda/maioria ouvinte. Nessa articulação, questiono o conceito de língua com base nos trabalhos de Rajagopalan (1998) e César & Cavalcanti (no prelo) e, dentro de uma abordagem pós-colonial, faço algumas articulações sobre língua considerando a noção de hibridismo cultural (Bhabha, 2003). O objetivo principal é trazer à tona o multilingüismo em LIBRAS. Na seqüência, problematizo a situação bilíngüe do ouvinte e apresento as vozes de alguns alunos (a minha voz incluída) do curso, no sentido de compreender as questões vividas por eles na relação com esse mundo, ou seja, na relação com a língua de sinais, com o surdo e com a surdez.

### **1.1 “A palavra ‘cadeirante’ eu não consigo assimilar, mas ‘surdo’ eu estou mais acostumado”: Desconstruindo a visão e a identidade da deficiência**

Em uma oportunidade para discutir questões relacionadas ao surdo com uma profissional da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, senti na pele minha dificuldade em lidar com a surdez. Só depois dessa conversa, e através do processo de familiarização e estranhamento (Erickson, 1986), é que pude perceber a postura preconceituosa, paternalista e romantizada que eu tinha do surdo. Essa percepção ficou evidente, quando comecei a refletir sobre a minha interação com essa professora. Recordo-me de todas as vezes em que ela me interrompia para que eu me referisse ao surdo como *surdo*, e não como

*deficiente-auditivo, surdo-mudo, ou mudo.* De fato, em função de meu desconhecimento de tudo que reverberava nesses nomes, não percebi, naquele momento, a carga semântica negativa que conotavam. Então, vez por outra me referia aos surdos como “deficientes auditivos”, e, em um dado momento da nossa conversa, a professora, irritadíssima e em um tom muito alterado, falou: “*Surdo! Surdo! Você deve chamá-los de surdos! Se você pretende fazer pesquisa sobre estes indivíduos, por favor, eles são surdos e não deficientes!*”. O que ficou latente para mim durante nossa interação foi a profunda agressividade e incômodo dela; o que me levou a começar a monitorar a minha fala e a tomar muito cuidado para chamá-los sempre de *surdos*. O fato é que, na minha visão inicial, a palavra *surdo* conotava mais preconceito, e parecia que não era um uso sequer politicamente correto. Não tinha idéia, também, por outro lado, da carga semântica que os termos *deficiente-auditivo, surdo-mudo, e mudo* conotavam, constantemente observados em muitas falas de pessoas leigas na discussão e/ou de especialistas dentro de uma posição que toma a surdez como uma patologia.

Nas minhas idas e vindas a alguns contextos escolares, e com o aprofundamento em leituras da área, somadas a inúmeras conversas com pessoas pertencentes às comunidades surdas entendi a atitude daquela professora. O que ela estava fazendo era rejeitar um discurso ideológico dominante construído nos moldes do oralismo, que localiza o surdo em dimensões clínicas e terapêuticas da “cura”, da “reeducação” e da “normalização”. Ao utilizar o termo *surdo*, a professora estava tentando me mostrar um outro discurso sobre a surdez: o discurso pautado

em paradigmas da diversidade lingüística e cultural. Tive a oportunidade de desfazer o meu mal-entendido, pois a imagem que lhe atribui foi a de alguém que não estava gostando de compartilhar comigo suas informações sobre a surdez.

Essa experiência fez-me compreender como estava presa à ideologia dominante ouvinte e como nela se inscrevia meu discurso. A minha ignorância sobre a realidade surda gerou em mim uma atitude vinculada aos estereótipos e aos imaginários sociais que constituem o poder e o saber clínico (Skliar, 1997; Lane 1992). A representação que fazia do surdo estava ancorada na visão do *déficit*, na falta da audição, portanto. Tive que me permitir certo tempo para desconstruir essa visão da deficiência que estava concretamente amarrada ao termo que utilizava para nomear os surdos, e reconhecer a dimensão política da surdez que o uso do termo *surdo*, apropriadamente, conota. Padden & Humphries (1988: 44) nos apontam que

a deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Esta marca sugere auto-representações políticas e objetivos não familiares para o grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, eles usam termos profundamente relacionados com a sua língua, seu passado, e sua comunidade. [tradução minha]

A questão da terminologia ficou esclarecida para mim. Todavia, voltava a revivê-la na interação com outros tantos ouvintes que estavam se relacionando pela primeira vez ou mesmo que já se relacionavam com o mundo da surdez. Era então inevitável lembrar o episódio descrito acima. Percebi que em todos os

cursos de LIBRAS de que participei<sup>2</sup>, por exemplo, havia por parte dos professores surdos um tempo, nas aulas, dedicado a explorar e esclarecer as conotações que o termo *deficiente auditivo* e seus derivados populares carregam:

**Excerto 2 - (Diário de campo, 09/08/2003)**

Na segunda aula do professor Leo, ele traz uma transparência e pede a uma aluna ouvinte que leia em voz alta. O título da transparência é “postura frente a surdez”. Em seguida escreve no quadro as palavras *deficiente auditivo*, *surdo-mudo* e *surdo*, e nos pergunta se sabemos a diferença. Enquanto algumas alunas demonstram saber, há outras que ficam na dúvida. **Então ele aponta que *surdo-mudo* nunca deve ser usado porque o surdo tem aparelho fonador e se for treinado ele fala com voz, mas que o termo é errado porque faz as pessoas pensarem que o surdo não tem língua. O termo *deficiente auditivo* ou *D.A* não devem ser utilizados porque também são preconceituosos, e finaliza dizendo que o termo correto é *surdo*.** Embora todas pareçam concordar com a exposição, uma das alunas fala em voz alta para o grupo: “*mas esta diferença a gente aprende aqui no curso e com o surdo né? Porque no curso de pedagogia que eu fiz sempre chamamos de deficiente*”

A mesma aula de apresentação desses termos é feita pela professora surda Ana, no curso Módulo 1 – oferecido anteriormente ao do professor Leo na universidade, do qual também participei como aluna-pesquisadora. Essa professora, todavia, faz uma discussão mais fervorosa sobre o assunto. Utilizando-se da LIBRAS e da fala em português simultaneamente, aponta a diferença para as alunas ouvintes e conclui enfaticamente:

---

<sup>2</sup> No total foram 5 cursos para iniciantes, todos chamados de Módulo 1. Dos cinco cursos, três são contextos investigados para a realização desta pesquisa e os outros dois são parte da minha dissertação de mestrado. Posteriormente, também tive a oportunidade de fazer três cursos iniciantes de Língua Americana de Sinais (ASL) na Universidade Gallaudet – EUA, no programa de Estágio de Pesquisa no Exterior. Todos os cursos foram financiados pela CAPES.

**Excerto 3 - (Notas de campo, 05/11/2002)**

**Ana:** {  Esta história de dizer que surdo não fala que é mudo está errado (...) sou contra o termo surdo-mudo e deficiente auditivo porque tem preconceito (pausa) Vocês sabem quem inventou o termo deficiente auditivo? (pausa) Os médicos! } ((todas as alunas começam a rir porque sabem que tem duas alunas estudantes de medicina na aula, e uma delas fica vermelha))

**Ana:** {  Porque estão rindo? A::::: elas estudam medicina! ((apontando para as alunas)) tudo bem lá no passado se usava estes termos. Os médicos achavam os surdos uns coitados, por isso é importante falar sobre isso (pausa) eu não to aqui só para vocês aprenderem a LIBRAS eu to aqui também para explicar como é a vida do surdo, da cultura, da nossa identidade } ((as alunas observam a professora escrever no quadro: normal = ouvinte, e em seguida ela faz a seguinte pergunta a todas))

**Ana:** {  e o surdo? é anormal? to dizendo isso porque em geral os ouvintes quando se referem aos seus filhos ouvintes que tem algum probleminha de audição os médicos dizem “não se preocupe mamãe, seu filho é normal, ele não é surdo! }

Podemos perceber a importância de tais termos para a vida dos surdos. Neste último exemplo, a professora surda traça um paralelo, a partir da sua própria vivência, entre as concepções de anormalidade e normalidade, e esta última é apresentada como um atributo exclusivo daqueles que ouvem. Ana procura sinalizar em sua fala a perspectiva da diversidade, da visibilização da língua, da identidade do surdo como indivíduo pertencente a um grupo cultural, buscando apagar e/ou desconstruir a visão e a identidade da deficiência. E um dos caminhos encontrados pelos professores – tanto por Ana como por Leo – é deixar claro como tais termos inferiorizam e discriminam os surdos de uma forma geral, e como são rejeitados por eles próprios e também dentro da comunidade surda.

É possível observar que há, por parte dos alunos ouvintes, tanto um estranhamento como uma maior familiarização com essas denominações. De

qualquer modo, o importante é apontar aqui esse movimento que sai do discurso da deficiência para o discurso do reconhecimento político da surdez como diferença, e como essa conscientização pode proporcionar mudanças na forma como nos relacionamos com o outro. Em uma das entrevistas, perguntei a um grupo de quatro alunos como eles viam a língua de sinais e os indivíduos surdos. Um dos alunos do grupo diz o seguinte:

**Excerto 4 - (Entrevista em áudio, 15/11/2003)**

**Jonas:** Eu vejo que **em todas as deficiências é paternalismo puro sabe? E com o surdo não é diferente porque nas escolas, na sociedade TODOS acham que o surdo vive uma deficiência e:: que eles são incapazes** (...) eu sei que é difícil lidar com o surdo com naturalidade no começo porque eu::: EU MESmo né:: <na minha família eu tenho um surdo> e **tinha MEDo de me aproximar dele porque achava ele ANORMAL** (1.5) hoje eu entendo a língua de sinais <e não só esta questão> (.) então quando você vê um surdo que é PROFESSOR como o nosso aqui dando aulas da sua língua e falando para os alunos ouvintes que os surdos não escutam mas que isso não significa que são deficientes mentais ou retardados <como a maioria vê sabe?> você::: você consegue encarar de uma outra forma (.) eu vejo isto assim que:: que isto contribui de uma forma que a gente pode ir tirando o preconceito (.) diminuir pelo menos esse efeito negativo que tem na vida deles né? **Outro dia chegou na secretaria um deficiente físico <um cadeirante como eles chamam> a palavra 'cadeirante' eu não consigo assimilar ainda, mas 'SURDO' estou mais acostumado** (.) e::: até entendo o porquê=

**Audrei:** =Por quê Jonas? =

**Jonas:** =Porque assim::: **se você chama o surdo de deficiente ou de mudinho né? tem mais preconceito e quando eu comecei a conviver mais com os surdos e quando comecei a entendê-los na sua comunicação eu::: eu percebi que eles querem que chamem eles de SURDOS** sabe? Uns ficam até NERVOSOS se você chama eles de deficiente auditivo (1.5) e se isso acontece é::: é porque se sentem discriminados (.) isto é o efeito lá::: da oralização que queria ver o surdo fala::ndo (.) <mas também têm outros que não tão nem ai> (.) eu vejo assim que eles **TÊM SIM** uma perda auditiva e::: isso não dá para negar (.) o problema é que::: <como em uma aula que a gente teve aqui com o nosso professor> ele disse que **os surdos mesmos preferem ser chamados de surdo (.) por uma CULTURA** (.) que se trata de uma DI-FE-REN-ÇA e não de deficiência propriamente (...)

Jonas demonstra em sua fala sensibilidade e conhecimento sobre a carga semântica que se tem utilizado nas narrativas sobre a surdez. Também aponta o seu próprio movimento na relação entre duas nomenclaturas antagônicas: o

*deficiente* construído nas ondas do movimento oralista e o *surdo* construído em oposição ao primeiro, pautado no discurso da diversidade lingüística e cultural.

A construção da identidade *deficiente* (e todos os seus derivados pejorativos) está ainda muito presente na vida dos surdos, e junto com ela uma série de práticas encapsuladas no projeto clínico hegemônico. Isto ocorre porque a surdez é tanto uma construção cultural como um fenômeno físico. A forma dessa construção cultural é, sem dúvida, uma expressão de valores culturais mais amplos, significados através de uma ordem superposta anterior – a ordem majoritária ouvinte – que busca “normalizar a anormalidade” (Foucault, 2001). Por outro lado, é importante salientar, no que nos diz De Certeau (1994, 1996), que há também uma re-significação dessa ordem super posta – os oprimidos e excluídos, afirma ele, não são repositórios e/ou “consumidores” passivos nessa relação, ao contrário, para o autor, consumir é produzir. Há no consumo um aspecto criativo, uma vez que os indivíduos utilizam *táticas* e apropriam-se – fazem *reempregos* – de imposições, de forma a sobreviverem culturalmente:

#### **Excerto 5 - (Entrevista em áudio, 15/11/2003)**

**Angela:** Sabe uma coisa que eu fico irritada? Assim né:: até entendo eles (.) mas outro dia vi um aluno surdo NOSSO aluno ((*estabelecendo contato visual com os outros professores entrevistados*)) (.) ele estava na rua se fazendo de coitadinho (.) <**sabe aqueles pacotinhos de caneta que as pessoas vendem por ai?**> assim com uma notinha dizendo que são “**deficientes auditivos**” ((*faz um gesto entre aspas quando diz esta palavra*)) então (.) ele tava tirando vantagem da sua surdez para ganhar dinheiro (1.5) SAbE eu sei que é DIFÍCIL para eles mas mas veja bem a visão de alguns pais <não todos porque a mãe lá::> da:: da Gabi <ela é bem esclarecida com a questão da cultura surda>=

**Audrei:** =mas a escola, os professores apóiam ela? Apóiam essa mãe que é mais esclarecida com a questão?

**Angela:** bem ((*risos*)) é difícil né Audrei porque::: porque é também um susto para quem nunca lidou ou viu um surdo antes (.) a gente tá despreparado mesmo inclusive as escolas (1.5) mas veja bem EU eu estou procurando uma forma de me informar também e::: <e tem professoras que não estão nem ai> assim como alguns pais também (.) **a visão dos pais QUAL é a visão? ele é**

**SURDO não serve para NADA ele não vai poder trabalhar é uma pessoa INÚTIL (...) porém o filho surdo eu posso aposentá-lo (...) é um benefício (...) eu posso ganhar uma casa popular (...) então NESTE CASO o meu filho é DEFICIENTE (...) acho que a questão é do necessitar do quando eu posso necessitar do meu filho surdo (...) caso contrário eu nem toco que tenho um filho surdo (...) também não vou atrás para ver se posso fazer alguma coisa com ele (...) conheço mães que dizem que já fizeram TUDO (.) o paternalismo entra aí (.) então se o filho não tem pilha ((referindo-se ao aparelho auditivo)) a rede municipal que resolva isto=**

**Audrei:**=Será que se o filho fosse ouvinte neste caso seria diferente a atitude desse pai ou

dessa mãe?

**Angela:** | ah::::(.) até poderia ser mas=

**Jonas:** =<ou pode haver o extremo oposto> (.) prá tentar superar a vergonha de ter filho surdo é tentar tornar ele melhor do que o ouvinte (1.5) e eu acho também que a GENTE MESMO só enxerga os surdos na deficiência (.) precisamos ver estas pessoas de uma outra forma (.) se não mudamos nossa postura os próprios surdos vão continuar se considerando deficientes também (.) porque como você disse antes né:: há benefícios com isso e eles usam isso (.) assim se a gente olhar bem me parece natural isto estar acontecendo (.) eu até compreendo=

**Angela:** =é TEM OS DOIS LADOS ou o lado do coitado ou o lado de super (...) no nosso meio fica bem claro o paternalismo (...) uns também acabam deixando o filho surdo de lado (...) questão da indiferença (...) se ele não for na fono não vai falar e se for não fala do mesmo jeito (.) então prá que que vou perder o meu tempo? (...) ((reportando as vozes de alguns pais de seus alunos))

Nos excerto acima, Angela, uma das alunas do curso e também professora de surdos no ensino fundamental, demonstra em sua fala os usos que alguns surdos e alguns familiares fazem da surdez, quando diz que *“os surdos estão vendendo pacotinhos de caneta dizendo que são deficientes auditivos... tirando vantagem da surdez para ganhar dinheiro”*, *“meu filho surdo eu posso aposentá-lo”*, *“posso ganhar uma casa popular”*, *“se o filho não tem pilha do aparelho auditivo a rede municipal que resolva”*. Apesar de sua fala mostrar indignação, devemos considerar que, infelizmente, a visibilidade que os indivíduos surdos têm é uma visibilidade pautada na deficiência. O que não é de estranhar, considerando que o discurso da diferença articulado na sociedade majoritária sobre ouvintes e surdos é ainda tipicamente construído com base na perda auditiva, na falta de algo, na

ausência; uma narrativa fortemente construída do ponto de vista da patologia e, portanto, legitimada e aceita nessa mesma perspectiva. Nesse contexto, faz sentido, para as pessoas (surdos e familiares) que convivem com essa realidade, transitar ora no discurso da deficiência ora no discurso da diferença (“*posso ganhar uma casa... neste caso meu filho é deficiente... a questão do necessitar do meu filho surdo... caso contrário eu nem toco que tenho um filho surdo*”), pois pode ser uma forma de sobrevivência, ou, usando a expressão de De Certeau (*op. cit.*), como uma “tática” de sobrevivência, em busca de uma visibilidade cultural. Claro que a fala reportada acima pela aluna-professora alfabetizadora (Angela) sobre o comportamento dos pais pode realmente conter um fundo essencialmente interesseiro e alheio à perspectiva do engajamento político sobre a surdez. Da mesma forma, há indivíduos com algum grau de perda auditiva que se vêem como deficientes e não se identificam com uma cultura surda – optam pela oralização<sup>3</sup> e vêem nos recursos da medicina uma grande possibilidade de recuperação da audição: seja por implantes cirúrgicos e/ou pelo uso de aparelhos auditivos. Então, o que muitos surdos e ouvintes envolvidos nessa discussão podem se perguntar é: quando teremos uma transformação social e um olhar e atitudes diferenciados, mais justos e sem tantos preconceitos na nossa sociedade?

As transformações e/ou mudanças na sociedade, em se tratando de minorias, não são radicais. Há níveis de explicitação de preconceitos; e os

---

<sup>3</sup> Gostaria de destacar que o surdo tem o direito de optar ou não pela oralização (treinamento de fala e leitura labial). Diferente disso, é a imposição que tem sido feita pelos oralistas convictos ao longo dos anos como a solução para o surdo “falar”. O movimento oralista, sabe-se, influenciou muitas gerações de surdos e familiares ouvintes, mas, felizmente, não conseguiu banir a língua de sinais das comunidades surdas.

preconceitos podem estar velados até mesmo na narrativa da diferença. Destaco a discussão em McLaren (2000), quando argumenta que a palavra *diversidade* ou o discurso da diferença podem estar sendo utilizados para encobrir uma ideologia de assimilação que está na base do discurso do “multiculturalismo conservador e corporativo”, e, no caso da surdez, não é a pregação dessa narrativa que garantirá uma atitude de respeito às minorias lingüísticas. Assim, é importante termos em mente as palavras de Skliar, ao prefaciá-lo Botelho (1998:10). Diz ele:

Reconhecer a diferença não significa uma aceitação formal nem uma autorização para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez sob a perspectiva da diferença supõe, no mínimo, estabelecer quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência.

Infelizmente, os surdos têm sido narrados e definidos exclusivamente a partir da realidade física da falta de audição e, portanto, aos olhos da sociedade majoritária ouvinte, têm sido vistos exclusivamente a partir desse fato. O efeito disto é que os surdos e seus meios de comunicação tornam-se telas com espaços em branco para a projeção do preconceito cultural e do discurso da “normalização”. Os termos *deficiente auditivo*, *surdo-mudo*, e *mudo* não são exemplos isolados de demonstração de preconceito somente, mas são indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre condições, valores e identidades. Além disso, dentro desse mundo de significados há alinhamentos distintos e desiguais entre uns e outros, já que no caso

da minoria surda os discursos da medicalização e da normalização têm prevalecido sócio-historicamente.

Uma outra questão a destacar é como a maioria dos cursos universitários que preparam profissionais para atuar com a surdez têm insistentemente localizado tais indivíduos na narrativa da deficiência, promovendo concepções geralmente simplificadas, construídas a partir de traços negativos como, por exemplo, a falta de língua(gem). De acordo com Skliar (1997:33), “os surdos estão forçados a existir na Educação Especial”. Ora, o rótulo “especial” não desloca as minorias surdas para a visão étnica de surdez, ao contrário, esse rótulo mascara o preconceito de forma muito melindrosa. Ainda conforme o mesmo autor, o rótulo *especial* conota essencialmente o discurso do desvio da normalidade, porque acaba entrincheirando indivíduos surdos e todos os ditos deficientes em um mesmo bloco de localização, ou seja:

...em uma continuidade, que, na verdade, é descontínua, isto é, grupos de indivíduos juntos, mas também separados entre eles, e separados de outros sujeitos. ... Neste sentido, não haveria nada em comum, por exemplo, entre um surdo e um deficiente mental, que separe esse surdo ou esse deficiente mental – de um menino de rua, de um indígena ou de um trabalhador rural. (Skliar, 1997: 33)

Ao ser inquirida sobre a profissão e o curso em que havia se formado, Lucy (uma das alunas ouvintes do primeiro módulo da sala da professora Ana) respondeu-me: “*Sou professora formada em pedagogia com especialização em Educação Especial. Atendo indivíduos com necessidades especiais – os deficientes auditivos, visuais, mentais e físicos*”. Pode-se observar em sua resposta a forma

como os cursos de pedagogia localizam tais indivíduos: indivíduos diferentes tratados como iguais nas suas necessidades. No prefácio a Botelho (1998:11), Skliar enfatiza que a desvinculação da Educação Especial e o deslocamento da educação dos surdos para outros discursos possibilitam uma transformação mais apropriada no contexto ideológico, teórico e discursivo:

a surdez pode não ser, epistemologicamente, uma deficiência, mas está sendo permanentemente localizada como tal. Assim, a ruptura entre educação de surdos e educação especial é uma maneira de despatologizar a surdez, de levar a surdez para outros discursos, vinculados com outras linhas de estudo em educação.

Por fim, concordo com Skliar (*op. cit.*) quando nos afirma que é por meio desse deslocamento das oposições conceituais da Educação Especial para uma Educação para Surdos, e também das nomeações *deficiente auditivo* (e todos os seus sinônimos) para *surdo* – ou seja, através de mudanças nas representações e narrações sobre o surdo e a surdez – que poderemos melhor enxergar os múltiplos e diversos recortes identitários dos surdos, e contribuir para que se possa sair do discurso da deficiência para o da diferença; afinal, aponta-nos Skliar (1997: 33), “a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações lingüísticas, históricas, sociais e culturais”. Essa discussão conceitual tem também ganhado visibilidade graças à difusão dos modelos do bilingüismo, cuja terminologia passo a discutir a seguir.

## 1.2 Definições de bilingüismo, diglossia e minoria lingüística

As definições clássicas de bilingüismo têm sido pautadas de forma a impedir que se reconheçam contextos e indivíduos bilíngües dentro de países que se assumem, equivocadamente, como monolíngües. O que produz tal equívoco? Seguramente, a valorização de uma língua em função do seu maior poder ou prestígio, já que a cultura dominante não encoraja seus membros a se tornarem bilíngües (Romaine, 1995). Essa verdadeira opressão lingüística faz com que falantes de línguas minoritárias tornem-se falantes da língua prestigiada majoritária: é o chamado *bilingüismo social* – quando o uso das duas línguas é essencial para o indivíduo (Romaine, *op. cit.*). Mesmo assim, muitos indivíduos de grupos minoritários não são vistos, e também não se vêem, como bilíngües – nos casos em que são vistos e/ou que se consideram bilíngües é quase sempre um bilingüismo pensado em termos de problema e não de recurso. E porque isto ocorre? Certamente porque a concepção tradicional e cristalizada que se tem de bilingüismo é aquela que considera bilíngüe o indivíduo que fala duas línguas orais de prestígio – línguas majoritárias, portanto. Ocorre daí um apagamento e/ou um não reconhecimento lingüístico das línguas minoritárias, já que são desprestigiadas socialmente. Ilustrações de comunidades lingüísticas minoritárias bilíngües no Brasil são os contextos de grupos indígenas, imigração, fronteira, bidialetais/urbanos, e também os surdos (cf. Cavalcanti, 1999a).

As concepções clássicas apregoam, portanto, um *bilingüismo de elite, ideal e equilibrado*. Ou seja, só é bilíngüe aquele indivíduo que fala duas línguas de prestígio e que tem sobre elas um controle equivalente ao dos falantes nativos em todos os seus domínios lingüísticos e sociais, sem apresentarem interferências de uma língua sobre a outra, ou mudanças não controladas de uma para a outra. No presente estudo, a concepção que adoto está em consonância com as de autores como Romaine (1995), Grosjean (1982, 1996), Martin-Jones (s.d), Freeman (1998) e Cavalcanti (1999a), que em suas argumentações procuram desconstruir essas visões do bilíngüe “idealizado” e de elite. Grosjean (1996:20), por exemplo, tem postulado que o bilingüismo está longe de ser um fenômeno raro, ao contrário, o bilingüismo é mais comum do que se pensa:

está presente em praticamente cada país do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias; na verdade, tem-se estimado que a metade da população do mundo é bilíngüe.

Cavalcanti (1999a: 388), por sua vez, falando dos contextos bilíngües, admite que todos eles “são de alguma forma também bidialetais, pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionada como padrão”, e, neste sentido, os “contextos bilíngües são apropriadamente também multilíngües”. Ora, é justamente nesses contextos bilíngües também bidialetais que ocorre um fenômeno hoje conhecido como contato diglósico. Esse conceito foi introduzido por Ferguson, no final da década de 50, para fazer a distinção funcional entre duas variedades da

mesma língua dentro de uma comunidade de fala. Uma variedade foi chamada de alta, utilizada em contextos públicos formais; a outra, denominada baixa, restrita a situações informais; e ambas, na visão do autor, manteriam entre si relações funcionais e estáveis. Esse conceito, todavia, começou a ser repensado na década de 70, na Europa, com pesquisadores preocupados com as línguas minoritárias regionais. Assim, começaram a reformular o conceito de diglossia a partir de uma perspectiva de conflito, cuja tradição de pesquisa é conhecida como “Sociolingüística de Periferia” (Martin-Jones, s.d; Hamel & Sierra, 1983).

Qual é, pois, o estatuto desse conflito? Os sociolingüistas que se inscrevem nessa tradição vêem o conflito como parte constitutiva da dinâmica social, e seus interesses de pesquisa não recaem apenas em descrever as diferentes funções entre as línguas, mas também em explicar como e por que elas se tornam socialmente diferenciadas. Neste sentido, a relação entre as línguas será necessariamente, como nos aponta Maher (1997:21), “uma relação de conflito não-estável e assimétrica entre a língua dominante e a dominada.”

Compreende-se, então, que a retomada do conceito de diglossia sob o signo do conflito quebra a noção fixa e estável dos conceitos de bilingüismo e de indivíduo bilíngüe, possibilitando enxergar não somente línguas de prestígio, mas também o indivíduo com suas outras linguagens, identidades e culturas, transitando em vários pontos de um *continuum*; portanto, em constante movimento, fluidez e mudança. Em outras palavras, abandona-se uma visão idealizada e estruturada para adotar uma visão sócio-funcional de bilingüismo (Grosjean, 1982).

E na comunidade surda? O que dizer do bilingüismo nessa comunidade? No momento, essa discussão sobre bilingüismo é ainda um tópico em discussão, mas pode-se afirmar que os surdos são indivíduos bi/multilíngües e interculturais, uma vez que estão inseridos em um contexto majoritário ouvinte. A situação bilíngüe se configura no uso da língua de sinais (LS) como língua natural e materna (LM) – entendendo-se aqui LM como a língua de socialização do meio familiar, (Grosjean, 1982; Romaine, 1995; Luís, 2002) – e na inserção em um mundo ouvinte, no qual tem contato com a cultura e a língua majoritária – geralmente via modalidade escrita (Parasnis, 1996; Grosjean, 1996; Silva, 2005).

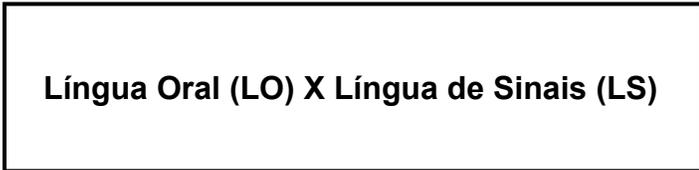
Contudo, comparada à situação de grupos lingüísticos de línguas orais, a situação do grupo minoritário surdo revela-se mais complexa. Para começar, até bem pouco tempo os surdos não eram reconhecidos como bilíngües; e esse *status* lhes era negado exatamente por serem continuamente vistos como “deficientes” (conforme relatado anteriormente) e, portanto, como pessoas estigmatizadas pela anormalidade: expressam-se em uma língua que não é reconhecida como língua (a língua de sinais) e em um português (escrito e oral)<sup>4</sup> que não atinge as expectativas impostas e desejadas por uma maioria ouvinte.

Por outro lado, quando se fala sobre bilingüismo e se reconhecem bilíngües os indivíduos surdos, tenho percebido que não se tornam visíveis, nas discussões sobre o tema, as tantas outras variedades da LIBRAS. Caso esse reconhecimento se dê, será somente em um sentido de sua legitimação lingüística,

---

<sup>4</sup> Talvez fosse o caso de se pensar em um “português surdo”, como nos aponta Silva (2005) ao fazer um paralelo com o “português índio”, discutido em Maher (1996).

como forma de oposição às línguas orais, portanto. Sabemos que os pensamentos binários ignoram o que se passa entre seus pólos, e a ênfase em um discurso dicotômico entre a língua de sinais e a língua oral (fig. 1), acaba por levar ao apagamento da multiplicidade de línguas(gens) e de uma gama de outras formas comunicativas que existem entre os dois extremos do *continuum*<sup>5</sup> LIBRAS e português (fig. 2), bem como uma relação de maior e menor prestígio de uma língua sobre a outra (fig. 3). Marginalizam-se e invisibilizam-se, portanto, as línguas de sinais caseiras, muitas vezes denominadas “simbolismo esotérico” (Tervoort, 1961; Behares, 1997); os sinais regionais; o “português surdo” (Silva, 2005) – e na mesma perspectiva a “LIBRAS ouvinte” –, o português sinalizado e a comunicação simultânea<sup>6</sup>, por exemplo.



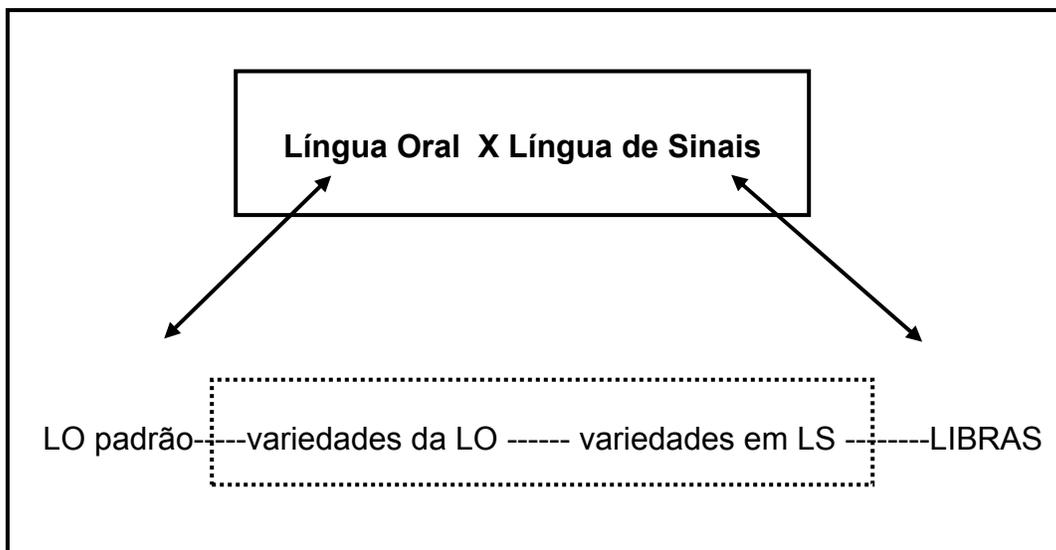
**Língua Oral (LO) X Língua de Sinais (LS)**

(Fig. 1)

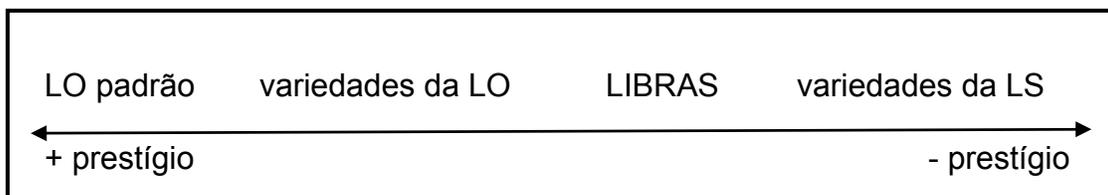
---

<sup>5</sup> A proposta de se pensar essa discussão em termos de *continuum* ocorre especialmente no sentido de visibilizar as línguas, grupos e/ou indivíduos que ficam “apagadas(os)” nas discussões dicotômicas e binárias.

<sup>6</sup> Reflito sobre a questão do português sinalizado e da comunicação simultânea no subitem 3.4.



(Fig. 2)

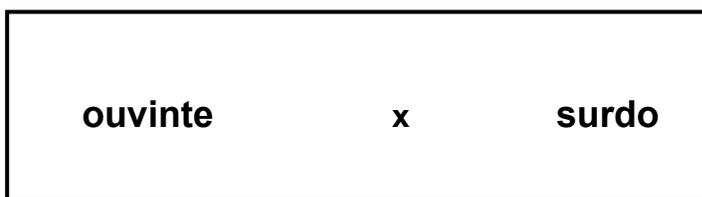


(Fig. 3)

Da mesma forma, também ficam invisibilizados no discurso dicotomizante entre a minoria surda e a maioria ouvinte (fig. 4) os outros vários indivíduos, surdos e ouvintes, que se movimentam em algum ponto do *continuum* (fig. 5). Ao definir minorias lingüísticas, Hornberger (1998) nos diz que elas estão relacionadas à falta de poder e de prestígio social, e não necessariamente ao número de falantes. É importante ressaltar que a população surda no Brasil é

quantitativamente grande: segundo o Correio Braziliense, há por volta de 350 mil pessoas surdas no Brasil (cf. Cavalcanti, 1999a: 392).

Lane *et alii* (1996), seguindo essa mesma perspectiva conceitual, destacam também aqueles indivíduos que vivem uma situação duplamente minoritária.<sup>7</sup> Exemplos de apagamento que podem ser observados nesses interstícios da discussão maioria-minoria (fig. 5) é a situação das “minorias-minorias” ou “minorias duplas”, já que a discussão recai quase sempre na relação dos dois extremos do *continuum* (fig. 4). Nessa oscilação entre dois pontos extremos, ficam apagados e/ou invisibilizados os entremeios em que se amontoam, por exemplo, mulheres surdas, negros surdos, índios surdos, surdos de áreas rurais, surdos homossexuais, surdos cegos, surdos com deficiências físicas ou mentais, ouvintes de família surda (chamados CODAS)<sup>8</sup>, e os surdos com diferentes graus de surdez.

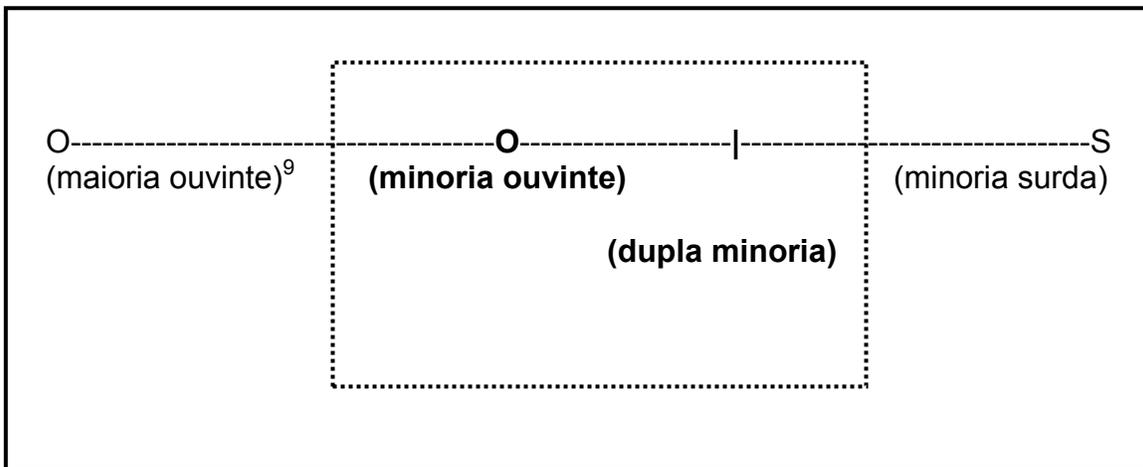


(Fig. 4)

---

<sup>7</sup> Há uma discussão na Universidade Gallaudet (USA) entre grupos de surdos que estão se organizando e formando comunidades para reivindicar seus direitos não somente pela surdez, mas pela etnia, raça, orientação sexual e religiosa, por exemplo. Em outras palavras, ser surdo e ser negro nos EUA é diferente de ser surdo e branco (Lane *et alii*, 1996).

<sup>8</sup> CODAS é um acrônimo em inglês para *Children Of Deaf Adults*. Esse termo tem sido utilizado freqüentemente na literatura, pois as crianças ouvintes filhas de pais surdos são vistas culturalmente surdas.



(Fig. 5)

Seguindo ainda pelo mesmo caminho, mas tomando a direção do ouvinte, logo descobrimos que também não são reconhecidos como bilíngües aqueles ouvintes que transitam na língua de sinais, já que ser “ouvinte” é, genericamente, fazer parte da sociedade majoritária hegemônica. Da mesma forma, não são reconhecidas e/ou prestigiadas a(s) variedade(s) em LS de que esses ouvintes podem lançar mão. Para a problematização da situação bilíngüe do ouvinte (seção 1.2.2), torna-se importante retomar algumas discussões em torno do conceito de língua, uma vez que, no contexto da surdez, a língua de sinais utilizada na interação familiar não é vista como língua. A reflexão (próxima seção) tem como ponto de partida uma abordagem pós-colonial (Bhabha, 2003), considerando que a forma tradicional em que o conceito é concebido (des)norteia as discussões sobre a

<sup>9</sup> Para fazer distinção entre os diferentes ouvintes, chamo de “maioria-maioria” a maioria ouvinte que faz parte de um grupo de poder hegemônico - descomprometido politicamente com o surdo, a surdez e a língua de sinais.

realidade de minorias bi/multilíngües (Rajagopalan, 1998; César & Cavalcanti, no prelo).

### **1.2.1 As várias línguas em “LIBRAS”: experiências lingüísticas e as suas formas híbridas**

Tocamos aqui num ponto fundamental e sempre posto em movimento: as misturas de línguas. Procuo, nesta discussão, situar algumas questões lingüísticas presentes no contexto da surdez – especialmente os significados construídos no contexto discursivo das variedades desprestigiadas em sinais – pensando as línguas na clave determinada pela noção de hibridismo cultural (Bhabha, 2003). Conforme Bhabha (2003: 239), o discurso do oprimido, do colonizado, do subalterno promove uma intervenção

naqueles discursos de modernidade que tentam dar normalidade hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas das nações, raças, comunidades e povos.

É preciso, então, começar a problematizar os conceitos dominantes hegemônicos relacionados às questões de língua(gem), deslocando aquilo que é visto como marginal e corrompido para o centro da discussão, e dar assim visibilidade ao hibridismo, à mesclagem e à contaminação – características a que nenhuma língua natural humana escapa hoje em dia (Bhabha, 2003; Rajagopalan,

1998). Em outras palavras, é sair de um discurso homogeneizante que, como aponta Rajagopalan (2003: 27), “faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala”.

Observe-se o discurso de reconhecimento lingüístico da LIBRAS a partir das articulações dos teóricos da Lingüística. Em uma perspectiva tradicional e com base em concepções canônicas de língua<sup>10</sup>, a LIBRAS é descrita e “dissecada” por estudiosos da lingüística no sentido de nela se encontrarem elementos e características universais que definem uma dada língua, “língua” (Stokoe, 1960; Klima & Bellugi, 1979; Ferreira Brito, 1995). Sem desqualificar o mérito e o avanço que os estudos lingüísticos trouxeram para a visibilização e legitimação da língua de sinais, e sem pormenorizar a relevância, para a comunidade surda, desse reconhecimento articulado por essas autoridades lingüísticas, gostaria de problematizar até que ponto esse conceito de língua construído dentro de um arcabouço teórico tradicional é, como nos apontam César & Cavalcanti (no prelo), “herdado acriticamente, ou tomado por demais naturalizado”.

César & Cavalcanti (*op. cit.*), na tentativa de desconstruir e redefinir o conceito de língua, argumentam que esse conceito, tal como está construído, neutraliza as diferenças que estão presentes nos contextos de minorias, limitando as reflexões necessárias sobre a pluralidade de contextos multiculturais no Brasil e

---

<sup>10</sup> Ao falar de visão tradicional na academia, refiro-me à crítica elaborada por Rajagopalan (1998). Em seu texto, ele diz que o conceito de língua é ainda entendido de forma equivocada pelos lingüistas, pois é concebida em termos essencialistas e abstratos, que vislumbram um falante-ouvinte ideal dentro de uma comunidade de fala homogênea, não contaminada pelo contato com os outros, ou seja, uma definição “preocupada em separar o comportamento da fala de outras atividades humanas ou em separar sistemas lingüísticos de outros sistemas semióticos...” (Ferguson & Gumperz, 1960: 2 *apud* Rajagopalan, 1998: 23).

suas variações dialetais. A re-leitura das autoras (*op. cit.*) procura deslocar o conceito de língua da concepção purista, reduzida e abstrata, para reconsiderá-la em práticas sociais situadas, e não como um conceito auto-suficiente, descolado do tecido social de uso de linguagem. A problematização do conceito é legítima e urgente, uma vez que suas pesquisas estão relacionadas a contextos de minorias lingüísticas bi/multilíngües, sociolingüisticamente complexos, e que sua preocupação é contemplar essa complexidade e tornar visível o que é crucial para os participantes de suas pesquisas: “os movimentos por afirmação identitária e autonomia política”.

Se, por um lado, o reconhecimento da LIBRAS fornece uma identidade cultural para os seus usuários que, diga-se de passagem, são usuários que estão às margens da sociedade; por outro lado, esse reconhecimento é uma “ameaça desestabilizadora” (Bhabha, 2003: 253) às noções de língua e cultura fincadas em posições dogmáticas e hegemônicas. Isso porque a língua é essencialmente concebida como um “código” vocal-auditivo e não viso-gestual (Wilcox & Wilcox, 1997). Rajagopalan (1998: 38), por exemplo, critica a clausura em que a lingüística se encontra em função dos interesses da lingüística da classe dominante. Diz o autor:

Um exame superficial da literatura sobre as linguagens dos surdos... revela como a mesma solução se repete: a lingüística se sente ameaçada por todos esses fenômenos que de algum modo não se encaixam em seu acalentado modelo de identidade [e língua] pura, perfeita e plenamente totalizada. A estratégia tem sido relegar todos esses fenômenos a um plano secundário, para que eventualmente sejam tratados como uma questão de simples curiosidade e examinados em termos de como, na qualidade de substitutos defectivos, eles divergem de casos puros, normais.

Além dessa tensão ou, nas palavras de Bhabha (*op. cit.*), dessa “ameaça desestabilizadora”, o reconhecimento da LIBRAS dentro da comunidade surda, como língua padrão, cria, ironicamente, tensões, conflitos e ameaças às outras várias línguas em “LIBRAS”: língua de sinais caseira/familiar, variedades regionais, português sinalizado, comunicação simultânea e tantas outras formas comunicativas que surgem na interação surdo/ouvinte e surdo/surdo, apagando-se, portanto, a idéia de que os usuários são multilíngües em LIBRAS.<sup>11</sup> É, conforme Bhabha (*op. cit.*), um processo *ambivalente* e *antagônico*, construído na relação *agonística* e *antagonística*. Para alguns membros ouvintes da comunidade surda, ora interessa visibilizar as variedades, pois mesmo sendo desprestigiadas na sociedade elas reiteram um fenômeno presente nas línguas hegemônicas – e isso serve de argumento para dar mais legitimidade à língua de sinais (cf. Bhabha, *op. cit.*, “fingir” para exigir igualdade), ora interessa rejeitá-las e invisibilizá-las, pois as variedades são vistas como línguas que corrompem o padrão (LIBRAS).

A diferenciação entre esses fenômenos pautados em eventuais instabilidades lingüísticas – “tipicamente tratadas como sinais de desvio ou como evidenciando simples falta de competência (caso de falantes estrangeiros e pessoas portadoras de deficiências) ou como marca de estágios passageiros (caso de crianças e falantes de *pidgins*)” (Rajagopalan, 2003: 63) – é o que nos permite enxergar um cânone teórico desvinculado de contextos bi/multilíngües, mas é

---

<sup>11</sup> Essa idéia faz um paralelo com a discussão abordada em César & Cavalcanti (*op. cit.*) sobre o multilingüismo em português no Brasil.

também o que nos permite repensar/redefinir/questionar conceitos e/ou posições dogmáticas que não estão sendo suficientes para contemplar tais contextos e suas realidades lingüísticas (César & Cavalcanti, *op. cit.*).

É precisamente esse critério canônico e “fictício” – que a LIBRAS desequilibrou um dia – que, em uma perspectiva multilíngüe, leva as outras línguas em LIBRAS a desequilibrar a própria LIBRAS, já que essa variação dialetal – vista como línguas “corrompidas” – cria conflitos, desafiando convenções e características formais dos aspectos que devam estar presentes na língua. Quero destacar em especial a variedade em sinais caseira, e fazer uma reflexão mais detalhada em torno dela. Isso é relevante porque tal discussão está relacionada à minha proposta de problematização da situação bilíngüe do ouvinte (discutida na próxima seção), e, especialmente, porque há uma grande resistência por parte de alguns usuários da língua de sinais (surdos e ouvintes) e também de pesquisadores da área da surdez (e muitas vezes da própria área da lingüística) em reconhecê-la como língua:

**Excerto 6 - (Entrevista em áudio, 16/08/2003)**

**Adri:** é super importante o surdo interagir com outros surdos <porque ele precisa sair dos sinais caseiros> para:: para poder PEGar a Língua de Sinais. Se ele não tem este contato vai ficar limitado na sua comunicação=

**Carla:**= é ficam limiTA dos (.) não se expressam DIREITO=

**Audrei:**=como assim?

**Adri:** é muito complicado (.) mas os sinais né:: usados na família SÓ A FAMÍLIA ENTENDE=

**Audrei:**= e tu achas que os surdos não se entendem se usam esses sinais entre eles? =

**Adri:**=até pode (.) mas não é a LIBRAS né? (.) os profissionais com quem trabalho falam que os sinais de uso familiar são como gestos sabe? (.) mas basta eles conhecerem outros surdos eles já pegam (.) aprendem rapidinho o sinal correto=

**Carla:**=BEM ASSIM mesmo Audrei (...)

É ainda o tema do reconhecimento que está em pauta nas considerações de Lima (2004):

...não se pode afirmar que a LS é a língua materna do surdo. Diferentemente da criança ouvinte, o surdo não aprende a língua em casa, com os pais e outros familiares. A criança surda aprende com um desconhecido e não com um membro da família. (p. 161)

Um ponto crucial que precisa ser revelado, a meu ver, relaciona-se com a forma como os surdos têm chegado à escola. Diferentemente da criança ouvinte que, quando chega à escola, domina já algumas variedades do português... a criança surda não domina ainda nenhuma variedade de alguma língua que lhe permita, na interação com o professor, expressar-se em sinais ou português. ... Agora, o que ninguém parece questionar é que o surdo chega à escola sem ter constituído língua alguma: nem na língua de sinais (considerada materna) e menos ainda no português (segunda língua). Como é que o aluno surdo vai usar duas línguas, independente do contexto interativo, se ele não “conhece”, “domina” sequer a primeira? Como afirmar, então, que o surdo é bilíngüe? (p. 187)

Como se pode constatar, há nas discussões sobre a LS um senso comum sobre a situação lingüística do surdo de lares ouvintes, sobre sua língua materna e sobre sua condição de sujeito bilíngüe. Vejo um perigo nas asserções feitas acima, pois o que fica saliente é um discurso pautado no conceito tradicional de língua e de bilingüismo. A LS pleiteada por Lima (*op. cit.*) é uma língua de sinais ideal, pura, padrão. Quando diz que o surdo não traz nenhuma variedade em sinais para a escola, pergunto, onde fica a variedade em sinais caseiros?<sup>12</sup> Aquela que mãe e filho utilizam para interagir? Não seria a escola que não (re)conhece essa

---

<sup>12</sup> Embora os sinais caseiros sejam usados na interação familiar, acredito que eles também contaminam e são contaminados por outras variedades em que estão em contato, ou seja, vão se mesclando no funcionamento com outras línguas (inclusive a oral) através do contato da mãe com outros surdos adultos, por exemplo.

variedade? E a LS legítima, mencionada por Lima (*op. cit.*), os professores conhecem? Essas afirmações me fazem criar uma imagem de um surdo “vegetando” no seio familiar, um surdo em “estado de coma lingüístico”. O que fica explícito nessa discussão é que a língua caseira não é vista como língua: “*os sinais de uso familiar são como gestos*” e “*o surdo precisa sair dos sinais caseiros para pegar a língua de sinais*”, ou seja, parece que o que se quer dizer é: vamos “civilizar” esse surdo que usa uma língua “primitiva” (e que ninguém entende!).

Toda a discussão sobre a LS e sobre o bilingüismo na área da surdez precisa ser, portanto, questionada; não a partir dos conceitos cânones que definem o que deve ser uma língua ou quem deve ser considerado um indivíduo bilíngüe, visto que esses conceitos funcionam como definições alienadas da realidade das comunidades multilíngües minoritárias. Quando se diz que o surdo de famílias ouvintes não tem língua (ou que vem para a escola sem língua) ou, ainda, que a LS – considerada sua língua natural e materna – está sendo adquirida fora do ambiente familiar, renegam-se as interações comunicativas que a família ouvinte e o indivíduo surdo constroem. Afinal, de que nos serve uma língua se não para a possibilidade de interação comunicativa humana? Bakhtin (2004: 123) nos aponta que a verdadeira substância da língua é o fenômeno social da interação verbal realizada por meio da enunciação:

[ela] não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Algumas denominações de língua que surgem da situação de contato na interação entre surdos e os membros da família ouvinte apontadas na literatura são: *simbolismo esotérico* (Tervoort, 1961), *pidgin sinalizado* (Fischer, 1978; Woodward, 1978; Felipe, 1989), *sinais caseiros* (Lane *et alii*, 1996), *contact signing* (Valli & Lucas, 1992, Goldin-Meadow & Mylander, 1994), ou “*embrião*” de *linguagem* (Lima, 2004). Esses autores divergem em muitos pontos, mas em nenhuma dessas perspectivas aufere-se estatuto de língua à língua de sinais caseira e/ou familiar. Behares (1997), em especial, critica as perspectivas teóricas que têm renegado o “simbolismo esotérico” de Tervoort (*op. cit.*), pois o seu argumento é de que esse fenômeno está relacionado à língua em funcionamento. É uma língua na qual e em relação a qual a criança surda é colocada em funcionamento. O fato é que, de maneira geral o não reconhecimento dos sinais caseiros ocorre porque, a meu ver, tenta-se amarrar uma “camisa de força conceitual” a uma realidade lingüística que não é o seu número. Na tentativa de explicar esse fenômeno de contato entre criança surda e família ouvinte, a discussão vincula-se exclusivamente aos conceitos cânones (César & Cavalcanti, no prelo; Rajagopalan, 1998, 2003) e ignora-se o que realmente interessa: o processo interacional humano de uso de linguagem e a situação bi/multilíngüe desses indivíduos.

Se a língua de sinais caseira pode ser pensada em termos de *pidgin sinalizado*, que se pense a partir da reflexão feita em Rajagopalan (1998). De um modo geral, a (socio)lingüística tem explicado os *pidgins* como um fenômeno passageiro e transitório, caracterizado pela redução significativa de estrutura

gramatical, lexical e estilística. O *pidgin* é visto como uma língua auxiliar e secundária, “uma língua de ninguém”. É resultado do contato de usuários de língua mutuamente ininteligíveis, que pode se tornar “nativizado” quando crianças começam a utilizá-lo, resultando no que é chamado de *crioulos*. (Crystal, 1988; Valli & Lucas, 1992). Gostaria de enfatizar que não há duas línguas ininteligíveis em contato nos primeiros momentos interacionais da mãe com o bebê, e sim duas modalidades sendo utilizadas pela mãe (a oral quando insiste na vocalização) e os sinais criados (que utiliza para estabelecer uma aproximação com o filho dado à sua surdez). Neste processo de construção dos sinais caseiros (e posteriormente dos sinais caseiros em contato com outras variedades em sinais e também com a língua majoritária oral), fala-se na literatura brasileira de contexto surdo de níveis de *pidginização* (McCleary, 1999), atribuindo-se à esse fenômeno uma perspectiva de limitação gramatical, de sentido provisório, de artificialidade, ou seja, uma espécie de amálgama de formas e de elementos sem *status* científico de língua. Dai considero relevante a crítica feita em Rajagopalan (*op. cit.*), referente aos contextos de línguas orais e a necessidade “de uma virada radical” sobre a re-definição de alguns conceitos na lingüística, para pontuar o meu posicionamento sobre a questão no contexto das línguas de sinais. O autor enfatiza que os *pidgins* são línguas em potencial justamente por serem instáveis e transitórios. As línguas de contato e/ou os *pidgins* são “línguas no sentido ‘máximo’, ao invés de no sentido ‘mínimo” (Hjemslev, 1939 *apud* Rajagopalan, 1998: 37), pois estão sempre em mudança e movimento.

Remetendo ainda à discussão de Rajagopalan (*op. cit.*), faço uso de suas palavras quando finaliza dizendo que o conhecimento articulado dentro de um posicionamento hegemônico quer a todo custo eliminar as identidades [aqui enfatizaria também línguas] “vira-latas”<sup>13</sup>. Havendo, por parte da família ouvinte e do surdo, vontade e necessidade de comunicação, a língua de sinais caseira será a língua de interação no contexto familiar. Não se pode empurrar essa língua para debaixo do tapete da casa, como se fosse uma língua corrompida, ilegítima, transitória, só porque os ideais de língua pura, padrão e homogênea não querem se contaminar com as pulgas das línguas “vira-latas”.

### **1.2.2 Que minoria bilíngüe é essa? Problematizando a situação do ouvinte**

Conforme argumentado até aqui, da mesma forma que o surdo, alguns indivíduos ouvintes – aqueles interlocutores dos surdos – também vivem uma situação bilíngüe, multilíngüe e/ou diglósica. Isto significa que eles têm o português como língua materna (LM) e a língua de sinais em alguns momentos como língua segunda (L2) – em ambientes familiares, por exemplo – e em outros momentos como “língua estrangeira”, ou seja, como uma língua alheia, estranha à língua **tradicionalmente oral** desses ouvintes. É uma relação de contato/conflito não só de

---

<sup>13</sup> “Vira-lata” é uma expressão usada por Rushdie em seu romance *Os Versículos Satânicos*, e cunhada por Rajagopalan (1998) para destacar que as identidades estão em contante fluxo e mudança (Rushdie, 1989 *apud* Rajagopalan, 1998: 41-42).

línguas mutuamente ininteligíveis, mas também de **modalidades distintas** para a comunicação.

Tanto para os pais como para os professores ouvintes que interagem com os surdos através de sinais pode configurar-se uma situação de bilingüismo diferente – no sentido de que eles não são usuários “nativos” de um dispositivo lingüístico (o canal viso-gestual para a comunicação) de que seus filhos e alunos surdos brasileiros dispõem. Contrariamente a contextos bilíngües de línguas orais, em que os adultos apresentam o insumo de usuários da língua aos filhos, a condição audiológica do filho surdo “impõe” (portanto, a relação é de baixo para cima) o desenvolvimento de uma língua e também de uma nova dimensão lingüística – a da modalidade viso-gestual – que até então não estava disponível no mundo desses ouvintes.

Portanto, como mencionei anteriormente, os pais ouvintes desenvolvem com os filhos surdos um meio de comunicação em sinais – uma língua de sinais caseira essencialmente idiossincrática – que, de acordo com a literatura especializada, não é a LIBRAS, e, aos olhos de muitos pesquisadores, conforme também já mencionado na seção anterior, não é considerada língua, já que é caracterizada por uma miscelânea de recursos (fala, mímica, dramatização, gestos naturais etc), gerando uma mistura agramatical (fenômeno similar aos *pidgins* dentro do conceito tradicional) e/ou uso “inadequado” de duas línguas. Isto acontece porque, na tentativa de explicar esse fenômeno lingüístico único de contato entre ouvintes e surdos, os sinais caseiros são vistos como uma forma comunicativa em

um sentido exclusivamente provisório, mas que, neste estudo, está sendo contemplada como uma “língua em pleno funcionamento” (Behares, 1997), e, portanto, mais uma variedade em sinais.

Uma comparação, nesse contexto, pode iluminar a questão. Vejamos, por exemplo, o que acontece com as variedades lingüísticas orais diferentes, que alguns ouvintes trazem para a sala de aula quando vão aprender o português padrão. Conforme relatado nos estudos bidialetais de Bortoni (1984, 1988), tais alunos demonstram dificuldade de aprendizagem, dificuldade que se deve a uma distância/diferença entre a língua que eles (os alunos) trazem de casa e a língua com a qual se deparam na escola, porque essas variedades são vistas como “línguas não convencionais”, como “línguas corrompidas”. Todavia, acredito que, no caso dos ouvintes que iniciam o contato com a língua de sinais, não se trata apenas de um contato com uma variedade/dialeto da mesma língua e/ou de uma língua mutuamente ininteligível, mas também, como apontei anteriormente, de um contato com uma variedade da *modalidade de comunicação*. Trata-se, portanto, de uma **“língua estrangeira”** em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual. Ao tratar a relação dos ouvintes com a LS como “estrangeira” não estou levando em consideração somente questões de modalidades distintas, bem como o fato de a LS pertencer a uma minoria lingüística “invisível”, e que não é falada e entendida na sociedade brasileira (cf. Cavalcanti, 1999a). Afinal, seria um

paradoxo chamar de “estrangeira” uma língua **Brasileira** de sinais, língua esta que está contemplada – juntamente com mais de 200 línguas – no Livro de Registros das Línguas.<sup>14</sup> Enfim, o uso (sempre entre aspas) da palavra “estrangeira” para fazer reflexões em torno da LS é – no sentido de De Certeau (1994) – uma “tática/estratégia” que lança mão para sensibilizar e pontuar o quão **alheia** é a língua de sinais para a maioria dos ouvintes: “a LIBRAS é uma nova língua para mim... é que nem uma língua estrangeira, estrangeira mesmo!”<sup>15</sup>

Com base no exposto, pode-se fazer referência também a uma espécie de “conflito lingüístico de *modalidade de fala*<sup>16</sup>” (Gesser, 1999). Sabe-se que em contextos indígenas, imigrantes ou de fronteira há conflito entre a oralidade e a escrita (portanto, também entre modalidades), pois, como afirma Cavalcanti (1999 a/b/c), são contextos aparentemente com uma cultura de tradição oral. Todavia, quero por ora problematizar até que ponto a diferença entre as modalidades naturais da língua dos indivíduos ouvintes (vocal-auditiva) e a de indivíduos surdos (visual-espacial) em contato podem apresentar conflitos para os ouvintes, e em que sentido – já que se trata de indivíduos pertencentes a uma tradição oral (vocal) de uso de linguagem. Gostaria de abrir um parêntese para falar sobre a situação do surdo que aprende o português escrito, por exemplo: uma representação gráfica de uma língua

---

<sup>14</sup> Em março de 2006, aconteceu em Brasília – DF, um seminário que reuniu políticos, especialistas da linguagem e representantes de diversas comunidades lingüísticas para discutir a instituição de uma política patrimonial para as línguas brasileiras na criação do *Livro de Registro das Línguas*. De acordo com a justificativa exposta no programa, destaca-se que “esta política de reconhecimento poderá ser muito importante para a afirmação dos direitos lingüísticos das minorias e para a sustentação da diversidade cultural do país”.

<sup>15</sup> Depoimento de uma das alunas ouvintes participantes deste estudo gerado no dia 29/11/2003 através de gravação em áudio. Ver mais detalhes sobre essa questão na análise feita na sub-seção 3.3.

<sup>16</sup> Pensando **fala** não só como produção lingüística vocal, mas também como *produção gestual* – diferente dos traços paralingüísticos descritos nas línguas orais.

de canal oral, tão alheia/“estrangeira” para os surdos quanto é para os ouvintes o canal comunicativo da língua de sinais.

Finalmente, seja com status de L2 e/ou de uma “língua estrangeira”, a língua de sinais é para os ouvintes (em diferentes níveis) uma língua que “vem de fora”, e essa língua tem interfaces com o ambiente familiar, com a escolarização do surdo e com o universo oral, apresentando-se, portanto, como uma língua potencialmente utilizada em contexto bilíngüe e por indivíduos bilíngües. O mundo desses ouvintes é “(re) organizado” não mais pela utilização exclusiva da língua oral majoritária (português), mas, através da interação com surdos, pela utilização da língua de sinais, ou seja, há um contato bilíngüe e/ou multilíngüe e diglótico. Sobre o conceito de diglossia, Hamel & Sierra (1983) explicitam em seu estudo que a visão da Sociolinguística de Periferia propiciou que ele fosse olhado de um outro lugar, isto é, do lugar da opressão sócio-econômica e cultural, primando, portanto, uma discussão que critica a visão utópica de homogeneidade, estabilidade e harmonia do conceito. Ao adotar tal visão – que sugere que em toda situação de contato entre línguas há o conflito diglótico (Hamel & Sierra, *op. cit.*), uma vez que se trata de relações sociais de desigualdade no uso das línguas (cf. Martin-Jones, s.d) - também quero enfatizar o que diz a autora, ao falar de convergência com a tradição da sociolinguística interacional que diz que

os indivíduos na comunidade bilíngüe estão ativamente contribuindo para a definição e redefinição do valor simbólico das línguas dentro do repertório da comunidade no contexto das conversas interacionais (Gumperz, 1972, 1982 *apud* Martin-Jones, s.d: 4).

Essa situação sociolingüística e complexa de contato/conflito é vivida e retratada por alguns alunos ouvintes nos relatos que passo a apresentar abaixo.

### 1.2.2.1 “Usar língua de sinais? Como assim? Que língua é essa?”

A maioria dos ouvintes que entra em contato com a língua de sinais geralmente passa por uma situação de estranhamento. Isso acontece possivelmente devido ao desconhecimento que se tem do surdo, da surdez e da língua de sinais. Giovani, um pai ouvinte, ao ser entrevistado, diz:

#### Excerto 7- (Entrevista em áudio, 13/12/2003)

Quando eu soube da surdez do meu filho Ricardo fiquei muito chocado. Fiquei distante e calado e não conseguia ajudar minha mulher que tava sofrendo muito (.) ela me apoiava mais eu desanimava muitas vezes (.) queria me comunicar mas não sabia como (...) depois conforme eu ia tentando eu ia melhora::ndo a minha comunicação em sinais com ele (...) comecei a entender que ele era uma criança diferente das outras mas que podia fazer TUDO (.) comecei a ter planos para ele (.) depois de alguns anos minha mulher conheceu um casal de surdos e ela me apresentou (.) começamos a nos encontrar e a partir daí acreditei na capacidade que o surdo tinha, que o nosso filho tinha (.) este casal nos ajudou MUITO porque eles eram o nosso ponto de referência (...) sabe Audrei hoje quando eu vejo outros pais fazendo esse caminho eu::: eu me vejo:::: <quando descobri a surdez do meu filho> a minha mulher e eu ficamos a-pa-vo-ra-dos, <porque no começo foi assim tudo uma coisa nova na nossa vida> usar língua de sinais? Como assim? Que língua é essa? Ele não vai falar? Muitos questionamentos e::: e: é uma coisa que ninguém quer para o seu filho (.) cê acha que eu queria? <mas também vejo pessoas que lutam a VIDA TODA contra isso sabe?> Não aceitam o filho como ele é (...) com a nossa família foi só no início, porque depois percebi a importância da língua de sinais da:: LIBRAS para o meu filho assim tanto quanto o português é para mim (...)

O que há de especial nesse depoimento? Algo não muito comum: um pai envolvido com a surdez do filho e engajado em aprimorar sua língua de sinais.

Geralmente, a “tarefa” do envolvimento e da interação comunicativa recai, nesses casos, sobre a mãe (Lane *et alii*, 1996; Botelho, 1998; Silva, 2005). Esse pai, contudo, demonstra ter consciência, mesmo em meio a seus conflitos, da importância da língua de sinais para o filho e, neste sentido, demonstra uma inclinação positiva nessa relação. É bem verdade que, no início, a descoberta de uma língua de sinais é sempre uma surpresa, e o seu uso está geralmente associado à possibilidade de a criança não “falar”. Quando o pai Giovani diz: “*e/le não vai falar?*”, ele está negando, possivelmente por desconhecimento e/ou preconceito, que a língua de sinais é uma língua (mas podemos constatar, no final de sua fala, o reconhecimento da importância da LS para o filho). Um outro exemplo de estranhamento nessa relação com a LS e com o surdo aparece no discurso da professora ouvinte, que se chama Flávia:

**Excerto 8 - (Entrevista em áudio, 06/12/2003)**

(...) a:: Carol ela ela me:io que caiu de pára-quebras na minha sala sabe? <Eu não sabia absolutamente nada sobre surdez> (.) levei um SUS-to (.) imagina você, falar com as mãos! (.) Depois passei dias pensando o que ia fazer (.) tentava me comunicar mas como não sabia a língua (.) falava alto fazia gestos mímicas escrevia desenhava ma::s mas me sentia muito impotente no início (.) os outros alunos tinham que ficar espera::ndo até eu terminar a atividade com ela e eu: eu:: me sentia muito mal (1.5) aos poucos fui aprendendo sinais com ela me acostumando (.) também fiquei sabendo de um grupo de surdos ali da cidade e fui conhecê-los para buscar o contato com a língua (.) descobri muitas coisas (.) tive que começar do zero. Hoje sei que minha língua de sinais melhorou MUITO mas fico pensando o QUANTO àquela aluna poderia ter aprendido e aproveitado mais a escola se EU sou-bes-se a língua dela desde o princípio (...)

Fica explicitada na voz do pai Giovani e da professora Flávia a sua relação com o surdo e com a língua. Importa ainda trazer à luz o que essas vozes deixam entre-ver, e que diz respeito à questão da modalidade (também discutida na

seção 3.3). Até este ponto, o que enfatizei foi que há geralmente uma relação de conflito na aceitação e no uso da língua de sinais. Essa nova dimensão de uso de língua faz com que o estranhamento e o ceticismo quanto à língua sejam maiores, já que vivemos em uma sociedade que concebe a língua essencialmente em um sentido vocal-auditivo. A professora Flávia, ao dizer *“imagina você, falar com as mãos!”*, está demonstrando não só seu desconhecimento da língua de sinais, mas também uma surpresa sobre a possibilidade de transmitir idéias e conhecimentos por meio de uma língua não vocal. O seu depoimento mostra o processo pelo qual ela passa para se familiarizar com a nova situação lingüística – *“falava alto, fazia gestos, mímicas, escrevia, desenhava... aos poucos fui aprendendo sinais com ela, me acostumando...”* – e, por ser uma língua alheia e “estrangeira”, valia-se de tudo para se fazer entender e ser entendida pela sua aluna surda. A aceitação e a valorização da língua de sinais por parte de profissionais e familiares é, a meu ver, a aceitação da surdez e, enfim, a aceitação do próprio surdo em sua diferença.

#### **1.2.2.2 “Eu tive que aprender a língua do meu filho”**

A situação bilíngüe de alguns ouvintes começa a se configurar a partir das experiências frustradas de comunicação oralizada com a criança surda, e, portanto, de um reconhecimento da língua de sinais. Dependendo da família ou do interlocutor do surdo, pode-se ter uma postura de mais tolerância ou rejeição frente à

realidade da surdez. O desgaste emocional é uma característica recorrente, pois o sentimento de culpa, frustração e estresse são diariamente vivenciados por esses indivíduos. Há interlocutores que constroem uma atitude positiva nessa relação de contato, assim como há também outros que resistem mais à aceitação da surdez e ao uso da LS. Ao ser indagada sobre essa questão, a aluna-mãe diz:

**Excerto 9 - (Entrevista em áudio, 29/11/2003)**

**Anadir:** (...) eu me lembro que no começo eu e meu marido brigávamos muito (.) teve um dia que ele me PROIBIU a usar sinais com o meu filho porque acreditava que desse jeito ele não ia falar mesmo me disse assim *“para de ficar fazendo essa coisa aí no ar com as mãos! Conversa direito com ele!”* aí eu disse né::: *“porque que VOCÊ não aprende sinais porquê que você não TENTA?”* (.) não adiantou muito o Wagner continuava falando com o filho em português mesmo (.) uma teimosia dele sabe? e eu::: <eu percebi que o Márcio ia se afastando cada vez mais do pai> (.) mas a gente também foi em médicos e o Márcio estava começando a ser oralizado=

**Audrei:** =mas você parou de usar sinais com ele?

**Anadir:** Nã:::o <eu nem dei bola para o que o meu marido falou> e:: também o Márcio sofria muito (.) ele não queria ser treinado para falar=

**Audrei:** =quantos anos o Márcio tinha?

**Anadir:** quando foi na fono? A::: uns seis <mas nem ficou muito lá>=

**Audrei:** =e como que você fazia no começo para se comunicar com o teu filho? =

**Anadir:** Foi bem difícil (1.5) depois que tive certeza da surdez e antes mesmo até eu::: eu já apontava para os objetos e ele reagia (.) eu fazia mímicas e via ele repetindo também e aos poucos a gente ia se entendendo (.) era uma coisa que só ali o pessoal da família entendia às vezes só eu entendia (.) o pai até hoje nem quer saber da língua de sinais (...)

O depoimento acima reporta, na voz da aluna-mãe, a relação do pai com a situação da surdez e o distanciamento que se constrói entre ele e seu filho. Isso se dá especialmente pela intolerância do pai em aceitar a língua de sinais como a língua de comunicação natural do filho. Claro que outras questões podem estar em jogo na forma como o pai se posiciona, contrapondo-se à mãe. Todavia, quando ele diz *“para de ficar fazendo essa coisa aí no ar com as mãos! Conversa direito com*

*ele!*”, podemos identificar a rejeição desse pai em relação à língua de sinais, conjugada à visão de que conversar direito é falar em português oral. Sobre essa questão, Silva (2005) mostra em sua tese como as pessoas vêem na língua de sinais um empecilho para a aprendizagem do português, por exemplo. Por último, observa-se também que essa fala expressa um sentimento de exclusão vivido pelo pai, quando a mãe lhe diz “*porque que você não aprende sinais? Porque que você não tenta?*” – e é esse sentimento que o próprio pai não vê que provoca no filho, no exato momento em que nega “sua” surdez e recusa-se a aprender e/ou a tentar usar sinais. O comportamento do pai, entretanto, é orientado a partir de uma formação discursivo-ideológica própria<sup>17</sup>: o pai é aquele que tem o papel de prover e sustentar uma imagem de homem que tem que ser bem sucedido no mundo, então a sua relação com a realidade surda do filho provoca uma tensão, um entrave social que o coloca nesse posicionamento de intolerância, de não-aceitação da surdez. A mãe, por outro lado, posiciona-se de forma diferente – um ser abnegado que luta, que defende, e que, se preciso for “morre” defendendo o seu filho. Nesse sentido, os posicionamentos dos indivíduos são influenciados e atravessados por vários discursos. Um deles, e muito poderoso no contexto da surdez, é o discurso hegemônico da medicalização, da patologia, enfim o discurso clínico que renega a língua de sinais, e, na análise em questão, contribui para o pai (re)agir de forma distinta à mãe. A surdez do filho, portanto, põe em evidência as tensões entre várias

---

<sup>17</sup> Gostaria de agradecer a sugestão da professora Dra. Terezinha Maher, na ocasião da defesa, sobre a importância de apontar na análise os determinantes discursivo-ideológicos e os cerceamentos/entraves sociais mais amplos que posicionam os indivíduos em formações discursivas próprias na relação com o mundo da surdez.

formações discursivas, ou seja, poderes, tradições, crenças, e papéis sociais instituídos e legitimados sócio-historicamente.

A situação ilustrada acima não é incomum nas realidades de famílias ouvintes que têm crianças surdas. Geralmente os pais (contrariamente às mães) ficam mais alheios e resistentes à surdez da criança. Há também professoras que ignoram completamente o seu aluno surdo, e fazem um jogo de faz de conta – o jogo do “fingir ensinar e aprender” (Silva, *op. cit.*). Independente da forma como cada trajetória ouvinte é trilhada, não dá para se negar que a convivência com filho ou aluno surdo redesenha a situação daquele ouvinte a partir do momento em que este se torna um interlocutor, configurando-se, a partir daí, uma situação bilíngüe para o ouvinte.

Vejamos uma típica trajetória de uma mãe no que diz respeito à construção da sua relação com a surdez e com a língua de sinais na interação com o filho surdo. Fátima desabafa:

**Excerto 10 - (Entrevista em áudio, 13/12/2003)**

**A primeira vez que eu soube que meu filho era surdo, MEU DEUS! O MUNDO CAIU NA MINHA CABEÇA! COMO VOU FAZER? Primeiro coloquei a culpa em mim depois no pai (...) depois fiquei me perguntando como iria me comunicar com ele (.) fiquei perdida (.) daí você vai procurar profissionais para te ajudar (.) fui no:: hospital <o médico disse que não tinha nada a fazer> talvez implante coclear (.) sugeriu que eu fosse numa fono (...) quando o Ricardo tinha quase dois anos consegui comprar aparelho auditivo e achei que ele iria falar, me decepcionei porque percebi que isso não aconteceu (...) então eu e o meu filho começamos a freqüentar um centro de atendimento a surdez, mas não tínhamos contato algum com a LIBRAS, pois durante o primeiro ano era oralismo (...) estímulos fono-articulatórios que não adiantava nada! (.) uma ilusão porque em casa eu tinha que ir levando a vida com meu filho (.) <a gente se comunicava como podia né?> porque eu tinha planos muita coisa para ensinar para ele (...) fiquei sabendo de outros pais que também têm filhos surdos e comecei também fazer cursos de língua de sinais (.) nesse contato tudo ficou mais fácil (.) assim:: em CAsa eu já falava com ele em sinais em::: GESTos né? uma forma que ele me entendia eu entendia ele (.) tive que me adaptar a ele (.) eu tive que aprender a língua do meu filho e::: <e a gente ia se comunicando**

**em sinais> em gestos né? (...)** apontava para os objetos e depois ia fazendo sinais que só eu e ele entendíamos (...) **mas me sentia muito frustrada porque via que ele queria saber algumas coisas e eu não conseguia explicar (.)** <um sentimento de comunicação travada **SABE?>** ai eu ia criando alguns sinais com ele e também fui buscar mais contato com outros surdos (.) **levei ele no centro lá:: lá de apoio (...)** não demorei muito tempo para admitir para mim mesma que a língua de sinais era muito importante para ele, para o desenvolvimento dele, aprendi a LIBRAS (...) **aí nas escolas você vê o ABSURDO <como a maioria tá despreparada>** (.) **teve só UMA professora que sabia sinais porque ela já tinha tido aluno surdo antes e já tinha conhecimento em língua de sinais <mas é uma loteria>** (.) **foi ela também que me ajudou muito a superar minhas dificuldades com ele (...)** daí ficou mais fácil (.) **mas quando o meu filho passou de ano não podia mais estudar com aquela professora e daí a outra professora tratava ele como deficiente, PODE?** no começo eu entendia né? entendia ela mas depois vai:: depois vai enchendo e você fica muito nervosa com essa situação de descaso (1.5) mas eu lutei porque amo meu filho (...)

Estão aí, nesse depoimento, as dificuldades de uma mãe cara a cara com a surdez e sua sensação de frustração em alguns momentos ao comunicar-se com o filho. O fato de ter que começar a utilizar uma língua até então alheia a sua realidade faz com que Fátima lute, em vez de desistir, e empenhe-se para conhecer melhor a língua de sinais. Conforme ela vai percebendo que a LS é importante para o desenvolvimento de Ricardo, ela também se dá conta de quão alheias, além de despreparadas, estão as escolas e alguns professores no que diz respeito à surdez. No tópico seguinte, mostro outros episódios, no percurso de Fátima e também de uma professora, reveladores do sentimento de “impotência” frente às questões surdas no contexto educacional e também na sociedade, de um modo geral.

### 1.2.2.3 “Sinto que não sou ouvida na escola”

Até este ponto procurei traçar um panorama da complexa situação bilíngüe em que vivem alguns ouvintes. Mas, o que impede que se encare tal situação com naturalidade? É que a língua com que estão em contato não é somente uma língua nova com a qual têm que se relacionar e utilizar, mas também uma língua que já nasce em seu dia-a-dia como uma língua desprestigiada socialmente. Neste sentido, vejo que, da mesma forma que os surdos, alguns ouvintes também se encontram em uma situação de minoria: em sua luta pelos direitos de seus filhos e/ou alunos, são invisibilizados pela sociedade dominante (escola, posto de saúde) e tornam-se, portanto, indivíduos sem voz e sem vez.

Nos depoimentos abaixo, volto a elevar o tom da voz da mãe Fátima, e também da professora Eliane – ambas alunas do curso de LIBRAS no contexto pesquisado – e a exibir suas tentativas e esforços para “serem vistas”, “escutadas”, com o intuito de provocar mudanças na escola em que o surdo transita. Os depoimentos que seguem são longos, e preferi não fazer muitos cortes nos registros para preservar o conteúdo narrativo e tornar presente a complexidade vivenciada por alguns ouvintes que transitam no mundo da surdez:

#### Excerto 11 - (Questionário da Eliane, 21/09/2003)

O meu primeiro contato com a língua de sinais foi como professora em uma escola especial para surdos em Campinas (na verdade eu já mantinha contato com eles porque tinha uma vizinha surda muito querida, aprendi sinais com ela e com os amigos surdos dela). Mas ao assumir uma sala, minha fluência não era tão boa mas dava para nos comunicarmos. **A experiência foi conflitante pois na escola havia uma forte tendência do oralismo e me sentia muito solitária pois as pessoas e os outros profissionais da escola não queriam nem saber de língua de sinais. Eu**

tentava falar algumas coisas mas muitos me ignoravam, parecia que eu estava falando as maiores besteiras. Teve uma época que eu decidi ficar calada para não ser a chata, mas depois percebi que eu tinha que lutar por isso, se não por mim, pelos surdos...Eu sempre achei a língua de sinais uma língua maravilhosa e sei que para o ouvinte é uma língua muito difícil para aprender no começo. **Vejo a importância desta língua para a vida dos surdos e acho que temos que continuar lutando pelo menos nos espaços escolares para que eles tenham o direito de serem educados através desta língua.**

A narrativa a seguir tem certamente um tom mais dramático. A mãe Fátima põe a nu seu dilema, e desabafa:

**Excerto 12 - (Entrevista em áudio, 13/12/2003)**

(...) eu sempre fiquei intérprete para ele porque sabia que a escola não tava preparada (...) só que sentia sempre um paternalismo por parte dos professores sabe? eu quero que trate ele igual a todo mundo só que eu também sei que os professores não estão preparados com esses problemas (.) <tem também muito desinteresse> que nem agora essa professora do Ricardo eu me ofereci a ensinar a língua de sinais mas você pensa que ela tava interessada? (.) saí muito triste da escola e me perguntava "meu deus o que to fazendo aqui?" (...) sabe Audrei eu **não posso arcar com as responsabilidades da escola só que também se eu não ficasse lá presente eu nem sei como seria a situação do Ricardo** (...) precisei tirar ele dessa escola e::: <eu fui uma das piores coisas que fiz> porque a professora dele não demonstrava interesse mas tinha TODO UM GRUPO de alunos que interagiam com ele (...) um colega ouvinte que se interessava por sinais (...) **depois na escola que ele foi fazer a quarta série fiz a mesma coisa me dispus como voluntária sabe o que eles me disseram? "ah tudo bem dona Fátima a senhora aguarda que eu ligo pra senhora! Vou colocar em pauta na próxima reunião"** (.) esperava toda semana e nada (.) ia até a escola e nada acontecia (.) sinto que era foi tudo em vão (.) **sinto que não sou ouvida na escola** (...) O Ricardo ele::: <ele levava pra sua professora as matérias para rever> mas eu via que ele se sentia desprezado (...) eu fiquei o ano todo insistindo para colaborar e a coisa explodiu MESMO quando a diretora da escola pediu que eu cantasse o hino da cidade para fazer BONITO para o prefeito na festa de inauguração e eu disse que não iria enfeitar BO-NE-CO ninguém (...) eu falei para as professoras numa reunião que se elas tivessem me aceitado e me ajudado com o Ricardo eu tinha o maior prazer em vir e mostrar que nesta escola acontece a inclusão (...) a professora ficou <ela não teve muito o quê explicar> me disse olha dona Fátima eu entendo eu sei que é difícil (.) os surdos vêm pra gente e a gente não tá preparado (...) precisava que ela (professora) soubesse para ver se a escola me apoiava para quem sabe ter uma mudança de atitude (...) nesse dia eu saí da escola chorando (.) as lágrimas desciam **"será que ser mãe é isso? Será que preciso passar por tudo isso?"** eu soluçava na rua (.) foi muito duro pra mim (.) dói pra mim saber que o filho está se sentindo desprezado e eu:: veja o dilema <eu devo falar que ele precisa dessa escola> (.) <a mesma que ele esta se sentindo desprezado> como que vou fazer que ele entenda que ele precisa de um lugar que ele se sente desprezado e EU TENHO que fazer isso eu PRE-ci-so falar isso pra ele <só que ao mesmo tempo tenho que lutar com alguns professores> (...) **não posso deixar que vocês acreditem que ele é um número a mais na sala de aula (.) mas assim é que é Audrei ELE É UM NÚMERO A MAIS NA SALA DE AULA** (...) depois de muitas idas e vindas no final do ano ele começou a ser atendido em uma clínica fonoaudiológica (.) inclusive este pessoal tá me dando uma força pra conseguir um

intérprete pra sala de aula (...) comecei também a dar curso de sinais na Igreja sabe para mostrar a língua e tentar ajudar outras pessoas (...) olhando para traz eu vejo assim que o Ricardo teve sorte na primeira série com uma professora <a professora Felícia> (.) foi a ÚNICA escola que eu gostei (...) se a escola se mobiliza e encontra uma mãe que quer mudar <não precisa você me dispor de dinheiro> e::: <não adianta ficar esperando o governo fazer algo pro meu filho> como tem muitos pais e::: e professores que ficam nessa (.) se eu esperar o governo meu filho vai envelhecer esperando (...) o que eu não queria era perder a esperança na escola e nos profissionais que estão lá (...)

Esses depoimentos dão o tom e denunciam a falta de compromisso educacional e pedagógico com algumas minorias. Na fala da professora Eliane podemos ver como ela se sente ignorada no contexto em que trabalha, dado que os outros profissionais não têm a mesma sensibilidade e percepção sobre a surdez e sobre a língua de sinais. De maneira similar, fica claro também no discurso da mãe Fátima essa mesma sensação – melhor dizendo – certeza de exclusão. Na sua relação frustrante com a escola, a mãe sente-se mais apoiada com alguns profissionais da fonoaudiologia (*“no final do ano ele começou a ser atendido em uma clínica fonoaudiológica, inclusive este pessoal tá me dando uma força pra conseguir um intérprete pra sala de aula”*), e vê na Igreja portas abertas e um incentivo para fazer algo pelo seu filho (*“comecei também a dar curso de sinais na Igreja sabe para mostrar a língua e tentar ajudar outras pessoas”*). Lane (1984: 285) aponta algumas forças que ajudam a perpetuar as línguas desprestigiadas, e uma dessas forças está ancorada nas instituições da igreja, cujo objetivo final é a educação/conversão religiosa, e isto, sem dúvida, acontece na língua do catequizado (é só pensar na situação dos índios). Embora as vozes apresentadas até o momento tenham sido as de um grupo de ouvintes que, a meu ver, fazem parte de uma minoria de ouvintes,

há também vozes ouvintes que são muito comuns e representativas do discurso hegemônico dominante ouvinte. É a essas vozes que daremos olvido na discussão articulada na seção subsequente.

### **1.3 “*Ainda me questiono se a LIBRAS realmente facilita a vida do surdo*”: erradicando<sup>18</sup> a diferença**

Contrariamente às atitudes engajadas em uma necessidade de mudança, demonstradas por alguns pais e professores na sua relação de contato com o mundo surdo, escutei de alguns profissionais e de outros familiares presentes no curso um posicionamento que vai contra o discurso da valorização e uso da língua de sinais. Muitos fatores podem estar em jogo; todavia, o que chama atenção é a presença ainda muito marcada do discurso do apagamento e, para ser mais polêmica, de uma quase necessidade de erradicar a diferença em prol de uma homogeneidade idealizada. Na fala da fonoaudióloga Mary, vibram as notas da intolerância com o desconhecido, com o diferente:

#### **Excerto 13 - (Questionário da Mary, 28/09/2003)**

O meu primeiro contato foi há uns dez anos quando fui conhecer algumas instituições para surdos. Achei que a língua de sinais marginalizava os surdos tendo em vista que eles se fechavam nos seus grupos. Hoje com esta história de língua de sinais, de cultura do surdo a gente acaba indo se informar. Eu mesmo fiz alguns cursos de LIBRAS mas me sinto angustiada porque não tenho a destreza manual necessária e nem a memória visual adequada que eles têm. **Ainda me questiono**

<sup>18</sup> Utilizo a palavra “erradicar” no sentido de mostrar que a surdez e a língua de sinais são vistas por algumas pessoas como doença e, como tal, precisa ser tratada e eliminada.

se a LIBRAS realmente facilita a vida dos surdos, pois para eles conviverem com os ouvintes que não conhecem a LIBRAS a mímica talvez seja o caminho mais fácil.

Posteriormente, ao ser interrogada sobre a impressão que tem das pessoas surdas e da relação entre a cultura surda e a ouvinte, Mary prossegue:

**Excerto 14 - (Questionário da Mary, 28/09/2003)**

Os surdos são pessoas como as outras, já que cada um tem suas próprias deficiências. Vejo a cultura ouvinte diferente da cultura surda e em termos sociais com muita dificuldade de se relacionarem.

Em uma conversa com Mary, durante o intervalo da aula, resolvi insistir no assunto, para tentar saber um pouco mais sobre o que ela havia expressado no questionário, e esclarecer melhor seu posicionamento frente à surdez e à língua de sinais. No início, sua fala revela seu desconforto, mas logo adquire firmeza, e explica:

**Excerto 15 - (Notas de campo, 04/10/2003)**

Estou aqui fazendo o curso de LIBRAS, mas penso que o caminho mais certo seria trabalhar mais a questão da fala do surdo, a medicina está avançando tanto. Acredito que se poderá corrigir a audição com os avanços tecnológicos. Eu sei também que tem gente (as minhas colegas, por exemplo) que me crucificariam me ouvindo falar desse jeito, mas é como eu vejo. Tem muita gente (não só da fonoaudiologia) que pensa assim e não tem coragem de dizer.

Embora admita a presença de uma cultura surda, o seu discurso tem marcas de uma visão patológica da surdez quando se refere à “deficiências”. Ao manifestar que há uma dificuldade de relação entre os mundos surdos e ouvintes,

parece que o seu discurso ecoa a sua própria dificuldade de aceitação dessa realidade, ou seja, de uma realidade marcada por diferenças. Quando questiona a importância da LIBRAS para o desenvolvimento do surdo e declara que a língua que o surdo usa não é uma língua que o ouvinte (ela?) saiba (ou se interesse em saber?), Mary sinaliza um desconforto e uma negação frente à realidade da surdez e da língua de sinais. Este desconforto, certamente, está amarrado ao discurso hegemônico medicalizante que é o alicerce da sua formação acadêmica, por isso, talvez, seja tão complicado ver o surdo e se relacionar com a surdez de outra forma – desconstruir as verdades que lhe foram asseguradas é pôr em “ameaça” o seu conhecimento e o próprio papel social da profissional e da identidade fonoaudióloga. Esta questão fica notória na conversa que tivemos, e mais enfaticamente quando diz: *“o caminho mais certo seria trabalhar a fala do surdo, a medicina está avançando tanto!”*. A professora ouvinte Márcia – embora não tenha tido a mesma formação acadêmica que Mary – parece estar inscrita na narrativa da oralização. Ela diz o seguinte em uma de nossas conversas:

**Excerto 16 - (Entrevista em áudio, 15/11/2003)**

(...) eu mesmo vim fazer este curso né::: porque o grupo todo veio e agora com esta história de inclusão (.) não sei não se isso vai dar certo (.) EU MESMO não tenho nenhum surdo na minha sala e e::: acho melhor assim porque não saberia o que fazer (.) a verdade é que eu não levo muito jeito para isso (.) **SERÁ que a língua de sinais RESOLVE a vida do surdo?** (.) umas professoras queriam que eu soubesse mais sobre a língua deles e e::: até entendo elas né? Porque elas têm surdos na sala de aula (.) <o que eu acho importante mesmo> é::: é o surdo saber LER e ESCREVER (.) o resto vem com o tempo.

Em suma, há ainda um ceticismo muito forte quanto à importância da LIBRAS para o surdo. Para as alunas Mary e Márcia (fonoaudióloga e professora,

respectivamente), isso fica marcado em suas falas: é um incômodo ter que aprender sinais e ter que lidar com o surdo na sala de aula ou na sociedade. Suas visões estão ainda calcadas no apagamento e na intolerância com a diferença, e isso pode estar acontecendo porque as duas alunas são cerceadas por outras formações discursivas, cujo impacto e influência está fortemente arraigado na forma patológica que vêem o surdo, a surdez e a língua de sinais.

Essa questão também aparece na pesquisa de Silva (2005), que aponta as representações manifestadas por alguns pais e professores sobre o surdo, a surdez, e sobre a língua de sinais na escola e na família. Essas representações, argumenta a autora, recaem na construção de identidades da deficiência e no discurso da assimilação/normalização. Há um desejo em tornar os surdos em ouvintes, e esse desejo passa pelo discurso da cura que prega a recuperação da audição e o desenvolvimento de uma língua (neste caso, a língua oral).

Ao considerar os diferentes ouvintes que estão em contato com o mundo da surdez, tentei apontar aqui que, embora haja uma relação desigual entre ouvintes e surdos (ilustradas nos depoimentos de Mary e Márcia, por exemplo), há também uma “minoría bilíngüe ouvinte” que não está sendo visibilizada, mas que está também engajada nas políticas e causas surdas - como é o caso da mãe Fátima e da professora Eliane.

## **CAPÍTULO 2. O contexto da investigação: da geração dos registos aos procedimentos de análise**

*“...Daquilo que eu sei  
Nem tudo foi proibido  
Nem tudo me foi possível  
Nem tudo foi concebido...”*

Para a composição deste capítulo, que conta a história de meu trabalho desde a entrada de campo, passando pelas dificuldades durante esse processo até a geração e análise dos registos, recorro às orientações gerais da Etnografia (Agar, 1980; Hammersley & Atkinson, 1983; Ellen, 1984; Ely *et alii*, 1991) e da Etnografia Educacional (Erickson, 1986, 1987). O objetivo central da etnografia educacional é procurar “revelar o que há dentro das ‘caixas pretas’ da vida cotidiana dos cenários educacionais” (Erickson, 1992: 202) [tradução minha]. Segundo Erickson (*op. cit*), tal abordagem procura estudar os detalhes dos eventos cotidianos, e identificar os significados que lhes são atribuídos tanto pelos participantes quanto pelo observador – através do processo de familiarização e estranhamento –, ambos situados em uma perspectiva “culturalmente sensível” (Erickson, 1987). Esses aspectos caracterizam-na como um trabalho substancialmente interpretativo e

reflexivo, cuja clássica pergunta “*o que está acontecendo aqui e agora?*” é constantemente repetida pelo pesquisador em todas as fases da pesquisa. Orientada por esses princípios, passo a apresentar um panorama descritivo da constituição do contexto, focalizando, posteriormente, as características do cenário físico, das aulas, e dos participantes das salas do curso de LIBRAS do professor Leo e da professora Ana. Finalizo o capítulo apontando os procedimentos usados na geração e análise dos registros.

## **2.1 Entrada de campo: “criando” o contexto da pesquisa em instituição universitária<sup>1</sup>**

O primeiro passo para a geração de registros para esta tese consistia em entrar em um contexto de ensino de LIBRAS para ouvintes. Em Campinas, entrei em contato com alguns locais em que esse tipo de curso é oferecido, embora pensasse que a viabilização do curso pudesse ter lugar em uma instituição universitária. Conversei então com a minha orientadora a respeito da possibilidade de fazermos o curso de LIBRAS em um instituto vinculado aos cursos de lingüística e letras, dentro de um espaço universitário. Essa idéia, na verdade, surgiu da necessidade de “criar” um contexto de investigação para a geração dos registros.

---

<sup>1</sup> O nome da instituição e dos participantes serão alterados, no sentido de preservar a privacidade e garantir a confidencialidade dos registros.

No entanto, algo nesse contexto me inquietava. Na época, comentei com minha orientadora sobre o incômodo que isso me causava: sabia que era extremamente relevante o oferecimento do curso de LIBRAS, pois era uma forma de visibilizar essa língua minoritária e seus usuários para a comunidade científica e para a sociedade, como um todo, em uma instituição reconhecida; mas, ao mesmo tempo, preocupava-me, perguntava-me se estava sendo ou não etnograficamente “correta” em termos de abordagem do campo investigativo. Digo isso porque, em um primeiro momento, temi que isso pudesse dar ao contexto uma configuração um tanto “artificial”, e também, posteriormente, afetar a construção da análise e a interpretação dos registros. Minha orientadora, todavia, mostrou-me que essa sensação era equivocada; mais uma “herança” das pesquisas positivistas que evitam a todo custo as interferências e a participação do observador no processo de pesquisa. Quanto à constituição do campo investigativo, Atkinson (1990), citado em Chouliaraki (1994: 8), vê nela um processo em uma dimensão tripla:

primeiro, ele é construído através do olhar do etnógrafo. Em segundo lugar, ele é reconstituído por meio de sua habilidade em construir um texto-do-campo. E em terceiro, ele é reconstruído e recontextualizado pelo trabalho de interpretação e contextualização do leitor. [tradução minha]

Neste trabalho, todavia, acrescento ainda que a participação do investigador na criação e oferecimento do curso pode ser outra dimensão a ser considerada, e que, embora não altere as possíveis leituras de interpretação, tal dimensão abre questionamentos relacionados à identidade de “guardião” que o

próprio pesquisador pode ocupar no contexto investigado. Em outras palavras, quero dizer que tive que lidar com a “aparentemente fácil” entrada de campo, já que era, perante os olhos dos participantes, a “responsável” pelo curso. Digo aparentemente fácil porque, na realidade, foi essa ilusão que turvou minha visão em um primeiro momento. As dificuldades foram aparecendo sob novas luzes, cada vez que tinha que negociar com os participantes e manter com eles certa cumplicidade (ou seja, manter uma relação de confiança), concomitantemente com a responsabilidade de “gerenciar” o curso, e nisso se incluem todas as tarefas burocráticas desagradáveis como: fazer algumas cobranças, dar avisos, fornecer informações, cobrar documentos, encomendar o material, e reiterar as condições pertinentes ao funcionamento do curso.

No trânsito entre as identidades de aluna, pesquisadora e de responsável, senti um desconforto, pois temia que a terceira identidade (a que era de fato reconhecida pela maioria dos participantes) pudesse atrapalhar a pesquisa, no sentido de não conseguir a permissão para realizar este estudo, já que em muitos momentos percebia olhares desconfiados e descontentes. Entretanto, havia também um grupo de alunas que entendia as dificuldades que tive que driblar, e eram mais tolerantes e compreensivas quanto à situação. De qualquer forma, o fato de que aquele contexto seria pesquisado fora posto às claras logo nos primeiros dias de aula. Por fim, optei por pedir formalmente, por meio de uma carta escrita, o consentimento para realizar a geração dos registros.

Abrandado o meu desconforto quanto a esse aspecto, informei-me dos trâmites burocráticos e institucionais da universidade. Inicialmente, conversei com Yone, responsável pelos cursos oferecidos no programa de extensão, e ela me disse que, para qualquer curso que nunca tivesse sido oferecido, era necessária uma aprovação pelos coordenadores do conselho da instituição. Para tanto, eu precisava fornecer informações sobre o professor que seria responsável pelo curso, o nome e grau de instrução do professor ministrante, o valor, as datas/horários, a carga horária, o objetivo geral e a ementa do curso. Uma vez aprovado pelo conselho, o curso poderia ser divulgado (entre fornecimento das informações acima, aprovação e divulgação levou um tempo de quatro meses).

Paralelamente, também havia entrado em contato com algumas pessoas da área de Educação e Surdez, da mesma instituição, para encontrar uma professora surda apta a ministrar o curso de LIBRAS. Foi então que conheci a intérprete Rose, indicada por uma professora de instituição pública de ensino superior da Faculdade de Educação, e por Izabel – colega de curso do doutorado que também trabalha com surdez – que, por sua vez, sugeriu a contratação da professora surda Ana. Toda a intermediação entre mim e a professora foi feita via telefone, com a ouvinte Rose, que já havia trabalhado com Ana em outras oportunidades e mantinha contato freqüente com ela.

O curso começou no dia 04 de novembro de 2002 e terminou no dia 11 de dezembro do mesmo ano. Os dias tiveram que ser acordados entre os participantes (especialmente em função do horário da professora, que recém

começara a trabalhar em uma empresa, na qual seguia uma escala irregular de dias e horários). Quatorze alunos se matricularam, mas apenas dez fizeram o curso na íntegra. No desenrolar do curso fora mencionada a importância de fazermos o Módulo 2, e então fiquei responsável por avisá-las das datas e horários.

Depois de muitas tentativas e ajustes nos horários das alunas e da professora, marquei um encontro com as alunas ouvintes para detalhar as informações. Como algumas delas não poderiam fazer o Módulo 2 (por motivos pessoais), o preço por pessoa aumentaria, encarecendo demasiadamente o curso – além de todas as manobras para solucionar esse problema, vimos também a necessidade de encontrar outra professora ou professor, pois os horários de que Ana dispunha eram muito complicados. Comentei, então, que era difícil encontrar uma surda credenciada pelo MEC para dar o curso aqui na região de Campinas. De qualquer forma disse que iria me informar.

### **2.1.1 Buscando informações para a realização do curso de LIBRAS em um programa de extensão**

Quando percebi que o curso Módulo 2 estava ficando inviável, resolvi contatar alguns órgãos institucionais que mantêm relações de nomes de surdos e também informações sobre cursos de LIBRAS, para então saber quais os caminhos a seguir na contratação de um(a) professor(a) surdo(a). Isso foi feito porque sabia

que tais órgãos são responsáveis pela realização de programas de capacitação de instrutores surdos de várias partes do Brasil, e têm por objetivo fornecer aos surdos ferramentas didáticas para disseminar e multiplicar os cursos de LIBRAS.

Durante o processo de contratação do professor para ministrar o curso no ano de 2003 (que durou cerca de quatro meses), estava lidando com políticas distintas de duas instituições: a da universidade em que o curso seria realizado e a do órgão responsável que me encaminharia o professor. Todo esse trâmite acabou gerando alguns problemas de ordem prática: para conseguir um surdo credenciado e contratá-lo, precisava informar o órgão responsável sobre o número de alunos, valor, datas e forma de pagamento da universidade; paradoxalmente, para divulgar o curso na universidade, precisava fornecer as mesmas informações e o nome do professor surdo. Conforme se vê, o interesse era gêmeo, o que praticamente travou a concretização do curso na época planejada.

A saída foi esboçar um curso-base em termos de datas, preço, número de vagas, enfim, um levantamento de interesses – uma forma de termômetro – e, a partir daí, iniciar a negociação, embora temesse que as informações projetadas, caso modificadas posteriormente, viessem a ser motivo de reclamações por parte dos interessados no curso. Ainda assim, foi a única saída que encontrei. O maior impasse foi o valor, uma vez que nos primeiros contatos foi sugerido um preço que posteriormente foi alterado. Tentei negociar, pois estava preocupada em não encontrar um(a) professor(a), e deixando a viabilização do curso amarrada a impasses financeiros. A saída foi aumentar o número de alunos na turma (de 20

para 25 e, por último, 30) para poder chegar ao valor a ser pago ao professor(a). Ainda assim, ficou difícil encontrar um professor surdo, em função de o curso ser aos sábados.

Enquanto isso, a demanda de alunos ouvintes interessados em fazer o curso foi aumentando, e já era possível formar quase três turmas de 25 alunos cada. Face à possibilidade de não conseguir o professor credenciado pelo órgão responsável, entrei em contato novamente com a colega Izabel (a mesma que havia indicado a professora do primeiro curso), para saber se ela não poderia me orientar. Izabel sugeriu que eu falasse com Nair, uma de suas colegas de trabalho e também professora envolvida com questões sobre a surdez, para que ela me sugerisse um profissional surdo (nessa altura, tínhamos muitos alunos e não tínhamos professor(a)).

Segui a sugestão de Nair, e entrei em contato com uma surda com quem conversei via telefone com a ouvinte Mariana. Sensibilizada com a minha preocupação e com a urgência para a realização do curso na universidade, ela começou a fazer contatos com vários surdos credenciados. Embora houvesse muitos surdos credenciados para dar aulas, ela teve certa dificuldade para encontrar alguém que pudesse se deslocar até Campinas, já que a maioria dos professores era de São Paulo, capital. Dentre inúmeras conversas, Mariana conseguiu contatar o surdo Leonardo, que aceitou as condições. Fechamos o acordo.

### **2.1.2 Expandindo: outros contextos de ensino de LIBRAS para ouvintes**

Durante esse trajeto da realização do curso de LIBRAS na instituição universitária, outros contatos e contextos foram abordados. Embora seja necessária, na escrita acadêmica, uma linearidade nos relatos dos acontecimentos, não há como ignorar as inúmeras bifurcações que aparecem como contingências do percurso investigativo, e que vão mostrando, por exemplo, outras possibilidades de contextos. De fato, são esses atalhos e desvios que mostram a complexidade exigida no tratamento das questões aqui analisadas.

O contexto de ensino de LIBRAS para ouvintes, que se apresenta, a princípio, como um contexto incomum, é, na verdade, mais apagado do que raro. Se percorrermos as escolas ouvintes existentes, e se encontrarmos nela um aluno surdo, apenas um, já poderemos ter uma gama de informações e de conexões – seja em torno da língua de sinais, da oralização ou de qualquer outra questão pertinente ao mundo surdo. Isto não quer dizer, todavia, que as questões sejam abordadas e solucionadas como se gostaria. Há problemas, não restam dúvidas, mas acredito que com a presença do surdo no ambiente escolar e, essencialmente, com a sensibilidade por parte de alguns dos ouvintes que o cercam, por exemplo, as coisas comecem a ser vistas pelos ouvintes sob um novo prisma – mesmo que restrito a alguns pais, professores, e colegas de turma.

Talvez o meu exemplo convenha melhor à minha crença nos poderes da visibilidade do surdo. Em um curto espaço de tempo, no contato com três colegas ouvintes que trabalham com surdos, tive acesso a outros quatro contextos em que coisas interessantíssimas aconteciam. No primeiro, encontro uma escola na qual uma mãe ouvinte de um surdo ensina LIBRAS para as professoras ouvintes de seu filho (é importante que se diga que essa escola só tem esse menino surdo matriculado, e que há, como pude constatar, um esforço local entre alguns professores e crianças ouvintes em buscar formas de aprender a língua de sinais). Esse contexto é focalizado no estudo de Silva (2005), e a pesquisadora faz uma discussão sobre as representações construídas na escola e na família sobre o surdo, a surdez e a língua de sinais. No segundo contexto, uma escola bilíngüe na região da grande São Paulo, pude observar que, antes mesmo do ingresso em séries iniciais há um trabalho com as mães ouvintes – que têm um espaço dentro da escola para estimulá-las a interagir, em língua de sinais, com os bebês surdos. O terceiro contexto ao qual tive acesso é um centro de pesquisa e de orientação para os surdos e familiares, localizado em espaço universitário – um ambiente formal em que intérpretes, pais, professores e fonoaudiólogos se encontram para aprender a LIBRAS com outros professores surdos. Finalmente, fiquei sabendo de um contexto de ensino de LIBRAS para ouvintes, como disciplina eletiva no curso superior de Pedagogia.

É importante destacar que só fiquei a par desses contextos graças à busca por um professor surdo para a continuação do curso de LIBRAS na

universidade. Então, procurei delinear-los, mesmo que superficialmente, a fim de torná-los visíveis, e, especialmente, para apontar a importantíssima interface do contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS para ouvintes com o contexto educacional dos surdos. Neste panorama, pode-se perceber que é em pequenos “(es)passos” que acontece a constituição e a legitimação de realidades com grandes significados sociais.

### **2.1.3 O contexto da pesquisa**

Eis então o aparato cênico em que se desenrola nossa história: o contexto de ensino de LIBRAS, realizado por dois professores surdos, cada qual com seu grupo específico, em uma instituição universitária. O primeiro curso, ministrado pela professora surda Ana, e o segundo, pelo professor surdo Leonardo (daqui por diante Leo). Penso que é importante a contemplação desses dois grupos, porque a primeira tentativa de realização do curso de língua de sinais para ouvintes com a professora Ana foi perecendo, em função da desistência da maioria das alunas e da falta de disponibilidade de horários da própria professora. No entanto, a observação de campo e a geração de registros do primeiro módulo não foram descartadas. Assim, o motivo para a descrição do grupo da Ana é também relevante porque retrata, de certa forma, a dificuldade de realização e continuidade de cursos de LIBRAS. Para distinguir um grupo do outro, refiro-me à sala da professora Ana e

à sala do professor Leo, e apresento, a seguir, algumas informações sobre cada grupo.

### **2.1.3.1 Sala da professora Ana: o cenário físico, as aulas, os participantes**

As aulas da professora Ana, no curso Módulo 1, ocorreram no período de 04 de novembro a 11 de dezembro de 2002. Os encontros aconteciam no período da tarde, com duração de 2 horas cada aula, totalizando uma carga de 30h/a. Em uma semana tínhamos três e até quatro encontros; em outras, apenas um, e não havia dia fixo, por causa dos compromissos da professora. As aulas eram basicamente estruturadas no ensino de listas de vocabulário e em algumas frases e/ou expressões em LIBRAS como: “Qual é o seu nome? Onde você mora? Qual é o seu sinal?”. Outros momentos da aula eram reservados à transmissão de aspectos culturais da comunidade surda: anedotas, histórias e mitos (a maioria dos exercícios e fontes encontrava-se no material didático: livro e fita de vídeo). A sala de aula era composta de quadro negro, retro-projetor, TV e vídeo (estes dois, quando solicitados), mesa e carteiras. As cadeiras das alunas eram distribuídas em semicírculo, de forma a preservar o contato visual com a professora e entre as alunas. O grupo de 10 alunas era bastante heterogêneo como pode ser observado na tabela na página seguinte. Onde se lê “relação c/ surdo” o objetivo é delinear o

tempo e/ou o tipo de relação que, no caso daqueles que informam o tempo, diz respeito à atuação com o surdo, apontada anteriormente na coluna “profissão”.

Onde há pontilhado, a informação não foi mencionada pelas alunas:

<b>MÓDULO 1 - PROFESSORA ANA – 2002</b>						
<b>No</b>	<b>Alunas</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Contato Libras</b>	<b>Relação c/ surdo</b>	<b>Motivação para o Curso</b>
1	Adri	....	estudante/Medicina	no curso	nenhuma	curiosidade/comunic c/ surdo
2	Audrei	31	doutoranda/Ling.Aplic	1 ano e meio	nenhuma	gosta/faz pesquisa na área
3	Bia	....	doutoranda/Lingüística	6 meses	nenhuma	gosta/faz pesquisa na área
4	Lucy	....	prof. Educ.Especial	4 anos	prof. primária	gosta/trabalha c/ surdo
5	Vani	....	estudante/Lingüística	no curso	nenhuma	gosta/acha interessante
6	Renata	....	estudante/Lingüística	no curso	nenhuma	gosta/acha interessante
7	Sonia	....	mestranda/Lingüística	no curso	nenhuma	gosta/faz pesquisa na área
8	Silvira	....	prof. Educ.Especial	8 anos	prof. português	gosta/trabalha c/ surdo
9	Vanusa	....	estudante/Letras	no curso	nenhuma	acha interessante
10	Valéria	....	estudante/Medicina	no curso	nenhuma	curiosidade/comunic c/ surdo

### **2.1.3.2 Sala do professor Leo: o cenário, as aulas, os participantes**

As aulas do professor Leo começaram a realizar-se porque, como já foi apontado, o curso com a professora Ana ficou inviabilizado. Como a procura de alunas ouvintes foi muito grande, fizemos dois Módulos 1 aos sábados – um pela manhã, das 8 às 12 horas, e o outro no turno da tarde, das 13 às 17 horas – com carga horária de 30 horas cada grupo. As aulas iniciaram no dia 02 de agosto de 2003 e terminaram no dia 04 de outubro de 2003. O Módulo 2 aconteceu em

seguida<sup>2</sup>, de 11 de outubro a 13 de dezembro de 2003, com o mesmo professor, mas com alterações no grupo: dos 55 alunos somados da turma da manhã e da tarde do Módulo 1, 27 desistiram. Houve um acréscimo de 5 novos alunos (destes 5, dois eram crianças surdas<sup>3</sup>), formando o grupo da manhã Módulo 2 com o total de 33 alunas (os nomes em negrito nas tabelas abaixo referem-se às alunas que continuaram o curso de LIBRAS Módulo 2).

As aulas também tinham uma estrutura similar às aulas da Ana, com apresentação de listas de vocabulário organizadas por campo semântico (ex.: casa, família, cores, escola etc.) e também com a prática de frases de uso cotidiano (Qual o seu nome?, O que você faz?, Onde mora?). A sala de aula contava com os mesmos aparatos: quadro-negro, retro-projetor, TV e vídeo, mesa e carteiras. Como as turmas do professor Leo eram mais numerosas (quase 30 alunos em cada grupo), a distribuição das carteiras em semicírculo ficou comprometida. A solução foi apelar para duas fileiras – uma em frente da outra, imitando um semicírculo – que eram sempre organizadas pelas alunas, à medida que iam chegando aos encontros. Isto era necessário porque, em se tratando de uma língua espaço-visual, o contato dos olhos entre professor e alunas tinha que ser assegurado. De forma geral, reconhecia-se que os grupos eram muito numerosos e que o ideal seria um grupo de no máximo 20 alunas.

---

<sup>2</sup> O curso de LIBRAS oferecido na universidade está em andamento até os dias de hoje. O grupo que iniciou em 2003 já terminou os módulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, completando a carga horária de 180 h/a. Outros grupos de módulos iniciantes continuam a ser oferecidos, e mais uma professora surda foi contratada, pois a procura de alunos ouvintes para aprender a LIBRAS tem sido elevada. Um número de aproximadamente 200 alunos têm feito um ou mais módulos oferecidos pela instituição.

<sup>3</sup> As crianças surdas participavam das aulas informalmente, e nem sempre compareciam.

No gráfico nas páginas seguintes, tento mapear a heterogeneidade dos grupos Módulo 1 dos turnos da manhã e da tarde. Onde se lê “relação c/ surdo” o objetivo é delinear o tempo e o tipo de relação que, no caso daqueles que informam o tempo, diz respeito à atuação com o surdo, apontada anteriormente na coluna “profissão”:

<b>MÓDULO 1 - TURMA MANHÃ - PROFESSOR LEO – 2003</b>						
<b>No</b>	<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Contato Libras</b>	<b>Relação c/ surdo</b>	<b>Motivação para o Curso</b>
1	Aline	34	prof. Educ.Física	no curso	Pouca	gosta muito/ trabalho
2	Adri	33	prof. polivalente	8 anos	6 anos	gosta/trabalha com surdo
3	Anadir	34	mãe	10 anos	10 anos	aprender/filho surdo
4	Angelita	27	mestranda/Lingüística	no curso	nenhuma	gosta muito
5	Ane	20	estudante	no curso	nenhuma	gosta/faz pesquisa na área
6	Audrei	32	doutoranda/Ling.Aplic.	2 anos	nenhuma	gosta/faz pesquisa na área
7	Carla	.....	.....	.....	.....	.....
8	Cida	.....	.....	.....	.....	.....
9	Cláudia	22	prof. educ.infantil	no curso	nenhuma	gosta muito
10	Clarice	.....	.....	.....	.....	.....
11	Délia	41	prof. Def. Mental	no curso	nenhuma	curiosidade
12	Eliane	42	prof. português	10 anos	12 anos	gosta/trabalha/tem parente
13	Enia	.....	.....	.....	.....	.....
14	Flávia	34	prof. Português	no curso	1 ano e meio	trabalho/necessid.comunicar
15	Gilson	.....	motorista	2 anos	4 anos	gosta muito/ trabalho
16	Ida	42	prof. Educ.Física	2 anos	3 anos	trabalho
17	lone	.....	.....	.....	.....	.....
18	Jane	45	prof. Educ. Física	no curso	1 anos	trabalho
19	Joanice	44	prof. adultos	5 anos	5 anos	trabalho alfabetização
20	Luna	.....	.....	.....	.....	.....
21	Lúcia	27	prof./Psicóloga	2 anos	2 anos	trabalho
22	Gladys	31	mestranda/Ling. Aplic.	no curso	nenhuma	aprender/elim.preconceitos
23	Leila	.....	.....	.....	.....	.....
24	Nilma	.....	prof. educ.física	no curso	2 anos	trabalho
25	Renata	.....	.....	.....	.....	.....
26	Rose	25	estagiária	no curso	nenhuma	pretende trabalhar c/ surdos
27	Salete	41	prof. substituta	1 ano	1 ano	gosta/trabalha com surdo
28	Sol	53	agente INSS	2 anos	2 anos	gosta/trabalha/tem parente
29	Telma	36	Pedagoga Def. Mental	no curso	Pouca	interesse na língua e cultura

<b>MÓDULO 1 - TURMA TARDE - PROFESSOR LEO – 2003</b>						
<b>No</b>	<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Contato Libras</b>	<b>Relação c/ surdo</b>	<b>Motivação para o Curso</b>
1	Aida	.....	pajem	no curso	1 ano	gosta muito/ trabalho
2	<b>Arlete</b>	38	professora inglês	no curso	nenhuma	pesquisa na área
3	Anete	.....	.....	.....	.....	.....
4	Alice	23	prof. polivalente	2 anos	2 anos	gosta muito/ trabalho
5	<b>Angela</b>	32	alfabetizadora	2 anos	5 anos	necessidade p/ o trabalho
6	<b>Audrei</b>	32	doutoranda	2 anos	nenhuma	gosta/ faz pesquisa na área
7	Clara	44	aux. administrativa	no curso	nenhuma	escola tem crianças surdas
8	Cleusa	29	prof. polivalente	no curso	nenhuma	conhecer a Libras
9	Dalila		fisioterapeuta	6 meses	nenhuma	novas opções de trabalho
10	Dulce	38	professora/diretora	no curso	.....	escola tem crianças surdas
11	<b>Ferena</b>	34	professora biologia	4 anos	4 anos	gosta muito/ trabalho
12	<b>Frida</b>	26	prof. polivalente	no curso	nenhuma	gosta muito
13	<b>Fábio</b>	39	motorista	no curso	4 meses	escola tem crianças surdas
14	<b>Jonas</b>	45	secretário escolar	no curso	1 ano	trabalho/ interesse aprender
15	Jussara	33	fonoaudióloga	8 anos	8 anos	necessidade p/ o trabalho
16	<b>Júlia</b>	56	prof. Def.Mental	4 anos	.....	escola tem crianças surdas
17	Keyla	21	estudante letras	no curso	nenhuma	gosta/prende trabalhar c/
18	Lia		pajem	1 ano	1 ano	gosta muito/ trabalho
19	<b>Mariana</b>	29	professora	pouco	1 ano	gosta muito/ trabalho
20	Mary	37	fonoaudióloga	no curso	nenhuma	escola tem crianças surdas
21	Márcia	38	alfabetizadora	pouco	nenhuma	interesse em conhecer
22	<b>Marina</b>	42	supervi.ed.especial	1 ano	3 anos	gosta muito/ trabalho
23	<b>Mariluce</b>	26	estudante letras	no curso	nenhuma	gosta/faz pesquisa na área
24	Nita	38	repcionista	1 ano	1 ano	gosta muito/ trabalho
25	Silvia	44	prof. Def Mental	no curso	nenhuma	gosta muito
26	Sinara	46	prof. polivalente	pouco	1 ano	trabalho/ busca proficiência
27	Soraya	33	prof./psicóloga D.M	no curso	nenhuma	escola tem crianças surdas

<b>MÓDULO 2 - NOVOS ALUNOS - PROFESSOR LEO - 2003</b>						
<b>No</b>	<b>Alunos</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão</b>	<b>Contato Libras</b>	<b>Relação c/ surdo</b>	<b>Motivação para o Curso</b>
1	<b>Fátima</b>	36	autônoma	11 anos	Mãe	tem filho/trabalha c/ surdos
2	<b>Giovani</b>	40	engenheiro	3 anos	Pai	tem filho/trabalha c/ surdos
3	<b>Martina</b>	.....	.....	.....	.....	.....
4	<b>Ricardo</b>	14	estudante 4a série	.....	.....	surdo
5	<b>Lídia</b>	16	estudante 7a série	.....	.....	surda

### **2.1.3.3 O material didático**

O material didático utilizado é composto de dois livros (professor e estudante) e fita de vídeo, e está intitulado “LIBRAS em contexto – Curso básico” (uma cópia ilustrativa de uma parte do livro do estudante está disponível nos anexos). Esse material é fruto de projeto de pesquisa desenvolvido por pesquisadores surdos instrutores da LIBRAS, e lingüistas e pedagogos ouvintes que tiveram apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) do Rio de Janeiro, e do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP).

Dentre as ações desdobradas do projeto, os livros destacam cursos para (1) capacitação de novos instrutores surdos, (2) o ensino de LIBRAS para ouvintes, e (3) palestras nas escolas sobre questões lingüísticas e metodológicas para o ensino de LIBRAS. Indiretamente, o projeto visa a contribuir para a renovação da educação de crianças surdas, considerando que preparar surdos para serem professores de LIBRAS para ouvintes – pais e educadores de crianças surdas – é valorizar e estimular o uso da LIBRAS nas situações familiares e escolares.

Quanto à estrutura interna do material, o manual do professor foi organizado para “apoiar” o professor no planejamento, preparação das aulas e tarefas extra-classe, apresentando a seguinte estrutura: 1. Orientações para o professor – divididas em seis tópicos: 1.1 Pré-requisitos para um professor de LIBRAS; 1.2 Os princípios gerais para o professor; 1.3 Os objetivos e organização

do livro do professor; 1.4 Trabalhando com as partes das unidades; 1.5 Subdividindo as unidades em aulas; 1.6 Trabalhando relaxamento antes das aulas. Na unidade 2., Introdução, o professor encontrará os tópicos: 2.1 Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); 2.2 Sistema de transcrição para a LIBRAS; e 2.2.1 Alfabeto manual. As seis unidades que seguem são apresentadas nos respectivos temas: *Saudações e apresentações, Quando, onde será?, Profissões, Família, Vamos às compras?, e Vamos viajar?*. Cada unidade, por sua vez, traz dez planos de aula, sendo a última uma avaliação. Para cada unidade são introduzidos os objetivos gerais (referentes a toda a unidade), e os objetivos específicos (referentes a cada plano de aula). Fechando o Manual, encontram-se os anexos e a bibliografia.

O livro do estudante destina-se a alunos ouvintes adultos (a partir de 16 anos) que tenham concluído o ensino médio e fundamental. Embora qualquer adulto ouvinte possa fazer o curso, o público-alvo apontado no material são profissionais ligados à área da surdez, pais, educadores e/ ou intérpretes de crianças surdas. Além disso, também podem ser público-alvo alunos “surdos que não tiveram a oportunidade de adquirir a LIBRAS como primeira língua” (Felipe, 2001a: 15).

O livro do estudante foi organizado para servir de referência ao aluno ouvinte, e contempla como estrutura interna os seguintes pontos: 1. Orientações para o estudante – subdivididas nos seguintes tópicos: 1.1 A quem se destina o livro do estudante; 1.2 Princípios gerais para o estudante; 1.3 Objetivos e organização do livro do estudante; 1.4 Utilizando a fita de vídeo. A parte 2., Introdução, está dividida

em: 2.1 A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); 2.2 Sistema de transcrição para a LIBRAS; e 2.3 Alfabeto manual (os pontos 2, 2.1, 2.2, e 2.3 são os mesmos apresentados no manual do professor). As seis unidades apresentadas no livro do estudante diferenciam-se do manual do professor por não apresentarem os objetivos gerais e/ou específicos. Mas, da mesma forma que no manual do professor, as unidades estão descritas segundo temas: *Saudações e apresentações*, *Quando, onde será?*, *Profissões*, *Família*, *Vamos às compras?*, e *Vamos viajar?*. Nesses temas, aparece apenas o conteúdo da linguagem a ser apresentada, para então ser praticada e/ou exercitada por meio de textos escritos em Português (no caso de explicações gramaticais e/ou de informações sobre a cultura surda), da transcrição da LIBRAS (no caso de exemplos estruturais) e em forma de desenhos (no caso da demonstração de um sinal/léxico). Quatro tópicos são recorrentes nas seis unidades: “LIBRAS em Contexto” (subdividido em Situações apresentadas na forma de diálogos); “Gramática” (onde aparece a listagem do tópico gramatical em questão); “No mundo dos Surdos” (um assunto referente à comunidade surda). Por último, os “Anexos” (exercícios para cada unidade, que servem como revisão). Tal como no material do professor, pode-se constatar a mesma listagem de referências bibliográficas sob o tópico “Bibliografia”.

As fitas de vídeo acompanham o manual do professor e o livro do estudante, e são “sinalizadas” na LIBRAS por surdos. Elas funcionam como um recurso de auxílio tanto nas questões de apresentação dos conteúdos (no caso, um “passo a passo” das aulas para o professor), como uma forma de insumo da LIBRAS

(e neste caso tanto para os alunos como para o professor), uma vez que a fita “padroniza” os sinais, ou seja, ela oferece a variedade considerada “padrão” da LS a ser utilizada. Outros papéis das fitas são: servir como uma espécie de dicionário visual (especificamente para o caso da fita dos alunos), e um recurso para a realização das tarefas de casa.

## 2.2 Geração e análise dos registros

A etnografia<sup>4</sup> pode apresentar variados níveis que vão “desde o estudo complexo de uma sociedade como uma macroetnografia ao estudo de uma situação social singular [nem por isso menos complexa] como a microetnografia” (Ely *et alii*, 1991: 3). Assim, o contexto, o escopo e o objetivo delimitam, de certa forma, os procedimentos para a geração e análise de registros.

Este estudo foi conduzido por meio de pesquisa de campo com observação-participante.<sup>5</sup> Os registros foram gerados (Mason, 1997) a partir de notas de campo, gravações em vídeo, entrevistas gravadas em áudio, questionários e diários seguindo algumas orientações propostas por Agar (1980), Erickson &

---

<sup>4</sup> Conforme Ellen (1984: 7) a palavra ‘etnografia’ pode ter quatro definições distintas:

[1] para referir-se a descrições empíricas da cultura e das organizações sociais de uma população humana particular (como em ‘uma monografia etnográfica’, ‘uma etnografia’)... [2] ‘etnografia’ em oposição à ‘teoria’, ou de ‘uma descrição etnográfica’... em oposição a uma descrição histórica ou arqueológica... [3] para indicar um conjunto de procedimentos de pesquisa, usualmente indicando um estudo qualitativo intensivo de grupos pequenos através de observação-participante...[4] para fazer referência a um conteúdo acadêmico, uma disciplina no sentido mais amplo. [tradução minha]

<sup>5</sup> Observação-participante no sentido apontado por Ely *et alii* (1991: 42): “[que] cobre um contínuo de tipos e graus de participação”. [tradução minha]

Shultz (1981), Erickson & Wilson (1982), Erickson (1986, 1987). Tais autores propõem que antes de qualquer passo os participantes da pesquisa devem permitir as gravações dos encontros, e o pesquisador deve lhes assegurar o direito de confidencialidade dos registros em relação à privacidade de suas identidades e/ou quaisquer outros riscos imprevisíveis.

Dadas algumas restrições do contexto – heterogeneidade, tamanho da turma e tempo de aula –, tive algumas dificuldades em conciliar as ferramentas durante a geração dos registros. As notas de campo (utilizadas em todos os encontros) e os questionários (respondidos pela maioria das alunas) foram os instrumentos que nortearam a pesquisa nos primeiros encontros. As gravações em vídeo foram feitas somente a partir da décima segunda aula do professor Leo, pois o grupo estava em fase de familiarização com as aulas e optei por adiar o uso do equipamento. As fitas gravadas compõem um total de seis aulas gravadas consecutivamente, somando um total de 11 horas de filmagem. Durante as gravações, problemas de ordem prática – turma numerosa – tornaram impossível captar o grupo todo no ângulo da câmera, levando-me a optar por uma lente grande angular (que permite ampliar o enquadre da tela). Todavia, as conversas não ficaram muito claras devido ao tamanho da imagem final, inadequado para o ensino de uma língua espaço-visual: não foi possível, em alguns momentos, enxergar os movimentos das mãos, corpo e expressões faciais daqueles alunos que não estavam bem próximos da câmera; além disso, os ruídos na filmagem também

comprometeram o entendimento dos comentários das alunas, em língua oral. Assim, optei por utilizar os eventos da filmagem como fontes secundárias.

O recurso de gravação em áudio foi contemplado porque a qualidade das gravações em vídeo ficou comprometida. As entrevistas davam-me a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas e questões que me pareciam relevante retomar. Então, a gravação em áudio serviu para aprofundar os comentários feitos nos questionários e, em outros casos, para discutir questões que surgiam nas conversas informais de corredores.

O diário escrito pelos participantes, outra ferramenta utilizada em etnografias, foi solicitado como uma maneira que encontrei para reunir registros sobre as impressões que as próprias alunas tinham dos acontecimentos em sala de aula. Uma média de três diários foi escrita pela maioria dos participantes, mas somente três alunas escreveram os diários do início até o fim do primeiro módulo. Pedi que elas escrevessem sobre as suas impressões do curso, sobre seus desconfortos, sobre curiosidades, sobre a sua própria relação com a língua, o professor, e a surdez, e/ou qualquer outra questão que lhes parecesse relevante. Gostaria de destacar que essas três alunas estavam todas, de alguma forma, envolvidas em pesquisas relacionadas à surdez ou em estudos com outras minorias lingüísticas.

Adotei, também, o recurso do diário retrospectivo, como forma de registrar as conversas que mantinha com o professor Leo na hora do almoço e também durante os intervalos. Nossas conversas em língua de sinais (e, às vezes,

em português oralizado, em função de minha limitação de vocabulário em LIBRAS) eram sempre informais, e giravam em torno de perguntas relativas às dificuldades e visões do professor sobre o curso, sobre os ouvintes na aprendizagem da LIBRAS, sobre como ele se sentia nas aulas e/ou quaisquer outras questões que lhe parecessem relevantes.

Concomitantemente à fase de geração dos registros, algumas expansões analíticas iam sendo elaboradas em forma de *memos* – comentários feitos de tempo em tempo com o objetivo de “afunilar” ou destacar algum aspecto em particular (Ely *et alii*, 1991). As gravações (em áudio e em vídeo) foram revisitadas, segmentadas e posteriormente transcritas e/ou descritas em forma de vinhetas narrativas. Os eventos selecionados foram aqueles de maior representatividade interacional, e procuraram levar em conta as ações verbais e não verbais dos participantes. Também, durante o processo de revisão dos registros, procurei observar o que era típico e atípico na interação.

Em virtude da variedade de fontes (notas de campo, questionários, diários, entrevistas em áudio, gravações em vídeo), foi possível cruzar, confirmar informações e, neste sentido, gerar evidências. Em outras palavras, a triangulação dos registros permitiu levantar algumas hipóteses e fazer algumas asserções na tentativa de responder às perguntas norteadoras da pesquisa.

Finalmente, com a intenção de integrar “as várias subjetividades” sobre a construção das ações e significados locais ocorridos na interação (Cavalcanti &

Moita Lopes, 1991), privilegiou-se uma visão *êmica*<sup>6</sup>, ou seja, uma visão que prima pela “aproximação” das perspectivas dos próprios participantes (Erickson, 1986).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Kenneth Pike introduziu os termos *etic* e *emic* nos anos 50 para fazer a distinção entre as diferenças fonêmicas e fonéticas. Essa discussão tornou-se crucial para a antropologia. A visão *êmica* é a visão de dentro (dos participantes), e a visão *ética* é a de fora (do pesquisador) (Duranti, 1997: 172).

<sup>7</sup> É importante destacar o que nos diz Cavalcanti (1991) sobre o fato de que o analista nem sempre é bem sucedido ao adotar tal visão, pois é difícil escapar de um ponto de vista etnocêntrico. Todavia, entendo que tal problematização faz parte dessas perspectivas teóricas.

### **CAPÍTULO 3. Entre o oral, a escrita e o sinal: construções e manifestações lingüísticas, identitárias e culturais na aprendizagem da LIBRAS**

*“...Não fechei os olhos  
Não tapei os ouvidos  
Cheirei, toquei, provei  
Ah! Eu usei todos os sentidos...”*

Entre o oral, a escrita e o sinal... Uma descrição etnográfica pautada nos intervalos, nos entremeios, no tracejado que impõe idas e vindas, que procura dar lugar às diversas vozes e aos diversos olhares. Orientada, portanto, por princípios teóricos da Sociolingüística Interacional, aponto, neste capítulo, como é a relação dos alunos ouvintes com a LIBRAS, e como as identidades e culturas ouvintes e surdas são manifestadas e co-construídas *no* e *através* do uso de linguagem na interação face a face (Goffman, 1981, 2002; Gumperz, 1982a/b, Jacob & Ochs, 1995; Schiffrin, 1996). O objetivo central dessa área de conhecimento interdisciplinar – uma ordem no entremeio – é o estudo da construção lingüística e social da interação, a partir da incorporação da compreensão que os participantes envolvidos têm dos significados locais. Essa tradição aponta que qualquer tipo de encontro face a face é inerentemente complexo, uma vez que envolve variáveis sociolingüísticas e valores atribuídos a essas variáveis pelos interactantes, ou seja, a

situação de comunicação face a face compõe uma complexa rede de negociações sociais organizadas. No sentido de entender como os diferentes significados são produzidos, entendidos e sustentados recorro à noção de *pistas de contextualização*, de Gumperz (1982a), e de *alinhamento*, de Goffman (1981, 2002).

Integrei também à discussão alguns elementos conceituais dos Estudos Culturais de Hall (1992, 2003a/b/c) e Pós-Coloniais de Bhabha (1992, 2000, 2003) para um tratamento das definições de língua, identidade e cultura – conceitos relevantes para este estudo, também ancorados nas obras de De Certeau (1994, 1995, 1996), Rajagopalan (1998) e Maher (1996). Para tais teóricos, identidade e cultura são pensadas fora de essencialismos, purismos e totalitarismos, e discutidas a partir de um momento pós-moderno complexo e contraditório, no qual as explicações acarretam os sentidos de multiplicidade, incerteza e criatividade. Outro ponto comum entre os autores mencionados é que há um comprometimento em re-descobrir ou re-apresentar as vozes dos oprimidos, das minorias, dos subalternos, dos colonizados, e a relação destes com as forças hegemônicas dominantes. Embora este estudo focalize os ouvintes, membros da sociedade dominante (em relação à população surda), é importante destacar que há uma dinâmica de diferenças e referências na construção dessas vozes e/ou discursos. Além disso, o contexto de ensino aqui focalizado é um contexto híbrido e reúne indivíduos (surdos e ouvintes) com realidades e experiências diversas, “com várias subjetividades” (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). Cruciais para a articulação pensada no contexto da surdez são as noções de *hibridismo cultural* (Bhabha, 2003), *diáspora* (Hall,

2003a), e *táticas e/ou estratégias* (De Certeau, 1994, 1996). Passo, então, a apresentar as vozes, os discursos construídos na interação face a face entre surdos e ouvintes.

### 3.1 “ *Alguém sabe LIBRAS?*”: identificando, construindo e legitimando a identidade intérprete ouvinte

#### Excerto 17 - (Notas de campo, 02/08/03)

Dia 2 de agosto de 2003 – uma manhã ensolarada, mas com temperatura agradável – é o primeiro dia de aula com o professor surdo. A turma de 30 ouvintes (dos quais apenas 27 estão presentes e 1 é do sexo masculino) está ansiosa. Cochicham umas com as outras, e nos burburinhos observo que algumas alunas iniciantes estão muito curiosas para saber como será o curso. A motivação delas parece ser muito grande. Acrescendo o fato de o curso ser algo pioneiro no programa de extensão da universidade, as características de comportamento das alunas neste primeiro dia de aula se comparam a outros tantos contextos de ensino. O professor surdo, que se chama Leo, inicia a aula. Atento aos olhares apreensivos e curiosos das alunas ouvintes, Leo começa perguntando se alguém do grupo sabe LIBRAS, o que fazem, se estudam, onde estudam, se trabalham, onde trabalham etc. Durante a sua fala, duas alunas (professoras de crianças surdas) interagem com ele demonstrando que estão entendendo o que ele está falando em LIBRAS. Em momentos de dúvidas, as duas alunas-professoras pedem ajuda a outra aluna, que é fonoaudióloga e que trabalha na mesma escola das professoras. A maioria das alunas já teve contato com outros surdos. Conforme o professor identifica as alunas que sabem um pouco de LIBRAS, ele pede que ajudem também. As alunas que nunca tinha tido contato com a LIBRAS ficam atentas à tradução das colegas. Neste momento, estabelecem-se as identidades intérpretes ouvintes...

A vinheta narrativa acima descreve uma situação muito típica nos primeiros contatos entre professores surdos e alunos ouvintes. Ao indagar sobre o conhecimento lingüístico da LIBRAS, Leo percebe a manifestação de algumas alunas e, através do contato visual, ratifica aqueles participantes que atuarão como intérpretes nas interações subseqüentes. Os participantes da interação não estão

apenas comunicando palavras ou construindo o sentido dessas palavras, mas também negociando e construindo identidades sociais. Gumperz (1982a: 164) destaca que

Todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam os papéis dos participantes, direitos e deveres em relação um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação. [tradução minha]

As alunas sabem que o curso de LIBRAS é um curso para iniciantes e supõe-se que a maioria é, de fato, iniciante. O intérprete seria então uma ponte para esse primeiro contato de apresentação entre o grupo e o professor surdo e, nesse sentido, a negociação e sustentação da identidade intérprete é projetada no *alinhamento* (Goffman, 1981; 2002) que os participantes estabelecem na conversa. Goffman (*op. cit.*) introduziu esse termo em 1979 para caracterizar o processo dinâmico de construção, sustentação e mudança de enquadres, ou seja, para descrever que além do processo interpretativo em que os interlocutores são continuamente confrontados para entender *o que está acontecendo* nos eventos interacionais, os participantes também negociam as relações interpessoais, ou os alinhamentos que constituem tais eventos. Alinhamento refere-se, portanto, “a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Ribeiro & Garcez, 2002:107).

Aparentemente, a tradução (mas não o intérprete!) parece ser uma atividade social bem presente em contextos de ensino de línguas. Entretanto, tenho

observado que, nesse contexto em especial, traduzir ou interpretar carregam sentidos diferentes, e revelam características culturais que põem em atrito o mundo surdo e o mundo ouvinte. Na condição de professora de língua estrangeira (inglês), perguntava-me por que a tradução ou mesmo a presença de intérpretes na aula eram necessárias, pois acreditava que o curso pudesse funcionar como outros contextos de ensino de línguas. Antes mesmo de o primeiro módulo do curso iniciar, o professor Leo havia perguntado se eu poderia “interpretar” a fala dele no começo, pois sabia que eu já tinha tido contato anteriormente com outros surdos e com a LIBRAS. Lembro-me, naquele momento em que conversamos, de ter dito que não me sentia apta a tal tarefa: primeiro porque não tinha conhecimento suficiente da língua, nem tampouco na habilidade de intérprete, e segundo, porque o meu posicionamento foi um posicionamento etnocêntrico, pois pensava nos contextos de ensino de línguas estrangeiras orais, nos quais a presença de intérprete (ou tradutor) não faz muito sentido.

Como que respondendo a essa cena, uma outra se mostra interessante: aos olhos de uma aluna, eu é que deveria ser intitulada *intérprete*. No primeiro dia de aula, durante a interpretação dos sinais do professor surdo para as alunas ouvintes, falando sobre as regras do curso, a aluna-intérprete olha para mim e diz:

**Excerto 18 - (Notas de campo, 02/08/03)**

<p><b>Jussara:</b> Ai... desculpa Audrei! Era você que deveria traduzir, interpretar para as alunas, né? <b>Audrei:</b> Não! Você pode e deve continuar, por favor!</p>
---

Quando Jussara estabelece este “alinhamento” (Goffman, *op. cit.*) comigo, percebo que não somente a minha identidade de responsável pelo curso – que tinha sido projetada por mim no momento em que introduzi o professor às alunas e, em seguida, quando falei da pesquisa que estaria realizando naquele contexto – estava também sendo co-sustentada pelos participantes, mas também que, ao engajar-se na atividade de tradução, a aluna-intérprete participava de algo que já lhe era familiar, mas que ainda era estranho para mim (como se me dissesse: “*Audrei, o ritual de interpretação e/ou tradução tem uma estrutura e um significado na interação entre surdos e ouvintes*” – significado esse que foi sendo construído nas idas e vindas desta análise). Gumperz & Cook-Gumperz (1982) argumentam que a compreensão pelos interactantes dos processos de identificação – evidenciados pelas *pistas de contextualização* – está relacionada à noção de redes sociais. São as redes das relações sociais que fundam as experiências interacionais dos indivíduos, refletindo tanto as categorias de estruturas amplas como também o *status* do indivíduo no grupo. Com “pistas de contextualização”, Gumperz (1982a: 131) refere-se aos sinais de que os participantes fazem uso no curso da interação para interpretar suas intenções; ou seja, segundo o autor, os participantes fazem inferências através de traços lingüísticos e paralingüísticos (expressões, escolha lexical ou sintática, troca de código, sinais não verbais, mudanças na pronúncia etc.), que lhes permite saber qual é “a atividade, qual é o conteúdo semântico a ser entendido e como cada sentença se relaciona com a precedente ou a conseqüente”.

Embora em outros momentos o professor tentasse atribuir-me a identidade de intérprete, eu escapava perguntando se alguém sabia a LIBRAS e se podia ajudar – o fato é que, como mencionei anteriormente, o papel de intérprete naquelas circunstâncias “agredia” a minha cultura de ensinar e a minha identidade de professora de línguas orais (também estava sendo “agredida” a minha identidade de pesquisadora que queria ficar alheia aos acontecimentos—como se isso fosse possível!). Portanto, embora o “fazer tradução” tivesse significados distintos para mim e para a aluna-intérprete, essas realidades faziam sentido para ambas, já que eu estava vivendo o movimento conflituoso entre as identidades de aluna-professora de línguas-pesquisadora, enquanto ela vivia o movimento entre as identidades de aluna-fonoaudióloga e “conhecedora da situação”, revestida da pele de aluna-intérprete.

Pode-se admitir que, nos últimos tempos, já é lugar comum associar identidade e metamorfose; contudo, é ainda no contexto das identidades que este trabalho segue seu caminho. Assim, re-assumo com Hall (1992) que o indivíduo não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. E re-affirmo, para assentar melhor os alicerces deste estudo, que elas são móveis e fluídas “formadas e transformadas continuamente em relação às maneiras que nós somos representados ou relacionados aos sistemas culturais que nos cercam” (Hall, 1992: 277). O contrário disto, afirma o autor, é uma fantasia, e se essa sensação de identidade unificada prevalece em alguns momentos é porque “nós construímos uma história confortante ou ‘narrativa do eu’ sobre nós mesmos”. Enfim, parece-nos que o

lugar comum ainda é o de maior conforto, e que admitir a diferença e a mudança podem valer somente – como diz a expressão da língua portuguesa – “da boca pra fora”.

Comecei a observar outras alunas ouvintes – professoras (ou que tinham tido formação para serem professoras) de línguas orais estrangeiras ou segundas, ou alunas que já tinham tido contato com outra língua além da materna – para tentar estranhar e, assim, distanciar-me do meu etnocentrismo; e também para entender as experiências individuais de cada uma. Percebi que elas manifestavam um posicionamento diferente:

**Excerto 19 - (Diário Arlete, 02/08/2003)**

Quando o professor perguntou se já tínhamos tido contato com algum surdo, percebi que nunca tinha tido contato com eles, então isso seria um desafio para mim. Entretanto, como não consegui entender nada do que estava acontecendo nos primeiros gestos do professor, minha primeira reação foi a de que “aquilo não iria dar certo”, “o que eu estou fazendo aqui, meu DEUS?”

**Excerto 20 - (Diário Arlete, 09/08/2003)**

Senti a necessidade de haver pelo menos no começo uma pessoa que entenda a Língua de Sinais para “traduzir” o que o professor está falando.

**Excerto 21 - (Diário Dulce, 09/08/2003)**

No início fiquei ansiosa pois a sensação de entrar em contato com o novo, sempre desequilibra o ser humano e não sou exceção. Os adultos têm dificuldade de se expor, de demonstrar suas inseguranças, mas daí fiquei tranqüila porque uma aluna interpretava o que o professor ia falando.

**Excerto 22 - (Diário Gladys, 16/08/2003)**

Hoje fiquei muito frustrada no intervalo da aula. Guilherme nos disse que não haveria aula próximo sábado. No corredor, ele tentou falar comigo. Eu disse (tentei) que não achava bom que não tivesse aula pois uma aula só por semana era tão pouca para quem não tem contato com surdos como eu, praticar. Ele entendeu que eu não estava gostando da aula dele! Aí, tentei desfazer o engano. Ele chamou uma pessoa que sabia falar e só então as coisas se esclareceram. Quando será que vou me fazer entender?

Pode-se observar, nas falas das alunas Arlete (*“não consegui entender nada do que estava acontecendo nos primeiros gestos do professor”/ “senti a necessidade de uma pessoa ‘traduzir’ o que o professor está falando”*), Dulce (*“entrar em contato com o novo, sempre desequilibra o ser humano e não sou exceção...mas daí fiquei tranqüila porque uma aluna interpretava o que o professor surdo ia falando”*) e Gladys (*“Quando será que vou me fazer entender?”*) que o que está falando mais alto para elas é a identidade ouvinte-aprendiz-iniciante. Erickson & Shultz (1982) argumentam que a sustentação e/ou incorporação de determinadas identidades pelos indivíduos ocorre, em diferentes momentos interacionais, a partir dos papéis sociais que assumem, e que irá depender de seus interesses, intenções e objetivos. O fato de nunca terem tido contato com a língua anteriormente gera um desconforto, uma sensação de ‘não fazer parte’ e até um sentimento de incapacidade, que é minimizado pela atividade de tradução realizada em alguns momentos pelas alunas que ocupam o papel de alunas-intérpretes. Então, a identidade “professora de línguas orais” dessas alunas poderia estar deixando de ser projetada por não atender às necessidades e interesses momentâneos dessas alunas, contrariamente à minha experiência – com um pouco mais de conhecimento de LIBRAS. Nesse momento, como se pode observar nos excertos acima, o que faz sentido para elas é “entender o conteúdo da interação”, “fazer parte”, “não se expor”, “fazer-se entender”.

Conforme vai diminuindo o estranhamento das alunas com a LIBRAS, vai diminuindo também a necessidade da atividade de tradução e aumentando tanto

uma conscientização da importância do contato lingüístico com a língua de sinais quanto uma aproximação ou 'ajuste' da realidade alheia/"estrangeira" que elas estão vivendo aos seus esquemas culturais ouvintes de ensino. Esse movimento é observado nas falas abaixo:

**Excerto 23 - (Entrevista em áudio, 10/12/2003)**

**Arlete:** (...) aquela fase de estranhamento já passou (...) porque no começo você não tem referência (.) eu não tinha onde pegar (...) por exemplo, fiz inglês <e o inglês aprendi muito nova> ai depois fiz francês (.) do francês já tinha referência do inglês (1.5) e a língua de sinais? pensa assim a primeira vez (*faz movimentos rápidos com a mão tentando reproduzir sinais aleatoriamente no ar*) o estranhamento ao GESTO, à LÍNGUA pois não tinha referência anterior (...)

**Excerto 24 - (Questionário Gladys, 27/09/2003)**

Às vezes (ou quase sempre) preciso de uma tradução. Mas o uso de sinais sem a tradução é necessário para que nos acostumemos com eles sem a interferência do português.

**Excerto 25 - (Diário Mariluce, 02/08/2003)**

O fato de eu ter tido aula de Educação Bilíngüe e ter visitado uma escola para Surdos me ajudou a não ficar nervosa e como medo do desconhecido. (...) Para ensinar LIBRAS usa-se basicamente os mesmos princípios de qualquer outro ensino de língua. Foi nesse momento que eu comecei a me familiarizar com o estranho. Isso não ocorreu com o fato de eu comparar o que acontece numa aula de Inglês com a aula de LIBRAS e sim com o fato de eu ter que me habituar com a idéia de que meu professor era surdo e não me entenderia de outra maneira. Então, foi como entrar no mundo dele, eu conversava normalmente com os outros ouvintes, mas aos poucos comecei a compreender o que ele dizia sem precisar de intérprete. Acho que isso acontece porque a gente se sente inserido no contexto de aula e precisa entender e se fazer entender se quiser aprender a língua.

O movimento das alunas se dá de formas e em tempos diferentes. Para algumas, o choque e o estranhamento podem ser maiores e mais duradouros (excertos 18, 19, 22), enquanto para outras não (excertos 24 e 25). Mas é interessante notar que em certo momento (momento em que as alunas estão menos ansiosas e mais familiarizadas com o contexto e a LS), a atividade de tradução e o

intérprete tornam-se empecilhos para a relação com o mundo da surdez (vendo a tradução como uma atividade desencadeada por uma atitude preconceituosa e paternalista) e, especialmente, um empecilho para a aprendizagem da LIBRAS. Esses aspectos são observados quando a identidade aluna-ouvinte-aprendiz-iniciante é manifestada nas falas, depois que eu pergunto como elas se sentem aprendendo a língua de sinais:

**Excerto 26 - (Entrevista em áudio, 29/11/2003)**

**Telma:** (...) o desconforto era assim (.) eu tive na faculdade e trabalhei pouQUÍssimo tempo com D. A <depois agora que eu voltei> (.) de início <principalmente na aula> havia uma cobrança por parte de quem já trabalha comigo e que tem noção da língua (...) então assim <nem dava tempo de você raciocinar já vinham dar a resposta pra você> então quando você tava ai::nda re-bo-bi-nando para você conseguir dar a respo::sta <já davam a resposta pronta pra você>=

**Joanice:** =eu vejo que assi::m <são níveis né?> quando fiz o primeiro curso tudo assim mui::to novo (.) eu senti assim como a Telma disse porque fiz com o grupo que já tinha noção e realmente eles não esperavam o meu tempo (.) porque você tem que digerir=

**Délia:** =é você se sente muito BURRA né? Porque:: o que estraga é ISSO <responderem por você> (...)

**Tânia:** (...) fico DOIDA quando ele tá explicando algo e:: e alguém fica ditando o que ele tá falando (.) traduzindo (.) muito chato (.) <parece que ele não é capaz de se fazer entender e os alunos de entenderem sabe>?

**Excerto 27 - (Diário Gladys, 06/09/2003)**

(...) do meu lado tinha uma pessoa que sabia muito a língua e que interpreta para nós e do outro lado uma senhora que sabia bem pouco (mas mais do que eu). Apesar da boa vontade, essa senhora tem umas coisas que me incomodam e não sei bem dizer o que é: ela repete em voz alta o que o Guilherme fala, na maioria das vezes equivocadamente, parece meio “paternalista”—“olha que bonitinho”, “tá vendo?” uns comentários meio “bestas”

**Excerto 28 - (Diário Mariluce, 06/09/2003)**

A aula foi legal hoje, anotei menos explicações dos movimentos dos sinais e gostei quando ele pediu pra ninguém interpretar em voz alta para forçar a nossa compreensão.

A tradução a que se referem as alunas, e discutida até aqui, é a *consecutiva*. Na análise, podemos observar o movimento das alunas-ouvintes-iniciantes sobre a sua relação com tal atividade social no contexto de ensino: em alguns momentos é necessária; em outros, não.

Gostaria, entretanto, de chamar a atenção para a atividade de *tradução simultânea*, sugerida por uma das alunas nas primeiras aulas de Leo e que, a meu ver, representa o *clímax* na relação dos significados entre as participantes. Ao refletir sobre o episódio, percebo também o meu próprio movimento, deslocando-me da visão etnocêntrica sustentada na minha identidade de professora de línguas orais para a visão do professor surdo.

Essa questão, que já apresentava certo estranhamento para mim, começa a ter outros significados – significados esses gerados na tensão (ver também discussão na seção 3.1.1). Digo isso porque cogitar a tradução simultânea me fez pensar na discussão, no contexto da surdez, sobre o bimodalismo. O *bimodalismo* é uma filosofia que prega o uso dos sinais na ordem da língua oral. Também se refere ao uso simultâneo das duas línguas (oral e sinalizada) por um mesmo indivíduo, e carrega uma visão muito negativa, levando em conta que o argumento é sustentado nas idéias (1) de que a língua majoritária (no caso o português) sobreporia à LS as suas estruturas gramaticais, desestruturando-a (Felipe, 1989: 102), e (2) de que o cérebro não processa duas línguas simultaneamente (Wilcox & Wilcox, 1997).

A *tradução simultânea* não é nenhuma filosofia. Neste contexto, refere-se à tradução feita por um segundo indivíduo, cada qual falando uma língua, apenas ocorrendo de forma simultânea, uma vez que se trata de duas línguas de canais diferentes e que não competiriam sonoramente pelo piso conversacional (como no caso de duas línguas orais, por exemplo), nem tampouco, a princípio, afetariam a estrutura lingüística uma da outra. Isto se dá porque, ao contrário da língua oral, a língua de sinais não se difunde em todas as direções acusticamente (Sacks, 1990). Ainda assim, a atividade de tradução simultânea carrega, até certo ponto, a sombra do bimodalismo, apresentando-se com uma carga semântica muito negativa no contexto da surdez. Essa questão fica evidente na sala de aula do professor Leo, no grupo da tarde, quando ele ratifica uma aluna para ser a sua intérprete no momento em que ele vai contar a história da sua vida:

**Excerto 29 – (Notas de campo, 02/08/2003)**

<p><b>Leo:</b> { 🖐️ vou contar <u>minha história</u> por favor <u>interpreta</u> para as alunas? } ((olhando para a aluna Eliane))</p> <p><b>Eliane:</b> { 🖐️ claro }</p>
---

Quando Eliane começa a interpretar, uma das alunas iniciantes diz: “a::: vai falando junto com os sinais dele!”, e ouve-se uma meia dúzia de “boa idéia!”, manifestadas por outras alunas ouvintes também iniciantes na LIBRAS. Quando lhe pedem para traduzir simultaneamente, a aluna-intérprete demonstra certo desconforto e, meio desconcertada, ignora o pedido. O desconforto fica aparente em sua expressão facial: sobrancelhas levemente suspensas em tom de dúvida e uma

leve inclinação da cabeça em direção a um dos ombros. Ancorada na noção de pistas de contextualização de Gumperz (1982a), percebe-se que a aluna-intérprete, que faz parte de um grupo minoritário de ouvintes, está “comunicando” um significado da cultura surda, pois demonstra sensibilidade e familiaridade maiores com o mundo da surdez. Por um lado, Eliane dá espaço para as alunas se familiarizarem com os sinais do professor e com a LIBRAS, tentando minimizar o uso da fala que, nesse caso, concorreria de maneira desigual com os sinais, já que a atenção das alunas ouvintes poderia ficar restrita ao som. Mas ela também sabe que os surdos precisam tanto do contato visual com os intérpretes (e traduzir simultaneamente agrediria esse aspecto cultural, pois ela teria que optar: ou estabelecer contato com o surdo ou com os ouvintes) quanto de um tempo entre a informação passada de uma língua a outra, para se assegurarem de que o conteúdo está de fato sendo entendido. Além disso, acredito que entra aí uma questão de repulsa que está, de certa forma, associada ao *bimodalismo*.

Para entender as razões de uma das alunas ouvintes que solicitou a tradução simultânea, fui, durante o intervalo, conversar com ela, pois percebi que havia ficado muito descontente com a decisão da aluna-intérprete de não traduzir simultaneamente. Tentei sensibilizá-la quanto à situação e mostrar que estávamos em um contexto de ensino diferente de outros. Mas o que ouvi foi uma fala indignada; e seu rosto ruborizado denunciava que tinha se sentido muito mal com a situação: *“Afiml que mal há em traduzir simultaneamente? Eu não estou aprendendo nada, e você, Audrei, não vai ter contribuições na sua pesquisa se está*

*querendo saber como os ouvintes aprendem a LIBRAS! Eu poderia aprender na tradução simultânea, associando os sinais do professor à fala da intérprete".* A questão se torna tão polêmica que a aluna defensora da tradução simultânea desabafa em um de seus diários retrospectivos:

**Excerto 30 - (Diário Angelita, 09/08/2003)**

Finalmente tinha aparecido a oportunidade de eu fazer um curso de língua de sinais! Eu sempre tive vontade de aprender, no mínimo, as regras básicas e aprender a estrutura dessa língua tão diferente das outras línguas que já estudei. Por isso, foi com muita ansiedade que fui à primeira aula. **A minha maior frustração está no fato de que quase todas as outras alunas já sabem um pouco (entendem e sabem usar) a língua de sinais, mesmo sendo um curso para iniciantes! Quando o professor se comunica com as outras alunas, na língua de sinais, sinto-me totalmente fora porque eu – obviamente – não consigo entender nem sobre o que eles estão conversando. E às vezes, um aluno pergunta alguma coisa (em LIBRAS) e o professor responde e só depois, a conversa toda é traduzida. Já aconteceu algumas vezes de alguém fazer uma pergunta que obviamente era engraçada (porque todo mundo riu), mas quem não entendeu tinha que esperar toda a conversa terminar para ficar sabendo sobre o que era aquela conversa engraçada.** Outras vezes, quando o professor estava explicando ou contando alguma coisa, como foi o caso quando ele estava contando sobre a sua vida na segunda aula, houve muitas exclamações como por exemplo: “Nossa! Olha só” ou “que legal” e eu, lá, sem entender absolutamente nada, tinha que esperar mais alguns minutos (parecia muito tempo...) até ouvir a tradução (...) Eu também comentei isso durante a aula. E cheguei a pedir para termos interpretação simultânea e não consecutiva para melhor podermos associar as palavras aos sinais. Mas parece que a minoria sempre tem pouco peso, o que não só me deixou frustrada, mas também chateada porque o curso não é para quem já fala LIBRAS, mas sim, para pessoas como eu que estão começando do zero. Eu não gosto nem um pouco de ser “a chata” que sempre reclama, mas ao mesmo tempo sei que tenho todo o direito, uma vez que o curso é para iniciantes e eu paguei para ter exatamente isso, e não para ficar olhando às outras pessoas mostrarem o que elas sabem. **Alguém da turma usou como argumento para não haver interpretação simultânea o fato de ser melhor você tentar adivinhar o que o professor está falando, a partir das partes que você entendeu** (e a partir do contexto geral da frase), mas para quem só teve uma única aula de LIBRAS e mal sabe o alfabeto da língua de sinais, como essa pessoa vai conseguir “adivinhar” o sentido da frase? É impossível...

Essa voz ouvinte revela uma indignação que nos faz refletir sobre muitas coisas. De certa forma, demonstra o seu desconhecimento da situação dos surdos e da complexidade de contextos de ensino de LIBRAS. Contudo, neste momento da análise, gostaria de chamar atenção para o que o seu discurso mostra

– além da sua argumentação sobre o uso da tradução simultânea como forma de facilitar a sua aprendizagem – um sentimento de desconforto quanto à exclusão, de estar em um grupo e não se identificar com ele, e de perceber que seu conhecimento é declaradamente menor ou inferior e o quanto isso a agride. Esse diário é representativo daqueles ouvintes “maioria-maioria” a que anteriormente me referi (seção 1.2). Seu depoimento ecoa, de forma inversa e bastante qualitativa, o próprio modo como o surdo foi tratado durante anos; denuncia o quão superiores, etnocêntricos e colonizadores têm sido os gestos ouvintes sobre as questões surdas (pensemos na filosofia oralista, nas propostas inclusivas de surdos nas escolas ouvintes, na tarefa árdua de reconhecimento lingüístico da língua de sinais). Por último, a sua fala insiste no fato de que, para alguns ouvintes, os seus direitos são legítimos (*“paguei para ter essas aulas!” Este é um curso para quem não sabe a língua! É um curso para iniciantes*) – o que permite lembrar que, para o surdo, essa legitimidade ainda é uma batalha diariamente suplicada, e ainda assim quase sempre ignorada e invisibilizada pela sociedade envolvente.

E o outro lado da questão? Essa discussão tem outro lado? Dentro da sala de aula, outras vozes se manifestam em relação à tradução simultânea. Uma outra aluna ouvinte-iniciante (Gladys) e também uma aluna-intérprete (Eliane) fazem os seguintes comentários em um de seus diários:

**Excerto 31 - (Diário Gladys, 09/08/2003)**

Parece que tem alunos que ainda não entenderam que Libras é uma outra língua. Tem até gente que quer tradução simultânea sem se dar conta que em outras línguas estrangeiras esta tradução não ocorre.

**Excerto 32 - (Questionário Eliane, 16/08/2003)**

Quando se conhece as duas línguas o que incomoda é observar a dificuldade e resistência das pessoas em aceitar e respeitar as características da LIBRAS. ...desconfortável é observar a necessidade que os ouvintes aparentam em “formatar” a LIBRAS usando os padrões da língua portuguesa... mas como qualquer outra interação entre línguas, a tendência natural é que se misturem e se confundem mesmo, porém à medida que se conhece suas especificidades e diferenças [entre LIBRAS e a língua portuguesa] e a cultura Surda fica praticamente impossível utilizá-las concomitantemente ou traduzi-las simultaneamente.

Embora os três últimos depoimentos (das alunas Angelita, Gladys e Eliane) tenham conteúdos específicos, e estes dois últimos apresentando-se com uma voz antagônica, se comparados à primeira (Angelita), eles são significativos para a realidade e a experiência de cada participante. Assim, acho importante salientar que temos, nas diferentes vozes dos alunos ouvintes, diferentes pontos de vista sobre os significados da atividade de tradução, e que entre um ouvinte e outro os significados variam: de um posicionamento etnocêntrico naturalizado (Cavalcanti, 1991), desencadeado muitas vezes por um desconforto frente ao estranho e totalmente desconhecido, até um posicionamento mais sensível, aberto à experimentação e à vivência na/através da cultura do outro. Além de atingir as expectativas dos padrões culturais ouvintes e/ou individuais do que se pensa que deve ser um contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS (incluindo o que o ouvinte considera o melhor modo de aprender a LIBRAS), a tradução e o intérprete têm significados sociais distintos na cultura surda. E é isso que focalizo a seguir.

### **3.1.1 Vivendo o papel de intérprete de LIBRAS: reflexões a partir da experiência**

O depoimento da aluna Angelita incomodou-me profundamente. Ao mesmo tempo em que “não aceitava” a sua atitude, também me sentia responsável, pois sua fala espelhava um comportamento que eu certamente teria caso não tivesse tido a oportunidade de conhecer os surdos há algum tempo, e não tivesse sido sensibilizada quanto às questões das minorias lingüísticas na minha formação acadêmica. Nesse momento, lembrei-me de uma questão salientada por Ely *et alii* (1991: 108). As autoras enfatizam que, nas pesquisas de cunho etnográfico, os pesquisadores estão sempre lidando com o aspecto afetivo, já que questões pessoais estão em jogo. Assim, o pesquisador está constantemente envolvido em uma vasta gama de emoções como amor, ódio, medo, cobiça, angústia:

Podemos descobrir alguma dimensão de nós mesmos que nós gostamos, ou ser forçados a nos confrontarmos com certas limitações pessoais. Muito provavelmente, cada um de nós parecerá uma pessoa levemente diferente daquela que éramos quando iniciamos, não somente com um acréscimo de conhecimento do fenômeno que nos propusemos a estudar, mas também sobre nós mesmos. [tradução minha]

Fiquei alguns dias refletindo sobre a fala da aluna, e sobre o exercício constante de familiarização e estranhamento (Erickson, 1986); comecei, então, a prestar mais atenção ao significado do papel do intérprete e da tradução do ponto de vista do surdo.

Por um lado, sabia que a tradução na sala de aula (embora muito praticada) era desaprovada, em muitos momentos, tanto pelo professor como por algumas alunas ouvintes, pois a maioria dos participantes concorda que para se aprender a LIBRAS é necessário estimular a visão, e ter essa abertura para uma nova dimensão de linguagem, a dimensão viso-espacial. E ficou muito evidente, por outro lado, que havia, por trás dessa atividade, questões maiores, que iam além da necessidade do ponto de vista do aprendiz-iniciante, e que nos primeiros contatos com o professor surdo precisavam ser construídas e legitimadas, visto que a tradução feita pelo intérprete é um espaço importante para a manifestação cultural e identitária dos indivíduos surdos.

Entretanto, só fui retomar essa questão quando já estava tendo aulas no Módulo 3. Sabia que nos primeiros contatos entre professores surdos e alunos ouvintes a história de vida do surdo era sempre contada pelo próprio professor, como pude constatar em outras ocasiões e contextos de LIBRAS de que havia participado anteriormente. As histórias, portanto, são recorrentes nesses contextos, e são sempre tristes, mostrando o caminho tortuoso e difícil que os surdos geralmente percorrem na sua vida escolar e familiar. Houve uma ocasião em que servi de intérprete para introduzir a história de vida do professor Leo para as alunas que acabavam de começar o curso de LIBRAS Módulo 1:

**Excerto 33 – (Notas de campo, 24/04/2004)**

Sou surdo de nascença. Aprendi a Língua de Sinais desde os 6 anos na escola DERDIC. Tenho uma irmã que se chama Adriana e também é surda, nunca aprendeu LS nem conviveu com surdos. Eu e ela somos oralizados. Ela viveu muito tempo com os ouvintes na escola que é muito rígida (...) ela fez muitos amigos surdos e aprendeu a LS e se sentiu mais independente em comunicar com

surdos. Eu fiquei na escola até os 9 anos. Saí porque a escola era muito lenta, tinha que fazer dois anos em cada série (da 1ª a 5ª série), e vi que fiquei perdendo tempo aprendendo na comunicação total e oral. No começo foi muito difícil de aprender na escola normal, estudava e não conseguia entender, tinha professora particular (...) infelizmente mais uma vez eu repeti, depois de continuar na 1ª série uns 4 anos (...) No começo os meus pais falavam oralmente e eu não conseguia entendê-los, aí Ana ajudou interpretando com sinais para mim, eu entendia e dava mais atenção a ela. Eu aprendi com ela e com os amigos surdos. Quando eu tinha 14 anos e voltei a fazer amigos surdos na escola DERDIC (...) Conheci a comunidade surda que nunca tinha visto antes e assim meus pais ficaram muito felizes por eu ter amigos surdos para o meu desenvolvimento e lazer. Fiquei muito feliz de fazer amizade com os amigos surdos, me senti mais independente na comunicação e aprendi muita coisa com eles. Depois fui estudar processamento de dados, no técnico. Eu fui educado para ler muito. Não foi o suficiente para entender tudo que diziam os professores. Aprendi muito usando o computador. Depois fiz vestibular (...) no curso de Design Digital e passei direto sem fazer cursinho. Fiquei super feliz. Eu entrei na faculdade em 1998, tinha uns 27 anos e estudava com 80 alunos na mesma classe. No começo era muita teoria. **Eu não conseguia entender direito o que dizia a professora, eu me esforçava muito para ler os lábios da professora (...) infelizmente tirei nota ruim. Aí fiquei desesperado, conversei com o meu professor, e ele disse que eu deveria escrever o que eu não entendesse e não devia só decorar como qualquer colegial, pois na faculdade é diferente.** (...) fiquei até no fim do primeiro ano e algumas notas não foram boas. Eu sempre gostei muito de português (...) estava ansioso para aprender, mas infelizmente tirei péssima nota. Então, pensei muito na faculdade e queria desistir porque tinha muita dificuldade e não conseguia tirar notas boas. Minha família queria que eu continuasse. No 2º ano (...) vi que era mais prático (...) fiquei mais ansioso de aprender, foi mais fácil. Aprendi a usar o computador, fiz desenhos e outras coisas. **Um dia teve uma palestra na faculdade sobre desenvolvimento de emprego, e então chamei uma intérprete. A coordenadora ficou olhando por nós junto com o intérprete. Fiquei feliz de saber de tudo durante a palestra, pois com a intérprete eu conseguia entender. Valeu a pena entender tudo, o surdo tem direito para ficar igual aos ouvintes. Então, depois soube de uma amiga surda que tinha intérprete na sua faculdade (...) conversei na minha faculdade com a minha coordenadora para poder ter intérprete durante algumas aulas e meu pai conversou com ela (...) a vinda da intérprete foi aprovada (...) era um novo momento para mim não ter mais barreira de comunicação.** O intérprete vinha um dia e no outro não, conforme combinado, e eu tinha que pagar o seu transporte e a sua comida e a FENEIS pagava o salário do intérprete durante poucos dias. Não tenho vergonha dos ouvintes porque eu tinha um intérprete, porque eu tenho direito. **Com o intérprete foi ótimo, cresci muito e senti mais capacidade de fazer os meus trabalhos e as minhas notas melhoraram.** Depois ele saiu e foi substituído por outro intérprete, que também saiu porque ficou complicado para ele. Depois contratei uma mulher que não trabalha na FENEIS, trabalha na minha igreja que também é intérprete. Ela aceitou participar e freqüentou a faculdade algumas aulas. A minha faculdade aprovou pagar 50% do pagamento para intérprete e eu tinha que pagar os outros 50%. Com isso a faculdade ficava para mim muito mais cara do que para o ouvinte. Quando consegui um estágio no quarto ano recebi salário para pagar a intérprete. Não foi muito satisfatório porque ela chegava atrasada, pois morava muito longe, tinha que acordar muito cedo, ou ela faltava e perdi muita aula importante que não conseguia substituir (...) Lutei para terminar logo e conseguir receber o certificado (...) **Agora eu vejo que os surdos estão entrando mais na faculdade e para quebrar a barreira de comunicação, eles têm intérpretes de LIBRAS, pois a lei foi aprovada no ano de 2002, dia 24 de abril. Os surdos estão muito felizes. A quantidade de intérpretes aumenta para trabalhar, aumentam os surdos na faculdade, nas palestras e outros eventos. Algumas faculdades já pagam curso, salário e benefícios para o intérprete, tudo mudou por causa da lei. Os surdos têm direitos e podem aprender de tudo para ser bons profissionais, iguais aos ouvintes.** Trabalho dando aula de LIBRAS para os ouvintes desde 1997, antes da faculdade, dava aula particular na igreja como voluntário, pois alguns intérpretes sempre me perguntavam como poderiam aprender para interpretar (...) eu ajudei e comecei a sentir que podia ser instrutor (...) depois fiz o curso de

formação de instrutor de LIBRAS na FENEIS, em 1999. Aí eu fiz curso de formação de instrutor de LIBRAS do MEC e estou trabalhando, dando aulas. Eu amo ensinar os alunos.

Esse é o relato de vida do professor Leo, traduzido por mim no dia 24 de abril de 2004 (exatamente dois anos depois da aprovação da lei que dá direito ao surdo de ter intérprete nos contextos de ensino). Ao aceitar o desafio, fiquei ansiosa – já que não transitava com fluência na LIBRAS, mas me comprometi a ser intérprete porque sentia quão importante e significativo era para ele esse momento (a verdade é que, então, sequer imaginava que o momento tinha sido muito mais importante e significativo para mim!).

Essa experiência me fez refletir sobre algumas questões de ordem prática: nunca tinha sido intérprete em ambientes formais (nem em outra língua), por isso compreendi os desafios com os quais os intérpretes têm que lidar. No desenrolar da minha tradução da fala de Leo, os alunos faziam perguntas usando expressões do português e eu tinha que ajustar o conteúdo – em função de minha própria limitação de vocabulário na LIBRAS – para me fazer entender com o professor usava português sinalizado, fala oral e também leitura labial. Em outros momentos, Leo falava de questões que já me eram familiares (eu já conhecia a sua história de vida, contada por ele e traduzida por uma colega do módulo anterior, e também estava familiarizada com as questões que Leo queria expor), e eu me pegava discursando sobre o assunto como se fosse conhecedora de causa, e não sei até que ponto a tradução se aproximou do conteúdo relatado de fato pelo professor (definitivamente, em alguns momentos apropriei-me do seu discurso!).

Uma outra sensação que tive foi de muito cansaço, em alguns momentos, fiquei muito tonta com tanta sinalização, e meus braços e mãos doíam quando tinha que sinalizar para o professor as perguntas das alunas...

Mas toda vez que ele perguntava se podia continuar, respondia afirmativamente porque, de fato, aquela experiência me agradava muito, e agradou-me, sobretudo, porque me proporcionou outro olhar sobre o papel do intérprete e me fez sentir na pele, literalmente, a perspectiva do professor sobre as barreiras de comunicação que ele e tantos outros surdos têm vivido. Como mencionei anteriormente, a minha visão era a de que interpretar não era tão necessário – afinal, o curso era de ensino e aprendizagem de língua, e talvez pudesse funcionar como em tantos outros contextos desse ensino. Todavia, percebi que além do mero ato de interpretar, ou seja, de garantir que duas partes se entendam, a tradução feita pelo intérprete no curso de LIBRAS é um “espaço” para algo que vai além da comunicação na interação entre usuários de línguas distintas, e, nesse sentido, abarca uma dimensão social maior para o professor e para a cultura surda. Ter o intérprete em lugares públicos é uma forma de garantir que a manifestação do discurso político-ideológico dos surdos seja de fato disseminada: não só concretiza as incessantes reivindicações da comunidade surda sobre o direito de ter um intérprete nas interações formais com o ouvinte, como também garante ao surdo que será de fato entendido pelos seus interlocutores – no caso de contextos de ensino, por exemplo, o professor está falando de sua história de vida, de sua comunidade, de sua cultura e identidade surda, e sobre a sua língua, a LIBRAS, e tudo isso é

crucial para ele. As oportunidades para disseminar esse discurso são tão raras que esse contexto me parece relevante e potencialmente especial (e, portanto, digno de intérprete!) para articular essas questões; afinal, a sala de aula é um contexto social de prestígio e, por conseguinte, reconhecido e legitimado por todos.

Essas visões das alunas ouvintes sobre o intérprete e sobre a atividade de tradução – seja ela consecutiva ou simultânea – aparecem sob diversas formas, significados e momentos, variando de indivíduo ouvinte para indivíduo ouvinte, e apresentando significados distintos para o professor surdo. Se admitimos que não há identidade fixa, é preciso que também consideremos que as diferentes visões põem em jogo diferentes identidades dos participantes, cuja construção se faz em múltiplas direções e em uma relação conflituosa, dada a sua instabilidade, mobilidade e fragmentação “composta não de uma, mas muitas vezes de várias identidades contraditórias e não resolvidas” (Hall, 1992: 276). Assim, ora incomoda – quando atinge as identidades dos ouvintes-aprendizes-intermediários e dos ouvintes-professores de línguas orais; ora é necessária e interessa – quando atinge a identidade do ouvinte-aprendiz-iniciante; mas é necessária, sobretudo, quando diz respeito àquilo que é significativo para a construção e a manifestação da(s) identidade(s) e cultura(s) do professor surdo.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A questão da tradução e do intérprete é um ponto que pode ser refletido e embasado teoricamente em trabalhos futuros. A discussão feita neste estudo surge a partir da leitura dos registros e limita-se na descrição analítica dessas atividades durante a interação entre o professor surdo e seus alunos ouvintes.

### 3.1.2 “A LIBRAS é tão diferente do português, mas ao mesmo tempo elas parecem estar tão inclusas uma na outra”: sobre a relação entre o uso da LIBRAS e o português

Quando se fala em uma língua de sinais de surdos brasileiros, a maioria das pessoas pensa que se trata de uma convenção da língua oral portuguesa em forma de sinais. Essa visão (muito embora equivocada) é mantida mesmo por aqueles que já têm um esclarecimento sobre a existência e a legitimidade da LIBRAS. A aluna ouvinte Ferena, que trabalha há 4 anos com surdos, diz o seguinte em um dos seus quatro diários retrospectivos:

#### Excerto 34 - (Diário Ferena, 06/12/2003)

Hoje o professor colocou a transparência no quadro para falar um pouco da sua cultura e da língua de sinais. Conforme ele ia explicando eu me questionava como é para ele ler em português e depois falar em sinais. A língua de sinais não tem escrita, e o português fica sendo uma forma de registrar toda aquela informação. **Às vezes tenho a impressão que é uma coisa só. Às vezes é difícil entender que são duas línguas distintas. A LIBRAS é tão diferente do português, mas ao mesmo tempo elas parecem estar tão inclusas uma na outra.** Quando tenho que me comunicar em sinais **acho difícil entender que são duas línguas distintas e vejo que nós ouvintes acabamos fazendo sinais na língua portuguesa.** Eu tenho uma tendência muito forte de sinalizar no português, mas sinto que os surdos me entendem...

Essa aluna demonstra em sua reflexão a dificuldade de abandonar a língua portuguesa quando tem que se comunicar em LIBRAS. É curioso observar que essa é uma sensação muito típica, por exemplo, de quando se começa a aprender e/ou a entrar em contato com uma outra língua. Os indivíduos geralmente baseiam-se na sua língua primeira, e as transferências, misturas e alternâncias lingüísticas são comuns. Do ponto de vista do bilingüismo em sociolingüística,

Grosjean (1982) destaca que a alternância de línguas em um mesmo enunciado é um dos aspectos mais interessantes no bilingüismo, pelo fato de trazer à tona o contato entre duas ou mais línguas em um mesmo indivíduo. O autor enfatiza que os sujeitos bilíngües podem ou não recorrer à mudança de uma língua para outra, de maneira muito parecida à mudança de variedade que acontece na fala de “monolíngües”. O fator determinante, nesses casos, é a situação sociolingüística, ou seja, os participantes da interação (etnia, idade, sexo...), o contexto (escola, casa, igreja...), o tópico (profissional, acadêmico, afetivo...) e a função da interação. Contudo, impõe-se uma percepção de que a alternância de código é uma forma de fala confusa, e a mistura das línguas um uso inapropriado, ou seja, uma mescla agramatical (Grosjean, *op. cit.*).

No caso da relação entre o uso da LIBRAS e do português, salta aos olhos, na perspectiva dos ouvintes, uma aparente e tentadora vantagem em permanecer na estrutura da língua oral (ou seja, na estrutura que lhes é mais familiar), porque as duas línguas não competem pelo canal de comunicação. E eis aí, como num passe de mágica, a possibilidade de transferir a estrutura da língua oral para as mãos; e ela se torna mais recorrente e aparentemente viável. É isso que fica aparente quando a aluna diz: *“nós ouvintes acabamos fazendo sinais na língua portuguesa. Eu tenho uma tendência muito forte de sinalizar no português, mas sinto que os surdos me entendem...”*. Embora vista negativamente por alguns especialistas (Felipe, 1989; Ferreira Brito, 1995), e também por alguns membros da comunidade surda, a mistura entre a LS e o português é um fenômeno

presente no uso de linguagem nas interações entre ouvintes e surdos (Valli & Lucas, 1992). Bhabha (2003) enfatiza que o *hibridismo* está presente em todas as línguas e, a partir da perspectiva bakhtiniana, toma essa característica como o cerne necessário para a sobrevivência histórica das línguas (ver também a discussão na seção 3.4 sobre português sinalizado).

A impressão da aluna, de que as duas línguas possam ser uma só, está, certamente, atrelada a importantes fatores. Um deles, o mais importante, é conceber uma língua em outra dimensão (visó-espacial), diferente daquela a que estamos culturalmente acostumados. A esse respeito, Wilcox & Wilcox (1997: 23) postulam que as pessoas assumem, equivocadamente, “que fala [no sentido vocal] é a primeira modalidade para representar a língua e que, portanto, fala é sinônimo de língua” [tradução minha]. Assim, torna-se muito cômodo para os ouvintes fazer a transferência da estrutura do português para a língua de sinais; transferência facilitada pelo próprio conceito que se tem da língua – refiro-me, especialmente, ao não reconhecimento lingüístico da LS. Lembro aqui que apontei anteriormente (capítulo 1) que essa língua é ainda representada negativamente na escola e na sociedade (Silva, 2005). Apesar de o discurso entre os profissionais convergir para a importância que a língua tem para os surdos, socialmente há ainda uma grande jornada para o seu reconhecimento e valorização (Gesser, 1999).

Compreende-se, então, que a sensação da aluna não é gratuita; afinal, são duas línguas que estão em contato que sofrem influências uma da outra, e não só estruturalmente. A relação, todavia, é desigual, já que são línguas com *status*

distintos e a tendência é a língua de maior prestígio influenciar a menos valorizada (ver também discussão na seção 3.3.3.2). Maher (1997:22) aborda essa questão como um “jogo de ocupação lingüística” no contato entre línguas, considerando que se trata sempre de uma relação de conflito: “a língua dominante tenta ‘abocanhar’ funções próprias da língua dominada”, e a língua desprestigiada só resiste se “forças contrárias de resistência sociolingüísticas [são] acionadas”.

Por fim, é interessante ressaltar que as línguas de sinais são as únicas línguas humanas que “coabitam” de alguma forma lado a lado com as diversas línguas orais em todas as partes do mundo (Lane *et alii*, 1996; Ladd, 2003). A relação e o contato entre elas, portanto, é natural e inevitável. Não se pode negar não só influências de umas sobre as outras, mas também mesclas, que fazem parte do uso, da expressão vital de línguas em pleno funcionamento. Também acredito que não se deve tomar esse fenômeno de mistura como algo que pode corromper a legitimidade da língua de sinais, em prol do ideal de purismo lingüístico (Bhabha, 2003; Rajagopalan, 1998, 2003). Nessa perspectiva, Rajagopalan (1998) ilustra, por exemplo, como os “ingleses” falados por diferentes usuários – que não americanos ou australianos – tornam-se um problema graças a “seu estado ‘impuro’ e volátil”. Para o autor, esses casos “aberrantes” de impureza lingüística deveriam ser tratados pelos lingüistas de uma forma bem simples: eliminando a noção de purismo e aceitando o processo de formação e hibridação em sua constituição. Quanto ao purismo, continua Rajagopalan, pode ser apregoado por muitos obstinados, mas não é possível fechar os olhos para essa “contaminação”, já que as línguas estão em

constante contato uma com a outra, e é exatamente nisso que está sua vitalidade e sua característica criativa.

### **3.1.3 “O professor está muito preso aos padrões culturais dos ouvintes”**

**Excerto 35 - (Notas de campo, 27/09/2003)**

Durante o intervalo, algumas alunas formam um grupo e começam a falar sobre as aulas, a língua de sinais e as dificuldades que têm para se expressarem com fluência. Uma das alunas diz que o curso lhe oferece uma oportunidade para ter mais contato com o surdo e aprender um pouco mais sobre a cultura surda. Uma outra aluna que estava passando, ao ouvir o comentário dela diz: **“o que você já aprendeu da cultura surda?”**. Sem hesitar, a aluna respondeu: **“muitas coisas, que eles têm uma identidade surda e não aquela coisa da deficiência, pois têm uma língua própria e se expressam através dela. O principal para nós é saber que os surdos têm uma língua própria, a língua de sinais”**

O que aprendemos até aqui sobre a(s) cultura(s) surda(s)? Lane *et alii* (1996: 67) apontam que a língua de sinais exerce três papéis fundamentais na comunidade surda: “é um símbolo de identidade social, um meio de interação social, e um repositório de conhecimento cultural”. Ao responder à pergunta da colega sobre o que ela havia aprendido da cultura surda, há uma sugestão de que a língua de sinais marca a identidade cultural do surdo (*“eles têm uma identidade surda e não aquela coisa da deficiência, pois têm uma língua própria”*). Não há dúvidas de que na comunidade surda a língua de sinais confere ao surdo uma libertação dos moldes

patológicos (apontado anteriormente na introdução), deslocando-o para outro discurso: o da diferença lingüística e cultural.

A LS é, portanto, um símbolo importante de identidade cultural; o que não significa dizer, por outro lado, que o surdo também não construa outras culturas e identidades na língua portuguesa. O problema está em que o português de que o surdo faz uso (escrito e oral – este último no caso de surdos oralizados) é também estigmatizado, uma vez que não atinge as expectativas impostas e desejadas por uma maioria de ouvintes. Para discorrer sobre essa questão, valho-me do estudo de Silva (2005: 139), que discute a escrita do surdo mostrando que nela uma outra relação é estabelecida, e que outros aspectos estão sendo privilegiados. Esses aspectos são, por sua vez, incompatíveis com os esperados pela sociedade ouvinte letrada. Assim, pode-se dizer que o surdo se re-apropria, re-emprega a escrita de outra forma, como um “português surdo”, e, ao marcar “sua própria história com essa língua e com essa maneira de escrever”, o surdo imprime nela marcas de sua identidade. Essa questão de fronteiras aparece também entre outras culturas e línguas e, nesse contexto, importa destacar também a pesquisa de Maher (1996: 29) sobre os conflitos na demarcação das identidades indígenas, apontando o aspecto fragmentado, multifacetado, móvel e fluído da identidade:

o outro com o qual interagimos não é sempre o mesmo, o tempo todo, em todas as situações sociais. ...a identidade não é um fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias.

A autora conclui que o “ser índio” é uma construção que se dá no discurso e, no caso dos índios, essa construção também ocorre na língua portuguesa (nas palavras da autora, no “português índio”), pois é no **discurso** que se torna possível dar o sentido do “ser índio” [ênfase da autora].

De modo geral, os indivíduos, vêem cultura e identidade como uma entidade em bloco, fechada, acabada e estática. Entre grupos minoritários, por exemplo, é comum ouvir um discurso de oposição às culturas majoritárias cravado na homogeneidade cultural de seu grupo. Assim, passa-se a idéia de que todo o surdo é igual, tem a mesma cultura e identidade surda. Trata-se de um surdo idealizado, do qual se ignoram gênero, nacionalidade, idade, orientações étnicas, sexuais e religiosas como características que também compõem “as culturas” de um indivíduo. Que na comunidade surda esse posicionamento essencialista tem em vista a afirmação, valorização e reconhecimento cultural não restam dúvidas, uma vez que é a coesão, a “uniformidade” que dá ao grupo visibilidade, ou seja, serve para que o grupo se autoconstitua como tal graças à essa aceitação dessa visão por parte de quem os exclui. Mas, o que se entende por cultura surda? Quadros (2002:

10) define a cultura surda

como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Não quero negar a existência de características composta por valores, comportamentos, atitudes e práticas sociais distintas das culturas ouvintes. Todavia, o perigo está em transformar as diversidades em homogeneidades culturais, ou seja, ter uma visão dividida e singular entre “cultura ouvinte” (dominadora) e “cultura surda” (dominada), fazendo com que a identificação do segundo grupo seja marcada apenas na surdez e na língua de sinais – independente da raça, classe ou gênero, por exemplo.

Essa discussão é importante, levando em conta que é muito recorrente ouvir que o surdo de lares ouvintes não compartilha de uma cultura surda com seus familiares, e, portanto, tem que buscar “essa cultura” (como se ela fosse uma só, pronta e acabada!) no convívio com outros surdos (algo similar ao que se diz sobre a cultura dos homossexuais, que se reúnem em *guetos* para afirmar sua cultura). Ou seja, na maioria das discussões enfatiza-se um surdo visto como um “estrangeiro em sua própria casa” (Bayton, 1996; Lane *et alii*, 1996). Assim, o discurso sobre o surdo fecha-se na perspectiva da guetização ou em fundamentalismos, e nega-se a coexistência contraditória das formas mescladas e híbridas entre as culturas surdas e ouvintes.

Propondo uma analogia com o trabalho de Hall (2003a), podemos nos perguntar: que surdo é esse, afinal, na cultura ouvinte? O pensamento de Hall (2003a/b/c) está voltado para as convicções democráticas, e seus estudos enfatizam a questão do gênero, sexualidade e raça. Uma forma de pensar a cultura está em sua reflexão sobre a *diáspora*. Hall (2003a) enfatiza que o aspecto diaspórico na

constituição da cultura dos caribenhos na África, por exemplo, funciona como uma forma de sobrevivência e de subversão, e defende a hibridização ou “impureza” cultural como uma maneira de o “novo entrar no mundo”. Ao falar de impureza, o autor afirma que tal característica é a condição necessária para a modernização:

Numa gama inteira de formas culturais, há uma poderosa dinâmica sincrética que se apropria criticamente de elementos dos códigos mestres das culturas dominantes e os “criouliza”, desarticulando certos signos e rearticulando de outra forma seu significado simbólico. (Hall, 2003a: 34)

E não nega, em sua teorização, que essas formações sincréticas surgem em uma relação de desigualdade, e estarão sempre determinadas pelas relações de poder, “sobretudo as relações de dependência e subordinação sustentadas pelo próprio colonialismo” (p. 34). São essas características diaspóricas, apontadas pelo autor, que nos permitem sustentar uma analogia com a(s) cultura(s) surda(s). E o que torna esta reflexão importante e plausível não é uma origem geográfica que possa ser compartilhada entre os surdos, mas a condição exclusiva de serem “*o único grupo lingüístico a ter uma comunidade em cada país do mundo*” (Ladd, 2003: 218) [tradução minha]. Hall (*op. cit.*) afirma que as condições diaspóricas, portanto, fazem com que as pessoas sejam “obrigadas a adotar posições de identificação deslocadas, múltiplas e hifenizadas” (p 76), e uma forma de caracterizar as culturas de comunidades minoritárias, cada vez mais mistas e diaspóricas, é o hibridismo. Todavia, há uma relutância em aceitar que os surdos

não deixam de ser surdos por estarem inseridos em uma comunidade ouvinte, cujos valores atravessam, “contaminam” a cultura surda, e vice-versa:

**Excerto 36 - (Notas de campo, 21/09/2003)**

Estou gostando muito das aulas, do professor. Ele é muito cativante e como muitos surdos que eu conheço, conquistam pela simpatia, enorme paciência e boa vontade. **Acho apenas que o professor está muito preso aos padrões culturais dos ouvintes. Ele poderia assumir mais a sua cultura surda.**

Fui falar pessoalmente com a aluna ouvinte para saber um pouco mais sobre o que ela queria dizer com “*o professor está muito preso aos padrões culturais ouvintes*” e “*assumir mais a sua cultura surda*”. Para ela, o professor faz muito uso da oralização junto com os sinais – além do português sinalizado – para interagir com as alunas; e acrescenta: “*you viu outro dia ele usando o aparelho auditivo? Essa coisa da oralização, de usar recursos para ouvir*”. Também comentou comigo que achava que o seu comportamento na sala de aula era um comportamento da cultura de aula ouvinte. A aluna referia-se às cobranças com prova, nota, lições para casa e presença.

O discurso da aluna demonstra o seu desconforto e conflito em achar que o professor não está sendo “surdo”, já que não se comporta como tal. A representação que faz do surdo e da cultura está ancorada em uma forma específica de ser e de agir, uma forma singular em que o trânsito entre culturas é mal visto. Afinal, onde se traça a linha divisória entre as identidades, entre as culturas, entre as línguas? Há uma angústia por parte dos indivíduos provocada pela hibridização

(Bhabha, 2003). É que o hibridismo não diz respeito a uma mistura racial de indivíduos, mas constitui um processo de tradução cultural:

um modo de conhecimento, um processo para se entender ou perceber o movimento de trânsito ou de transição ambíguo e tenso que necessariamente acompanha qualquer tipo de transformação social sem a promessa de clausura celebratória (Bhabha, 2000) [tradução minha].

A cultura, portanto, deve ser vista como algo desigual e inacabado, cujos valores e significados estão sempre sendo re-significados, muitas vezes constituídos por exigências e práticas incomensuráveis, formadas no ato de sobrevivência cultural (Bhabha, 1992). É dessa sobrevivência que fala De Certeau (1994, 1996) em “A invenção do Cotidiano” [dois volumes], quando aborda as “astúcias” anônimas das culturas populares, discutindo temas como habitação, lazer, culinária, consumo e leitura. De Certeau merece uma atenção especial porque, ao contrário de outros teóricos, que enfatizam a passividade do consumidor, destaca a *criatividade* das pessoas comuns em suas vidas cotidianas na sua relação de consumo. “Consumir” é, para o sociólogo e historiador, uma forma de produção, isto significa que os sujeitos não aceitam a cultura de massa passivamente, e dão, portanto, sua própria interpretação ao que lêem nos jornais ou ao que vêem na televisão, por exemplo. Essa idéia é de suma importância, porque remete à forma como os desprivilegiados, as minorias, os oprimidos, utilizam-se astutamente do que ele chama de *táticas* como formas de resistências, apropriações ou *re-empregos*, sempre no sentido de sobrevivência cultural.

Em suas reflexões, De Certeau (1995: 233) enfatiza que a cultura é, gostemos ou não, “o flexível”, contrapondo-se à idéia de rigidez. Metaforicamente, o autor afirma que a cultura pode ser inventada ou criada da mesma forma que uma “planificação urbanística: capaz de criar uma composição de lugares, de espaços ocupados e espaços vazios, que permitem ou impedem a circulação”, mas, ao chegarem os “habitantes” todos os planos do urbanista são “perturbados” – “as maneiras de utilizar o espaço” ou as maneiras como se faz o uso cultural fogem a essa planificação.

Neste sentido, da mesma forma que o conceito de identidade, a cultura é produtiva, dinâmica, aberta, plural e está em constante transformação, pois é construída situacionalmente em tempos e lugares particulares. Ao se dar conta do caráter múltiplo e fluído da cultura, o indivíduo entra em conflito porque, de acordo com Hall (2003a: 44):

A cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma ‘arqueologia’. A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu ‘trabalho produtivo’. Depende de um conhecimento da tradição enquanto ‘o mesmo em mutação’ e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse ‘desvio através de seus passados’ faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

Não se pode negar que a surdez e a língua de sinais são traços de identificação entre os surdos, mas isso não é suficiente para dizer que todos os

surdos são iguais ou, ainda, que vivem em uma clausura cultural, celebrada no singular, no purismo, e na estabilidade total. Na seção que segue, passo a discutir a relação dos ouvintes com a modalidade escrita na aprendizagem de sinais, apontando como é muito forte nas suas práticas sociais um posicionamento preso a um “*habitus* grafocêntrico” (Souza, 2001).

### **3.2 “Pedir para eu parar de escrever nas aulas é o mesmo que amarrar minhas mãos! Nós ouvintes precisamos da escrita!”: do choque cultural ao uso de estratégias na relação com a escrita durante a aprendizagem de sinais**

A escrita, como ferramenta de aprendizagem, é um recurso muito utilizado na sala de aula. Embora a língua de sinais seja ágrafa, o material didático, as explanações no quadro e as informações projetadas nas transparências são escritos em português. A escrita ocupa, portanto, um espaço significativo em sala de aula, e é, para muitos alunos ouvintes (conforme apontado nos excertos de fontes diversas abaixo), uma ferramenta crucial, pois serve como uma forma de registrar o conteúdo apresentado:

#### **Excerto 37 - (Diário Gladys, 13/09/2003)**

Estou acostumada a anotar, para estudar em casa, mas aqui fico meio perdida, não sei como fazer!
--

**Excerto 38 - (Diário Mariluce, 13/09/2003)**

Fiquei muito preocupada em anotar todos os sinais na hora da revisão. Esqueci, por um momento, do meu propósito de não anotar muito, mas como eu tenho que estudar através das minhas anotações resolvi anotar tudo!

**Excerto 39 - (Diário Mariluce, 04/10/2003)**

Durante a aula, eu me permiti me observar em relação ao meu desempenho. Ainda continuo anotando algumas coisas...

**Excerto 40 - (Entrevista em áudio, 29/11/2003)**

**Délia:** Eu sinto necessidade de escrever para memorizar se não eu:: eu esqueço (.) se não escrevo já viu né?=  
**Telma:** =eu também (...) fico anotando desesperadamente <porque **como você vai ter acesso aos sinais depois?**>=  
**Audrei:** =vocês se sentem confortáveis escrevendo na aula dele?=  
**Délia:** =NÃO não é:: muito confortável e:: você não acompanha muito (.) ele fala e você tem que escrever e tem coisas para você escrever (.) é difícil você lembrar o termo correto para depois você lembrar o que é e como se faz o sinal (...)

**Joanice:** Eu uso **TANTo o desenho como a escrita para mim entender**, né? O primeiro curso que eu fiz foi:: foi tirando de um dicionário que tinha além do desenho (...) tanto é que quando eu peguei este livro aqui (*fazendo referência ao material utilizado pelo professor*) eu vi só escrita eu disse NOSSA e agora? Como vou saber os sinais? Depois eu fui ver que tinha a fita <para você poder acompanhar no livro> (...) **a escrita TEM que ter para você poder memorizar <se não você esquece MUITo> (.) especialmente se não tá:: em em contato direto com a língua <você esquece tudo>**

**Excerto 41 - (Entrevista em áudio, 06/12/2003)**

**Audrei:** Como é a relação com a escrita? Vocês escrevem?

**Adri:** É **para poder saber guardar os sinais** <porque a gente não tem uma apostila para saber os sinais> tipo:: em forma de desenho sabe?

**Audrei:** É crucial fazer isso?

**Fabricio:** SIM (.) acho que é **o nosso registro (.) para ter onde guardar**=

**Ana:** =é isso | mesmo

**Claudia:** | precisamos da escrita=

**Audrei:** =E como vocês acham que o Leo vê isso?=  
**Adri:** =EU acho que atrapalha um **POUCO** porque ele tem que esperar a gente escrever (.) e:: pra ele <ele continua falando> e aí você tem que parar de olhar para ele para registrar e às vezes não dá **TEMPO** de fazer as duas coisas (.) então tem que parar e esperar você registrar e depois olhar e:: acho que para ele é complicado, né? | que atrapalha ele

**Carla:** | <e ao mesmo ele tira de letra> ele é::  
**MUITO didático**=

**Salete:** =mas não TEM como nós ouvintes entender se não registrarmos (...)

A maioria dos alunos é unânime quanto à necessidade de escrever durante as aulas de LIBRAS. Embora reconheçam que o ato da escrita pode incomodar o professor – já que mostra uma desatenção por parte delas –, além de estar em jogo a questão de ele precisar do contato visual para ratificar e ser ratificado na interação, alguns alunos consideram de que para ele essa situação é natural e absolutamente pacífica. Conforme as aulas vão avançando, o professor começa a enfatizar a importância de todos olharem para ele, e, também, pararem de escrever. Quando fala sobre os aspectos culturais, seu pedido de atenção torna-se mais enérgico, fala então sobre as formas de chamar a atenção para ter o contato visual com o surdo: abanando as mãos, tocando o surdo, batendo o pé no chão para fazer sentir a vibração, acender e apagar as luzes etc. Justo no momento em que dá essas explicações, um grupo de alunas, ao invés de estabelecer contato visual com ele, está com os olhos voltados para o caderno, tomando notas. O professor então reage:

**Excerto 42 ( Notas de campo, 30/12/2003)**

**Leo:** { 👁 olhem para mim tá? Por favor! Depois vocês escrevem (.) Parem de escrever um pouquinho por favor! Vocês ficam escrevendo e não vêem o que estou dizendo} por favor atenção { 👁 presta atenção}

As alunas param de escrever momentaneamente, mas, aos poucos, voltam a fazer anotações em seus cadernos. Essa questão teve uma dimensão maior, que se torna evidente em uma entrevista com uma aluna iniciante: todo o seu

comentário girava em torno do choque cultural que teve, e sentiu-se muito incomodada quando o professor pediu que não escrevessem. Ela desabafa:

**Excerto 43 - (Entrevista em áudio, 06/12/2003)**

**Arlete:** Ele tem que entender que **NÓS OUVINTES** precisamos da escrita <eu especialmente preciso escrever para estudar> (...) então se o curso é para ouvintes a metodologia do curso de-ve-ria levar em conta isto (...) escrever é uma estratégia para guardar o conteúdo (...) **PRECISO da escrita!** <eu acho que ele devia ver os dois lados> (...)

**Audrei:** Você acha que ele foi muito agressivo no pedido? O que ele falou te incomodou?

**Arlete:** Nã:::o (.) ele falou com jeito mas eu fico pensando do ponto de vista do aprendiz <que ele tem que ver o nosso lado> (.) ele tem que relevar para dar certo (...) ele tem que permitir a **ESCRITA** porque isto é importante para nós (...) então o que eu faço é::: é <escrever quando ele não está olhando> porque eu **PRECISO** escrever (1.5) acho que ele deveria respeitar a nossa condição da necessidade da escrita (.) **se é um curso para ouvintes a metodologia devia contemplar isso a cultura ouvinte** (.) outra COIsa é que eu vejo que a repetição de sinais por todas as alunas durante a aula (.) é muito bonito todos fazendo o sinal que ele ensina mas <mas isto para mim não é suficiente> (.) não adianta eu **TENHO** que escrever!

É interessante notar aqui o desconforto de Arlete ao entrar em um novo mundo, em uma nova concepção de ensino e aprendizagem de língua. Há uma resistência natural orientada por seus padrões culturais – calcados no valor hegemônico da escrita na sociedade ouvinte – que regulam a sua visão de ensino/aprendizagem e, também, o papel relevante da escrita em contextos de sala de aula. Dessa forma, a escrita está impregnada de significados e, além de contribuir para a manutenção de experiências culturais, informações e conhecimentos, representa formas de controle e dominação nas relações sociais. Nas palavras de Bourdieu (1992), a escrita é um “capital cultural” mediado por um “capital lingüístico” que solidifica a relação de dominação e força sobre formas de conhecimento. Como sistema de símbolos, ela está relacionada às práticas sociais definidas por um grupo dominante socialmente legitimado.

Ao entrar em contato com uma outra dimensão de uso de linguagem, esses padrões, de certa forma, são ameaçados, e o choque cultural e o conflito são inevitáveis. Embora, por um lado, faça sentido – o incômodo de Arlete se dá porque provavelmente agride os parâmetros da(s) sua(s) cultura(s) – fica também patente, na fala dessa aluna, o seu etnocentrismo, ou seja, a dificuldade em lidar com uma língua ágrafa (uma língua de cultura “oral”, portanto) e, conseqüentemente, com outra cultura de ensinar e aprender línguas. Em outra ocasião em que conversamos, pergunto sobre a sua visão geral do curso, e ela retoma a questão da escrita:

**Excerto 44 - (Entrevista em áudio, 10/12/2003)**

**Audrei:** O que você tá achando do curso?

**Arlete:** Eu não conseguia memorizar mas eu vi que ele mudou a estratégia dele (.) **desde aquela vez lá:: que ele pedia para não escrevermos (.) <que ele falava para eu não escrever> e:: e depois que eu falei para ele que eu precisava escrever pra ter o que estudar e tal ele nunca mais tocou nesta coisa da escrita (.) sabe eu: me senti frus-tra-da** porque:: <quando descobri a estratégia de ir marcando como se fazia cada sinal> e:: e depois eu não podia mais usar eu fiquei de-ses-pe-ra-da (.) COMO vou falar com esse homem prá dizer a minha agonia com AQUILO? Por isso escrevi uma carta para ele explicando tudo (.) hoje eu vejo que o professor mudou de estratégia (.) entendeu e aceitou isso (...) aquela fase de estranhamento de choque já passou (...)

**Audrei:** E na sala de aula, como você vê o ensino do professor?

**Arlete:** Eu gosto dele (1.5) **a imagem dele pra mim ficou muito mais positiva depois que ele parou com essa <de dizer para não escrevermos> (.) porque:: eu achava aquilo agressivo (.) daí eu pensava assim GENTE eu fiz a faculdade e eu sempre escrevi TUDO (.) se você pegar os meus cadernos de faculdade você vê isso (.) ai você PRENDE a minha mão? Pedir para eu parar de escrever é o mesmo que prender as minhas mãos (.) quando ele falava aquilo e::: assim ficava olhando e falava que não não PODE (.) isso pra mim é TÃO agressivo (...) então a única estratégia que eu tenho <não adianta você querer confiar na minha memória porque eu não vou confiar> **essa flexibilidade dele eu achei fan-tás-ti-ca** (...) às vezes professor e aluno não tão falando a mesma língua...às vezes o aluno desiste porque não entende o outro (...) a gente pode fazer um MONte de questionamento de ensino mas você TEM QUE TER alguma coisa pra estudar e eu não tinha (.) eu fiquei sem saber o que fazer e::: e interpretei a atitude dele assim MULto mal (...) eu tenho que estudar e vou tirar de onde isso? Se não tinha no papel (...)**

No decorrer do curso, o seu discurso de total estranhamento com a atitude do professor em rejeitar o uso da escrita vai ganhando um outro tom, talvez

em direção à mudança. Da mesma forma, modifica-se a impressão que Arlete atribui ao professor quando declara: *“a imagem dele pra mim ficou muito mais positiva depois que ele parou com essa de dizer para não escrevermos...”*, e mais no final do excerto, quando diz: *“essa flexibilidade dele eu achei fantástica”*. Há em sua fala uma sinalização de que tanto o professor quanto a aluna “modificam-se”. Contudo, as modificações não equilibram os pratos da balança, uma vez que, do ponto de vista de Arlete, é o professor quem deve respeitar a cultura da escrita na vida dos ouvintes, *“afinal é um curso para ouvintes e a metodologia deveria contemplar a cultura do ouvinte...”*.

### **3.2.1 “O professor dá mais valor quando observamos do que quando anotamos”**

Depois de presenciar o estranhamento da aluna Arlete, observei mais atentamente a atividade da escrita na sala de aula. Percebi que uma boa parte das alunas mantinha a ação de escrever. Isto ocorria “por insegurança”, “por hábito”, “para se ter um registro”, “para memorizar o conteúdo” etc. Todavia, a escrita durante a aprendizagem de sinais desperta em alguns alunos uma conscientização de valores que permeiam a(s) cultura(s) surda(s):

**Excerto 45 - (Gravação em áudio, 15/11/2003)**

**Audrei:** Algumas pessoas escrevem durante a aula, como é::: <que significado vocês dão para isto>?

**Angela:** não anoto NADA (.) procuro ficar atenta ao que ele vai dizendo e fico repetindo os sinais **algumas vezes ou faço alguma relação com um sinal que já conheço (...) já vi que ele também dá importância para observar e não anotar=**

**Jonas:** =tento não anotar (...) a escrita é::: | é para facilitar a me-mo-ri-za-ção

**Frida:** | é uma questão de insegurança da gente né? =

**Cláudia:** =eu não escrevo (.) escrevo pouco (.) quer dizer mais ou menos em outras disciplinas (1.5) mas mas concordo com a Angela **<o professor dá mais valor quando observamos do que quando anotamos>**

**Jonas:** Escrever é um pouco também da cultura ouvinte (.) adquirimos este hábito e reproduzimos isto (.) damos muito valor a isso (.) então você está num contexto DIFERENTE tentando reproduzir um outro movimento e ISSO pode gerar desconfortos (.) é claro que cria conflitos porque::: porque a nossa tendência a tendência do OUVINTE é escrever com a naturalidade que faríamos em outro contexto por exemplo (...)

**Claudia:** A gente pensa assim que::: <que escrevendo não vamos esquecer> (.)

**Claudia:** | é um hábito

**Angela:** | é um hábito

No conteúdo do excerto acima é possível constatar que o hábito da escrita é algo presente nas ações dos ouvintes: “*escrever é um pouco também da cultura ouvinte (.) adquirimos este hábito e reproduzimos isto...*”. Sobre esse aspecto, é possível fazer um paralelo com o estudo de Souza (2001) sobre os povos Kaxinawá. O autor fala que o “*habitus grafocêntrico*” deixa de considerar traços complexos das culturas orais, e destaca, por exemplo, que o desenho, nos textos escritos dos Kaxinawá, além de carregar valores dessa cultura, é uma forma de resistência à prática de escrita do branco. Argumenta que as visões grafocêntricas contribuem para que as culturas de tradição oral (no caso em questão, a cultura indígena) sejam inferiorizadas por não compartilharem esses mesmos valores. Sofrem uma violência simbólica (Bourdieu, 1992) em função da ausência dessa prática cultural e/ou dos outros tipos de relações que estabelecem com a escrita.

Declaradamente, escrever, do ponto de vista desses ouvintes enquadrados em uma cultura ouvinte letrada<sup>2</sup>, é uma atividade que faz parte dos contextos de ensino e, para os alunos ouvintes – que nunca, ou raramente, estiveram em contato com a língua de sinais em contexto de sala de aula – torna-se imperceptível a questão de que o professor, por ser surdo, poderia sentir-se agredido pela atividade da escrita dos alunos, ocasião em que o contato visual deixa de ser estabelecido. O aluno Jonas enfatiza bem isso quando diz *“você está num contexto diferente tentando reproduzir um outro movimento e isso pode gerar desconfortos...”*. Não resta dúvida de que o conflito existe, e existe porque há diferentes culturas em contato, e, nessa relação, inúmeros valores e crenças culturais estão em jogo: por um lado, valores de uma cultura grafocêntrica (a do ouvinte); por outro, valores de uma cultura “oral” (a do surdo).

Vejamos os depoimentos reflexivos da aluna Mariluce e as suas tentativas de se distanciar de seu etnocentrismo a partir do momento em que ela se sente mais familiarizada com as aulas em língua de sinais:

**Excerto 46 - (Diário Mariluce, 16/08/2003)**

Hoje passei a compreender o porquê a língua de sinais é uma língua visual. Eu só percebi isso porque hoje o professor ensinou muitas coisas e eu, como sempre queria anotar uma explicação de como se fazia o que eu via em sinais, com isso não veria o resto da aula nem outros sinais novos. Conclusão: **vi-me forçada a me “desligar” um pouco da escrita e valorizar mais a visão**. Sei que nas próximas aulas não abandonarei por completo minhas anotações, mas procurarei observar mais do que anotar. Sinto que será melhor para a minha aprendizagem e para o meu desempenho. Espero que dessa forma eu me familiarize mais com a língua e com os seus falantes.

---

<sup>2</sup> Cabe aqui salientar que a relação de ouvintes *iletrados* com a língua de sinais é um campo em aberto para investigação e/ou pesquisas futuras.

**Excerto 47 - (Diário Mariluce, 23/08/2003)**

(...) **Não sei se vou conseguir guardar todos os sinais, mas hoje eu não fiquei descrevendo os movimentos como antes. Tentei mais uma vez colocar em prática a noção de língua visual que compreendi na aula passada.** Ainda me sinto insegura quanto não fazer anotações, mas sei que só dessa maneira vou aprender a me comunicar e fazer com que meus movimentos em meu pensamento caminhem junto”

**Excerto 48 - (Diário Mariluce, 22/11/2003)**

Hoje fizemos a revisão para a segunda prova (...) Não fiquei querendo anotar tudo por medo de esquecer alguma coisa na hora da prova. **Percebi que as coisas estão se tornando mais naturais para mim e que já estou acumulando conhecimentos sobre essa língua**

O contato com o professor surdo vai “contaminando” as ações da aluna Mariluce, e percebe-se em seus depoimentos a abertura que ela dá aos valores culturais surdos. Ao dizer que viu-se *“forçada a desligar um pouco da escrita e valorizar a visão”*, ela compreende que, para aprender a LS, é crucial o estabelecimento do contato visual, e que a escrita, mesmo sendo um instrumento de valor na sua cultura, torna-se um empecilho na relação com os sinais. O hábito da escrita e os valores que a ela se atribuem são construídos pelos próprios indivíduos no curso da história, e nesse contexto de ensino em que as culturas surdas e ouvintes estão em contato essas diferenças culturais são manifestadas.

É preciso, afinal de contas, entrar “de corpo” nessa aprendizagem, reaprender a ver, dar novo uso às mãos, adquirir novos hábitos durante a interação com o professor. Falamos disso a seguir – das estratégias encontradas pelas alunas para interagir nessa situação.

### 3.2.2 “Eu fico com um olho no professor surdo e outro na caneta”

#### Excerto 49 - (Notas de campo, 08/11/2003)

A aula começa as 9:20, e Leo pede ajuda a uma aluna para colar gravuras no quadro. Enquanto isto, o grupo conversa paralelamente. O enfoque da aula são os meses e as datas comemorativas. Quando ele expõe os sinais, é interessante notar a resistência de algumas alunas quanto à escrita. Uma delas (Arlete) continua a escrever mesmo quando o professor diga que não é necessário, ou quando enfatiza que o olhar é muito importante na aula de língua de sinais. Sabendo disto, a estratégia de algumas alunas é continuar a escrever mantendo o rosto/olhar fixo ao professor, e quando ele se vira para outra pessoa ou para o quadro algumas alunas olham para as suas anotações e terminam rapidamente o que estava escrevendo. Outras alunas conversam muito e ele chama atenção em português: **“Olhe para mim, tá? Por favor? Conversar e escrever depois. Agora prestem atenção no que estou dizendo”**. Depois desse comentário, algumas alunas voltam a manter a escrita assim que Leo termina a sua explanação...

Essa vinheta ilumina o desconforto do professor Leo quando as alunas mantêm o foco visual em seus cadernos enquanto ele está ensinando os sinais. Não só a escrita, como também as conversas paralelas, são ações produzidas em sala de aula que perturbam Leo. Essa questão se manifesta em várias passagens da aula, quando sugere, de tempos em tempos, que respeitem o contato visual. Uma das alunas reconhece o ponto de vista do professor quando relata na entrevista:

#### Excerto 50 - (Entrevista em áudio, 13/12/2003)

**Audrei:** O que você lembra que incomoda o professor?

**Arlete:** Ele não gosta de conversa só que isso eu entendo porque eu sou TÃO CHA-TA quanto ele (...) **no caso dele você tem que OLHAR PARA ELE se não você perde a explicação (.) então quando você DESENVOLVE esta estratégia você tem que fazer assim <você tem que escrever e ficar olhando pra ele> ((risos)) então acho que ele está certo (...) estou escrevendo e a minha letra fica HORRIVEL no caderno mas eu::: fico <dou uma olhadinha escrevo e continuo olhando>**

**Audrei:** você acha que isto incomoda ele?

**Arlete:** Acho que não (.) ele não falou nada (.) mas eu tenho que estudar em casa e eu acho assim que::: que nesse primeiro momento <você tem que ter material pra estudar> **mas por outro lado acho que ele tá certo é da cultura você tem que olhar pro surdo**

Quando perguntei, em uma de nossas conversas na hora do almoço, como percebia essa questão da escrita pelos ouvintes, Leo respondeu sem hesitar: *“os ouvintes gostam muito da escrita”*. Em outras palavras, o professor sabe do prestígio que a escrita tem na sociedade majoritária ouvinte. Ele contou que quando freqüentava a escola ouvinte ficava quase toda a aula escrevendo, copiando, porque não entendia a explicação da professora. Quando escrevia, havia coisas que nem sabia o que significava: *“✎ sempre achei gramática mais fácil de aprender, porque na prova é certo ou é errado. Ler texto e escrever não. É difícil de entender...”*. Em seu discurso, podemos constatar o que pensa da cultura escolar ouvinte, quando se reporta à sua experiência com a escrita: vê essa atividade como algo importante na vida dos ouvintes: *“✎ eu sei que as alunas aqui querem anotar para não esquecer os sinais, mas na língua de sinais é diferente, não precisa escrever, tem que olhar e fazer os sinais com as mãos”*.

Em resumo, algumas alunas ouvintes tentam driblar e resistir à proibição da escrita enfatizada pelo professor e, para isso, valem-se de estratégias (De Certeau, 1994, 1996):

**Excerto 51 - (Entrevista em áudio, 29/11/2003)**

**Audrei:** Como vocês acham que o Leo percebe esta questão da escrita? Quando estão escrevendo, vocês conseguem percebê-lo? Sentir algum desconforto?

**Délia:** Prá ele é: | é difícil né?

**Telma:** | a gente escreve assim ó ((fazendo a demonstração)) eu fico com um olho no professor surdo e outro na caneta ((risos))

**Délia:** é (.) você olha pra cara dele e escreve=

**Telma:** =você pega umas manhas necessárias para poder lidar melhor né? sem incomodar

Para De Certeau (1994: 101), há uma diferença entre táticas e estratégias: “a tática é determinada pela *ausência de poder* assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder”. A tática é a arte do subalterno, da minoria, do oprimido. As estratégias são

ações que graças ao postulado de um lugar de poder... elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. (*op. cit.*: 102)

Ao resistirem à escrita utilizando a estratégia de manter “*um olho no professor surdo e outro na caneta*”, fica patente a necessidade de marcar ou “circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro” (*op. cit.*: 99).

Em um conversa informal de corredores, algumas alunas comentam a aula, e se perguntam se uma escrita da língua de sinais poderia facilitar o aprendizado. Mais uma vez, a escrita está amarrada à noção de modernidade e progresso, a uma prática de prestígio, de saber dominante, como nos aponta De Certeau (*op. cit.*: 224-225):

O “progresso” é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” - científica, política, escolar etc. - deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, “escriturístico” que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental. Da mesma forma, também se poderiam ler, nos frontões da modernidade, inscrições como: “Aqui, trabalhar é escrever” ou “Aqui só se compreende aquilo que se escreve”.

As alunas ouvintes relacionam-se de diversas formas ao entrar em contato com esse mundo não familiar da surdez, com formas culturais agregadas a outros valores. Todavia, é interessante observar como algumas alunas subvertem essa questão da escrita através do uso de estratégias, demonstrando, em suas ações, tentativas de homogeneizar o heterogêneo.

### **3.3 “A LIBRAS é uma nova língua para mim... é que nem uma língua estrangeira” : relação com a modalidade espaço-visual**

Um outro aspecto a ser focalizado é a relação dos ouvintes em um enquadre espaço-visual de uso de linguagem, ou seja, a relação deles com a modalidade da língua de sinais. Sobre essa relação, a aluna ouvinte Sinara diz:

#### **Excerto 52 - (Entrevista em áudio, 15/11/2003)**

Penso assim que por ser uma língua que se fala com as mãos né:: você tem que ter mais destreza e olhos MAIS atentos (.) <os surdos por exemplo> a gente vê eles fazendo é TÃO natural e::: e até a mímica deles <como quando o professor tava fazendo aquela atividade para nos descontrairmos> (.) até a MÍMICA é espontânea (.) já estudei outra língua (.) o inglês mas **<mas a libras é totalmente diferente> por ser uma língua nova e por utilizar canais diferentes sinto que as pessoas ouvintes TÊM mais dificuldade...**

Uma outra aluna (Rose) – totalmente novata no contato com a língua – diz que no início teve um medo enorme e pensou em desistir. Perguntei a ela se já havia tido contato com outras línguas antes, e ela disse que tinha estudado inglês por muitos anos: *“sou incapaz de entendê-lo, da mesma forma se eu fosse me*

*comunicar com alguém que fala japonês*”. Ainda nessa perspectiva, uma outra aluna relata no questionário a sua angústia sobre a sua relação com a língua:

**Excerto 53 - (Questionário Mary, 14/09/2003)**

Me sinto frustrada, angustiada...não tenho a destreza manual nem a memória visual necessária...tenho vergonha de me expressar em sinais, usar as mãos, o corpo, a expressão facial para comunicar uma idéia...

Esse sentimento de que a língua de sinais é uma língua estrangeira, todavia, não equivale, a meu ver, ao sentimento provocado na aprendizagem de uma língua oral estrangeira, por exemplo. A questão da modalidade torna a língua mais distante do “padrão” cultural de língua da comunidade ouvinte e, nesse sentido, provoca um estranhamento muito maior nos primeiros contatos:

**Excerto 54 - (Entrevista em áudio, 29/11/2003)**

Quando eu vim aqui fazer o curso eu:: eu já conhecia alguns surdos lá: da escola <mas nunca tinha conversado com eles> (.) tinha um pouco de receio de me sentir aquelas pessoas sabe? <que não sabem uma língua e querem ficar se metendo a entendidas> (.) mas sempre quis aprender (.) **só que é BEM DIFERENTE ver eles se comunicar e:: e vim aqui e ter que se comunicar e aprender a LIBRAS (.) porque a gente não adianta <a gente fica sempre se questionando> como? falar com as mãos? como que pode? Incrível (.) eu sempre digo assim né que::: é MU:::ito diferente (.) a LIBRAS é uma nova língua para mim... é que nem uma língua estrangeira (.) estranGEIRA mesmo.**

Um estranhamento que inquieta e angustia, e que pode também ser observado na própria interação em sala de aula – uma das alunas manifesta seu desconforto durante a realização de sinais em uma atividade durante a qual são solicitadas (pelo professor Leo) a dar o direcionamento dos lugares de acordo com o mapa exposto no retro-projetor:

**Excerto 55 - (Gravação em vídeo, 18/10/2003)**

**Leo:** { ✎ olhe no desenho, onde fica o correio? } ((apontando para Arlete))  
**Arlete:** Ai meu Deus! Não sei se vou conseguir fazer este sinal ((olhando e falando oralmente para ele)) { ✎ segue andando vira a esquerda primeira quadra} que difícil! Tá doendo meu braço (.) tem que ser contorcionista, né gente? ((falando para o grupo em língua oral)) { ✎ depois direita a segunda na e/s/q/u/i/n/a correio}  
**Leo:** { ✎ certo }

Para muitos ouvintes que estão no curso, o contato com a língua de sinais não é algo novo, e pode-se perceber o movimento de familiarização por que algumas passaram, ou ainda passam, para diminuir o seu estranhamento. Isto se dá à medida que o contato com a língua (e seu aprendizado) vai aumentando:

**Excerto 56 - (Entrevista em áudio, 29/11/2003)**

**Telma:** (...) depois que você tem o:: CONTATO você vê que não é um bicho de sete cabeças (.) acho agora que::: com as aulas dele e:: o fato de eu ter tido uma aluna surda por DOIS ANOS na sala (.) esse MEDO de usar sinais foi passando (.) <mesmo porque antes eu achava que a língua de sinais atrapalhava um pouco> (.) mas vendo o professor aqui DANDO aulas então a gente VÊ que é super importante (1.5) importante para o desenvolvimento deles (.) aí eu penso nas primeiras vezes que eu lá::: há três anos atrás tive com eles <as primeiras vezes que estive em contato com a LIBRAS> senti o MES-MO que o surdo sente no meio de ouvintes que não sabem a sua língua (...).

Para o ouvinte, todavia, permanece sempre uma grande dificuldade em lidar com as expressões faciais; e devido à cultura vocal de uso de língua(gem) dos ouvintes, existe até certo receio em expressar-se lingüisticamente com as mãos e com o corpo. Além disso, há o desafio de estimular o campo visual para se conceber a língua(gem) – aspecto da identidade da língua de sinais e da cultura surda. Concomitantemente, fica também marcada nas falas das alunas ouvintes uma

conscientização do quão difícil é também para o surdo a questão do português e a questão da exclusão pela língua: *"senti o mesmo que o surdo sente no meio de ouvintes que não sabem a sua língua..."*. Nessa interação, nesse contato com o surdo e com os sinais, os alunos vão construindo um conhecimento de uma realidade alheia àquela em que vivem em sua cultura.

É "como" uma língua "estrangeira", parece com uma, mas introduz uma nova dimensão de uso de linguagem; uma dimensão que põe em contraste as concepções de silêncio e barulho nas culturas ouvinte(s) e surda(s); concepções sobre as quais discuto a seguir.

### 3.3.1 “ A palavra ouvida tira o valor do contato dos olhos”:

#### **redimensionando concepções de silêncio e barulho**

Muitos ouvintes têm a crença de que estar em um contexto de ensino de uma língua espaço-visual é entrar em um contexto silencioso. Isso se dá porque a concepção de língua(gem) está, do ponto de vista dos ouvintes, culturalmente arraigada ao som. Em uma conversa de corredores, durante o intervalo da aula, Délia faz o seguinte comentário comigo:

#### **Excerto 57 - (Notas de campo, 27/09/2003)**

Eu nunca tinha tido aula de sinais com um professor surdo, eu achava que ia ser o maior silêncio nas aulas, todo mundo quieto olhando e repetindo, porque as mãos não fazem barulho, não emitem
---

som, né? Mas não adianta, as alunas não param de tagarelar e isso me incomoda. Eu me pergunto para que ficar falando se a língua que estamos aprendendo é de sinais?

Uma outra aluna, mãe de uma criança surda, articula no questionário o desconforto que sente quando percebe que a maioria das alunas ouvintes ignora a questão do “silêncio” nas aulas:

**Excerto 58 - (Questionário Fátima, 14/09/2003)**

A impressão que tenho é que alguns alunos ainda não entenderam que o silêncio é muito importante quando estamos aprendendo a LIBRAS.

Mas que silêncio é esse na cultura surda que a aluna ouvinte-mãe de um menino surdo parece entender? É claro que, por definição, silêncio é a ausência de barulho/ruído perceptível aos ouvidos. Mas, para a cultura surda, o silêncio mencionado por Fátima é, antes de tudo, o estabelecimento do contato visual, o não uso da língua oral majoritária – não porque emite barulho, mas essencialmente porque não ratifica o surdo na interação. Ao dizer que para aprender LIBRAS é necessário o silêncio, a aluna Fátima também demonstra entender como comportar-se apropriadamente sem agredir o padrão cultural da conversa/interação da cultura surda. Em uma de minhas conversas com o professor, perguntei-lhe como percebe o barulho e o silêncio. Ele diz:

**Excerto 59 - (Notas de campo, 04/10/2003)**



O surdo e o ouvinte são diferentes. Eu posso ir a uma comunidade surda e todos só falam LIBRAS, para mim pode ser um barulho muito grande porque estou vendo todos falando. Eu “ouço” com os olhos ((risos)) e o ouvinte pode achar que não tem barulho, mas para mim tem. Mas eu percebo quando os ouvintes estão fazendo barulho só pela expressão facial e corporal, vejo eles

mexerem a boca sem parar. Às vezes vejo que é motivação nas aulas, outras vezes acho que eles estão desinteressados porque só ficam falando em português e eu não entendo nada...

Wilcox & Wilcox (1997: 193) apontam que a modalidade da língua de sinais requer dos ouvintes

entrar em um mundo do qual eles [os ouvintes] têm sido até o momento não expostos: o mundo da visão. Este parece ser um argumento estranho, já que todos, exceto aqueles que não têm nenhuma visão, vêem. Todavia, **receber uma linguagem visualmente** é completamente diferente de apreciar uma pintura ou olhar os dois lados antes de atravessar a rua. [tradução e ênfase minhas]

O barulho [sons, conversas paralelas, música] tem outros significados e dimensões para a cultura surda: pode ser, no molde dos ouvintes, um *ruído acústico* – que é aquele percebido pelos surdos que usam aparelhos auditivos: “*Eu*”, diz o professor, “*gosto de ouvir barulho, por isso uso o aparelho auditivo para ouvir a porta, campainha, telefone. Alguns surdos usam a luz para substituir o barulho*” (Nota de campo, 06/12/03), e pode ser, do ponto de vista da surdez, o que vou chamar de *ruído visual*. Através da visão e do toque o surdo percebe outros códigos como manifestações de barulho – é o caso da luz que acende quando a campainha toca em sua casa, a vibração do despertador colocado embaixo do travesseiro (Lane, 1984).

Além desses recursos, gostaria de chamar a atenção para o *movimento* como uma forma de barulho para o surdo. Esse movimento a que me refiro é a dinâmica dos objetos e das pessoas, que pode se manifestar, por exemplo,

em forma de conversas paralelas em língua oral, risos, expressões facial e corporal – todos perceptíveis à visão do surdo. Esses movimentos estão presentes no contexto de ensino da LIBRAS para ouvintes; contudo, diferentemente das aulas nos padrões da cultura ouvinte, vejo que o barulho – do ponto de vista do professor surdo – agride duplamente: primeiro porque em contexto de sala de aula o barulho não é bem visto, porque passa uma idéia de não controle de classe, de indiferença, de falta de respeito; e segundo porque o barulho (mesmo percebido *visualmente* pelo surdo) não ratifica o professor, ao contrário, o barulho desencadeado pelas alunas ouvintes faz com que o professor tenha dúvidas sobre o que está acontecendo e, conseqüentemente, sinta-se excluído na situação.

**Excerto 60 - (Notas de campo, 04/10/2003)**

 Eu me sinto muito mal quando as alunas estão falando entre elas [língua oral], ou rindo, ou quando acontece alguma coisa e elas se assustam. Conversam demais e daí não olham para mim quando eu estou ensinando. Me sinto mal porque parece que não estão gostando das aulas. Para aprender língua de sinais tem que olhar, se não não aprende. Eu quero sempre saber por que estão rindo, e o que estão falando, mas não posso ficar perguntando toda hora. Outro dia conversei com um aluno fora da aula, usando Libras, e o assunto era sério, não era piada. Percebi que o aluno riu, daí eu pensei que era por causa da Libras ou porque eu tinha entendido outra coisa. Ri também, mas me senti mal porque fiquei na dúvida.

A aluna ouvinte Angela, usuária da LIBRAS há dois anos, coloca-se na posição do surdo ao dizer:

**Excerto 61 - (Entrevista em áudio, 15/11/2003)**

**Angela:** eu acho assi::m (.) a GENTE que trabalha com SURDO a gente sabe que a questão de você olhar muito pro surdo para ele É MUITO IMPORTANTE (...) e a gente por ser ouvinte se desliga disso e::: e fica falando (...) querendo ou não isso incomoda ele (...) <eu por exemplo dou aula para adolescente> se você não dirige olhar para ele, ele se IRRITA MUI-to (...) <agora você veja bem> um professor ali na FRENTE a gente perde um pouco a noção, né? de que ele é surdo, né? (...) isto incomoda TANTO a ele como outras pessoas (...)

**Mariana:** (...) percebemos porque ele começou::: <está chamando mais atenção do grupo para prestar atenção nele> (...)  
**Jonas:** (...) conversa paralela incomoda até a gente (...)

O uso da fala (no sentido vocal, sonoro) acontece porque os participantes são usuários de uma língua oral, ou seja, esse uso é inerente à cultura ouvinte e, portanto, difícil de evitar, ou mesmo controlar (Gesser, 1999). Mas percebe-se também que alguns dos ouvintes trilham um caminho de enquadramento nos padrões culturais surdos em tempos e formas distintas.

Por outro lado, é interessante notar como os surdos também fazem um “re-emprego” (De Certeau, 1994: 41) do barulho/música. Eles trilham um caminho fora da ordem estabelecida, constituindo-se como uma contrapartida à organização e ordenação dominante. Esses usos ou “maneiras de fazer” é que constituem “as mil práticas pelas quais os usuários se (re)apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. Pude perceber melhor isso convivendo na comunidade universitária de surdos norte-americana *Gallaudet University*. Da mesma forma que a aluna-iniciante em LIBRAS (Délia) fala que esperaria uma sala de aula silente, eu também achava que a universidade de surdos seria um lugar silencioso. Para minha surpresa, não foi isso que encontrei. A música nos dormitórios, nos carros e em algumas aulas, sempre muito alta e presente; alunos surdos andando com fones de ouvido (re-empregos, astúcias para sobreviver culturalmente, De Certeau, 1994, 1996) escutando música, e tantos outros dançando diversos ritmos em ocasiões festivas. Para mim, que sou ouvinte, achei muito

estranho, mas tentava me colocar no lugar deles. O estranhamento ficou maior, todavia, quando um surdo, colega meu, pediu que mostrasse como se dançava o samba, e imediatamente disse que não poderia porque não tinha a música. Então ele disse: “👉 *fecha os olhos e imagina a música!*”. Imaginar a música? Claro que o que ele estava me pedindo era para que recorresse à minha memória acústica. Todavia, senti uma limitação muito grande e vi o quão dependente era da música (do som) se quisesse dançar, por exemplo.

Numa outra ocasião, um surdo me tirou para dançar. Fiquei constrangida. Havia música no ambiente, mas sabia que ele não ouvia, e, de forma preconceituosa, achei que ele não seria capaz de seguir o ritmo da música. Convivendo com os surdos nesse ambiente universitário, fui aprendendo que eles concebem a música e o ritmo de outras formas: através da vibração, através da observação da movimentação dos outros indivíduos, através do contato corporal com alguém que lhes guie o ritmo, e assim por diante. Da mesma forma que os ouvintes, os surdos sabem distinguir ritmos e gêneros musicais, o que constitui uma verdadeira descoberta para Mariluce, aluna iniciante do curso, quando diz:

**Excerto 62 - (Diário Mariluce, 18/10/2003)**

No final da aula Leo nos ensinou a cantar o parabéns a você em LIBRAS... a aula de hoje me tirou uma dúvida que eu tinha em relação a música e ao ritmo. O professor explicou que ele sente o ritmo pelas batidas no chão (de madeira) ou pela vibração da caixa de som e que ele aprecia vários estilos de música. Eu pensava que eles só interpretassem as letras mas desconhecem a presença de um ritmo, de um som...

De forma contrária, em uma atividade em que as alunas têm que assistir às situações comunicativas em LIBRAS através da observação da fita de

vídeo (conjunto do livro didático), há algumas alunas que se incomodam com o silêncio, porque recai no padrão cultural ouvinte de material didático:

**Excerto 63 - (Questionário Arlete, 20/09/2003)**

O silêncio durante a aula não me incomoda, muito pelo contrário, quando os outros alunos começam a falar demais, isso me incomoda. Nas fitas de vídeo acho, por outro lado, terrível não ter nem uma musiquinha de fundo (coisas de ouvinte, né?)

**Excerto 64 - (Diário Gladys, 23/08/2003)**

O Leo passou um vídeo. Só imagens. Sei que é pra surdos, mas me causou um grande estranhamento/surpresa o vídeo não ter som.

Por fim, gostaria de chamar a atenção para o fato de que, apesar das dimensões distintas de barulho e silêncio entre as culturas surdas e ouvintes, quando se fala em comunicação, não é a modalidade da língua que define se estamos em silêncio ou não. A meu ver, devemos desmitificar a visão de que a língua de sinais dos surdos é uma língua silente – visão compartilhada por muitos ouvintes que, criados na cultura ouvinte, aprenderam que língua e linguagem são necessariamente produzidas/faladas acusticamente. Daí para o segundo equívoco é um passo, um passo bem curto: o surdo não tem língua e/ou língua de sinais não é língua. Assim, as crenças vão sendo construídas e acabam se alojando no imaginário dos indivíduos. O contato com a língua de sinais e com o surdo, por outro lado, abre a possibilidade de desconstruir esse tipo de crença, como pode ser observado no depoimento de Mariluce:

**Excerto 65 - (Diário Mariluce, 06/09/2003)**

Hoje cheguei cedo para a aula e logo após chegou o professor e uma outra aluna. Como a sala **ainda não estava aberta ficamos no corredor esperando. Ele começou a conversar comigo para “quebrar” o silêncio. Achei isso muito interessante. Em um aula de sociolinguística eu li um texto que dizia que o silêncio incomoda quando duas pessoas estão perto e se torna anti-social.** Então, as pessoas sempre falam sobre qualquer coisa (tempo, horas...) para tornar o ambiente mais sociável. Percebi que o Leo fez isso ao começar a conversar comigo. Não tinha parado para pensar que essa falta de comunicação, esse silêncio também incomodasse um SURDO – tão habituado a ausência de som. Entendo a razão de o Leo enfatizar tanto a importância da LIBRAS, pois é seu veículo de comunicação. **Embora ele viva no silêncio (ausência de som) ele não é obrigado a viver no silêncio (ausência de comunicação).**

Conforme apontado até aqui, há um senso comum de que os surdos vivem em um mundo sem som e em silêncio. Isso acontece porque para os ouvintes o mundo se torna conhecido especialmente através do som, e a falta de audição nos surdos é, na perspectiva de muitos, uma desvantagem. Sobre essa questão, Padden & Humphries (1988: 109) postulam o seguinte:

As pessoas surdas constroem seu mundo em torno dos dispositivos do **movimento, forma e som.** ...A vida dos surdos está longe de ser silenciosa, mas muito cheia de cliques, zunidos, estalos e grunhidos. [tradução e ênfase minhas]

Apontado a diferença sobre silêncio e barulho nas culturas surda e ouvinte, passo agora a refletir sobre o papel da boca na língua de sinais e a relação que é estabelecida pelas alunas ouvintes sobre esta questão.

### **3.3.2 “Pedir para não falarmos ou não mexermos com a boca é o mesmo que pedir a um surdo que não faça sinais ou use suas expressões corporais e faciais para se comunicar”<sup>3</sup>: sobre o papel da boca**

Ao se relacionar e usar a língua de sinais, um movimento tem que ser feito pelos alunos ouvintes: como passar, então, da “boca” para as “mãos”, incorporando – ao pé da letra – uma outra forma de conceber a língua(gem)?<sup>3</sup> O uso da fala (no sentido vocal) pelas alunas ouvintes durante a sua relação com a LIBRAS é muito recorrente. Em Gesser (1999), demonstro como essa questão é inerente a culturas de tradição de uso de linguagem oral (em oposição aos sinais). O uso da boca fica bem saliente nos momentos em que os ouvintes expressam-se em língua de sinais, muitas vezes só com a movimentação dos lábios, tornando imperceptível aos ouvidos o som da língua portuguesa. Na perspectiva do professor surdo, todavia, esse uso é uma manifestação de linguagem oral (afinal, ele é surdo, e sua percepção está apoiada nos movimentos labiais dos ouvintes). Por isso, durante a interação, o professor solicita que as alunas fiquem quietas:

**Excerto 66 - (Gravação em vídeo, 04/10/2003).**

**Leo:** {  agora fiquem quietas não pode falar! Usar só os sinais! }  
(estabelecendo contato visual com o grupo uma das alunas olha para ele e põe a mão na boca tapando-na bruscamente e o professor sorri)  
**Telma:** ((olhando para a colega ao lado e falando baixinho)) a gente tá tão acostumada a falar, né? que escapa (.) quando vemos estamos sinalizando e fazendo mimica com a boca.

<sup>3</sup> Ao enfatizar o movimento incorporado “da boca para as mãos” pelos ouvintes quero extrapolar na questão da **imagem**, pois sabe-se que o indivíduo que fala uma lingual oral não usa só a boca para se comunicar, da mesma forma que o surdo não usa apenas as suas mãos. Entretanto, “mãos” e “boca” têm funções distintas nas duas línguas.

Veza por outra o professor pede às alunas que não mexam a boca, e isso pode ter dois sentidos. O primeiro está relacionado à visão de que o uso dos sinais atrapalham a aprendizagem do português pelo surdo (Silva, 2005), e, espelhado nesta crença, a relação inversa de que a boca (ou o português) atrapalha a aprendizagem dos sinais pelos ouvintes possa ser verdadeira é muito provável. Entra aí a noção de “contra-estigmatização” de Elias & Scotson (1994). Para os autores, contra-estigmatizar é um processo de fuga da estigmatização exercida pelo outro através dos tempos. É uma forma de recompensa pelo estigma sofrido e também uma necessidade de marcar um outro território para si mesmo. Em um dos depoimentos do professor Leo, e também da professora Ana, sobre a relação de aprendizagem deles com a língua portuguesa, podemos verificar essa questão:

**Excerto 67 - (Gravação em vídeo, 27/09/2003)**

Leo: {  quando eu aprendi português em uma escola minha professora dizia para eu esquecer a língua de sinais } para não atrapalhar {  não atrapalhar na escrita porque eu escrevia igual a LIBRAS e ela dizia que tava errado }

**Excerto 68 - (Registro via correio eletrônico da professora Ana, 21/11/2002)**

Eu sei que é difícil para as alunas aprenderem a LIBRAS porque por exemplo os ouvintes não têm os olhos tão apurados para perceber detalhes que os surdos vêem... **igual para mim com o português é muito difícil... eu quando ia na escola tinha uma professora muito exigente... Ela não deixava eu errar nada...sempre achei muito difícil escrever e ela ficava corrigindo, corrigindo,** corrigindo e fazia eu ficar depois da aula copiando tudo de novo e eu não entendia nada. Falei para minha mãe que não queria ir mais e ela não deixava eu faltar porque sabia que era importante para mim...minha mãe falava em sinais comigo mas **eu tive uma outra professora depois que não queria que eu utilizasse sinais na sala para eu aprender o português...mais tarde quando terminei a escola eu também tive um namorado ouvinte. Eu falava as coisas erradas em português e ele fazia eu falar certo...eu tinha que ficar repetindo até acertar. Ele me dizia que ia me ouvir só se eu falasse certo e eu virei pare ele e disse: EU NÃO QUERO FALAR E PRONTO!**

Especialmente quando Ana diz “*eu não quero falar em pronto!*” fica bem clara a sua rejeição à imposição da língua oral sobre a língua de sinais. Todavia, as situações vividas pelos dois professores (e talvez por muitos outros surdos) marcam sempre que a relação com a língua majoritária acontece na tensão e no conflito, uma vez que se propaga uma visão de que o surdo tem que abrir mão, “esquecer” dos sinais, para aprender o português.

O segundo sentido ligado à (não) movimentação da boca diz respeito à questão cultural de uso de linguagem. Para os ouvintes, “fechar a boca” e/ou evitar o uso da língua oral é uma tarefa difícil:

**Excerto 69 - (Questionário Angela, 20/09/2003)**

No início achava que seria muito difícil [aprender LIBRAS] pois o antigo professor nos dizia que não poderíamos produzir sons e nem mexermos com a boca. Já o nosso professor atual nos deixa mais livres para optarmos. **Pedir para não falarmos ou não mexermos com a boca é o mesmo que pedir a um surdo que não faça sinais ou use suas expressões corporais e faciais para se comunicar.**

A fala da Angela é representativa de um tipo de comentário que apareceu em diversos momentos interacionais; especialmente naqueles em que o professor foi mais enfático na proibição da fala. O uso de linguagem oral pelos ouvintes torna-se uma questão, um problema, porque o professor sabe que trabalhar a percepção visual e manual para a recepção e produção de linguagem, respectivamente, é complicado para os ouvintes:

**Excerto 70 - (Comentário do professor via correio eletrônico, 13/02/2004)**

Para a língua dos surdos a forma de comunicação é diferente pois é uma língua de modalidade gestual-visual. Os alunos devem se acostumar a se comunicar com os surdos, utilizando todos os recursos, ativar os olhos para compreender os sinais e também a expressão corporal e facial. Para os ouvintes deve ser difícil porque não estão acostumados com sinais

Um outro aspecto a salientar é que a boca tem um papel de marcação gramatical na LIBRAS (Ferreira Brito, 1995). Depois de as alunas serem solicitadas em alguns momentos interacionais a não utilizarem a boca quando usam sinais (demonstradas nos excertos acima), Leo diz, durante a realização da atividade de contar histórias em língua de sinais, que é necessário ter muita expressão, inclusive fazer uma movimentação com a boca. Essa informação gera polêmica na sala de aula:

**Excerto 71 - (Notas de campo, 27/09/2003)**

As alunas vão uma a uma à frente do grupo para apresentar algumas informações pessoais em LIBRAS. Depois de algumas apresentações, o professor interrompe dizendo que está muito “artificial”, que está faltando expressão no rosto, que falta movimentar os lábios em algumas frases... **Ao tocar na questão do uso da boca, ele diz que o surdo não usa sinal sem usar a boca, mas é diferente de falar o português junto.** Ao ver a expressão de dúvida no rosto das alunas, ele enfatiza que esse uso é bem pouco e que é diferente de falar... que é mais como expressão e não como fala. Depois de pontuar essa questão, uma das alunas diz o seguinte: **“mas é difícil, a gente não é surdo, né? Ou a gente fala ou a gente não fala!”**. Algumas concordam com o que ela fala, todavia, o professor não ouve os comentários das outras alunas, mas sente o incômodo delas quanto a essa informação. **Uma aluna reforça em sinais para o professor que para elas é muito difícil e ele concorda: “é muito complicado para o ouvinte, ou a gente fala muito ou não fala nada, porque sempre pensamos em português...”**. Ele fica atento ao comentário da aluna e prossegue a atividade, corrigindo os eventuais erros de sinais e não menciona mais a questão da boca até o final da aula... No intervalo, pergunto a ele se todos os Surdos movimentam a boca, e ele diz que sim, mas que há diferença entre os oralizados e não oralizados, e que ele consegue perceber essa diferença.

Algumas alunas não conseguem fazer a distinção que o professor aponta sobre o uso da boca, ou seja, como marcação não manual – aspecto gramatical da língua. Embora o professor não explicita essa nomenclatura lingüística, ele tem o conhecimento gramatical sobre essa questão, e diz que há uma diferença no uso da boca entre surdos oralizados e não oralizados, por exemplo (que, para nós ouvintes, pode ser imperceptível). Para algumas alunas, todavia, parece que o que fica mais saliente nessa discussão é o lado da proibição, da demarcação entre a língua de sinais e a oral, como se o uso ou o não uso da boca fosse “a fronteira” para diferenciar uma língua de outra: *“é muito complicado para o ouvinte, ou a gente fala muito ou não fala nada, porque sempre pensamos em português...”*. Além do conflito de modalidade (do uso/não uso da boca) percebido na relação das alunas com a língua de sinais, aparece também na interação relações distintas com as variedades em sinais em contato – discutido a seguir.

### **3.3.3 Variedades da LIBRAS em contato**

Em reflexão feita anteriormente (seção 1.2), apontei que as discussões sobre a língua de sinais geralmente recaem em um discurso de oposição à língua oral, especialmente, na tentativa de dar visibilidade e legitimidade lingüística à LIBRAS. Nessa relação dicotômica e binária, todavia, acaba se apagando uma série de outras formas comunicativas e de variedades da LIBRAS. Muito embora a

LIBRAS esteja oficializada, ela ainda está em processo de padronização. Conforme

McGroarty (1996:23)

a noção de *padrão* conota fortemente a atenção para a linguagem escrita que inclui quatro estágios: seleção de uma norma, elaboração para diferentes usos, restrições para a diversidade, e codificação para gramáticas e dicionários. [tradução minha]

Apesar de haver uma tentativa de definir a língua padrão da língua de sinais dos surdos no Brasil – que não é nunca uma decisão neutra, mas de indicação de poder – os processos históricos nos percursos das línguas orais mostram implicações de dois gumes: a necessidade da criação de um sistema de escrita e a conseqüente desvalorização das demais variedades, vistas daí como variedades “erradas” da língua (McGroarty, 1996). Ainda assim, entende-se que essa padronização seja parte do processo de afirmação lingüística.

A relação com as variedades em sinais pode ser observada durante a aprendizagem dos alunos ouvintes. Enquanto o professor Leo utiliza em alguns momentos alguns sinais do Rio de Janeiro, também respeitando as outras variedades em sinais trazidas para a sala de aula; algumas alunas, por outro lado, têm uma relação distinta com a diversidade lingüística da LIBRAS.

### 3.3.3.1 “A::: tá! É que é lá do Rio...”: reconhecendo e legitimando uma variedade de prestígio

Embora o professor Leo seja de São Paulo, é a variedade do Rio de Janeiro que se torna uma das referências nas suas aulas. O que é que o surdo carioca tem? Primeiro, o Rio de Janeiro foi a primeira cidade brasileira que deu visibilidade à educação voltada para os surdos. Foi lá que foi fundado, em 26 de setembro de 1857, o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), cuja sede permanece até hoje no mesmo local e é uma instituição reconhecida por toda a comunidade surda. O INES é referência nacional para os surdos brasileiros, e os sinais daqueles que transitam na referida instituição acabam “regulando” os sinais utilizados como padrão, já que são vistos como uma variedade de alto prestígio. A segunda razão, relacionada com a primeira, é que o material utilizado nos Módulos foi elaborado por um grupo de pesquisadores e surdos dessa mesma cidade e, portanto, privilegia a variedade carioca dos sinais:

#### Excerto 72 - (Gravação em vídeo, 18/10/2003)

*((ao retomar a tarefa de casa em sala de aula, o professor coloca a fita de vídeo do material na atividade selecionada e repassa a atividade junto com as alunas)):*

**Leo:** {  o que ele está falando? Prestem atenção }

**Frida:** no:::ssa muito rápido este vídeo (.) não consigo pegar

**Leo:** {  entenderam o sinal? caneta }

**Keyla:** que sinal {  estranho }

**Leo:** {  eu uso diferente uso sinal de São Paulo (.) esse sinal é lá do Rio(.) os dois sinais são certos (.) pode usar os dois (.) no material tem sinal do Rio (.) eu conheço os surdos são de lá do INES }

Em várias outras situações em que aparecem sinais diferentes daqueles ensinados por ele, o professor justifica repetindo que os sinais do material (fita de vídeo) são dos surdos do Rio de Janeiro, e essa constatação de que a variedade carioca tem prestígio é também percebida rapidamente pela aluna Mariluce:

**Excerto 73 - (Gravação em vídeo, 18/10/2003)**

**Lia:** ((perguntando ao professore fazendo o sinal)) {  mas o sinal de s/e/m/a/n/a não é assim? }

**Leo:** {  sim certo (.) na fita está diferente }

**Mariluce:** ((em tom de reconhecimento e graça)) a::: tá! É que é lá do Rio...

**Leo:** {  no Rio é diferente }

O fato de estar sendo disseminada pelo material didático dá mais visibilidade e mais *status* à variedade carioca. Nas aulas, Leo enfatiza a questão das variedades e sempre respeita quando as alunas trazem um sinal diferente. Mas é interessante notar também como as alunas se relacionam distintamente com outras variedades de um mesmo sinal. Uma aluna-iniciante, graduanda de Letras, mostra em uma de suas falas uma crença contrária ao prestígio que se dá à padronização de uma língua, quando destaca a diversidade em sinais. Além disso, a aluna atribui artificialidade à aprendizagem que não contempla as variações:

**Excerto 74 - (Diário Keyla, 06/09/2003)**

Eu aprendi alguns sinais novos e vi também que havia alguns que nós fazíamos de forma diferente, como “curso” e “unicamp”. Esta experiência me fez perceber que, mesmo com um ótimo curso, é preciso o contato com várias pessoas surdas para que o aprendizado não seja tão artificial. Porque uma coisa é a língua ensinada na sala de aula e outra é você usar sinais com outros surdos. Então quando você vê que tem tantos sinais diferentes você percebe que é uma língua viva.

Já outra aluna, não iniciante na LIBRAS, vê a variedade em sinais como erro – crença muito comum e também compartilhada entre usuários de línguas orais (Bagno, 1999, 2000):

**Excerto 75 - (Diário Leila, 02/08/2003)**

Percebi que utilizo muitos sinais de maneira incorreta e preciso me aperfeiçoar na Língua de Sinais. Fiquei “envergonhada” em utilizar o pouco que sabia de Libras na sala, pois não conhecia a turma neste primeiro momento e também tive receio em “errar”, algo que acontece também com outras pessoas em outras línguas, até se acostumarem com as diferentes situações que envolvem esta aprendizagem

**Excerto 76 - (Diário Leila, 09/08/2003)**

Tive receio de “errar”, mas este fato foi melhorando com o tempo. Percebi que sei sinais regionais diferentes e achei isso interessante, apesar de confundir um pouco. Vi que não errava tanto porque o professor sempre me entendia, mesmo alguns dos nossos sinais serem diferentes.

Neste último depoimento (excerto 76), Leila muda o discurso calcado na sua sensação de utilização de sinais errados quando se dá conta de que pode estar utilizando sinais de outras regiões. Conforme o contato com surdos e com sinais de diferentes localidades vai aumentando, mais natural fica a questão da diversidade lingüística em sinais para alguns ouvintes. Da mesma forma que no contexto de línguas orais, os usuários da língua de sinais estarão fazendo uso de uma ou outra variedade sem que isto signifique erro:

**Excerto 77 - (Questionário Gladys, 20/09/2003)**

Achei interessante algumas alunas que já tinham contato com surdos porque traziam em aula dúvidas e experiências do dia a dia. Por outro lado, trazem também vocabulário que, às vezes, não é o usado pelo professor.

### 3.3.3.2 “Este sinal não é assim! Tá errado o jeito que ele fez!”:

#### relações de poder no ‘jogo’ lingüístico

Em outros casos mais extremos observados na interação de sala de aula, percebe-se uma relação distinta entre Leo e uma aluna ouvinte, quando a forma correta de um sinal é cogitada. Isto ocorre no momento em que o professor está contando para as alunas um pouco da história da fundação do INES no Rio de Janeiro:

#### Excerto 78 - (Gravação em áudio, 04/10/2003)

**Leo:** {  a história do INES é importante porque muitos surdos foram pra lá para estudar (.) surdos de todo lugar do Brasil (.) primeiro só aceitava meninos porque era internato (.) agora aceita todo mundo }=

**Sol:** ={  você conhece já estudou lá? }=

**Leo:** ={  nunca estudei lá }  
*((fala simultânea entre as alunas))*

**Leo:** {  o INES foi fundado por um surdo francês (.) de nome H/u/e/t que teve apoio do imperador D. Pedro II }=

**Renata:** =**este sinal não é assim! Tá errado o jeito que ele fez! ((falando em voz alta para o grupo sobre o estranhamento do sinal imperador))**

**Leo:** *((percebendo a movimentação das alunas olhando para a Renata ele pergunta o que está acontecendo))*

**Renata:** {  **sinal de imperador como é?** }

**Leo:** *((repetindo o sinal))*

**Renata:** {  **mas não é assim?** } *((demonstrando))*

**Telma:** quem é o professor? Não é ele? *((falando baixinho para um colega em tom de crítica sobre a correção da aluna))*

**Leo:** {  **eu não conheço esse (.) pode ser?** }=

**Renata:** ={  eu conheço assim o sinal } *((demonstrando))*

**Nilma:** *((acenando com as mãos para chamar atenção do professor))* {  o I/N/E/S é do tempo do imperador? }=

**Leo:** ={  **sim (.) o imperador** } *((fazendo o sinal apontado por Renata, ele olha para ela e dá um sorriso))* {  **o imperador fundou o INES** }

Na interação comunicativa descrita acima podemos notar que o professor aceita o sinal introduzido pela aluna. No desenrolar de sua explanação, Leo deixa de utilizar o sinal da palavra imperador (que já conhece) em prol do sinal exposto por Renata. Embora ele não tenha escutado o comentário feito em língua oral pela aluna Renata de que seu sinal estaria “errado”, as demais alunas assumem o comentário dela como correto em função da reação de confirmação e aceitação por parte do professor. Então, perante as alunas ouvintes, a variedade trazida por Renata ganha mais visibilidade porque o próprio professor não só respeita a sua variedade, mas também a introduz em seu repertório lingüístico. Sobre essa questão, uma outra aluna (Telma) – também professora de surdos da mesma escola em que trabalha a Renata – faz, posteriormente, o seguinte comentário em uma de nossas entrevistas:

**Excerto 79 - (Entrevista em áudio, 11/10/2003)**

**Telma:** Eu estou adorando as aulas (.) já aprendi muitos sinais novos e é impressionante como eu acho que progredi na língua (...) Uma coisa assim que eu tenho que falar porque me causa desconforto é::: <é quando algumas alunas ficam corrigindo os sinais do professor> (.) ele aceita os sinais diferentes e:: fico até impressionada como ele:: <como ele tem paciÊNCIA quando a gente tenta se expressar em sinais> (.) algumas alunas PENSam que sabem MAIS que o professor (.) imagina VOCÊ se um SURDO falasse para alguma delas <que o português delas é errado?> MEU DEUS nu::nca que iam se sentir bem (1.5) outro dia <aquele dia lá::: do do sinal <como era mesmo?>=

**Audrei:** =imperador? =

**Telma:** =ISSO (.) ele não é de São Paulo? O sinal dele não pode ser de lá? Como que ela pode dizer que tava ERRADO (.) e::: cê viu? (.) ele usou o sinal que ela falou e::: e ela lá::: acha que fez GRANDe coisa em corrigi-lo (.) olha Audrei PROfessor no papel de aluno é PIOR que aluno (.) me sinto muito mal com isso (...)

Todo o episódio está relacionado, de certa forma, conforme o que já foi mencionado anteriormente por Maher (1997:22) sobre o ‘jogo de ocupação

lingüística' em relação ao fenômeno diglótico, visto dentro de uma relação de conflito não-estável, assimétrica entre línguas com diferente *status*:

a língua dominante tenta 'abocanhar' funções próprias da língua dominada, 'enfraquecendo-a', 'empurrando-a' para usos e funções cada vez mais restritos e/ou desprestigiados, a não ser que forças contrárias de resistência sociolingüística sejam acionadas.

A perspectiva adotada pela autora está ancorada nos preceitos da Sociolingüística de Periferia que critica a visão utópica de estabilidade, homogeneidade e harmonia nas situações de diglossia. No excerto acima, em que uma das alunas interrompe o professor para corrigir o seu sinal, podemos observar uma relação social de desigualdade sob, pelos menos, dois aspectos (1) no uso das variedades lingüísticas e (2) na relação entre aluna ouvinte e professor surdo. O fato de o professor não ter sido ratificado no comentário feito em língua oral pela aluna ouvinte em função da sua surdez (quando a aluna diz: "*esse sinal não é assim! Tá errado o jeito que ele fez!*") faz com que o sinal apresentado por Renata "abocanhe" a variedade trazida pelo professor, "enfraquecendo-a" perante os olhos do grupo de alunas. Além disso, nesse momento de correção, pode-se observar, por parte da aluna ouvinte, a projeção da identidade professora (o que implica uma assimetria entre o surdo que é o professor e a ouvinte que é aluna, quando esta assume o papel de quem sabe o que é "certo" e/ou "errado"). Essa fala, produzida dentro de um arranjo social específico, é também "autorizada"/ "co-sustentada" (Goffman, 2002) por um grupo de outras alunas que estão próximos a ela. Interessante é que essa questão causou um desconforto para Telma, conforme demonstrado no excerto

acima (79), quando ela expõe sua visão sobre a atitude da colega. Além disso, aparece também na fala de Telma um conhecimento e respeito maiores sobre a diversidade na LIBRAS, quando sugere que o sinal de Leo é de São Paulo e, portanto, longe de estar errado.

A situação reportada acima não é típica nas aulas, mas ela é ilustrativa e nos remete a uma reflexão sobre o que pode estar acontecendo, por exemplo, a respeito das variedades caseiras em sinais que estão em contato com outras variedades vistas com mais prestígio (reflexão feita na seção 1.2.1). Em uma conversa entre um grupo de alunas do curso, uma professora e uma fonoaudióloga proferem a visão de que os sinais caseiros são formas “erradas”, uma vez que surgem do contato entre família ouvinte e criança surda, e que esses sinais vão sendo corrigidos depois que a criança começa a ter contato com a LIBRAS via interação surdo adulto:

**Excerto 80 - (Entrevista em áudio, 16/08/2003)**

**Adri:** é super importante o surdo interagir com outros surdos <porque ele precisa sair dos sinais caseiros> para:: para poder PEGar a língua de sinais (.) se ele não tem este contato vai ficar limitado na sua comunicação=

**Carla:**= é ficam limiTAdos (.) não se expressam DIRElto

**Audrei:**=como assim?

**Adri:**=é muito complicado (.) mas os sinais né:: usados na família <às vezes só a família entende>=

**Audrei:**= e tu achas que os surdos não se entendem se usam esses sinais entre eles?=  
**Adri:**=até pode (.) mas não é a LIBRAS né?

O que temos aqui é uma demonstração de uma crença ancorada no senso comum entre alguns profissionais no que diz respeito à língua que o surdo

usa em casa, ou seja, a língua de contato familiar. Aos olhos dessas duas alunas, os sinais caseiros não são considerados uma língua – é uma forma errada, limitada: *“ele precisa sair dos sinais caseiros para pegar a língua de sinais”*, e, segundo elas mesmas sugerem, tais sinais devem ser substituídos pela LIBRAS, ou seja, uma busca pelo padrão lingüístico: *“os sinais usados na família às vezes só a família entende...mas não é a LIBRAS né?”*.

A aluna Eliane, em uma de nossas conversas informais durante o intervalo do curso, fala brevemente da sua experiência como professora e como aluna de cursos de LIBRAS. Ela me diz que em um dos cursos que ela fazia era muito comum observar como havia algumas participantes que ficavam irritadas e ignoravam quando uma variedade em sinais era introduzida para o grupo: *“era muito engraçado reparar, se o sinal era diferente do que elas já sabiam pode ter certeza que a intolerância era muito maior... parece que na LIBRAS pode ser qualquer coisa e tem sempre que ser o mais fácil e simplificado possível sabe?”*. Quando algumas alunas ouvintes optam por uma variedade sobre outra, elas estão selecionando, de alguma maneira, o sinal que será o sinal “padrão” para o grupo, e essa seleção pode recair na variedade que já lhes é mais familiar e/ou conhecida, por exemplo, ou até recair no sinal que consideram mais fácil de memorizar e/ou que julgam ser mais bonito – aspectos que passo a discutir em seguida.

### **3.3.3.3 “Vamos combinar de não mudar para não complicar na escola com as crianças!”: por uma padronização de um grupo**

A variação lingüística é um fenômeno presente em todas as línguas naturais humanas. Todavia, essa característica na LIBRAS causa também um certo desconforto para muitas alunas, porque há uma necessidade, por parte dos usuários, em optar por uma variedade ou por outra, e a inclinação geralmente recai na busca de sinais padronizados, ou seja, há uma preconização de que a língua deva ser única nos diversos grupos surdos:

#### **Excerto 81 - (Questionário Joalice, 20/09/2003)**

É uma língua que não considero fácil, pois dependendo do grupo, eles têm sua própria forma de comunicação, seus próprios sinais o que fica difícil entender se não conviver diariamente com eles, sem contar a rapidez com que se comunicam.

#### **Excerto 82 - (Diário Adri, 14/08/2003)**

Quando eu comecei a trabalhar numa sala de aula onde tinham alunos surdos, aí senti a dificuldade mesmo pois alguns alunos não se utilizavam de sinais padronizados, o que dificultava a comunicação entre a gente.

#### **Excerto 83 - (Questionário Salete, 20/09/2003)**

Acho a Libras muito complicada, pois muda muito de gestos. Na última aula sai meio tonta porque o professor ficava ensinando os sinais usados no Rio e em São Paulo. Ele respeita muito quando as outras alunas ouvintes usam sinais diferentes do seu. Acho bem legal porque ele aponta as diferenças e respeita o conhecimento das alunas, mas talvez seria mais fácil que fosse usado sinais de um só lugar porque na fita quando a gente assiste os sinais eles são diferentes de alguns que o professor ensina na sala, e eu me confundo muito.

É interessante observar que o professor faz algo notável em suas aulas. Contrário a alguns contextos de línguas orais, por exemplo, em que os

professores acabam apagando, e muitas vezes estigmatizando, as variedades que os alunos trazem para a sala de aula (Bortoni, 1984, 1988), o professor Leo respeita e permite o uso de outras variedades: *“ele respeita muito quando as outras alunas ouvintes usam sinais diferentes do seu”* (excerto 83). Os comentários das duas alunas (delienados respectivamente nos excertos 82 e 83), todavia, apontam um desconforto com tanta variação: *“alguns alunos não se utilizavam de sinais padronizados, o que dificultava a comunicação entre a gente”, “acho a LIBRAS muito complicada, pois muda muito de gestos...talvez seria mais fácil que fosse usado sinais de um só lugar...eu me confundo muito”*. Sabe-se que embora oficializada, a padronização da LIBRAS é ainda incipiente, e a falta de um código escrito, por exemplo, contribui para que não haja tantas restrições para a diversidade (McGroarty, 1996). No entanto, essas restrições existem e é na interação de uso de linguagem que elas são manifestadas. Chama a atenção que um grupo de alunas que trabalham em uma mesma escola faça seleções entre as variedades que vão utilizar com as crianças, e o que alegam é que têm muita coisa para gravar e, como a língua é muito difícil de aprender, tentam simplificar ao máximo a aprendizagem, restringindo-se a uma variedade apenas. Durante o ensino de advérbios de tempo e da prática dos numerais, Leo aponta para o calendário no quadro fazendo perguntas às alunas:

**Excerto 84 - (Gravação em vídeo, 16/08/2003)**

**Leo:** { 🖐️ Hoje dia 15? Que dia é hoje? }

**Ferena:** { 🖐️ sábado }

**Leo:** { 🖐️ qual mês antes do natal? } ((perguntando a Cida))

**Cida:** { 🖐️ novembro }

**Dalila:** { 🖐️ mas novembro não é assim? } ((fazendo o sinal em configuração manual de “n” e olhando para o professor))  
((muitas alunas falando simultaneamente))

**Leo:** { 🖐️ também pode os dois estão certo } ((fazendo os dois sinais para o mês de novembro))

**Jussara:** ((olhando para o grupo que está a sua volta diz)) **Meninas vamos combinar de não mudar para não complicar na escola com as crianças! Vamos todas usar o primeiro que é mais fácil!** ((o grupo de professoras concorda com um movimento de cabeça))

Uma variedade em sinal está sendo privilegiada, e esse momento interacional nos dá uma noção de como uma variedade é escolhida em detrimento de outra. No caso acima, o argumento é a escolha do sinal mais fácil; um critério recorrentemente utilizado pelas alunas. É muito comum ouvir comentários do tipo: “a:: este sinal é mais fácil de lembrar, vamos usar este!” ou “não quero nem ver para não confundir! Vou gravar só um!, ou ainda comentários referentes a estética: “vou usar este que é mais bonitinho!” (Notas de campo, 04/10/2003).

Em resumo, podemos concluir que enquanto algumas alunas ouvintes vêem as variedades em sinais como algo natural e belo, não demonstrando desconforto nessa relação ou mesmo uma resistência a experimentá-la, outras preferem restringir-se a uma variedade apenas. O que presidiria essas tomadas de posições? Por um lado, uma necessidade de facilitar o contato com uma língua que é tão alheia e difícil para os ouvintes – o que leva a buscar simplificar o aprendizado; por outro lado, há relações de poder em jogo, e elas acabam determinando a variedade que predominará.

### **3.4 Um pouco mais sobre bimodalismo/comunicação simultânea e português<sup>4</sup> sinalizado: reflexões a partir da experiência de imersão na Universidade Gallaudet**

Gostaria de retomar a discussão sobre o bimodalismo/ comunicação simultânea e o português sinalizado a partir de algumas reflexões que fiz durante minha estada na Universidade Gallaudet, durante o contato e interação com surdos e ouvintes americanos e a língua americana de sinais (ASL). Quando lá cheguei, uma das coisas que me impressionou foi a atenção e a paciência que a maioria dos surdos tinha comigo. Minha visão inicial era de que seria muito discriminada pela minha falta de conhecimento na ASL e também pelo fato de eu ser ouvinte. Como não conseguia me comunicar na língua de sinais local nas interações iniciais, muitos surdos liam os meus lábios e vocalizavam em inglês e/ou utilizavam a escrita, enquanto com alguns ouvintes fazia uso principalmente do inglês (modalidade oral) – uma língua também estrangeira para mim, mas muito menos, se comparada à ASL. Contudo, em ambas as situações, eu mantinha o sentimento estranho a que Agar (1994: 97) se refere, metaforicamente, quando fala de seu uso da língua alemã: “Sempre sinto que dentro do alemão estou dirigindo um carro poderoso sem freios sobre o gelo. Eu conduzo, mas só Deus sabe para onde” [tradução minha]. Conforme o tempo ia passando, e o conhecimento nas duas línguas ia sendo construído, perguntava-me como era possível comunicar-se e transitar em duas

---

<sup>4</sup> Refiro-me à português sinalizado, mas poderia ser qualquer outra língua oral na forma sinalizada, como o inglês, por exemplo.

línguas estrangeiras, e se as pessoas podiam de fato entender o que estava dizendo. Claro! – dizia a mim mesma – Fazia sentido! Portanto, estava fazendo algo com as línguas. Esse sentimento nunca cessou. Em alguns momentos (e dependendo do interlocutor) o estranhamento e o desconforto eram mais fortes na relação com o inglês; em outros, com os sinais americanos.

Inicialmente, pelo fato de não ter conhecimento na ASL, desenvolvi a estratégia de leitura labial (uma habilidade bastante difícil, especialmente no inglês), porque observei que grande parte das pessoas (inclusive os surdos) fazia movimentos com a boca e sussurrava em inglês durante boa parte da conversação. Comunicação e entendimento mútuo eram o que prevalecia; então, fiquei muito dependente dessa estratégia enquanto minha familiaridade com a ASL ia aumentando, e sentia-me mais confortável com os sinais (a habilidade de leitura labial é tipicamente utilizada por surdos que interagem com ouvintes que não sinalizam, por exemplo). Também constatei que mesmo os ouvintes mais fluentes na língua dependiam significativamente da leitura labial durante a interação com os usuários de ASL.

Era comum observar os ouvintes interagindo com outros ouvintes e/ou com surdos através da comunicação simultânea e do inglês sinalizado, fenômeno também extensivamente apontado por Valli & Lucas (1992) no contato entre usuários de língua oral e de sinais. Em situações muito especiais e raras, a língua inglesa não era usada. Ficou notório que o uso e o discurso do uso exclusivo da ASL em espaços públicos na universidade pelos ouvintes era uma questão política e

ideológica, visto que os indivíduos estavam circulando em um contexto que *a priori* é um espaço surdo. Então, o uso das *mãos* – seja para transmitir a ASL, o inglês sinalizado, os sinais caseiros, as línguas de sinais estrangeiras<sup>5</sup>, a comunicação simultânea, onde quer que se fosse – era o canal lingüístico compartilhado para a comunicação. A co-habitação de diversas línguas e formas comunicativas na universidade fazia com que o uso e/ou escolha fosse circunstancial, e eram influenciados pelos falantes, propósito e conteúdo da interação, ou seja, pelo contexto interacional: *quem fala o quê para quem e quando*. Assim, dá para se afirmar que o uso das línguas opera em um movimento fluido e instável, e, nesse sentido, as línguas são formadas e transformadas continuamente em relação às formas que são utilizadas, representadas ou discursadas nas interações em que os indivíduos estão constantemente engajados uns com os outros. Em resumo, concordo com Fishman (1999: 156), quando diz que

as línguas raramente estão hermeticamente descoladas umas das outras, assim que se podem influenciar de alguma forma, tanto oralmente como na escrita, muito embora no geral suas funções sociais tendem a se diferenciar. [tradução minha]

Uma questão que me fez entender um pouco mais a visão de alguns ouvintes sobre língua(gem), entretanto, surgiu do seguinte episódio. Aconteceu quando uma ouvinte (muito fluente em ASL) abordou-me no refeitório e logo que começamos a conversar ela disse em tom muito enfático: “você TEM que usar ASL,”

---

<sup>5</sup> Em torno de 20 línguas de sinais estrangeiras (italiana, japonesa, argentina, alemã, suíça, francesa, etc.) eram usadas na universidade devido ao programa de intercâmbio internacional com surdos de outros países.

*caso contrário os surdos irão olhar para você e dizer 'quem é aquela brasileira que está aqui na Gallaudet e não usa sinais?'*. No início, fiquei chocada com o comentário, porque ela sabia que ainda não tinha suficiente vocabulário em sinais americanos para conversar sobre o assunto que estava em pauta, e usei o inglês porque quis dar mais fluidez à conversa, já que ela era ouvinte. Mas o que a fala dessa ouvinte mostra? Ou, o contrário, o que pode estar velado e/ou mascarado em seu comentário?

Por um lado, essa admoestação pode mostrar a preocupação dessa ouvinte em estar sendo politicamente correta e um sentimento de identificação com os surdos na luta pelo reconhecimento e sobrevivência da ASL – apesar dos esforços da sociedade majoritária ouvinte em erradicá-la. Todavia, em minhas reflexões, perguntava-me até que ponto essa fala poderia também espelhar um pensamento hegemônico fundado em uma visão monolíngüe de uso de linguagem que se assemelha, em contrapartida, a um discurso em direção ao imperialismo lingüístico. Língua, sabe-se, é um poderoso veículo para conduzir bagagens ideológicas: pode manifestar solidariedade, resistência, controle, manipulação, opressão, tanto quanto uma representação de identidade dentro de uma cultura e de um grupo social (Phillipson, 1992).

Ao retomar o comentário, pude constatar que alguns ouvintes com os quais interagi na universidade ainda se comportam como opressores quando questões surdas estão em jogo, e a opressão lingüística, pude constatar, era mais evidente na interação entre ouvintes mais fluentes com os menos fluentes na

língua.<sup>6</sup> Para obter um outro ponto de vista sobre essa questão, procurei ouvir comentários de outros ouvintes (especialmente aqueles que estavam tendo o contato com a língua pela primeira vez) sobre suas experiências com a ASL e sobre o uso da língua na interação com os surdos e ouvintes. De forma similar, muitos falaram que se sentiam oprimidos, mas que essa sensação de opressão, ao contrário do que seria de esperar, não ocorria nas interações com surdos, mas na interação com outros ouvintes.

**Excerto 85 - (Notas de campo da Universidade Gallaudet, 18/10/2004)**

Sabe, eu estou muito frustrada e triste com os colegas ouvintes. Eles ficam constantemente dizendo que eu tenho que aprender a ASL rápido, mas quando eu tentava comunicar na língua era corrigida toda hora porque os sinais estavam errados... Quando estou com os surdos é diferente. Eles me ajudam muito porque eles querem comunicar...

Na mesma perspectiva, ouvi um comentário oposto, ou seja, de um surdo com perda auditiva moderada que fazia críticas aos seus colegas surdos. Ele me disse que se sentia enfurecido com os surdos porque estavam se comportando da mesma forma que os ouvintes no passado, quando exigiam que ele (e todos os demais) usassem a ASL na Gallaudet: *“Por quê? Se eu estou no Japão eu tenho que usar japonês? E quanto ao meu direito de privacidade? Eu posso falar tanto ASL e inglês, qual é o problema se eu escolho uma língua ao invés de outra?”*<sup>7</sup>. O dilema é claro: ter de escolher um dos “lados da moeda”. Se esse é o caso, há uma

<sup>6</sup> Acredito que possa haver também opressão de alguns ouvintes com surdos em algumas interações dentro do contexto universitário, mas isso não foi contemplado nesta observação.

<sup>7</sup> Sobre essa questão de opressão lingüística também ouvi comentários de estudantes surdos de outros países, que diziam sentir-se discriminados por alguns surdos americanos, usuários da ASL. Muitas variáveis e questões podem estar em jogo, mas seria interessante investigar essa relação entre surdos usuários de diferentes línguas de sinais para vermos se a ASL ocupa um papel de prestígio sobre outras línguas de sinais.

imposição que reflete tanto uma visão de purismo lingüístico como uma visão extremamente negativa sobre os indivíduos bilíngües/biculturais que podem transitar em duas ou mais línguas e culturas. Maher (1996:57) tem argumentado um modo de pensar o bilingüismo fora das definições clássicas na literatura, ou seja, propõe que se rompa com a linearidade implícita em tais definições, pois a mobilidade é uma característica do indivíduo bilíngüe; se parte da premissa de que as identidades são móveis, a relação entre as línguas em contato são móveis e também as competências comunicativas do sujeito:

O universo no qual o sujeito bilíngüe transita não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele **movimento**, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngües variam de acordo com gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngües. [ênfase da autora]

Ainda assim, atitudes essencialistas sobre o uso de linguagem mostram, até certo ponto, a necessidade de coesão no uso de uma língua única e uniforme. Essa coesão, em contrapartida, é fortemente representada pela língua de que os indivíduos fazem uso – um traço cultural muito valorizado e reconhecido dentro do grupo lingüístico minoritário surdo (Lane *et alii*, 1996; Ladd, 2003).

Conforme a minha estada na universidade era maior, sentia-me “contaminada” pela suposição cultural subjacente em relação ao uso da ASL, e essa percepção de alguma forma modelava minha realidade que, por sua vez, reforçava minha percepção (Lane *et alii*, 1996:198). Digo isso porque havia alguns momentos que me sentia “obrigada” a usar sinais com alguns ouvintes. Assim, enquanto o meu

conhecimento nos sinais americanos ia sendo construído, e no sentido de reduzir minha ansiedade, percebi que comecei a abanar e mover minhas mãos freneticamente e aleatoriamente juntamente com o uso da língua oral inglesa como uma tentativa de tornar minhas mãos visíveis, como se estivesse “materializando a língua” e transmitindo algum tipo de significado através dessa ação. Não resta dúvida! Foi uma ação ilusória, mas em alguns momentos percebi que funcionava como uma forma de mostrar minha tentativa de usar sinais e de, portanto, diminuir meu status de *outsider*. Senti-me mal nesses momentos; todavia, acabou funcionando como uma estratégia para reduzir minha ansiedade, especialmente como uma forma de ser vista positivamente pelos meus pares ouvintes. Também observei alguns ouvintes (com o mesmo nível de conhecimento de ASL que o meu) fazendo esse mesmo esforço para usar sinais – na verdade, na minha perspectiva, essas conversas podiam ser entendidas porque o inglês estava sendo falado simultaneamente (os sinais eram usados de forma fragmentada por causa da falta de um maior conhecimento da ASL).

Em resumo, em algumas situações percebi que o bimodalismo/comunicação simultânea e o inglês sinalizado eram usados por muitas razões. Podia ser um movimento em direção ao uso de uma única língua, no caso ASL (e cabe, então, o questionamento apontado no capítulo 1 sobre o efeito colateral do prestígio dado à língua padrão e como as outras variedades acabam sendo vistas como inferiores); mas também podia ser que o uso dessas formas comunicativas “híbridas” fosse uma estratégia utilizada por alguns ouvintes

começando a aprender a língua de sinais – e aqui enfatizo que o uso da *fala oral* (em oposição ao sinal) é inerente à cultura dos ouvintes (Gesser, 1999) e, portanto, tão difícil de desvencilhar-se dela. Contudo, em outros momentos, a comunicação simultânea e o inglês sinalizado podiam ser um reflexo de uma ideologia e, então, temos que olhar mais de perto para saber se esses usos são ou não uma última tentativa, um último “grito” da maioria ouvinte para rejeitar e banir a língua de sinais dos surdos. Recurso ou problema, não se pode negar que esses fenômenos e/ou formas comunicativas estão, gostemos ou não, presentes na maioria das interações entre ouvintes e surdos.

## CAPITULO 4. Considerações finais

*“...Só não lavei as mãos  
E, por isso que eu me sinto  
cada vez mais limpo  
Cada vez mais limpo  
Cada vez mais.”*

Suspendo agora os ajustes para a prova final e apenas deixo que o trabalho siga naturalmente seu caminho para um fim. Nestas considerações, recordo os objetivos propostos, pontuando alguns comentários sobre a análise, que mantém, em seus remates finais, as implicações, aplicações e contribuições deste estudo.

Ao descrever as ações e os significados locais, encenados na interação social face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em um contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS, procurei delinear as relações estabelecidas pelos participantes com a Língua Portuguesa e a LIBRAS, com as culturas e as identidades surdas e ouvintes *no* e *através* do uso de linguagem. Para atingir esse objetivo, ancorei-me nas perspectivas teórico-metodológicas da Sociolingüística Interacional e da Etnografia, e, a partir de uma análise prévia dos registros gerados, encontrei nos Estudos Culturais, Pós-Coloniais e na Antropologia uma afinidade teórica para a discussão sobre o entendimento de língua, identidade e cultura no contexto da surdez dessas questões. Tais perspectivas foram

privilegiadas por contribuírem para “desnaturalizar” os modelos e conceitos tradicionais, que são, muitas vezes, inadequados ou insuficientes para se pensar, por exemplo, as questões presentes em contextos sociolingüisticamente complexos de minorias bi/multilíngües (César & Cavalcanti, no prelo).

Na discussão inicial, mostrei o processo de desconstrução da identidade da deficiência manifestada na trajetória de alguns ouvintes (incluindo a minha) na relação com o mundo da surdez, destacando que o termo *deficiente-auditivo* – e seus derivados populares: *surdo-mudo* e *mudo* – cristalizam alguns preconceitos e contribuem para localizar o surdo na perspectiva da anormalidade e da medicalização (Skliar, 1998).

Na problematização da situação bilíngüe/multilíngüe vivida por ouvintes – alguns dos quais focalizados neste estudo – procurei visibilizar as várias línguas desprestigiadas em sinais, em português e em combinação entre modalidades de que fazem uso na interação com os surdos. Chamo atenção que da mesma forma que um “português surdo” (Silva, 2005) poderia estar se pensando em uma “LIBRAS ouvinte”. Enfim, tal articulação objetivou trazer à tona o hibridismo, a mesclagem, a contaminação presentes em línguas em contato/conflito, e as interações de uso de linguagem entre surdos e ouvintes no sentido de se desvincular das noções de língua pura e comunidade de fala homogênea. Sobre a discussão dos sinais caseiros (“simbolismo esotérico”) procurei pensar suas características como faz Behares (1997), como efeito do seu pleno funcionamento e da interpretação de um falante (mãe), pois é através desses sinais construídos na interação que a criança

surda é colocada no funcionamento de uma língua. Ao discutir essa questão, não a fiz com o objetivo de promover uma visão em que seus usuários se restrinjam ao uso exclusivo dos sinais caseiros, mas sim com o intuito de tornar visível e valorizar essa língua de uso familiar, e evitar assim mais um tipo de “violência” contra indivíduos que já são por demais estigmatizados sociolingüisticamente.

Um outro ponto que a análise revelou foi que, embora se mantenha um posicionamento típico e ainda opressor de uma maioria ouvinte – marcado no discurso do apagamento da diferença – representado nas vozes de algumas alunas, há também um grupo minoritário de ouvintes que está comprometido e engajado com as questões surdas e que, a meu ver, não tem sido visibilizado. A voz de uma mãe ouvinte, por exemplo, cheia de marcas de frustração com algumas escolas pelas quais seu filho surdo passou, flagra o descaso e o descomprometimento da instituição com o grupo minoritário surdo. O grito por apoio para minimizar a complexa situação em que vive seu filho são ouvidos em outros espaços institucionais (igreja, clínica fonoaudiológica). Esse caminho trilhado pela mãe parece ser muito representativo e típico nas famílias que convivem com a surdez, daí a implicação da análise para se repensar o papel da escola e de alguns profissionais que nela atuam: afinal, quando os surdos e a língua de sinais terão reconhecimento e valorização no contexto escolar? Quando terão voz e vez nesse sistema que exclui mais do que inclui?

No capítulo 3 apontei a relação de aprendizagem dos ouvintes com a LIBRAS em contexto formal de ensino, enfatizando que a escolha de uma

modalidade sobre a outra ocorre devido àquilo que é mais significativo no momento interacional para os participantes, já que outras questões, além do objetivo de aprender e ensinar, estão em jogo – o uso da português oral, por exemplo, é requerido nas interações nos primeiros encontros, uma vez que há significados e necessidades distintas: para o ouvinte, esse uso faz sentido porque a língua com que se depara é tão alheia à sua realidade que sente a necessidade da tradução dos sinais para a língua portuguesa; para o professor surdo, a tradução (ou presença de intérprete) vai além da perspectiva do ouvinte-aprendiz, pois diz respeito à luta que os surdos têm travado a vida toda para interagirem com os ouvintes. Então, ter um intérprete na sala de aula, contexto legitimado e reconhecido por todos, é uma forma de garantir que questões cruciais para o surdo sejam de fato disseminadas – questões de sua(s) língua(s), identidade(s) e cultura(s). Em suma, a análise abre possibilidades para futuros trabalhos de pesquisa e traz implicações em torno de se (re)pensar o papel ou papéis do intérprete em contextos de ensino de LIBRAS para ouvintes e/ou em contextos de escolarização do surdo, por exemplo.

É difícil, para o ouvinte, conceber uma língua em outra dimensão que não a vocal-auditiva, o que torna praticamente inevitável a transferência da estrutura do português para a LIBRAS: nas falas de algumas alunas, há uma visão de que as duas línguas estão amarradas uma à outra, que acabam também por apelarem para a fala oral – inerente à sua cultura de uso de linguagem (Gesser, 1999). Outro aspecto evidenciado na análise foi o desconforto de algumas alunas quanto ao trânsito “livre” do professor na(s) cultura(s) ouvinte(s) – como se, por ser surdo, não

pudesse compartilhar desses valores – e desconsiderando o fato de que o professor é bilíngüe e está inserido e participa do universo das culturas do ouvintes.

A modalidade da escrita aparece em vários momentos durante as aulas. Mas, torna-se uma grande questão quando o uso (e o não uso) dessa atividade começa a apresentar desconfortos para o professor e para algumas alunas ouvintes. O contato entre as culturas ouvintes e surdas acentua suas características e valores próprios: por um lado, uma cultura de tradição “oral” (surda); por outro, uma cultura de tradição grafocêntrica (ouvinte). Na análise mostrei que a atividade da escrita cria uma tensão na interação, ora agredindo os padrões culturais do surdo – no momento em que as alunas ouvintes escrevem deixam de estabelecer contato visual –, ora gerando um mal-estar nas alunas, que atribuem à escrita um valor próprio à sua cultura. Nesses momentos de tensão, as alunas utilizam “estratégias” e *“ficam com um olho no professor surdo e outro na caneta”*.

A relação com os sinais passa pelo total estranhamento com a modalidade espaço-visual e vai até a sua relação com as variedades da LIBRAS. Quanto ao primeiro aspecto, a análise mostrou que as alunas têm dificuldade em lidar com as expressões faciais e em expressarem-se lingüisticamente com as mãos. Outro desafio é estimular o campo visual para se conceber a língua(gem). Além dessa marca de identidade da língua de sinais, o barulho e o silêncio são concebidos nas duas culturas diferentemente. No mundo do ouvinte, tudo se reduz a presença-ausência de som; no mundo do surdo, contudo, silêncio e barulho têm outras versões – o barulho é visual/tátil (agitação, movimentação, vibração), e o fato

de a língua ser espaço-visual também não significa que esse mundo surdo seja silente. Outra questão observada é a dificuldade das alunas ouvintes em distinguir o papel da boca na utilização da língua de sinais; enquanto para os ouvintes ela é o local de articulação da língua, nas línguas de sinais – de acordo com as descrições lingüísticas – ela é parte da marcação não-manual. Confrontados com essa situação, o ouvinte entende que falar em sinais é imobilizar a boca, e não dar a ela outro uso: “*ou nós usamos ou não*”. Por fim, procurei delinear a relação dos participantes com as variedades da LIBRAS. De maneira geral, há a crença (também comum nas línguas orais) de que variedade é sinônimo de erro. Todavia há alunas que vêem nas variedades um aspecto de vitalidade, criatividade e legitimidade dos sinais. O professor respeita todos os sinais que algumas alunas trazem, e a padronização parece ser mais uma necessidade das alunas “*vamos combinar de não mudar para não complicar na escola com as crianças*”. Muitas questões estão em jogo: desde facilitar o aprendizado até pôr em cena relações de poder, e essa questão culmina quando formas “corretas” dos sinais são cogitadas na interação de aprendizagem.

Em resumo, a relação desse ir-e-vir entre a língua oral, escrita e de sinais, apresenta-se de forma bastante complexa, contraditória, e, muitas vezes, conflituosa, cheias de tensões, dependendo do momento que cada aluno ouvinte vive ou viveu com o mundo da surdez, segundo suas crenças sobre a língua de sinais e os surdos. Assim, muitos sentimentos floresceram no contato e aprendizagem da LIBRAS: *desafiados*, demonstravam medo, ansiedade, incapacidade, falta de coordenação motora, cansaço físico e mental, mas

desenvolviam estratégias e mostravam atitudes positivas ao lidar com uma língua espaço-visual; *culpados*, vivenciavam o remorso e a indignação com a situação enfrentada pelos surdos em sua fase de escolarização; *solidários*, colocavam-se na posição dos próprios surdos em alguns momentos interacionais na sua relação de aprendizagem da LIBRAS; *preconceituosos*, aberta ou veladamente, mostravam-se também *desconfiados* com relação ao surdo e às suas línguas; *estrangeiros*, deslocavam-se entre uma LIBRAS simplesmente outra língua, e uma língua muito alheia e mesmo exótica. Nesse mar de sentimentos, convém destacar que é dessa inquietação que nascem as tentativas de desfazer preconceitos, redefinir conceitos, e/ou construir uma nova visão sobre as questões relacionadas ao mundo da surdez.

É partindo dessas questões observadas na interação e apontadas pelos próprios ouvintes em muitas de suas falas, que vejo outras implicações práticas decorrentes desta pesquisa, especialmente quando defendo a importância do oferecimento de cursos de LIBRAS para ouvintes. Em primeiro lugar, o contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS é um contexto potencial para se legitimar a instrução de uma língua minoritária, e elevar o seu *status* tanto para os usuários dessa língua como para os usuários da língua majoritária (Freeman, 1998). Em segundo lugar, tornar visível é, literalmente também, tornar sensível aos alunos ouvintes não só a língua (LIBRAS), mas a cultura e a história do surdo, mostrando à sociedade em que todos (surdos e ouvintes) vivemos a necessidade de criar uma tradição para o ensino dessa língua, para que a sua legitimação aconteça de fato, ou seja, para que se crie um conjunto de atitudes psicossociais favoráveis à LIBRAS

(Bourdieu, 1992). A fala de um dos alunos do contexto investigado caminha nessa direção:

**Excerto 86 - (Entrevista em áudio, 15/11/2003)**

**Jonas:** Uma coisa assim né::: que vejo na relação dos ouvintes aqui aprendendo os sinais (.) fico admirado como aos poucos as alunas vão se soltando (.) eu mesmo tinha::: MEDO de me comunicar com ele (.) com os surdos em geral (...) as primeiras vezes que você via assim no ônibus eles se comunicando você fica admirado e::: <e ao mesmo tempo com receio> (.) com pena (...) **a medida que este envolvimento de nós ouvintes vai aumentando <no meio escolar e até neste curso> acho importante porque vai quebrando resistências (.) vai mudando mais (...)** isto não quer dizer que vai desaparecer o preconceito (.) por isso acho **SUPER IMPORTANTE o professor ser SURDO (.) vejo o Leo dando aulas com tanta competência aqui nesse curso (.) a gente vê tem esse exemplo de que o surdo É capaz <só não teve oportunidades iguais>**

Pensando na importância de oferecimento de cursos de LIBRAS, em alguns países – por exemplo nos Estados Unidos –, observamos que é muito comum as universidades americanas ofertarem disciplinas voltadas ao aprendizado de Língua Americana de Sinais (Wilcox & Wilcox, 1997). Além disso, é importante frisar a importância da Universidade Gallaudet como centro de referência internacional em assuntos relacionados ao mundo da surdez. No Brasil, ainda não há um espaço como a universidade norte-americana, mas já se podem observar algumas transformações. Uma delas é o importante passo na oficialização da LIBRAS pelo Senado Federal – lei de no 10.436, de 24 de abril de 2002 – que implica alguns compromissos e obrigações governamentais. Assegura a lei:

a presença de profissionais intérpretes nos espaços formais e institucionais... e a inclusão do ensino da língua brasileira de sinais nos cursos de formação de docentes e profissionais intérpretes, sendo optativo para o aluno ouvinte e obrigatório para a instituição de ensino. (Diário Oficial, 03/ 04/ 2002)

Ficam em aberto outras questões que não foram abordadas neste estudo, mas que podem ser objetos de pesquisas posteriores na Lingüística Aplicada – Educação Bilíngüe e Surdez. A Sociolingüística Interacional permitiu-me um olhar que contemplasse analisar o uso da língua(gem) na interação social face a face no contexto social de sala de aula. Nesse sentido, investigações dentro dessa perspectiva tem implicações “na forma que ensinamos uma língua” (Schiffrin, 1996: 323):

...a sociolingüística interacional tem uma aplicação bem geral (na definição do objetivo de ensino de língua), tanto quanto aplicações mais específicas (na orientação de interação e planos de aula) na sala de aula. [tradução minha]

Isso quer dizer que esse arcabouço auxilia tanto os professores como os alunos a entenderem a dinâmica interacional de contextos de sala de aula, afinal a interação social não se reduz ao uso de língua(gem) somente. Há, na interação social, aspectos culturais em jogo, regras e etiquetas conversacionais e interacionais distintas, e aí estão algumas das contribuições da Sociolingüística Interacional para os contextos da surdez, por exemplo, pois ela nos oferece subsídios para obter essa compreensão. Afinada com essa perspectiva teórica, que permite o diálogo inter/transdisciplinar, destaco também a importância de pensar a formação de professores surdos e ouvintes, questões voltadas para o planejamento de cursos e elaboração de materiais didáticos/pedagógicos tanto no contexto dos surdos que aprendem o português como no contexto de ouvintes que aprendem a LIBRAS. Reitero, enfim a importância da visibilização deste último contexto, que permite a interação entre múltiplos níveis sociais: a comunidade local, o ambiente familiar, a escola e a sala de aula.

Enfim, visibilizar e descrever a relação dos ouvintes (participantes desse estudo) com o mundo da surdez é uma forma de sensibilizar também a sociedade ouvinte, de uma forma geral, sobre esse mundo diferente, desconhecido e complexo, em outras palavras, é uma forma de oportunizar reflexões àqueles que não estão e/ou nunca estiveram em contato com o surdo, a surdez e a língua de sinais.

## PÓS-ESCRITO

*Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza...* lembram-se os versos da canção de Ivan Lins que serviram de epígrafe e agora servem de fundo a este resto de escrito. Falar do que falta para ser (in)completo nesta passagem pelo contexto da surdez, pela situação dos indivíduos surdos, outros, pois só existimos em relação a outros – seja do ponto de vista patológico, sócio-histórico, cultural, e/ou político. Para entender o ouvinte, foi crucial recorrer ao mundo da surdez, reconhecê-lo em sua diferença, que é também a minha.

Embora consciente do que acabo de afirmar, não posso deixar de registrar que durante todo o processo investigativo – da elaboração do projeto à interpretação dos registros – tive dificuldades em distinguir e manter o foco entre esses mundos que as nomeações *surdo/ouvinte* já se encarregam de manter separados. Curiosa foi também a minha resistência: não porque não soubesse quais sujeitos, dentre surdos e ouvintes, focalizar, mas porque precisei de um tempo para perceber que a discussão sobre o ouvinte só existe se focalizarmos o surdo; e que este, também, em diferentes níveis, formas e contextos, circunscreve a(s) trajetória(s) dos ouvintes no meio dos quais nasce e com os quais convive.

Essas trajetórias, conflituosas e contraditórias para ambas as partes, delineiam caminhos muitas vezes tortuosos, repletos de ambigüidades, fissuras e

matizes, às vezes marcados pelo amor, doação, sensibilidade e proteção; outras vezes marcado pela culpa, privação, intolerância e preconceito. Da mesma forma, essas trajetórias são entrelaçadas e cheias de múltiplas porosidades em constante simbiose entre umas e outras, pois a surdez impõe diferentes dimensões, significados, valores e representações para familiares, educadores e para a sociedade ouvinte, no sentido mais amplo.

Percorrer essas trilhas, buscando não *fechar os olhos nem tapar os ouvidos*, expôs a minha dificuldade em centrar-me exclusivamente nos ouvintes como “sujeitos” de pesquisa deste trabalho. Acompanhando as notas da canção, *nem tudo me foi possível*, e cometi inúmeras vezes o equívoco de acreditar que as fronteiras entre surdos/ouvintes estavam visivelmente demarcadas, intactas e, portanto, passíveis de uma dicotomização. A verdade é que essas fronteiras, tão logo delas me aproximava, tornavam-se indistintas, emaranhavam-se, e exigiam mudanças contínuas de posição – resistindo (e por vezes cedendo) à tentação da parada que me permitiria (a)firmar identidades, para produzir alguns significados e pontuar algumas diferenças.

É fato que os ouvintes dominaram e continuam a dominar a vida dos surdos em muitas esferas; desempenharam e continuam a desempenhar papéis que reservam aos surdos uma condição de minoria sem voz e sem vez. Mas se *nem tudo foi permitido*, também *nem tudo foi proibido*: há também uma minoria ouvinte (muitos participantes deste estudo) que mesmo tendo contribuído em muitos momentos de sua vida para a legitimação de algumas crenças equivocadas sobre o

surdo, suas línguas e suas culturas, é um grupo minoritário de ouvintes que está trilhando um caminho em direção ao respeito à diversidade lingüística e cultural, é um grupo que tem lutado pelas questões surdas, que tem procurado dar voz aos surdos e às suas causas, e que tem, portanto, procurado aliar-se (e não alienar-se) a esses indivíduos e às suas comunidades – ora porque são pais, professores, educadores, pesquisadores; ora porque são intérpretes, simpatizantes ou, simplesmente, amigos.

*Daquilo que eu sei, nem tudo foi concebido...* Como deixar de ouvir e experimentar ser surda? Que distância é possível aí? Talvez apenas o que pode ser trabalhado na língua(gem). Por isso, ouvia e registrava os relatos que diziam respeito ao mundo da surdez, como aqueles contados pelos surdos sobre as suas vidas, ou por pais e mães sobre os seus filhos, ou ainda por educadores sobre os seus alunos, além de meus próprios relatos: de confissões de culpa pela injusta situação que os indivíduos surdos têm passado; de sentir-me vítima capturada nesta complexa teia de relações sociais. O conflito de sentir-me culpada e vítima, agregado aos movimentos de aproximação e distanciamento, familiarização e estranhamento das questões suscitadas nos diversos momentos do processo investigativo, deu-me pistas de outros conflitos que alguns ouvintes viveram e vivem diariamente no seu contato com a surdez.

Confesso que também tive dificuldades no momento de analisar os registros – a tarefa de escrever impôs uma tensão maior, porque foi preciso lidar com as contradições encontradas em diferentes momentos e registros, caminhar no

fio da navalha evitando retratar os participantes da pesquisa como meramente “responsáveis” e/ou “vítimas” das práticas sociais. *Daquilo que eu sei, nem tudo me deu certeza*, e restou-me dar espaço às múltiplas, ambíguas, emaranhadas vozes dos participantes e identidades em um texto acadêmico que deve primar pela clareza, coerência e linearidade. Como, então, não cair em contradições? Como lidar com as minhas múltiplas identidades (aluna, professora, intérprete, pesquisadora, doutoranda...) que eram projetadas, construídas e co-sustentadas no curso da interação, e que me causavam incômodos? Essas reflexões, advindas muitas vezes das armadilhas em que caí no desenrolar da pesquisa foram, por sua vez, mostrando-me que tais resistências, dificuldades e conflitos fazem parte do ato de pesquisar, e que uma abordagem etnográfica conta com isso.

*Ah! Eu usei todos os sentidos, só não lavei as mãos...* a canção chega ao fim. Meu aprofundamento e constante contato com profissionais e com a literatura da área (através da observação dos dizeres e fazeres dos participantes surdos e ouvintes de alguns contextos escolares, e através do meu amadurecimento científico) permitiram-me ver e ouvir que não só os surdos, mas também alguns ouvintes têm seus contextos invisibilizados; que ambos vivem em uma situação bilíngüe; que há minorias surdas e também ouvintes. Além disso, não só o português padrão (oral e escrito) é uma língua alheia/“estrangeira” para a maioria dos surdos, como é também a LIBRAS, para a maioria dos ouvintes; não só a LIBRAS é uma língua legítima (em oposição às línguas orais), mas também a língua de sinais caseira (em oposição à LIBRAS) pode ter a sua legitimidade. E foi essa trajetória

ouvinte e sua realidade bi/multilíngüe – recortada no *microcosmo* da sala de aula, mas atrelada ao mundo *macro* da surdez – que procurei, centralmente, retratar neste trabalho.

Se me permiti expressar retrospectivamente as resistências, dificuldades e conflitos que vivenciei em toda a minha trajetória investigativa, é porque sabemos que é só nesse tempo *a posteriori* que é possível falar da singularidade própria de uma experiência, que sobrevive e revive neste momento de concluir, e que terá valido a pena, afinal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1980). The professional stranger. New York: Academic Press.
- Agar, M. (1994). Understanding the culture of conversation. New York: Perennial.
- Bagno, M. (1999). Preconceito lingüístico. São Paulo: Edições Loyola.
- Bagno, M. (2000). A língua de Eulália: Uma novela sociolingüística. São Paulo: Contexto.
- Bakhtin, M. (2004). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.
- Bayton, C. D. (1996). Forbidden sign: American culture and the campaign against sign language. Chicago: The University of Chicago Press.
- Behares, L. E. (1997). Aquisição de linguagem e interações mãe ouvinte – criança surda. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 33, 1-24.
- Bhabha, H. K. (1992). Post colonial criticism. In S. Greenblatt & G. Gunn (Orgs.), Redrawing the boundaries: The transformation of English and American literary studies. New York: Modern Language Association.
- Bhabha, H. K. (2000). Minority culture and creative anxiety. Disponível em [http://www. Britishcouncil.org/studies/reinventing\\_britain/bhabha](http://www.Britishcouncil.org/studies/reinventing_britain/bhabha).
- Bhabha, H. K. (2003). Local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG. [Tradução de Myrian Ávila, Eliana L. De Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves da obra originalmente publicada em 1998].
- Bortoni, S. M. (1984). Problemas de comunicação interdialeto. Revista Tempo Brasileiro, 79, 9-32.
- Bortoni, S. M. (1988). Situações dialógicas assimétricas: Implicações para o ensino. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 12, 39-60.
- Botelho, P. (1998). Segredos e silêncios na educação dos surdos. Belo Horizonte: Autêntica.

- Bourdieu, P. (1992). Language and symbolic power. Cambridge: Polity Press. [
- Cavalcanti, M. C. (1991). Interação guarani/não-guarani: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 18, 101-110.
- Cavalcanti, M. C. (1999a). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. Revista DELTA, 15, Número Especial, 385-418.
- Cavalcanti, M. C. (1999b). Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In J. C. P. De Almeida Filho (Org.), O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes.
- Cavalcanti, M. C. (1999c). Vozes na escola: Cultura e identidade em cenários sociolingüísticamente complexos. (Implicações para a formação de professores em contextos bilíngües e/ou bidialetais). Projeto CNPq 520616/95-2, Modalidade Auxílio Integrado à Pesquisa.
- Cavalcanti, M.C., & Moita Lopes, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 17, 133-144.
- César, A., & Cavalcanti, M.C. (no prelo). Do singular para o multifacetado: O conceito de lingual como caleidoscópio. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Orgs.), Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas: Mercado de Letras
- Chouliaroki, L. (1994). Writing up a classroom ethnography: Issues on interpretation and representation in ethnography narratives. Working papers series, 57, Centre for language in social life: Lancaster University.
- Crystal, D. (1988). Dicionário de lingüística e fonética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Dahl, O. (1994). Spoken languages. Differences and similarities. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam, K. (Eds.), Bilingualism in deaf education - International studies on sign language and communication of the deaf, 27 (pp. 161-168). Hamburg: Signum.
- De Certeau, M. (1994). A invenção do cotidiano – Artes de fazer. São Paulo: Vozes.

- De Certeau, M. (1995). A Cultura no plural. Campinas: Papirus.].
- De Certeau, M. (1996). A invenção do cotidiano – Artes de cozer. São Paulo: Vozes.
- Diário Oficial, 03/04/2002. Senado Federal. Fonte da Internet.
- Duranti, A. (1997). Linguistic anthropology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1994). Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ellen, R. F. (1984). Ethnographic research. A guide to general conduct. London: Academic Press.
- Ely, M., *et alii*. (1991). Doing qualitative research: Circles within circles. London: The Falmer Press.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Org.), Handbook of research on teaching (pp. 77-200). New York: MacMillan.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. Anthropology & Education Quarterly, 12, 335-356.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), The handbook of qualitative research in education (pp. 201-225). New York: Academic Press.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1981). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In J. L. Green & C. Wallat (Eds.), Ethnography and language in educational settings (pp. 147-160). Norwood, NJ: Ablex.
- Erickson, F., & Shultz, J. (1982). The counsellor as gatekeeper: Social and cultural organization of communication in counselling interviews. New York: Academic Press.
- Erickson, F., & Wilson, J. (1982). Sights and sounds of life in schools: A research guide to film and videotape for research and education. Research series, 25. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

- Felipe, T. A. (1989) Bilingüismo e surdez. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 14, 101-112.
- Felipe, T. A. (2001a). LIBRAS em contexto: Curso básico. Manual do professor/instrutor. Brasília: MEC/SEESP.
- Fernandes, E. (1989). Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos. Rio de Janeiro: Agir.
- Ferreira Brito, L. (1993). Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel Editora.
- Ferreira Brito, L. (1995). Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Fischer, S. D. (1978). Sign language and creoles. In P. Siple (Ed.), Understanding language through sign language research. New York: Academic Press.
- Foucault, M. (2001). Os anormais. São Paulo: Martins Fontes.
- Freeman, R. (1998). Bilingual education and social change. Cleverton: Multilingual Matters.
- Gesser, A. (1999). Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: A microethnographic description. Dissertação de mestrado inédita, Florianópolis: UFSC.
- Goes, M. C. R. (1996). Linguagem, surdez e educação. Campinas: Editora Autores Associados.
- Goffman, E. (1981). Footing. In E. Goffman (Ed.), Forms of talk (pp. 124-159). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (2002). Footing. In B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.), Sociolingüística Interacional, (pp. 107-148). São Paulo: Edições Loyola.
- Goldin-Meadow, S., & Mylander, C. (1994). Beyond the input given: The child's role in the acquisition of language. In P. Bloom (Ed.), Language acquisition (pp. 507- 543). USA: MIT Press.
- Groce, N. E. (1985). Everyone here spoke sign language: Hereditary deafness on Martha's Vineyard. Cambridge: Harvard University Press.

- Grosjean, F. (1982). Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Ed.), Cultural diversity and language diversity and the deaf experience (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2001). The right of deaf child to grow up bilingual. Sign Language Studies, 1(2), 110-114.
- Gumperz, J. J. (1982a). Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1982b). Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J., & Cook-Gumperz, J. (1982). Introduction: Language and the communication of social identity. In J. J. Gumperz (Ed.), Language and social identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Eds.), Modernity and its futures, (pp. 273- 326). Cambridge: Polity Press.
- Hall, S, (2003a). Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In L. Sovik (Org.), Da diáspora: Identidade e mediações culturais, (pp. 25-50). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2003b). Questão multicultural. In L. Sovik (Org.), Da diáspora: Identidade e mediações culturais, (pp. 51-100). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2003c). Que “negro” é esse na cultura negra? In L. Sovik (Org.), Da diáspora: Identidade e mediações culturais, (pp. 335-349). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hamel, R. E., & Sierra, M. T. (1983). Diglosia y conflicto intercultural. La lucha por un concepto o la danza de los significantes. Boletim de Antropología Americana, 8, 89-110.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). Ethnography: Principles in practice. London: Routledge.
- Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. Language in society, 27, 439-458.

- Jacoby, S., & Ochs, E. (1995). Co-constuction: An introduction. Research on language and social interaction, 28(3), 171-183.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. In J. M. Atkinson, & J. Heritage (Eds.), Structures of social action (pp. ix-xvi). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R., Liddell, S. K., & Erting, C. J. (1989). Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education. Gallaudet Research Institute Working Paper, 89(3). Washington: Gallaudet University.
- Klima, E., & Bellugi, U. (1979). The signs of language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koslowski, L. (2000). A educação bilíngüe para surdos: O modelo bilíngüe/bicultural na educação do surdo. Anais do seminário surdez: desafios para o próximo milênio, 19 a 22 de setembro, 47-52. Rio de Janeiro: INES.
- Ladd, P. (2003). Understanding Deaf culture: In search of deafhood. Clevedon-USA: Multilingual Matters Ltd.
- Lane, H. (1984). When the mind hears: A history of the deaf. New York: Random House.
- Lane, H. (1992). The mask of benevolence. San Diego: DawnSignPress.
- Lane, H., Hoffmeister, R., Bahan, B. (1996). A journey into the deaf-world. San Diego: DawnSignPress.
- Livingston, S. (1997). Rethinking the education of deaf students. Theory and practice from a teacher's perspective. Portsmouth: Heinemann.
- Lima, M S. C. (2004). Surdez, bilingüismo e inclusão: Entre o dito, o pretendido e o feito. Tese de doutorado inédita. Campinas: Unicamp.
- Lucas, C, (1995). (Ed.). Sociolinguistics in deaf communities. Washington: Gallaudet University Press.
- Lucas, C. (1996). (Ed.). Multicultural aspects of sociolinguistics in deaf communities. Washington: Gallaudet University Press.
- Luís, M. (2002). Características de um padrão de Português Moçambicano emergente em contexto escolar. Dissertação de Mestrado Inédita, Brasília: UNB.

- Maher, T. M. (1996). Ser professor sendo índio: Questões de lingua(gem) e identidade. Tese de Doutorado Inédita. Campinas: Unicamp.
- Maher, T. M. (1997). O dizer do sujeito bilíngüe: Aportes da sociolingüística. Anais do seminário desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. Rio de Janeiro: INES.
- Martin-Jones, M. (s.d). Bilingualism and lingusitic minorities. Working Paper 12. Centre for language and social life: Lancaster University.
- Mason, J. (1997). Qualitative researching. Londres: Sage.
- McCleary, L. (1999). Uma perspectiva sociolingüística sobre educação de surdos: Pidgins. II Congresso Nacional de Associação Brasileira de Lingüística, Florianópolis, SC: UFSC.
- McGroaty, M. (1996). Language attitudes, motivation, and standards. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and language teaching (pp. 3-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, P. (2000). Multiculturalismo crítico. (3ª ed). São Paulo: Cortez.
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). Deaf in America: Voices from a culture. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Parasnis, I. (1996). Cultural diversity and language diversity and the deaf experience. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perlin, G. (1988). Identidades surdas. In C. Skliar (Org.), A surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Perlin, G. (2000). Identidade surda e currículo. In Lacerda, C. B. F., & M. C. R. Góes (Orgs.), Surdez: Processos educacionais e subjetividade (pp. 23-28). São Paulo: Editora Lovise.
- Phillipson, R. (1992). Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.
- Quadros, R. M. (1997a). Educação de surdos: Aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R. M. (1997b). Aquisição de L1 e L2: O contexto da pessoa surda. Anais do seminário desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Surdos.

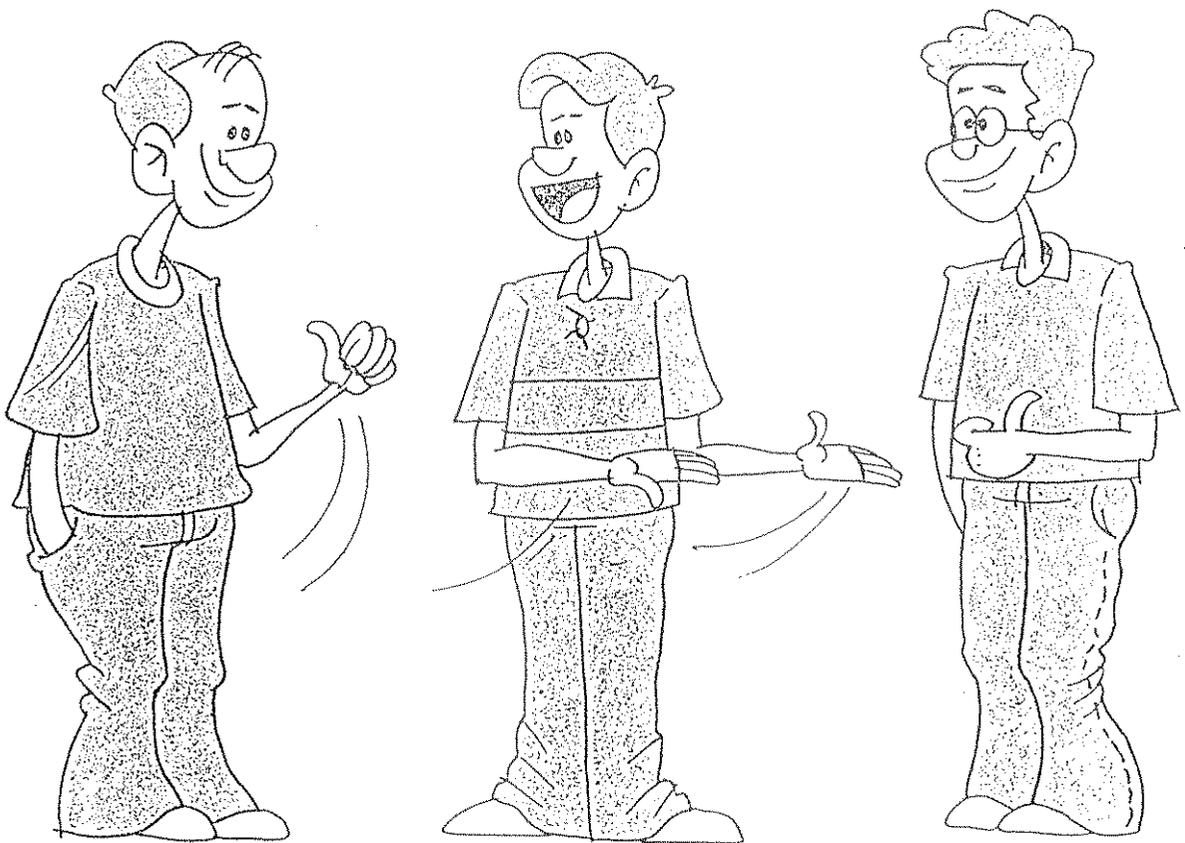
- Quadros, R. M. (2002). O tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial – Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP.
- Rajagopalan, K. (1998). O conceito de identidade em lingüística: É chegada a hora para uma reconsideração radical. In I. Signorini (Org.), Lingua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado (pp. 21-46). Campinas: FAPESP/FAEP/Unicamp/Mercado de Letras.
- Rajagopalan, K. (2003). Por uma lingüística crítica. São Paulo: Parábola.
- Ramsey, C. L. (1997). Deaf children in public schools. Washington: Gallaudet University Press.
- Ribeiro, B. T., & Garcez, P. M. (Orgs.). (2002). Sociolingüística Interacional. São Paulo: Edições Loyola.
- Rocha, S. (1997). Histórico do INES. Espaço: Edição comemorativa 140 anos, 3-32.
- Romaine, S. (1995). Bilingualism (2ª ed.). Oxford: Blackwell.
- Sacks, O. (1990). Seeing voices: A journey into the world of the deaf. New York: Harper Perennial.
- Schiffrin, D. (1996). Interactional sociolinguistics. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), Sociolinguistics and language teaching (pp. 307-328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, I. R. (2005). As representações do surdo na escola e na família: Entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'. Tese de doutorado inédita, Campinas: Unicamp.
- Skliar, C. B. (1997). A educação para os surdos: Entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. Anais do seminário: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos, 21 a 23 de julho, 32-47. Rio de Janeiro: Ed. Lítera Maciel Ltda.
- Skliar, C. B. (1998). Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, C. B., & Lunardi, M. L. (2000). Estudos surdos e estudos culturais em educação: Um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo

- escolar. In C. B. F. Lacerda & M. C. R. Góes (Orgs.), Surdez: Processos educacionais e subjetividade (pp. 11-22). São Paulo: Editora Lovise.
- Souza, R. M. (1998). Que palavra que te falta? Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, L. M. T. M. (2001). Para uma ecologia da escrita indígena: A escrita multimodal Kasinawá. In I. Signorini (Org.), Investigando a relação oral/escrito. São Paulo: Mercado de Letras.
- Souza, L. M. T. M. (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In B. Abdala Junior (Org.), Margens da cultura: Mestiçagem, hibridismo e outras misturas. (pp. 113-134). São Paulo: Editora Boitempo.
- Stokoe, W. C. (1960). Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. New York: University of Buffalo Press.
- Strong, M. (1998). A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and english. In M. Strong (Ed.), Language learning and deafness (pp. 113-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tervoort, R. T. (1961). Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. American Annals of the Deaf, 106, 436-480.
- Trenche, M. C. B. (1995). A criança surda e a linguagem no contexto escolar. Tese de doutorado inédita, São Paulo: PUC.
- Valli, C., & Lucas, C. (1992). Linguistics of american sign language: An introduction. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wilcox, S., & Wilcox. P. P. (1997). Learning to see: Teaching American Sign Language as a second language. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Winkin, Y. (1998). A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papyrus. [Tradução de Roberto Leal Ferreira da obra originalmente publicada em 1984].
- Woodward, J. (1978). Historical bases of american sign language. In P. Siple (Ed.), Understanding language through sign language research. New York: Academic Press.

ANEXOS

# unidade 1

## Saudação Apresentação



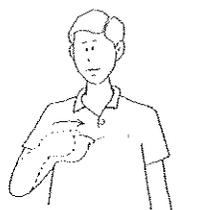
# Gramática

## Pronomes pessoais

A LIBRAS possui um sistema pronominal para representar as pessoas do discurso:

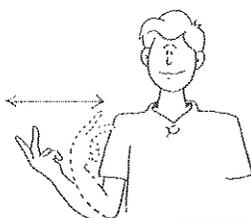
▫ **primeira pessoa** (singular, dual, trial, quatrial e plural): EU; NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-GRUPO, NÓS-TOD@;

•Primeira Pessoa do Singular: EU  
Apontar para o peito do enunciador (a pessoa que fala)

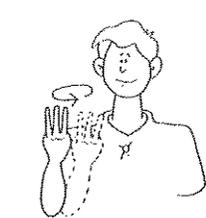


EU

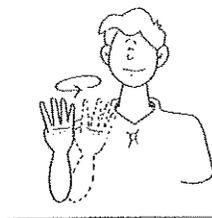
•Primeira Pessoa do Plural: NÓS-2, NÓS-3, NÓS-4, NÓS-TOD@



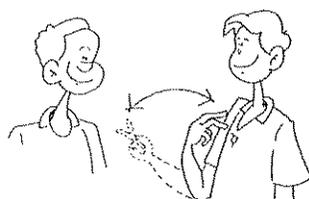
NÓS-2



NÓS-3



NÓS-4



NÓS-DOIS (EM FRENTE)



NÓS-TOD@

▫ **segunda pessoa** (singular, dual, trial, quatrial e plural): VOCÊ, VOCÊ-2, VOCÊ-VOCÊ-4, VOCÊ-GRUPO, VOCÊ-TOD@;

•Segunda Pessoa do Singular: VOCÊ  
Apontar para o interlocutor (a pessoa com quem se fala)



VOCÊ

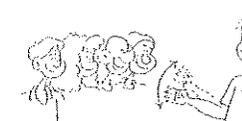
•Segunda Pessoa do Plural: VOCÊ+2, VOCÊ+3, VOCÊ+4, VOCÊ-TOD@



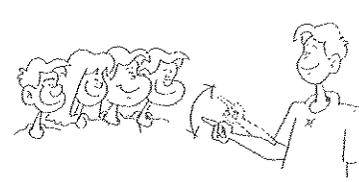
VOCÊ+2



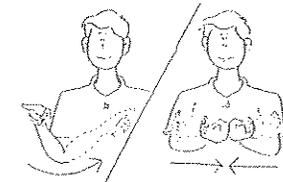
VOCÊ+3



VOCÊ+4



VOCÊ+TOD@



VOCÊ+TOD@/VOCÊ+GRUPO

▫ **terceira pessoa** (singular, dual, trial, quatrial e plural): EL@, EL@-2, EL@-3, EL@-EL@-GRUPO, EL@-TOD@

•Terceira pessoa do singular: EL@  
Apontar para uma pessoa que não está na conversa ou para um lugar convencional.

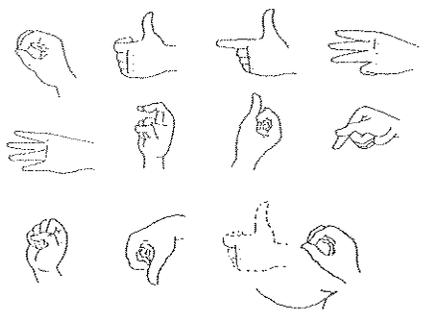


EL@

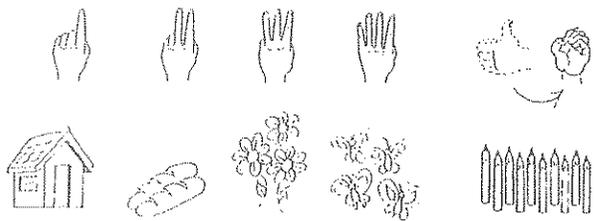
## 3 Numerais

As línguas podem ter formas diferentes para apresentar os numerais quando utilizados como cardinais, ordinais, quantidade, medida, idade, dias da semana ou mês, horas e valores monetários. Isso também acontece na LIBRAS. Nesta unidade e nas seguintes, serão apresentados os numerais em relação às situações mencionadas acima.

É erro o uso de uma determinada configuração de mãos para o numeral cardinal sendo utilizada em um contexto onde o numeral é ordinal ou quantidade, por exemplo: o numeral cardinal 1 é diferente da quantidade 1, como em LIVRO 1, que é diferente de PRIMEIRO-LUGAR, que é diferente do numeral PRIMEIRO, que é diferente de PRIMEIRO-ANDAR, que é diferente de PRIMEIRO-GRAU, que é diferente de MÊS-1. Estas diferenças serão trabalhadas nas unidades deste livro.



### NÚMEROS CARDINAIS



### QUANTIDADE

Veja, na fita de vídeo: NUMERAIS CARDINAIS e a Situação 4 "O Sorteio".

## ATIVIDADES PARA SEREM FEITAS COM A FITA DE VÍDEO

a- **NUMERAIS PARA QUANTIDADE:** identifique os sinais e as respectivas quantidades e anote em seu caderno. Exemplo:

- 1- LIVRO 1
- 2- \_\_\_\_\_
- 3- \_\_\_\_\_
- 4- \_\_\_\_\_
- 5- \_\_\_\_\_
- 6- \_\_\_\_\_
- 7- \_\_\_\_\_
- 8- \_\_\_\_\_
- 9- \_\_\_\_\_
- 10- \_\_\_\_\_

b- **DATILOGIA** - assinale os pares dos nomes de acordo com a ordem da sequência no vídeo:

- ( ) M-A-R-C-O-S / M-A-R-Y
- ( ) M-Á-R-I-O / M-Á-R-C-I-A
- ( ) M-A-R-Y / M-Á-R-I-O
- ( ) M-A-R-I-A / M-A-R-Y
- ( ) M-Á-R-C-I-A / M-A-R-I-A

c- **COMPREENSÃO DE TEXTO:** veja a estória na parte "Mundo dos Surdos" e anote as dúvidas para serem discutidas em classe.

## EXERCÍCIO

Os alunos, em duplas, irão estudar e depois apresentar para a sala os diálogos (A, B e C) abaixo:

### DIÁLOGO A - NA ESCOLA

(Duas pessoas se encontram em um corredor e uma tenta conversar com a outra que vem apressadamente já falando)

a-DESCULPAR, AULA JÁ COMEÇAR, EU, ATRASAD@ (Olha no relógio)

b-TUDO-BEM. DEPOIS CONVERSAR, SALA SU@ NÚMERO? ONDE?

a-SALA NÚMERO 37 AULA ACABAR, NÓS ENCONTRAR.

b-OK ! ESPERAR TCHAU!

### DIÁLOGO B - NA ESCOLA

(Duas pessoas se encontram na cantina)

a-OI. TUDO-BEM

b-OI. TUDO-BEM

a-VOCÊ ESTUDAR ONDE?

b-SALA 5 LÁ DIREITA

a-SÉRIE?

b-Sa SÉRIE. VOCÊ ESTUDAR ONDE?

a-EU ESTUDAR 2º GRAU, 1ª SÉRIE SALA 12, LÁ ESQUERDA

b-BO@!

### DIÁLOGO C - NA EMPRESA

a-BO@ DIA

b-BO@ DIA. O-QUE VOCÊ QUER?

a-EU QUERER SABER TER V-A-G-A AQUI DATAPREV?

b-DESCULPAR, PARECER NÃO-TER V-A-G-A

a-VOCÊ PREENCHER FICHA, DEPOIS ESPERAR.

b-VOCÊ TER TELEFONE? TDD?

a-EU TER TDD NÚMERO 204.3978

b-MEU NOME EDSON VOCÊ NOME?

a-EU NOME MÁRCIA. 1,TELEFONAR2, CHAMAR. CERTO! ESPERAR.

c- CERTO! OBRIGAD@! TCHAU!

## EXERCÍCIO

### REVISÃO

#### AMBIENTE DE TRABALHO / ESCOLA

Sinalizar o lugar descrito pelo professor a partir da planta abaixo:

