

MARLENE CATARINA DE FREITAS

# **Uma ouvinte em Curso de LIBRAS**

Dissertação 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 Mestre em Lingüística Aplicada, na área de Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

UNICAMP  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM  
CAMPINAS, 2009

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

Freitas, Marlene Catarina de.

Uma ouvinte em Curso de LIBRAS / Marlene Catarina de Freitas.  
-- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

**F884o**

Orientador : Marilda do Couto Cavalcanti.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua Brasileira de Sinais - Ensino e aprendizagem - Ouvintes.  
2. Surdez. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Etnocentrismo. 5.  
Relações de poder. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

oe/iel

Título em inglês: A hearer attending a course of LIBRAS.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Hearer; Deaf; Brazilian Sign Language;  
Ethnocentrism; Power relations.

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngue.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

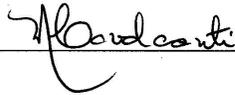
Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (orientadora), Profa. Dra.  
Aurei Gesser e Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva. Suplente: Profa. Dra. Mara Sofia de  
Toledo Zanotto e Terezinha de Jesus Machado Maher.

Data da defesa: 31/07/2009.

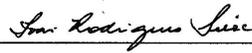
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

**BANCA EXAMINADORA:**

Marilda do Couto Cavalcanti

  
\_\_\_\_\_

Ivani Rodrigues Silva

  
\_\_\_\_\_

Audrei Gesser

  
\_\_\_\_\_

Mara Sofia de Toledo Zanotto

\_\_\_\_\_

Terezinha de Jesus Machado Maher

\_\_\_\_\_

**IEL/UNICAMP  
2009**

Dedico este trabalho aos meus lindos pais, Ivo de Freitas e Maria Helena Armentano de Freitas, por terem sido colaboradores de Deus no dom da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Santíssima Trindade, pelo dom de minha vida, por ter me feito curiosa, determinada, com um coração feliz e cheio de sonhos de querer construir um mundo melhor (pelo menos ao meu redor), por me dar forças e ardor para continuar e ir além de meus limites.

A Nossa Senhora, minha grande intercessora e protetora, que não me deixou faltar paciência e constância nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais Ivo e Maria, aos meus irmãos Conceição e Roque, aos meus cunhados Edilaine e José Ricardo e ao meu lindo sobrinho Pedro Otávio, por me incentivarem, por acreditarem em mim, por me darem tanto amor e por serem sempre o meu porto seguro. Amo vocês!

A Comunidade Católica Pantokrator, por ser o meu refúgio, minha proteção! Obrigada aos meus irmãos de comunidade por, mesmo sem entender, terem me incentivado, terem me socorrido nos momentos de solidão do trabalho, por terem se acostumado com minha ausência e por terem sido testemunhas do nascimento deste trabalho.

A Marilda, um agradecimento especial, pela paciência, pelo companheirismo, pela orientação segura, profissionalismo e por acreditar mais em mim do que eu mesma nos momentos de dúvidas, incertezas e inseguranças.

A Ivani e Audrei, por acompanharem o surgimento desta pesquisa, pelos conselhos, pelas leituras e sugestões precisas durante a qualificação e pela dedicação ao mundo da surdez.

Aos funcionários, Cláudio, Rose e Miguel, da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pela atenção, competência e disponibilidade.

A Capes, pela bolsa concedida.

As minhas queridas colegas do grupo de estudo: Renata, Elaine, Ana Cecília, Samima e Ariane, pela atenção e contribuição durante o crescimento deste trabalho. Um agradecimento especial a Renata (a mais diferente e a mais parecida comigo), companheira desde a graduação. Obrigada pela amizade, companheirismo, conselhos, confidências e desabafos!

As minhas amigas Renata Meira e Daniele Crepaldi, pelo incentivo e torcida.

E as pessoas que, mesmo sem saber, foram importantes para que essa pesquisa se realizasse (surdos e ouvintes).

## RESUMO

O presente trabalho, desenvolvido na área de Lingüística Aplicada, foi norteado pela pergunta de pesquisa: Como se configura o trânsito<sup>1</sup> ouvinte-surdo, com foco na auto-observação desta pesquisadora ouvinte, no contexto de um curso de LIBRAS ministrado por um professor surdo? E, complementarmente, em um centro de apoio a alunos surdos onde a pesquisadora é estagiária?

Dentro desse contexto, visto como sociolinguisticamente complexo, levanto as dificuldades/facilidades encontradas nesse trânsito, incluindo meu processo de entrada em contato/conflito com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1984), o trabalho de campo foi realizado através de observação participante, no caso, auto-observação, registrada através de anotações de campo, depois elaboradas em forma de diários desta pesquisadora. Os registros (Erickson, 1986) gerados (Mason, 1997) constituem o *corpus* desta pesquisa.

Diante de algumas questões que se mostraram relevantes para responder a pergunta de pesquisa, tive como base autores de diversas áreas, como os Estudos Culturais (Skliar; 1998; Hall, 1997), Sociologia (Elias e Scotson, 2000; Cuche, 2002), Antropologia (Thomaz, 1995), Lingüística Aplicada (Maher, 2008), Educação (Canen e Oliveira, 2002), dentre outros. A contribuição desses autores para a análise de dados se faz através de conceitos usados em suas teorizações tais como cultura, multiculturalismo, diferença, etnocentrismo, representações, relações de poder, identidades e identificação.

À luz desses conceitos, utilizados em diferentes áreas, sob a ótica de uma leitura em uma vertente da área de Lingüística Aplicada que se abre para interfaces transdisciplinares (Ver Moita Lopes, 2006, Cavalcanti, 2006 entre outros), a análise dos dados indicou que esse trânsito ouvinte-surdo se configurou gradativamente. À medida que fui me inserindo e me envolvendo no contexto surdo-ouvinte do curso de LIBRAS, houve algumas variações em minhas ações e

---

<sup>1</sup> O termo “trânsito”, mencionado nesse trabalho, é utilizado como “relação”.

representações e passei a perceber tanto o meu, quanto o etnocentrismo de meus colegas do curso. Faz-se necessário destacar que essas representações passaram a ser mais flexíveis (porém, muitas vezes, também cambiantes) não somente pelo fato de eu ter sido ouvinte-aprendiz de um curso de LIBRAS, ministrado por professor surdo (falante da Língua de Sinais e oralizado), mas também pelo fato de que, ao longo da pesquisa que gerou este trabalho, passei a fazer parte de um cenário mais amplo tanto em relação ao local do campo, como em relação às posições que passei a assumir. Essa trajetória pode assim ser resumida:

**(a)** pelo encantamento inicial com a LIBRAS, com as pessoas que tem familiaridade com a língua, em especial, os surdos que sinalizam, e com o que via como um mundo totalmente diferente daquele em que vivo (esse encantamento é comum na aprendizagem de uma LE);

**(b)** pelas exigências decorrentes de familiarização compulsória com a LIBRAS, que podem ter agilizado a desconstrução da imagem idealizada do surdo e que me fizeram perceber tanto o meu etnocentrismo quanto de meus colegas;

**(c)** pelas exigências decorrentes da prática necessária à “sobrevivência” do curso no momento em que passei a fazer o papel de intermediária administrativa do professor surdo, o que me auxiliou na desinibição e no maior uso da LIBRAS - visto que tais exigências fizeram com que olhasse para o professor, para o curso e para os ouvintes a minha volta, no curso de LIBRAS, de outro modo; e;

**(d)** por meu relacionamento pré-profissional com outros surdos e ouvintes, no estágio que fiz em um centro de apoio, onde tive a oportunidade de manter contato com alunos e professores surdos, além do professor surdo do curso de LIBRAS que freqüentei.

Através dessa trajetória que me serve de experiência para o mundo profissional e oportuniza relacionamentos com surdos e ouvintes que trabalham na área de escolarização e surdez, neste estudo, levanto algumas implicações na tentativa de apontar a importância e a necessidade de investir na formação de professores sensíveis e comprometidos com a educação das pessoas surdas, indo além da ênfase na aprendizagem de LIBRAS e investindo na desmistificação

e quebra de preconceitos que o contato com o Outro, diferente, venha gerar. Entretanto, como essa quebra de preconceitos não pode ser vista como um acontecimento único, decisivo e permanente, há necessidade dessas ações serem tratadas como pontos para reflexão continuada na formação do profissional ouvinte que atua com surdos.

**Palavras-chave:** ouvinte – surdez – LIBRAS – etnocentrismo – relações de poder

## **ABSTRACT**

### **A hearer attending a course of LIBRAS**

The current work, developed in the field of Applied Linguistics, was guided by the following research question: In the context of a LIBRAS (Brazilian Sign Language) course given by a deaf teacher and focusing on the self observation of this hearer researcher, how is the transit between the hearer and the deaf constructed? And in addition, what is this transit like in a support center for deaf students where the researcher is a trainee?

In this context seen as sociolinguistically complex, I raise the difficulties/easiness found in this transit, including my process to get in contact/conflict with LIBRAS.

Because this research has an ethnographic nature (Erickson, 1984), the fieldwork was accomplished through participant observation, in this case, self observation recorded through field notes which were later elaborated in the format of journals of this researcher. The data sources (Erickson, 1986) generated (Mason, 1997) constitute the corpus of this research.

Based on some issues which appeared as relevant to answer the research question, several authors from different areas such as Cultural Studies (Skliar, 1998; Hall, 1997), Sociology (Elias and Scotson, 2000; Cuche, 2002), Anthropology (Thomaz, 1995), Applied Linguistics (Maher, 2008), Education (Canen and Oliveira, 2002) were chosen to compose the theoretical framework,. The contribution of these authors to the data analysis was made through concepts used in their theorizations such as culture, multiculturalism, difference, ethnocentrism, representations, power relations, identities and identification.

Enlightened by these concepts used in different fields and within a reading developed in a current of Applied Linguistics which opens up to crossdisciplinary interfaces (see Moita Lopes, 2006, Cavalcanti, 2006 among others), the data analysis indicated that this transit hearer-deaf was gradually delineated. As I got inserted and involved in the hearer-deaf context of the LIBRAS course, there was

some variation in my actions and representations and I started to notice my own and my colleagues' ethnocentrism. It is necessary to point out that these representations became more flexible (however, in a changeable pattern which included going back to essentialisms at times) not only because I was a hearing learner of a LIBRAS course, given by a deaf teacher (speaker of this Sign Language and also oralized), but also because during the research that generated this work, I started taking part of a wider scenario both in relation to the new deaf field (the support centre) as well as in relation to the administrative positions I had to take over in the institution where the LIBRAS course was offered. The path taken can be summed up as follows:

**a)** at first an enchantment with LIBRAS, with people who are familiar with the language, specially the deaf who signal, and with what I saw as a totally different world from the one I live in (an enchantment which is common when learning a foreign language);

**b)** then the resulting demands of a compulsory familiarization with LIBRAS, which might have sped up the deconstruction of the idealized image of the deaf and that made me realize both my own ethnocentrism as well as my peers';

**c)** also the resulting demands of the necessary linguistic practice for the "survival" of the course at the moment I started to play the role of administrative link for the deaf teacher at the institution. This helped me overcome my inhibition in the use of LIBRAS. Such demands made me look at the teacher, at the course and at the hearers around me at the LIBRAS course, in another way; and;

**d)** finally, my pre-professional relationship with other deaf people and also hearers at the training I did in the support centre, where I had the opportunity to keep in touch with deaf students and other deaf teachers besides the deaf teacher at the LIBRAS course I had attended.

The path taken worked out as an introduction to the professional world and offered me an opportunity to build relations with deaf people and also with hearers who work in the area of schooling and deafness. The implications drawn from this experience are an attempt to point out the importance and need to invest in an education for teachers who besides being compromised with deaf people's quest

are also sensitized to this group and to the development of a relevant schooling for them. This means a teacher education course which goes beyond the emphasis on LIBRAS learning towards demystification of the Other (seen as different) and, when relevant, prejudice breaking. It has to be emphasized, however, that as prejudice breaking cannot be taken as a decisive and lasting action, this issue is to be seen a matter for permanent reflection in the education of the hearing professional who works/will work with deaf people.

**Palavras-chave em inglês (ou Keywords):** hearer – deafness – LIBRAS (Brazilian Sign Language) – ethnocentrism – power relations

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>CAPÍTULO 1 – Metodologia de Pesquisa</b>	23
<b>CAPÍTULO 2 – Arcabouço Teórico</b>	32
<b>CAPÍTULO 3 – Análise dos Dados</b>	45
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	75
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	81

## INTRODUÇÃO

A área de Educação e Surdez é um campo de crescente interesse para investigação, conforme apontei (Freitas, 2003) no desenvolvimento de pesquisa exploratória nessa área (que descrevo a seguir). Há, por exemplo, inúmeras tentativas de se compreender a surdez não só no âmbito patológico como também em seu âmbito lingüístico (no que se refere à estrutura da língua e a comunicação oral/visual), além de sua questão cultural, conforme Sacks (1999), Peixoto (2006) e Arcoverde (2006), por exemplo. Várias linhas de pesquisa estão se debruçando sobre esse tema que, segundo Skliar (1998 : 06), é “um ponto fixo numa caminhada que ainda está em andamento”. Há muito que investigar e desenvolver, visando sempre uma melhor compreensão do mundo da surdez, visto que essa é uma área em movimento que, como qualquer outra área, deixa espaço para a ambigüidade, contradições e para diferentes interpretações.

Estudos a parte, a sociedade ouvinte tem suas representações sobre os surdos e a surdez e essas representações ajudam a construir narrativas sobre o Outro. Essas representações conformam os olhares que são construídos, os olhares que eu construía.

Iniciei meu contato com essa área no ano de 2003, através de uma disciplina da graduação do Curso de Letras (2º ano) – “Introdução à Educação Bilíngüe”, quando visitei uma escola para surdos, em uma cidade próxima a São Paulo. Foi uma experiência inédita e marcante. Todas as impressões que tinha em relação ao mundo da surdez eram muito diferentes do que encontrei naquele lugar. Dentro talvez de uma grande narrativa sobre o mundo silente dos surdos, esperava ver uma escola silenciosa, com crianças quietas e apáticas, distantes da realidade das outras escolas – em que os alunos são, em sua maioria, ouvintes. Entretanto, o contexto visitado, com alunos ruidosos, não se diferenciava em nada dessas outras escolas – ouvintes - a não ser por uma única coisa que me chamou a atenção, ou seja, o sinal para avisar os horários de intervalo e de saída – havia uma lâmpada vermelha, em cada sala e no pátio, que se acendia nesses horários,

substituindo o sinal sonoro. A ausência de diferenças entre uma escola e outra foi o fator que me surpreendeu nessa visita, visto que essa foi minha primeira experiência<sup>2</sup> com esse “mundo” que esperava ser tão diferente e que se mostrou muito semelhante ao mundo que conhecia (que é o mundo dos ouvintes). A reação das crianças, a forma de agir e de brincar em nada se diferenciava das crianças ouvintes com as quais tinha contato. Porém, nessas semelhanças iniciais, havia também meu estranhamento por não poder me comunicar com essas crianças. Foi esse estranhamento que se tornou marcante nesse contato – a partir do momento que entrei naquela escola, parece que um mundo novo se apresentou a mim. Fui sensibilizada por um mundo que até então desconhecia.

Voltei intrigada dessa visita e com vários questionamentos acerca desse novo “mundo” que a mim se apresentava. Impactada por essa experiência, no segundo semestre daquele ano, iniciei um curso de Língua de Sinais oferecido pelo Instituto onde cursava minha graduação. Nesse curso, já como parte de minha iniciação científica, passei a manter um diário de campo onde registrava todas as minhas impressões sobre a aula e sobre essa realidade até então desconhecida. Esse diário se constituiu no conjunto de registros que compõem meu *corpus* de pesquisa.

Concomitantemente ao curso de LIBRAS, iniciei uma introdução aos estudos na área de surdez. Em Freitas (2003), conforme mencionado anteriormente, apresentei um levantamento de teses/dissertações existentes na área até aquele momento (2003 - 1º ano de Iniciação Científica). Para uma melhor compreensão, descrevo a seguir como esse levantamento foi feito.

Em um primeiro momento, visitei os *sites* de algumas Universidades previamente selecionadas. Embora todos oferecessem um serviço de busca, conseguir encontrar e selecionar as teses e dissertações relacionadas ao tema não foi um trabalho tão simples. Os resultados encontrados não esgotaram todas as possibilidades do levantamento proposto, mas foram de grande importância e serviram como base para o trabalho mais aprofundado, desenvolvido

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que antes desse contato com a escola para surdos, nunca havia tido contato com o mundo da surdez – nem em minha família, nem em minha cidade.

presencialmente em biblioteca. Vale ressaltar que, dos resultados encontrados sobre surdez, selecionei somente aqueles que eram relacionados à linguagem e educação.

Diante desses resultados, agrupei-os em quatro grandes tópicos, a saber:

*1-Sobre a Língua(gem) dos Surdos* - Neste grupo foram reunidas as teses e dissertações que visam compreender a estrutura da língua dos surdos e como essa estrutura é usada na interação. Algumas dessas teses e dissertações são Glass (1996), Garcia (2001) e Blanco (1995).

*2-Integração Social* - As teses e dissertações reunidas neste grupo abordam algumas histórias de surdos inseridos na sociedade, discutem a inclusão social, a relação ouvinte/surdo e a formação do surdo enquanto sujeito. Dentre as teses e dissertações reunidas, cito Klein (1999), Balieiro (1990), Moura (1996), Silva (2005) e Favorito (2006)<sup>3</sup>.

*3-Construção de Conhecimento* - Este grupo reúne teses e dissertações que buscam compreender quais os recursos utilizados para a construção de conhecimento dos surdos, ou seja, como eles adquirem conhecimento. Bragagnolo (1995), Friaes (1999) e Machado (2000) são algumas dessas teses e dissertações reunidas.

*4-Ensino/Aprendizagem* - As teses e dissertações reunidas neste grupo abordam os recursos utilizados pelos profissionais da área (professores) e pelos alunos surdos para o ensino e aprendizagem, respectivamente, no ambiente escolar. Algumas das teses e dissertações desse grupo são Carnio (1995), Silva (2003) e Bazi (2000)

---

<sup>3</sup> Faz-se necessário esclarecer que as teses de Silva (2005) e Favorito (2006), embora sejam datadas de alguns anos depois do levantamento, no momento em que ele ocorreu, elas estavam em andamento.

Através desse levantamento, pode-se perceber que, algumas teses e dissertações, como Xavier (2003), Silva (2000) e Silva (2003), focalizam especificamente a língua(gem) na escolarização de um indivíduo surdo – focalizam tanto o Português Brasileiro, que é utilizado na leitura e na escrita, quanto a Língua de Sinais. Por estarem voltados somente para a questão da linguagem, esses trabalhos têm espaço para discutir, analisar e buscar compreender o papel e a influência da língua(gem) na educação escolar dos surdos. Essa compreensão é de grande importância, pois a partir dela (mas não exclusivamente, pois há outros fatores, como por exemplo, a integração social, o relacionamento com os ouvintes, etc.) tornar-se possível trabalhar para melhorias dessa escolarização.

Além disso, outras teses, como Silva (2005) e Favorito (2006), por exemplo, focalizam o contexto que contempla a relação surdo/ouvinte – o contato do ouvinte com a realidade do surdo, com a Língua de Sinais, o relacionamento estabelecido entre eles (surdo/ouvinte), enfim, uma relação que se aproxima do interesse do presente trabalho.

Embora tenha verificado, em alguns trabalhos, menção a entrevistas com ouvintes envolvidos na área da Educação para Surdos, não encontrei, nesse levantamento inicial, nenhum estudo concluído sobre ouvintes e sua relação com a Língua de Sinais, salvo os trabalhos de Gesser (1999 e 2006<sup>4</sup>) que focalizam ouvintes aprendendo LIBRAS. Essa lacuna despertou meu interesse em investir na investigação sobre como se dá o processo de entrada de um ouvinte em contexto de comunicação de ensino de LIBRAS, ou seja, qual é o comportamento de um ouvinte quando a Língua de Sinais é o meio de interação e ele ainda é um aprendiz dessa língua.

Desde o levantamento que identificou a lacuna até o presente momento, houve alguns avanços na pesquisa voltada para a relação do ouvinte com a Língua de Sinais, mas ainda há muito que avançar. Conforme mencionado no levantamento acima, essa é uma área de crescente interesse, entretanto, a

---

<sup>4</sup> O trabalho de 2006, de Gesser, também estava em andamento na época do primeiro levantamento.

relação do ouvinte com o surdo continua tendo um crescimento não tão acelerado como os outros assuntos da área.

Com a intenção de consultar como estava a pesquisa em torno da surdez após o levantamento de 2003, fiz um novo levantamento (via internet) em três universidades – que, de meu conhecimento, têm pesquisas na área – em abril e maio de 2009. Selecionei universidades de estados diferentes com o intuito de identificar as diferentes realidades e interesses em relação à surdez, caso houvesse diferença ou não. Vale ressaltar que usei os mesmos critérios de busca dos resultados para as três universidades – procurei pela palavra *surdez*, dentro da base de dados de teses e dissertações de cada uma delas. Após obter os resultados, separei por áreas, até chegar ao resultado que está demonstrado abaixo.

No *site* da biblioteca da primeira universidade pesquisada, encontrei **62 resultados** quando procurei pela palavra *surdez*, como demonstra a tabela abaixo:

Área	Nº de trabalhos
Medicina	19
Educação	15
Estudos da Linguagem	11
Educação Física	5
Biologia	4
Eng.Civil/Arquitetura/ Urbanismo	3
ETD - Educação Temática Digital	2
Biblioteca Digital	1
Odontologia	1
Artes	1

Desses resultados, 15 eram da Educação e 11 de Estudos da Linguagem – juntos, somaram 26 trabalhos dentro da área de Educação e Surdez, ou seja,

quase 42% dos resultados encontrados nesse levantamento. Apesar de ter sido a maioria dos resultados, somente 06 trabalhos contemplam, de alguma maneira, a relação do ouvinte com a surdez e com a Língua de Sinais – dois deles já mencionados acima (Gesser, 2006 e Silva, 2005).

Por sua vez, a segunda universidade pesquisada apresentou **18 resultados**, conforme tabela a seguir:

Área	Nº de trabalhos
Fonoaudiologia	10
Educação e Surdez	8

A área Educação e Surdez, nessa universidade, corresponde a aproximadamente 45% dos resultados obtidos. Entretanto, somente 02 trabalhos abordam a relação surdo/ouvinte – os outros 06 trabalhos se dividem em falar especificamente sobre o indivíduo surdo e sobre a surdez.

Finalmente, na última universidade pesquisada obtive **99 resultados**, vindos de diversas áreas:

Área	Nº de trabalhos
Saúde	79
Letras	9
Ciências Humanas	6
Tecnologia	2
Línguas Indígenas	2
Música	1

Na divisão de áreas dessa universidade, a parte de Educação e Surdez se concentrou na área de Letras, onde encontrei 09 trabalhos – ou seja, aproximadamente 10% do total dos resultados. Entretanto, somente 01 é relacionado à relação do ouvinte com o surdo. Dos outros trabalhos, 03 abordam a surdez, 03 a surdez/linguagem e 02 trabalhos, o indivíduo surdo.

Diante desses resultados, notei que a média dos trabalhos que, de alguma maneira, contemplam a área da Educação e Surdez ficou em torno dos 40% nas duas primeiras universidades pesquisadas e que a maioria dos resultados são provenientes da área da saúde. Porém, na última universidade pesquisada, os resultados dessa área foram bem maiores em relação às outras, correspondendo a quase 80% de trabalhos encontrados, conforme demonstra a tabela acima.

Considerando que o que despertou meu interesse em investigar a relação do ouvinte com a surdez (nisso, inclui-se o surdo e a LIBRAS) foi a lacuna encontrada em relação a esse assunto, ter 09 trabalhos relacionados a ele já pode ser considerado um avanço. Claro está que ainda há muito que avançar, mas os dados já demonstram que o interesse pelo surdo, por sua convivência escolar e por sua relação com os ouvintes, tem crescido nos últimos 06 anos.

Um exemplo disso é o trabalho de Pereira (2008), que por ser recente ainda não aparece no último levantamento feito, mas que também contribui para o avanço nos estudos sobre essa relação. Em seu trabalho, a autora busca “entender um pouco mais sobre a convivência dos alunos com os educadores surdos e com a professora ouvinte.” (p.14). Tendo como foco a interação entre surdos e ouvintes dentro de um contexto educacional, Pereira busca entender como ambos compartilham seus conhecimentos, suas expectativas em relação ao ensino e como as duas línguas convivem dentro desse contexto.

Vale ressaltar que, no primeiro levantamento, além da detecção da lacuna na pesquisa, meu interesse pelo tema se justificava também pelo fato de me enquadrar na realidade de uma ouvinte aprendendo LIBRAS interessada em pesquisar e atuar profissionalmente na área de surdez e escolarização.

Esse meu interesse particular é compatível com a contribuição que se espera deste estudo, ou seja, derivar algumas implicações para a necessidade

atual de formação de professores ouvintes preparados para atuar com alunos surdos e o esclarecimento das dificuldades, facilidades e os mitos encontrados nessa formação. Essa necessidade se apresenta de maneira concreta com a promulgação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Esse decreto pode ser considerado um avanço político na área de Educação e Surdez. Ele regulamenta a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia e Pedagogia, além de regulamentar que:

art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras:Libras ou em Letras:Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Em razão dessa regulamentação, a tendência é que haja um aumento no número de ouvintes interessados não necessariamente pelo mundo dos surdos, mas pela aprendizagem de LIBRAS. Esses ouvintes, em muitos casos, terão seus primeiros contatos com o contexto da surdez durante a formação acadêmica (licenciaturas), quando, espera-se que passem pelo “estranhamento/familiarização”<sup>5</sup> do primeiro contato e da entrada nesse mundo.

Além disso, conforme mencionado acima, pode-se perceber um aumento nas pesquisas sobre surdez - de uma maneira geral. Esse aumento foi notado a partir da promulgação do decreto. No primeiro levantamento, obtive resultados de algumas outras áreas, além da Educação e Surdez (que sempre foi o meu foco), mas no levantamento mais atual, percebi que há diversas áreas interessadas no assunto, levando-me a concluir que esse decreto está ajudando a visibilizar a realidade da surdez, bastante invisibilizada até então.

De qualquer forma, é importante ressaltar que a regulamentação não fará grandes mudanças por si só. Ela precisará ser acompanhada de ações estratégicas que dependem de vontade política e da educação do entorno, conforme Maher (2008) aponta ao argumentar essa mesma realidade em relação

---

<sup>5</sup> Erickson, 1986.

aos contextos indígenas. Entretanto, nesse caso, por terem uma legislação favorável há mais tempo, os índios já estão fortalecidos politicamente.

Diante dessa realidade, meu estudo pode contribuir para a entrada de outras pessoas que, assim como eu, não tenham experiências anteriores na área da surdez.

Para analisar minha entrada no mundo da surdez através da Língua de Sinais, a pergunta de pesquisa para direcionar o estudo é: **Como se configura o trânsito ouvinte-surdo, com foco na auto-observação desta pesquisadora ouvinte, no contexto de um curso de LIBRAS ministrado por um professor surdo? E, complementarmente, em um centro de apoio a alunos surdos onde a pesquisadora é estagiária?**

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Metodologia de Pesquisa*, está dividido em duas partes – na primeira, busco apresentar como se organizou a pesquisa propriamente dita e algumas questões metodológicas. Na segunda parte, em que descrevo o cenário de pesquisa, apresento as várias ocasiões que contribuíram para a elaboração do diário de campo. Primeiramente, faço uma breve apresentação do curso de LIBRAS, de sua estrutura e dos alunos que o freqüentavam. Em seguida, detenho-me em relatar minha experiência no estágio que fiz na área – apresento a Instituição que me acolheu para estagiar e descrevo quais foram minhas atividades enquanto profissional desse local.

O segundo capítulo compreende a parte teórica da dissertação. Intitulado *Arcabouço Teórico*, esse capítulo traz reflexões sobre conceitos como diversidade cultural, relação de poder, etnocentrismo, representação, identidade – que são relevantes para a análise de dados.

No terceiro e último capítulo, intitulado *Análise dos Dados*, dedico-me a apresentação e análise dos dados gerados e registrados no diário de campo. Através dessa análise, busco responder a questão que norteou esse trabalho.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo abordarei a natureza da pesquisa, apontando qual o método utilizado para elaborá-la e para construir o seu *corpus*, além de apresentar o cenário do estudo.

O trabalho foi desenvolvido através de uma *pesquisa de cunho etnográfico* realizado mediante a observação participante. O registro dessa observação foi feito através de anotações de campo, depois elaboradas em diários de campo desta pesquisadora. Esses “registros” (Erickson, 1986) foram “gerados” (Mason, 1997) em trabalho de campo durante meu contato com a Língua de Sinais em um curso com professor surdo e de minha experiência enquanto estagiária na área.

Para uma melhor compreensão da *pesquisa de cunho etnográfico* é necessário que se conheça o conceito de *etnografia* que, como o próprio nome sugere, é o *estudo do outro*.

Nesse tipo de pesquisa não se usa critérios de classificação (certo/errado), mas a preocupação é tentar compreender o que leva um indivíduo se comportar de determinada maneira. Essa preocupação está embasada no que Erickson (1986) denomina “a familiarização com o estranho” e “o estranhamento do familiar”, ou seja, uma tentativa de “aproximar-se do ‘desconhecido’” e de “distanciar-se do ‘conhecido’”, de olhar de um ângulo diferente, de colocar-se como espectador.

Em outras palavras, “estranhar o familiar” é olhar algo conhecido como se fosse uma coisa nova e “familiarizar-se com o estranho” é, sem julgar valores, tentar se colocar no lugar do outro, buscando compreender porque se faz o que se faz.

Com esse conceito definido, é importante ressaltar que a *pesquisa de cunho etnográfico* visa, segundo Abrahão (1992), “oferecer uma descrição e um relato interpretativo-explanatório do que as pessoas fazem em um determinado ambiente, os resultados de suas interações e as formas como compreendem aquilo que estão fazendo.” (p.128).

Através desse tipo de *pesquisa*, pretendi refletir sobre minha própria experiência e vivência enquanto aprendiz ouvinte de LIBRAS, ou seja, analisei a minha participação em um curso de LIBRAS para ouvintes, buscando “familiarizar-me com o estranho” e “estranhar o familiar”. Isso foi realizado tendo como pano de fundo os outros alunos ouvintes do curso. Além dessa vivência como aprendiz, também refleti sobre minha experiência como profissional na área da Surdez.

De acordo com Erickson (1984:51), a pesquisa etnográfica “retrata os eventos do ponto de vista dos atores neles envolvidos”. Partindo deste princípio, “gerei” os meus “registros” observando o que está acontecendo na sala de aula de LIBRAS e no contexto de sala de aula com alunos surdos. É necessário enfatizar que “*O que está acontecendo aqui?*” é uma pergunta fundamental dentro desse tipo de *pesquisa*.

#### - *O trabalho de campo*

A partir desses conceitos e dessa pergunta básica, ao iniciar a freqüência às aulas, deparei-me com uma realidade onde eram inevitáveis as comparações com as aulas de língua estrangeira (LE) que havia freqüentado anteriormente – as aulas de LIBRAS, assim como as aulas de LE, também tinham, em sua estrutura, um livro didático que norteava a seqüência dos tópicos que nos seriam ensinados, o professor dava bastante ênfase ao ensino do vocabulário e fazíamos (o grupo de ouvintes-aprendizes) vários exercícios de diálogos entre nós para praticarmos a língua.

De fato, o acesso a essa nova realidade – tendo uma língua desconhecida como intermediária – foi algo que me trouxe inquietações, visto que nunca havia tido experiências reais com pessoas que tinham a língua estrangeira que eu estava aprendendo, como a língua principal para sua interação. O professor surdo era oralizado e, por conta disso, a interação era feita mesmo quando o meu uso da LIBRAS era ineficaz. Entretanto, sua interação fluía (sem ruídos) quando ela ocorria através da Língua de Sinais. Foi esse fato que me trouxe inquietações,

pois notei que uma boa interação entre nós, dependeria de meu desempenho em uma língua que até então me era desconhecida.

Como a Língua de Sinais é predominantemente falada por pessoas surdas, ver-me em contato com o professor, ter que compreendê-lo e fazer-me entender foi um desafio e isso norteou minhas experiências com a língua e com uma pessoa surda em sala de aula.

Como minhas inquietações estavam em torno de minha própria experiência enquanto aprendiz da língua, questionava-me se iria conseguir me comunicar com o professor surdo, se ele conseguiria passar o conteúdo das aulas com clareza, se eu o compreenderia, enfim, como seria minha entrada no mundo da surdez.

Ao mencionar mundo da surdez, traço um paralelo com o mundo do ouvinte. Cada qual com sua particularidade em relação a língua, a maneira de se comunicar, a maneira de adquirir e transmitir conhecimentos. Isso não significa que uma pessoa ouvinte tenha hábitos completamente diferentes de uma pessoa surda, mas a maneira como se comunicam (oral e oralização/língua de sinais, respectivamente) influenciam no seu modo de convívio social.

Como contraponto ao contexto em que me coloco como aluna, há o contexto em que me vejo me construindo como uma profissional da área. Esse contexto caracteriza-se pelo fato de ter sido estagiária em um centro de apoio que proporcionou situações em que precisei atuar como professora de alunos surdos. Apesar de o contexto ser diferente, os mesmos questionamentos sobre a interação com os surdos estavam presentes enquanto estagiária desse centro.

#### *- Sobre os diários de campo*

Comecei a manter um diário de campo durante o curso, registrando os acontecimentos e impressões nas aulas, ou seja, minha entrada enquanto ouvinte no mundo da surdez, através da LIBRAS. Esse diário, construído para elaborar as anotações de campo de forma sistematizada, é o foco de análise deste estudo. Durante as aulas, fazia algumas anotações sobre minhas impressões e sobre os

fatos ocorridos. Ao término, detinha-me em descrever com mais de detalhes os acontecimentos e aprendizagens da aula.

Vale ressaltar que minhas anotações eram bastante influenciadas pelas minhas vivências tanto dentro do curso de LIBRAS e do estágio no centro de apoio quanto pelo curso de Letras (que fazia paralelamente).

Conforme mencionado anteriormente, foi através do curso de Letras, mais especificamente através da disciplina Introdução à Educação Bilíngüe (cursada no segundo semestre do mencionado curso) que, primeiro, comecei a ler sobre surdez e escolarização, visitei uma escola onde LIBRAS é meio de instrução e passei a ter contato com os surdos. Foi também enquanto aluna de Letras que vi a relevância de teorias aprendidas para uma construção de interpretação do que estava vivendo no curso de LIBRAS.

Muitas de minhas anotações trazem reflexões geradas de minhas leituras e práticas das aulas da faculdade, conforme ilustro a seguir:

“(...) Em uma aula de Sociolinguística eu li um texto que dizia que o silêncio incomoda quando duas pessoas estão perto e se torna anti-social. Então, uma sempre fala sobre qualquer coisa (tempo, horas,...) para tornar o ambiente mais sociável. Percebi que o professor surdo fez isso ao começar a conversar comigo (...).” 5ª aula (módulo I) – 06/09/2003.

Havia cursado Sociolinguística no meu curso de graduação e, no momento em que ocorreu a situação descrita acima, remeti minhas reflexões ao que havia aprendido nessa disciplina.

É importante salientar que outras anotações também refletem as leituras e aprendizagens que estava tendo naqueles momentos, entretanto, selecionei apenas uma para ilustrar essa situação e demonstrar que o curso de graduação auxiliou-me no processo de ouvinte-aprendiz de LIBRAS. Em outras palavras, por ser uma estudante da mesma área em que se concentra a pesquisa, meu olhar se tornou mais sensível à realidade da surdez. Entretanto, não atribuo o meu desempenho ao fato de ter acesso a teorias que facilitavam meu relacionar-se

com a língua. Creio que, assim como foram naturais minhas associações com as teorias lidas – mesmo que não sejam da área da surdez –, qualquer aprendiz da LIBRAS, que tenha a oportunidade de ter uma formação que privilegia a construção de um olhar mais sensível a realidade de minorias (independente da profissão), irá fazer associações com seus estudos e com sua realidade de vida.

#### - *Cenário de Pesquisa*

Como é comum em um estudo de natureza etnográfica, durante o tempo em que estive em campo, o cenário da pesquisa passou por várias modificações e isso contribuiu com o dinamismo e crescimento do *corpus* desta pesquisa.

O cenário do trabalho de campo foi um Curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ministrado por um professor surdo (habilitado para ministrar aulas de LIBRAS pela FENEIS<sup>6</sup>), para alunos ouvintes e oferecido como um curso de extensão de uma universidade pública, da Região Sudeste.

O curso teve um total de 180 horas, dividido em 6 módulos de 30 horas cada. Essas aulas eram ministradas aos sábados, no período da manhã, com 3 horas de duração – ou seja, 10 aulas por módulo.

Inicialmente, devido à grande procura, foi necessário abrir duas turmas (manhã e tarde). Assim que o número de alunos de cada uma delas foi diminuindo, os grupos se uniram, formando uma única turma no período da manhã.

Esse curso, equivalente ao nível básico de LIBRAS, ocorreu entre agosto de 2003 e julho de 2005, sendo que nesse período houve um intervalo de 4 meses sem aula, devido a questões burocráticas. Essas questões se caracterizavam em prazos para a aprovação do curso mediante a universidade, prazo para matrículas, contatos com o professor surdo etc. Essas articulações eram efetuadas pela secretaria de extensão responsável pelo curso. Quando alguma questão surgia, sempre havia uma pessoa para fazer a intermediação entre a

---

<sup>6</sup> FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Entidade que trabalha para representar as pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sociocultural.

secretaria e o professor surdo. Houve um determinado momento que, devido ao fato da responsável por isso não poder mais exercer essa função, essa interlocução ficou sobre minha responsabilidade.

A experiência de interlocutora ampliou meu contato com a Língua de Sinais – que talvez ficasse restrito a assuntos de sala de aula, caso isso não tivesse ocorrido. Para conseguir resolver essas questões, tive que me inserir de maneira mais intensa na interação através da Língua de Sinais – precisei conversar com o professor sobre assuntos que não abordaria em sala de aula. Percebo que isso contribuiu para meu desempenho durante o curso, a partir desses diálogos passei a sentir mais segurança em me comunicar em LIBRAS, mesmo quando não dominava todo o vocabulário. Deixei de ser mais uma aluna na sala de aula, para ser a interlocutora (a intermediária administrativa) do professor com a secretaria e, muitas vezes, com os alunos também. Alguns registros dessa minha experiência compõem a seção Análise dos Dados.

À medida que a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002 (um ano e quatro meses antes do início do curso) - que reconhece a LIBRAS como língua, como uma forma de comunicação e expressão - passou a ser melhor compreendida e que sua repercussão deixou a Língua de Sinais em evidência, o curso teve um aumento na procura. Com isso, também ocorreu uma maior rotatividade de alunos, além do curso passar a ser procurado por pessoas já conhecedoras da Língua de Sinais e por pessoas surdas – ambas interessadas no Certificado para darem continuidade em seus trabalhos na área.

Esse interesse em certificação está registrado em meu diário de campo. Alguns exemplos abaixo demonstram essa realidade – o primeiro exemplo relaciona-se a uma ouvinte que já possuía conhecimentos da língua, o segundo está relacionado com uma aluna surda que, em uma conversa informal, mencionou esse seu interesse:

“Tenho a impressão que ela só está no curso por causa do Certificado.” [4ª aula (módulo V) – 05/03/2005]

“Ela [a aluna surda] está fazendo o curso para obter certificado.” [1ª aula (módulo VI) – 14/05/2005]

Conforme mencionado acima, o curso teve início no período em que a Lei tornava-se mais conhecida e absorvida tanto pela sociedade quanto pelos profissionais da área da Surdez, conseqüentemente, houve um aumento na procura pelo curso. No início, a cada módulo, as turmas eram alteradas (alguns alunos saíam, outros entravam e alguns permaneciam). Entretanto, houve um momento em que esse trânsito de alunos cessou e conseguimos compor uma turma fixa até o final do curso. Essa turma – diferentemente do curso que observei no estágio que fiz no centro de estudos e pesquisa em reabilitação, em que predominavam professores – era composta por profissionais e estudantes de várias áreas, com uma faixa etária variável entre 20 e 50 anos:

- o professor surdo, profissional de design e filho de pais ouvintes – que na época em que o curso teve início, tinha 27 anos;
- um grupo de profissionais de uma escola municipal (em município localizado a, aproximadamente, 32 quilômetros do local de realização do curso) que recebe alunos surdos: a diretora, a secretária, 30 professoras e dois motoristas<sup>7</sup>;
- dois policiais de uma cidade da região, interessados na aprendizagem de LIBRAS devido à necessidade de se comunicar com surdos no trabalho;
- algumas pessoas, que já trabalhavam como intérpretes em igrejas, prefeituras, que dão assistência a pessoas que trabalham com surdos e aos próprios surdos,

---

<sup>7</sup> Esses motoristas eram funcionários da Escola, trabalhavam no transporte dos alunos surdos. No início, só levavam as outras profissionais para o Curso, mas como sentiam necessidade de se comunicar com os alunos diariamente, resolveram também fazer o Curso, como alunos matriculados.

interessadas no aperfeiçoamento da língua e no Certificado disponibilizado pelo Instituto;

- uma aluna surda, interessada em se aperfeiçoar, com interesse em lecionar LIBRAS futuramente;

- e duas estudantes de Pedagogia e uma de Letras (a autora deste trabalho, que no início do curso estava com 24 anos) <sup>8</sup>.

O fato de a turma ser mista, ou seja, ser composta por profissionais de várias áreas e com vários interesses, tornou as aulas dinâmicas e com foco em uma grande diversidade de assuntos. À medida que as dúvidas iam surgindo, o professor buscava saciar a necessidade de cada aluno e isso acabava contribuindo com a aprendizagem do restante da turma.

Entretanto, apesar da diversidade de assuntos, o interesse geral estava em torno da Educação, uma vez que os profissionais dessa área compunham a maioria da turma.

Além dessa minha experiência enquanto aprendiz da Língua de Sinais, no curso acima descrito, tive ainda a oportunidade de estagiar em um centro de estudos e pesquisa em reabilitação, cuja experiência descrevo abaixo:

Esse centro, com um quadro diverso de profissionais da área da saúde, de assistência social e de ensino, tem por finalidade a pesquisa, o ensino e a assistência a pessoas surdas, cegas e aos seus familiares. Meu estágio no setor de ensino desse centro se caracterizou em dois momentos: no período da manhã, pelo auxílio à professora responsável pelo grupo de alunos surdos de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e na parte da tarde, por participar de algumas aulas de LIBRAS para iniciantes, ministradas por professores surdos (cenário

---

<sup>8</sup> Uma das estudantes de Pedagogia e a autora deste trabalho eram iniciantes na aprendizagem da Língua de Sinais. Entretanto, a outra estudante de Pedagogia já tinha um pouco de conhecimento da língua.

parecido com o curso de Língua de Sinais que freqüentava no Instituto que o oferecia como um curso de extensão, mencionado acima).

Ambas as experiências foram válidas para meu desenvolvimento acadêmico e profissional na área de ensino, linguagem e surdez. O auxílio ao grupo de alunos surdos representou uma oportunidade de aproximação da realidade de um profissional da área da surdez. Foi meu primeiro contato real com várias pessoas surdas ao mesmo tempo, uma vez que, antes desse estágio, meu contato com pessoas surdas era restrito ao meu professor de LIBRAS e, eventualmente, a alguns surdos que “visitavam” o curso. Assim como esse contato com várias pessoas surdas me proporcionou uma melhor inserção nessa realidade, a experiência de observação de algumas aulas de LIBRAS (ministradas por professores surdos) também teve grande importância.

A sala de aula observada – as segundas-feiras, das 14 às 16 horas, nesse centro – era composta, em sua maioria, por professores ouvintes, da região onde estava localizado o centro. As questões, a reação diante do “novo” que a aprendizagem da Língua de Sinais trazia, remeteram-me ao início de minha aprendizagem da LIBRAS. Vários posicionamentos e questões desses alunos ouvintes eram semelhantes aos meus e aos de meus colegas de curso. Por exemplo, a maioria recorria à anotação dos sinais, falavam alto ao mesmo tempo em que sinalizavam e se sentiam inseguros quando queriam perguntar algo aos professores surdos.

A prática proporcionada por esse centro foi de grande relevância para meu desenvolvimento profissional, pois nesse ambiente fui me construindo também como professora e não somente uma ouvinte interessada em pesquisar na área.

## ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo apresento conceitos que considero relevantes para a análise dos dados (Ver Capítulo 3). Neste estudo, localizado em uma vertente da área da Lingüística Aplicada que privilegia a interface com outras áreas de conhecimento (Cavalcanti, 2006), abordo primeiramente os conceitos de **diferença** (e sua relação com a alteridade), **cultura** (onde trago a questão da pluralidade cultural e o fato dela não ser automaticamente compartilhada por seus membros) e **multiculturalismo** (que é a valorização da pluralidade cultural). Esses conceitos, por sua vez, estão relacionados aos conceitos de etnocentrismo, relações de poder, representações, identidades e identificação.

Tendo como foco o trânsito surdo-ouvinte, na construção do arcabouço teórico destaca-se o conceito de **diferença**. Esse conceito se faz importante, pois é através dele que a questão da alteridade aparece, é quando as dessemelhanças são percebidas entre o Outro e eu. Essas dessemelhanças caracterizam a identidade do indivíduo que, segundo Cuche (2002: 183), “existe sempre em relação a uma outra.” A partir do reconhecimento da alteridade, a identidade é construída e, segundo o mesmo autor, “é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato” (Cuche, 2002: 182). Em outras palavras, a alteridade (que caracteriza a identidade) torna visível a diferença, o diferente e é através dela que um indivíduo percebe essas diferenças existentes entre ele e outros indivíduos, proporcionando com que ele vá além dos aspectos que já são mais enfatizados socialmente, como o modo de se vestir ou se comportar diante de determinada situação. Um desses outros aspectos é o caso da surdez. A percepção da existência do indivíduo surdo como diferente favorece uma maior abertura ao diálogo entre ele e o ouvinte, tornando esse trânsito possível. Mediante essa realidade, trago o conceito de diferença para o contexto desse trabalho, para que haja uma visão esclarecedora da relação e da interação surdo-ouvinte, após essa consciência sadia da diferença existente.

Segundo Skliar (1998: 05), o conceito de diferença:

não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, onde habitualmente se incluem outros como, por exemplo, “deficiência” ou “diversidade”. Estes, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis conseqüências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista, e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Diante disso, percebo que trabalhar a diferença é tornar visível o que a sociedade atual busca invisibilizar. Quando a surdez é tratada somente como deficiência, todo trabalho com o surdo visa sua correção, sua cura. Por outro lado, ao olhá-la como diferença, as relações de poder que permeiam essa realidade são tocadas, bem como todos os direitos e deveres que tem a pessoa surda. Visto pelo viés da surdez, o conceito de diferença se torna um grande aliado do indivíduo surdo. Quando uma pessoa é sensibilizada à diferença e percebe que o surdo traz em si a diferença de se comunicar através de outra língua (Língua de Sinais) ou de compreender a língua vernácula do país de uma outra maneira (no caso de surdos oralizados, ao fazer a leitura labial), isso facilita o diálogo e a interação entre as realidades diferentes. Ou seja, um passa a reconhecer o valor e a necessidade do outro. Cada qual se coloca no lugar do outro – no caso, o ouvinte deixa de pensar nas soluções que correspondem às suas necessidades e olha a situação como um todo, principalmente para viabilizar o acesso do surdo nas atividades que, rotineiramente, só privilegiariam o ouvinte. Desse modo, o surdo passa a ser olhado como alguém diferente, que não é somente alguém com necessidades diferentes dos ouvintes, mas com uma cultura própria.

O fato de um grupo ter sua própria cultura é algo desconfortável para uma sociedade que visa padronizar desde os comportamentos até a maneira como a pessoa age e pensa. Entretanto, isso não é a realidade, uma vez que vivemos em um mundo “extremamente diverso” e “dissonante” (Maher, 2008). Assim como

outros grupos que não se enquadram no modelo padronizado pela sociedade, por terem culturas em movimento, ou seja, com valores particulares, símbolos específicos (Santana & Bérghamo, 2005), onde sempre estão ocorrendo variações dentro do próprio grupo, o surdo é visto como um grupo minoritário nessa sociedade plural – cultural.

Para uma melhor compreensão dessa pluralidade cultural, faz-se necessário examinar o conceito de **cultura**, aqui observado sob o entendimento de Maher (2008), que trabalha o conceito como uma abstração. Maher (2008:261) faz essa afirmação por entender que

a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

Para a autora, a cultura nos diferencia enquanto seres humanos. O ser humano, apesar de ser de uma única e mesma espécie, é capaz de fazer escolhas diferentes, buscar soluções diferentes para os mesmos problemas. Por isso, a afirmação, com a qual concordo, de que a cultura é uma abstração – não recebemos nossas escolhas, nossa maneira de olhar o mundo e analisa-lo como uma herança, tudo isso é fruto da nossa formação, da nossa exposição aos acontecimentos históricos e não um contato simples com um produto, com uma “coisa”.

Entretanto, é importante ressaltar que a cultura não é automaticamente compartilhada por todos os seus membros. No caso da surdez, não há como afirmar que surdos e ouvintes têm culturas completamente opostas entre si. Santana & Bérghamo (2005: 573), ao discutirem a cultura e identidade surdas afirmam que “os surdos e os ouvintes crescem numa mesma cultura a partir do momento em que participam de um mesmo universo social”. Ou seja, nem todo surdo pensa, age e encontra as mesmas soluções para seus problemas como qualquer outro surdo, visto que seus relacionamentos não estão restritos a outras pessoas surdas, mas com todo um universo social. Ninguém é a encarnação de sua cultura e não deve ser visto como tal. Quando Maher (2008: 263) afirma que “as culturas não são

fixas, não são unas” e irreduzíveis, ela visa enfatizar que as culturas são híbridas (Bhabha, 2001) – que são permeáveis umas às outras, que se tocam e que se cruzam. E conforme Tagata (2007: 229), o hibridismo “não deve ser entendido como produto acabado ou síntese apaziguadora das diferenças”. Daí a importância de não centralizar em uma só pessoa todas as características de sua cultura, de buscar diferenças intra-grupos.

Dizer que as culturas são híbridas, que se cruzam, que se tocam, não anula suas características próprias. As culturas se cruzam, mas mantêm-se com seus valores, com suas representações e ações iniciais. Isso se deve ao fato de que a cultura, como mencionado anteriormente, não é um produto, não é uma “coisa”, portanto não pode ser enfraquecida ou esquecida, pois ela é um dos fatores que contribui para a orientação de como seus membros devem agir diante dos acontecimentos.

Diante da realidade de uma sociedade com identidade plural há, conforme definição de Canen e Oliveira (2002: 169), um “campo teórico e político voltado para a valorização da pluralidade cultural e para o desafio à construção das diferenças”, denominado **multiculturalismo**. Esse conceito, empregado para problematizar e abordar de maneira aprofundada essa valorização da pluralidade cultural, percebe a identidade “como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução.” (p.61).

Segundo Maher (2008: 258), a pluralidade cultural não é novidade. A novidade é a atenção que essa pluralidade vem recebendo. Nas palavras da autora:

*O multiculturalismo* – termo preferido, na tradição anglo-saxônica, para referir o fenômeno – tem sido tema de publicações de vários estudiosos, os quais, dada a polissemia do termo, se preocupam em explicitar os múltiplos usos que dele se vem fazendo. (...) há que se fazer uma distinção entre, por um lado, aqueles que atribuem ao termo um valor negativo e, por outro, aqueles que vêem o multiculturalismo na educação com uma benesse.

Esse fenômeno, conforme citação acima, é bem aceito por alguns e recebido com críticas por outros, há os que assumem uma perspectiva crítica ao examiná-lo e há aqueles com postura mais liberal diante desse fenômeno. Com base em Maher (2008), essa distinção caracteriza-se em:

<b>Multiculturalismo Conservador</b>
- deslegitima tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas)
- condena os defensores do ensino de base multicultural e os defensores da educação bilíngüe para minorias, por julgarem que esses fomentam cisões e conflitos sociais.

<b>Multiculturalismo Liberal</b>
- reconhecem as diferenças como legítimas.
- Há dois enfoques dados ao tratamento do diferente:
1. A grande proposta é a universalidade. Enfatiza que, apesar das diferenças, todos os seres humanos são intelectualmente iguais.
2. A grande proposta é a própria diferença. Argumenta que não é possível ignorarmos as especificidades culturais, pois são justamente essas que justificam os valores e as práticas sociais de diferentes grupos humanos.

É importante observar que um estudo etnográfico, sob a perspectiva do *multiculturalismo* (como é o caso desse trabalho) visa construir uma narrativa das realidades diferentes, “baseada no universo cultural e nas opções teóricas e filosóficas” (Canen e Oliveira, 2002) do próprio pesquisador. Não há a intenção de

tornar essa narrativa um “retrato fiel” do campo estudado, mas de lançar um olhar (e não o único) sobre ele, visando identificar os mecanismos que levam essa realidade sofrer preconceitos e encontrar sugestões de ações para superá-los.

A narrativa dessas realidades diferentes, que não tem necessariamente seu foco em pessoas surdas, decorre do campo de pesquisa de alguns dos autores escolhidos para compor o arcabouço teórico deste estudo. Como a diferença não é geralmente visibilizada, esses autores se preocupam em trazer à tona esses contextos focalizados e é nesse ponto que se pode estabelecer uma relação entre eles, embora sejam de áreas diferentes.

Elias e Scotson (2000) em seu trabalho sobre relações de poder, Thomaz (1995) com a questão da comunicação do homem social, Hall (1997) sobre a representação e Cuche (2002) sobre identificação, são autores que, de acordo com minha leitura, demonstram que, quando se trata de um contexto de diferenças, do conviver com as diferenças, é necessário deter-se no outro de maneira individual. A seguir, apresento as relações que construí entre suas idéias para o arcabouço teórico deste estudo.

Uma situação que aparece na análise é a questão do etnocentrismo de alguns ouvintes, ou seja, destes se sentirem superiores ao surdo, mesmo quando este último é a autoridade na situação de interação (no caso, a sala de aula). Com base nessa observação, foi possível traçar um paralelo com o trabalho sociológico de Elias e Scotson (2000) sobre os termos *estabelecidos* e *outsiders*. Esses termos são utilizados para designar a diferença entre determinados grupos sociais em relação a poder e prestígio na sociedade, conforme a definição dos autores, a seguir:

O termo *estabelecidos* (*established*, utilizado em inglês): é usado “para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio e poder (...) é um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma ‘boa sociedade’, mais poderosa e melhor, uma identidade social construída a partir de uma combinação

singular de tradição, autoridade e influência: os *established* fundam o seu poder no fato de serem um modelo moral para os outros”. (p.7)

*Outsiders* são “os não membros da ‘boa sociedade’, os que estão fora dela. Trata-se de um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que aqueles que unem os *established*”.(p.7) São pessoas, muitas vezes, da mesma classe social, mas que os primeiros conseguem “provar” que são melhores enfatizando suas características “boas” e características “ruins” dos segundos.

Elias e Scotson (2000) trabalham a relação de poder que os moradores mais antigos (e seus descendentes) de uma pequena cidade da Inglaterra exercem sobre os mais recentes habitantes dessa cidadezinha. Os *estabelecidos* (moradores mais antigos) conseguem provar que são melhores, até mesmo para os próprios *outsiders* (moradores recentes), enfatizando suas características “boas” e características “ruins” desses outros.

Olhando pelo viés *ouvinte/surdo*, também se percebe a marcante relação de poder por parte do ouvinte, incluindo-se a resistência por parte de alguns na aceitação da realidade que o surdo tem seu espaço e que, embora tenha uma cultura diferente, usufrui os mesmos potenciais de qualquer pessoa.

Dentro dessa realidade, os autores abordam a questão da estigmatização que o grupo tido como “bom” consegue lançar sobre o tido como “ruim”. Eles afirmam que “é comum não se distinguir a estigmatização grupal e o preconceito individual e não relacioná-los entre si” (p.23). Esse estigma, muitas vezes, ocorre não pelas “qualidades individuais como pessoas, mas por eles pertencerem a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior ao próprio grupo.” (p.23)

Em outras palavras, o preconceito não ocorre de forma pontual, somente pelas qualidades (ou a falta delas) de uma determinada pessoa, mas por ela pertencer a um grupo estigmatizado. Nesse caso, o nível social, o grau de instrução, as qualidades, os valores da pessoa são invisibilizados quando o foco é o grupo a que essa pessoa pertence.

Conforme Elias e Scotson (2000: 35):

A estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo preconceito – que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider.

Um exemplo disso são aqueles ouvintes que, despropositadamente, se relacionam com o surdo de maneira subalterna e que, muitas vezes, são distantes dos mesmos, não tendo uma disposição natural de aproximação devido às “fantasias” criadas em torno da realidade do mundo da surdez – acreditam, erroneamente, por exemplo, que para se comunicar com o surdo só é necessário falar mais alto e lentamente, uma vez que há uma expectativa/crença que todos façam leitura labial.

Outro trecho que corrobora a afirmação acima é o fato de que “um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído.” (p.23). No caso da surdez, é notória a exclusão dos surdos em várias situações, facilitando a estigmatização por parte dos ouvintes - que estão em situação de poder no que tange a comunicação.

A comunicação é parte essencial na vida humana e é algo que ocorre naturalmente. Mesmo quando ela não ocorre de maneira fluente, ou seja, sem ruídos (quando ambos se comunicam na mesma língua), o ser humano, conforme o antropólogo Thomaz (1995), é um ser social que naturalmente se comunica e tem a tendência de viver em sociedade.

Tendo como tema de fundo o convívio na diferença afirmado como possibilidade efetiva, o autor tem como objetivo apresentar “alguns conceitos de Antropologia (...) bem como fornecer instrumental analítico básico para todo aquele interessado nas questões de cultura e da diversidade cultural no mundo contemporâneo” (p.425). Thomaz, em seu texto, ao dar alguns exemplos de sociedades que conviveram com a diversidade cultural (como a época dos Impérios e sua fragmentação) afirma que “a diversidade cultural e os mecanismos

de diferenciação fazem parte da própria história das relações entre as diferentes sociedades humanas” (p.430). Com isso, compreendo que a convivência com a diferença é um processo natural da sociedade, porém devido ao etnocentrismo, essa tendência natural fica um tanto quanto camuflada pelos preconceitos em relação ao diferente.

É importante frisar que, embora tenha mantido o termo *diversidade* nas citações do antropólogo Thomaz, referi-me (assim como ele) ao conceito de *diferença* (aqui corroborando Bhabha, 2001, que aborda esse conceito como questão de alteridade em seus estudos sobre hibridismo cultural). Segundo minha leitura, Thomaz se utiliza do termo diversidade para se referir também ao conceito de diferença, entretanto, pelo fato do termo *diferença* remeter a questão da alteridade, no presente trabalho opto pela utilização desse termo e não do utilizado pelo antropólogo.

Trazendo os conceitos de antropologia, apresentados por Thomaz, para o mundo da surdez, percebo no contato com o surdo esse conviver com a diferença. Isso é algo fácil de ser identificado, pois esse mundo tem suas particularidades, sua maneira própria de interação, de construir seus discursos, uma língua própria e que convive com os ouvintes (pessoas que não têm surdez). Essa realidade diferenciada coloca, lado-a-lado, culturas diferentes, com valores diferentes, que trazem a capacidade de interação entre si. Entretanto, se essa interação é falha ou deixa de existir, isso deve-se aos conflitos gerados no convívio com a diferença.

O ser humano sente necessidade de comunicação e de compreensão do diferente. Para o ouvinte é importante que se reconheça a existência dessa diferença cultural para não a invisibilizar e, o mais importante, não acabar invisibilizando também as suas particularidades.

A curiosidade que o diferente (no caso, o surdo) desperta, estimula o ouvinte a tentar compreendê-lo, alimentando o desejo de aprender a língua que intermediará a interação entre esses mundos diferentes. Isso ocorre com qualquer língua que se proponha a aprender. Inclusive a Língua de Sinais.

Durante a sua aprendizagem, há a convivência com o etnocentrismo, que segundo Thomaz (1995: 431),

consiste, pois, em julgar como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal” os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos próprios padrões culturais. O etnocentrismo pode consistir numa desqualificação de práticas alienígenas, mas também na própria negação da humanidade do outro.

Apesar de Thomaz (1995) e Elias e Scotson (2000) serem de áreas diferentes, na minha leitura, ambos partilham da mesma idéia em relação ao conviver com a diferença. Enquanto Thomaz aborda o etnocentrismo, classificando-o como uma negação da humanidade do outro, Elias e Scotson (2000) abordam a relação de poder, a questão do sentir-se superior e apontar quem é inferior, do preconceito individual e da estigmatização grupal. Os autores, a meu ver, podem contribuir com o embasamento teórico deste estudo no que se refere à relação existente entre ouvintes e surdos por demonstrarem que cada indivíduo tem suas particularidades e que há a possibilidade do conviver com a diferença.

Em relação a *representação*, Hall (1997), na área de Estudos Culturais, define esse conceito como uma parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e partilhado entre os membros da cultura – envolvendo o uso da linguagem, signos e imagens que representem ou signifiquem coisas. Resumidamente, o autor diz que representação é a produção de significado através da linguagem.

Trazendo para o mundo da surdez, em várias situações percebo essa realidade, tanto pela ótica do surdo quanto do ouvinte. Em outras palavras, é através da linguagem (oralizada ou sinais) que o surdo tem conhecimento do mundo do ouvinte e que o ouvinte consegue tocar a realidade do surdo.

Corroborando essa idéia, Favorito (2006), embasada também nos Estudos Culturais contemporâneos, afirma que “a representação tal como um sistema lingüístico e cultural é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados” (p. 52). Nesses termos, quando se trata da produção de significados

sociais, a *representação* nos leva a tocar, conforme Elias e Scotson (2000), na questão da relação de poder. Para Favorito (2006: 55),

nos diversos modos de representar o mundo social estão implicadas perguntas sobre quem está autorizado a conhecer e representar o mundo, isto é, o vínculo entre conhecer e representar se constrói na base de relações de poder. Claro está, portanto, que a concepção de representação aqui utilizada não se associa às idéias de mimese, reflexo ou representação do real, nem de representação mental.

Em outras palavras, a relação de poder também é bastante influente nos significados dos diferentes discursos. Através do conceito de *representação* percebo que os significados são criados. Quem tem mais poder “dita” a maneira como se concebe determinados significados desses diferentes discursos.

Assim como as identidades, conforme Favorito (2006: 57), os significados também não são fixos, visto que estão sempre vulneráveis a quem está autorizado a conhecer e representar o mundo, então aquilo que somos e nossas experiências também estão sujeitas a questionamentos e mudanças.

Quando se afirma, com isso, que aquilo que uma pessoa é torna-se vulnerável à representação que “uma autoridade” faz do mundo, afirma-se também que a identidade de uma pessoa não é fixa, tocando, então, um outro conceito – *a identidade*. Cuche (2002), além de procurar responder questões complexas e atuais sobre cultura, trabalha essa questão da *identidade*.

A sociedade atual, na tendência de ignorar ou esconder o diferente, cria a idéia de uma identidade única, uma identidade cultural que é, segundo Cuche (2002: 177),

(...) ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujo membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista).

As diferenças sempre ajudam o indivíduo a se afirmar. O contato do ouvinte com o surdo não é diferente disso. Quando se consegue estabelecer um contato

saudável, as diferenças deixam de ser invisíveis, proporcionando um melhor relacionamento, confirmando Cucho (2002: 183), quando afirma que

A identificação pode funcionar como afirmação ou como imposição de identidade. A identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma 'auto-identidade' definida por si mesmo e uma 'hetero-identidade' ou uma 'exo-identidade' definida pelos outros.

Vale ressaltar que, o autor define *identificação*, como a identidade que, não sendo fixa, pode mudar “se a situação relacional mudar” (p.183). Em outras palavras, a identidade passa por variações à medida que muda ou aumenta um círculo de relacionamentos – como de amizades, de trabalho, de comunidades, etc – todos os contatos com pessoas diferentes e com identidades diferentes contribuem nessas variações da identidade, compreendida pelo autor por *identificação*. Por isso que esse conceito corrobora a realidade encontrada nas relações construídas entre surdos e ouvintes. Um grupo tem sua realidade tocada pela realidade do outro (e vice-versa), gerando uma identificação a partir do momento que a relação ouvinte/surdo para por essa variação.

Entretanto, é importante enfatizar, que Cucho (2002) também afirma que nem todos os grupos têm o mesmo “poder de identificação” (p.185), uns exercem mais autoridade e domínio que os outros. Apesar de surdos e ouvintes estarem avançando na relação e na compreensão das diferenças, ainda é possível observar esse “poder de identificação” acontecendo. Isso ocorre pelo fato de que “a identidade é (...) o que se está em jogo nas lutas sociais.” (p.185). Portanto, se, conforme mencionado acima, a identificação pressupõe um sistema relacional que pode ou não variar de acordo com o andamento dessas relações, uma vez que isso depende “da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos” (p.185), o fator luta social determina quem detém o poder. Em outras palavras, houve um grande avanço quanto ao reconhecimento das diferenças, mas socialmente falando, o poder ainda se mantém nas mãos de quem tem sua identidade predominante e é isso que se classifica como “poder de identificação”, é ele que determina quem é a autoridade de cada relação.

Traçando um paralelo com a realidade da surdez, entre surdos e ouvintes poderia haver uma *identificação* saudável, que não é fixa e que reconhece as diferenças, mas o ouvinte exerce um poder de identificação sobre o surdo por questões sociais. Essa ordem poderia ser alterada no caso de o surdo estar numa situação e ambiente que seus interesses sejam mais importantes, em que ele (surdo) tenha uma representação positiva – nesse caso, teria mais ou igual prestígio que o ouvinte.

Além disso, além desses contextos que contemplam a diferença, é preciso levar em conta a heterogeneidade inerente ao grupo social. Tentar encontrar uma única definição para o contexto complexo da surdez ou inseri-lo aos moldes da realidade dos ouvintes seria o mesmo que “querer reduzir cada identidade cultural a uma definição simples, ‘pura’” (p.192).

Em uma sociedade marcada pelo ideal da padronização, conviver com a diferença passa a ser um desafio que traz o reconhecimento da cada pessoa em sua individualidade.

Conforme mencionado anteriormente, de um modo geral, os autores apresentados acima demonstram que não há como usarmos conceitos, posturas e idéias fixas, essencializadas quando se trata de um contexto de diferenças, do conviver com as diferenças – é necessário deter-se no outro de maneira individual.

Diante disso, compreender o outro na sua individualidade, nas suas variações, reconhecer a existência de diferentes culturas, diferentes identidades e que todas essas diferenças convivem em um mesmo universo social faz-se necessário para que a minoria deixe de ser invisibilizada.

## ANÁLISE DOS DADOS

Em uma *pesquisa de cunho etnográfico*, embasada em Erickson (1986), constrói-se *asserções*<sup>9</sup> com a finalidade de responder à pergunta de pesquisa. Essas *asserções* vêm acompanhadas de trechos retirados dos registros (no caso desse trabalho, do diário de campo) que recebem o nome de *evidências*.

As *evidências*, ainda segundo o autor (op.cit.), por sua vez, podem ser tanto *confirmatórias* quanto *desconfirmatórias* das *asserções*. Em outras palavras, elas podem contribuir para a afirmação de uma possível resposta para a pergunta de pesquisa ou ainda para sua desconstrução. É importante adicionar, que às vezes não ocorrem *evidências desconfirmatórias* e que, outras vezes, (conforme Cavalcanti, comunicação pessoal) como no caso deste estudo, as *evidências confirmatórias* e *desconfirmatórias* são sobrepostas, seqüenciadas ou imbricadas umas (n)as outras.

Em resposta a pergunta de pesquisa desse trabalho fiz, portanto, leituras e releituras de meu diário de campo buscando *evidências* que corroboraram na elaboração das *asserções* que apresento a seguir:

**Pergunta de Pesquisa: Como se configura o trânsito ouvinte-surdo, com foco na auto-observação desta pesquisadora ouvinte, no contexto de um curso de LIBRAS ministrado por um professor surdo? E, complementarmente, em um centro de apoio a alunos surdos onde a pesquisadora é estagiária?**

O diário de campo foi construído mediante esses dois contextos presentes na pergunta de pesquisa.

---

<sup>9</sup> *Asserção*: Segundo Cavalcanti (2000: 109) “(...) as *asserções* fazem parte da construção da análise dos dados. Sua interpretação é realizada com base no arcabouço teórico da pesquisa (...) **As *asserções* são como hipóteses construídas no decorrer da análise de dados**” (grifos meus)

Como ouvinte-aprendiz da LIBRAS, passei por algumas experiências variadas. No curso, ministrado por um professor surdo, adquiri conhecimento básico sobre a LIBRAS, tive contato com alguns outros surdos (além do professor) que visitaram o curso em alguns momentos, além de ter a oportunidade de exercer a função de interlocutora entre o professor e a secretaria da Instituição onde ocorreu o curso.

Além dessas experiências variadas, proporcionadas pelo curso, vejo o estágio no centro de apoio como um cenário que enriqueceu e contribuiu com essas variações. Nesse centro atuei como uma pré-profissional da área, fato que me possibilitou experimentar o conhecimento adquirido no curso (freqüentado anteriormente ao estágio) e trouxe a oportunidade de entrar em contato com alunos surdos e seus familiares ouvintes, com outros professores surdos e ainda com profissionais ouvintes que atuavam com pessoas surdas. As asserções estão organizadas de uma maneira que seja possível acompanhar a trajetória variável, mencionada acima.

**Asserção 1: Nos contatos iniciais, construo uma imagem idealizada do (professor) surdo e da LIBRAS.**

A presente asserção foi construída com base em evidências que corroboram meu posicionamento de idealização do surdo e da LIBRAS. Diante de um mundo que era, até então, desconhecido para mim, tudo o que se apresentava de novidade, soava como algo encantador.

Apoiada em Hall (1997), na minha leitura, percebo que meu posicionamento revela as representações que fazia de minhas interpretações anteriores ao contato com o contexto da surdez, sobre o surdo. Conforme apresentado no Capítulo 2, Arcabouço Teórico, *representações* são sistemas de significação e para Hall (1997: 15), a produção desse significado ocorre através do uso linguagem.

Trazendo para minha realidade enquanto ouvinte-aprendiz da LIBRAS, a idealização, o encantamento não surgiram no momento em que tive contato com a

Língua de Sinais e com o professor surdo, esse acontecimento apenas reforçou uma representação que já tinha, mesmo que inconscientemente, do contexto da surdez e que veio à tona no momento que tive contato com essa língua. Ou seja, a produção do significado ocorreu através do uso da linguagem.

Entretanto, as representações por mim construídas no contato inicial não estão livres de variações, conforme aponta Gorete Neto (2009: 63), embasada em Hall (1997), pois as:

representações, enquanto formas de interpretar, nunca produzem ou produzirão uma verdade final e absoluta posto que o processo de significação é sempre infinito, o que implica também em dizer que uma interpretação é sempre seguida por outras interpretações, em uma cadeia também infinita. As representações são, portanto, ilusões cambiantes de realidade uma vez que estão sempre em movimento e que trazem resquícios de interpretações anteriores.

É isso que pretendo retratar nas evidências a seguir e no trânsito ouvinte-surdo que é o foco para a construção de asserções deste capítulo.

Evidências confirmatórias:

A. “Hoje o professor se atrasou um pouco para chegar e isso serviu para eu colocar essa aula no lugar de aula, ou seja, uma aula normal. Eu estava tratando essa aula como algo muito especial e cheia de encantos”. [Diário de Campo – 2ª aula (módulo I) – 09/08/2003]

B. “Percebi o nervosismo de todos por causa da prova e isso me fez compreender (mais uma vez) que estou em uma aula normal (como outra qualquer)”. [Diário de Campo – 6ª aula (módulo I) – 13/09/2003]

C. “Fiquei surpresa com a organização da prova. Tudo muito bem dividido e elaborado”. [Diário de Campo – 7ª aula (módulo I) – 20/09/2003]

A segunda parte da Evidência A ratifica a Asserção 1. No entanto, a primeira parte da mesma evidência indica a desconstrução dessa asserção. Em outras palavras, há aqui um exemplo de evidências confirmatória e desconfirmatória seqüenciadas em um mesmo trecho. Fato que corrobora Gorete Neto (2009) em citação acima, demonstrando a variação das representações, de seus movimentos, que produzem significações e representações também variáveis.

Nos trechos (Evidências A, B e C) do diário sobre aulas, apresentados acima, havia a crença de que tudo na aprendizagem da LIBRAS seria “especial”: o professor seria diferente, as aulas e as provas seriam diferentes. Situações que, além de proporcionar um reconhecimento do conhecimento do professor surdo, também favoreciam para que eu lançasse um olhar condescendente sobre o professor. Ou seja, essas evidências confirmatórias contêm desconfirmações.

Talvez essa idealização acerca da Língua de Sinais e dos surdos se deve ao fato de meu primeiro contato com esse contexto ter se realizado através de uma visita impactante a uma escola só para surdos (vide Introdução). Construí uma imagem de que tudo era muito diferente nessa escola que é muito bem estruturada e tem uma equipe profissional modelo – daí o encantamento.

Entretanto, há a percepção de uma outra realidade – por exemplo: “(...) o professor se atrasou um pouco (...)” (evidência confirmatória A), “Percebi o nervosismo de todos por causa da prova” (evidência confirmatória B), “(...) organização da prova. Tudo muito bem dividido e elaborado” (evidência confirmatória C) - que se mostra não tão “outra” assim, mas muito próxima da realidade que estava acostumada e havia, ainda, um certo esforço de minha parte para me habituar com ela. Eu talvez trouxe essa crença de minhas impressões gerais construídas pela educação convencional – se uma pessoa tem

necessidades especiais, então tudo o que se relaciona a ela também é ou tem que ser especial, diferente, ou quem sabe, de alguma forma, exótico.

Por trás desse pensamento, revelam-se características do preconceito gerado pela sociedade contemporânea. Mesmo nos autodenominando pessoas sem preconceito, situações que diferem de nosso comportamento habitual e padrão, nos levam a reagir impulsivamente conforme a maioria. Muitas vezes, ocorre o que Elias e Scotson (2000) chamam de *preconceito social* – há a estigmatização de um indivíduo não por suas qualidades individuais como pessoa, mas por ele pertencer a um grupo coletivamente considerado diferente e inferior. Somente quando se reconhece que há diversidade cultural (Thomaz, 1995), há a disposição para se repensar nos próprios valores e a buscar compreensão dos valores do grupo diverso (neste caso, das pessoas surdas).

Entretanto, vale ressaltar que também pode ocorrer a situação de se optar por não buscar essa compreensão e continuar com a visão inicial do outro (mesmo reconhecendo a existência dessa outra cultura e seus valores).

**Asserção 2: No cotidiano do curso de LIBRAS, desconstruo a imagem idealizada de surdo em concomitância a posições e visões/discursos etnocêntricos de minha parte e da parte de colega(s) do curso.**

Com esta asserção, que tem duas sub-asserções, busco analisar as situações que vivenciei nas aulas de LIBRAS que trouxeram um conhecimento sobre o que denomino a “realidade do surdo”, que vai além do cenário escolar. É importante enfatizar que quando uso esse termo, estou me referindo à maneira como o surdo (aqui representado pelo professor do curso de LIBRAS que freqüentei) entende e se relaciona, com, por exemplo, a LIBRAS, a música, o uso da tecnologia, enfim, realidades que o ouvinte também vive, mas – muitas vezes – de maneira diferente.

A seguir apresento algumas evidências para a Asserção 2, que selecionei do diário de campo que retratam a realidade dos surdos em várias situações, além do ensino/aprendizagem da língua.

Evidências confirmatórias:

A. “Hoje ele [o professor surdo] nos contou um pouco sobre a história dos SURDOS. É muito interessante ‘ouvir/ver’ ele contando essa história com tanto entusiasmo e respeito – podemos comparar até com um sentimento patriota. Com isso, entendi a importância da LIBRAS para um surdo (pois é a sua língua, sua identidade)”. [Diário de Campo – 8ª aula (módulo I) – 27/09/2003]

Este trecho demonstra a crença (essencialista) que tinha de que todos os surdos eram defensores da utilização da LIBRAS para se comunicar. Até o momento dessa aula, não havia ouvido a história de outros surdos, que muitas vezes preferem o oralismo (o surdo se comunica através da fala - essa técnica é exaustivamente “treinada” pelo surdo que muitas vezes não ouve o que fala), por exemplo. Assim como atualmente a LIBRAS é a maneira de interação mais difundida entre os surdos brasileiros, em outras épocas, o oralismo era a forma mais difundida (Vide Lima, 2004 e Silva, 2005). Trago essa crença sobre uma maneira única de interação porque é o que tenho visto enfatizado na literatura mais recente na área (Vide Sacks, 1989), da mesma forma agiria uma pessoa que vivesse na época em que o oralismo era a forma “naturalizada” (tornada natural pela sociedade) de um surdo se comunicar.

O antropólogo Cucho (2002), ao trabalhar o conceito de identidade cultural, aborda a *mono-identificação* – que é o modelo do Estado Nação. Esse tipo de modelo exclui as diferenças e visa a purificação étnica. Traçando um paralelo com a realidade dos surdos é natural prever que muitos deles não meçam esforços para que a língua que os identifica seja aceita e respeitada. Ela é um fator

importante para que a *mono-identificação* não predomine e os deixe mais invisibilizados.

B. “A aula de hoje tirou uma dúvida que eu tinha em relação à 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 desconhecessem a presença de um ritmo, um som”. [Diário de Campo – 2ª aula (módulo II) – 18/10/2003]

C. “Nota-se que ele é uma pessoa que está bem inserida na comunidade, que acompanha os avanços tecnológicos para a comunicação”. [Diário de Campo – 9ª aula (módulo II) – 06/12/2003]

D. “Fizemos uma confraternização pelo Dia dos Professores, cantamos ‘Parabéns a Você’ para o professor, em LIBRAS (...) ele recebeu com grande alegria, mostrando que ele entendeu o sentido da música naquele momento (não era aniversário, mas o Dia dos Professores)”. [Diário de Campo – 3ª aula (módulo II) – 25/10/2003]

E. “(...) notei (...) que desde a aula passada, o professor coloca no canto da lousa a programação da aula atual e da próxima aula (...) Acho que ele faz isso agora porque a turma é grande, escrevendo na lousa, ele consegue informar a todos sem que alguém fique sem compreender”. [Diário de Campo – 7ª aula (módulo V) – 02/04/2005]

As anotações acima retratam a crença que tinha de que uma pessoa surda era uma pessoa passiva diante das coisas e dos acontecimentos do mundo.

Novamente, uma crença gerada pela concepção de que as coisas que o mundo moderno nos oferece só podem ser usufruídas por pessoas que não tenham nenhum tipo de necessidade. Ao me deparar com essas crenças, percebo minhas pré-concepções a partir de minha visão de mundo etnocêntrica e o quanto isso poderia ter interferido no desenvolvimento humano e social de pessoas de meu convívio que eram taxadas como “diferentes”. Alinho-me a Cuche (2002: 182) quando diz que é através da relação com um grupo oposto ao meu que construo o que sou e valorizo o diferente que se apresenta a mim. Em outras palavras, no contato cotidiano é mais fácil perceber que as “diferenças” têm muito mais o caráter de “nos acrescentar algo” do que de “restringir”, de impor limitações.

Além disso, essas anotações demonstram o quanto o professor surdo se comunica e tem um bom entendimento das coisas como qualquer pessoa que se preocupa tanto em se atualizar nos avanços tecnológicos quanto em conhecer os costumes culturais da sociedade em que está inserido – nesse caso, uma sociedade predominantemente ouvinte.

Sub-asserção A da Asserção 2: **O surdo, mesmo em situação de autoridade (como professor na sala de aula) ainda é visto como subalterno.**

Evidências confirmatórias:

A. “Tive algumas impressões estranhas na aula hoje, percebo que há diferenças no tratamento das relações com os surdos entre algumas profissionais – enquanto uma trata com mais sensibilidade, sem visar muito o lucro e com mais respeito à pessoa do surdo (essa é esposa de um surdo, trabalha como intérprete), outra é estritamente profissional (trabalha como orientadora de pessoas, professores que trabalham com surdos), ela não tem tanta sensibilidade, houve momentos que até quis corrigir o professor, dizendo que os sinais que ele estava ensinando não eram corretos, mas os sinais que ela sabia é que eram. Às vezes, talvez ela até tivesse razão em alguma coisa, mas a atitude que esperava dela é que estivesse aberta ao diálogo para entrar num consenso. Tenho a impressão que ela só está no

curso por causa do Certificado, não está disposta a aprender (ou entende-se que já sabe tudo)". [Diário de Campo – 4ª aula (módulo V) – 05/03/2005]

B. "Como a turma é grande, o professor dividiu a sala em 2 grupos. Ele ficou cuidando de um e a aluna surda de outro. Achei que ela ensina bem, fica bem à vontade, como o professor. Ela está fazendo o curso para obter certificado. Eles se entendem muito bem, ele se preocupa que ela aprenda e em momentos de dúvidas sobre os sinais um consulta o outro, com respeito. Já aquela outra aluna (mais profissional) não consulta ninguém e quase impõe que o jeito dela é o mais certo". [Diário de Campo – 1ª aula (módulo VI) – 14/05/2005]

Nos trechos acima, descrevo duas situações (focalizadas abaixo) em que noto diferenças entre os ouvintes no modo de tratamento do professor surdo: enquanto uma ouvinte trata o professor com afeto, a outra o trata quase com desprezo.

Menciono, no primeiro trecho, essas duas alunas ouvintes que já trabalhavam na área de surdez. Uma delas tinha um relacionamento com o professor surdo de mais respeito e afeto – essa é a aluna que denomino como a que tem mais sensibilidade e que é esposa de um surdo – é ela que descrevo quando menciono a frase (retirada da evidência A, acima): "(...) uma trata com mais sensibilidade, sem visar muito o lucro e com mais respeito à pessoa do surdo (...)"

A outra aluna, que denomino no primeiro trecho de "profissional", buscava estabelecer uma relação de assimetria (nos moldes propostos por Gumperz, 1982) com o professor (quase com desprezo). O trecho a seguir, retirado da evidência A, acima, ilustra a minha afirmação: "(...) ela não tem tanta sensibilidade, houve momentos que até quis corrigir o professor, dizendo que os sinais que ele estava ensinando não eram corretos, mas os sinais que ela sabia é que eram."

A postura da profissional, enquanto aluna, tanto na evidência confirmatória A quanto na B, demonstra a relação de uma ouvinte com a autoridade de alguém que, aparentemente, parece ser menos preparado para dominar algum assunto – no caso, um professor surdo. Esse foi o motivo que me levou a refletir e notar que o surdo é visto como subalterno até mesmo em situações que ele é autoridade (no caso, a sala de aula onde ele é o professor).

Essa postura revela que por parte dessa aluna ouvinte, independente da posição social do surdo, este será sempre subalterno, estará sempre à margem. Elias e Scotson (2000: 8) classificam essa relação de diferentes identidades sociais como *relação de poder*, onde os “indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência” (p.8).

Embasada no trabalho sociológico de Elias e Scotson<sup>10</sup>, analisei o diálogo da aluna ouvinte com o professor surdo como parte do relacionamento de uma pessoa que se entende superior e *estabelecida*<sup>11</sup> em relação à outra que é vista pela primeira como subalterna, ou seja, como aquela que não tem nada a acrescentar, com posição social inferior.

É importante ressaltar que tomei essa ouvinte como exemplo porque foi a única cujo comportamento (visto aqui como autoritário) despertou minha atenção no que se refere ao relacionamento com o professor. Se havia outras alunas com essa mesma postura, isso não apareceu de forma tão explícita quanto a dela.

Evidências desconfirmatórias:

A. “Ele tem (...) vontade de se comunicar, ele tem consciência da nossa dificuldade em compreendê-lo. Porém, nós não temos muita consciência da dificuldade que os surdos têm em nos compreender. Estou tendo essa consciência desde que passei a ter contato com um surdo e me colocar no lugar dele”. [Diário de Campo – 9ª aula (módulo I) – 04/10/2003]

<sup>10</sup> ELIAS, N. e SCOTSON, J., *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*, trad. Vera Ribeiro – Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Ed., 2000.

<sup>11</sup> Os termos *Estabelecidos* (*established*) e *Outsiders* estão definidos em Arcabouço Teórico.

B. “Na hora de ir embora, fui no mesmo ônibus da aluna surda (eu, ela e uma outra aluna ouvinte). Conversamos um pouco, até que não me saí tão mal. Claro que compreendi mais do que falei, mas foi legal”. [Diário de Campo – 5ª aula (módulo V) – 12/03/2005]

As evidências desconfirmatórias A e B, que apresento acima, descrevem situações que não contribuem com a visão subalterna que se tem do professor surdo nos momentos em que ele se relaciona com ouvintes – seja em sala de aula (evidência desconfirmatória A), seja em um momento do cotidiano, como uma conversa dentro de um ônibus (evidência desconfirmatória B). Em um primeiro momento, passei a olhar o surdo em suas dificuldades cotidianas e rotineiras, nada diferente de um ouvinte. Em um segundo momento, houve a mudança na minha maneira de pensar sobre o surdo como tendo conhecimentos inferiores ao de um ouvinte – como exemplo, na evidência desconfirmatória B, eu (ouvinte) sou a pessoa que menos domina a língua de interação naquele momento, dentro do ônibus.

No momento da interação com os surdos (tanto na evidência desconfirmatória A quanto na B), parece que a minha posição de aprendiz de uma língua diferente firma a autoridade tanto do professor quanto da surda proficiente nessa língua que estava aprendendo.

Nota-se, nessas evidências – principalmente na evidência A em que registro que “passei a ter contato com um surdo e me colocar no lugar dele” – que há um relacionamento de troca de conhecimentos entre mim e os surdos com que me relacionei. Creio que por estar num contexto confortável para mim, visto que um dos surdos é meu professor e a outra é uma colega de sala, não me senti pressionada a ter que entender e me fazer entender de maneira fluente – mesmo com algumas dificuldades e improvisos, a interação foi feita. Nessa situação, não me senti uma *outsider* e, creio que isso se aplica também a meu professor e a minha colega. Conforme apresentado no capítulo anterior, *outsider* é a pessoa que

é colocada na sociedade como inferior aos que estão estabelecidos e que, muitas vezes, interioriza esse sentimento de inferioridade, mesmo sendo da mesma classe social. O determinante para esse sentimento de inferioridade é a maneira como aquele que se sente dominante/ superior o trata – há tanta convicção na sua superioridade que acaba convencendo o outro de sua inferioridade. Por não haver essa relação de poder no meu relacionamento com os surdos, ao contrário, por eu ter convivido com a diferença de maneira natural e ter conseguido gerar um momento de troca de conhecimentos, creio que ninguém se sentiu inferiorizado/ subalterno.

Comparando minha relação com o surdo e a relação da profissional ouvinte, percebo que o sentir-se dominante depende da relação de domínio que se tem com a língua. Como estava aprendendo a Língua de Sinais, sabia de minha dependência do saber do outro e me colocava como tal diante do professor, já a outra ouvinte não estava tão interessada no conteúdo, pois já tinha certo domínio dessa língua. Daí a (tentativa de) imposição de sua opinião sobre determinados sinais. Ela parecia não reconhecer a existência e a importância da variedade de sinais, gerando uma relação de poder no jogo lingüístico. Essa situação ocorre, segundo Gesser (2006: 181), devido ao desconforto de alguns alunos em lidar com a variação lingüística que a LIBRAS apresenta (assim como qualquer outra língua), “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”.

**Sub-asserção B da Asserção 2: As situações por mim experienciadas na relação/interação com o professor surdo e com colegas ouvintes são foco de percepções e ações etnocêntricas.**

As evidências confirmatórias que trago a seguir, exemplificam situações que se referem às particularidades do uso de LIBRAS. Esses exemplos não diferenciam a LIBRAS das outras línguas, mas reforçam-na como uma língua de fato, cuja percepção só me foi possível devido as situações por mim experienciadas ao longo do curso de LIBRAS.

Evidências confirmatórias:

A. “O professor sabe todos os nossos sinais, isso mostra (...) que para ele um sinal que identifica nosso nome tem muito mais importância para ele do que para nós”. [Diário de Campo – 3ª aula (módulo II) – 25/10/2003]

B. “Hoje a sala estava completa, fizemos mais algumas revisões. O que notei de interessante hoje na aula é que da mesma maneira que cada pessoa pronuncia uma palavra numa determinada língua estrangeira diferentemente de outra pessoa, assim também é com os sinais. Cada pessoa tem sua maneira própria de sinalizar (o sinal é o mesmo e é compreensível, mas feito de modo diferente). Já sou convencida de que a língua de sinais é uma língua, mas acho importante descobrir essas características que a confirmem ainda mais como língua, para que dessa forma eu mesma não me esqueça do mundo em que estou entrando”. [Diário de Campo – 2ª aula (módulo III) – 08/05/2004]

C. “A aluna surda (adolescente) quis me contar um segredo, mas o aluno surdo (também adolescente) não parava de olhar. Disse (em sinais) para ela me contar quando ele não estivesse por perto. Ela me chamou e mesmo com ele por perto, ela colocou a mão no rosto de um jeito que ele não conseguisse ver, e fez os sinais na frente do rosto”. [Diário de Campo – estágio – 16/05/2006]

Aparentemente, esses trechos são bem diferentes entre si, mas o que pretendo enfatizar com esses exemplos é a existência de peculiaridades no aprendizado da Língua de Sinais que só é perceptível através da convivência com o surdo e com a língua. Por exemplo, aprendi a contar um segredo em LIBRAS durante o estágio, no contato com a aluna surda, conforme descrito na evidência C e não no curso normal que freqüentei. Através desse contato, nessa interação em LIBRAS, pude experienciar as particularidades dessa língua viso-espacial (que é uma língua como qualquer outra). São detalhes perceptíveis somente através de seu contato, da interação que fazemos através dela. As evidências acima marcam isso – principalmente os trechos “para ele [surdo] um sinal que identifica nosso nome tem muito mais importância para ele do que para nós” da evidência A, “da mesma maneira que cada pessoa pronuncia uma palavra numa determinada língua estrangeira diferentemente de outra pessoa, assim também é com os sinais” da evidência B e “ela [aluna surda, do estágio] colocou a mão no rosto de um jeito que ele não conseguisse ver, e fez os sinais na frente do rosto” da evidência C demonstram a importância dos sinais (evidências A e C) e as diferentes maneiras de sinalizar uma mesma palavra (evidência B), em LIBRAS (semelhante ao “sotaque” em uma língua oral).

As evidências D e E, a seguir, mostram minhas atitudes etnocêntricas diante do contato com a LIBRAS. Elas reforçam o fato de que há situações na realidade de um ouvinte que diferem da realidade de um surdo e só com esse contato é que essa diferença vem à tona.

Evidências confirmatórias:

D. “Ele expôs as suas dificuldades para conseguir estudar. Notei que ele dá ênfase ao ensino e a prática de LIBRAS. Compreendi que para os surdos a LIBRAS abre as portas para as boas oportunidades para o futuro. A linguagem é

importante para todos, inclusive para os SURDOS. Fiquei comovida com sua história”. [Diário de Campo – 2ª aula (módulo I) – 09/08/2003]

Percebe-se neste trecho que fiquei “comovida” com a história do professor porque comecei a desnaturalizar o que sempre vi como natural na sociedade ouvinte, isto é, a ausência de recursos e infraestrutura para essa parcela invisibilizada da população. Entendi as dificuldades enfrentadas pelo professor e a importância da LIBRAS em sua vida. Essa “comoção” aponta para o desconhecimento quanto à realidade vivida por uma pessoa surda. Mas foi a partir desse contato que me senti desconfortável e comecei a me colocar no lugar de um surdo para melhor compreendê-lo. Passei a perceber suas necessidades, sua maneira de pensar e de se posicionar diante de determinadas situações e, a partir disso, me preocupar com uma realidade que até então desconhecia. Passei a me colocar no lugar do surdo, “distanciando-me do conhecido” e “aproximando-me do desconhecido” (Erickson, 1986), deixando de analisar as situações somente a partir do meu ponto de vista, ou seja, do ponto de vista de uma ouvinte.

E. “Hoje cheguei cedo para a aula e logo após chegou o professor (...) Como a sala ainda não estava aberta, ficamos no corredor esperando. Ele começou a conversar comigo para ‘quebrar’ o silêncio. Achei isso interessante (...) Nunca tinha parado para pensar que essa falta de comunicação, esse silêncio também incomodasse um SURDO – tão habituado à ausência de som. Entendo a razão de ele enfatizar tanto a importância da LIBRAS, pois é o seu veículo de comunicação. Embora ele viva no silêncio (ausência de som) ele não é obrigado a viver no silêncio (ausência de comunicação). E, uma vez introduzido no mundo da comunicação não somos capazes de optarmos por não querer nos comunicar mais”. [Diário de Campo – 5ª aula (módulo I) – 06/09/2003]

Entendo este trecho como uma atitude etnocêntrica porque tento entender as atitudes do professor surdo a partir de minhas próprias experiências e história. Reitero aqui que a pesquisa de campo me colocou numa realidade diferente, me colocou em contato com um mundo até então desconhecido.

Thomaz, (1995: 432) afirma que “o etnocentrismo se aproxima (...) do preconceito”. Durante meu trabalho de campo, me deparei com atitudes preconceituosas involuntárias de minha parte. Essas atitudes me levaram a, primeiramente, refletir sobre meus próprios valores em relação à pessoa surda e, o que considero mais válido em toda a pesquisa, me fizeram compreender na prática o que é conviver com um mundo que via como diferente – nenhuma das partes precisa se anular, o que ocorre é a aceitação das diferenças, gerando respeito e facilitando o contato. Vale lembrar, que não era isso que ocorria com a profissional citada na sub-asserção A da asserção 2, onde a aceitação das diferenças não estavam tão aparentes, ou melhor, eram quase inexistentes.

Por um lado, isso confirma o que Thomaz (1995) diz que “para poder decifrar os significados atribuídos por diferentes sociedades ou agrupamentos humanos às suas próprias ações, e tendo como objetivo transformar aquilo que inicialmente é absolutamente estranho em algo familiar” (p.434), devemos relativizar nossos próprios valores culturais. Por outro lado, há que se considerar que a relativização de valores é algo a ser trabalhado de forma continuada para poder desnaturalizar o que é tomado como natural na vida em sociedade.

**Asserção 3: A necessidade real de interação com o professor surdo me auxiliou na desinibição e progressão no aprendizado e no uso de LIBRAS. [Ponto de Virada]**

As evidências a seguir demonstram situações que vivenciei durante a aula e fora dela. O contato com o professor para tratar de assuntos paralelos ao conteúdo da aula, contribuiu para me desinibir, ou seja, me arriscar na comunicação com mais segurança em LIBRAS, mesmo não dominando

totalmente o vocabulário – e isso ocorreu de maneira natural, auxiliando meu progresso na aprendizagem da língua. Não posso considerar que tenho um excelente desempenho em LIBRAS, mas o receio do contato e do me comunicar através dela já não existe mais. Isso se deve ao contato por necessidade de ser entendida que algumas evidências retratam.

Evidências confirmatórias:

A. “(...) ter que me habituar com a idéia de que meu professor era surdo e não me entenderia de outra maneira”. [Diário de Campo – 1ª aula (módulo I) – 02/08/2003]

B. “É legal conhecer as pessoas ouvintes só pelo sinal e pelo nome (em datilologia<sup>12</sup>), isso força a gente prestar atenção para tentar compreender o nome e ajuda-nos a testar se a nossa compreensão está boa”. [Diário de Campo – 1ª aula (módulo II) – 11/10/2003]

C. “Encontrei com o professor no ônibus (...) lá trocamos alguns sinais”. [Diário de Campo – 1ª aula (módulo III) – 24/04/2004]

D. “Desde o início do curso só conversava com o professor sobre as aulas, dúvidas e curiosidades. Hoje tivemos um ‘diálogo de negócios’ – percebi que estou ficando mais à vontade para me expressar em LIBRAS”. [Diário de Campo – fora da aula (módulo IV) – 14/08/2004]

---

<sup>12</sup> *Datilologia*: seqüências de letras do alfabeto feitas com a mão, que juntas formam palavras, como nomes próprios, marcas de carro, TV, etc...

E. “Após a prova, o professor veio falar comigo sobre questões burocráticas. Houve momentos que fiquei meio enrolada, acabo me virando com datilologia, falando devagar, escrevendo. Fica uma situação um pouco estranha, mas acabamos nos entendendo”. [Diário de Campo – 6ª aula (módulo VI) – 25/06/2005]

Nos trechos acima, há situações diversas de contato entre mim e o professor surdo. Percebo, com isso, que para que uma interação seja produtiva - ou seja, a comunicação aconteça – preciso estar aberta a essa nova língua e, mais do que isso, é necessário que o outro (no caso, o professor surdo) esteja aberto a mim também, esteja disposto a interagir comigo e disposto a contribuir para que a essa interação aconteça. Depois que me familiarizei um pouco com a língua, o receio de estabelecer contato com a pessoa surda passou e a interação tornou-se possível.

Segundo o antropólogo Thomaz (op.cit), o ser humano é um ser social, compartilha com outros seres humanos suas formas de agir e pensar. Mesmo vivendo realidades culturais diferentes, percebe-se que quando as primeiras barreiras do desconhecido são rompidas, naturalmente ocorre o contato entre pessoas, até então, distantes na interação. Esse contato com a realidade cultural diferente é efetuada, parcialmente, através da língua. O fato de estudar LIBRAS, com um professor surdo, me inseriu nesse contexto onde há realidades diferentes, há outras maneiras de se comunicar, mas que, em sala de aula, o meio de interação privilegiado era a LIBRAS, favorecendo o contato com a realidade cultural do surdo.

F. “Hoje foi um dia diferente para mim. A responsável pela turma precisou faltar e me pediu para ficar responsável pelas chaves. Até aí tudo bem. O que aconteceu de diferente, foi que tudo o que o professor precisava, ele vinha pedir para mim”. [Diário de Campo – 4ª aula (módulo I) – 23/08/2003]

G. “Ao término da aula, eu fiquei responsável em trancar a porta (...) eu e o professor ficamos conversando, com isso, pude perceber que estou me comunicando melhor, não só sobre assuntos da aula, mas sobre outras coisas também”. [Diário de Campo – 5ª aula (módulo II) – 08/11/2003]

A interação nestes trechos acima se deu de forma mais informal. Foram as duas primeiras vezes que tive uma situação real de conversa com um surdo fora da sala de aula. Até então, eram interações pedagógicas durante a aula, rápidas e com mais pessoas junto conosco. Essas conversas informais revelaram-se importantes para minha desinibição e progressão para me expressar em LIBRAS. Além disso, são mais algumas evidências de que o contato entre as pessoas (mesmo que culturalmente diferentes) ocorre de maneira natural (ver Thomaz, 1995).

Sub-asserção A da Asserção 3: **A experiência continuada de interação em LIBRAS com o professor surdo aguça minha percepção dos sinais, da diversidade individual da sinalização e da viso-espacialidade da língua.**

Evidências confirmatórias:

A. “(...) sinto que preciso ter mais contato com os surdos, mas infelizmente não conheço nenhum além do professor”. [Diário de Campo – 5ª aula (módulo I) – 06/09/2003]

B. “Para mim, conversar com outros surdos foi muito importante”. [Diário de Campo – 4ª aula (módulo II) – 01/11/2003]

C. “Hoje, além daqueles 3 surdos da semana passada, veio mais 1 casal. Conversei um pouco com eles e tirei a impressão que tinha de que se um dia conversasse com outro surdo não entenderia, pois o único surdo que tenho contato é o professor. Pelo contrário, eu os compreendi muito bem e eles me compreenderam também”. [Diário de Campo – 5ª aula (módulo IV) – 18/09/2004]

D. “O fato de estar, pelo menos duas vezes por semana, em contato com vários surdos (de várias idades) fez com que eu ganhasse mais fluência na LIBRAS – tanto que hoje, sem perceber, utilizei a LIBRAS para me comunicar com uma amiga ouvinte que estava longe de mim”. [Diário de Campo – estágio – 29/05/2006]

Nas evidências acima A, B e C, menciono que sentia que deveria ter contato com outros surdos, conforme os trechos selecionados que seguem: Evidência A - “sinto que preciso ter mais contato com os surdos”; Evidência B – “Para mim, conversar com outros surdos foi muito importante”; Evidência C – “Conversei um pouco com eles e tirei a impressão que tinha de que se um dia conversasse com outro surdo não entenderia”.

A interação mais freqüente com os surdos, no período em que estagiei no centro de apoio (vide Introdução), me aproximou da língua e me trouxe uma maior confiança em relação ao seu domínio. O fato de eu ter encontrado três menções disso no diário corroborou a importância do relacionamento direto com o surdo para a aprendizagem da Língua de Sinais e que se confirmou com a evidência D, retirada da experiência de estágio.

E. “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 os sinais aprendidos. Comecei a ter dificuldades, pois seria necessário muito tempo para tentar passar para a escrita o que eu via em sinais, com isso não veria o resto da aula e 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 minha aprendizagem e para meu desempenho. Espero que agindo dessa forma eu me familiarize mais com a língua e com os seus falantes”. [Diário de Campo – 3ª aula (módulo I) – 16/08/2003]

No trecho acima - “(...) como sempre, queria anotar uma explicação de como se fazia os sinais aprendidos” - percebo que minha preocupação maior é em aprender os sinais dessa nova língua, mais que em aprender a interagir com ela. Atitude típica de quando aprendi uma língua estrangeira, voltando-me apenas para minha realidade de aprendizagem sem me importar com o outro.

Entretanto, foi através da dificuldade em conseguir conciliar anotações e aprendizagem dos sinais, que passei a perceber e dar mais importância a essa língua viso-espacial como uma língua de fato<sup>13</sup>. Somente no contato e no uso da língua que passei a percebê-la, a notar suas particularidades (como ela é transmitida, a ordem das palavras, a não existência de artigos, preposições...), fato que mesmo como aluna do curso, ainda não tinha notado.

É importante destacar meu olhar etnocêntrico que flutua mesmo dentro de

F. “O interessante é que para eu conseguir decorar os sinais eu precisei fazê-los em frente ao espelho. Compreendi que dessa forma, eu estimularia a minha memória visual. Um fato interessante que ocorreu no momento dos estudos foi que algumas palavras eu não conseguia me lembrar como era o sinal, mas foi só eu ler minhas anotações e tentar fazer na frente do espelho que minha memória

<sup>13</sup> É importante notar que, mesmo estando dentro do empenho de me inserir no mundo da surdez, ainda há um olhar etnocêntrico que flutua mediante as situações.

visual recuperava o movimento correto que eu tinha visto o professor fazer. Isso é mais uma prova de que essa língua realmente é VISUAL”. [Diário de Campo – MEMO da 7ª aula (módulo I) – 20/09/2003]

Nesse trecho “O interessante é que para eu conseguir decorar os sinais eu precisei fazê-los em frente ao espelho. Compreendi que dessa forma, eu estimularia a minha memória visual.”, diferentemente do trecho apresentado acima, trago minha experiência de estudo da língua sem ser em sala de aula. Não era uma situação em que o professor sinalizava e eu tentava anotar os sinais. Nesse caso, minha experiência com essa língua visual se deu no momento em que recorri ao mecanismo de memória visual. Ou seja, não tinha a figura do professor sinalizando a minha frente. Esse era um momento de estudo em que me encontrava sozinha, sem nenhum contato com uma pessoa surda falante da LIBRAS e o recurso utilizado, que corroborou o entendimento de que a LIBRAS é uma língua viso-espacial, foi a utilização do espelho – vendo-me sinalizar, conseguia recuperar, em minha memória, os sinais aprendidos no curso, com o professor surdo.

G. “Ver os surdos conversando foi muito legal, eu conseguia compreender quase tudo. Tive a sensação de estar assistindo um filme – mais uma razão me se afirmar que a Língua de Sinais é uma língua visual”. [Diário de Campo – 4ª aula (módulo II) – 01/11/2003]

Esse trecho é um dos poucos momentos que tive contato com outros surdos durante o curso, além do professor. A situação descrita acima não narra a primeira vez que pude presenciar dois (ou mais) surdos conversando, mas a diferença é que em outras situações não tinha contato com a língua, nem conhecia os sinais. A experiência de ver duas pessoas conversando sem ouvir a voz, mas ver e entender (ao menos algumas coisas) sobre o que estão falando através dos sinais, juntamente com outras experiências (por exemplo, a

experiência descrita na evidência E), me trouxe a compreensão do porquê a LIBRAS é classificada como uma língua visual.

H. “Achei legal, porque não estudei antes de ir para a aula, fui lembrando os sinais à medida que fui precisando deles (eles me vinham na memória da maneira como os tinha visto – afinal, é uma língua visual)”. [Diário de Campo – 1ª aula (módulo III) – 24/04/2004]

I. “Por ser uma língua visual, às vezes acho mais importante olhar do que anotar. Acho que isso só vou saber com o tempo – quando for rever minhas aulas, por ex., ou quando esquecer algum sinal e não tiver onde consultar (somente recorrer a memória)”. [Diário de Campo – 6ª aula (módulo III) – 05/06/2004]

Durante a releitura do diário de campo, notei várias vezes menções sobre o fato da LIBRAS ser uma língua visual.<sup>14</sup>

Percebo que minha compreensão foi se firmando gradativamente, à medida que fui me sentindo mais a vontade com essa língua. Isso auxiliou que me arriscasse mais na aprendizagem, como o fato de me auto-monitorar quanto às anotações em sala de aula – sempre que percebia que iria recorrer às anotações dos sinais, por receio de esquecer como sinalizava determinava palavra, refletia se eram anotações realmente necessárias ou as anotações eram somente por esse receio.

Gesser (2006), aborda em seu trabalho essa necessidade que o aprendiz-ouvinte da LIBRAS tem de escrever o tempo todo, de fazer anotações por receio do esquecimento dos sinais e chega a seguinte conclusão, da qual concordo: “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.” (p. 152).

---

<sup>14</sup> É importante frisar que a LIBRAS é caracterizada como uma língua viso-espacial. Entretanto, em minhas anotações, o que me chamou a atenção enquanto aprendiz foi seu aspecto visual. Por isso, em alguns momentos, é mencionado somente esse aspecto da mesma.

**Sub-asserção B da Asserção 3: Ao me relacionar profissionalmente com os surdos no centro de apoio, passo a atuar como “intérprete” dos ouvintes que tinham menos conhecimento da LIBRAS que eu, como colaboradora do profissional surdo que atua no centro de apoio.**

Conforme mencionado no início do capítulo, as asserções foram acompanhando gradativamente minha construção no trânsito ouvinte-surdo. Nesse percurso, passei por variações de comportamento, de discurso, de posicionamento que, apesar de serem cambiantes, me auxiliaram a compreender que minhas experiências vivenciadas estavam permeadas das representações que construí sobre as mesmas. Apoiando-me em Hall (1997), é através dessas representações que dou significado às coisas.

As evidências que trago a seguir são situações experienciadas durante o estágio no centro de apoio, a parte final do percurso relatado nesse trabalho. Experiências cheias de significados, que me deslocou de minha situação confortável de ouvinte-aprendiz da LIBRAS e me inseriu em outra posição, onde passei a ter contato com vários surdos (fato que não ocorria durante o curso de LIBRAS, pois só me relacionava com o professor surdo, sozinho), saí da posição de aprendiz para assumir um papel de pré-profissional da área.

É importante frisar que essa trajetória, que me inseriu em dois contextos diferentes do mundo da surdez, foi se construindo aos poucos. No início da pesquisa, que culminou nesse trabalho, não era previsto o estágio. Entretanto, houve a possibilidade de me inserir no quadro de estagiários do centro de apoio, o que se revelou como material potencial para a análise de minhas representações.

Evidências confirmatórias:

A. “Atendíamos individualmente o Inácio<sup>15</sup>. Ele só trazia listas de palavras para que a gente passasse o significado para ele. No começo, achei estranho –

---

<sup>15</sup> Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

imaginei que não deveria estar servindo para nada aqueles momentos. Mas depois passei a entender que talvez isso fizesse sentido para ele. Eram palavras que não tinham relação entre si, acho que ele pegava essas palavras na rua, nas revistas, em jornais e deveria ter a idéia de que sabendo o significado das palavras ele iria entender o contexto em que elas estavam. (...)

(...) estávamos no meio do atendimento e ele nos mostrou a palavra BANQUETE. Tentamos explicar de todas as maneiras – detalhe, eu era a pessoa que mais dominava a LIBRAS no atendimento, a minha colega tinha menos conhecimento que eu. Fiz sinal de mesa, de comida, de jantar, de várias coisas e nada. Fiquei bastante tempo tentando. Num determinado momento, o professor surdo entrou na sala e eu pedi que ele explicasse o que significava BANQUETE. Ele em apenas alguns segundos, explicou e o Inácio entendeu. Percebi que tem coisas que só um surdo para explicar para o outro mesmo.

Por mais que eu me coloque no lugar do outro, não consigo entrar de fato na sua realidade. Como nesse caso, somente um surdo para dar conta de explicar o significado meio abstrato para outro surdo. (...) Das outras palavras, tentava explicar, fazia o sinal de uma palavra sinônima e ele entendia. Mas nesse caso não foi possível e só o professor surdo conseguiu explicar – facilmente, aliás.”

[Diário de Campo – estágio – 17/05/2007]

Na situação acima, descrevo a experiência com um aluno surdo que atendi juntamente com uma colega pesquisadora da área da Lingüística. Percebo que essa é uma situação que traz, em suas entrelinhas, a tentativa de diálogo entre os dois contextos existentes: o da surdez e do ouvinte. Uso a expressão “em suas entrelinhas” porque essa é uma tentativa que se configura de maneira indireta - enquanto eu e a colega pesquisadora objetivamos auxiliar o aluno surdo no desenvolvimento da escrita da língua portuguesa, ele objetiva somente a compreensão de palavras isoladas do vocabulário português. Um diálogo que foi produtivo graças à postura que interpreto aqui como sensível e comprometida com a educação dos surdos das duas profissionais ouvintes envolvidas nessa situação. Esse compromisso está relacionado à reflexão sobre suas ações em sala de aula.

A evidência A está marcada pela inexistência de uma relação de poder por parte de nós (a pesquisadora e a profissional da área da Lingüística) ouvintes sobre o aluno surdo. Acredito que isso seja o resultado de nosso reconhecimento de que o surdo tem uma maneira diferente de se comunicar, que muitas vezes só é transmitida por outro surdo. Por estarmos comprometidas com a educação daquele aluno surdo, reconhecemos o momento em que nossa “boa vontade” de transmitir algum conhecimento não era o suficiente, que aquele tipo de situação somente outro surdo conseguiria resolver.

B. “Hoje a responsável pela sala (...) foi para uma reunião com os outros profissionais da área do centro de apoio e eu fiquei sozinha com a sala. Elas marcaram essa reunião nesse horário justamente porque eu estaria lá fazendo o meu estágio (...).

Assim que ela disse que eu ficaria com eles para ir à reunião, tive um sentimento estranho de achar que não ia dar conta e imaginei que assim que ela saísse, eles começariam fazer a maior bagunça. Mas não foi isso que aconteceu, eles já se acostumaram comigo e, de certa forma, também já me acostumei com eles. Claro que não entendia tudo o que eles me perguntavam e não me fazia entender tão facilmente, mas isso a responsável pela sala também não consegue (...) isso me tranqüiliza um pouco, pois achava que tinha que dominar a língua perfeitamente para poder dar aulas.” [Diário de Campo – estágio – 16/05/2006]

A evidência acima, principalmente o trecho “isso me tranqüiliza um pouco, pois achava que tinha que dominar a língua perfeitamente para poder dar aulas”, marca o momento em que desconstruo uma representação que produzia a respeito da Língua de Sinais. Tinha a percepção que era preciso ter um domínio muito grande da língua para poder entrar em sala de aula, entrar em contato com o aluno surdo. Isso não significa que não é necessário dedicar-se a aprendizagem da LIBRAS para se trabalhar com pessoas surdas, mas evidencia que o

conhecimento aliado à prática agregam experiências ao professor ouvinte (ainda aprendiz de LIBRAS, como é o meu caso), já em sala de aula.

O fato de ter ficado sozinha com os alunos me expôs a uma realidade de autoridade dentro da sala que, no princípio, trouxe-me apreensão e insegurança. Entretanto, o contato bem sucedido, me aproximou dos alunos e a aula teve um andamento tranqüilo.

C. “A atividade era passar o filme da Branca de Neve, já que na aula passada nós lemos o livro e eles contaram a história, tudo em LIBRAS. Para contar a história, o professor surdo ficou com a gente na sala. Mas hoje eu estava sozinha com eles. Coloquei o filme e fui lembrando a história com eles. Aprendi os sinais junto com eles, na aula passada. (...) Não esqueci, mas alguns alunos sim. Quando não entendiam, me perguntavam – foi um exercício bastante difícil, porque além de assistir o filme também para poder tirar as dúvidas, tinha que ficar tomando conta deles que estavam super agitados e dois queriam brigar. No final das contas, deu tudo certo, mas foi uma aula bem difícil.” [Diário de Campo – estágio – 24/05/2007]

A experiência narrada ocorreu durante o estágio que fiz já graduada. Nesse período, estava lecionando em uma escola onde não havia alunos surdos. De certa forma, a experiência com os alunos ouvintes foi um ponto de comparação com o que experienciava com os alunos surdos. Por ser ouvinte lecionando para ouvintes, não encontrava dificuldades em conciliar várias coisas ao mesmo tempo, como explicar a matéria, organizar a sala e resolver atritos de alunos. Entretanto, numa situação parecida, mas como professora de alunos surdos, encontrei dificuldades em desenvolver essas várias tarefas simultaneamente.

A representação que construí a partir dessa experiência foi de classificar uma aula, cujo veículo de interação não é de meu total domínio, como algo difícil. Entretanto esta minha classificação não pode ser considerada como fixa, pois, conforme Gorete Neto (2009) - vide asserção 1 – as representações estão sempre

em movimento. É uma representação pontual, que provavelmente seria modificada assim que adquirisse mais prática em trabalhar com esses alunos surdos (fato que não ocorreu, pois após o estágio não voltei a dar aulas para alunos surdos em outro local).

D. “Hoje, enquanto aguardávamos para começar a aula, a responsável pela sala me convidou para participar da avaliação de uma criança surda para ser inserida no programa de atendimento do centro de apoio. Ela já havia participado de uma avaliação dessas, mas como acompanhante e não sozinha. Foi a primeira vez que ela fez isso sozinha e foi a minha primeira participação numa avaliação. Basicamente só acompanhei. O garoto avaliado era bem agitado. (...) Ele quase não parava quieto, ajudei a fazer algumas perguntas para ele, mas ele não compreende muita coisa nem de LIBRAS nem de outros sinais. Ele gosta muito de desenhar. Achei uma experiência diferente, uma outra função enquanto profissional, que não é lecionar, mas avaliar clinicamente.” [Diário de Campo – estágio – 16/05/2006]

Acima, descrevo o momento em que experienciei uma função diferente no centro de apoio, além de lecionar. Tive contato com uma avaliação feita com uma criança surda que pleiteava ser inserida no programa de auxílio a linguagem, onde fazia meu estágio.

Trouxe essa evidência, por marcar o momento em que passei a dar um novo significado ao contexto da surdez, um momento em que construí uma nova imagem a respeito dele. É importante destacar que essa nova imagem não veio para substituir algumas imagens que já fazia desse contexto e que estão descritos nas asserções acima, veio ser apenas mais uma representação construída por mim, a partir do contato que tive com a realidade profissional com as pessoas surdas, no centro de apoio. É importante frisar que ao mencionar que essa veio ser apenas mais uma representação construída por mim, estou em referindo às representações cambiantes que Gorete Neto (2009) aborda em seu trabalho.

E. “Hoje, durante o estágio, uma professora precisava gravar umas entrevistas de vídeo com os alunos. Ela fez isso durante a aula, ia chamando um a um em uma outra sala e fazia a entrevista. Mas ela sabia bem pouco de LIBRAS, então me pediu para ajudá-la, ficar junto com ela na sala. Nessa situação acabei quase que passando por intérprete. Não tenho formação e nem estou preparada para ser intérprete, mas nesse caso acabei sendo um ponto de referência tanto para os alunos quanto para a professora – eu ajudava nas perguntas e nas respostas que eles davam. Na verdade, eles olhavam para mim para responder e quando a professora fazia a pergunta, eles já viravam para o lado que eu estava para que eu repetisse a pergunta em LIBRAS. Claro que não dei conta de todo o vocabulário exigido, mas conseguimos fazer a entrevista (...).” [Diário de Campo – estágio – 19/04/2007]

Através da experiência que descrevo, é notório o valor que associo a Língua de Sinais. Há a preocupação de enfatizar que não sou intérprete da língua:

“Nessa situação acabei quase que passando por intérprete. Não tenho formação e nem estou preparada para ser intérprete, mas nesse caso acabei sendo um ponto de referência tanto para os alunos quanto para a professora (...).”

A maneira como dou significado à Língua de Sinais é demonstrada por minha preocupação em valorizar a formação de um intérprete de LIBRAS e de apontar que essa formação exige a mesma preparação específica como ocorre com qualquer formação de profissionais intérpretes de qualquer outra língua.

Essa representação embasada na valorização da LIBRAS não parece mais retratar a minha insegurança inicial de manter contato com o surdo e de me fazer entender. A construção dessa representação demonstra que um resultado importante dessa análise é o fato de que o trânsito ouvinte-surdo se constrói gradativamente. Passei da insegurança com minha interação ao fato de, já me

fazendo entender através da LIBRAS, me preocupar com a formação de profissionais que exercem a função de interpretar essa língua.

Enfim, pude perceber que a aproximação e o distanciamento com a LIBRAS, as mudanças nos meus papéis sociais (não só aluna, mas interlocutora com a secretaria de cursos de extensão da Instituição de Ensino Superior - IES, alguma experiência como professora na área – devido ao estágio) – me auxiliaram a examinar o cenário da pesquisa sob ângulos diversos, a perceber de outras perspectivas, meu processo de inserção nesse outro universo, algo que não teria acontecido se passasse pelo curso somente como uma mera aluna. Além disso, me auxiliou a perceber que o mundo a minha volta deixou de ser encantado para virar real. Ou seja, houve mudanças em minhas representações, foi possível perceber minhas identidades (aprendiz-ouvinte, interlocutora administrativa, estagiária em atividades pré-profissionais na área de pesquisa) em fluxo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, dentre as atividades realizadas durante o período que cobre esse trabalho, devo destacar as asserções construídas com base nos dados analisados como respostas à pergunta de pesquisa:

**Como se configura o trânsito ouvinte-surdo, com foco na auto-observação desta pesquisadora ouvinte, no contexto de um curso de LIBRAS ministrado por um professor surdo? E, complementarmente, em um centro de apoio a alunos surdos onde a pesquisadora é estagiária?**

A construção de resposta para a pergunta de pesquisa me proporcionou diferentes possibilidades de olhar para a construção da minha relação com o mundo da Surdez e de olhar para as minhas diferentes reações diante do novo que a mim se apresentava. Essas possibilidades e reações se construíram desde as experiências com o professor surdo – apenas como aluna –, passando pelo momento em que me caracterizei como interlocutora/ intermediária entre ele e a secretaria da instituição (onde foi realizado o curso), indo até minha vivência no estágio com alunos surdos em um centro de apoio.

Diante desse amplo cenário que serviu de contexto para meu trabalho de campo, fiz um exercício de análise de minha experiência de entrada no que denominei “um universo possível de surdez”. Para tanto elaborei três asserções (duas delas com sub-asserções). Tais asserções são listadas a seguir de tal forma a sintetizar as respostas construídas para a pergunta de pesquisa:

**Asserção 1: Nos contatos iniciais, construo uma imagem idealizada do (professor) surdo e da LIBRAS.**

**Asserção 2: No cotidiano do curso de LIBRAS, desconstruo a imagem idealizada de surdo em concomitância a posições e visões/discursos etnocêntricos de minha parte e da parte de colega(s) do curso.**

**Sub-asserção A da Asserção 2: O surdo, mesmo em situação de autoridade (como professor na sala de aula) ainda é visto como subalterno.**

**Sub-asserção B da Asserção 2: As situações por mim experienciadas na relação/interação com o professor surdo e com colegas ouvintes são foco de percepções e ações etnocêntricas.**

**Asserção 3: A necessidade real de interação com o professor surdo me auxiliou na desinibição e progressão no aprendizado e no uso de LIBRAS. [Ponto de Virada]**

**Sub-asserção A da Asserção 3: A experiência continuada de interação em LIBRAS com o professor surdo aguça minha percepção dos sinais, da diversidade individual da sinalização e da viso-espacialidade da língua.**

**Sub-asserção B da Asserção 3: Ao me relacionar profissionalmente com os surdos no centro de apoio, passo a atuar como “intérprete” dos ouvintes que tinham menos conhecimento da LIBRAS que eu, como colaboradora do profissional surdo que atua no centro de apoio.**

Uma situação que merece destaque na análise é a questão do etnocentrismo do ouvinte, ou seja, deste se sentir superior ao surdo, mesmo quando este último é a autoridade na situação de interação (no caso, a sala de aula com um professor surdo). Com base na observação dessa situação foi possível traçar um paralelo com a realidade trabalhada no livro *Os Estabelecidos e Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade* (Elias e Scotson, 2000). O livro trata da relação de poder que os moradores mais antigos (e sua descendência) de uma pequena cidade da Inglaterra exerce sobre os mais recentes habitantes dessa cidadezinha (conforme mencionado no Capítulo 2 – Arcabouço Teórico). Os *estabelecidos* (moradores mais antigos) conseguem provar que são melhores, até mesmo para os próprios *outsiders* (moradores recentes), enfatizando suas características “boas” e características “ruins” desses outros.

Olhando pelo viés *ouvinte/surdo*, também se percebe a marcante relação de poder por parte do ouvinte e a resistência por parte de alguns na aceitação de que o surdo tem seu espaço e que, embora tenha um mundo diferente do mundo do ouvinte, usufrui os mesmos potenciais de qualquer pessoa.

Destaco também que, como ouvinte-aprendiz da LIBRAS, em curso ministrado por um professor surdo, por ter experienciado algumas identidades ao longo do curso – iniciei como uma aprendiz encantada com o mundo da surdez e passei para o entendimento de que a LIBRAS é uma língua de fato (que traz as características que toda língua tem – tanto de aprendizagem quanto de estrutura) – cheguei ao reconhecimento de que nem todos se relacionam com a língua e com o surdo da mesma maneira, percebendo as relações de poder existentes nesse relacionamento (onde o surdo é visto como subalterno e o ouvinte, como superior).

Outra situação que merece destaque é a importância de meu estágio no centro de apoio. Através desse centro, tive a oportunidade de vivenciar um ambiente profissional relacionado ao contexto de surdez. Essa mudança de cenário me colocou em contato com a prática, com o cotidiano de uma professora da área de surdez e com estudantes surdos.

Além disso, essa experiência demonstrou que a pesquisa que envolve a entrada num mundo “estranho” ao do ouvinte se desenrola num processo que não se fecha. Em outras palavras, a cada situação diferente do contexto da surdez que o ouvinte entra, surgem novos contextos de desafio e aprendizagem. No caso específico deste estudo, passei um determinado tempo em formação (aprendendo LIBRAS) preparando-me para poder atuar como professora da área e, com o estágio nesse centro de apoio, cheguei à prática propriamente dita.

A análise dos dados levou-me a refletir, além do meu processo de entrada no relacionamento com a pessoa surda através da LIBRAS, em meu desenvolvimento enquanto pesquisadora e professora em formação. Na análise desse processo percebi os avanços e o diálogo que consegui estabelecer com esse contexto e que poderia ter passado despercebido, caso não me interessasse em freqüentar um curso de LIBRAS durante meu curso de licenciatura. Entretanto, não posso deixar de destacar que me interessei pelo curso de LIBRAS e pelo contexto da surdez a partir da disciplina sobre a Educação Bilíngüe que freqüentei no 2<sup>o</sup> semestre da graduação. Desde então, fiz iniciação científica, me possibilitando um maior contato com a discussão sobre o multiculturalismo e isso repercute no presente trabalho.

Um dos fatores que se revelou importante durante a pesquisa foi minha participação no curso de LIBRAS. Esse curso, de certa forma, teve o papel de romper a barreira existente entre o ouvinte e o surdo (principalmente pelo lado do ouvinte). Através dele, a partir de minha experiência, percebi que o professor que leciona para pessoas surdas passa a se habituar a esse novo contexto que lhe é apresentado. As situações criadas em torno do curso – que não se resumem somente ao aprendizado dos sinais – traz a possibilidade de um aumento no desempenho e na qualidade do diálogo entre surdos e ouvintes.

Entretanto, não há como generalizar sobre o desempenho de cada aluno ouvinte, aprendiz de LIBRAS. Esse desconhecimento do desempenho vale tanto para a questão da aprendizagem, da compreensão do conteúdo quanto para a compreensão das idéias que o educador pretende passar através do curso. Por exemplo, um curso de LIBRAS pode ser elaborado para que, além do conteúdo, o

aluno ouvinte passe a ter mais contato com o mundo do surdo, um maior envolvimento com as questões históricas e políticas. Através disso, o objetivo inicial de seus idealizadores é de tornar esse aluno uma pessoa atuante em relação ao reconhecimento do surdo na sociedade, tornando sua realidade visível aos grupos que tendem a invisibilizá-lo. Como não há como controlar a maneira que cada aluno ouvinte processa essas informações nem de que maneira se dá essa representação, o professor não tem como saber que leitura seus alunos estão fazendo dos conteúdos apresentados.

Assim como cada aluno recebe as informações de maneiras diferentes, é importante notar que essa individualidade também existe no mundo da surdez. Cada surdo tem a sua individualidade e não há como generalizar sobre um grupo de surdos.

Acredito que a experiência diferenciada (em função de minha participação como aprendiz e também como mediadora do professor em relação a questões administrativas) que o curso de LIBRAS me proporcionou ajudou-me a perceber a individualidade desse professor surdo. Lembro aqui que para a sociedade ouvinte muitas vezes o surdo além de ser visto como um “ser diferente” ainda é visto como exótico. A contribuição desse trabalho pode estar no reconhecimento da individualidade de cada surdo, do ser diferente, sem ser necessário ser exótico e nisso auxiliar os professores de alunos surdos nessa educação multicultural que hoje compõe o cenário de muitas escolas.

No entanto, Maher (2008: 260), ao focalizar a educação multicultural, aponta que:

para muitos, [a educação multicultural] não é mais do que mera bandeira politicamente correta. E é por isso que nessa perspectiva as diferenças culturais são sempre trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas. Assim orientadas, as escolas apressam-se em promover verdadeiros ‘safáris culturais’, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado.

Ou seja, as escolas articulam maneiras de trabalhar a diferença que mais reforçam o diferente como alguém exótico do que contribuem para uma educação,

verdadeiramente, multicultural – uma educação que privilegia a individualidade e a diferença de cada cultura, de cada pessoa. Vem daí a necessidade e a importância de formar professores que sejam multiculturalmente comprometidos, que mesmo “em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como ‘diferentes’” (Canen e Oliveira, 2002: 74), não se omitem quanto a questão multicultural.

Entretanto, conforme focalizado durante o trabalho, o conviver com a diferença traz a tona as diversas representações que surgem dessa convivência. Com isso, concluo que é necessário uma formação continuada desses professores que trabalham na área que os auxiliem a levar para a sala de aula o conteúdo aprendido com essas experiências proporcionadas tanto pelo curso de LIBRAS quanto pelo contato com outros surdos (além de seus alunos).

Visto que uma *pesquisa etnográfica* “retrata os eventos do ponto de vista dos atores neles envolvidos” (Erickson, 1984:51), essa pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto, uma vez que a cada relação estabelecida e a cada mudança de atores um novo evento pode ser retratado.

Encerro com uma citação de Ely *et alli* (1991: 108 , apud Gesser 2006: 126, traduzida por Gesser), sobre a influência da pesquisa de cunho etnográfico no pesquisador:

“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”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de Língua Estrangeira*. 1992. 173 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. Tecnologias Digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.251-267, Maio/Ago 2006.

BHABHA, Homi K. *Local da Cultura*. Tradução Myrian Ávila, Eliana L.de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, 395 p.

BALIEIRO, Clay Rienzo. *O deficiente auditivo e a escola – relatos de algumas experiências*. 1990. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

BAZI, Gisele A. do Patrocínio. *As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade*. 2000. 112 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BLANCO, Simone Regina. *Aspectos interacionais em sala de aula de crianças surdas - uma abordagem semiótica*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação e Filosofia Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

BRAGAGNOLO, Valéria. *A produção do conhecimento e o sujeito deficiente auditivo – as particularidades da área de Distúrbios a Comunicação*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

CAVALCANTI, Marilda Couto. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma lingüística INdisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

\_\_\_\_\_. Entre escolas da floresta e escolas da cidade: olhares sobre alguns contextos escolares indígenas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas : Graf. Unicamp, Jul./Dez.2000 – Caderno 36, p. 101-119.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria Araújo de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 21, p. 61-74, Set/Out/Nov/Dez 2002.

CARNIO, Silvia Maria. *Conceitos e compreensão de leitura do surdo no contexto da educação especial*. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

CUCHE, Denys. *A noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002. 254 p.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000. 224 p.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M.C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography Ethnographic? *Anthropology and Education Quarterly*. p 51-66. Vol 15. Nº01. April 1984.

FAVORITO, Wilma. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. 2006. 264 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FREITAS, Marlene Catarina de. Relatório Parcial do subprojeto Mapeamento da pesquisa em educação e surdez do Projeto “Vozes na Escola”. Campinas: UNICAMP, 2003. 19 p. (Relatório Parcial PIBIC/CNPq).

FRIAES, Hilda Maria dos Santos. *Compreensão de textos por adolescentes surdos*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

GARCIA, Susana Francischetti. *Análise da Fluência Verbal de Surdos Oralizados em Português Brasileiro e Usuários de Língua Brasileira de Sinais*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GESSER, Audrei. *Teaching and learning Brazilian Sign Language as a foreign language: a microethnographic description*. 1999. Dissertação (Mestrado inédita), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

GESSER, Audrei. *“Um olho no professor surdo e outra na caneta”:* ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 222 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GLASS, Maria Helena Figueira. *Por uma abordagem performativa das Línguas de Sinais*. 1996. 177 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

GORETE NETO, Maria. *As Representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores*. Versão apresentada para defesa 26/06/2009. 208 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GUMPERZ, John Joseph. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge, 1982. 290p.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (Ed.) *Representation: cultural representations and signifying practices*, London: Sage, 1997. 408 p.

KLEIN, Madalena. *A Formação do Surdo Trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. 261 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MACHADO, Edna de Lourdes. *Psicogenese da leitura e da escrita na criança surda*. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs) *Linguística aplicada - Suas faces e interfaces*, Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 255-270.

MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. [S.l.]: Sage, 1997. 224 p.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística Indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo – caminhos para uma nova identidade*. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Comunicação e Filosofia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.26, n.69, p.205-229, Maio/Ago 2006.

PEREIRA, Maira Zamproni. *“Cada surdo tem um jeito diferente, igual o professor”:* a interação entre surdos e ouvintes em contexto de apoio pedagógico. 2008. 110 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. 4.ed. Porto Alegre: Companhia das Letras, 1989. 196 p.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 91, p.565-582, Maio/Ago 2005.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. 2000. 108 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, Ivani Rodrigues. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in) visibilização da diferença e da “deficiência”*. 2005. 280 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, Rosilene Ribeiro da. *A educação escolar do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP*. 2003. 134 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192 p.

TAGATA, William Mineo. *“Omo’s wash keeps England in the black”: hibridismo em Minha adorável Lavanderia e outros espaços intersticiais*. 2007. 235p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA Aracy L.; GRUPIONI, Luís Donizeti Benzi (Orgs) *A Temática Indígena na Escola*, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 425-441.

XAVIER, Evelise Cristina Couto. *Mais falares sobre a inclusão: diferenças e repetições?* 2003. 77 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.