

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Carlos Henrique Rodrigues

**SITUAÇÕES DE INCOMPREENSÃO VIVENCIADAS POR
PROFESSOR OUVINTE E ALUNOS SURDOS NA SALA
DE AULA: PROCESSOS INTERPRETATIVOS E
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Carlos Henrique Rodrigues

**SITUAÇÕES DE INCOMPREENSÃO VIVENCIADAS POR
PROFESSOR OUVINTE E ALUNOS SURDOS NA SALA
DE AULA: PROCESSOS INTERPRETATIVOS E
OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Conhecimento e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Lúcia Castanheira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Dissertação intitulada "*Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*", de autoria do mestrando Carlos Henrique Rodrigues, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Castanheira – FAE/ UFMG - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Magda Becker Soares – FAE/ UFMG

Prof^a. Dr^a. Elidéa Lúcia Almeida Bernardino – PUC Minas

Prof^a. Dr^a. Ceris Salete Ribas da Silva – FAE/ UFMG

Prof. Dr. Pedro Perini Frizzera da Mota Santos – PUC Minas

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
FAE/ UFMG

Belo Horizonte, 19 de agosto de 2008

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Clélia, pelo apoio e compreensão incondicionais.

Ao meu primo, Rafael, pela amizade e companheirismo.

À Maria Lúcia Castanheira, Lalu, por acreditar na pesquisa, dedicando-se a ricos ensinamentos, reflexões e orientações, e pela amizade.

À Giselli Mara da Silva, Gi, interlocutora sempre presente, que de tanto me ouvir, ler, corrigir os textos e debater comigo, tornou-se, sem dúvidas, uma importante colaboradora.

Aos meus inesquecíveis amigos ouvintes e surdos que trilharam comigo os primeiros passos na área da surdez: Ana Cristina, Janice, Fabiana, Ângela, Renê, Zélia, Carlos, Wild, Ronilson, Priscila, Clarissa, Débora, Vinícius, Cláudio, Daniele, Marlene, Lourdes, Margarete, Antônio, Kátia, Thiago, Flávio, Rainer, Renato, Gislaine, Roberta, Luciene, Adilson, Samuel, Cristiano, Daniésia, Osmano, Lidiane, Nivaldo, Jane, Vanessa, Carlos Eduardo, Juacir, Fagner, Áquila, Giovane, Jamile, Nilton, Ronerson e tantos outros que com sua amizade e diálogos tanto contribuíram para que essa pesquisa foi possível.

Aos meus alunos surdos que me ensinaram o que era ser um intérprete educacional: Valdeí, Thalyta, Vanessa, Renato, Nilson, Ludmila, Luciene, Claudinei, Guilherme, Elias, Marcos e Renato Alves.

Aos surdos que convivem comigo dia-a-dia: Bruna, Denise, Anderson, Gercele, Isabel, Ernesto e, também, a todos os surdos da Escola Francisco Sales que, de alguma maneira, contribuíram com minhas reflexões.

À comunidade da escola onde foi realizada a coleta de dados, à diretora, à professora da turma, aos alunos surdos e aos pais que permitiram que essa pesquisa fosse possível.

A todos os meus alunos de Libras, aos intérpretes, aos instrutores surdos e aos professores que compartilharam preciosas reflexões acerca da Libras e da educação de surdos.

À Josiane Marques, Josi, Elizabeth Cruz, Beth, e Eduardo Santos, Du, por sua amizade e preciosas contribuições.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho na área da Surdez: Tatiana, Dayse, Janete, Tarcísia, Fernando, Elidéa, Luciana, Hélbea, Ana Paula, Marilene e, tantos outros, que com seu apoio e idéias cooperaram com minhas pesquisas.

Aos pesquisadores Judith Green, David Blome, Magda Soares e Maria de Lourdes Dionísio, pelas importantes contribuições.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, Conhecimento e Inclusão Social, que tanto contribuíram com a construção e com o refinamento da pesquisa.

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Leonardo Boff, 1997.

Se não tivéssemos voz nem língua e ainda quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não devíamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?

Comentário de Sócrates no Crátilo de Platão

RESUMO

Nesta dissertação, apresenta-se uma investigação de processos interpretativos, por parte de uma professora ouvinte e de seus alunos surdos, em relação ao que está sendo dito ou o que está acontecendo em sala de aula. Para isso, são analisadas *situações de incompreensão* ocorridas nessa sala, na qual os participantes (professora e alunos) têm domínio variado da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Os dados para o desenvolvimento deste estudo foram coletados através de observação-participante (SPRADLEY, 1980), realizada em uma turma do segundo ciclo de uma escola pública de Belo Horizonte, durante o ano de 2007 e o primeiro semestre de 2008. A turma era composta por 9 alunos e 4 alunas, com idade entre 13 e 15 anos. A partir da exploração de conceitos da sociolingüística interacional, tais como *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 1982a), *enquadre* e *esquema* (GOFFMAN, 1974; TANNEN & WALLAT, 2002), o estudo oferece elementos para uma melhor compreensão de como os alunos e sua professora valem-se dos conhecimentos que possuem para construir oportunidades de aprendizagem da língua e dos conteúdos escolares e de como processos inferenciais são constitutivos dessa construção. As análises realizadas evidenciaram, ainda, que a interação discursiva em Libras favorece a apropriação individual dos conteúdos escolares e a construção de entendimento comum das atividades pedagógicas propostas.

Palavras-chave: educação de surdos, sociolingüística interacional, situações de incompreensão, processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation presents a research of interpretative process about what is said or happens among deaf students and their teacher in the classroom. For this, *misunderstanding situations* occurred in classroom are analyzed, in which the participants (teacher and deaf students) possess varied knowledge of Brazilian Sign Language (LSB). The data for this research is generated through participant-observation (SPRADLEY, 1980), a second grade classroom in a Public Elementary School in Belo Horizonte, during the year of the 2007 and the first semester of 2008. The classroom had 13 students, 4 girls and 9 boys, of ages varying between 13 and 15 years old. Exploring notions and concepts of sociolinguistic, such as *contextualization cues* (GUMPERZ, 1982a), *frame* and *schema* (GOFFMAN, 1974; TANNEN & WALLAT, 2002), this study offers elements to better understand how these students and their teacher use their distributed knowledge to construct opportunities for learning language and academic content and how inferential processes were constitutive of this construction. Furthermore, the analysis carried out evidenced that discursive interaction in Libras contributed for individual learning of the academic content and for the construction of common understanding of school activities.

Key-words: deaf education, interactional sociolinguistic, misunderstanding situations, teaching-learning process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	- Localizando as situações de incompreensão.....	116
Figura 2	- Mapa da sala de aula pesquisada.....	149
Figura 3	- Mapa de difusão do SW.....	177
Figura 4	- Frase da Libras escrita em SW.....	177
Figura 5	- Exemplo de transcrição pelo sistema de notação em palavras.....	178
Figura 6	- Configurações de mão representativas dos dez grupos no SW.....	180
Figura 7	- Configurações de mão básicas no SW.....	182
Figura 8	- Indicadores de contato em SW.....	182
Figura 9	- Indicadores de movimento dos dedos em SW.....	182
Figura 10	- Planos básicos e símbolos gráficos do SW.....	183
Figura 11	- Indicadores de expressões faciais em SW.....	184
Figura 12	- Símbolos de pontuação de frases em SW.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Alunos surdos na RME em 2007.....	108
Quadro 2	- Alunos surdos na REE em 2007.....	110
Quadro 3	- Distribuição das disciplinas na semana.....	119
Quadro 4	- Convenções de transcrição 1.....	123
Quadro 5	- Caracterização dos alunos da turma pesquisada.....	124
Quadro 6	- Considerações do pesquisador sobre a entrevista em Libras com os alunos.....	127
Quadro 7	- Experiências da professora em dar aulas em Libras.....	131
Quadro 8	- Caracterização dos alunos feita pela professora.....	134
Quadro 9	- Situação de faltas.....	139
Quadro 10	- Preocupação com os alunos no grupo.....	140
Quadro 11	- Alunos como membros do grupo.....	141
Quadro 12	- "Conhecimentos" dos alunos.....	142
Quadro 13	- Convenções de transcrição 2.....	179
Quadro 14	- Sistemas de registro de LS.....	180
Quadro 15	- Diferentes grafias de um mesmo sinal em SW.....	184
Quadro 16	- Transcrição do evento-chave: "conversando sobre o trabalho proposto".....	188
Quadro 17	- Possíveis usos e significados do sinal 1.....	190
Quadro 18	- Estruturas de pressuposições e expectativas 1.....	191
Quadro 19	- Estruturas de pressuposições e expectativas 2.....	192
Quadro 20	- Mapa de Eventos.....	197
Quadro 21	- Transcrição do evento-chave: "comida de cachorro"	202
Quadro 22	- Possíveis usos e significados do sinal 2.....	204
Quadro 23	- Estruturas de pressuposições e expectativas 3.....	205
Quadro 24	- Estruturas de pressuposições e expectativas 4.....	207
Quadro 25	- Oportunidades de aprendizagem.....	208
Quadro 26	- Oportunidade de participação.....	209
Quadro 27	- Organização do jogo no quadro.....	210
Quadro 28	- Oportunidades de aprendizagem e participação.....	211
Quadro 29	- Transcrição do evento-chave: "somando varetas".....	213
Quadro 30	- Estruturas de pressuposições e expectativas 5.....	216
Quadro 31	- Estruturas de pressuposições e expectativas 6.....	217
Quadro 32	- Estruturação e explicação em Libras.....	219
Quadro 33	- Organização do placar final do jogo no quadro.....	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ASL - Língua de Sinais Americana (*American Sign Language*)
- EC - Estudos Culturais
- ES - Estudos Surdos
- FAE - Faculdade de Educação
- FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
- FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- L₁ - Primeira Língua
- L₂ - Segunda Língua
- Libras - Língua de Sinais Brasileira
- LO - Língua(s) Oral(is)
- LP - Língua Portuguesa
- LS - Língua(s) de Sinais
- LSF - Língua de Sinais Francesa
- PUC - Pontifícia Universidade Católica
- REE - Rede Estadual de Ensino
- RME - Rede Municipal de Ensino
- SEE - Secretaria de Estado da Educação
- SW - Escrita de Sinais (SignWriting)
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	INVENÇÕES E MUTAÇÕES: REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DOS SURDOS E DA SURDEZ.....	20
2.1.	Arena de controvérsias: surdos, surdez e educação.....	23
2.2.	Surdez e Surdos no Brasil: tudo começou com um Instituto de Educação.....	42
2.3.	Visões com relação aos surdos e à surdez.....	56
2.4.1	A visão a partir do modelo clínico-terapêutico.....	57
2.4.2	A visão a partir do modelo sócio-antropológico.....	60
2.4.	Sinais e fala: os caminhos educacionais e a surdez	62
2.4.1	Diferentes facetas do oralismo.....	64
2.4.2	Expressões do gestualismo.....	68
2.4.3	Um fôlego em meio ao oralismo: uma filosofia híbrida de transição....	71
2.4.4	Novo avanço: a filosofia bilíngüe.....	74
3	MUDANÇAS DE FOCO: OUTROS LUGARES E NOVOS OLHARES....	77
3.1	Pesquisas Lingüísticas e Estudos Culturais.....	77
3.2	Novo paradigma do século XX: inclusão social.....	88
3.3	Proposta educacional inclusiva para surdos: sala, escola ou educação bilíngüe?.....	96
4	DELIMITANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	103
4.1	A educação de surdos no sistema público de ensino de Belo Horizonte.....	103
4.2	A configuração da questão de pesquisa.....	111
4.3	O <i>locus</i> da pesquisa: a sala de aula de surdos.....	118
5	DEFININDO ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	155
5.1	Etnografia Educacional e Sociolingüística Interacional.....	155
5.2	Desafios de uma transcrição: o registro dos dados de uma interação verbal de modalidade espaço-visual.....	172
6	PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS.....	186
6.1	Evento-chave: "Conversando sobre o trabalho proposto".....	189
6.2	Construção e análise de "casos expressivos".....	194
6.3	Evento-chave: "Comida de Cachorro".....	204
6.4	Evento-chave: "Somando Varetas".....	210
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
	REFERÊNCIAS.....	227

1 INTRODUÇÃO

Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto [...].

ALVES, 2001, p.10.

Esta dissertação tem suas origens numa trajetória pessoal marcada por descobertas e mudanças, desafios e realizações. Antes de conhecer a realidade experimentada pelos surdos e de me enveredar pelos caminhos da surdez, eu nem mesmo imaginava a possibilidade de existênciade uma língua de sinais (doravante LS), de uma comunidade de surdos, de uma cultura surda, de um mundo construído a partir de experiências visuais. Eu estava entre aqueles a quem Sacks (1998, p.15) refere-se ao afirmar: “Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez [...] muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes”.

O primeiro contato com os surdos, que minha memória registra, ocorreu naturalmente em meio às brincadeiras de criança. Tive, então, a oportunidade de conviver, nos últimos anos de minha infância, digo fins da década de 80 e início dos anos 90, com alguns surdos. Durante nossas brincadeiras, nos entendíamos através de mímicas e gestos, ou éramos auxiliados por alguém da família dos surdos que, interpretava para nós o que eles queriam dizer e, para eles o que dizíamos. Entretanto, eu nem imaginava que aqueles “gestos”, que eram feitos com tanta velocidade por eles e seus familiares, constituíam uma língua “complexa, completa, abstrata e rica” (BRITO, 1995, p.29) como qualquer outra língua, inclusive a língua portuguesa

(doravante LP) que falávamos. Naquele tempo, eu não considerava que

ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades lingüísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar. Não somos privados nem desafiados lingüisticamente como os surdos: jamais corremos o risco da ausência de uma língua, da grave incompetência lingüística; mas também não descobrimos, ou criamos, uma língua surpreendentemente nova (SACKS, 1998, p.129-30).

O contato com esses surdos despertou meu interesse em aprender o alfabeto manual. Nessa época um programa televisivo infantil também ensinava esse alfabeto. Logo tratei de aprender as letras pensando, ingenuamente, que conseguiria me comunicar facilmente com eles. Ficava, até mesmo, imaginando como seria difícil falar frases inteiras através daquelas letras manuais¹ e, como seria mais difícil ainda lê-las em "alta velocidade" nas mãos dos surdos. Por isso, treinava muito.

Com o tempo comecei a me frustrar, pois na maioria das vezes os surdos não me entendiam e não tinham paciência para conversar comigo através daquele alfabeto. Percebi, então, que eles raramente ou quase nunca o utilizavam, principalmente quando conversavam entre si. Foi nesse momento que "a ficha começou a cair" e passei a querer entender o que estava acontecendo: como conseguiam conversar sem usar as letras

¹ O alfabeto manual não é língua de sinais, na verdade ele é um recurso para os empréstimos lingüísticos das línguas orais para as línguas de sinais, como explica Brito (1995, p.22), "para os empréstimos lexicais, a LIBRAS desenvolveu um alfabeto manual que é constituído de Configurações de Mão constitutivas dos sinais, as quais representam as letras do alfabeto da língua portuguesa. Através da 'datilologia' ou soletração digital, este alfabeto é utilizado para traduzir nomes próprios ou palavras para as quais não se encontram equivalentes prontos em LIBRAS ou para explicar o significado de um sinal a um ouvinte".

manuais, visto que não falavam? Então, fiz essa pergunta à irmã de um deles. E ela prontamente explicou e me ensinou alguns sinais. Todavia, o tempo foi passando, fomos crescendo, e o meu contato com os surdos ficando cada vez menor.

Porém, em 1994, tive a oportunidade de ter uma colega de turma que dominava a LS e era irmã de uma intérprete de Língua de Sinais Brasileira (doravante Libras). Meu interesse renasceu e voltei a aprender sobre os surdos e sua língua. Meu aprendizado se resumia aos intervalos das aulas e aos horários vagos. Além disso, meu contato com os surdos era ainda restrito. Assim, embora estivesse aprendendo vários sinais, não estava adquirindo fluência na Libras.

Os anos passaram e, em 1997, fui para a Igreja Batista da Lagoinha², em Belo Horizonte, e comecei a cursar Teologia numa faculdade evangélica, FATE-BH. O meu contato com os surdos tornou-se intenso, tanto na igreja, quanto na faculdade, onde quatro surdos estudavam. Desde então, a LS tornou-se parte integrante do meu dia-a-dia na igreja e na faculdade. Meu desenvolvimento em LS foi imenso, a ponto de, nos fins de 1998, começar a me arriscar nas primeiras interpretações públicas da Libras para a LP, e vice-versa. De 1998 em diante, passei a ler e estudar sobre os surdos e sua língua, sobre a tradução e interpretação em LS e, também, comecei a participar de palestras, seminários, cursos, congressos e outros eventos na área da surdez e a conviver mais com a comunidade surda.

A partir do ano 2000, comecei, inclusive a ministrar cursos, *workshops* e palestras abordando temáticas relacionadas aos

² A Igreja Batista da Lagoinha, desde 1992, desenvolve um trabalho com surdos, o Ministério Ephatá. Site: <http://www.lagoinha.com/site_lagoinha/ministerios/ephata/apresentacao.asp> Acesso em 10 julho de 2007.

surdos, à surdez e à atuação dos intérpretes de Libras-LP. E, também, dei aulas, durante alguns meses, de História e de Bíblia, utilizando a LS; interpretei programas televisivos; realizei pesquisas vinculadas à surdez e ao processo interpretativo; coordenei um curso de Libras; contribuí de diversas maneiras com a formação de instrutores e intérpretes; organizei eventos relacionados aos surdos e interpretei para dois surdos no ensino superior.

Em 2004, tornei-me intérprete de Libras-LP no Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. E foi nessa escola comum de Belo Horizonte, que tive a oportunidade de, durante mais de dois anos, participar e observar, principalmente, o contexto da sala de aula. Dito de outro modo, durante anos atuei como mediador das relações estabelecidas entre professores ouvintes e alunos surdos e, também, entre alunos surdos e ouvintes. Ou seja, atuei como tradutor-intérprete do par lingüístico Libras-LP, tanto em salas de aula compostas somente de alunos surdos quanto em salas mistas, com surdos e ouvintes. Vale destacar que o contexto dessas salas de aula era singular, pois possuía usuários de duas línguas diferentes e de modalidades distintas: a LS, espaço-visual, e a LP, oral-auditiva³.

Em 2006, ampliando minha atuação na educação de surdos, tornei-me formador de intérpretes educacionais de Libras-LP do Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS⁴, vinculado à

³ As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não-grafada (não-escrita) é a audição e a forma de reprodução (não escrita) é a oralização [...] as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual (FERNANDES, 2003, p.17).

⁴ O CAS é uma unidade de serviço de apoio pedagógico especializado, destinado a capacitar profissionais da área da educação que atuam com alunos surdos,

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. E, desde então, tenho atuado na formação de professores de surdos, instrutores de Libras e intérpretes de Libras-LP e tenho desenvolvido pesquisas na área de tradução-interpretação de Libras-LP e de ensino de Libras como segunda língua (doravante L₂) para ouvintes.

Essas diversas vivências, em meio aos surdos, fizeram com que a surdez passasse a ser vista, por mim, como “uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida” (SKLIAR, LUNARDI, 2000, p.11); e que os surdos passassem a ser considerados uma minoria lingüístico-cultural, sendo possuidores de uma língua de modalidade espaço-visual, a LS, e participantes de uma comunidade surda⁵ com hábitos, modos de agir, pensar, ser e interagir, diferentes dos comumente conhecidos e partilhados pelos ouvintes. Em suma, essa trajetória possibilitou que, nesta dissertação, se considerassem os surdos como aqueles que compartilham uma identidade cultural surda e têm a Libras como primeira língua e a LP como segunda.

A partir dessa experiência adquirida na área da surdez e da educação de surdos, decidi abordar, nesta dissertação, a língua-em-uso na sala de aula e sua relação com o processo de produção e apropriação de conhecimentos pelos alunos surdos. É importante destacar que os dados foram coletados, durante o

tornando-os agentes do desenvolvimento educacional e sócio-cultural. Além disso, o CAS dá apoio às escolas públicas, para que essas escolas recebam os alunos surdos de forma adequada. (Folder da Instituição)

⁵ “A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, os sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência” (SKLIAR, 1997a, p.141).

ano letivo de 2007 e o primeiro semestre letivo de 2008, em uma turma do segundo ciclo de uma escola pública de Belo Horizonte. Nessa turma, composta por 13 alunos surdos, as aulas eram ministradas em Libras por uma professora ouvinte. Através de uma abordagem etnográfica dessa sala de aula, construiu-se a seguinte questão de pesquisa: *como professores e alunos, interagindo em Libras numa sala de aula bilíngüe constituída somente de alunos surdos, lidam com a questão da comunicação, mais especificamente, as incompreensões entre os interlocutores, e como a partir disso constroem e se apropriam das oportunidades coletivas de aprendizagem e participação nesse contexto?*

Com essa questão, eventos-chave, *situações de incompreensão*, identificados através de observação-participante dessa sala de aula de surdos, foram analisados a partir da exploração dos seguintes conceitos da sociolingüística interacional: *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 1982a), *enquadre* e *esquema* (GOFFMAN, 1974; TANNEN & WALLAT, 2002). Considerou-se que as maneiras de se vivenciar as situações de incompreensão seriam partes constitutivas das oportunidades de aprendizagem e participação e, direcionariam a forma pela qual os interlocutores se apropriariam delas. Portanto, durante a análise dos eventos-chave, objetivou-se compreender como os alunos e sua professora valem-se dos conhecimentos que possuem para construir oportunidades de aprendizagem da língua e dos conteúdos escolares e, de como os processos inferenciais são constitutivos dessa construção.

Organizou-se a dissertação em seis capítulos, sendo que o primeiro capítulo corresponde a esta introdução. No capítulo 2, abordam-se visões e conceitos necessários à compreensão da

surdez, dos surdos e de seu processo educacional. Apresenta-se também um panorama geral da história da educação dos surdos, como o objetivo de ampliar o olhar sobre as alterações históricas nesse processo educacional e, assim, possibilitar a compreensão das nuances e peculiaridades da realidade do atual processo de ensino-aprendizagem dos surdos, e dos debates contemporâneos acerca das políticas lingüísticas para surdos no processo de inclusão escolar.

No capítulo 3, constrói-se uma reflexão breve sobre as transformações que, na segunda metade do século XX, possibilitaram a mudança do olhar em relação à surdez, aos surdos e a seu processo educacional. Além disso, apresenta-se a proposta de educação bilíngüe para surdos como uma das grandes conquistas desse novo olhar.

No capítulo 4, explana-se a construção e a delimitação do problema de pesquisa a partir da apresentação do contexto específico em que foram realizadas a observação participante e a coleta de dados. Mostra-se como o contexto da sala de aula pesquisada relaciona-se ao quadro mais amplo da educação de surdos no sistema público de ensino, nas redes estadual e municipal de Belo Horizonte e se localiza em meio às atuais políticas lingüísticas e propostas educacionais inclusivas para a educação bilíngüe de surdos.

No capítulo 5, trata-se das vertentes teóricas e metodológicas que amparam a pesquisa. Nele se reflete acerca da contribuição da Etnografia Educacional e da Sociolingüística Interacional para a investigação das interações discursivas na sala de aula de surdos, mais especificamente, das situações de

incompreensão ocorridas durante as aulas e sua relação com a construção das oportunidades de participação e aprendizagem.

No capítulo 6, analisam-se dois eventos-chave selecionados a partir do mapeamento dos dados. Para isso, apresentam-se, primeiramente, os procedimentos de análise, através da transcrição e análise de um exemplo de evento-chave, situação de incompreensão. E, em seguida, explica-se como se dá a aplicação das vertentes teóricas e metodológicas que amparam a pesquisa.

Nas considerações finais, faz-se uma reflexão acerca das implicações dos resultados da pesquisa para a educação inclusiva e bilíngüe de surdos e para a compreensão dos processos de construção das oportunidades de aprendizagem e participação em sala de aula.

2 INVENÇÕES E MUTAÇÕES: REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS DOS SURDOS E DA SURDEZ

[...] el historiador que trata de comprenderlos y de hacer que se les comprenda [hombres de otros tiempos] deberá, ante todo, volver a situar en su medio, bañados por la atmósfera mental de su tiempo, de cara a problemas de conciencia que non son exactamente los nuestros (BLOCH, 1992 p.41).⁶

Considera-se que, para se tratar das situações de incompreensão vivenciadas em sala de aula por alunos surdos e professora ouvinte, é necessário que se situe esse processo educacional, localmente definido, no contexto mais amplo em que a educação de surdos se encontra. Esse contexto mais amplo diz respeito ao processo histórico-social vivido pelos surdos e pelo próprio conceito de surdez. Portanto, para a compreensão da atual educação de surdos, é indispensável o conhecimento da história dos surdos e da surdez, pois “o conceito de surdez, como qualquer outro conceito, sofre mudanças e se modifica no transcurso da história” (SÁ, 2002, p.48).

Essa história da surdez e dos surdos é “a história das relações entre as comunidades surdas e as ouvintes, é, portanto, uma história que expõe uma luta por poderes e saberes” (SÁ, 2002, p.51). Ela está marcada pelo conflito, pela polêmica e, principalmente, pela tensão entre duas perspectivas opostas (NASCIMENTO, 2006): uma que defende o ensino da língua oral (doravante LO) para os surdos como única forma de inseri-los na comunidade ouvinte – o oralismo – e outra que defende a LS como meio lingüístico pelo qual se deve desenvolver a educação

⁶ [...] o historiador, que busca compreendê-los e lhes fazer compreendidos [homens de outros tempos], deverá, antes de qualquer coisa, tratar de situá-los em seu meio, imersos pela atmosfera mental de seu tempo, frente a problemas de consciência que não são exatamente os nossos (tradução nossa).

de surdos – o gestualismo e, após a década de 1980, o bilingüismo.

O estudo dessa história permite perceber que o foco dos debates em relação à educação dos surdos, a partir do século XVIII, concentrou-se na tensão entre os defensores do uso da LO e os da LS no processo de ensino-aprendizagem dos surdos (LODI, 2005, p.411). Cerca de três séculos de história da educação de surdos se passaram, e o epicentro de toda polêmica continua o mesmo. Isso demonstra, ao contrário do que alguns acreditam, que desde o século XVIII, o uso da LS esteve presente e, também, alimentou várias reações às práticas oralistas.

Para que se compreendam os relatos históricos a que se tem acesso e se entendam as mudanças e as permanências na educação de surdos, é preciso considerar como condição *sine qua non* o fato de que nenhum texto pode ser lido ou interpretado através de um olhar que desrespeite o seu tempo, ou seja, o seu ambiente sócio-cultural de produção e circulação. Cada um dos personagens da educação de surdos de que se têm registros contribuiu, a sua maneira e de acordo com o imaginário e as condições de seu tempo, para a construção de diferentes perspectivas, visões e métodos empregados no processo educacional de surdos.

Ao contrário do que muitos defendem a educação de surdos de hoje não é a simples conseqüência do progresso da humanidade ou do devir histórico, mas sim um complexo, que reúne mudanças e movimentos sociais, novas perspectivas e concepções políticas e ideológicas, avanços tecnológicos e científicos, conflitos e tensões. Hoje, experimenta-se uma

significativa transformação no imaginário dos que trabalham com os surdos e, principalmente, dos próprios surdos.

Entretanto, há uma forte tendência de se considerar a história dos surdos e da surdez através de uma perspectiva reducionista e maniqueísta que deprecia aqueles que não defenderam o gestualismo e superestima os opositores do oralismo. Se antes a grande maioria dos profissionais, atuantes junto aos surdos, creditava ao uso da LO na educação um aspecto essencial e indispensável, atualmente, os métodos oralistas e seus adeptos são vistos pela comunidade surda, por vários pesquisadores e profissionais da área da surdez como os grandes vilões da história da educação dos surdos. Nas palavras de Bueno (1998, p.41):

Se, no passado, os gestos foram considerados os grandes responsáveis pelas dificuldades de integração do indivíduo surdo no meio social geral, agora, a perspectiva de trabalho que enfatiza o acesso à linguagem oral é considerada como um ato de dominação da maioria (a "sociedade ouvinte") sobre uma minoria (a "comunidade dos surdos").

Sem a pretensão ilusória de explicar a atual realidade da educação de surdos pela reconstrução de cenas de sua história, e na tentativa de não emitir juízos de valor nem reduzir a história da educação de surdos à bipolaridade _ gestualistas (bons) *versus* oralistas (maus) _ ou impor a essa história uma leitura romântica e ideológica, apresenta-se, a seguir, um panorama geral dessa história, acompanhado de análises, considerações e críticas, as quais contribuem para a melhor compreensão do atual processo educacional de surdos e, conseqüentemente, para a reflexão e análise propostas por esta dissertação.

2.1 Arena de controvérsias: surdos, surdez e educação

Por muitos séculos, os surdos não passaram de personagens anônimos postos à margem do convívio social e da participação em decisões políticas e econômicas. Na verdade, essa participação nula dos surdos na sociedade deveu-se, entre outros fatores, à legitimação da crença de que os surdos não passavam de sujeitos anormais e incapazes de terem uma vida social (STROBEL, 2006). Nas palavras de Sacks (1998, p.23),

os natissurdos, ou, em inglês, “*deaf and dumb*”, foram julgados “*estúpidos*” por milhares de anos e considerados “*incapazes*” pela lei ignorante – incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter um trabalho adequadamente estimulante – e que lhes foram negados direitos humanos fundamentais.

Pode-se encontrar essa visão sendo difundida em muitas das referências aos surdos presentes nos discursos filosóficos, religiosos, caritativos e médicos que, já na antiguidade, inauguravam o processo de invenção da surdez. Listada no rol das anormalidades e deficiências, a surdez foi considerada, durante muitos séculos, como uma condição de incapacidade, um mal a ser erradicado⁷.

Essa visão dos surdos como incapazes corroborou com a fabricação do mito de que os surdos não seriam educáveis, mas

⁷ Karin Lílian Strobel explica que “na antiguidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como ‘anormais’, com algum tipo de atraso de inteligência [...] Para a sociedade, o ‘normal’ era que: é preciso falar e ouvir para ser aceito [...] existiam muitas leis que não acreditavam na capacidade de surdos, assim como cita Quirós: (...) ao final da data antiga, falávamos em textos jurídicos de opinião sigilosa, também equiparando entre surdos e dementes, nada disso nos devia nos assombrar, por isso muitas legislações que não estavam em vigência, apresentavam os mesmos erros conceituais. (QUIRÓS, 1966, p.154) [...] Além de serem sacrificados, os sujeitos surdos eram também marginalizados do convívio social; eram isolados, eram presos em celas e calabouços, asilos e hospitais, ou feitos de escravos [...]” (STROBEL, 2006 p.245-6).

imbecis (GOLDFELD, 1997, p.28; CAPOVILLA, 2001, p.1480). Esse mito, fortalecido pelo mito de que a “linguagem gestual” utilizada por eles não passava de simples mímica, retardou as discussões acerca de seu processo educacional. Como não se acreditava que os surdos tivessem condições de um raciocínio normal, por não desenvolverem linguagem oral, somente após algumas demonstrações públicas da possibilidade de o surdo desenvolver esse tipo de linguagem, foi que médicos, religiosos e pedagogos da época passaram a dedicar maior atenção aos surdos e à realidade da condição posta pela surdez.

Já no século XVI, alguns surdos filhos de famílias nobres haviam sido ensinados a falar e a ler, graças a muitos anos de ensino, para que pudessem ser reconhecidos como pessoas pela lei (os mudos não eram reconhecidos) e herdar os títulos e a fortuna da família. Pedro Ponce de Léon, na Espanha quinhentista, os Braidwoods na Grã-Bretanha, Amman na Holanda e Pereire e Deschamps na França, foram, todos educadores ouvintes que com maior ou menor êxito procuraram ensinar alguns surdos a falar (SACKS, 1998, p.27-8).

Sabe-se que, somente a partir do século XVI, é que se encontram registros históricos sobre a educação dos surdos (GOLDFELD, 1997; LACERDA, 1998; LIMA, 2004; LODI, 2005; STROBEL, 2006; ORSONI, 2007). Nessa época, uma perspectiva médica, amparada pelo oralismo, começou a lapidar de forma mais incisiva o conceito de surdez e a significar os processos de socialização, integração e educação dos surdos através do ensino da LO de forma mais enfática, pois, na época, esta era considerada a única forma de integrá-los à sociedade. A LO era enfatizada independente da metodologia ou do modelo de ensino adotado, visto que a linguagem gestual não era reconhecida como uma “língua verdadeira”.

Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, é considerado um importante personagem da história da educação de surdos. Conta-se que ele teria-se interessado “pelos surdos e pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro porque o seu primeiro filho era surdo” (MOURA, 2000, p.17). Ele teria realizado uma experiência significativa que influenciaria e inauguraria a história da educação de surdos, rompendo com a visão de que os surdos não eram educáveis. Para Cardano, “os nascidos surdos profundos poderiam ser ensinados a ler e a escrever sem fala” (MOURA, 2000, p.17). Segundo Soares (1999, p.17):

Cardano, para avaliar o grau de aprendizagem dos surdos fez sua investigação a partir dos que haviam nascido surdos, dos que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, dos que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, dos que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever. Sua conclusão, após esses estudos, era a de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem, e a da escrita, que era a forma deles falarem.

Entretanto, vale ressaltar, como destaca (1999), que a repercussão da experiência de Cardano não foi grande, mesmo porque a educação de surdos em suas origens, no século XVI, ou pouco antes, destinava-se basicamente aos filhos de nobres, que visavam à permanência de seus bens com seus herdeiros legítimos. Assim, o filho surdo teria que ser educado não só para saber administrar os bens da família, mas principalmente para ter direito à herança (FALCÃO, 2007). Sabe-se que, nessa época, “apenas os surdos filhos de nobres buscavam educação (principalmente o desenvolvimento da fala), pois, sem esta, não tinham direito à herança e aos títulos de família” (LODI, 2005, p.413).

A partir do século XVI, alguns religiosos e estudiosos engajaram-se na luta em prol de um olhar diferenciado sobre os surdos e da construção de um outro conceito de surdez. Nessa luta, muitas controvérsias e paradoxos fizeram-se presentes, e muitos personagens importantes entraram para a história da educação de surdos. Vale ressaltar que o fato de se poder fazer um surdo falar e ler lábios era uma grande conquista e um significativo avanço, pois, nessa época, “a noção de que a compreensão das idéias não dependia de ouvir palavras era revolucionária” (SACKS, 1998, p.29).

O trabalho desenvolvido, no século XVI, por um monge beneditino que viveu num Monastério em San Salvador, em Oña, na Espanha, **Pedro Ponce de León (1510–1584)**, pode ser considerado um marco na aceitação da natureza educável dos surdos (LIMA, 2004; LODI, 2005; SILVA, 2006). Ele teria desenvolvido uma metodologia de ensino que englobava a escrita, a oralização e a datilologia (GOLDFELD, 1997, p.25; ORSONI, 2007, p.11).

De acordo com Soares, sabe-se que Ponce de León teria trabalhado primeiro o ensino da escrita através dos nomes de objetos e, depois, passado ao ensino da fala, mas não se tem conhecimento detalhado da metodologia utilizada. “*O que existe são informações isoladas e Ponce não teria deixado nada escrito sobre seu trabalho*” (1998, p.21).

Goldfeld (1997, p.25) relata que Ponce de León teria ensinado quatro surdos, filhos de nobres, a falar o grego, o latim e o italiano e, também, conceitos de física e astronomia. Moura (2000, p.17) afirma que esses surdos, “segundo o próprio Ponce de León, manifestaram, através do uso das faculdades

intelectuais que possuíam, o que Aristóteles negava”.⁸ Segundo Lodi (2005, p.411), o trabalho dele não apenas teria influenciado os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, mas também seria responsável por desbancar os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos de desenvolver a linguagem e, conseqüentemente, de aprender.

Juan Martin Pablo Bonet (1579–1629), filólogo, teria publicado, em 1620, a obra *Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*⁹ (ROCHA, 1997; LIMA, 2004), a qual trataria da invenção do alfabeto manual¹⁰ de Ponce de León (GOLDFELD, 1997, p.25). A obra de Bonet seria o primeiro livro¹¹ a tratar diretamente da educação de surdos defendendo o aprendizado do alfabeto manual e a importância de que as pessoas envolvidas com uma criança surda fossem capazes de utilizá-lo. Moura (2000, p.18) conta que Bonet interessou-se pela educação do surdo Luis de Velasco. A família Velasco teria um histórico de surdez familiar, provavelmente de origem genética, e muitos ascendentes de Velasco teriam sido educados por Ponce de León.

⁸ “Aristóteles considerava que a linguagem era o que dava condição de humano para o indivíduo. Portanto, sem linguagem, o Surdo era considerado não humano. Para ele, também, o Surdo não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais” (MOURA, 2000, p.16).

⁹ É possível consultar uma cópia dessa obra de Bonet no seguinte site: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/signos/12826516449063734198624/index.htm>>.

¹⁰ Maria Cecília de Moura conta que “os formatos manuais do alfabeto digital publicado por Bonet não eram dele. Eles aparecem num livro de orações escrito, trinta anos antes do manual de Bonet, por um monge Franciscano: Melchior Yebra (1524-1586), que os atribuía a Saint Bonaventura” (MOURA, 2000, p. 19). Uma cópia da obra de Yebra, *Refugiou Infirmorum*, está disponível no site <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Yebra_REFUGIUM_INFIRMORUM>.

¹¹ Márcia Goldfeld fala de outras importantes publicações do século XVII. Segundo ela, “em 1644 foi publicado o primeiro livro em inglês sobre a língua de sinais *Chirologia*, de J. Bulwer, que acreditava ser a língua de sinais universal e seus elementos constitutivos icônicos. O mesmo autor publicou em 1648 o livro *Philocopus*, onde afirma ser a língua de sinais capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral” (1997, p.25).

John Wallis (1616–1703), professor de Oxford, também se enveredou pelas trilhas da surdez. Ele é considerado o primeiro inglês a se dedicar à educação de surdos. Wallis acreditava que os sinais eram simplesmente as letras do alfabeto ou o movimento dos dedos (NASCIMENTO, 2002, p.31). Assim, empregava-os na educação dos surdos, embora separasse “o treinamento articulatório do uso do alfabeto manual” (SOUZA, 1998, p.130). Mesmo privilegiando a escrita, Wallis declarava que era possível e, até mesmo, fácil fazer os surdos falar, mas que a sua fala logo se deterioraria, caso não houvesse um constante estímulo externo que possibilitasse ao surdo monitorá-la (MOURA, 2000, p.21).

Johan Conrad Amman (1669–1724?), médico suíço, acreditava que a humanidade residia na possibilidade de o indivíduo falar, e o sopro da vida, na voz. De acordo com sua perspectiva, os surdos seriam mal-afortunados e pouco diferentes de animais (MOURA, 2000, p. 20). As técnicas desenvolvidas por ele enfatizavam o trabalho com a articulação dos sons e eram contrárias ao uso dos sinais que, de acordo com essa visão, atrofiariam a mente prejudicando o desenvolvimento da fala.

Embora Amman seguisse essa visão, ele teria utilizado alguns sinais e o alfabeto manual para auxiliar o desenvolvimento da fala em seus alunos surdos. Considera-se que seu livro *Dissertation sur la parole*¹² teria tido um papel fundamental para a construção do modelo alemão de educação de surdos.

¹² O texto de Amman pode ser encontrado como anexo da obra de Deschamps, *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets* (1779), a partir da página 204. Há uma cópia da obra de Amman disponível em <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1089819>>.

Outro nome de destaque na educação dos surdos europeus teria sido **Thomas Braidwood (1717-1806)**. Segundo Moura (2002, p.21-2), Braidwood teria fundado uma escola, em Edimburgo, Escócia, que se destacaria na correção de fala, tanto para surdos quanto para outras crianças com problemas na fala. Conta-se que Braidwood e sua família mantinham segredo acerca do método que utilizavam, “não o revelando a ninguém, para poder ter o monopólio do mesmo e conseqüentemente a renda por sua aplicação” (MOURA, 2000, p.21).

Harlan Lane e Franklin Philip (1984), ao tratar da história da educação de surdos, citam dois surdos que publicaram importantes obras, nos séculos XVIII e XIX, na França: **Pierre Desloges (1747-1799?)** e **Ferdinand Berthier¹³ (1803-1886)**. Em 1779, Desloges escreveu um livro, intitulado *Observations d'un Sourd et Muèt sur un Cours Élémentaire d'Education des Sourds et Muets¹⁴*, para defender a LS como língua de instrução dos surdos. Em seu prefácio, Desloges escreve:

¹³ Segundo Souza (2003, p.331), “Pierre Desloges nasceu em 1747, em Le Grand-Pressigny, e ficou surdo com 07 anos, provavelmente, devido ao sarampo. Com 21, mudou-se para Paris, vivendo em situação de grande dificuldade financeira. Com 27 anos aprendeu a língua de sinais francesa com os surdos que conheceu nessa cidade. A partir daí, segundo ele, passou a se valer da escrita para se opor à tese de que a educação de surdos deveria basear-se no ensino da fala, como defendia na época o cônego Deschamps, a quem toma como principal interlocutor em seu livro. Ferdinand Berthier, surdo congênito, nasceu em 1803 na cidade de Louhans, na França. Iniciou seus estudos no Instituto de Jovens Surdos de Paris (como atualmente é conhecida a escola que Epée fundou) aos oito anos. Foi aí professor e criou a primeira organização para/ de surdos do mundo.” Souza (2003, p.331) explica que os textos escritos, originalmente em francês, por Desloges e Berthier foram traduzidos para o inglês e publicados na obra *The Deaf Experience - classics in language and education*, escrita por LANE & PHILIP (1984): *A Deaf Person's Observations About An Elementary Course Of Education For The Deaf* (por Pierre Desloges, publicado em 1779) e *The Deaf Before And Since The Abbé de L'Epée* (por Ferdinand Berthier, em 1840).

¹⁴ É possível consultar uma cópia dessa obra de Pierre Desloges no seguinte site: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k749465.notice>>.

Eu sou invariavelmente questionado sobre o surdo. Mas muito freqüentemente as questões são tão risíveis como absurdas; elas meramente provam que quase todas as pessoas têm as mais falsas idéias possíveis sobre nós; poucas pessoas têm uma noção de nossa condição, de nossas capacidades, ou de nosso modo de comunicação uns com os outros em língua de sinais. (...) Como qualquer francês que veja sua língua depreciada por um alemão, que conhece no máximo poucas palavras do francês, me sinto extremamente obrigado a defender minha própria língua dos falsos ataques dirigidos contra ela por Deschamps (...) (DESLOGES, 1984, p.30 *apud* SOUZA, 2003, p.331-2)

Sua obra opunha-se às idéias difundidas por **Claude François Deschamps (1745–1791)**, um abade da época, que, por não considerar as LS como línguas, defendia a idéia de que a educação dos surdos deveria estar alicerçada no ensino da fala (WILCOX & WILCOX, 2005; SOUZA, 2003). Deschamps teria publicado *Cours élémentaire d'éducation des sourds et muets*.¹⁵ Segundo Souza (2003, p.334), Deschamps afirmava que

os sinais apenas serviriam à expressão de coisas físicas e necessidades corporais, sendo, portanto, uma linguagem que apenas poderia atender a objetivos imediatos ou demasiadamente concretos.

Berthier, na mesma perspectiva que Desloges, escreveu livros e artigos abordando os surdos, seus direitos, diferenças e educação, bem como biografias do Abade L'Epée e de seus sucessores, respectivamente, o Abade Sicard e o Abade Bébien (NASCIMENTO, 2002, p.39). A biografia do abade L'Epée, importante obra de Berthier, foi intitulada *Les sourd-muets: avant et depuis l'Abbé l'Epée*¹⁶.

¹⁵ É possível consultar uma cópia dessa obra do abade Claude François Deschamps no seguinte site <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1089819>>.

¹⁶ É possível consultar uma cópia dessa obra do Ferdinand Berthier no seguinte site <<http://web2.bium.univ-paris5.fr/livanc/?cote=67658&do=livre>>.

Considera-se que o primeiro a defender a educação de surdos através da linguagem gestual foi o **Abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789)** (WILCOX & WILCOX, 2005, p.38). Ao aceitar a língua de sinais, L'Épée teria concedido aos surdos o reconhecimento de sua condição humana (MOURA, 2000, p.24), no sentido de relevar a LS, ainda que como uma forma sinalizada do francês, como meio válido de interlocução e aprendizado. Ele teria publicado, em 1776, *Institution des Sourds-Muets par la Voie des Signes Méthodics* e, em 1794, *La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience*.

Conta-se que, impelido por questões religiosas, L'Épée teria aprendido a LS com os surdos pobres que perambulavam pelas ruas de Paris (SACKS, 1998, p. 29; GOLDFELD, 1997, p.26). Ele foi elogiado por Desloges como sendo o precursor do uso da LS na educação dos surdos.

De fato, uma vez que Epée concebeu o nobre projeto de se dedicar à educação do surdo, ele sabiamente observou que eles possuíam uma linguagem natural para se comunicarem entre si. Como essa linguagem não era outra senão a linguagem dos sinais, ele percebeu que se ele conseguisse aprendê-la, o triunfo de sua empreitada estaria garantido (DESLOGES, 1984, p.34 *apud* SOUZA, 2003, p.333).

Entretanto, como nos adverte Souza (1998; 2003), ele considerou que a LS deveria sofrer modificações a fim de que pudesse espelhar a gramática francesa. Essa perspectiva levou L'Épée a criar os *Sinais Metódicos* (NASCIMENTO, 2002, p.33), um sistema artificial de gestos que fazia um amálgama do léxico da língua de sinais francesa com outros elementos gestuais criados por ele para marcar características lingüísticas

da LO, tais como flexões, artigos e preposições (LEITE, T., 2004; WILCOX & WILCOX, 2005). “Ou seja, L’Epée *linearizou* a linguagem de sinais dos surdos parisienses” (SOUZA, 1998, p.149). Segundo Sacks (1998, p.154):

De l’Epée tinha imensa admiração pela língua de sinais, mas também tinha suas reservas: por um lado, ele a considerava uma forma de comunicação completa (“Todo surdo-mudo enviado para cá já possui uma língua [...] com ela, expressa suas necessidades, desejos, dores etc., e não se engana quando outros se expressam da mesma forma”); por outro lado, julgava que faltava a essa língua uma estrutura interior, uma gramática (que ele tentou inserir do francês, com seus “sinais metódicos”).

O sistema de *Sinais Metódicos* empregado por ele, em certa medida, retardava a educação e, até mesmo, a comunicação dos surdos. De acordo com Sacks (1998, p.33):

De l’Epée ignorava, ou não conseguia crer, que a língua de sinais era completa, capaz de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir a seus usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato, de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto à língua falada.

A criação do sistema de *Sinais Metódicos* deveu-se ao fato de que, naquela época, nem mesmo L’Epée conseguia ver a LS como língua completa (LODI, 2005, p.415) e a considerava falha para ser usada como método de ensino (MOURA, 2000, p.24). Com o respaldo do sistema de *Sinais Metódicos*, L’Epée usaria, no processo de ensino dos surdos, os objetos que estavam diante de seus alunos, aqueles presentes na sala de aula, por exemplo, para nomeá-los por meio da datilologia e da escrita. Assim, iniciava-se um processo de ensino calcado na idéia de que “um sinal de mão ou de olhar eram [...] os únicos

meios que permitiriam à criança combinar as idéias dos objetos com os sons que a eles a sociedade destinou” (SOUZA, 1998, p.148).

Não somente L'Epée considerava a LS¹⁷ utilizada pelos surdos imperfeita, uma forma incompleta e precária de “língua”, mas surdos, tais como Desloges, embora usassem-na efetivamente como língua, também pensavam assim (SACKS, 1998, p.154).

Então o abade de l'Epée não foi o inventor ou o criador dessa linguagem; pelo contrário, ele a aprendeu com o surdo; ele somente reparou o que encontrou incompleto nela; ele a ampliou e lhe deu regras metódicas (DESLOGES, 1779, p.34 *apud* NASCIMENTO, 2002, p.36).

Nascimento (2002, p.33, 36) ressalta que tal crença parece ser um efeito do pensamento dos filósofos e dos educadores da época, que assim a consideravam. Envolvido por tal mentalidade, Desloges não discerniu que a incompletude, atribuída à LS, era a ausência do sistema gramatical da língua francesa, pois “essa falta foi significada como *incompletude* e não como decorrência do fato de ser distinta do francês e ter um modo próprio de organização gramatical” (SOUZA, 1998, p.94).

Percebe-se que, se por um lado, as falas de Desloges ecoam os discursos da época sobre o não-*status* lingüístico da LS, por outro lado, as suas falas, ao mesmo tempo em que se apropriam desses discursos, evocam sua ressignificação e reelaboração ao colocar que a LS cumpre as mesmas funções da

¹⁷ Vale ressaltar que os textos da época nomeiam a LS através de diversos termos: mímica, sinais, linguagem dos gestos, linguagem de ação, linguagem das mãos e linguagem de sinais, os quais evidenciam a mentalidade da época.

LO, assemelhando-se a esta, e, inclusive, sendo importante via de acesso à educação.

Para Silva (2006), a atuação de L'Épée proporcionou a criação da primeira Escola Pública para Surdos em Paris, em 1760¹⁸. A fundação dessa instituição teria contribuído com a difusão de uma nova perspectiva educacional em relação aos surdos, e fortalecido o processo de criação e organização das comunidades surdas, tanto na Europa quanto em diversos países da América. Ao abordar a atuação do abade L'Épée na educação de surdos, Nídia de Sá considera que

na verdade, por trás de uma história onde se glorifica o Abbé de L'Épée e seus sucessores, está o início das práticas de agrupamento de surdos em instituições, primeiramente chamadas asilos e depois chamadas de escolas. A história da perspectiva dos benfeitores destaca pessoas e feitos, mas esconde a prática social de colocar à margem os diferentes e asilá-los (SÁ, 2002, p.53).

Para Lulkin (1998, p.34), o instituto teria servido de "centro irradiador de um ideário científico e modelo educacional para diversos países, contextualizado pelo projeto de uma instrução pública para todos". Segundo Moura (2000, p. 24), L'Épée realizou

demonstrações públicas em que, através de perguntas feitas através de sinais e da escrita, os surdos educados na sua escola deveriam mostrar os conhecimentos obtidos em religião e em gramática. Estes eventos eram realizados para comprovar à nobreza, filósofos e educadores a eficácia dos seus métodos e a capacidade intelectual dos surdos. Os alunos respondiam por escrito e confirmavam a capacidade de responder perguntas como: "O que você entende por intenção?" ou "Podeis demonstrar em nós um tipo de semelhança com a distinção de

¹⁸ Sherman Wilcox & Phyllis Perrin Wilcox citam, em sua obra, o ano de 1771, (WILCOX & WILCOX, 2005, p.39) e Solange Rocha e Oliver Sacks citam o ano de 1755 (ROCHA, 1997, p.4; SACKS, 1998, p.31).

três pessoas em Deus, na unidade de uma mesma natureza?".

O método de L'Épée destacou-se na França e fez com que a LS, ou melhor, uma forma sinalizada do Francês, fosse usada e prestigiada até os fins do século XIX, quando o Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, na Itália, e conhecido como Congresso de Milão (1880), considerou a supremacia da fala em detrimento da LS, proclamando o método oral puro como o mais adequado para a educação dos surdos (LEITE, E., 2005; ROCHA, 1997). Segundo Moura (2000, p.43-4):

até 1870 o método gestual, também conhecido como francês, predominava sobre o método oral, ou alemão. A partir desta época, crescem as pressões para que a oralidade tenha lugar prioritário na educação do Surdo.

Uma outra perspectiva educacional, oposta à de L'Épée, estava se desenvolvendo na Alemanha setecentista. Segundo Goldfeld (1997), o pastor protestante **Samuel Heinicke (1727-1790)** destacou-se em sua defesa do oralismo. Ele teria rejeitado a LS e considerado que o ensino da LO era o melhor método para se integrar o surdo à sociedade (ORSONI, 2007, p.12). Seria ele o fundador da primeira instituição para educação de surdos na Alemanha, a qual seguia o seu método oralista (GOLDFELD, 1997, p.26).

As perspectivas e metodologias do francês L'Épée e do alemão Heinicke se confrontavam num embate ferrenho: o Método Francês *versus* o Método Alemão (ORSONI, 2007, p.28). Eles apresentavam suas propostas e os resultados de seu trabalho com o objetivo de convencer a sociedade da época da eficácia de seus métodos. Essa divergência teve diversas conseqüências

para ambos os educadores. Segundo Goldfeld, “os argumentos de L’Epée foram considerados mais fortes e, com isso, foram negados a Heinicke recursos para ampliação de seu instituto” (1997, p.26).

Outro importante defensor do método oralista e opositor de L’Epée teria sido **Jacob Rodriguez Pereire (1715–1790)**, considerado um grande “desemudecedor” de seu tempo. Acredita-se que Pereire seria fluente em LS e a utilizaria para se comunicar com seus alunos (MOURA, 2000, p.19). Silva (2000, p.30) afirma que Pereire teria empregado o alfabeto manual¹⁹ para ensinar a fala, realizado o treinamento auditivo para surdos com resíduo auditivo e usado exercícios especiais, envolvendo a visão e o tato, para treinamento sensitivo.

Durante décadas, tanto Heinicke quanto Pereire, defensores do oralismo, opuseram-se ao gestualista L’Epée. Eles teriam trocado correspondências que registram a desaprovação que faziam do método de L’Epée e de sua forma de utilização da LS no processo educacional dos surdos (MOURA, 2000, p.24).

Em 1815, **Thomas Hopkins Gallaudet (1787–1851)**, interessado em ajudar a filha surda de um vizinho, teria seguido para a Europa, onde teve contato com diferentes métodos de educação de surdos. Durante sua estada na Inglaterra, Gallaudet teria tido contato com os Braidwoods, que utilizavam apenas a língua oral na educação de surdos.

¹⁹ Maria Cecília de Moura afirma “parece que Pereire modificou o alfabeto digital de Bonet, adicionando seu próprio conjunto de formato da mão, cada um correspondendo a um som (eram trinta) mais formas para números e pontuação” (MOURA, 2000, p.19).

Contudo, eles teriam se recusado a ensinar-lhe seu método²⁰ (GOLDFELD, 1997, p.27).

Depois, ele teria se dirigido à França, onde teria encontrado com o abade inglês **Roche Ambroise Sicard (1742-1822)**, um discípulo de L'Epée, que o substituiu na direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Sicard teria designado seu discípulo **Laurent Clerc (1785-1869)**, surdo, professor de "Sinais Metódicos", para acompanhar Thomas Gallaudet aos Estados Unidos.

As ações dos abades L'Epée e Sicard contribuíram para que o período, compreendido entre a segunda metade do século XVIII e as primeiras décadas do XIX, se tornasse um momento de auge de sua perspectiva gestualista. Segundo Sacks (1998, p. 34-5):

Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a emergência dos surdos da obscuridade e da negligência, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, subitamente eram possíveis.

Entretanto, existiu também no instituto um conflito, oralistas *versus* gestualistas, ocorrido entre o médico **Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838)**²¹, que trabalhou como residente

²⁰ Maria Cecília de Moura conta que “quando Thomas Gallaudet, americano interessado em aprender a forma de trabalho de Braidwood para implantá-la nos Estados Unidos, foi à Inglaterra procurar Kinninburgh para aprender o método com ele, este se negou a revelar a forma de trabalho, o que teve importantes conseqüências para a educação do Surdo, nos Estados Unidos” (MOURA, 2000, p.22).

²¹ Maria Cecília de Moura registrou que Itard “estudou com Philippe Pinel e seguiu os pensamentos do filósofo Condillac, para quem as sensações eram a base para

no Instituto Nacional de Surdos-Mudos no início do século XIX, e os defensores do método de L'Épée. Itard se opunha ao uso dos sinais e se empenhava no desenvolvimento da fala, que, segundo ele, seria a única esperança de "salvar" o surdo (MOURA, 2000, p.27). Ele publicou, nos primeiros anos do século XIX, *Mémoire et Rapport sur Victor de l'Aveyron*²² e, em 1821, *Traité des Maladies de L'oreille et de L' audition*.

Ele teria, para desenvolver suas pesquisas, dissecado vários cadáveres de surdos e, também, sido responsável pela utilização de vários recursos na tentativa de restabelecer a audição aos surdos, tais como "vomitivos, preparados pruriginosos e amargos, fricções na frente dos alunos, vaporizações do conduto auditivo externo, perfurações da membrana timpânica, cauterizações da mastóide" (BANKS e SOUZA, 2000 *apud* NASCIMENTO, 2002, p. 26), bem como aplicado cargas elétricas nos ouvidos de surdos e usado sanguessugas para provocar sangramentos (MOURA, 2000, p. 25). De acordo com Nascimento (2002, p.25-6):

A entrada de um médico no contexto escolar transformou as bases da educação dos surdos. Métodos que até o momento haviam sido elaborados por educadores (a grande maioria abades), passavam agora a incorporar o discurso e as práticas médicas, tendo como meta a diminuição ou a erradicação da surdez.

o conhecimento humano e que reconhecia somente a experiência externa como fonte de conhecimento (Franca S.J., 1940). Dentro desta concepção, era exigida a erradicação ou a 'diminuição' da surdez para que o surdo tivesse acesso a esse conhecimento. Com Pinel (Sanchez, 1990) o que era considerado como diferença passou a ser reconhecido como doença e, portanto, passível de tratamento para sua erradicação e a supressão do 'mal'. Estes dois pilares onde Itard constrói seu conhecimento influenciaram de forma marcante a sua atuação" (MOURA, 2000, p.25).

²² É possível consultar uma cópia dessa obra de Itard no seguinte site: <http://classiques.uqac.ca/classiques/itard_jean/victor_de_l_aveyron/itard_victor_aveyron.rtf>.

Moura (2000, p.27) relata que Itard realizava com alguns alunos do instituto “um intenso treinamento auditivo (detectar sons, percepção do ritmo, percepção de altura, discriminação de vogais e consoantes, etc.)”. Os insucessos dos métodos desenvolvidos por Itard teriam-no levado a culpar a LS pela não fluência do surdo na fala. Para ele,

se o surdo não tivesse acesso aos Sinais, ele se veria forçado a falar, desenvolveria a fala (como ele já havia demonstrado que poderia ocorrer nos seus treinamentos) e usaria fluentemente, pois não teria outra forma para se comunicar (MOURA, 2000, p.27).

Thomas Hopikins Gallaudet e Laurent Clerc ampliaram os métodos de educação de surdos nos Estados Unidos, fundando, em 1817, a primeira escola permanente para surdos em Hartford, Connecticut, o *Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb*, posteriormente conhecida como Hartford School (MOURA, 2000, p.31). Eles utilizavam um método combinado do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa, adaptado para o inglês.

Entretanto, a partir de 1821, todas as escolas públicas dos Estados Unidos moveram-se em direção ao uso da *American Sign Language* (doravante ASL), a qual era muito influenciada pelo francês sinalizado. E, em 1850, a ASL, e não o inglês sinalizado, passou a ser empregada de forma efetiva nas escolas (GOLDFELD, 1997, p.27). De acordo com Moura (2000, p.31):

A Língua de Sinais Francesa foi gradualmente sendo modificada pelos alunos, começando então a se formar a Língua de Sinais Americana. Gradativamente também os sinais metódicos foram sendo abandonados e na sala de aula passaram a

ser utilizadas: a Língua de Sinais Americana, o inglês escrito e o alfabeto digital.

A supremacia dos *Sinais Metódicos* de L'Épée só perderia forças no início do século XIX, quando o abade **Roche Amboise Auguste Bébien (1789-1839)**, ouvinte, autor do livro *Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel* (1817), sucessor do Abade Sicard na direção do instituto, reconheceu que o sistema "artificial" de L'Épée era muito diferente da LS usada cotidianamente pelos surdos para se comunicarem²³. De acordo com Lodi (2005, p.415-6), já existia no instituto um grupo que "lutava pela extinção do uso dos sinais metódicos de De l'Épée e pelo reconhecimento e inserção da língua de sinais na educação de seus pares". Segundo Bébien, ao considerar o trabalho desenvolvido por L'Épée através dos Sinais Metódicos, percebe-se que "o surdo, que podia anotar qualquer coisa ditada a ele por sinais, não podia expressar espontaneamente mesmo seus pensamentos mais simples" (BÉBIAN, 1817 - LANE & PHILIP, 1984, p.140 *apud* SOUZA, 1998, p.150).

Em 1857, o filho de Thomas Gallaudet, **Edward Gallaudet (1837-1917)**, foi nomeado diretor do *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and the Dumb and the Blind*, passando a lutar pela sua transformação numa faculdade. Em 1864, foi aprovada uma lei que autorizou o *Columbia Institution*, em Washington, a transformar-se numa faculdade nacional para surdos. Foi então criado o *Gallaudet College*, a primeira instituição de ensino superior específica para surdos,

²³ É importante ressaltar que o Instituto funcionava em regime de internato e, além disso, costumava manter seus ex-alunos em seu corpo docente. Isso contribuiu com a organização dos surdos e com o fortalecimento da Língua de Sinais Francesa, visto que, os sinais metódicos eram utilizados apenas em sala de aula, permitindo-se o uso da Língua de Sinais Francesa fora da sala de aula (FISCHER, 1993 *apud* LODI, 2005, p.415).

atualmente conhecida como Gallaudet University (SACKS, 1998, p.37, 15; MOURA, 2000, p.32).

Com uma perspectiva totalmente oposta à de Clerc, **Alexander Graham Bell (1874–1922)**, importante defensor do método oral na educação de surdos, fundou em 1872, em Boston, Massachusetts, uma escola para professores de surdos e outra para o ensino dos surdos. Bell considerava que a educação deveria ser um veículo para a integração do surdo à sociedade, sendo que professores surdos seriam empecilho para essa integração. Ele era contrário ao uso da LS, à formação de comunidades de surdos e ao casamento entre surdos.

Segundo Silva (2000, p.32), Graham Bell justificava sua postura a partir da concepção de que a diferença deveria ser anulada, e os surdos, homogeneizados com os ouvintes, destacando o risco que poderia representar um grupo de surdos numa sociedade que buscava caracterizar-se política e socialmente.

A criação de asilos e escolas para surdos possibilitou o posterior surgimento de associações e federações de surdos, as quais fortaleceram as relações entre os grupos de surdos e possibilitaram uma nova organização social, acompanhada da reflexão dos próprios surdos acerca de sua realidade permeada por vários discursos sobre eles e a surdez. Segundo Souza (1998, p.92):

À medida que se aglutinaram nas escolas especiais e em suas primeiras associações e se constituíram em grupo por meio de uma língua comum (e que dialeticamente se construía no trabalho que realizavam com e sobre ela), tiveram a possibilidade de refletir sobre um universo de discursos sobre eles próprios, no qual,

paradoxalmente, só ocupavam o lugar de objeto. Ao se unirem, ao estabelecerem vínculos materiais objetivos entre si, conseguiram arar um terreno mais favorável para o desenvolvimento ideológico da própria identidade.

2.2 Surdez e Surdos no Brasil: tudo começou com um Instituto de Educação

A história da fundação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos do Rio de Janeiro começou na Europa, mais precisamente no Instituto Nacional de Paris, pois de lá veio seu fundador. O professor surdo Ernest Huet lecionava neste Instituto e já havia dirigido o Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, quando intencionou estabelecer no Brasil uma escola voltada para o ensino de surdos. O início dos contatos para a criação desta escola ocorreu através de uma carta de apresentação do Ministro da Instrução Pública da França entregue junto ao Governo do Brasil, ao Ministro da França, Saint Georg (PINTO, 2007, p.7).

No Brasil, a história da educação de surdos é inaugurada com a vinda de **Huet (1822-1882)**, surdo francês, professor de surdos, na segunda metade do século XIX. Sua estada no Brasil tornou-se um marco da história da educação dos surdos brasileiros.²⁴ Pode-se afirmar que Huet veio para o Brasil inaugurar o processo educacional de surdos (ROCHA, 1997).

Com o apoio do Imperador Pedro II, do Dr. Manoel Pacheco Silva, reitor do Colégio Pedro II, e de uma Comissão Inspetora²⁵

²⁴ Não se sabe ao certo a data da vinda de Huet para o Brasil; encontramos as seguintes indicações: 1852, 1855 e 1856 (MCCLEARY, 2005). Além disso, não há um consenso com relação ao nome de Huet (LEITE, E., 2005; MCCLEARY, 2005; KUCHENBECKER, 2006). Dentre as obras consultadas encontramos: Ernest, Hernest, Eduard, Edward e Eduardo. Ver Revista da Feneis, ano IV. n. 13. jan.-mar., 2002. Huet ficou apenas alguns anos no Brasil, fato que é comprovado pelos registros históricos que demonstram que, no ano de 1866, ele já estava no México (MCCLEARY, 2005).

²⁵ Alguns importantes homens da elite da época compunham essa Comissão em sua primeira formação, dentre eles podemos citar: "Marquês de Montalegre, Marquês de Olinda, Prior do Convento do Carmo, Conselheiro de Estado Eusébio

chefiada pelo Marquês de Abrantes (PINTO, 2007, p.2), Huet fundou, em 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto de Educação de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Acredita-se que uma jornada pela história do instituto permite que se conheçam as diferentes visões, paradigmas, concepções e perspectivas da educação de surdos no Brasil durante os séculos XIX e XX. Conta-se que

para dar início ao trabalho, o Instituto, ainda não oficialmente criado, funcionou em salas do Colégio de Vassinon situado à rua Municipal nº 8. Com os auxílios da Comissão, Huet conseguiu as duas primeiras alunas surdas do Instituto, cujos nomes eram Umbelina Cabrita, de 16 anos, e Carolina Bastos, de 12 anos. Ambas eram naturais do Rio de Janeiro, tendo sido admitidas em 1º de janeiro de 1856, e recebiam uma pensão anual paga por Sua Majestade Imperial (PINTO, 2007, p.8).

A história da Libras e da educação de surdos no Brasil está intimamente ligada à história do instituto. Acredita-se que a primeira perspectiva de educação de surdos a ser propagada no Brasil seria o gestualismo, pois Huet seria adepto do gestualismo de Clerc. Moura (2000, p.81-2) ressalta que

não foram encontrados dados que estabelecessem que o trabalho proposto e realizado por Huet seguisse a Língua de Sinais, mas, considerando-se que ele havia estudado com Clerc no Instituto Francês e que sua educação se deu através da Língua de Sinais, pode-se deduzir que ele utilizava os Sinais e a escrita, sendo considerado inclusive o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil, onde ela acabou por mesclar-se com a Língua de Sinais utilizada pelos surdos em nosso país.

Huet teria dirigido o instituto de 1856 a 1861, sendo substituído, respectivamente, por **Frei do Monte do Carmo** e

de Queiros, Padre Joaquim Fernandes Pinheiro e o Abade do Mosteiro de São Bento” (ROCHA, 1997, p.6; PINTO, 2007, p.7).

Ernesto do Prado Seixas. Em 1862, assumiria a direção o professor **Manoel de Magalhães Couto** que ficaria no cargo até 1868, quando Tobias Leite ficaria na direção interinamente até sua nomeação oficial (PINTO, 2007, p.12). Vale destacar o fato de Couto não ser “um especialista em surdez, assim como não eram seus sucessores, tendo realizado apenas, um curso de especialização na França” (MOURA, 2000, p.82).

Nesses primeiros anos de funcionamento do instituto, percebe-se que ele estava voltado à “educação integral dos surdos, que recebiam noções de artes, ciências, religião e moral e, num momento em que não havia preocupação com este tipo de educação” (PINTO, 2007, p.13). Entretanto, “em 1868, uma inspeção do governo no instituto verificou que ele estava servindo apenas como um asilo de surdos” (MOURA, 2000, p.82), o que provocou a demissão de Couto.

Segundo Rocha (1997, p.7), em 1872, o **Dr. Tobias Rebelo Leite** foi nomeado diretor do instituto, ficando no cargo até 1896, ano de sua morte. Para Oliveira (2003, p.32), a gestão de Tobias Leite possibilitou melhoras significativas no instituto²⁶. Em 1871, ele teria publicado o primeiro livro, no Brasil, para o ensino de surdos (ROCHA, 1997, p.8). Tratava-se da tradução do livro do professor francês **J. J. Vallade Gabell**, *Methodes pour Enseigner aux Surds-muets*. O livro, organizado na forma de perguntas e respostas, abordava diversos temas referentes à educação de surdos e tornou-se a base norteadora da atuação dos profissionais do instituto.

²⁶ As mudanças seriam o retorno da disciplina Leitura sobre os Lábios, a criação do professor repetidor e o ensino profissional, sendo que todos os alunos eram obrigados a aprender um ofício ou arte (ROCHA, 1997, p.7).

Outros aspectos importantes da gestão de Tobias são: a aprovação do “projeto de regulamento em que era estabelecida a obrigatoriedade de ensino profissional e o ensino da ‘linguagem articulada e leitura sobre os lábios’” (MOURA, 2000, p.82) e, também, a publicação, em 1875, do livro *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos* do surdo Flausino José da Gama, aluno do instituto.

Durante a gestão de Tobias evento marcante da educação de surdos conhecido como Congresso de Milão (1880) aconteceu na Itália. A partir do Congresso de Milão, o oralismo tornou-se a filosofia dominante em meio ao processo educacional dos surdos, a ponto de banir a LS da educação de surdos, de afastar os professores surdos das instituições e de excluir a comunidade surda, por ser vista como um risco para o desenvolvimento da linguagem oral e das decisões políticas das instituições de ensino (LACERDA, 1996, p.15; SACKS, 1998, p.40-1; CAPOVILLA, 2001, p.1481). Segundo Lacerda (1996, p.6), os oralistas

exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina.

Com a morte do então diretor Tobias Leite, em 1896, assume, como diretor interino, o professor **Dr. Joaquim Borges Carneiro** e, em seguida, o **Dr. João Paulo de Carvalho**.

Durante sua gestão, a atuação do professor **Cândido Juca** na disciplina de Linguagem Articulada logrou grande destaque e fortaleceu as discussões com relação à oralização ou não dos surdos.

De um lado, estava a visão de que a oralização era uma condição essencial à inserção social dos surdos e, do outro, a visão de que, para a inserção social dos surdos, bastava ensinar-lhes uma profissão junto à linguagem escrita (ROCHA, 1997, p.12). Ainda na gestão do Dr. João Paulo de Carvalho, foi assinado, em 23 de março de 1901, o Decreto nº. 3964, que estabelecia um novo regulamento para o instituto²⁷.

Com a exoneração de João Paulo de Carvalho, o **Dr. João Brasil Silvado** assume a direção do instituto. Durante o curto período em que esteve na direção (1903-1907), foi criada a Revista do Instituto Nacional de Surdos-Mudos e realizada uma significativa campanha em prol da educação das meninas surdas e, também, pela melhor escolha dos métodos de ensino. Após a saída de João Brasil Silvado, o **Dr. Custódio Ferreira Martins** assumiu a direção do instituto, permanecendo até 1930. Durante esse período, algumas alterações foram realizadas, como a criação de uma cadeira de Linguagem Escrita (Decreto nº. 6892 de 19 de março de 1908), o estabelecimento do método oral puro como base para o ensino de todas as disciplinas e a criação da seção feminina (Decreto nº. 9198 de 12 de dezembro de 1911), que só viria a existir de fato em 1932.

²⁷ O decreto previa a manutenção do plano de estudos previamente estabelecido pelo Regulamento de 1873, preservando o artigo 8º: "o ensino da Linguagem articulada e da Leitura sobre os Lábios será dado de preferência aos alunos que mostrarem-se aptos para recebê-lo".

Segundo Leite, T. (2004, p.26), a repercussão do Congresso de Milão teria chegado ao Brasil, em 1910, estabelecendo a proibição do uso da LS e, até mesmo, do alfabeto manual nas instituições de educação de surdos. Tal proibição tornou-se oficial no Instituto de Surdos-Mudos com o Decreto nº. 9.198 de 12 de dezembro de 1911. Dessa data em diante, o método oral puro deveria ser a base do processo educacional dos surdos. Segundo Skliar (1997a, p.110),

O objetivo de orientar toda a educação das crianças surdas unicamente à aprendizagem da língua oral já se havia manifestado em outros momentos da história da surdez, mas é nesse período que o interesse se torna mais extremo e radical. Com a finalidade de uma quimérica conquista da língua oral se começa a proibir outras formas de comunicação.

Entretanto, Lima (2004, p.25) afirma que, mesmo com a proibição, a LS continuou a ser aceita em sala de aula até 1957, quando a então diretora do instituto, **Ana Rímoli de Faria Dória**, assessorada pela professora Alpia Couto, proibiu efetivamente o uso de sinais em classe (GOLDFELD, 1997, p.29).

Se, por um lado, há uma ação coercitiva para vigiar e punir o surdo que se utilizasse da língua de sinais, por outro, há uma reação dos próprios surdos que continuam a "falar" através dos sinais, não, nas salas de aula do Instituto, mas fora delas e principalmente nas "comunidades" que começam a tomar forma nos principais centros urbanos do país (LIMA, 2004, p.25).

Rocha (1997, p.14) afirma que, após três anos de emprego efetivo do método oral puro, os resultados não eram positivos, pois cerca de 60% dos alunos não alcançavam um nível satisfatório. Segundo Moura, ao verificar esse resultado negativo, Martins solicita ao governo a reforma do regulamento

e a entrada de crianças menores, entre os seis e dez anos, “justificando a falha não como do ensino, mas das crianças que seriam muito velhas para o aprendizado da fala articulada” (MOURA, 2000, p.83). O governo rejeitou a solicitação, e o ensino da fala passou a ser realizado somente para os que tivessem aptidão, em outras palavras, para aqueles que pudessem desenvolvê-la com facilidade beneficiando-se dela.

Em 1930, o chefe do governo provisório, Getúlio Vargas, nomeou, como diretor do instituto, o **Dr. Armando Lacerda**. Durante sua gestão, Lacerda dedicou-se a organizar o instituto e implantar um novo modelo pedagógico de acordo com a capacidade dos alunos surdos (ROCHA, 1997, p.17). Em 1934, Lacerda teria publicado a *Pedagogia Emendativa do Surdo Mudo*, ressaltando que existiriam dois objetivos centrais na educação dos surdos: o conhecimento da linguagem e a habilitação profissional.

O objetivo do trabalho no Instituto nesta época era a adaptação do Surdo no meio social, ministrando-lhe o conhecimento da linguagem usual e realizando a sua habilitação profissional para que pudesse viver de seu próprio trabalho (MOURA, 2000, p.84).

O Dr. Armando é substituído em 1947 pelo **Dr. Antônio Carlos Mello**, que permanece na direção do instituto até 1951. Durante sua gestão, é lançada a revista do Instituto Nacional de Surdos Mudos (1949), uma nova versão da revista que havia sido lançada na gestão de João Brasil Silvado (1903-1907).

Após Carlos Mello, a professora **Ana Rimoli de Faria Dória** assume, em 1951, a direção do instituto. Em sua gestão, foram criados o Curso Normal de Formação de Professores para surdos, o Jardim de Infância, o Curso de Especialização para

professores, a campanha para Educação do Surdo Brasileiro, a Primeira Olimpíada Nacional de Surdos, o Curso de Artes Plásticas, o Centro de Logopedia e, também, inúmeras publicações²⁸ (ROCHA, 1997, p.23). Em 1957, o instituto passa a ter um novo nome: Instituto Nacional de Educação de Surdos, e não mais Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

No ano de 1961, Dona Ana, como Dória ficou conhecida, é afastada da Direção. E de 1961 a 1964, três diretores passam pelo Instituto: **Rodolpho da Cruz Rolão, Pedro Eziel Cylleno e Euclides Alberto Braga da Silva**. Diversas ações são realizadas durante esse período como, por exemplo, a criação do boletim informativo "Educação de Surdos" e do Ginásio Industrial Ernest Huet, mais tarde conhecido como Ginásio Orientado para o Trabalho Ernest Huet e extinto em 1974.

Em 1974, sob a direção do **Dr. Marino Gomes**, foi criado o serviço de Educação Precoce pela professora Ivete Vasconcelos. Vasconcelos, após ter visitado a Gallaudet, também seria a responsável pela difusão da Comunicação Total²⁹ no Brasil, nos fins da década de setenta (GOLDFELD, 1997, p.29). Rocha registra o seguinte trecho de uma entrevista concedida por Dona Ivete, como era chamada, a um jornal da época:

a nova corrente filosófica da Comunicação Total, está se difundindo e ganhando adeptos em vários países do mundo. A Comunicação Total, apela para outras vias de comunicação, associando oralismo e gestualismo (1997, p.28).

²⁸ Essas publicações seriam: *Manual de Educação da Criança Surda, Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição, Introdução à Didática da Fala, Compêndio de Educação da Pessoa Surda*.

²⁹ Uma filosofia educacional que propunha usar todo e qualquer sistema de comunicação, quer palavras ou símbolos, quer sinais naturais ou artificiais, para garantir o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento dos surdos (CAPOVILLA, 2001, p.1483).

Em 1980, na gestão de **Heleton Saraiva O'Reilly**, foi lançado o PLANAP (Plano Anual de Atividade Pedagógica) e retomado o Curso de Especialização que havia sido desativado há anos. Daí em diante, várias mudanças ocorrem e, sob a gestão de **Lenita de Oliveira Viana**, e a partir de 1985, os debates acerca dos rumos educacionais da instituição são (re)impulsionados³⁰.

Em 1986, a direção do instituto iniciou, através do Projeto de Pesquisa PAE (Projeto de Alternativas Educacionais), a implementação da Comunicação Total em alguns grupos de alunos (CICCONE, 1996, p.6). A instituição continua a seguir os rumos e debates das tendências que o processo educacional dos surdos vai assimilando com as novas pesquisas em lingüística e educação, com os movimentos surdos e com as decisões político-sociais.

Embora o Rio de Janeiro tenha sido, de certa maneira, o núcleo da educação dos surdos brasileiros, no século XX, tornaram-se visíveis diversas ações em vários outros lugares do Brasil. Em 1929, foi fundado em São Paulo o Instituto Santa Terezinha, o qual se dedicava à educação de moças surdas. O Instituto Santa Terezinha permitia o uso da LS fora de sala e, segundo Brito, "foi o segundo pólo de concentração de surdos usuários de língua de sinais no Brasil" (1993, p. 6).

Segundo Monteiro (2006, p.283), o instituto seguia uma perspectiva oralista devido à forte influência dos educadores franceses católicos. Fato que também marcou a influência da Língua de Sinais Francesa (doravante LSF) na LS dos surdos brasileiros. Moura explica que

³⁰ Não falamos de todos os diretores do INES e nem esgotamos os acontecimentos importantes das gestões citadas, pois esse não é o nosso foco.

inicialmente, na cidade de São Paulo, o trabalho com crianças Surdas nas escolas particulares seguiu uma abordagem oralista. Estas escolas tinham uma tradição religiosa, benemérita, ou surgiram através do interesse de pais e amigos de Surdos. Seus objetivos eram pautados na integração do Surdo na comunidade ouvinte, onde o Surdo deveria procurar o seu lugar de trabalho (2000, p.91).

Em 1950, surgiram, em São Paulo, as primeiras iniciativas da Rede Municipal de ensino e de alguns familiares de surdos, dando origem ao Instituto Hellen Keller e ao Instituto Educacional de São Paulo³¹, ambos utilizando o método oral. Some-se o fato de que a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, em 1957, criou cinco classes especiais nas escolas regulares para atender o aluno surdo (LIMA, 2004, p.26).

Em Belo Horizonte, as primeiras ações com relação à educação de surdos teriam surgido na década de 30. Segundo Miranda (2007, p.50):

Em 08 de março de 1938, o jornal de circulação do Estado de Minas Gerais, O DIÁRIO, já relatava o início da construção do Instituto Santa Inês, indicando a quem ele pertencia _ Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário _ e os motivos de sua constituição.

O Instituto Santa Inês destacou-se na educação de surdos e contou com o apoio de religiosas do Instituto Estadual de Roma, uma importante instituição educacional para surdos da época. Ele propagou e defendeu a adoção do oralismo na educação de surdos e, aos poucos, passou a aceitar a LS como um auxílio à comunicação com os alunos surdos. Outra instituição criada na

³¹ Segundo Miranda (2007, p.35) "o Instituto em 1969 foi doado para a Fundação São Paulo, entidade mantenedora da PUCSP. A partir daí passou a ser conhecido como DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação".

década de 30, que atendia alunos surdos, foi o Instituto Pestalozzi.

Em 1979, foi fundada em Belo Horizonte a Clínica Fono, com o objetivo “de atender pessoas surdas, promovendo o desenvolvimento das habilidades sensoriais e psicológicas” (MIRANDA, 2007, p.55.). Com o tempo, a instituição foi assumindo uma função mais educacional e passou a ser denominada como Clínica Escola Fono³². Em sua proposta inicial, a clínica-escola seguia uma perspectiva educacional oralista, entretanto, com o tempo, passou a discutir as perspectivas da Comunicação Total.

A partir da década de 80, em Belo Horizonte, outras instituições escolares passaram a atender alunos surdos. Dentre elas, pode-se destacar a Escola Estadual Francisco Sales – Instituto de Deficiência da Fala e da Audição, inaugurada em 1983, que, numa perspectiva oralista, tornou-se responsável pela escolarização inicial de crianças surdas. Nessa escola, somente após alguns anos, é que se começou a empregar a LS, dentro das diretrizes da Comunicação Total.

O movimento de criação de escolas especiais, classes especiais para surdos, bem como salas mistas de surdos e ouvintes com a presença do intérprete de Libras, tornou-se realidade em todo o Brasil na década de 1990. Essa mudança inicial foi amparada pelas novas visões sociais, antropológicas, lingüísticas e pedagógicas com relação à surdez e aos surdos e fortalecida, no

³² “Em 17 de novembro de 1981, com parecer favorável pelo CEE da Secretaria de Estado da Educação – SEE, fica autorizado o funcionamento da Escola Fono, de ensino do 1º grau especial na rede particular, de Belo Horizonte. (Decreto nº 467/81). A proposta pedagógica da escola seguia os mesmos moldes da política educacional desenvolvida a partir do Congresso de Milão em 1880, uma educação voltada para o incentivo e as práticas endossadas pela metodologia oral” (MIRANDA, 2007, p.55-6).

século XXI, pelo surgimento de uma legislação³³ específica em relação aos surdos, sua língua e educação.

Em Belo Horizonte, podemos citar: a Escola Estadual José Bonifácio, que em 1996 formou sua primeira turma de surdos; a Escola Estadual Maurício Murgel, que em 1999 formou suas primeiras turmas mistas; a Escola Municipal Arthur Versiani Velloso, que, a partir do projeto piloto "Integração de alunos surdos no Ensino Regular",³⁴ passou a atender alunos surdos; e a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, que em 1998 passou a atender os surdos, jovens e adultos, no noturno.

Outro fato marcante da história da educação dos surdos no Brasil foi a fundação, em 1977, da Feneida (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) por um grupo de profissionais ouvintes ligados à área da surdez (FENEIS, 1993, p.5). Conta-se que, alguns anos após a fundação da federação, um grupo de surdos passou a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da recém-fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos (RAMOS, 2004, p.2). Essa comissão passou a reivindicar a participação efetiva dos surdos na Diretoria da Feneida. Assim, os surdos da comissão formaram uma chapa e conquistaram a presidência da entidade por um ano (FENEIS, 1993, p.5). Souza escreve (1998, p.90-1):

Ao lutarem pelos sinais, os surdos, organizados, se diferenciam, pela linguagem que defendem, do grupo majoritário usuário de uma outra linguagem:

³³ A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 oficializou a Libras, Língua de Sinais Brasileira, como língua da Comunidade Surda Brasileira, e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 a regulamentou, junto ao artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

³⁴ O formato inicial do projeto era de agrupamento de 5 alunos surdos por turma, tendo como apoio pedagógico uma professora auxiliar intérprete de Libras, para interpretar os conteúdos desenvolvidos pelo professor regente.

a oral. A partir dessa tomada de consciência, as divergências com *profissionais ouvintes* foram postas às claras e acabou por levar à posse, pelos surdos, da presidência da FENEIDA, [...] Simboliza uma vitória contra os ouvintes que consideravam a eles, surdos, incapazes de opinar e decidir sobre seus próprios assuntos e, entre eles, sublinha o papel da linguagem na educação regular. Desnuda, ainda, uma mudança de perspectiva, ou de representação discursiva, a respeito de si próprios: ao alterarem a denominação "deficiente auditivo", impressa na sigla FENEIDA, para "Surdos", em FENEIS, deixam claro que recusavam o atributo estereotipado que normalmente os ouvintes ainda lhes conferem, isto é, o de serem "deficientes".

Então, em 1987, a Feneida passou a se chamar Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). Segundo Ramos (2004, p.2), a criação da Feneis³⁵ deu-se através da ação de um grupo de surdos em uma assembléia geral na qual se votou o fechamento da Feneida.

A Feneis constituiu-se como uma instituição não-governamental, filantrópica, sem fins lucrativos, com caráter educacional, assistencial e sociocultural (FENEIS, 1993, p.7). Suas metas principais seriam promover e ampliar a educação e a cultura do indivíduo surdo, amparar socialmente este indivíduo, congregar e coordenar atividades junto às filiadas, associações, escolas e instituições da área da surdez, lutar pela melhoria de recursos educacionais e pela inclusão social dos surdos, organizar e participar de eventos na área da surdez.

³⁵ "As entidades fundadoras da FENEIS foram: Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audição - APADA/ Niterói-RJ, Associação dos Surdos de Minas Gerais - MG, Associação dos Surdos do Rio de Janeiro - RJ, Associação Alvorada Congregadora de Surdos - RJ, Associação dos Surdos de Cuiabá - MT, Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul - MS, Instituto Londrinense de Educação de Surdos - PR, Escola Estadual Francisco Sales - MG, Instituto Nossa Senhora de Lourdes - RJ, Associação de Pais e Amigos dos Surdos - APAS - PR, Associação de Pais e Amigos do Deficiente da Audiocomunicação - APADA/ Marília - SP, Centro Educacional de Audição e Fala - DF, Associação do Deficiente Auditivo do Distrito Federal - DF, Centro Verbo-Tonal Suvag/ Recife - PE, Associação Bem Amado dos Surdos do Rio de Janeiro - RJ e Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo/ APADA - DF" (RAMOS, 2004, p.6, 7).

A Feneis tem realizado diversas ações sociais e políticas, tais como inclusão de surdos no mercado de trabalho, assistência jurídica aos surdos, serviços de intérpretes de Libras-LP para acompanhar os surdos quando necessário, serviços de informação e esclarecimento aos pais, aos educadores, às autoridades e ao público em geral, organização de cursos de Libras, capacitação de instrutores de Libras e de intérpretes e produção de publicações com assuntos de interesse da comunidade surda, dentre outras.

A história de formação da Feneis evidencia a emergência dos movimentos reivindicatórios organizados pelos surdos brasileiros em prol não somente do “direito de um ensino em Libras”, mas principalmente pelo direito a opinar e decidir acerca de quaisquer decisões políticas que envolvam os surdos. A formação da Feneis inaugurou um importante capítulo das relações políticas entre surdos e ouvintes e influenciou significativamente a educação de surdos no Brasil.

Vale ressaltar que, contrapondo-se à preponderância do método oral, a LS tornou-se o ponto central da luta da FENEIS e o símbolo por excelência da surdez (BRITO, 1993, p.28). Segundo Antônio Campos de Abreu, surdo e integrante da Diretoria da entidade:

Para a Feneis, a língua de sinais é um direito do surdo à língua materna, responsável pelo seu desenvolvimento cultural social e acadêmico/educacional. As dúvidas, receios e dificuldades de assumir essa postura prejudicou em muito, o surdo, além da questão do tempo perdido em discussões entre famílias e profissionais envolvidos com este indivíduo. A Língua de Sinais é a chave para ampliar a inserção do surdo no âmbito social (AZEREDO, 2006, p. 7).

Esse panorama geral da história da educação de surdos permite que se conheçam diversas visões, concepções, conceitos e modelos de surdez, os quais evidenciam diferentes perspectivas e propostas educacionais. Segundo Thoma (1998, p.127-8):

Na história da educação dos surdos surgiram várias tendências, apontando concepções distintas e, por vezes, opostas, quanto a melhor forma de educar ao surdo e, no ritmo das mudanças, as *filosofias educacionais* foram (re)feitas de acordo com os interesses, crenças e valores de cada época. A história desta educação é, portanto, trilhada por diferentes caminhos, apresentados como um reflexo do pensamento e dos interesses dominantes em cada época e em cada sociedade. Poderíamos dizer que cada um destas filosofias nada mais representa do que o imaginário e as representações sociais construídas sobre os surdos ao longo dos tempos.

O atual contexto educacional dos surdos está permeado pelas diferentes visões, conceitos e modelos de surdez historicamente construídos. Considerando-se que para a compreensão da sala de aula, formada somente por alunos surdos, é necessário que se conheça a realidade na qual ela se localiza, organizaram-se, a seguir, as duas visões básicas com relação à surdez e aos surdos e, também, as três principais propostas educacionais empregadas no decorrer da história do processo educacional dos surdos.

2.3 Visões com relação aos surdos e a surdez

Grosso modo, configuraram-se historicamente duas maneiras distintas de se olhar para a surdez e, conseqüentemente, para os surdos. A adoção de uma dessas visões demonstra as concepções e conceitos de quem olha e, certamente, guiará a

uma série de perspectivas e atitudes com relação aos surdos e ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Essas visões distintas fundamentam-se, basicamente, em dois modelos: o clínico-terapêutico e o sócio-antropológico (SKLIAR, 1997a; 1998). Esses modelos têm sido responsáveis em definir e guiar diversas tendências educacionais, ora enfatizando uma certa normalização, ora defendendo a aceitação das diferenças. Entretanto, "a temática da surdez, na atualidade, se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em 'modelos sobre a surdez'" (SKLIAR, 1998 p.9).

2.3.1 A visão a partir do modelo clínico-terapêutico

O modelo clínico-terapêutico foi-se formando historicamente de acordo com as posturas médicas e ideológicas que foram sendo assumidas com relação à surdez. O olhar clínico-terapêutico difundiu-se socialmente e passou a embasar as posturas educacionais em relação aos surdos, inclusive a filosofia educacional oralista. Nesse modelo, o surdo é

considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala. É definido por suas características negativas; a educação se converte em terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala. Os surdos são considerados doentes reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala (SKLIAR, 1997a, p.113).

O modelo clínico-terapêutico trouxe uma visão estritamente relacionada à surdez como patologia, enfatizando o *déficit* biológico. Assim, aqueles que se alicerçam nesse modelo

consideram a surdez como mera deficiência sensorial. Segundo Sá (2002, p.48):

Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa Surda se desenvolve.

Com esse conceito de surdez, a educação de surdos passou a ser vista como um processo de medicalização, no qual as estratégias e recursos educacionais têm um caráter reparador, reabilitador, normalizador e corretivo. Assim sendo, as línguas de sinais são rechaçadas do processo educacional dos surdos. Na visão clínico-terapêutica, materializada por meio do oralismo, acredita-se que

a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema lingüístico, pois o define como um conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada, que, além disso – e paradoxalmente – limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral (SKLIAR, 1997a, p.111).

Nesse momento da história da surdez, no qual o modelo clínico imperou, os surdos seriam potencialmente retirados do contexto educacional, pedagógico, e colocados nos domínios da medicina, da intervenção clínica e da terapia. Na verdade, ocorria uma transformação gradual do contexto escolar e de suas discussões e enunciados pedagógicos, em mecanismos de natureza médico-hospitalar (LANE, 1993 *apud* SKLIAR, 1998, p.16).

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de

instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 1997a, p. 111).

Nesse modelo clínico, os surdos ou deficientes auditivos possuem uma deficiência que precisa ser tratada com o propósito de reabilitá-los à convivência social. Visa-se ao “disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (SKLIAR, 1998, p.10). Esse tratamento teria o objetivo de desenvolver e treinar a fala e a leitura labial, através de tratamento fonoaudiológico, de uso de próteses e implantes, por exemplo, capazes de capacitá-los a usar a LO e a partilhar dos modos de ser, pensar e agir da sociedade ouvinte que integram. Ao criticar tal modelo, Skliar (1997a, p.12) ressalta que

a criança não vive a partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isto seria certo se, desde já, o modelo clínico-terapêutico não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica em geral originar conseqüências sociais ainda maiores. Reeducação ou Compensação, essa é a questão. Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro.

Esse modelo clínico foi preponderante até a década de 90, quando uma nova visão da surdez destacou-se, principalmente em meio aos pesquisadores. Segundo Skliar (1997a, p.140-1):

Foram duas as observações que a partir da década de 60 levaram outros especialistas – como antropólogos, lingüistas e sociólogos – a interessar-se pelos surdos, e que originaram uma visão totalmente oposta à clínica, uma perspectiva sócio-antropológica da surdez. Por um lado, o fato

de que os surdos formam comunidades cujo fator aglutinante é a língua de sinais [...] Por outro lado, a confirmação de que os filhos surdos de pais surdos apresentam melhores níveis acadêmicos, melhores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, níveis de leitura semelhantes aos do ouvinte, uma identidade equilibrada, e não apresentam os problemas sociais e afetivos próprios dos filhos surdos de pais ouvintes.

2.3.2 A visão a partir do modelo sócio-antropológico

Ao contrário da visão clínica, na qual que se propõe a medicalização, o tratamento terapêutico, a reabilitação do surdo; na visão sócio-antropológica, compreende-se a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural. No modelo sócio-antropológico, concebe-se a surdez como uma diferença³⁶, e não como mera deficiência como no modelo clínico-terapêutico. Esse novo prisma possibilitou que a surdez fosse vista a partir de outros referenciais (HUBNER, 2006, p.51). Ao se referir a esse novo prisma, Moura relata que

O movimento multicultural, de grande amplitude, abrangeu as minorias dos mais diversos tipos que reivindicavam o direito de uma cultura própria, de ser diferente e denunciavam a discriminação à qual estavam sendo submetidos (2000, p.64).

Considerando esta perspectiva, os surdos passam a ser vistos como aqueles que

formam uma comunidade lingüística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituírem-

³⁶ Carlos Skliar deixa claro que, para ele, diferença é entendida, conforme McLaren (1995), "não como um espaço retórico - a surdez é uma diferença - mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos" (SKLIAR, 1998, p. 13).

se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos [...] A língua de sinais anula a deficiência lingüística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997a, p.141).

Em oposição à visão clínico-terapêutica, na visão sócio-antropológica, passa-se a utilizar o termo “surdo” para se referir àqueles que, independentemente do grau da perda auditiva, reconhecem-se como surdos, na medida em que valorizam a experiência visual e se apropriam da LS como meio de comunicação e expressão; reúnem-se com seus pares e partilham modos de ser, agir e pensar, bem como uma identidade cultural comum e um certo *Deaf Pride*, orgulho em ser surdo.

Os nomes atribuídos aos Não-Ouvintes incluem “mudo”, “surdo-mudo”, “deficiente auditivo”, uma variedade de outros eufemismos politicamente corretos, e o que é preferido pela maioria daqueles que se identifica como tal: “Surdo” (WRIGLEY, 1997, p.3).³⁷

Nessa mesma perspectiva, as pessoas com deficiência auditiva seriam aquelas que rejeitam a condição da surdez, na medida em que tentam resgatar a experiência auditiva por meio de próteses e implantes, desprezando a LS e estabelecendo seu único meio de comunicação através da LO: fala com o auxílio da leitura labial. Além disso, essas pessoas freqüentam grupos de

³⁷ Minha tradução para “The names assigned to the Other-than-Hearing include ‘mute’, ‘deaf-mute’, ‘hearing impaired’, a range of other politically correct euphemisms, and the one that is preferred by most of those who identify themselves as such: ‘Deaf’.” Há uma cópia da introdução do livro disponível em <<http://gupress.gallaudet.edu/2895.html>>. Acesso em 25 nov. 2007.

ouvintes e não se identificam com os surdos sinalizadores – usuários da LS.

Considerar a surdez através desse modelo implica, primeiramente, respeitar e aceitar o surdo em sua diferença e especificidade lingüística e cultural. Dito de outro modo, esse respeito e aceitação da diferença significam não somente aceitar a LS usada pelos surdos no processo educacional, mas “produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica” (SKLIAR, 1998 p.14).

A difusão da visão sócio-antropológica da surdez nas últimas décadas do século XX possibilitou aos educadores uma nova maneira de se pensar o processo de ensino-aprendizagem de surdos. Apropriando-se dessa visão, muitos professores de surdos propuseram novas estratégias de ensino vinculadas ao uso da LS e ao reconhecimento da necessidade de se ensinar a LP como L₂. Entretanto, até que essa nova proposta educacional bilíngüe se configurasse outras maneiras de se tratar a educação de surdos destacaram-se no cenário educacional: o oralismo e a comunicação total.

2.4 Sinais e fala: os caminhos educacionais e a surdez

Normalmente é assim como os filósofos do conhecimento nos ensinam que a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam e que cada ponto de vista é a vista de um ponto.

Leonardo Boff

Historicamente verifica-se a configuração dos debates acerca da educação dos surdos sob três importantes filosofias educacionais: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo. A aproximação e a análise da concepção e aplicação de tais

filosofias evidenciam uma ampla variedade de visões, ênfases e práticas, muitas vezes, contraditórias.

Segundo Brito (1993, p.27), seriam apenas duas as filosofias educacionais para surdos: o Oralismo, que defenderia o aprendizado apenas da LO, e o Bilingüismo, que defenderia o aprendizado da LO e da LS, reconhecendo o surdo em sua diferença e especificidade. Considerando isso, pode-se dizer, sem dúvidas, em *oralismos* e *bilingüismos*. Esse plural serve para marcar a diversidade das metodologias, leituras e aplicações do oralismo e do bilingüismo na educação de surdos.

A história da educação dos surdos revela o confronto e a coexistência dessas diferentes abordagens. Sabe-se que, desde o século XVIII, duas perspectivas, tratadas como oralismo e gestualismo, confrontam-se acirradamente (BUENO, 1998, p.47). O pêndulo da educação de surdos, ora estava mais para lado o oralista, ora para o gestualista. De acordo com Lima (2004, p.50):

A abordagem educacional (oralista ou gestual) dependia incondicionalmente de quem a conduzia. Caso fosse partidário do uso exclusivo da língua oral, esta era tomada como fio condutor da educação do aluno surdo. Caso fosse simpatizante da língua de sinais, esta era adotada como instrumento de trabalho na sala de aula.

Embora, atualmente, o pêndulo esteja voltado para o gestualismo, expresso através de diferentes perspectivas bilíngües, o oralismo continua presente e defendido por alguns familiares de surdos, profissionais e pessoas com surdez³⁸.

³⁸ Pode-se dizer que existem em meio aos surdos dois grupos distintos: os "surdos sinalizadores", que defendem a LS e o bilingüismo e os "surdos oralizados", que repudiam a LS e defendem o oralismo.

2.4.1 Diferentes facetas do oralismo

Em seu início, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo unânime sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam; porém, no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas de gestualistas (LACERDA, 1996, p.6).

De forma simplificada, pode-se dizer que o oralismo, preponderante até a década de 1980, defendia a “desmutização”, em outras palavras, o aprendizado apenas da LO com o objetivo de recuperar o surdo, integrá-lo à sociedade, ou seja, de, se possível, torná-lo como o ouvinte. Nesse caso, a LO tornava-se mais um objetivo do que um instrumento do aprendizado e da comunicação (BRITO, 1993, p.27; BERNARDINO, 2000, p.29), pois seu aspecto sonoro era enfatizado em detrimento de sua estruturação semântica e, até mesmo, de seu registro lingüístico. Segundo Brito (1995, p.15):

Devido à falta de audição do surdo, alguns métodos, na ânsia, de suprir essa falta, centralizaram sua atenção na produção e recepção da cadeia sonora da fala, isto é, no nível fonético, negligenciando, muitas vezes, o nível semântico-cognitivo.

Na filosofia educacional oralista, toda e qualquer forma de comunicação gestual deveria ser negada ao surdo. Muitos acreditavam que o contato dos surdos com a linguagem gestual impediria que eles se desenvolvessem oralmente e os levaria a viver à margem da sociedade ouvinte. Segundo Souza (1998, p.4):

A idéia central do oralismo é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica [...] obstaculizando a “aquisição normal” da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas,

tidos quase como responsáveis únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo”. Para o oralismo, a linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importa de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios, dependentes da fala e/ ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico. O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que consideram ser o “tratamento educativo interdisciplinar” da pessoa surda.

Para conseguir alcançar seu objetivo, a aquisição e desenvolvimento normal da linguagem oral, os oralistas desenvolveram e empregaram diferentes instrumentos, técnicas e metodologias de oralização: a verbo-tonal, a audiofonatória, a aural, a acupédica, a intervenção precoce, a protetização, o implante coclear e etc (GOLDFELD, 1997, p.31; MOURA, 2000, p.53-5; CAPOVILLA, 2001, p.1482). Além disso, muitos oralistas também se dedicaram ao ensino da escrita e a rigorosos treinos de leitura.

Apesar do grande afincamento e dedicação dos oralistas, o oralismo não obteve resultados tão satisfatórios, talvez devido à maneira como se enfatizava a LO em detrimento de outros importantes aspectos da comunicação, da interação, da educação e da inserção social.³⁹ A educação de cunho oralista “não garante o

³⁹ “Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos. Alguns métodos prevêm, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial. Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que ‘protetizada’, reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a

pleno desenvolvimento da criança surda e nem a sua integração à comunidade ouvinte”, visto que o domínio apenas da LO “em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e ouvintes” (GOLDFELD, 1997, p.86).

No começo do século XX, encontram-se os primeiros relatos dos insucessos do oralismo. Um inspetor geral de Milão descreveu que o nível de fala e de aprendizado de leitura e escrita dos Surdos após sete a oito anos de escolaridade era muito ruim, sendo que estes Surdos não estavam preparados para nenhuma função, a não ser como sapateiros ou costureiros. Na França isso também foi notado, os Surdos educados no oralismo tinham uma fala ininteligível (MOURA, 2000, p. 49).

Contudo, pode-se verificar que os oralistas esperavam não somente levar o surdo a falar e a ler os lábios, mas a desenvolver competência lingüística, o que lhes permitiria desenvolver-se social, emocional e intelectualmente e, dessa maneira, integrar-se ao mundo dos ouvintes (CAPOVILLA, 2001, p.1481). Entretanto, isso não foi possível devido, entre outros, ao fato de que essa filosofia educacional ampara-se em uma idéia equivocada de que há uma dependência intrínseca entre a linguagem e a linguagem oral e entre desempenho oral e o desenvolvimento cognitivo. Portanto, nessa perspectiva, acredita-se que “o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral” (SKLIAR, 1997a, p.111).

Ao se restringir a essa concepção de linguagem, desconsiderando os aspectos cognitivos que são determinados pela linguagem e pela cultura para se limitar a oralização da

momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança” (LACERDA, 1996, p.18).

criança surda, o oralismo “produz” surdos que, embora possam “falar” o português, provavelmente não serão capazes de interagir com os ouvintes, devido a questões semânticas e pragmáticas relativas à língua em uso e a dificuldades cognitivas, sociais e emocionais advindas da não-aquisição natural e contextualizada de uma língua na infância (GOLDFELD, 1997, p.91). Considerando isso, pode-se afirmar que

[...] todas estas tentativas de oralização do Surdo caminharam numa busca incessante de uma transformação do Surdo num ouvinte que ele jamais poderia vir a ser. Como ele não poderia vir a ser, nem se comportar, nem aprender da mesma forma que o ouvinte, as abordagens oralistas não conduziram ao resultado desejado: desenvolvimento e integração do Surdo na comunidade ouvinte (MOURA, 2000, p.55).

É importante a compreensão de que o oralismo, desde suas origens quinhentistas, fundamentou-se em concepções médicas, religiosas, filosóficas e, até mesmo, políticas (SKLIAR, 1997b), sem as quais ele não teria surgido e muito menos ganhado consistência. Podem-se encontrar essas concepções em diversas obras, inclusive nos textos clássicos, tanto sacros quanto seculares (CAPOVILLA, 2001, p.1480). Foi justamente por vieses oralistas que se fomentou, no século XVI, a concepção de que os surdos eram educáveis.

O imaginário da sociedade quinhentista estava marcado pela idéia de que a linguagem oral era o cerne da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Portanto, foram exatamente as demonstrações oralistas de surdos usando a LO, falada e escrita, que possibilitaram uma mudança nesse imaginário que passou a aceitar, pouco a pouco, a possibilidade de os surdos serem educados, visto que conseguiam usar a linguagem oral. A

partir de então, tornaram-se possíveis os relatos que, de alguma maneira, creditaram à LS um certo *status*⁴⁰.

2.4.2 Expressões do gestualismo

O surgimento de uma filosofia educacional gestualista talvez possa ser relacionado ao fato de que, reconhecida a natureza educável do surdo e aceita a idéia de que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência, era possível olhar a linguagem gestual usada pelos surdos, para comunicarem entre si, como uma possibilidade de interlocução com eles e como um meio de ensino da língua oral, falada e escrita. De acordo com Lacerda (1996, p.6), os gestualistas

eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral.

L'Épée, o precursor do uso da LS na educação dos surdos, provavelmente, viu a linguagem gestual dos surdos dessa maneira. É inegável o fato de que ele apresentou uma perspectiva avançada para a educação dos surdos no século XVIII: o uso da LS, ainda que adaptada numa forma de "francês sinalizado".

Embora avançasse, L'Épée, considerava a linguagem oral muito importante, no sentido de que não só ensinava leitura e escrita

⁴⁰ Capovilla (2001, p.1480) escreve: "Uma honrosa exceção do século XVIII foi o filósofo Condillac. Embora a princípio considerasse os Surdos como meras estátuas sensíveis e máquinas ambulantes, incapazes de pensamento e linguagem, depois de comparecer incógnito às aulas do abade L'Épée, ele se converteu e forneceu o primeiro endosso filosófico da Língua de Sinais e de seu uso na educação do Surdo (LANE, 1984)".

aos seus alunos surdos, mas, principalmente, acrescentava à LS aquilo que, segundo ele, faltava, ou seja, uma “gramática”. Assim, ele criou os *Sinais Metódicos*: um misto do léxico da LS com a gramática francesa.

Durante a ascensão do gestualismo, na segunda metade do século XVIII e primeiras décadas do XIX, percebe-se, mesmo entre os seus defensores, uma certa controvérsia: ao mesmo tempo em que exaltavam a LS, a depreciavam. Segundo Oliver Sacks (1998, p.33), L’Epée considerava a LS, “por um lado, uma língua ‘universal’⁴¹; por outro lado, destituída de gramática (portanto, necessitando da importação da gramática francesa, por exemplo)”.

Desloges, surdo francês, considerava que a LS seria a língua mais própria à expressão das sensações sendo semelhante às outras, entretanto também a via como “incompleta”, a ponto de afirmar que embora L’Epée não tivesse sido o seu inventor, ele teria reparado o que encontrou incompleto nela, ampliando-a e dotando-a de regras.⁴²

⁴¹ “Como é fato bastante conhecido, os filósofos dos séculos XVII e XVIII acreditavam que a primeira linguagem dos homens teria sido a de ação - os surdos a teriam conservado e aprimorado. A linguagem de ação, segundo os iluministas, seria uma forma de registro mais acurada da realidade, pois, como um espelho, refletiria o modo simultâneo como os sentidos percebiam o mundo exterior - seria deles, portanto, uma forma de representação desdobrada. A língua oral teria surgido como uma expansão lateral da linguagem de ação por conveniências impostas pelas necessárias adaptações ao ambiente - poder ser perceptível no escuro das cavernas, por exemplo (Cf. Foucault, 1992: 121-125). Assim concebida, a linguagem de sinais teria um caráter universal, uma vez que todos os homens seriam dotados das mesmas condições de funcionamento dos sentidos e porque os objetos percebidos teriam sempre as mesmas características, independente do país. Quer dizer: se na linguagem de ação havia (supostamente) uma relação isomórfica entre o referente e as sensações, e, portanto, entre a coisa e o sinal correspondente, a *langue des signes* só poderia ser entendida como sendo, necessária e logicamente, comum a todos os povos” (SOUZA, 2003, p.334).

⁴² “(...) certa vez l’Epée concebeu o nobre projeto de devotar-se à educação do surdo; ele sabiamente observou que eles possuíam uma linguagem natural para se comunicarem entre si. Como essa linguagem não era outra senão a de sinais, ele supôs que, se ele se empenhasse em compreendê-la, o triunfo de seu empreendimento seria assegurado. Esse discernimento foi recompensado com

Com as decisões do Congresso de Milão, em 1880, o gestualismo foi posto como o grande vilão e empecilho do sucesso do processo educacional, passando a ser gradativamente banido da educação dos surdos. Iniciava-se uma nova era da educação de surdos: a era do oralismo puro.

Assim, durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que estava ausente no surdo frente ao modelo ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatorio (LODI, 2005, p.416).

Praticamente um século de preponderância do oralismo fez aflorar uma realidade não muito satisfatória. Segundo Lacerda (1996, p.15):

Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

sucesso. Então o abade de l'Epée não foi o inventor ou o criador dessa linguagem; pelo contrário, ele a aprendeu com o surdo; ele somente reparou o que encontrou incompleto nela; ele a ampliou e lhe deu regras metódicas" (DESLOGES, 1984, p.34 apud NASCIMENTO, 2006, p. 258).

2.4.3 Um fôlego em meio ao oralismo: uma filosofia híbrida de transição

A insatisfação com os insucessos do oralismo possibilitou o surgimento, na década de 70, de uma proposta diferenciada que, de certa maneira, possibilitava a revitalização da LS no processo de ensino-aprendizagem dos surdos. Segundo Brito (1993, p.31), essa perspectiva, tal como foi concebida, propunha o “reconhecimento das línguas de sinais como direito fundamental da criança surda”. Nessa nova proposta educacional, “a premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança Surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado” (MOURA, 2000, p.57).

A Comunicação Total⁴³, como foi batizada, utiliza todos os recursos e técnicas orais e manuais que possibilitam a interação comunicativa tanto entre ouvintes e surdos quanto entre surdos e surdos: gestos, mímica, fragmentos da LS, pantomima, leitura labial, dramatização, expressões faciais, datilologia, formas sinalizadas da LO, *pidgin*, estimulação auditiva, próteses, leitura, escrita, etc.

⁴³ Nídia de Sá ressalta que atualmente o termo “Comunicação Total” tem sido utilizado a partir de diferentes entendimentos: “a) pode referir-se a um posicionamento ‘filosófico-emocional’ de aceitação do surdo e de exaltação da comunicação efetiva pela utilização de quaisquer recursos disponíveis; b) pode referir-se à abordagem educacional bimodal que objetiva o aprendizado da língua da comunidade majoritária através da utilização de todos os recursos possíveis além da fala, quais sejam: leitura dos movimentos dos lábios, escrita, pistas auditivas, e, até mesmo de elementos da língua de sinais; c) pode referir-se a um tipo de bimodalismo exato, que faz uso simultâneo ou combinado de sinais extraídos da língua de sinais, ou de outros sinais gramaticais não presentes nela, mas que são enxertados para traduzir a linearidade da língua na modalidade oral e para auxiliar visualmente o aprendizado da língua-alvo, que é a oral” (SÁ, 1999, p.99-102 *apud* SÁ, 2002, p.64).

A Comunicação Total⁴⁴ seria um híbrido do oralismo com o gestualismo e, diferentemente do oralismo, defenderia que somente o aprendizado da LO não asseguraria o pleno desenvolvimento do surdo (GOLDFELD, 1997, p.36). De acordo com Fernando Capovilla (2001, p.1483), a Comunicação Total:

Advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, desde a fala sinalizada, passando por uma série de sistemas artificiais, até chegar aos sinais naturais da Língua de Sinais. [...] A Comunicação Total advoga o uso de um ou mais desses sistemas, juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao Oralismo estrito do que propriamente um método.

A Comunicação Total demonstrou uma eficácia maior em relação ao oralismo, pois ela possibilitou a presença da LS na escola como um auxílio na aquisição da língua falada e escrita. Segundo Moura (2000, p.59), "a Comunicação Total expandiu-se nos Estados Unidos e em outros países, tendo sido a forma pela qual os Sinais puderam ser aceitos". Contudo, o uso simultâneo de diversos meios e códigos comunicativos acabou por fazer da prática bimodal⁴⁵ o centro de tal filosofia. Segundo Souza (1998 p.7):

Sinalizar o Português era como conseguir um meio-termo que aparentemente satisfazia aos dois grupos envolvidos. Se de um lado os surdos poderiam readquirir o direito de usar a LIBRAS fora da classe, de outro, na escola, os professores

⁴⁴ Vale ressaltar que, embora a Comunicação Total surja, nos fins do século XX, como uma filosofia educacional, o abade L'Epée já havia realizado propostas semelhantes no Instituto de Surdos de Paris, no século XVIII, ao criar os Sinais Metódicos.

⁴⁵ O bimodalismo seria o uso simultâneo de códigos manuais com a LO. Ele se manifesta através da utilização da LO junto a alguns códigos manuais, tais como o português sinalizado (uso do léxico da LS na estrutura da LO e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na Libras), o "cued-speech" (sinais manuais que representam os sons da LP), o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato) e, até mesmo, a datilologia (representação manual das letras do alfabeto).

teriam sua tarefa de ensino facilitada com o uso de sinais. Essa aparente solução era subsidiada pelas "novas" idéias na Educação do Surdo, mais ou menos cristalizadas ou que giravam na órbita do que se compôs com o rótulo de Comunicação Total.

Para Brito (1993, p.31), a Comunicação Total, tal como foi sendo aplicada, deixou de representar uma perspectiva oposta ao Oralismo, para se tornar apenas uma técnica manual dele. De acordo com Goldfeld (1997, p.97):

A Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. Por um lado, ela ampliou a visão de surdo e surdez, deslocando a problemática do surdo da necessidade de oralização, e ajudou o processo em prol da utilização de códigos espaço-visuais. Por outro lado, não valorizando suficientemente a língua de sinais e a cultura surda, propiciou o surgimento de diversos códigos diferentes da língua de sinais, que não podem ser utilizados em substituição a uma língua, como a língua de sinais, no processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo da criança surda.

Embora a Comunicação Total tivesse de fato melhorado a interação entre os professores ouvintes e os alunos surdos, o conhecimento dos conteúdos escolares e as habilidades de leitura e escrita ainda continuavam aquém do esperado (LIMA, 2004, p.34).⁴⁶ Segundo Moura (2000, p.63),

⁴⁶ Fernando Capovilla (2001, p.1486), relata que "procurando descobrir por que as aulas em que se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo não produziam a melhora esperada na aquisição da leitura e escrita alfabéticas, os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista de um aluno Surdo e, então discutir com as professoras o que poderia estar acontecendo. Para tanto, eles filmaram as aulas em Comunicação Total ministradas pelas professoras, em que elas sinalizavam e oralizavam ao mesmo tempo. Então, colocando as professoras 'na pele' de seus alunos Surdos, eles exibiram as fitas às professoras, mas sem o som da fala que acompanhava a sua sinalização, as professoras exibiam uma grande dificuldade em entender o que elas mesmas haviam sinalizado! As próprias professoras perceberam então que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações, embora até então costumassem crer que estavam a sinalizar cada palavra concreta e de função gramatical em cada sentença falada. A conclusão desconcertantemente óbvia foi a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas, sim, uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser

Na verdade, o desenvolvimento das crianças Surdas melhorou muito com o Bimodalismo: elas podiam se comunicar de uma forma muito mais fluída, a comunicação oral não ficou prejudicada como muitos dos opositores das línguas sinalizadas esperavam que acontecesse, o desempenho acadêmico melhorou, mas nem todos os problemas foram solucionados.

Com o insucesso da Comunicação Total e o aumento significativo das pesquisas em relação à LS, surgiram novas perspectivas para a educação de surdos, as quais passaram a defender a idéia de que a educação deveria utilizar “a própria Língua de Sinais natural da Comunidade Surda, e não mais a língua falada sinalizada” (CAPOVILLA, 2001, p.1486).

2.4.4 Um novo avanço: a filosofia bilíngüe

A educação bilíngüe para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total) (LIMA, 2004, p.37).

O bilingüismo apresentou-se, a partir dos anos 90, não só como uma reação às filosofias educacionais anteriores, mas como a expressão de uma nova visão sobre a surdez, os surdos e a LS. A proposta bilíngüe valoriza a LS como meio de desenvolvimento do surdo nas diversas áreas do conhecimento. Segundo essa proposta, o surdo tem o direito de ter acesso à educação através de sua língua natural, a LS, com a finalidade de desenvolver a linguagem, o pensamento, a cognição, a

compreendidos plenamente por si sós. Em conseqüência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngües como se esperava, mas sim hemilíngües, por assim dizer, sem ter acesso pleno a qualquer uma das línguas, e sem conhecer os limites entre uma e outra”.

consciência e sua identidade como qualquer outro indivíduo. Nas palavras de Skliar (1997a, p.143-4):

[...] o modelo bilíngüe propõe, então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolingüísticas que tem a ouvinte. Será só desta maneira que a criança surda poderá atualizar suas capacidades lingüístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender.

A substituição de um modelo de Comunicação Total por um Bilíngüe amparou-se não só no insucesso dos modelos anteriores, mas principalmente na nova maneira de olhar os surdos, a surdez e as LS. Segundo Brito (1995, p. 15-6), os estudos lingüísticos sobre as LS mostraram:

as especificidades próprias de uma Língua de Sinais, o que impossibilita o seu uso concomitantemente ao de uma língua oral, apesar de se processarem através de modalidades distintas e exclusivas [...] Esses estudos salientam, pois, a inviabilidade da comunicação bimodal, muito usada atualmente por aqueles que se dizem defensores da Comunicação Total.

É importante ressaltar uma diferença básica entre a Comunicação Total e o Bilingüismo. Na Comunicação Total, o uso simultâneo da fala e dos sinais "torna impraticável o uso adequado da língua de sinais" que, "por ser mais desprestigiada e menos conhecida em sua estrutura, acaba por ter que se moldar à estrutura da língua oral"; já no bilingüismo, pretende-se que a LO e a LS "sejam ensinadas e usadas diglossicamente, porém, sem que uma deforme a outra" (BRITO, 1993, p.46, 48). Para Goldfeld (1997, p.160), o bilingüismo seria a melhor filosofia educacional para a criança surda,

pois a expõe a uma língua de fácil acesso, a língua de sinais, que pode evitar o atraso de linguagem e possibilitar um pleno desenvolvimento cognitivo, além de expor a criança à língua oral, que é

essencial para o seu convívio com a comunidade ouvinte e com sua própria família [...] possibilitando a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Em suas considerações e críticas, Fernandes (2003, p. 55) afirma que “os últimos 100 anos de educação de surdos, no Brasil, foram mais do que suficientes para aprendermos como não educar surdos e, também, como não formar educadores de surdos”. Diante dessa conturbada realidade, atualmente, as pesquisas e as discussões com relação à surdez, aos surdos, à sua língua, educação e cultura têm crescido consideravelmente.

No Brasil, por exemplo, o desenvolvimento dos Estudos Surdos tem-se tornado um marco na melhor compreensão e modificação das propostas educacionais para surdos. Pode-se, inclusive, afirmar que atualmente assistimos à construção de um novo paradigma da educação de surdos, o qual reconhece não só a sua diferença, mas, principalmente seus direitos humanos expressos na aceitação de sua língua, cultura e identidades.

Essas mudanças relacionam-se ao surgimento de diversas pesquisas, na segunda metade do século XX, abordando os surdos e a surdez. Portanto, é importante que se apresente um esboço geral dessas pesquisas e de suas constatações e apontamentos. O novo olhar acadêmico e científico em relação ao campo da surdez possibilitou as construções de novos fundamentos educacionais e proporcionaram outros olhares sobre os conceitos de língua, cultura e aprendizado.

3 MUDANÇAS DE FOCO: OUTROS LUGARES E NOVOS OLHARES

3.1 Pesquisas Lingüísticas e Estudos Culturais

Apesar de as línguas de sinais já terem recebido atenção no século passado, elas eram então vistas mais como uma forma de expressão artística do que como língua natural. Tal interpretação pode ter tão somente encoberto um tipo de preconceito, não muito diferente das interpretações que rotulam as línguas gestuais-visuais como mímicas primitivas. Esta última visão serviu de argumento, por quase um século, para que se justificassem injunções contra as línguas de sinais (BRITO, 1993, p.11).

Na década de 1960, novos ventos começaram a soprar em relação aos surdos e ao seu processo educacional. A publicação de *Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf* (1960) de Willian C. Stokoe e do *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (1965) de Willian C. Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg (BRITO, 1993, p. 13; WILCOX & WILCOX, 2005, p.19), ambos sobre a ASL, impulsionou um novo olhar sobre os surdos e a surdez. Referindo-se à publicação do *Dictionary of American Sign Language*, Carol Padden escreve:

Foi excepcional descrever o “povo surdo” como formadores de um grupo cultural [...] representou uma ruptura com a longa tradição de “patologizar” os surdos. [...] Em certo sentido, o livro trouxe o reconhecimento oficial e público para um aspecto mais profundo da vida do povo surdo: sua cultura (PADDEN, 1980, p.90 apud SACKS, 1998, p. 155).

A obra de Stokoe constituiu-se um marco no reconhecimento de que as LS são verdadeiras línguas. Segundo Sacks (1998, p.89), Stokoe estaria convencido de que os sinais “não eram figuras, e sim complexos símbolos abstratos com uma estrutura

interna complexa”, portanto, ele teria sido “o primeiro a buscar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los, procurar as partes constituintes”. Segundo Nascimento (2002, p.44):

Comprovando em seus estudos que a língua de sinais não é um misto de pantomimas e de sinais icônicos, nem serve apenas para descrever objetos ou ações concretas, como também acreditavam os profissionais que atuavam com os surdos naquele momento, Stokoe trouxe, com sua tese, novos parâmetros para se pensar a educação dos surdos.

A partir da pesquisa de Stokoe, ocorreu uma verdadeira revolução lingüística, social e ideológica em relação aos surdos e à surdez. (KARNOPP; QUADROS, 2001, p.214). Ao considerar a obra de Stokoe, Cristina Lacerda (1996, p.20) escreve:

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). [...] Esses estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a lingüística de então colocava para as línguas orais.

As pesquisas de Stokoe sobre a ASL representaram o ponta-pé inicial nos estudos que afirmariam o *status* lingüístico das LS. Outra obra importante, publicada na década de 70, foi *The Signs of Language*, uma descrição da ASL, dos lingüistas do Instituto Salk para Estudos Biológicos, Edward Klima e Ursula Bellugi. Os novos estudos deram seqüência ao trabalho de Stokoe, constituindo um *corpus* de pesquisa, até então desconhecido pela Lingüística. Segundo Lodi (2004, p.284-5):

O impacto do estudo de Stokoe (1960) foi tal que, a partir dele, nos anos subsequentes, diversas línguas de sinais passaram a ser descritas seguindo, em sua grande maioria, a mesma classificação proposta por este autor, ou seja, em níveis lingüísticos (particularmente, em níveis fonológico, morfológico e sintático). Assim ocorreu com as línguas de sinais inglesa, chinesa, costarriquenha, tcheca, venezuelana, iugoslava (cf.: Réé, 1999), francesa, sueca, dinamarquesa, holandesa, alemã, italiana (cf.: Johnson, 1994), portuguesa (cf.: Amaral, Coutinho & Martins, 1994) e também com a brasileira (cf.: Ferreira-Brito, 1995; Quadros, 1997; Quadros & Karnopp, 2004), além de uma vasta quantidade de estudos sobre a língua de sinais americana (cf.: Klima & Bellugi, 1979; Poizner, Klima & Bellugi, 1987; Emmorey, Bellugi & Klima, 1993, dentre vários outros citados nos estudos das diferentes línguas de sinais).

Essas pesquisas lingüísticas sobre as características das LS de diferentes países, não só atestaram e corroboraram com os estudos de Stokoe e sua defesa pelo reconhecimento do *status* lingüístico da LS dos surdos americanos, mas, segundo Souza,

ofereceram fortes argumentos em favor de uma outra tese, essa sim com forte vinculação política, a saber, a de que, do ponto de vista sociolingüístico, surdos sinalizadores devem ser considerados como pertencentes a uma minoria lingüística. Do ponto de vista político, suas decorrências parecem óbvias e implicariam, entre outras coisas, não só o reconhecimento e a legalização dessas línguas como também deveres de cada Estado em face de sua população surda (SOUZA, 1998, p.104).

Desde então, em todo o mundo, um verdadeiro *boom* de pesquisas relacionadas às LS espalhou-se não somente pela Lingüística, mas pela Psicologia, Neurologia, Educação, Sociologia e Antropologia (CAPOVILLA, 2001, p.1483). Segundo Moura (2000, p.73),

Estes estudos demonstraram a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento da criança Surda, descreveram-na em seus aspectos lingüísticos, provaram sua representação no nível cortical, o seu papel nas Comunidades Surdas e, através de todos estes dados, colocaram-na como elemento primordial na educação da criança Surda.

No Brasil, o primeiro livro a voltar sua atenção para a LS dos surdos brasileiros foi *Linguagem das Mãos*, do padre americano Eugênio Oates, publicado em 1969. Esse livro traz uma coletânea de sinais, embora muitos dos sinais registrados por ele não sejam de uso comum dos surdos brasileiros (BRITO, 1993, p.14). Todavia, a pesquisa sobre a Libras somente foi inaugurada no Brasil, nos fins da década de 70, pela lingüista Lucinda Ferreira Brito. Ao considerar as pesquisas sobre as LS, Brito (1995, p.29) afirma:

As pesquisas sobre as línguas de sinais têm demonstrado quão complexa, completa, abstrata e rica pode ser uma modalidade gestual-visual de língua. Há algumas décadas, acreditava-se que os sons constituíam uma parte essencial da linguagem. Atualmente, considera-se que estes são apenas a parte externa de um processo interno mais profundo, que é a linguagem propriamente dita.

A partir de então surgiram, no Brasil, diversos outros estudos e pesquisas sobre a surdez, os surdos e sua LS. Dentre as pesquisas lingüísticas envolvendo a Libras, podemos citar os trabalhos: Fernandes (1990), um estudo psicolingüístico da Libras; Brito (1995), uma descrição lingüística da Libras; Karnopp (1994), uma investigação da aquisição do parâmetro Configuração de Mão na Libras e (1999) um estudo da aquisição fonológica na Libras; Quadros (1995), uma análise das categorias vazias pronominais na Libras, bem como sua repercussão na aquisição de linguagem de surdos filhos de

surdos e (1999) uma visão geral da estrutura sintática da Libras; Bernardino (1999), uma abordagem do processo de referenciação na produção lingüística dos surdos e (2006) um estudo da aquisição de classificadores na Libras; e Quadros & Karnopp (2004), um estudo lingüístico da Libras.

Essas pesquisas demonstram que as LS são tão completas, complexas, abstratas, ricas e regidas por princípios universais como quaisquer outras LO. Portanto, a Libras é uma língua natural, com estrutura própria, surgida entre os surdos brasileiros e possuidora de toda a complexidade intrínseca aos sistemas lingüísticos que servem à comunicação e de suporte do pensamento (BRITO, 1995).

Cabe ressaltar que atualmente a LS é reconhecida, pela grande maioria dos pesquisadores da surdez e lingüistas, como a língua materna ou natural dos surdos⁴⁷. Portanto, as LS são “consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.30).

Mesmo diante de tantas pesquisas lingüísticas, vários mitos⁴⁸ em relação às LS ainda insistem em perdurar em meio à

⁴⁷ Estudos recentes (BRITO, 1995; SACKS, 1998) afirmam que a língua materna é considerada como sendo a primeira que se aprende, através da qual o indivíduo se identifica e é identificado como falante nativo. E uma língua é considerada natural quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação e pode ser naturalmente adquirida como língua materna (FERNANDES, 2003, p.39). Essa concepção permite que se diga que a língua materna, ou natural, dos surdos seria a LS.

⁴⁸ Ronice de Quadros e Lodenir Karnopp elencam, em seu livro, seis desses mitos, a saber: 1) A língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos; 2) Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas; 3) Haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas de sinais, sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais; 4) A língua de sinais seria um sistema de comunicação

sociedade atual. Vale destacar que esses mitos continuam a ser combatidos pelas pesquisas lingüísticas realizadas em diversos países, as quais buscam “descrever, analisar e demonstrar o *status* lingüístico das línguas de sinais, desmistificando concepções inadequadas em relação a esta modalidade de língua” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.31).

É importante considerar que as LS surgiram em todo o mundo a partir da necessidade comunicativa de surdos. Impossibilitados de utilizar a fala e a audição, os surdos desenvolveram uma língua de modalidade espaço-visual, através da qual podiam expressar-se e compreender-se naturalmente. A convivência dos surdos foi dando consistência e visibilidade às novas LS surgidas em vários países, tais como França, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil. É importante ressaltar que as LS, segundo afirma Quadros (1997a, p.47):

São naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais - da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e emoções. As línguas de sinais são sistemas lingüísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade lingüística.

A Libras é uma língua que se constituiu naturalmente em meio à comunidade surda do Brasil, podendo ser adquirida por

superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e lingüisticamente inferior ao sistema de comunicação oral; 5) As línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes; 6) As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto o esquerdo, pela linguagem (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.31-7).

qualquer criança, surda ou não, em contato com os seus usuários. A Libras não pode ser considerada uma língua primitiva, ao contrário, como afirmado anteriormente, é uma língua “completa, complexa, abstrata e rica”, como qualquer outra LO; possui uma gramática de complexidade idêntica à das LO; apresenta todos os planos de organização de uma língua – pragmático, semântico, sintático, morfológico e fonológico⁴⁹; e tem estrutura gramatical própria, independente da LP. (BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Com a comprovação de que as LS são verdadeiramente línguas regidas por princípios universais como quaisquer outras LO, em 24 de abril de 2002, foi aprovada a lei 10.436 que reconhece e oficializa a Libras como língua dos surdos brasileiros⁵⁰. Essa lei evidenciou a consolidação de uma das reivindicações presentes na luta dos movimentos surdos e de vários pesquisadores e profissionais em prol do reconhecimento da LS dos surdos brasileiros e de sua utilização no contexto educacional.

Todavia, não somente as pesquisas lingüísticas sobre as LS contribuíram como uma nova maneira de olhar os surdos e a

⁴⁹ Os sinais são formados por unidades mínimas, chamadas de parâmetros (configuração de mão, locação, movimento, orientação/ direcionalidade e componentes não-manuais), os quais atuam, não apenas no nível fonológico, mas nos níveis semântico, sintático, morfológico e pragmático. As expressões faciais, por exemplo, podem indicar se uma frase é afirmativa, negativa ou exclamativa. Além disso, podem-se utilizar essas expressões no nível pragmático da língua, quando usamos um mesmo sinal, mas mudamos a expressão facial, podendo configurar uma ordem ou um pedido.

⁵⁰ Sabe-se que a Língua de Sinais não é uma língua universal. Existem várias outras Línguas de Sinais constituídas por comunidades distintas de surdos. Por exemplo, ASL – Língua de Sinais Americana (EUA), BSL – Língua de Sinais Britânica (Inglaterra), LGP – Língua Gestual Portuguesa (Portugal). O reconhecimento oficial dessas LS ocorreu gradativamente e em momentos distintos de um país para o outro. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 oficializou a LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, como língua da Comunidade Surda Brasileira. E o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regulamentou a Lei 10.436. No entanto, além da Libras, existe, dentro do território nacional, a LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira, uma das línguas da comunidade indígena Urubu-Kaapor, habitante da floresta Amazônica, no Estado do Maranhão (BRITO, 1993).

surdez, mas também os chamados Estudos Culturais (doravante EC).

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado. (TURNER, 1990, p.11 *apud* ESCOSTEGUY, 1999, p.137-8).

Esses Estudos têm sua origem no movimento intelectual⁵¹ surgido no contexto sócio-político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX. Os EC teriam emergido em meio

às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de sua leitura de mundo repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas assentadas na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p.37).

Surgidos na Universidade de Birmingham, os EC inauguraram uma nova perspectiva com relação à cultura e aos produtos culturais de diferentes grupos em suas relações com a sociedade. A Universidade de Birmingham teria sido o

foco irradiador de uma plataforma teórica derivada de importações e adaptações de diversas teorias; como promotor de uma abertura a problemáticas antes desconsideradas, tais como as relacionadas às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, mais tarde, a abertura a questões vinculadas às identidades éticas e sexuais; bem como divulgador de estudos bastante heterogêneos

⁵¹ Algumas obras importantes que teriam estabelecido as primeiras bases dos EC seriam *The uses of literacy* (Richard Hoggart, 1957), *Culture and Society* (Raymond Williams, 1958), *The long revolution* (Williams, 1961) e *The making of the english working-class* (E. P. Thompson, 1963).

decorrentes da diversidade de referências teóricas, e da pluralidade das temáticas estudadas (ESCOSTEGUY, 1999, p.148).

O movimento intelectual dos EC foi para além dos limites da academia, ele teve um impacto social tanto teórico quanto político, “pois, na Inglaterra, constituíram-se numa questão de militância e num compromisso com mudanças sociais radicais” (ESCOSTEGUY, 1999, p.142).

Nos anos 80, os EC se internacionalizaram passando a inspirar diversas pesquisas que investigam a cultura em seu contexto histórico, que utilizam novos métodos etnometodológicos e que empregam uma abordagem hermenêutica às questões de significado. Na década de 90, esses Estudos passam por algumas ressignificações: um relaxamento na vinculação política e o desaparecimento do sentido de estar analisando-se algo ‘novo’. Entretanto, permanece, ainda que de forma fragmentada, uma certa continuidade em relação às questões de “cultura” (JOHNSON, 1999, p.20). Os EC seriam

um projeto de pensar através das implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que inclua atividades e significados da gente comum, precisamente esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista de cultura a que governa (BAKER e BEEZER, 1994, p.12 *apud* ESCOSTEGUY, 1999, p.150)

Esse campo caracteriza-se, então, por “sua abertura e versatilidade teórica, seu espírito reflexivo e, especialmente, a importância da crítica” (JOHNSON, 1999, p.10). Os EC utilizam o trabalho etnográfico, a análise do texto e do discurso junto a uma diversidade de outros métodos, tais como os métodos históricos tradicionais (SCHULMAN, 1999, p.180).

Através do novo prisma inaugurado pelos EC, várias pesquisas relacionadas aos surdos e à surdez destacaram-se no Brasil, a partir dos fins da década de 90, e passaram a ser conhecidos como Estudos Surdos (doravante ES).

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano (SKLIAR, 1998, p.5).

A organização dos ES amparou-se, principalmente, no novo conceito de "cultura" dos EC. Segundo Costa, Silveira & Sommer (2003, p.36):

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. *Cultura* deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural - *culturas* - e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta.

A partir dessa nova visão de cultura, reivindicou-se que a surdez fosse vista não como uma questão clínica, mas como um fenômeno cultural, pois se defendeu a idéia de que

a surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, lingüísticos e intelectuais que estão inextricavelmente ligados (SCHLESINGER & MEADOW, 1972 *apud* SACKS, 1998, p.76).

Nessa perspectiva, pode-se verificar que os ES “inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes” (SÁ, 2002, p.47). Nas palavras de Skliar (2000 p.11):

Os Estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descrito a surdez nos seguintes termos (Skliar, 1998): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso da deficiência.

Os ES questionam e problematizam “as representações dominantes, hegemônicas e ‘ouvintistas’” (SÁ, 2002, p.73)⁵² que a sociedade construiu e difundiu durante séculos. O foco não é a surdez em si, os surdos ou as questões culturais e de identidade, mas as *representações* historicamente criadas sobre a surdez e os surdos presentes nos discursos acerca da deficiência, por exemplo. A importância da investigação de tais representações se deve ao fato de que elas fazem, até mesmo,

⁵² E importante esclarecermos aqui o conceito de ouvintismo proposto por Skliar. Segundo ele, o ouvintismo “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p.15).

com que o surdo se olhe na perspectiva do *déficit* biológico, da falta decorrente do “não-ser-ouvinte”.

3.2 Novo paradigma do século XX: inclusão social

Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano.

RATZKA, 1999, p.21.

Concomitante ao surgimento das pesquisas abordando as LS, ao surgimento dos EC e à consolidação dos ES, espalhou-se pelo ocidente, nos fins do século XX, um novo paradigma social denominado “inclusão”. Desde então, os mais diversos discursos sociais, políticos e, principalmente, educacionais usam a palavra “inclusão” efetiva e constantemente. Esse uso desregrado teve como consequência a banalização da palavra, e também o esvaziamento do conceito, “inclusão”, que hoje aparece com as mais diversas roupagens.

Defende-se que esse novo paradigma opõe-se às perspectivas integracionistas vigentes anteriormente, as quais consistem

no esforço de inserir na sociedade pessoas com deficiência que alcançaram um nível de competência compatível com os padrões sociais vigentes. A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que

estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 1997, p.34).

Atualmente, considera-se que a proposta inclusiva constituiu-se a partir de um importante processo histórico, de superação da exclusão e das propostas de integração, e traz contribuições válidas para a transformação sócio-político-educacional da sociedade como um todo. Ao considerar o processo educacional em relação à perspectiva de integração, Lacerda (2000, p.71) afirma que

a proposta da educação integradora, que vem sendo praticada há pelo menos três décadas no Brasil, é criticada por muitos, que entendem que nela subjaz a idéia de que é a criança quem deve se adaptar à escola, devendo ser inserida em um ambiente educacional o menos restritivo possível. Nesse sentido, é o aluno que precisa conquistar sua oportunidade para ser colocado na classe regular, demonstrando suas habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos.

O "modelo inclusivo", tal como tem sido aplicado, acaba por manter uma perspectiva semelhante. Entretanto, ele não pode continuar sendo alicerçado numa ideologia de normalização social, a qual defende a amenização e, até mesmo, supressão das diferenças para a promoção de uma pseudo-inclusão.

O paradigma inclusivo, como vem sendo aplicado à educação através das mais diversas políticas educacionais, acaba por gerar e manter um processo educacional comprometido com a uniformização do atendimento em detrimento das especificidades das pessoas com deficiência, por exemplo. Assim, ao invés de propiciar o aprimoramento da qualidade do processo educacional, o paradigma inclusivo tem proporcionado experiências fragmentadas e processos descontínuos, responsáveis pelo insucesso escolar e pela eliminação das

diferenças em nome de uma pseudonormalização e uma ilusória inclusão escolar.

Esse paradigma provocou ou, no mínimo, demonstrou a necessidade de uma profunda reestruturação do sistema educacional brasileiro. Essa reestruturação, que visa atender seus alunos diferentes da melhor maneira possível, idealizou e realizou projetos de uma "escola para todos". As propostas governamentais dessa escola inclusiva visavam, grosso modo:

[...] preparar os professores para lidar com a diversidade e distribuir os alunos com necessidades especiais nas turmas, evitando-se concentrá-los em uma única turma; estimulando a cooperação e solidariedade entre alunos.⁵³

Essa idéia de inclusão parece, *a priori*, incontestável e adequada. Contudo, ela não considera a especificidade de muitos dos alunos com deficiência.

Em relação aos surdos, essa perspectiva inclusiva não reconhece que, grosso modo, por possuírem a LS e não a LO como língua natural, eles não conseguem, na maioria das vezes, mesmo com a presença de um intérprete, estabelecer e manter relações significativas com o professor e os alunos ouvintes da turma. Segundo Nídia de Sá (2002, p.65-6), o que não fica claro nesse tipo de inclusão de surdos é que

a separação do outro pode ser conseguida, apesar da aproximação física, por restrição da comunicação [...] incluir surdos em salas de aula regulares, inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial de seu país) e impossibilita a consolidação lingüística

⁵³ Extraído da publicação Educação: construindo um novo tempo. Governo do Estado de Minas Gerais. SEE/ DESP/ Diretoria da Educação Especial. Parecer nº. 424/03, Resolução 451/03 - Publicação no Minas Gerais de 02/09/2003.

dos alunos surdos.

Além disso, nos movimentos organizados pelos surdos brasileiros em prol da otimização da educação de surdos, através das políticas sociais, acredita-se que é essencial, para seu desenvolvimento como sujeitos, o compartilhar da cultura surda e de suas identidades num ambiente educacional que os respeite em sua singularidade. De acordo com esses movimentos, a educação de surdos deve:

[...] conscientizar que os surdos precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar; observar que a língua de sinais é uma das razões de ser da escola de surdos; considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.⁵⁴

A compreensão da realidade sócio-lingüístico-cultural que envolve a surdez é essencial para que se possa entender a relação do surdo com as propostas educacionais, bem como os porquês de sua reação ao oralismo. Os modelos de escolarização impostos aos surdos, na maioria das vezes, os desconsideraram em sua especificidade. Some-se a isso, a atual aplicação de propostas ditas bilíngües que mantêm de forma velada a idéia de que o surdo precisa ser reabilitado e de que a LS é apenas mais um recurso de acessibilidade para os surdos. Segundo Quadros (2006, p.156):

Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem

⁵⁴ A Educação que nós Surdos queremos. Documento elaborado pela Comunidade Surda a partir do Pré-congresso ao V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngüe para Surdos, Porto Alegre/ RS, UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999 (Reivindicações 26, 29 e 64).

acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões lingüísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais.

É necessário que, no processo de inclusão educacional dos surdos, destaque-se não apenas a questão lingüística, reconhecimento e uso da LS, mas também a sócio-político-cultural. É importante observar que os surdos percebem e vivenciam o mundo por meio do "olhar". A experiência visual do mundo ocupa um lugar de destaque tanto em relação à linguagem quanto em relação à constituição do sujeito, ou seja, à construção de conhecimentos e/ ou referências do surdo sobre si próprio, sobre os outros e sobre a linguagem. Nas palavras de Góes (2000, p.31):

A produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...] através da linguagem.

Em relação à realidade experimentada pelos surdos, é preciso considerar que eles, surdos, não mergulham na linguagem oral. Ao contrário, privados da audição, não conseguem tornar-se participantes dessa rede viva e dinâmica de significações por meio da LO que lhes é oferecida, nesse caso, o Português falado. E, muitas vezes, acabam não adquirindo nem linguagem oral nem sinalizada. Na verdade, desenvolvem uma protolinguagem⁵⁵. Nas palavras de Sacks (1998, p.22):

[...] os que têm surdez pré-lingüística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente

⁵⁵ Grosso modo, a protolinguagem seria uma forma precária de expressão, uma precursora da linguagem, na qual as palavras seriam agrupadas em sentenças curtas, sem uma sustentação gramatical, sem flexões e sem uma estrutura consistente.

deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.

Dessa maneira, afirma-se que os surdos precisam penetrar na corrente da comunicação visual para que possam constituir-se e desenvolver-se como sujeitos. O que significa que o processo pelo qual a criança, ouvinte ou surda, adquire sua língua materna, ou seja, natural, é um processo, como diria Bakhtin (1992, p.108), de integração progressiva da criança na comunicação verbal. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo. Segundo Brito (1993, p.87-8):

Além da função comunicativa, as línguas naturais têm a importante função que é a de suporte lingüístico para a estruturação do pensamento. Esta última, freqüentemente é ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como meio de comunicação. [...] As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento.

Todavia é comum a crença de que todos os surdos naturalmente dominam a LS, mas isso não é verdade. Como qualquer outra língua, ela precisa ser adquirida no convívio com falantes fluentes. Dessa crença, advém outra: o intérprete de LS na sala de aula resolve o problema de comunicação posto pela surdez. Contudo, embora o intérprete faça esse translado entre as duas

línguas, é preciso considerar que muitos dos surdos em processo de escolarização, por exemplo, não sabem a LS ou não são fluentes nela. Isso ocorre, principalmente, pelo fato de que muitos surdos não tiveram acesso à LS no período de aquisição da linguagem. Como adverte Sacks (1998, p.123):

Nem a língua nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem "espontaneamente"; dependem da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua. Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo uma interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na "troca" hemisférica. Mas se a língua, um código lingüístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma de código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna - e então a mudança normal para a predominância do hemisfério esquerdo poderá ocorrer. E se a língua primária for a de sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança da predominância do hemisfério direito para a do esquerdo.

O não-acesso dos surdos à LS ocorre por diversos motivos, dentre os quais podemos citar: pais e familiares ouvintes que não aceitam os sinais ou desconhecem a surdez do filho; profissionais que acreditam que a LS é incapaz de suprir a necessidade lingüística do sujeito, impedindo o aprendizado da LO e inferiorizando aqueles que a utilizam. Como afirma Bernardino (2000, p.19):

São muitos tabus, muitas crenças que permeiam a resistência ao uso dessa língua, aliados a outros fatores socioculturais, dificultando ao surdo ainda mais as possibilidades de ter uma vida normal, saudável, com um desenvolvimento intelectual adequado às suas necessidades.

É justamente na escolarização dos surdos que algumas questões são postas de forma mais incisiva. A escola precisa atentar para o fato de que muitas crianças surdas chegam a sua escolarização sem uma língua ou com uma protolinguagem (BERNARDINO, 2000, p.102-5). Nesses casos, a retomada do processo de desenvolvimento lingüístico-cognitivo através de uma língua espaço-visual torna-se essencial. Sabe-se que é através da linguagem e mediante as relações sociais pela linguagem, que se constituirão os modos de ser e de agir, ou melhor, que se dará a constituição do sujeito. No entanto, surge um problema na retomada desse processo, ou seja, na própria constituição do sujeito, de sua subjetividade/ identidade, pois, na maioria das vezes, essa aquisição da LS é mediada por professores ouvintes que não são fluentes nessa língua, fato descrito e analisado nas seguintes palavras de Góes (2000, p.41-2):

Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral.

Analisando a função da linguagem no processo de interação, constituição do sujeito, e nos processos cognitivos, verifica-se que, na maioria dos casos, as crianças surdas são prejudicadas, em decorrência de precárias oportunidades oferecidas pelo seu círculo familiar, não usuário de LS, e, também, devido, entre outros, ao fato de os professores não partilharem a mesma língua com seus alunos surdos. Atualmente o Brasil encontra-se em fase de implantação de alguns modelos educacionais de

orientação bilíngüe.⁵⁶ Considerando a proposta bilíngüe para surdos, Skliar (1997a, p.144) defende que

o objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, pois permite à criança surda desenvolver suas potencialidades dentro da cultura surda e aproximar-se, através dela, à cultura ouvinte. Este modelo considera, pois, a necessidade de incluir duas línguas e duas culturas dentro da escola em dois contextos diferenciados, ou seja, com representantes de ambas as comunidades desempenhando na aula papéis pedagógicos diferentes.

É apenas, através da interação com outra pessoa, que se adquire linguagem. Para que o surdo possa adquirir linguagem, é necessário que seja respeitada a condição posta pela surdez. Dito de outra maneira, é essencial para a aquisição da linguagem que a criança surda esteja em contato com outros surdos, usuários da LS, capazes de ativar sua capacidade inata essencial de adquirir linguagem. Isso devido, também, ao fato de que ela, por mais que se esforce, não conseguirá adquirir a LO naturalmente, como seria com a LS.

3.3 Proposta educacional inclusiva para surdos: sala, escola ou educação bilíngüe?

Com a difusão das novas perspectivas com relação à surdez através das pesquisas lingüísticas sobre as LS e dos ES, as filosofias educacionais para surdos passaram por significativas

⁵⁶ A implantação de uma educação bilíngüe para surdos tem sido vista como possibilidade de acesso dos surdos aos bens culturais e como garantia de seu desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social. Defende-se que o atual processo educacional dos surdos deve ser visto sob a perspectiva do direito de igualdade de oportunidades expresso na Constituição Federal, nos artigos 205, 208, na Declaração de Salamanca, na LDB nº 9394/96, bem como nas Leis de acessibilidade nº 10.172/01 e 10.098/00, nas Leis Estadual e Federal nº 10.379/91 e 10.436/02, respectivamente, que instituem a Libras como língua oficial da comunidade surda, e no Decreto 5.626/05 que regulamenta o artigo 18 da Lei 10.098/00 e a Lei 10.436/02.

transformações culminando na proposta bilíngüe. Ocorreu uma verdadeira virada conceitual, na qual o surdo deixou de ser visto apenas com base nos aspectos biológicos da surdez e passou a ser entendido através da ótica sócio-cultural.

No cenário educacional, tornou-se visível a necessidade de transformação da postura de algumas escolas. Se antes elas visavam oralizar os surdos, atualmente deveriam respeitar a especificidade lingüístico-cultural desses seus alunos. Muitas escolas para surdos viram-se obrigadas a adotar uma nova orientação educacional, o chamado bilingüismo, em detrimento da perspectiva oralista defendida anteriormente.

O bilingüismo surgiu em decorrência da clássica tese de Stokoe, publicada em 1960, de que o sistema de comunicação por sinais utilizado pelos surdos americanos (ASL) era, de fato, uma língua como outra qualquer. [...] Tentativas de aplicar, na educação, as conclusões dos estudos lingüísticos sobre línguas de sinais acabaram por conduzir à formulação de propostas para um ensino bilíngüe. Do ponto de vista lógico, dada, de um lado, a grande dificuldade da criança surda em adquirir a língua oral e, de outro, a importância da língua na constituição da própria subjetividade, uma educação bilíngüe pressuporia a imersão da criança surda, o mais cedo possível, na língua de sinais (SOUZA, 1998, p.103).

A proposta bilíngüe evidencia o movimento de incorporação efetiva da LS no processo educacional dos surdos. Segundo Goldfeld (1997, p. 108-9), "a língua de sinais pode ser considerada a grande saída para evitar os atrasos de linguagem, cognitivo e escolar das crianças surdas". De acordo com o bilingüismo, o surdo precisa entrar em contato com a LS o mais cedo possível⁵⁷, pois ela se constitui como uma língua

⁵⁷ Entretanto, sabe-se da dificuldade que se impõe a esse acesso, pois apenas 4% ou 5% das crianças surdas são filhos de surdos, ou seja, cerca de 95% das

passível de ser adquirida na mesma idade em que os ouvintes estão adquirindo sua língua materna, ao contrário do que ocorre com a LO. "As crianças surdas, pelo seu déficit auditivo, não podem ser expostas nem estar imersas dentro da língua oral; existe, de fato, um obstáculo fisiológico para que isso ocorra" (SKLIAR, 1997a, p. 128). A aquisição natural e espontânea da LS pela criança surda permitiria, conforme aponta a proposta bilíngüe, seu desenvolvimento integral e pleno.

Segundo Brito, o não-acesso da criança surda à LS, desde a mais tenra idade, traria várias conseqüências decorrentes da perda da oportunidade de usar a linguagem. Segundo ela, a falta desse instrumental lingüístico, na primeira fase do desenvolvimento, levaria o surdo a não recorrer ao planejamento para a solução de problemas, a não superar a ação impulsiva, a não adquirir independência do visual concreto, a não controlar seu próprio comportamento e o ambiente e a não se socializar de maneira adequada (BRITO, 1993, p.41). Segundo Goldfeld (1997, p.107-8), a aquisição espontânea da LS pela criança surda na mesma idade em que as ouvintes adquirem a LO evitaria

o atraso de linguagem e todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória, na evolução das brincadeiras e também na educação escolar, se a escola utilizar a língua de sinais como principal instrumento lingüístico.

Considerando a importância dada à LS na proposta bilíngüe, atualmente, pode-se afirmar, independente das condições sócio-político-culturais que envolvem os surdos, que, no contexto brasileiro, a sua educação organiza-se, sobretudo, em

crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos não dominam a Língua de Sinais (QUADROS, 1997 p.71; SKLIAR, 1997 p.128-9).

torno de discussões acerca da utilização da Libras no ambiente escolar e do ensino do português (oral e/ ou escrito) como L₂.

A proposta inclusiva atual favorece a inclusão dos surdos em escolas comuns em contraposição ao atendimento antes oferecido somente pelas escolas especializadas. Nesse processo de inclusão, a LS é reconhecida como importante via de acesso aos conteúdos escolares, inclusive ao aprendizado da LP como L₂. Devido a isso, experimentou-se um momento de grande democratização do acesso dos surdos à educação básica e ao ensino superior através da Libras.

A partir de orientações legais, as escolas brasileiras passaram a adotar a Libras e, inclusive, acrescentá-la em seus currículos como disciplina. É importante destacar também que, no primeiro momento de aplicação da proposta de "educação inclusiva", prevaleceram as chamadas turmas mistas, compostas por alguns surdos em meio à maioria ouvinte. Entretanto, com a concentração de surdos e seu conseqüente aumento em várias escolas públicas, as turmas compostas somente de surdos tornaram-se mais comuns do que nos primeiros momentos da inclusão escolar.

Vale ressaltar que há várias formas de bilingüismo, bem como de oralismo, aplicadas atualmente à escolarização dos surdos. Pode-se afirmar, segundo Quadros (2004), que uma educação de caráter bilíngüe implica necessariamente a utilização de duas línguas separadamente dentro da escola. Isto quer dizer que uma educação com bilingüismo reconhece que o surdo está inserido num contexto bilíngüe, imerso, no caso brasileiro, pela Libras e pela LP. Mas tal proposição não diz nada acerca das implicações pedagógicas da utilização de duas línguas na

educação dos surdos nem define a natureza interna dessa experiência. Mesmo porque, segundo afirma Skliar:

[...] surge a sensação de que o termo bilingüismo diz tudo, mas na verdade não diz nada sobre educação de surdos. Ele diz tudo, porque propõe, e tende à construção de um ponto de partida irrenunciável: afirma a existência de duas línguas [LS e LP] na vida dos surdos; mas, não diz nada, porque, por trás dessas línguas, existem culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitárias, formas de ver o mundo, e conteúdos culturais que, geralmente, são omitidos ou não são reconhecidos, como tais, pelos ouvintes. (SKLIAR, 1997b, p. 46).

Portanto, uma educação bilíngüe de surdos seria aquela que supera a simples utilização de duas línguas em momentos diferentes dentro da escola, ou seja, vai além da imposição da língua majoritária ouvinte com sua carga cultural em detrimento da língua natural dos surdos, a qual é vista somente como um instrumento, um meio para se ensinar a língua majoritária, o português.

Entende-se, nessa perspectiva, que a atual proposta de uma educação bilíngüe para surdos deveria reconhecer a especificidade lingüístico-cultural do surdo e considerar a importância da utilização da LS na educação. Entretanto, não é bem isso que pode ser verificado, pois a educação de surdos, na prática cotidiana, demonstra que "a educação bilíngüe tem sido vista de diferentes maneiras e concretizada por meio de diferentes modelos" (KOZLOWSKI, 2000, p.50). Segundo Skliar (1997b, p.42-3), essa proposta bilíngüe

apresenta duas características relevantes: possui, ao mesmo tempo, um alto grau de ambigüidade e um caráter relativo de verdade. Ambigüidade, porque sua própria definição é objeto de várias interpretações, inclusive diferentes entre si e a

reflexão, mesmo dentro do mesmo campo terminológico se revela antagônica. E apresenta um caráter de verdade, inclusive em sua mínima expressão – duas línguas na educação dos surdos – já supõe e constitui uma supuração em relação à ideologia dominante e um avanço objetivo na concepção educativa para os surdos.

Enquanto alguns modelos privilegiam apenas a utilização das duas línguas na escola, sendo a LS meramente um meio de estabelecer alguma interlocução com os surdos para se ensinar o português; outros reconhecem a LS em si mesma, aceitando-a como uma língua verdadeira. Conforme as palavras de Lodi, Harrison e Campos:

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p. 40).

As diferenças que podem ser observadas nos projetos de escolarização bilíngüe de surdos conduzem à questão do caráter sócio-lingüístico-cultural e pedagógico dessas propostas. A atual proposta bilíngüe para surdos aceitaria a língua de sinais em si mesma e o surdo como surdo ou reproduziria veladamente um modelo oralista sob o termo de Bilingüismo? Em outras palavras, a atual proposta de educação bilíngüe, aplicada no processo de escolarização dos surdos, utiliza a LS como simples meio de ensinar a LP – aludindo às capacidades dos sujeitos de aprender duas ou mais línguas – ou, ao contrário, valoriza a língua de sinais em si mesma como língua

natural dos surdos – referindo-se à aceitação pedagógica da diferença de um grupo minoritário que tem o direito de ser educado em sua própria língua?

Faz-se necessário distinguir, assim como Fernandes (2003, p.54), a diferença entre uma perspectiva bilíngüe de “apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo” e outra que “englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural”, ou seja, que considere o “*bilingüismo na educação* como um todo nunca dissociado de um projeto educacional”. Somente acrescentar a LS no processo educacional dos surdos, ao lado da LP ou através da simples tradução do conteúdo escolar para a LS, não garante o oferecimento de uma educação bilíngüe.

A criação de uma sala de aula ou de uma escola que seja bilíngüe, com a presença da LP e da LS no processo educacional, não quer dizer, necessariamente, que o processo educacional se respalda num projeto educacional bilíngüe, o qual, ao considerar o indivíduo surdo em sua totalidade, pressupõe uma profunda mudança nas concepções, conceitos, diretrizes, metodologias, posturas e objetivos educacionais. Essa constatação conduz a reflexão acerca do que de fato caracterizaria o atual processo educacional de surdos e de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos surdos no contexto da sala de aula de surdos.

Considerando a discussão realizada até aqui, pretende-se, deste ponto em diante, apresentar o atual processo educacional de surdos no sistema público de ensino, em Belo Horizonte, com o objetivo de se caracterizar o contexto específico no qual foram coletados os dados desta dissertação.

4 DELIMITANDO O CAMPO DE PESQUISA

4.1 A educação de surdos no sistema público de ensino de Belo Horizonte

Em Minas Gerais consolidou-se, a partir da década de 20, a criação da educação especial, tanto na rede pública quanto na rede privada, através do fomento de uma política de incentivo ao oferecimento da educação para alunos com “necessidades especiais”. A aplicação da educação especial, conhecida também como ensino emendativo, acabou por institucionalizar um sistema de ensino paralelo – escolas e classes especiais – que evidenciou a adoção de uma perspectiva clínico-terapêutica, a qual restringia o foco da educação à “deficiência” e impulsionava ações paternalistas, excludentes e preconceituosas. Em sua crítica acerca da educação especial, Skliar (1997a, p.9-10) escreve:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

As primeiras ações referentes à educação de surdos em Belo Horizonte seguiram os caminhos propostos pela recém-nascida Educação Especial. A educação de surdos ocorreu primeiramente em instituições particulares especializadas e em escolas públicas especiais. Esse processo educacional perdurou unânime e exclusivo até fins dos anos 80. Essas primeiras iniciativas educacionais foram tomadas pelo Instituto Santa

Inês e pelo Instituto Pestalozzi, nos anos 30, e pela Clínica Fono e pela Escola Estadual Francisco Sales – Instituto de Deficiência da Fala e da Audição, nos anos 80. O objetivo central dessa educação especializada era proporcionar aos surdos um desenvolvimento sensorial, psicológico e cognitivo “normal”. É importante destacar que, como se abordou no segundo capítulo, essa visão clínico-terapêutica, na área da surdez, materializou-se através da aplicação de metodologias oralistas no processo educacional.

As mudanças históricas e sociais a partir dos anos 80, as quais foram abordadas nos capítulos anteriores, proporcionaram a criação de novas propostas para a educação de surdos e fomentaram diversas ações educacionais no sistema público de ensino de Belo Horizonte, tanto municipal quanto estadual. A educação especial passou a ser debatida no sentido de se tornar um direito do cidadão e um dever do Estado, perdendo seu caráter meramente assistencialista e clínico, o que culminou num “redimensionamento de uma política de educação especial” em Minas.

Em 1991, na tentativa de cumprir o disposto no Artigo 224, parágrafo I, inciso V, da Constituição do Estadual de 1989⁵⁸, o Governo do Estado de Minas Gerais sancionou a Lei nº 10.379/91 reconhecendo “oficialmente no Estado de Minas como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”.

⁵⁸ Esse inciso diz que o Estado deverá, em relação à inclusão social da pessoa com deficiência: “implantar sistemas especializados de comunicação em estabelecimento, da rede oficial de ensino de cidade-pólo regional, de modo a atender às necessidades educacionais e sociais do portador de deficiência visual ou auditiva”.

Seguindo as definições da legislação, em 1992, a Diretoria de Educação Especial publicou uma instrução (001/92) que orientava acerca da escolarização do aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em relação ao aluno surdo ou com deficiência auditiva (ambos termos usados para se referir às pessoas com surdez), essa instrução estabeleceu que o professor para atuar junto a esses alunos deveria dominar a Libras.

Em 1996, o Governo Federal publicou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que aborda, especificamente, no Capítulo V, a educação das pessoas com deficiência. Essa lei apontou para uma nova ação educacional fundamentada numa educação que fosse oferecida, preferencialmente, nas escolas comuns. A partir de então, observou-se o reconhecimento de que

cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania.⁵⁹

Contudo, o reconhecimento de que essas novas estratégias pedagógicas eram necessárias, ao lado de uma legislação específica⁶⁰, não foi suficiente para dar conta dos desafios presentes na educação de surdos.

Diante da implantação do projeto Escola Plural, em 1995, das experiências advindas do projeto piloto "Integração de alunos

⁵⁹ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC: Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. p.7.

⁶⁰ Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989/ Lei Federal nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000/ Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002/ Lei Estadual nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991/ Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

surdos no Ensino Regular”, das propostas de educação inclusiva e dos novos estudos lingüísticos e culturais relacionados aos surdos e à sua língua, a Rede Municipal de Ensino (doravante RME) de Belo Horizonte viu-se desafiada a repensar a educação de seus alunos surdos, aprofundando as discussões concernentes à aquisição da LS e ao aprendizado do português escrito como L₂.

Como resultado dessa reflexão, a RME optou pela implantação de uma proposta bilíngüe nas escolas comuns, com turmas compostas de 8 a 25 alunos surdos. A primeira escola a participar dessa proposta, em 2002, foi o Colégio Municipal Imaco, seguida por diversas outras escolas nas diferentes regiões de Belo Horizonte. Essa proposta bilíngüe conta, no primeiro e segundo ciclos, com professores sinalizadores que ministram as aulas em Libras e, a partir do terceiro ciclo, com a presença de profissionais intérpretes de Libras-LP, sempre que necessário, sendo que, nos três ciclos conta-se com a presença e atuação de surdos instrutores de Libras.

Nessa reestruturação da educação de surdos, através de uma perspectiva bilíngüe, a RME considerou:

- os princípios da Escola Plural, da educação inclusiva;
- a importância da socialização entre surdos e ouvintes, contemplada no projeto político pedagógico da escola;
- a criação de oportunidades para que a pessoa surda tenha acesso ao aprendizado da língua portuguesa escrita e ao aprendizado da Libras, concomitantemente;
- os recursos pedagógicos adequados e necessários ao processo ensino-aprendizagem do alunado em questão;
- a exploração do potencial do aluno considerando suas peculiaridades, ritmos e a forma que a pessoa surda constrói o conhecimento;

- a possibilidade da escola de conviver com a diversidade humana, criando condições facilitadoras entre a comunidade surda e a ouvinte;
- a contratação de instrutores de Libras para atuarem nas escolas municipais onde estiver sendo desenvolvido o projeto;
- a contratação de intérpretes de Libras para atuar nas turmas de 3º ciclo quando necessários.
- a proposta de formação específica para os profissionais que lidam com esse público através de acompanhamento sistemático das escolas, oferta de cursos de Libras e contratação de assessoria.⁶¹

Observou-se, desde então, a construção de novas perspectivas da educação de surdos na RME, as quais se fundamentam numa perspectiva sócio-antropológica da surdez, considerando os surdos em sua especificidade sócio-lingüístico-cultural. Conforme se explicou, no segundo e terceiro capítulos, essa nova perspectiva, oposta aos princípios estabelecidos pela visão clínico-terapêutica da surdez, demonstra as mudanças que os estudos lingüísticos, culturais e surdos proporcionaram ao campo educacional construindo a base para a implantação de novas propostas educacionais, as quais foram denominadas de bilíngües.

Atualmente, várias são as escolas da RME que possuem alunos surdos e/ ou com deficiência auditiva⁶². Ao contrário do que ocorria anteriormente, na atualidade os surdos não estão separados em escolas especiais, mas presentes em várias

⁶¹ Esses pontos foram destacados pelo Núcleo de Inclusão da SMED, responsável pelos alunos surdos, como essenciais à implantação da atual proposta educacional bilíngüe que defendem. Eles estão registrados da forma que foram enviados por e-mail sob o título "Nesta reestruturação a Rede Municipal de Educação considera".

⁶² Note que aqui estamos usando os termos "surdo" e "pessoa com deficiência auditiva" dentro da perspectiva sócio-antropológica. Assim, os surdos seriam aqueles que usam a LS e se identificam culturalmente com a comunidade surda, e as pessoas com deficiência auditiva seriam aquelas que rejeitam a LS e buscam identificação com a sociedade ouvinte.

escolas comuns. Esses alunos estão matriculados nos diversos níveis do Ensino Fundamental e Médio como se pode observar no seguinte quadro:

QUADRO 1
Alunos surdos na RME em 2007⁶³

Regional	Escola Municipal	Turno	Ciclo	Turmas	Alunos
Barreiro	Padre Flávio Giammetta	Manhã	1º e 2º ciclos	02	21
Centro Sul	Imaco	Manhã	2º e 3º ciclos e 1º e 2º ano (Ensino Médio)	05	75
Leste	Maria das Neves	Manhã	1º e 2º ciclos	01	9
	Paulo Mendes Campos	Noite	3º ciclo	01	15
Oeste	Magalhães Drumond	Noite	7ª a 8ª séries	02	21
Norte	Jose Maria dos Mares Guia	Tarde	1º e 2º ciclos	01	07
Noroeste	Julia Paraíso	Tarde	2º ciclo	01	09
Venda Nova	Tancredo Phídeas Guimarães	Manhã	1º, 2º 3º ciclos	04	59

Percebe-se, no quadro, acima que a RME de Belo Horizonte possui um número considerável de surdos matriculados nos diversos níveis do ensino, sendo que as escolas Tancredo Phídeas Guimarães e Imaco concentram o maior número desses alunos.

Assim como a RME, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (doravante REE), executou várias ações voltadas à educação de surdos. Visando aperfeiçoar o sistema educacional, o governo estadual idealizou e realizou diversos projetos de uma *escola*

⁶³ Este quadro foi enviado pelo Núcleo de Inclusão da SMED junto às seguintes observações: 1) A E. M. Paulo Mendes Campos vem se organizando para atender aos surdos em turmas específicas. Desta forma ainda temos turmas mistas (surdos e ouvintes na mesma sala, tanto no fundamental quanto no Ensino Médio). Sendo assim a escola tem hoje no total 40 alunos surdos; 2) As turmas do noturno se organizam em ciclos de aprendizagem; 3) Na educação infantil temos 15 crianças surdas, entre 2 e 5 anos. Entretanto só estão aprendendo Libras às crianças que os pais autorizaram.

para todos, ou seja, de uma *escola inclusiva*. As propostas governamentais dessa escola inclusiva visavam, grosso modo,

preparar os professores para lidar com a diversidade e distribuir os alunos com necessidades especiais nas turmas, evitando-se concentrá-los em uma única turma; estimulando a cooperação e solidariedade entre alunos.⁶⁴

A REE iniciou, em meados da década de 90, um projeto piloto que encaminhava os surdos que concluíam a 4ª série na Escola Estadual de Educação Especial Francisco Sales para a Escola Estadual José Bonifácio – para cursarem da 5ª a 8ª série – e, logo depois de concluírem o Ensino Fundamental, para a Escola Estadual Maurício Murgel para cursarem o Ensino Médio. Esse projeto fez com que as escolas José Bonifácio e Maurício Murgel, escolas comuns, concentrassem um número considerável de alunos surdos e se tornassem referências para os surdos. Atualmente, essas escolas são procuradas e preferidas pela comunidade surda.

Devido a alguns fatores peculiares, tais como a presença de poucos intérpretes de Libras e o grande número de surdos matriculados em uma mesma série, a Escola Estadual José Bonifácio viu-se obrigada a formar turmas só de alunos surdos. Os professores dessa escola defenderam a idéia de que essas turmas eram melhores que as turmas mistas (com surdos e ouvintes) argumentando que eles podiam preparar aulas direcionadas aos surdos, atender melhor às demandas apresentadas pelos alunos e seguir o ritmo dos alunos surdos. Desde então, a escola preferiu formar salas só de alunos surdos afirmando que nessas salas os alunos têm um aproveitamento

⁶⁴ Educação: construindo um novo tempo. Governo do Estado de Minas Gerais. SEE/ Diretoria da Educação Especial. Parecer nº 424/03, Resolução 451/03 – Publicação no Minas Gerais de 02/09/2003.

melhor do que em turmas mistas, chamadas também de inclusivas. A situação dessa escola é atípica, pois as turmas só de surdos são comuns somente nos primeiros anos do ensino fundamental, tanto na REE quanto na RME. A partir da 5ª série ou do terceiro ciclo é comum que os alunos surdos participem de salas mistas.

A REE, assim como a RME, tem um número considerável de surdos matriculados em seus diversos níveis de ensino, desde a creche até o Ensino Médio, como se pode ver no quadro abaixo. Note que diferentemente da RME, ela possui uma escola especial, E.E.E.E. Francisco Sales, que atende somente alunos surdos da creche à quarta série, no diurno, e Jovens e Adultos (EJA) no noturno.

QUADRO 2
Alunos surdos na REE em 2007⁶⁵

Tipo	Escola Estadual	Série	Total de Alunos com surdez
Especial	E.E.E.E. Francisco Sales	Creche, pré-escola e 1ª a 5ª séries	190
Inclusiva	Col. Tiradentes PMMG Minas Caixa	9ª série	1
Inclusiva	E.E. Bueno Brandão	2ª série	1
Inclusiva	E.E. Cel. Manoel Soares Couto	5ª série	1
Inclusiva	E.E. Celso Machado	6ª e 7ª série	3
Inclusiva	E.E. Dom Bosco	2ª série	1
Inclusiva	E.E. Dr. Simão Tamm Bias Fortes	3ª, 5ª, 6ª e 7ª séries	5
Inclusiva	E.E. Eliseu Larbone e Vale	6ª série	1
Inclusiva	E.E. Engenheiro Silvio Fonseca	2ª e 3ª séries	2
Inclusiva	E.E. José Bonifácio	6ª, 7ª, 8ª e 9ª séries e Ensino Médio	88

⁶⁵ Os dados representados no quadro acima foram enviados pela Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Inclusiva	E.E. Mendes Júnior	4ª série	1
Inclusiva	E.E. Maria Carolina Campos	Ensino Médio	1
Inclusiva	E.E. Maria Salomé Pena	Pré-escola	1
Inclusiva	E.E. Maurício Murgel	Ensino Médio	68
Inclusiva	E.E. Prof. Alcindo Vieira	1ª série	1
Inclusiva	E.E. Sagrada Família I	8ª série	1
Inclusiva	E.E. Santos Anjos	2ª série	1
Inclusiva	E.E. Sarah Kubitschek Itamarati	Pré-escola	1
Inclusiva	E.E. Sírnia Marques da Silva	5ª série	1

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação (doravante SEE) de Minas Gerais tem oferecido, através de seus Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS, cursos de capacitação e formação para os professores da rede pública e para outros profissionais envolvidos na inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns. Através do Projeto Incluir, a SEE vem preparando as escolas públicas estaduais para receber e melhor atender não somente os alunos surdos, mas todos aqueles com deficiências, altas habilidades e/ ou condutas típicas.

4.2 A configuração da questão de pesquisa

As diversas mudanças da segunda metade do século XX possibilitaram que, por todo o território nacional, o atual processo de ensino-aprendizagem dos surdos fosse oferecido, prioritariamente, em Libras. Nas escolas comuns, tanto da REE quanto da RME de Belo Horizonte, por exemplo, a Libras está sendo ofertada aos professores e, como disciplina escolar, aos alunos surdos e ouvintes. Além disso, tem sido comum a

formação de salas de aula compostas somente por surdos, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental.

A formação dessas turmas, ao invés das turmas mistas com surdos e ouvintes, deve-se (1) ao aumento do número de surdos concentrados em uma mesma escola, (2) ao número reduzido de profissionais, professores e intérpretes, que dominam a Libras e (3) às opções pedagógicas que têm direcionado o atual processo de inclusão. Vale ressaltar que, nessas escolas, os professores têm ensinado os conteúdos escolares, inclusive a LP, através da Libras ou, em alguns casos, contado com a presença de intérpretes de Libras-LP, que medeiam a interlocução dos professores e alunos ouvintes com os professores e alunos surdos.

É importante destacar que, em algumas escolas, que não disponibilizam intérpretes nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os professores das turmas em que há alunos surdos vêm-se desafiados a aprender, num curto período, uma nova língua de modalidade diferente da que estão habituados, a Libras. Como o aprendizado de outra língua não é simples e muito menos instantâneo, esses professores, na maioria dos casos, assumem as salas de surdos sem terem adquirido proficiência⁶⁶ na Libras e sem um amplo conhecimento sobre a cultura e a especificidade dos alunos.

⁶⁶ Para Pereira e Fronza (2006), a fluência é apenas um dos componentes da proficiência e, embora relacionadas, falantes de uma mesma língua podem ser considerados fluentes sem serem considerados proficientes. Ela afirma que "a proficiência lingüística é um termo mais abrangente que deve ser entendido como bem mais do que a competência gramatical (WOLFE-QUINTERO; INAGAKI e KIM, 1998). Segundo Vecchio e Guerrero (1995), a proficiência lingüística é a coordenação coerente de elementos discretos, tais como vocabulário, estrutura do discurso e, até mesmo, gestos para comunicar o significado em um contexto específico"(2006, p.2).

Além disso, os professores precisam lidar com a diversidade presente nos grupos de surdos e com os diversos níveis de domínio da Libras de seus alunos. Nesse processo de ensino-aprendizagem, muitos desafios são enfrentados para que os participantes da sala de aula construam um entendimento comum dos objetivos e das formas de participação nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas *na* e *pela* turma.

Nas salas de aula compostas somente por alunos surdos com professores que usam a Libras, pode-se observar o processo de ensino-aprendizagem sendo configurado a partir de um contexto diferente daqueles formados por alunos surdos e ouvintes com um professor e um intérprete de Libras-LP. Nesse espaço, a interação comunicativa entre os professores e alunos torna-se direta, ao contrário do que frequentemente ocorre, por exemplo, em salas com professores que desconhecem a LS e são auxiliados por intérpretes de Libras-LP.

Considerando a singularidade lingüística e cultural das salas de aula de surdos, decidiu-se construir uma proposta de pesquisa que investigasse o processo de produção e apropriação de conhecimentos pelos alunos surdos nesse espaço. Dito de outro modo, como e quais oportunidades de aprendizagem são discursivamente construídas e apropriadas pelos participantes de uma sala de aula bilíngüe constituída por alunos surdos e professor ouvinte usuários da Libras?

A inserção no contexto de algumas salas de aula, compostas somente de alunos surdos, permitiu que se observassem diversas questões que permeiam o processo educacional dos surdos: (1) a trajetória específica de cada aluno, (2) o nível de fluência e/ ou de proficiência na Libras por parte de alunos e

professores, (3) a utilização recorrente do português sinalizado e outros recursos comunicativos, (4) as estratégias empregadas durante as aulas, etc. Entretanto, um ponto específico chamou atenção: as situações de incompreensão, mal-entendidos, surgidas durante o processo de ensino-aprendizagem. Essas situações seriam decorrentes de ambigüidades lexicais, de pressuposições e inferências em desacordo com a intenção do falante, da não-observação de pistas dadas pelo falante, etc (GUMPERZ, 1982a; 1994; 2002; CASTANHEIRA, 2004).

Situações de incompreensão (*misunderstanding situations*) são comuns no dia-a-dia, nas múltiplas interações, de falantes de quaisquer línguas orais ou sinalizadas. Todos já vivenciaram situações em que pensavam estar falando da mesma coisa, mas falavam de coisas diferentes, ou que esperavam ser entendidos de uma forma e foram entendidos de outra. Essas situações ocorrem devido a diversos fatores lingüísticos, extralingüísticos e contextuais (GUMPERZ, 1982a; 1994). Elas tornam evidentes os meios pelos quais os significados são construídos e negociados durante uma interação.

O sociolingüista John Gumperz (1982a; 1994) investigou, a partir da combinação de análises lingüística, textual e cultural, diversas situações de incompreensão demonstrando os porquês de sua ocorrência em relação ao processo de inferência conversacional. Segundo Gumperz, as situações de incompreensão ocorrem quando um dos interlocutores não reage a uma das pistas dadas pelo outro, ou não conhece a sua função (GUMPERZ, 1982a, p.132; 2002, p.153). Em sala de aula, assim como em diversos outros ambientes, essas situações ocorrem com freqüência, embora, muitas vezes elas não sejam percebidas pelos interlocutores e permaneçam

inconscientes. Acredita-se que identificar essas situações e analisar a sua relação com a criação das oportunidades de aprendizagem e participação em sala de aula contribuirá com o conhecimento de como ocorre o processo de produção e apropriação de conhecimentos em uma sala de aula de surdos.

Nessa pesquisa, considerou-se que as oportunidades de aprendizagem e participação estão diretamente vinculadas ao processo de comunicação, à interação entre os participantes da sala de aula. As maneiras de se vivenciar essas situações é constitutiva das oportunidades de aprendizagem e participação e direcionarão a forma pela qual os interlocutores se apropriam delas (GREEN & DIXON, 1994; GEE & GREEN, 1998; CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005; GREEN, DIXON & CASTANHEIRA, 2007).

Portanto, para se investigar o processo de produção e apropriação de conhecimentos, dito de outro modo, para se estudar a construção das oportunidades de aprendizagem e participação na sala de aula de surdos, examinou-se como alunos surdos e professor ouvinte, com níveis de competência diferenciados no domínio da Libras e da LP, vivenciam situações de *incompreensão*, momentos em que um interlocutor não entende o que o outro interlocutor quer dizer e reage de maneira inesperada a uma afirmação, pergunta, comentário, etc.

A construção e apresentação desta dissertação buscou situar o seu foco específico, as situações de incompreensão vivenciadas em sala de aula, ao contexto mais amplo no qual a educação de surdos se inscreve. Portanto, partiu-se da explanação da trajetória pessoal do pesquisador relacionando-a a visões da surdez e dos surdos (introdução e partes do capítulo 2),

percorreu-se uma trajetória histórica – desde o reconhecimento de que os surdos poderiam ser educados, no século XVI, até a fundação do INES no Brasil e as ações que se seguiram a essa fundação (capítulo 2) – e apresentou-se e refletiu-se acerca das políticas atuais de educação bilíngüe para surdos e seus fundamentos teóricos e epistemológicos (capítulo 3) com o objetivo de localizar as situações de incompreensão na sala de aula de surdos, a qual se situa em meio aos contextos histórico, social, político e educacional apresentados, anteriormente, e se define em meio ao processo de produção e apropriação de conhecimentos em sala de aula, como se pode visualizar no seguinte esquema:

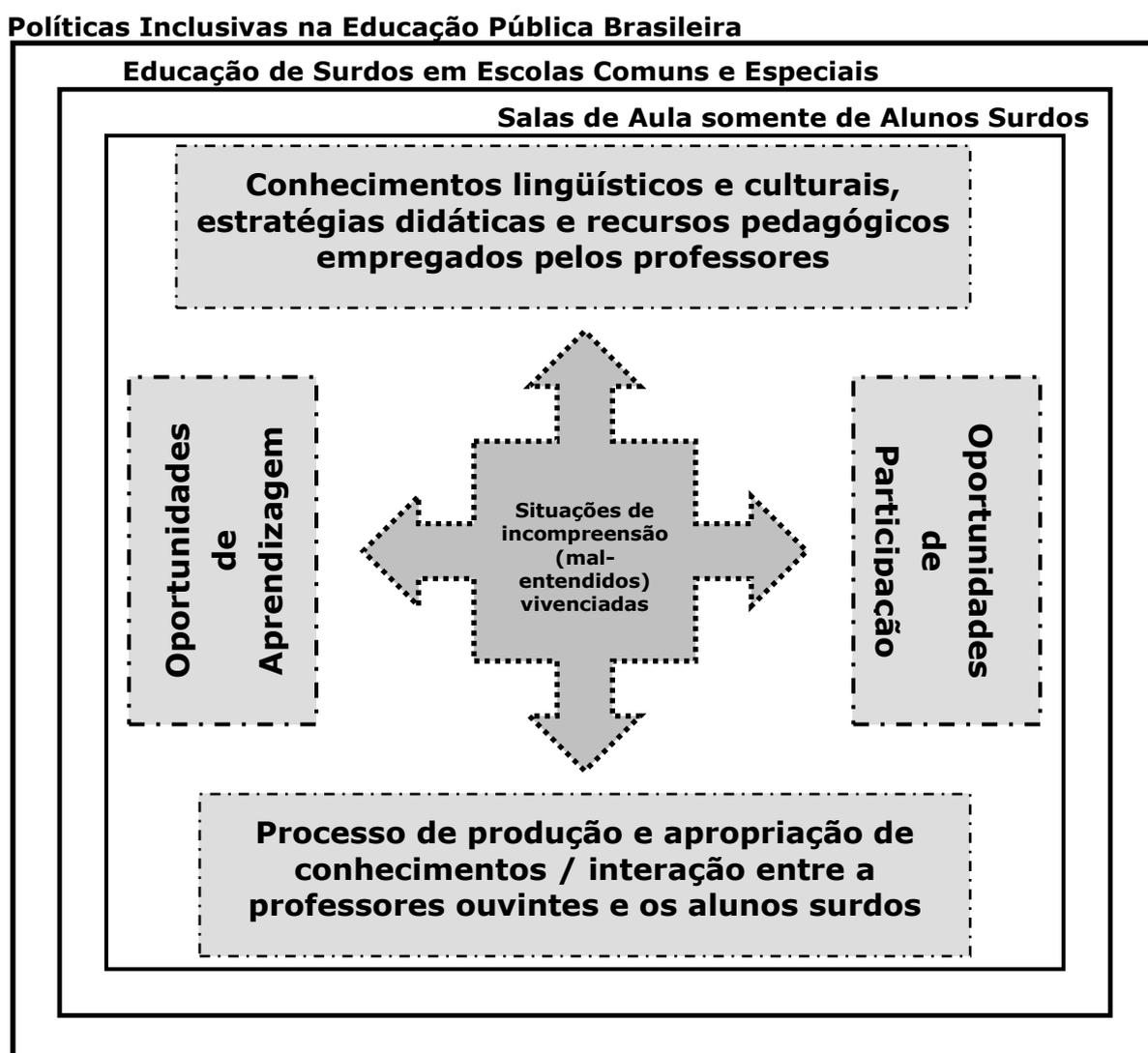


FIGURA 1 – Localizando as situações de incompreensão

No esquema acima, pode-se observar que as situações de incompreensão, foco desta dissertação, encontram-se localizadas no centro e imersas pelo contexto mais amplo no qual a sala de aula de surdos se inscreve. Essas situações de incompreensão se relacionam diretamente ao processo de produção e apropriação de conhecimentos em sala de aula e se vinculam aos conhecimentos lingüísticos e culturais dos participantes do grupo, às estratégias e recursos empregados pela professora, assim como às oportunidades de aprendizagem e participação.

A partir de reflexões acerca de qual seria a relação entre o (1) processo de produção e apropriação de conhecimentos em uma sala de aula de surdos, (2) as oportunidades de aprendizagem e participação, (3) as estratégias e os recursos empregados pelos professores, (4) os conhecimentos lingüísticos e culturais dos participantes e (5) as situações de incompreensão vivenciadas por eles durante as aulas, decidiu-se guiar a investigação através da seguinte questão: *Como professores e alunos, interagindo em Libras numa sala de aula bilíngüe constituída somente de alunos surdos, lidam com a questão da comunicação, mais especificamente, as incompreensões entre os interlocutores, e como a partir disso constroem e se apropriam das oportunidades coletivas de aprendizagem e participação nesse contexto?*

A partir da definição da questão de pesquisa, considerou-se que era essencial que se compreendesse como o cotidiano da sala de aula de surdos era discursivamente construído, pelos alunos surdos e pelos professores ouvintes, através de suas interações verbais e não-verbais. Para que, assim, fosse possível analisar

como esse “cotidiano” interferiu nas oportunidades dos alunos de terem acesso a informações, saberes e atividades variadas; e também de produzirem conhecimento em sala de aula. Dito de outro modo, como o “cotidiano” da sala de aula de surdos, construído discursivamente, constitui as oportunidades de aprendizagem e participação (GREEN & DIXON, 1993, p.231). Então, com essas orientações definidas procedeu-se à escolha da escola e, conseqüentemente, da sala de aula em que se realizariam a observação participante (SPRADLEY, 1980) e a coleta de dados.

4.3 O *locus* da pesquisa: a sala de aula de surdos

Os critérios utilizados para seleção da escola e, conseqüentemente, da sala de aula como o *locus* em que se coletariam os dados para a pesquisa foram: (1) ser uma escola pública e comum, municipal ou estadual; (2) ter a presença de um número considerável de alunos surdos; (3) ter experiência de mais de três anos na educação de surdos; (4) contar com a presença do instrutor surdo de Libras; (5) adotar uma proposta educacional bilíngüe; (6) possuir salas de aulas do Ensino Fundamental compostas somente por alunos surdos; (7) contar com professores que ministram as aulas em Libras sem a presença de intérpretes de Libras-LP.

Os critérios elencados acima foram pensados com o objetivo de garantir que a pesquisa fosse realizada numa sala de aula de surdos fluentes em Libras que contassem com um(a) professor(a) que dominasse a Libras e a valorizasse como língua e não simplesmente como um recurso para o ensino da LP e para o acesso aos conteúdos escolares. Portanto, para que se conseguisse isso, era necessário também que a escola não estivesse iniciando seu trabalho com surdos, mas que já tivesse

uma política de inclusão e educação bilíngüe de surdos implantada e em funcionamento.

A sala de aula selecionada faz parte da realidade apresentada anteriormente, e está em uma escola comum que cumpre os critérios acima descritos. Essa escola começou a receber alunos surdos a partir de 2003, desde então possui algumas salas só de surdos, assim como salas de surdos e ouvintes, chamadas de salas inclusivas ou salas mistas. A sala de aula que é o *locus* da pesquisa é composta por 13 alunos surdos – 9 homens e 4 mulheres.⁶⁷

Essa sala de aula é do terceiro ano do segundo ciclo, quinta série, do ensino fundamental e conta com a presença de professores que sabem Libras: (1) uma professora regente da turma que dá aulas de Português, Matemática, Ciência, Geografia, História, Calendário e Produção de Texto; (2) um professor de Educação Física; (3) uma professora de Informática; (4) uma professora de Artes e (5) um professor surdo de Libras. As aulas estão organizadas da seguinte maneira:

QUADRO 3
Distribuição das disciplinas na semana

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
CIÊNCIAS	Educação Física	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	Libras
Libras	Informática	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	TEXTO
MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	Artes/ Libras	HISTÓRIA	TEXTO
MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	CALENDÁRIO	Educação Física	Artes

⁶⁷ É importante esclarecer que a pesquisa iniciou-se no ano letivo de 2007, no mês de março, e que perdurou até o mês de maio de 2008. Como alguns alunos mudaram de turma (saíram três alunos e chegaram dois) decidiu-se caracterizar a turma do primeiro semestre de 2008, pois os dados representados e analisados no mapa de eventos são desse período.

Considerando a fluência da professora regente em sua interação em Libras com os alunos surdos e seu maior tempo de contato com eles, optou-se por filmar somente as aulas que ela ministrava, as quais estão em negrito no quadro acima. Embora algumas outras aulas tenham sido observadas, e se tenham coletado dados nelas, elas não foram filmadas. Mesmo selecionado-se apenas as aulas ministradas pela professora regente, não se privilegiou nenhum dos conteúdos e nem se enfocou um único aspecto da interação. Ao contrário, observaram-se as interações da sala de aula de forma geral, buscando-se abarcar o todo da sala de aula.

Com o objetivo de se conhecer a dinâmica de funcionamento da sala de aula, suas regularidades e princípios, observou-se, durante o período de imersão e coleta de dados: (1) como os alunos e professores organizavam suas atividades diárias, (2) como interagem durante os diálogos, (3) como lidavam com as atividades propostas, (4) como usavam seus materiais escolares, (5) como se *utilizavam do e organizavam o* espaço da sala de aula e (6) como *lidavam com e usavam a* Libras e a LP. Observando-se esses aspectos e visando à compreensão do contexto da sala de aula, decidiu-se estabelecer algumas perguntas: o que os participantes da sala de aula estão fazendo; quem pode fazer ou dizer o quê; com quem ou para quem; quando fazem o que fazem; onde e por que o fazem; com quais propósitos o fazem; sob quais condições e com que resultados (ERICKSON & SHULTZ, 1981; COLLINS & GREEN, 1992; CASTANHEIRA, 2004, p.66).

Os dados coletados foram registrados através de (1) filmagens e (2) anotações de campo. As filmagens foram feitas com o

intuito de garantir as releituras sucessivas do cotidiano da sala de aula, a segurança na análise interpretativa dos dados e o maior entendimento da complexidade que constitui a sala de aula de surdos. E as notas de campo tiveram como objetivo registrar as situações vividas na sala de aula e as conversas informais, assim como as percepções, inferências e comentários do pesquisador, para posteriores consultas.

Em relação aos alunos da turma, pode-se afirmar que eles se comunicam bem em Libras e que compreendem e participam das atividades propostas. Com exceção de uma aluna que possui, além da surdez, uma deficiência, inata ou adquirida, que a impediu de desenvolver a Libras, o que a atrapalha na compreensão das atividades desenvolvidas em sala de aula e em sua participação nelas.

A partir do contato com a turma, pôde-se notar que há uma língua *na* sala de aula e uma língua *da* sala de aula (LIN, 1993). Existem a presença e o uso da Libras e da LP no contexto da sala de aula, ao mesmo tempo em que existe uma língua *da* sala de aula, a qual se manifesta de diferentes formas: (1) através de alguns sinais criados pelos participantes da sala de aula, os quais somente tem significado no interior do grupo; (2) por meio de sinais que assumem um uso específico recebendo uma outra conotação e significado que só pode ser compreendido por aqueles que participam do grupo; (3) através de um híbrido de Libras com LP (e até mesmo com outros símbolos) que, em sua forma escrita, recebe uma estrutura e organização diferentes das da língua padrão, só podendo ser compreendida contrastando-se Libras e LP.

As características de uma língua *na* e *da* sala de aula permitiram que se observasse como as relações que são estabelecidas com a “língua e seus usos” interferem na interação, geram situações de incompreensão e definem alguns critérios e expectativas dos usos da Libras, da LP e de suas variações e híbridos.

Considerando-se essas questões expostas acima, as entrevistas e os diálogos com os alunos foram realizados em Libras. O uso da Libras favoreceu a relação entre os alunos entrevistados e o pesquisador, contribuindo com a identificação dos alunos surdos com o pesquisador e reduzindo uma possível artificialidade na entrevista. Some-se a esses, o fato de que o registro utilizado pelo pesquisador, durante as entrevistas e os diálogos, privilegiou o uso que os alunos fazem da Libras no ambiente escolar, assim como os sinais que usam com mais naturalidade e com maior frequência. Já com a professora, as entrevistas foram realizadas em LP, por ser esta a sua primeira língua, ou seja, sua língua de uso corrente, na qual possui proficiência.

O período de coleta de dados permitiu que se observasse e conhecesse um pouco da trajetória pessoal e escolar de cada aluno⁶⁸. Essas trajetórias, sem dúvida, influenciam a relação que o aluno estabelece com o grupo, com a professora, com a Libras, com a LP e, também, com o ambiente escolar e com o processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que o conhecimento da trajetória de cada um deles deu-se através das conversas informais, com eles e com a professora regente,

⁶⁸ Os nomes da escola, da professora e dos alunos foram alterados com o objetivo de assegurar a privacidade e a manutenção do sigilo dos dados confidenciais fornecidos.

e de uma entrevista semi-estruturada realizada com cada um e com sua professora.

A transcrição da entrevista semi-estruturada com a professora foi realizada considerando-se que, como afirma Marcuschi (2000, p.9),

não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.

Vale destacar que o objetivo da transcrição foi o de apenas permitir ao leitor reconstituir, imaginar, o texto tal como foi falado pela professora. Assim decidiu-se transcrevê-lo a partir das seguintes convenções, expostas no quadro abaixo.

QUADRO 4
Convenções de transcrição

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
.	Descida de entonação
,	Entonação média
:	Alongamento de vogal
-	Corte na fala, auto-interrupção
> <	Aceleração da fala
< >	Desaceleração da fala
()	Transcrição duvidosa ou ininteligível
“ ”	Relato de fala de outra pessoa
...	Pausa
!	Entonação de exclamação
?	Entonação de interrogação
(/.../)	Transcrição parcial ou suprimida
(())	Comentários do pesquisador
_____	Acentuação ou ênfase

Considerou-se que a transcrição de textos orais coloca o desafio de se conseguir representar as marcas, formas e recursos expressivos presentes na LO para a escrita da melhor maneira

possível. Portanto, buscou-se oferecer uma transcrição capaz de expressar o texto falado pela professora e suas características, ao mesmo tempo em que mantivesse um bom aspecto visual e não comprometesse a sua leitura pelo uso excessivo de símbolos. Optou-se por uma transcrição capaz de registrar as características referentes às marcações de pausa, às mudanças na velocidade, à entonação, aos alongamentos de vogais, às interrupções, aos comentários do pesquisador, às ênfases, às supressões de trechos da fala e, também, aos trechos ininteligíveis ou com transcrição duvidosa.

Os dados coletados, tanto nas conversas informais, registradas no caderno de campo, quanto na entrevista, devidamente registrada através de filmagem, foram organizados a partir de cinco aspectos básicos: (1) a idade de cada um dos alunos; (2) a idade em que afirmam ter aprendido a Libras; (3) a presença de surdos na família; (4) a existência de comunicação em Libras com os familiares; (5) a experiência em turmas de ouvintes. A partir da consideração desses aspectos, representou-se os dados coletados no seguinte quadro:

QUADRO 5
Caracterização dos alunos da turma pesquisada

Aluno	Idade	Idade em que aprendeu a Libras	Tem familiares que também são surdos	Familiares que se comunicam com você em Libras	Já estudou com alunos ouvintes
JOÃO CARLOS	15	13	NÃO	MÃE	NÃO
VINÍCIUS	15	12	NÃO	NÃO	SIM
RAQUEL	14	12	NÃO	MÃE/ IRMÃ	NÃO
CRISTIANO	13	11	NÃO	MÃE	SIM
JONAS	15	12	NÃO	TIA	NÃO
ANA MARIA	14	8	NÃO	NÃO	NÃO

RODRIGO	15	13	NÃO	NÃO	SIM
LEANDRO	15	6	NÃO	IRMÃO	NÃO
ROBERTO	14	12	NÃO	TIA/ IRMÃO	SIM
MAURO FILHO	13	10	NÃO	MÃE	NÃO
DANILO	15	9	NÃO	NÃO	SIM
ELLEN	15	-	-	-	SIM
CLÁUDIA	14	12	NÃO	IRMÃ	NÃO

O quadro acima confirma o que é afirmado por várias pesquisas, o fato de que a maioria dos surdos (cerca de 95%) são filhos de pais ouvintes e têm acesso tardio à LS. Some-se a isso, o fato de que grande parte dos familiares de surdos não é fluente em Libras, tendo muita dificuldade para comunicar-se com o surdo.

Durante a entrevista realizada com os alunos, alguns deles tiveram dificuldades em compreender as questões e deram respostas que não estavam sendo buscadas. Talvez isso esteja relacionado, dentre outros, ao fato de muitos deles terem tido um acesso tardio à LS. Vale ressaltar que nas entrevistas ocorreram situações de incompreensão, o que corrobora o fato de que tal ocorrência não está relacionada somente a fatores de proficiência lingüística, mas a diversos outros aspectos não-verbais, prosódicos, paralingüísticos e contextuais.

É importante esclarecer que, embora muitos alunos tenham afirmado que só aprenderam a Libras tardiamente, alguns deles tiveram contato com essa língua desde a infância. O que os alunos surdos consideram “aprendizagem da Libras” parece ter sido definido por eles ao longo de sua experiência educacional. Portanto, parece que eles entendem e relacionam o aprendizado da Libras não ao contato com a língua ou ao fato de usá-la correntemente, mas a outros fatores, tais como: (1) à

extensão do vocabulário, sendo que saber (ter aprendido) a Libras significa dominar um vocabulário mais amplo; (2) ao uso da Libras com outros surdos que a dominam plenamente, saber (ter aprendido) a Libras significa entender estruturas e construções mais complexas; (3) à participação formal em uma disciplina de Libras ministrada por um instrutor surdo, sendo que saber (ter aprendido) a Libras significa estudá-la formalmente com alguém que é proficiente nela e autorizado a ensiná-la, ou seja, com um surdo adulto. Pode-se inferir que os alunos surdos provavelmente estejam operando a partir do conceito de proficiência, ou seja, a concepção de que se pode ser fluente na língua, sem ser necessariamente proficiente nela, pois a proficiência lingüística seria a “coordenação coerente de elementos discretos, tais como vocabulário, estrutura do discurso e, até mesmo, gestos para comunicar o significado em um contexto específico” (VECCHIO, GUERRERO *apud* PEREIRA, FRONZA, 2006).

Com o objetivo de organizar as informações acerca do uso da Libras pelos alunos da turma e possibilitar uma maior reflexão acerca do conhecimento que esses alunos têm da Libras, decidiu-se realizar uma análise do uso e compreensão da Libras por esses alunos, ou melhor, da forma com que compreenderam as questões feitas em Libras durante a entrevista em relação a suas reações e respostas. É importante esclarecer que, diferentemente de outras pesquisas que envolvem somente usuários de línguas orais, esta pesquisa tem que lidar com o desafio de transcrever uma língua espaço-visual⁶⁹.

Considerando-se essas questões, decidiu-se, em relação a entrevista feita com os alunos, não realizar uma transcrição,

⁶⁹ No próximo capítulo, refletirei mais detidamente sobre os desafios da transcrição de uma língua de modalidade espaço-visual.

mas construir uma síntese dessas entrevistas em LP. Essa síntese, como dito acima, tem por objetivo representar e exemplificar a forma pela qual os alunos reagiram às questões e usaram a Libras para dar suas respostas. Os comentários, assim como a duração de cada uma das entrevistas, estão organizados no quadro abaixo:

QUADRO 6
Considerações do pesquisador sobre as entrevistas em Libras com os alunos

Aluno Duração	Comentários sobre a entrevista	Aluno Duração	Comentários sobre a entrevista
JOÃO CARLOS 2'43"	O aluno havia compreendido a questão de uma forma, mas logo que começou a responder percebeu que não era aquilo que havia suposto. Então, reformulou sua resposta visando ajustá-la ao que acreditava ter sido perguntado. Construiu respostas claras e objetivas. Fez algumas questões ao pesquisador. E ressaltou que prefere estudar só com alunos surdos. Demonstrou uma boa compreensão e uso da Libras.	LEANDRO 2'06"	Apresentou dificuldade para compreender e responder às questões. Suas respostas não ficaram claras. Contou que estudou em uma escola particular para surdos, mas que não gostava de lá, porque se envolvia em muitas brigas. Demonstrou uma compreensão e uso razoáveis da Libras.
VINÍCIUS 3'12"	Compreendeu bem as questões e deu respostas diretas. Em um momento confundiu um sinal, mas imediatamente diz que se teria se equivocado e o corrige. Afirma já ter estudado somente com ouvintes. E diz que estudar com surdos é muito bom. Demonstrou boa compreensão e uso da Libras.	ROBERTO 2'20"	Compreendeu muito bem as questões e deu respostas claras e objetivas. Contou que estudava anteriormente em uma escola para surdos e que prefere lá à atual escola, pois lá o ensino seria mais "pesado", ou seja, teriam mais provas e exercícios. Demonstrou compreensão e uso muito bons da Libras.
RAQUEL 2'50"	Pediu para que o pesquisador repetisse algumas questões que ela não havia compreendido bem. Respondeu as questões com frases curtas e objetivas. Disse que prefere estudar só com surdos e que não gostaria de estudar com ouvintes. Afirma, também, que é melhor ter uma professora que faz sinais do que	MAURO FILHO 2'12"	Demonstrou dificuldade em compreender as questões, mesmo depois de reformuladas pelo pesquisador. As respostas ficaram confusas. Disse que sempre estudou com surdos. Demonstrou uma compreensão e uso

	um intérprete. Demonstrou boa compreensão e uso da Libras.		razoáveis da Libras.
CRISTIANO 3'51"	Apresentou certa dificuldade em compreender as questões, mesmo quando reformuladas pelo pesquisador. Algumas de suas respostas não ficaram muito claras. Falou de sua experiência em uma clínica-escola. Demonstrou compreensão e uso razoáveis da Libras.	DANILO 1'45"	Compreendeu bem as questões e deu respostas claras e objetivas. Disse que prefere estudar com ouvintes em salas mistas (com surdos e ouvintes) e que consegue se comunicar bem oralmente com eles. Demonstrou compreensão e uso muito bons da Libras.
JONAS 2'10"	O aluno havia compreendido a questão de uma forma, mas logo que começou a responder percebeu que não era isso o que o pesquisador havia perguntado. Então, buscou refazer suas respostas. Disse que prefere uma outra escola de surdos que conhece, mas ao ser perguntado pelo pesquisador sobre o porquê da preferência não o explicou. Repetiu várias vezes o sinal de [TALVEZ – MAIS OU MENOS – DEPENDE] em suas respostas. Demonstrou boa compreensão e uso da Libras.	ELLEN 53"	É uma aluna que usa gestos e mímica. Não consegue se comunicar em Libras, mas demonstra compreender alguns sinais e algumas orientações básicas. Durante a entrevista, ela copiou o tempo inteiro o que o pesquisador fazia em sinais. A aluna não compreendeu e nem usou a Libras, mas participou assim como os demais alunos da situação de entrevista.
ANA MARIA 2'29"	Riu muito no início da entrevista, demonstrando estar tensa. Demonstrou não ter compreendido bem algumas questões. Assim, algumas de suas respostas não ficaram claras. Contou que já estudou em uma clínica-escola e em uma outra escola para surdos. Demonstrou compreensão e uso razoáveis da Libras.	CLÁUDIA 1'52"	Compreendeu as questões e deu respostas claras e objetivas. Disse ter uma irmã ouvinte que domina mais a Libras do que ela e que compartilham muitas coisas. Contou que estudou em uma escola para surdos. E que gosta muito de estudar com surdos. Demonstrou compreensão e uso muito bons da Libras.
RODRIGO 3'92"	Compreendeu bem as questões e foi objetivo nas respostas, embora tenha hesitado um pouco antes de responder algumas delas. Contou que, quando estudava somente com ouvintes, tinha muita dificuldade para acompanhar a turma e para conseguir fazer leitura labial e, portanto, prefere estudar com surdos. Demonstrou uma boa compreensão e uso da Libras.		

Durante as entrevistas, vários alunos afirmam que preferem estudar somente com alunos surdos e que é melhor ter uma professora que usa a LS do que um intérprete de Libras. Somente um aluno (Danilo) afirmou que prefere estudar com os ouvintes. É interessante notar que ele é um surdo oralizado que se comunica bem em LP e que, inclusive, consegue interagir bem com ouvintes, pois é capaz, segundo ele mesmo, de ouvir um pouco e, com o apoio da leitura labial, discriminar bem algumas falas.

Pode-se considerar que os alunos assumem uma posição contrária à convivência com ouvintes, numa mesma turma, por questões relativas à identificação cultural. Um dos critérios para ser aceito no grupo parece ser o fato de ser surdo, no sentido cultural que é dado ao termo, ou seja, ser usuário da LS e partilhar de maneiras de ser, agir e pensar específicas da comunidade surda. Essa postura de reafirmação de uma identidade cultural ou de um *Deaf Pride*, explicados anteriormente, evidencia a presença na sala de aula da atual militância da comunidade surda em prol da garantia de seus direitos legais e de suas conquistas históricas, políticas, ideológicas e sociais.

Em nenhum momento, os alunos colocaram-se como *deficientes*, *anormais* ou *coitadinhos*. Ao contrário, lidam com a surdez com muita naturalidade, como parte constituinte de si mesmos. Em alguns momentos, pode-se inclusive perceber nitidamente o orgulho em ser surdo (*Deaf Pride*). Eles se vêem como alunos normais, assim como quaisquer outros, e se identificam diretamente com seus pares. A única diferença que ressaltam, em relação aos ouvintes, está ligada ao fato de que *ainda não* dominam plenamente a LP. Vale dizer que, às vezes, alguns

alunos também destacaram o fato de *ainda não* dominarem a Libras “plenamente”.

Em relação à professora regente da turma, é interessante esclarecer que ela iniciou sua trajetória na educação de surdos através de um curso que fez no Instituto São Rafael, em Belo Horizonte. A professora contou, que durante o curso, teve contato com várias disciplinas voltadas à área da surdez, e que, ao realizar o estágio exigido no curso, teve contato com escolas que recebiam alunos surdos. Esse contato, segundo ela, teria sido o responsável em despertar seu interesse pela educação de surdos.

Ela explicou que foi, a partir do contato com a educação de surdos, que ela se dedicou aos cursos de Libras oferecidos pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, e cursou o Normal Superior na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Ela expôs que suas primeiras experiências na educação de surdos ocorreram na Escola Estadual de Educação Especial Francisco Sales, na década de 1990. A professora ressaltou, também, que sempre atuou em turmas só de alunos surdos, sem a presença de intérpretes em sala de aula.

A professora contou que, em 2003, através de um convite para atuar de forma efetiva no processo educacional dos alunos surdos, iniciou suas atividades na escola em que se coletaram os dados da pesquisa. Ela relatou que não se sentiu bem recebida no momento de sua chegada à escola, mas que, em pouco tempo, já estava integrada à nova realidade. É importante reiterar que a professora possui fluência em Libras e consegue interagir bem com os alunos surdos.

Durante a realização da entrevista, ao ser questionada acerca de seu trabalho e do uso da Libras, a professora evidenciou alguns aspectos importantes de sua relação com a LS, com os surdos e com o processo educacional vivenciado com seus alunos. As escolhas discursivas que a professora fez ao responder às questões da entrevista dizem acerca de sua posição em relação aos alunos surdos e da maneira como ela vê a posição dos alunos entre si e com relação a ela e, também, com relação aos outros (CASTANHEIRA, 2004, p.50, 88). Uma das perguntas feitas à professora foi sobre sua experiência de ministrar as aulas em Libras. Ela respondeu a questão como representado no quadro abaixo.

QUADRO 7
Experiência da professora em dar aulas em Libras

Fala da Professora	Comentários
<p>Oh ... eu () posso falar que dou aula em língua de sinais. e: eu conheço: alguns sinais e:: não >é lá essas coisas< então, eu não sou usuária de língua de sinais. eu conheço alguns sinais, e fico de olho na estrutura >que o:: surdo- usa. e::: ... bom até então: eu não tenho tido dificuldades, com->grandes dificuldades< com a comunicação, não:</p>	<p>Mesmo interagindo com seus alunos em Libras e reconhecendo que não tem tido "grandes dificuldades" de ser entendida pelos alunos surdos e de entendê-los, a professora considera que seu conhecimento e domínio da LS ainda é limitado. Ao afirmar que não é "usuária" da LS, a professora provavelmente se refere ao fato de que não é uma nativa na língua e aprendeu como L₂. Assim, ela parece diferenciar aquilo que seria a estrutura e o uso da LS pelos surdos em oposição à estrutura e ao uso que um ouvinte não nativo na LS faz dela.</p>
<p>e sempre o aluno, sempre ele é um companheiro e tanto ... sabe? então eu me embaraço ou::: ... num tô no embaraço ou::: ... ou:: é ... agente coloca ali: e daí a pouquinho um tá colocando pro outro. então é nessa: >dessa troca ai< ... nessa: nesta cooperação gra:nde que o surdo faz comigo. talvez ele perceba ... a minha vontade:: de-... de::: ... ((a professora se emociona)) ... de participar de fato.</p>	<p>A relação apontada pela professora como direcionadora do cotidiano da sala de aula é a cooperação. Para a professora, há um esforço da parte de seus alunos para a compreenderem e também se fazerem compreendidos por ela. Dessa maneira, as situações de "falhas na comunicação" são resolvidas pelo apoio esclarecedor dos alunos a ela e, também, entre os alunos. Essa mobilização dos surdos permitiria que ela participasse de fato da realidade de seus alunos por meio da interação com eles em Libras.</p>

não só com trem de conteúdo >essas coisas pra mim< essas coisas de conteúdo: é claro que faz falta mas eu vejo uma: uma necessidade muito maior de outras coisas. e essas eu tenho: feito: nós temos feito e tem assim:: ... tem ... e:: o aluno ele tem percebido: essa vontade grande de poder:: ... >tá construindo junto< né? eu acho que é isso que ... isso que tem:: ... é:: ... efetivado a comunicação entre eles e- tem promovido o crescimento daqui e dali.

Agora: desde o ano passado <principalmente> eu tenho: ficado muito preocupada ... com:: ... o que eu achava que era suficiente, ou que tava bom vamos dizer assim >o que era suficiente não< o que tava bom... eu já num tô ... eu acho que tá:: tá faltando um tanto de coi::sa: tá devendo um tanto de coi::sa: e eu não tô muito com animação:: de... >parece que não tô com uma animação interna< de buscar essas coisas ... sabe? eu tenho: tenho tentado assim mas... não tô percebendo que eu tô com uma ani::mação gra:nde

e ai eu tô com um dilema muito grande. que só eu posso resolver ... né::? ou eu continuo ... ou eu vô ... trabalhar com ouvinte... que ... eu não vou precisar ... vamos dizer, assim ... entendo que não vou precisar, desse ... da questão da língua de conhecer ... de ... né! não ficar só na superfície: ... tá bom ... isso-

e na hora que eu topar com uma turma ... não é? <ainda não topei até hoje> (tem ... uma discrepância) uma turma que tá: quase lá no zerinho: como é que eu vou me virar? então:: é: essas coisas ai: ... sabe? Mas, ai então: eu penso assim não- ... ainda tô:: ... ainda tô:: <vamos dizer assim> sendo importante na educação de surdos. mas, está importância eu tô vendo que:: não basta: não basta mas ... é por ai.

A professora fala da diferença dos alunos surdos considerando, provavelmente, a carência que muitos deles têm de "conhecimento de mundo" e de várias competências e habilidades, por exemplo, necessárias ao aprendizado. Percebendo essas necessidades dos alunos, a professora visa supri-las. E construir junto aos alunos o que eles precisam realmente aprender. Isso permitiria que a comunicação se efetivasse entre eles e, assim, promovesse, pouco a pouco, o seu desenvolvimento.

A professora destaca sua preocupação com aquilo que ela começou a perceber como não-satisfatório no processo educacional dos surdos. Se antes ela se contentava com o que ela oferecia aos surdos, agora ela sente que é preciso ir além e oferecer mais coisas. Entretanto, ela diz não sentir muito ânimo para buscar aquilo que está faltando, embora afirme que mesmo diante do "desânimo" ela tem tentado.

A professora reafirma sua preocupação com o oferecimento de conhecimentos mais aprofundados aos alunos surdos. Ela afirma viver um dilema ilustrado, de um lado pela opção de trabalhar com os ouvintes, com os quais compartilha da mesma língua; e, de outro, pela opção de trabalhar com os surdos, opção na qual ela precisa dedicar-se e esforçar-se muito mais para não realizar um trabalho superficial.

A professora demonstra a importância da cooperação dos alunos e dos conhecimentos que eles trazem para a sala de aula. Ao mesmo tempo, ela expõe sua preocupação de no futuro ter que lidar com uma turma de surdos que ainda não domina nem mesmo a Libras. Isso, na visão da professora, traria grandes desafios para ela. Concluindo sua fala, ela deixa claro que ainda se sente importante na educação dos surdos, mas que tem consciência de que ela precisa fazer mais do que faz atualmente.

Em relação à turma, a professora considera que vários alunos seriam “solitários” no sentido de que precisam se virar sozinhos em muitas coisas, pois não têm uma boa comunicação na família. Entretanto, ela ressalta que, em turmas anteriores, os alunos eram mais solitários que na atual turma. Os alunos da turma pesquisada, segundo a professora, seriam alunos bem reservados, que não gostam muito de se abrir e nem de compartilhar assuntos pessoais. Segundo ela, eles têm muita curiosidade e já conseguem, diferentemente de alunos de turmas anteriores, buscar respostas e, até mesmo, construir hipóteses.

Essas mudanças apontadas pela professora, através da comparação entre a atual turma e as turmas de anos anteriores, evidencia as diversas mudanças que têm ocorrido de forma acelerada na educação de surdos durante os primeiros anos do século XXI. Tais transformações têm sido responsáveis pela configuração de uma nova perspectiva educacional e pela ampliação do acesso dos surdos à informação. Nos primeiros anos deste século, observou-se a consolidação de diversas políticas lingüísticas e educacionais para surdos, as quais se expressaram, por exemplo, através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Durante a entrevista, perguntou-se à professora sobre os alunos. A falas da professora sobre cada um de seus alunos permitem que se visualizem diversos aspectos da sala de aula e da relação que a professora estabelece com seus alunos. Considerando isso, decidiu-se registrar abaixo alguns trechos da fala da professora sobre seus alunos.

QUADRO 8
Caracterização dos alunos feita pela professora

Aluno Duração	Comentários da Professora
RODRIGO 56"	chegou aqui, de: escola:: escola comum. não sei se:: ... me parece, que:: ele não estudou no grupo só de surdo. ele fala que ficava lá:: e: aquele- monte de colega ... ele sempre ficou isolado! cansou de pedir um lugar <que tivesse jeito de: de:: comunicar> e tal ... e:: bom. chegou aqui também com a escrita, bem confusona () e:: mesmo confusa. ele sempre foi:: muito coerente com a escrita dele. >mesmo confusa muito coerente< e pertinente. né! era meio debochado, meio assim:: parece que ele criticava, assim, as questões- os saberes que a escola trabalhava. mas ele já não tá com essa visão ... mais. não é! e:: bom:: ele ... eu acho que ele tem- só esse ano pra terminar. e:: ele vai ter que passar pra outra turma. de lá.
CLÁUDIA 58"	é:: o que:: eu ... tô percebendo: ... a família <u>dela</u> >parece que ela tem cinco irmãos se não me engano< ... é muito ligada a: modi:smos >a dar notícia dos modismos todos< etc ... mas em relação a conhecimentos gerais ... um pou:co ... desconhece ... não acompanha muito. o que:: o que acontece: é:: na sociedade (/.../) não sei se é falta:: de conversar. não sei! falta- ela me coloca, que, a irmã dela Juliana. ela, conversa bem com ela em língua de sinais. só a Juliana ... que as outras não entendem. >a mãe não entende< e que a Juliana tem um diálogo legal com ela não fala: nada de família ... fechada. não coloca nada do particular dela aqui não.
JONAS 1'02"	chegou aqui, esquentadinho, todo espevitadinho! fica muito preocupado >com o que o outro está fazendo< isso eu percebi na chegada (/.../) mas ... ele:: é muito ligado: sim::! tem uns, uns movimento bem grosseiro. mas parece que ele é um doce de pessoa. um carinho ... e:: do que ele chegou aqui, até hoje >acho que ele cresceu bastante< bastante mesmo! em relação- <eu enfoco sempre né, a escrita do português> ele cresceu muito:: veio com um- tinha um vocabulário, qua::se nenhum:: na língua portuguesa (/.../) demorou:: só depois >de muito tempo< que foi aflorar. que come::çou a aflorar ... ele já faz uma estruturação frasal <u>confusona</u> , mas razoável <em relação ao que ele chegou> né? e:: em relação aos outros conteúdos. eu acho que ... ele vai:, vai vendo, é:: tendo contato. e:: vai >se virando naturalmente<
JOÃO CARLOS 1'11"	tinha uma série de queixas, a respeito dele etc ... e:: ao longo do tempo que ele tá aqui, que eu não sei qual. >precisar assim< mas ... o que eu percebo, é que ele: ... parece que ele ficava meio deslocado meio retorcido o tempo todo >mas isso aí eu já não vejo ele já não faz isso< parece que:: ele já tá mais a vontade. e interessante! antenado <u>demais</u> , advinha até o pensamento da gente. conhece a língua. comunica bem. e:: assim, bem disponível pra ajudar <voluntário mesmo> a questão que ele- que me incomodava. mas ... depois dessas coisas eu fui vendo que já tava resolvendo:: encaminhando. era o deboche dele com outro! na- vamos dizer ... falta de tolerância, né. >entre aspas< ... parece que isso também ele já tá. dando uma calibrada boa. e::: em relação () desenvolveu bem aí ... mas:: tem um vocabulário, <u>quase</u> nada, na::da na língua portuguesa. mas eu acredito que ele vai:: vai fazer várias conquistas ... ainda esse ano, né?

- ROBERTO 1'25" Roberto, nossa! Roberto, custa-me crer:: que foi aluno (/.../)! por vários aspectos, né! a questão da, da- ... do:, do::, do- dele, sabe?! ... é um menino tranqüilo:: () não é ansioso, sabe muito:: é sensato, para fazer suas colocações. é::: conhece um vocabulário imen::so não é um vocabulário isolado. <conhece vários aspectos> e:: parece que ele:: deve- dá muita importância questão de estudo ... a família. a mãe trazia- não sei se tá trazendo mais. sabe? mas ... então (/.../) é bem diferente, sabe. bem diferente mesmo! (/.../) não sei como que é em casa. mas: parece, que a família é muito presente >pelo que eu vejo no menino< parece que a família é muito presente. e:: sem bajulação. sem ... "coitado:: ô:: dó" parece que na família não tem disso não-
- DANILO 1'49" é::: me parece que ele tem um trânsito bom em língua de sinais, razoável ... <não sei como é que é efetivada a comunicação> acho que:: ... será que ele? ... ((a professora faz o sinal de leitura labial)) ... não sei ... <na casa dele> mas é uma família mu:ito presente. é::: parece que ele tem uma amizade, muito boa <com os irmãos> também ... e::: ... a família dele: participa. de::: ... tanto que pra mim e até uma surpresa, tô até com uma apostila dele ali. ele tá fazendo::: um curso de informática, lá: na (ultramig) (/.../) lá ... ele tá fazendo curso lá. ele tem uma participação ativa na igreja, em relação a teatro, acampamento. >essas coisas todas< e::: ... de vez em quando, ele comenta comigo, de alguns filmes, que ele vê com os irmãos e ele na língua portuguesa:: ele: ... é bem trabalhado, bem dizer, em vista::: do universo. como é, o normal! (/.../)
- CRISTIANO 2'13" veio lá:: do- da Fono. é: quando o Cristiano chegou aqui, até uns- até antes de ele vir para essa turma. >que ele foi de outra turma< (/.../) bom, e: eu tô percebendo que, do ano passado ... certo: >período pra cá< ele não tá- ele não vem. ele chegava uma pilha! né? e parece que vinha acontecendo alguma coisa, até no trajeto aqui:: <todo dia era sacrifício> ele tinha que, vencer um tanto de coisa pra chegar aqui ... muito chorão. >tô vendo que tá diminuindo isso<. ele sempre foi a parte, isolado. não tá, assim::: bem! <entrosado no grupo> mas, pelo menos- >e o Cristiano< ... ele conhece um vocabulário, <razoável em língua portuguesa> ... ele:::, desde o ano passado. agente tem cobrado, a mãe, de levar ao oftalmologista. porque ela insistia que ele escrevia lá: umas coisas, que não eram palavras, um amontoado de letras lá. umas coisas que nem pareciam letras do nosso alfabeto ... e ela falava que era por causa da visão e que ele tinha que sentar na frente, isso e aquilo (/.../)

ANA
MARIA
2'20"

a comunicação >por exemplo da Ana Maria< não sei, como é que é. >não sei como é que é< com a família. é:: lá na casa dela, parece que ela:: lida bem lá, com os primos, com ... dentro da própria casa dela. ela, ela é: atendida. participa do que, rola na sociedade. <ela tá por dentro> ... e:: ai, não sei se pode supor, né. que:: o pessoal lá, ... <usa língua de sinais> eu, acho que não. e:: ela ... não tem tido nenhuma dificuldade. em relação a, a >organizar as coisas dela< os compromissos dela. se aqui combinou, que amanhã tem que trazer um lápis, cor de:: não sei o que, ela traz! ela:: sabe? então, parece que na, na família, pelo menos ela, ela existe! essa é minha ... (/.../) ela que gosta dos jornais. ela que tem, demonstrado mais ... (/.../) bom. a Ana Maria ... >a Ana Maria o que, que eu pensei< ... a Ana Maria, um tanto de palavra ... você põe lá, passear pessoa. ela mistura, e não faz nenhuma palavra nem outra! mas ela ... essa aqui é, pessoa, essa é, passear. ai você, explica! mostra! <"não:: a palavra passear, tem esse:: e: tal, tal, tá vendo? passear diferente de pessoa"> ... >na outra vez que ela escreve< ela torna. a fazer ... a me:sma coisa ... agora. o que eu, percebia:: antes. ela é: escrevia, repetia muito as palavras, complicava a ordem, mas usava aquele mesmo vocabulário. amor, não sei o que >pra todo o escrito< só dava um toquezinho >naquilo que tava pedindo< isso tá diminuindo. <muito sensivelmente> mas nesse ritmo que tá! ... tá:: mu:ito devagar. e:: acho, que ... <em relação, a outras áreas de conhecimento> ... ela não: demonstra, assim, muita surpresa, quando você apresenta:: tá apresentando ... (/.../)

LEANDRO
2'56"

parece que tá sempre:: não sei aonde, sabe? uma dependência:: () pra tudo. até! que cor que eu uso aqui ((a professora aponta para um papel simulando um local de um desenho)) ... é:: ... parece que ele tá ficando mais ligado aqui:: final de fevereiro, pra cá >pensando nele no ano passado, que ele teve aqui nessa turma< vocabulário de português, qua::se nenhum ... e:: parece- não sei. lá na casa dele, eu acho que ele fica meio sozinho demais. (/.../) se hoje agente combina >igual aos aniversários< ele fica sem graça. porque:: ele não traz nada. ai ele fala, que pediu, que falou ele tem uma história meio gozada. o nome dele foi trocado. ai!>ano passado< ... <ele tinha um outro nome> (/.../) e:: eu não sei. qual o tempo que ele vai ter, aqui. eu: tenho que ver- <onde ele foi classificado para entrar> se ele, tá mesmo no segundo ciclo ... ou:: como que é:: porque ... me parece que tem >mais alguma coisinha ai< eu acho:: não sei >na cabeça< me parece-

RAQUEL
3'25"

Raquel chegou ano passado (/.../) atendida, ligadona! e:: ela brincou um pouco >algum tempo< ano passado. brincou um pouco de estar ali, ou não. sei lá! (/.../) mas ela sempre levou a sério. a questão de estudo ... sabe? vontade: de: de aprender, de buscar cada vez mais ... nunca me colocou de planos pra frente >pro futuro< (/.../) ela nunca me colocou nada. (/.../) em relação a: questão da matemática. ela >no meu modo de ver< pelo que ... pelo desenvolvimento que ela apresenta em outras áreas, ela tá um <pouquinho> defasada, mas >vamos ver como agente vai caminhar ai<, né ... a família, a mãe é:: pelo que eu me lembro, não participa das reuniões. ela vem de carro. com não sei quem! e:: não é muito de falar das suas coisas, não (/.../)

VINÍCIUS
6'18"

ele ingressou na escola no ano passado. e nos primeiros dias <que ele ingressou na escola> a mãe veio conversar comigo pra falar do tipo de anemia que ele tem. e:: assim, mas, nada daquilo:: ó::: "cuidado, com ele"! <nada disso>. só pra informar (/.../) ela só fez essas colocações que <se faltasse como iria fazer?> eu falei "leva o papel do médi:co" ... por incrível que pareça ... ele faltou >algumas vezes< com o atestado médico. e:: mas, não foi o que teve faltas <assim exageradas> ele é bem freqüente ... >incomodou um pouco< a alguns profissionais e:: até, os colegas, >em menor escala< de turma, a questão de: ele ficar super agasalhado ... o tempo todo procurando sol. mas depois <os meninos já foram acostumando> eu coloquei para eles, que tem uma doença, um dia lá, eu:: creio que ele não estava. e:: os meninos começaram a ficar de olho <se ele tava um pouquinho> diferente. já ficavam meio preocupados. mas ... foi saudável isso. não foi a ponto de:: ... de:: ficar aquela coisa daquele cuidado exagera:do (/.../) bem ... não sei quanto tempo que ele esteve na outra escola, né ... (/.../) não sei quantos anos! desde quando! mas ... defasado em quase tudo ... até:: de: é:: va::mo::s ... por ... é: agora ta na hora de prestar atenção ali. não! ele tinha que por, enfiar a mão, a cara no caderno e copiar, copiar, copiar! ... matemática ... não sei se ... matemática os >meio caminho andado< pareceu. ago:ra:: em relação a:: vocabulário na língua portuque::sa, ou: essa questão mesmo, até de: percepção que há línguas. são línguas diferentes. que tem condição de ... o que tá sendo falado numa língua, poder ser exprimido lá, escri:to >em outra língua também< lá vai <devagarinho> o Vinícius (/.../) bom, hoje eu to vendo o Vinícius mais tranqüilo. mais confiante >vamos dizer assim< de estar ali. com liberdade de estar ... do jeito dele (/.../) e:: parece que agora, esse ano, eu tô percebendo assim <mui::to timidamente> uma certa curiosidade em saber os porquês.

MAURO
FILHO
6'50"

Mauro Filho ... ano passado teve uma história longa de falta! (/.../) de vez em quando. <eu dou umas voltas grandes> saio da sa::la. vou não sei aonde. faço muito isso. esse ano >eu não comecei a fazer isso direito ainda não< mas ... já comecei devagarinho! e: porque eles tem que dar conta de tá sozinhos lá:: <também> e: >uma série de coisas< mas, ano passado eu temia! >por causa do Mauro Filho < (/.../) Mauro Filho ... não sei:: não sei! pela quantidade, assim, de ausências, dele. eu ainda não entendo:: que:: talvez ele ... fez um vínculo mais ... mais favorável com o grupo. <não:: posso falar isso, porque não penso que aconteceu isso< (/.../) que ele. é:: ele tá conseguindo ser mais ... >vamos dizer< tá ali no grupo. mas, num sei:: numa parte do grupo. mas ... também não é parte do grupo. não faz parte. não tá- inserido. mas ... com mais <tranqüi:li:da::de> assim, até pra olhar! não é? do que Mauro Filho tava ano passado. e o que eu percebi >no Mauro Filho < ele:: >não sei se agente, se é correto falar assim<, ele perdeu muito. do que eu vi Mauro Filho no ano passado, em relação aos conhecimentos lá. e:: em relação, quando ... sempre que ele volta. agora ele voltou de: um tanto de falta. mas agente percebe, parece que perdeu! até o nome ele escreve <um pouco diferente> né? (/.../) Uai!? eu achei que era diferente". todo dia ele insistia. e eu com a anotação lá da documentação, Mauro Filho! até que eu mostrei pra ele na secretária. ele "ó::" ai ele fez a cara fez uma cara de negócio! ai eu mostrei pra ele a:: iden- certidão dele falei "aqui Mauro Filho! esse é o nome da sua mã:e? do seu pa:i? você nasceu nesse dia? pois é ... olha ai! tem que obedecer aqui, igual ao documento". ele falou "uai:: nunca soube que meu nome era esse" ... a professora anterior disse que já tinha mostrado pra ele (/.../) ele dá conta de: ficar lá >lá no nosso meio< de certa forma, obedecendo ... as normas de boa convivência ali ... >que ninguém pegou e colocou e falou que é isso que é aquilo< o que ele percebe que rola, no grupo. ele dá conta disso tranqüilamente. (/.../)

ELLEN
9'15"

a Ellen, o ano passado chegou na escola. e, ela estava em outra turma, ai houve um falatório por lá:: ... (/.../) e, logo solicitaram que ela fosse pra no:ssa. (/.../) então ela foi lá >pra nossa, nossa turma< mas ... foi pouquíssimas vezes (/.../) e:: su:miu. a menina sumiu! >não foi mais< esse ano mesmo, ela já ... tem. eu computei tri:nta e três faltas. (/.../) ela apareceu num dia. no outro dia, tá lá: >a menina lá de novo!< (/.../) e:: do que, a menina chegou esse ano. ela, ela não faz nem- o meu neto de um ano e oito meses. faz rabiscos parecidos com o que ela faz. segura o lápis ... com mais firmeza do que ela. e:: num sei. teve numa escola especial de venda nova. >quanto tempo, eu não sei< ... teve numa clínica (/.../) e >lá me informaram que foi dois anos< (/.../) lá me informaram ... que <a menina mai- menos ia do que ia< e:: que ela tava numa turma de:: >equivalente ao segundo período< ... <da educação infantil> e, bom. ai, no (/.../) não consegui informação. (/.../) então. é:: mais o que eu tô percebendo, esse ano. >na Ellen< ela::, tá, assim, parece que lá vai: vai numa- num ritmo, e numa velocidade, maior do que eu esperava. de:: é:: ... sentir, né? aquele sentimento de >pertence ao grupo< parece que ela, vai:: num ritmo. maior do que eu- é:: entendia que ia acontecer ... lá vai se enxergando. lá vai, lá vai, assim ... tomando confiança com o grupo ... e:: eu acho que, é por ai mesmo. (/.../) acho que ela tem que ficar ai, >no meio< até agente vê:: como é que- como é que ela vai caminhar. que rumo que ela vai tomar. >de certa forma< né!? e:: ou: também, né? porque. o que é que eu vou fazer >com essa menina aqui< né! e: houve queixa, <dos meninos lá um certo dia> que:: ah! "como é que vai fazer? você já tem que acompanhar, de vez em quando, alguns de nós aqui <separado> e:: agora, >com essa menina ai<. como é que vai ficar? nós vamos perder!" eu falei "não:!! todo mundo tem que ganhar, aqui! nós temos que >arrumar um jeito de todo mundo ganhar<. ela tá precisando, de um grupo, bom. de uns amigo, legal! >pra poder< ir mostrando pra ela alguns coisas ... ficando bravo, com ela de vez em quando, aconselhando:, e:: estimulando:, >e tal!< e acho que nosso grupo, aqui. é bom pra isso! vamos lá. vamos ver >como agente se organiza" <o que eu estou vendo, é que a menina lá vai. sabe? parece que ela tem muito de, de copiar. <de certa forma> eu espero que o mais breve, do que agente imagina, que ela perceba. que não precisa, tá copiando ninguém, nem nada. >não tô falando nada de conteúdo, nada disso. estou falando de comportamento< mesmo ... que ela vá se sentindo a vontade ... e vamos ver, né? como é que eu vou:: (/.../) como é que agente vai caminhar, com a Ellen? não quero. que ela saia da sala. acho que aquele grupo ali, é o grupo que:, que tá bom pra ela. já tô pensando no final do ano! possivelmente esse grupo vai ser misturado. e: até lá, agente tem, de conseguir, construir junto com ela. né! ... uma capacidade boa. de, de ir e vir >dentro do grupo<. que ele seja diferente, que parte dele fique ou não:. pelo menos isso, mas não quero só isso! <mas pelo menos isso> (/.../) me parece que:: a Ellen, deve ter alguma: assim, ou instala:da, instaurada, instalada e mantida! por ... alguma coisa diferente na parte mental dela. não tô falando que:: ela tá, inato, mas pode ter sido construído ... né, <nesse tempo todo, por ai> por questão, de não comunicar, e:: etc e tal. as pessoas <não, não prestaram atenção nela>, não é! e:: com isso daí, né: é:: a questão, de: ser surda, e: ... de: é:: a comunicação >vamos dizer<, não sei se, >corretamente-< precária, não é. <com as pessoas> (/.../) bom. eu tô:: é:: não:: pensei. não parei pra pensar ainda. >como é que nós vamos caminhar-?< <a Ellen dentro daquele grupo> né, com agente ajudando. eu! principalmente, né. não parei. não sei. se:: não sei, o quê, será:: rejeição? será que:: é:: eu tô, colocando pra mim que a condição dela, de tá no grupo ainda precisa de: isso- que agente precisa, centrar nisso. mas lá no fundo ... deve ter alguma rejeição, >que eu preciso de tratar< né! da minha parte. que eu preciso de tratar! e:: ai, eu vô, conseguir enxergar. o que:: que a gente pode caminhar.

O tempo de fala da professora sobre a maioria dos alunos ficou entre 56 segundos e 3 minutos e 25 segundos. Somente ao falar de três alunos, a professora ultrapassa 6 minutos. É interessante notar que esses alunos (Vinícius, Mauro Filho e Ellen) representam para ela um grande desafio “educacional”. Esse desafio pode ser caracterizado, dentre outros, por questões que não se relacionam diretamente ao aspecto educacional.

Esses alunos possuem, segundo a professora, outras questões físicas, psíquicas e comportamentais que interferem em sua relação com o grupo e, conseqüentemente, com a forma de lidarem com as oportunidades de aprendizagem e participação vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que, em nenhum momento do relato sobre os outros dez alunos, a professora fala da questão da infreqüência. As faltas somente são citadas na fala sobre esses três alunos.

QUADRO 9
Situação de faltas

Aluno Duração	Excertos dos Comentários da professora acerca das faltas dos alunos
VINÍCIUS 6'18"	(/.../) ela só fez essas colocações que <se faltasse como iria fazer?> eu falei “leva o papel do médi:co” ... por incrível que pareça ... ele faltou >algumas vezes< com o atestado médico. e:: mas, não foi o que teve faltas <assim exageradas> ele é bem freqüente
MAURO FILHO 6'50"	... ano passado teve uma história longa de falta! (/.../) ... não sei:: não sei! pela quantidade, assim, de ausências , dele. agora ele voltou de: um tanto de falta . mas agente percebe, parece que perdeu!
ELLEN 9'15"	então ela foi lá >pra nossa, nossa turma< mas ... foi pouquíssimas vezes (/.../) e:: su:miu . a menina sumiu! > não foi mais < esse ano mesmo, ela já ... tem. eu computei tri:nta e três faltas . (/.../)

Outro aspecto que se destaca durante a fala da professora sobre esses três alunos é a sua integração ao grupo. Segue o que ela destacou:

QUADRO 10
Preocupação com os alunos no grupo

Aluno Duração	Excertos dos Comentários da professora acerca de sua preocupação com a presença dos alunos no grupo
VINÍCIUS 6'18"	... > incomodou um pouco < a alguns profissionais e:: até, os colegas, >em menor escala< de turma, a questão de: ele ficar super agasalhado ... o tempo todo procurando sol. mas depois <os meninos já foram acostumando> eu coloquei para eles, que tem uma doença , um dia lá, eu:: creio que ele não estava. e:: os meninos começaram a ficar de olho <se ele tava um pouquinho> diferente. já ficavam meio preocupados. mas ... foi saudável isso. não foi a ponto de:: ... de:: ficar aquela coisa daquele cuidado exagera:do
MAURO FILHO 6'50"	esse ano >eu não comecei a fazer isso direito ainda não< mas ... já comecei devagarinho! e: porque eles tem que dar conta de tá sozinhos lá:: <também> e: >uma série de coisas< mas, ano passado eu temia! >por causa do Mauro Filho < (/.../)
ELLEN 9'15"	o que é que eu vou fazer >com essa menina aqui< né! e: houve queixa, <dos meninos lá um certo dia> que:: ah! "como é que vai fazer? você já tem que acompanhar, de vez em quando, alguns de nós aqui <separado> e:: agora, >com essa menina ai<. como é que vai ficar? nós vamos perder!" bom. eu tô:: é:: não:: pensei. não <u>parei</u> pra pensar ainda. >como é que nós vamos caminhar-?< <a Ellen dentro daquele grupo> né

Percebe-se, na fala da professora, que esses alunos possuem certa falta de integração plena ao grupo. Entretanto, percebe-se, também, que, mesmo diante disso, esses alunos, de certa maneira, são parte do grupo na medida em que internalizam suas regras, cumprem várias de suas obrigações e correspondem a algumas de suas demandas e expectativas.

Vale destacar o fato de que o grupo integra esses alunos a si mesmo através de certas atitudes de acolhimento, as quais de manifestam, por exemplo, na forma de "alertas" acerca da necessidade de se cumprirem determinadas normas para que se

faça parte do grupo. Essas atitudes de acolhimento são, inclusive, incentivadas pela professora.

QUADRO 11
Alunos como membros do grupo

Aluno Duração	Excertos dos Comentários da professora acerca do "pertencimento" desses alunos ao grupo
VINÍCIUS 6'18"	<p>... >incomodou um pouco< a alguns profissionais e:: até, os colegas, >em menor escala< de turma, a questão de: ele ficar super agasalhado ... o tempo todo procurando sol. mas depois <os meninos já foram acostumando> eu coloquei para eles, que tem uma doença, um dia lá, eu:: creio que ele não estava. e:: os meninos começaram a ficar de olho <se ele tava um pouquinho> diferente. já ficavam meio preocupados. mas ... foi saudável isso. não foi a ponto de:: ... de:: ficar aquela coisa daquele cuidado exagera:do</p> <p>o Vinícius (/.../) bom, hoje eu to vendo o Vinícius mais tranqüilo. mais confiante >vamos dizer assim< de estar ali. com liberdade de estar ... do jeito dele.</p>
MAURO FILHO 6'50"	<p>eu ainda não entendo:: que:: talvez ele ... fez um vínculo mais ... mais favorável com o grupo. <não:: posso falar isso, porque não penso que aconteceu isso< (/.../) que ele. é:: ele tá conseguindo ser mais ... >vamos dizer< tá ali no grupo. mas, num sei:: numa parte do grupo. mas ... também não é parte do grupo. não faz parte. não tá inserido.</p> <p>ele dá conta de: ficar lá >lá no nosso meio< de certa forma, obedecendo ... as normas de boa convivência ali ... >que ninguém pegou e colocou e falou que é isso que é aquilo< o que ele percebe que rola, no grupo. ele dá conta disso tranqüilamente.</p>
ELLEN 9'15"	<p>de:: é:: ... sentir, né? aquele sentimento de >pertence ao grupo< parece que ela, vai:: num ritmo. maior do que eu- é:: entendia que ia acontecer ... lá vai se enxergando. lá vai, lá vai, assim ... lá vai, lá vai, assim ... tomando confiança com o grupo ... e:: eu acho que, é por aí mesmo.</p> <p>eu falei "<u>não</u>! todo mundo tem que ganhar, aqui! nós temos que >arrumar um jeito de todo mundo ganhar<. ela tá precisando, de um grupo, bom. de uns amigo, legal! >pra poder< ir mostrando pra ela alguns coisas ... ficando bravo, com ela de vez em <u>quando</u>, <u>aconselhando</u>:, e:: <u>estimulando</u>:, >e tal! <e acho que nosso grupo, aqui. é bom pra isso! vamos lá. vamos ver >como agente se organiza"</p> <p>não quero. que ela saia da sala. acho que aquele grupo ali, é o grupo que:, que tá bom pra ela.</p>

Embora esses três alunos apresentem um desafio para a professora e, de certa maneira, não correspondam a suas expectativas, ela os considera como parte do grupo e se

mobiliza em favor da negociação de seu pertencimento ao grupo.

É interessante notar que, durante a entrevista, a professora destaca o desenvolvimento e os conhecimentos dos alunos:

QUADRO 12
"Conhecimentos" dos alunos

Aluno Duração	Comentários da professora sobre os "conhecimentos" dos alunos
RODRIGO 56"	e:: bom. chegou aqui também com a escrita, bem confusona () e:: mesmo confusa. ele sempre foi:: muito coerente com a escrita dele. > mesmo confusa muito coerente < e pertinente . né!
CLÁUDIA 58"	mas em relação a conhecimentos gerais ... um pou:co ... desconhece ... não acompanha muito. o que:: o que acontece: é:: na sociedade
JONAS 1'02"	e:: do que ele chegou aqui, até hoje > acho que ele cresceu bastante < bastante mesmo! em relação- <eu enfoco sempre né, a escrita do português > ele cresceu muito:: veio com um- tinha um vocabulário, qua::se nenhum:: na língua portuguesa (/.../) demorou:: só depois >de muito tempo< que foi aflorar. que come::çou a aflorar ... ele já faz uma estruturação frasal confusona, mas razoável <em relação ao que ele chegou> né? e:: em relação aos outros conteúdos. eu acho que ... ele vai:, vai vendo, é:: tendo contato. e:: vai >se virando naturalmente <
JOÃO CARLOS 1'11"	tem um vocabulário, quase nada, na::da na língua portuguesa. mas eu acredito que ele vai:: vai fazer várias conquistas ... ainda esse ano, né?
ROBERTO 1'25"	é::: conhece um vocabulário imen::so não é um vocabulário isolado. < conhece vários aspectos > e:: parece que ele:: deve- dá muita importância questão de estudo ...
DANILO 1'49"	tô até com uma apostila dele ali. ele tá fazendo:: um curso de informática, lá: na (ultramig) (/.../) e ele na língua portuguesa:: ele: ... é bem trabalhado, bem dizer, em vista:: do universo. como é, o normal!

- CRISTIANO ... ele **conhece um vocabulário, <razoável em língua portuguesa>** ...
2'13"
- ANA MARIA ... a Ana Maria, um tanto de palavra ... você põe lá, passear pessoa. **ela mistura, e não faz nenhuma palavra nem outra!** mas ela ... essa aqui é, pessoa, essa é, passear. aí você, explica! mostra! <"não:: a palavra passear, tem esse:: e: tal, tal, tá vendo? passear diferente de pessoa"> ... >**na outra vez que ela escreve**< ela **torna. a fazer ... a me:sma coisa** ... agora. **o que eu, percebia:: antes. ela é: escrevia, repetia muito as palavras, complicava a ordem, mas usava aquele mesmo vocabulário. amor, não sei o que >pra todo o escrito< só dava um toquezinho >naquilo que tava pedindo<** isso tá diminuindo. <muito sensivelmente> mas nesse ritmo que tá! ... tá:: mu:ito devagar. e:: acho, que ... <**em relação, a outras áreas de conhecimento**> ... **ela não: demonstra, assim, muita surpresa**, quando você apresenta:: tá apresentando ...
- LEANDRO é:: ... parece que ele tá ficando mais ligado aqui:: final de fevereiro, pra cá >pensando nele no ano passado, que ele teve aqui nessa turma< **vocabulário de português, qua::se nenhum** ...
2'56"
- RAQUEL em relação a: questão **da matemática. ela >no meu modo de ver< pelo que ... pelo desenvolvimento que ela apresenta em outras áreas, ela tá um <pouquinho> defasada**, mas >vamos ver como agente vai caminhar aí<, né ...
3'25"
- VINÍCIUS mas ... **defasado em quase tudo** ... até:: de: é:: va::mo::s ... por ... é: agora tá na hora de prestar atenção ali. não! ele tinha que por, enfiar a mão, a cara no caderno e copiar, copiar, copiar! ... **matemática ... não sei se ... matemática os >meio caminho andado< pareceu.** ago:ra:: em relação a:: **vocabulário na língua portugue::sa, ou: essa questão mesmo, até de: percepção que há línguas. são línguas diferentes. que tem condição de ... o que tá sendo falado numa língua, poder ser exprimido lá, escri:to >em outra língua também< lá vai <devagarinho>** o Vinícius
6'18"
- MAURO FILHO e o que eu percebi >no Mauro Filho < ele:: >não sei se agente, se é correto falar assim<, **ele perdeu muito. do que eu vi Mauro Filho no ano passado, em relação aos conhecimentos lá.** e:: em relação, quando ... sempre que ele volta. agora ele voltou de: um tanto de falta. **mas agente percebe, parece que perdeu! até o nome ele escreve <um pouco diferente>** né?
6'50"
- ELLEN e:: do que, a menina chegou esse ano. ela, **ela não faz nem- o meu neto de um ano e oito meses. faz rabiscos parecidos com o que ela faz. segura o lápis ... com mais firmeza do que ela.**
9'15"
- parece que ela tem muito de, **de copiar. <de certa forma>** eu espero que o mais breve, do que agente imagina, que ela perceba. que não precisa, **tá copiando ninguém, nem nada. >não tô falando nada de conteúdo, nada disso. estou falando de comportamento<** mesmo ... que ela vá se sentindo a vontade ... e vamos ver, né?
-

Outro fato interessante, observado durante a entrevista com os alunos, foi em relação ao que significaria um “ensino de qualidade”. Durante a entrevista, Roberto afirmou preferir a escola em que ele estudava anteriormente. Também, durante a entrevista, a professora, em algumas de suas falas, deixou claro que os alunos que vêm dessa escola não vêm com um bom conhecimento ou, pelo menos, não correspondem às expectativas que ela tem de um aluno que concluiu a 4ª série. Ao falar do Roberto, a professora inclusive faz a seguinte observação:

Roberto, nossa! Roberto, **custa-me crer:: que foi aluno (/.../)! por vários aspectos, né!** a questão da, da- ... do:, do::, do- dele, sabe?! ... é um menino tranquilo:: () não é ansioso, sabe muito:: é sensato, para fazer suas colocações. é::: **conhece um vocabulário imen::so não é um vocabulário isolado. <conhece vários aspectos>**

A professora demonstra com sua fala que o desempenho dele está além do desempenho dos demais alunos que estudaram na referida escola. Entretanto, ao ser questionado sobre o porquê da preferência por sua escola anterior, Roberto explicou que era devido ao fato de que lá existiam mais provas, atividades avaliativas e exercícios, ao contrário da atual escola que era muito “básica”, no sentido de ensinar coisas muito elementares e não exigi-las dos alunos. Em sua fala, ele deixa claro que, segundo sua concepção de ensino-aprendizagem, o padrão atual de ensino está aquém do padrão de ensino que ele recebia na escola anterior.

É interessante essa oposição das concepções do aluno e da professora, pois o Roberto é um aluno que demonstrou ter um bom conhecimento e domínio da Libras, da LP e dos conteúdos

escolares. Ele chegou à turma no início de fevereiro de 2008 e trouxe consigo um entendimento específico do que seria uma "situação adequada ao aprendizado". Para ele, uma boa escola seria aquela que aplica testes e provas com maior frequência, sendo mais "rígida". Ele está se adaptando à nova realidade e, provavelmente, de acordo com sua vivência no grupo, estabelecerá um novo olhar sobre o que seria uma situação adequada de aprendizado ou uma boa escola. Segundo Castanheira (2004, p.26-7),

[...] o que se considera aprendizagem é definido por membros de um grupo ao longo do tempo. À medida que adultos e crianças interagem em salas de aula ou em outros espaços sociais, eles (re) definem o que significa ser professor, ser estudante, ser membro de um grupo ou de um subgrupo. [...] Assim, o entendimento local do que seja ensinar, aprender, ser professor é construído por meio das interações cotidianas entre participantes.

Sabe-se que, ao interagirem, os membros de um grupo constituem modos de agir, avaliar e entender, por exemplo, que pautam suas atitudes e guiam suas ações, assim como a sua forma de interpretar as ações dos demais participantes do grupo (COLLINS & GREEN, 1992; GREEN & DIXON, 1994; GEE & GREEN, 1998; CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2001; 2005). No dia-a-dia da turma, pôde-se observar como esses padrões iam sendo (trans)formados e (re)significados e, também, como eles alimentavam determinadas posturas e direcionavam certas ações. Os padrões interacionais, apresentados abaixo, foram identificados por meio da observação das ações dos alunos e da professora e das práticas sociais que construíam através de eventos, e, também, da análise de suas ações e interações, uns com os outros, durante o cotidiano da sala de aula.

Schultz, Florio e Erickson (1982) identificam e analisam padrões interacionais através da concepção de estruturas de participação, as quais são consideradas como “padrões estabelecidos na distribuição de direitos e obrigações interacionais entre todos os membros que estão vivenciando juntos uma situação social” (PHILIPS, 1972 *apud* SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982, p.94)⁷⁰. Segundo os autores, para participarem no contexto da sala de aula, professores e alunos têm que aprender a operar de acordo com as estruturas de participação que vão se delineando conforme os padrões interacionais que são estabelecidos pelo grupo (SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982).

Considerando isso, pode-se afirmar que algumas dificuldades em se apropriar das oportunidades de aprendizagem e participação, em sala de aula, são causadas por diferenças culturais existentes entre os padrões interacionais e estruturas de expectativas propostas pela escola e os apresentados na sala de aula pela professora, bem como entre esses e aqueles trazidos à turma pelos alunos de acordo com seus diferentes esquemas conceituais. Vale destacar que essas situações sociais vividas em sala de aula constituem-se através de estruturas de expectativas e participação, e que quaisquer discrepâncias entre os esquemas conceituais provoca uma diferenciação dos enquadres de referência do grupo, ocasionando possíveis situações sociais marcadas lingüística e culturalmente.

Em diversos momentos do cotidiano da sala de aula, por exemplo, pôde-se observar que um dos padrões interacionais da

⁷⁰ No texto original “[...] patterns in the allocation of interactional rights and obligations among all the members who were enacting a social occasion together [...]”

turma é o uso constante da Libras. Quando o Danilo, surdo oralizado que usa bem a LP, se comunicava com a professora oralmente, os demais alunos da turma o advertiam lembrando-o que ele deveria usar a LS, pois estava em um grupo de surdos. Até mesmo a professora, por diversas vezes, o advertia, dizendo: "Danilo, temos que falar em sinais, respeitar os seus colegas". Falar oralmente na turma significava transgredir uma norma do grupo, pois o uso oral da LP exclui os demais alunos surdos como possíveis interlocutores, fato que reafirma a Libras como língua oficial do grupo.

Esses momentos de advertência são culturalmente marcados e remetem ao conceito de pontos relevantes (*rich points*) proposto por Agar (1994 *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005). Observou-se que os alunos da turma consideram que a compreensão do que está acontecendo durante sua interação na sala de aula depende, fundamentalmente, de o uso constante da Libras. Nesses momentos de diferenciação nos enquadres de referência, "as práticas e fontes culturais que os membros delineiam tornam-se visíveis em seus esforços para a manutenção da participação" (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005, p.40).

A reação ao uso da LP oral tornava visíveis esses esforços do grupo para manutenção da participação e evidencia o fato que a utilização da LP oral, pela professora e por Danilo, excluía os demais alunos da possibilidade de entendimento, interpretação ou participação na interação, pois eles não conseguiam acompanhar o que está sendo dito oralmente. Assim esse uso da LP oral ratificava uma prática, um padrão interacional, do grupo. Vale ressaltar que, por diversas vezes, os alunos chamaram a atenção da professora por estar fazendo

comentários oralmente com o pesquisador. A expectativa do grupo é que seus membros utilizem a LS, norma essencial para a participação no cotidiano da sala de aula de surdos.

Dois outros padrões interacionais foram observados na sala de aula pesquisada. Ambos estão relacionados à modalidade espaço-visual da língua que os participantes da turma utilizam, a Libras, e relacionam-se, respectivamente, à disposição espacial da sala e à movimentação dos alunos durante as aulas. Embora esses padrões possam também ser notados em outras salas de aula, inclusive de ouvintes, na sala de aula de surdos eles têm razões e motivações diferentes daquelas que são comumente vistas nas demais turmas.

Pôde-se verificar, durante o período de observação participante, que diariamente os alunos surdos, junto a sua professora, organizavam, antes do início das aulas, as carteiras em semicírculo. Acredita-se que essa disposição espacial pode ser vista como um padrão interacional na medida em que ela se torna um requisito indispensável ao funcionamento do grupo, ou seja, à equalização das possibilidades de se “envolver” nos diálogos travados entre os participantes da sala de aula. Por ser a Libras uma língua de modalidade espaço-visual, é indispensável que aquele que sinaliza esteja diante de seus interlocutores, ou seja, sendo visto por todos aqueles que precisam “ouvi-lo”. A organização tradicional, carteira atrás de carteira, pode inviabilizar o funcionamento dessa sala de aula, já que atrapalha a interação direta e imediata entre os participantes do grupo. Dito de outro modo, para que todos da sala de surdos se “escutem”, ao mesmo tempo, é necessário que todos estejam se vendo.

É interessante notar que, ao contrário do que ocorre nas turmas de surdos, na sala de aula de ouvintes não é necessário que eles se organizem em semicírculo para serem capazes de ouvir o diálogo uns dos outros ou falar de forma que todos da sala possam ouvir ao mesmo tempo. Assim, nas salas de ouvintes, a disposição das carteiras em semicírculo torna-se mais uma opção do que uma condição necessária à viabilização da interação efetiva de todo o grupo.

A sala de aula estava diariamente organizada da seguinte maneira:

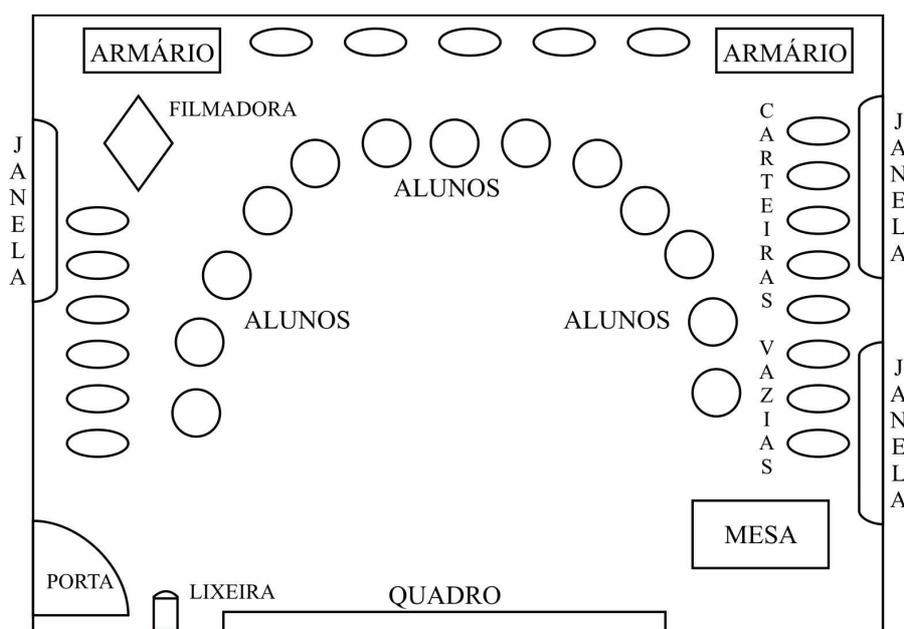


FIGURA 2 - Mapa da sala de aula pesquisada

Nessa disposição espacial, os alunos alternavam-se freqüentemente, de acordo com o horário em que chegavam à sala, ou segundo algum interesse ou preocupação daquele dia específico ou, até mesmo, em razão de alguma situação momentânea. Considerando-se a organização espacial da sala e a circulação dos alunos durante as aulas, decidiu-se posicionar a filmadora sobre um tripé em um local estratégico. Optou-se por um local que (1) proporcionasse uma visão mais ampla da

turma como um todo e que (2) não atrapalhasse a circulação dos alunos na sala. Vale esclarecer que o uso de somente uma câmera já produz certo recorte da sala de aula e evidencia as escolhas do pesquisador durante a filmagem, pois, por diversas vezes, focar um determinado espaço interacional era deixar de filmar algumas outras interações que estavam ocorrendo simultaneamente.

Outra característica da sala de aula que pode ser considerada um padrão interacional é a utilização do espaço da frente da sala e do quadro-negro. Os alunos se deslocam de seus lugares ao quadro com muita frequência. É importante explicar que a utilização do quadro era feita pelos alunos, não somente com o objetivo de resolver os exercícios propostos à turma, mas, principalmente, como um recurso de apoio lingüístico. Qualquer dúvida em relação ao vocabulário e à estruturação da Libras ou da LP era logo esclarecida pelos alunos através da utilização do quadro.

Assim, era comum durante as aulas o trajeto dos alunos de sua carteira ao quadro e do quadro a sua carteira. O espaço à frente da sala e o quadro não são de uso exclusivo da professora, mas sim do grupo. Qualquer aspecto considerado por algum dos alunos como relevante ao grupo fazia com que ele se dirigisse ao quadro ou, em algumas situações, somente à frente da sala, mesmo que sem a necessidade de se utilizar o quadro. Qualquer participante da sala de aula que deseja compartilhar um assunto de interesse do grupo pode, a qualquer momento, dirigir-se à frente da sala e utilizar o quadro. Quando algum aluno está falando algo que o grupo considera importante, o próprio grupo solicita que esse aluno vá à frente.

É importante que se observe que o espaço da frente da sala é o espaço mais visível para todo o grupo e, além disso, sempre que for necessário recorrer ou utilizar a LP, pode-se registrá-la imediatamente no quadro. Esse espaço junto ao quadro permite que as duas línguas sejam utilizadas e vistas por todos: a LP, em sua forma escrita no quadro, e a Libras. Nessa sala, utilizar o espaço próximo ao quadro ou o próprio quadro significa compartilhar com todos da turma informações e conhecimentos. Talvez essa necessidade de socializarem as informações, de permitir que elas sejam vistas por todos, esteja ligada ao fato de que a maioria dos surdos não consegue, em seu dia-a-dia, ter acesso a muitas informações, visto que muitas informações são veiculadas de forma oral-auditiva e que a compreensão das informações disponibilizadas de forma escrita exigem, para serem compreendidas, o domínio da LP.

O modo através do qual os textos em LP são compartilhados e lidos, durante as aulas, forma um outro padrão interacional. Para que os textos sejam de fato compartilhados, ao mesmo tempo, por toda turma, eles precisam ser registrados no quadro. É interessante notar que os textos lidos *para* ou *com* a turma sempre estão registrados no quadro. A leitura é feita pelos alunos e/ ou pela professora através do uso de sinais da Libras, outros sinais inventados ou acordados pela turma, alfabeto manual e, até mesmo, gestos e mímicas. Esses "sinais" são utilizados para se referir a cada uma das palavras da LP presentes no texto.

Durante a leitura, os alunos produzem uma transliteração do texto da LP para sua forma sinalizada, ou seja, para o Português Sinalizado. Tal transliteração cria, na maioria das

vezes, uma sinalização truncada que não é nem LP nem Libras. Forma-se um tipo de *pidgin*⁷¹, no qual sinais da Libras são organizados a partir da estrutura da LP com algumas adaptações e complementações apoiadas pelo uso do alfabeto manual. Vale destacar que essa “leitura” não consegue dar conta dos significados das palavras em LP e que os sinais organizados de acordo com a estrutura da LP não têm sentido em Libras, ou dizem algo que não está dito no texto em LP. Percebeu-se que os alunos sabem como realizar a leitura, mas não entendem muito bem o que estão lendo. Assim, mesmo quando a sinalização produzida durante a leitura constrói significados absurdos, os alunos não se dão conta do que estão dizendo através dos sinais (BOTELHO, 2002, p.144). Esse padrão interacional da sala de surdos evidencia

[...] bem a maneira pela qual os surdos (em sua maioria) têm lidado com o português escrito, refletindo as práticas educacionais a que foram submetidos e que desconsideram qualquer aproximação dialógica dos sujeitos com o texto a partir dos conhecimentos construídos na e pela língua de sinais. Dessa maneira, a relação que o surdo pode estabelecer com a língua escrita não é a da interação, a da construção de sentidos, mas sim a corretiva e representativa de uma língua que é superior à sua (LÓDI; HARRISON; CAMPOS, 2002, p.43-44).

Para exemplificar os problemas relacionados a essa leitura, pode-se citar o comentário feito por Botelho em uma de suas pesquisas. Segundo a autora, a sentença “‘Estou morrendo de frio’ em português sinalizado faria supor que há alguém à beira da morte em razão do clima” (1998b, p.38). Essa leitura

⁷¹ Segundo Goldfeld (1997, p.40), a uma diferença entre o “[...] português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais)”.

realizada através da transliteração do texto, influencia as formas através das quais os surdos concebem a leitura e a escrita. Como apresentado acima, é comum, nas atividades de leitura, os alunos surdos buscarem o significado do texto palavra a palavra, realizando uma transliteração, leitura bimodal, do texto. Além disso, eles interrompem constantemente a leitura por não conhecerem algumas palavras, mesmo quando poderiam facilmente inferir o sentido.

Botelho (2002) e Lódi, Harrison e Campos (2002), ao discutirem as estratégias utilizadas pelos surdos na leitura, afirmam que os surdos, além de realizarem um sinal para cada palavra, recorriam à datilologia quando não conheciam um vocábulo. Lódi, Harrison e Campos (2002) relatam que um dos sujeitos da pesquisa, depois de suas tentativas de leitura, afirmou: "PALAVRA, PALAVRA POUCO. PALAVRA, PALAVRA NÃO-SABER MUITO. POUCO SABER, MUITO NÃO-SABER..." (p. 45).

Nesse processo de transliteração, leitura bimodal, do texto os professores e alunos inserem alguns "sinais" para as palavras que não existem em Libras. Essa inserção de "sinais", fundamenta-se na concepção de que a Libras seria uma língua incompleta, na qual faltam preposições, conjunções, flexões verbais, etc. Desconsidera-se que as relações entre os sinais são estabelecidas espaço-visualmente através de outros elementos lingüísticos, tais como expressões faciais, relações espaciais, olhar, movimentos do corpo, etc. Essa mesma concepção levou L'Épée a criar, no século XVIII, os *Sinais Metódicos*, um sistema que visava reparar o que estaria incompleto na LSF.⁷²

⁷² No capítulo 2, abordaram-se as características de tal sistema, os porquês de sua criação e suas conseqüências para a educação de surdos.

A observação do cotidiano da sala de aula permitiu que se percebessem as negociações de significados, as definições de normas e expectativas, papéis e relacionamentos, direitos e obrigações para o pertencimento ao grupo, assim como para a participação no mesmo (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.30; GREEN, DIXON, CASTANHEIRA, 2007, p.8; WALLAT, GREEN, 1982; CASTANHEIRA, 2004, p.89). A compreensão do que significa ser aluno e/ ou professor no grupo, junto às funções estabelecidas para cada um, permitiu que se identificassem algumas características intrínsecas ao grupo e, também, alguns padrões interacionais orientadores da participação e influenciadores da criação e da apropriação das oportunidades de aprendizagem no grupo (SCHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982; CORSARO, 1981).

Essa observação participante (SPRADLEY, 1980) orientada pelos princípios da etnografia educacional (GEE, GREEN, 1998; GREEN, DIXON, 1993; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2001; 2005; CASTANHEIRA, 2004) é importante para que se possa construir uma pesquisa a partir do ponto de vista dos participantes da turma investigada e, também, para a produção de uma descrição contextualizada, capaz de relacionar os padrões interativos e as práticas discursivas, constituídas pelo grupo ao longo da interação e constitutivas do mesmo, às situações de incompreensão e, conseqüentemente, às oportunidades coletivas de aprendizagem e participação vivenciadas *no e pelo* grupo.

5 DEFININDO ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

5.1 Etnografia Educacional e Sociolingüística Interacional

Nesta dissertação, orienta-se por teorias e métodos oferecidos pela Etnografia Educacional e pela Sociolingüística Interacional. Portanto, considera-se que o arcabouço teórico e metodológico desenvolvido por esses dois campos de conhecimento possibilita que se investigue como professores e alunos, que se comunicam em Libras, numa sala de aula bilíngüe, constituída de alunos surdos e professora ouvinte, lidam com a questão da interação entre usuários de línguas distintas (Libras e LP), mais especificamente, com as *incompreensões* entre os interlocutores e como, a partir disso, constroem e se apropriam das oportunidades coletivas de aprendizagem e participação nesse contexto.

As pesquisas realizadas em sala de aula, anteriores à difusão das abordagens da Etnografia Educacional e da Sociolingüística Interacional, tendiam a investigar os comportamentos dos participantes da sala de aula, alunos e professores, com o objetivo de identificar as relações existentes entre o comportamento assumido por eles na sala de aula e o resultado obtido no processo de ensino-aprendizagem. Tal relação era, na maioria das vezes, identificada através de testes padronizados. Segundo Gumperz (1982a, p.130; 2002, p.151), as novas perspectivas das abordagens sociolingüísticas, em contraposição às abordagens anteriores, propõem

poder encontrar um meio de lidar com aquilo que normalmente se denomina fenômenos sociolingüísticos, um meio tal que se baseie em evidências empíricas de cooperação social e não dependa da identificação *a priori* de categorias

sociais. Para tanto, estenderemos os métodos lingüísticos tradicionais, de testagem criteriosa e recursiva de hipóteses com informantes representativos, à análise dos processos interativos pelos quais os participantes negociam as interpretações.⁷³

Segundo Macedo (2004), a Pesquisa de Flanders, destaque na década de 1970, criou um sistema de códigos para orientar a observação da sala de aula.⁷⁴ Esse sistema estabelecia dez categorias de análise para avaliar o comportamento dos participantes da sala de aula durante suas interações. Através dessas categorias, o processo de ensino-aprendizagem era analisado estatisticamente por meio de relações causais entre os comportamentos dos alunos e do professor. As pesquisas fundamentadas nessa perspectiva chegaram a ser denominadas de “pesquisas processo-produto” (*Process-Product Research*).

Em um artigo intitulado *Questioning in Classrooms: a sociolinguistic perspective*, William Carlsen (1991) contrapõe o que denomina de paradigmas da pesquisa em sala de aula: as “pesquisas processo-produto” e a “perspectiva sociolingüística”. Nos estudos realizados sob o paradigma das pesquisas processo-produto, a natureza das interações ficaria escondida, pois não se consideravam os aspectos constitutivos das interações, assim como, também, não se avaliavam a influência

⁷³ No texto original, “We hope to be able to find a way of dealing with what are ordinarily called sociolinguistic phenomena which builds on empirical evidence of conversational cooperation and does not rely on a priori identification of social categories, by extending the traditional linguistic methods of in depth and recursive hypothesis testing with key informants to the analysis of the interactive processes by which participants negotiate interpretations” (1982a, p.130).

⁷⁴ Gumperz relata que “A maior parte dos dispositivos de avaliação do desempenho em sala de aula usados durante as últimas décadas, em sistemas como o *Flanders System of Interaction Analysis* (1967), fundamenta-se na tradição de pequenos estudos de grupo desenvolvidos por Bales, Anderson e outros, nos quais a interação é analisada em termos da função manifesta e de superfície dos enunciados. Quando aplicados às situações de sala de aula, estes métodos tem sido úteis para apontar diferenças importantes entre a maioria das escolas suburbanas de classe média e escolas urbanas de classe baixa” (1991, p.71).

do contexto nos comportamentos, o papel e as contribuições dos estudantes na interação e nem mesmo a interdependência entre os aspectos verbais e não-verbais da interação.

Durante a reflexão proposta por Carlsen (1991) em seu artigo, torna-se evidente o fato de que, diferentemente das pesquisas processo-produto, as pesquisas fundamentadas no paradigma sociolingüístico ampliam o conhecimento acerca da realidade das salas de aula ao permitir que o contexto seja visto como uma construção social mútua – professores e alunos em interação. Esse paradigma, expresso através de diferentes vertentes e aplicações da teoria sociolingüística, apresenta-se como uma nova possibilidade de investigação do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula enfatizando a importância não somente da situação contextual, mas de todos os elementos verbais e não-verbais que a constituem.

Para Mehan (1982), esses estudos, baseados nas perspectivas das “pesquisas processo-produto”, teriam como pergunta fundamental “Por quê?”, sendo que esse “por quê” implicaria uma busca pela causa de determinados fatos nas condições que os antecedem. Diferentemente da abordagem da etnografia educacional e da sociolingüística interacional, o alvo dessas pesquisas seria a busca por correlações causais entre as variáveis presentes no processo educacional. Enquanto essas pesquisas prendiam-se ao “por que”, as novas propostas das pesquisas etnográficas em educação estabeleciam como pergunta básica o “como”.

Em vez de buscar explicações causais por meio de correlações estatísticas, etnógrafos buscam normas ou princípios que organizam o comportamento em circunstâncias práticas. Isto resulta mais em uma concepção holística do que em uma concepção

atomística da experiência humana (MEHAN, 1982, p.59, tradução nossa)⁷⁵.

As pesquisas baseadas numa abordagem etnográfica passaram a considerar que o processo de ensino-aprendizagem, situado no espaço interacional da sala de aula, permeado por uma multiplicidade de contextos, constitui-se por meio de processos discursivos e interpretativos dinâmicos que se desenvolvem e sofrem alterações, à medida que os participantes desse contexto interagem. Assim, o contexto seria construído através de processos discursivos e interpretativos estabelecidos entre os participantes da sala de aula. Nessa perspectiva, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula

não é simplesmente um processo individual ou psíquico, mas também um processo coletivo e social que influencia o que os estudantes têm oportunidade de aprender e como eles participam nos eventos cotidianos da sala de aula (GREEN & DIXON, 1994, p.1075, tradução nossa)⁷⁶.

Nesta pesquisa, adota-se uma abordagem etnográfica⁷⁷, no sentido de que se procura entender a vida da sala de aula, através da observação de seu cotidiano, de sua linguagem e de outras práticas presentes nesse espaço interacional. E, também, considera-se a sala de aula como cultura, um espaço no qual um grupo social constrói-se e reconstrói papéis e relacionamentos, normas e expectativas e direitos e obrigações

⁷⁵ No texto original "Instead of seeking causal explanations in statistical correlation, ethnographers seek the rules or principles that organize behaviors in practical circumstances. This results in a holistic rather than an atomistic conception of human experience".

⁷⁶ No texto original "Learning in classrooms is not merely an individual or psychological process, it is also a group and a social process that influences what students have an opportunity to learn and how they participate in the everyday events of classroom life".

⁷⁷ Esta pesquisa não é etnografia propriamente dita, mas utiliza as perspectivas, contribuições e metodologias propostas pela etnografia na educação. Sendo assim, ao utilizar esse arcabouço teórico-metodológico, essa pesquisa segue uma abordagem etnográfica, sem se configurar como etnografia, propriamente dita.

para participação no grupo (GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005, p.30; GREEN, DIXON, CASTANHEIRA, 2007, p.8; CASTANHEIRA, 2004). Assim, à medida que os participantes da sala de aula relacionam-se e convivem, eles desenvolvem seu próprio modelo de co-operação e de interação criando, assim, modos específicos de agir e interagir, de avaliar o que é significativo, de atribuir significados e interpretar as ações e práticas sociais dos participantes da turma (GREEN, DIXON, 1994; GEE, GREEN, 1998; CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005).

Dessa maneira, pode-se afirmar que é, justamente, esse modelo cultural, desenvolvido pelo grupo (GEE, GREEN, 1998), que cria as oportunidades de aprendizagem e participação (TUYAY, JENNINGS, DIXON, 1995), pois “a ação e a aprendizagem são processos interpretativos e requerem a compreensão por parte dos participantes de como as coisas devem ser realizadas em determinado contexto” (CASTANHEIRA, 2004, p.32).

É importante ressaltar que, ao adotar essas abordagens teóricas, entende-se contexto como constituído por aquilo que as pessoas estão fazendo e *onde* e *quando* o fazem e não simplesmente como o resultado do ambiente físico ou da combinação de pessoas (ERICKSON, SHULTZ, 1981; 2002). O contexto é, de certa maneira, parte integrante da própria interação comunicativa. Como argumentam Erickson e Shultz (1981; 2002), com base em McDermont,

as pessoas em interação se tornam ambientes umas para as outras. Em última instância, contextos consistem de definições de situação compartilhadas e ratificadas por participantes de uma determinada situação social e de ações sociais realizadas por esses participantes com base nessas definições

(ERICKSON, SHULTZ, 1981, p.148, tradução nossa).⁷⁸

Considera-se, portanto, que o(s) contexto(s) interacional(is) em sala de aula é (são) construído(s) através de processos discursivos e interpretativos estabelecidos pelos participantes da sala de aula (ERICKSON, SHULTZ, 1981; 2002). Assim, mesmo que existam os significados sociais pré-estabelecidos, a situação social também oferece determinadas pistas e conhecimentos relevantes à compreensão do significado e da intenção dos interlocutores. Segundo Tannen e Wallat (2002, p.186):

Quando as pessoas estão na presença umas das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação, e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo. Logo, a interação somente pode ser entendida em contexto: um contexto específico.

A sociolinguística interacional, grosso modo, tem como foco de análise o conhecimento sócio-cultural que se constrói e se expressa através das interações face a face, dito de outro modo, o significado situado na interação social (GUMPERZ, 1982a; 1982b). Abordam-se, de forma interpretativa, a situação comunicativa, os papéis desempenhados pelos interlocutores, bem como os enunciados produzidos. Investigam-se as estratégias, recursos e mecanismos através dos quais os interlocutores em interação, sinalizam, uns aos outros, o que estão fazendo, o que estão querendo dizer e como significam e interpretam essa "sinalização". Nessa perspectiva, considera-se

⁷⁸ No texto original "As McDermont (1976a) puts it succinctly, people in interaction become environments for each other. Ultimately, social contexts consist of mutually shared and ratified definitions of situation *and* in the social actions persons take on the basis of these definitions (Mehan, *et al.*, 1976)".

que a inferência por parte dos interlocutores vincula-se tanto a suas pressuposições, culturalmente definidas, quanto a suas expectativas, contextualmente situadas, em relação à interação.⁷⁹

Em suma, na análise sociolingüística, verifica-se o sucesso, ou o “insucesso”, da comunicação e como ele se relaciona aos conhecimentos sociais, culturais, lingüísticos e contextuais dos participantes. Observam-se as maneiras pelas quais os membros de um dado grupo identificam os eventos de fala, como eles os interpretam, como o contexto se constrói durante a interação e como os conhecimentos prévios dos participantes produzem determinadas inferências e interpretações.

Essa corrente teórica fornece, portanto, orientações e procedimentos para a investigação das interações discursivas. Entende-se que na interação existem alguns determinantes que atuam diretamente sobre o processo comunicativo, seriam eles “os conhecimentos que o falante possui do repertório lingüístico, da cultura e da estrutura social, e sua capacidade de relacionar esses conhecimentos às restrições ou balizas contextuais” (BLOM, GUMPERZ, 2002, p.64).

A sociolingüística interacional apresenta-se como importante recurso teórico-metodológico para a investigação das interações na sala de aula, pois integra noções da sociologia, da antropologia e da lingüística. Os aspectos relacionados ao contexto e ao uso da língua na interação social são vistos como

⁷⁹ Na apresentação feita pelo editor ao texto de Gumperz consta “The logical notion of ‘inference’ has been extend by students of language use such as Gumperz to refer to those mental processes that allow conversationalists to evoke the cultural background and social expectations necessary to interpret speech” (GUMPERZ, 1994, p.229).

constitutivos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Nas palavras de Gumperz (1991, p.79), “a sociolingüística interacional focaliza o jogo de pressuposições lingüísticas, contextuais e sociais que interagem para criar as condições para o aprendizado na sala de aula”.

Desenvolvida por Gumperz (1982a; 1982b), a sociolingüística interacional descreve e analisa os dados a partir de uma abordagem interpretativista. Considerando a importância da sociolingüística para a investigação das interações em sala de aula, Gumperz (1991, p.81) explica:

Presumimos que a interação nos arranjos de sala de aula, assim como a interação verbal em qualquer lugar, é orientada por um processo de inferência conversacional que se baseia na percepção, pelos participantes, de indicadores verbais e não verbais que *contextualizam* o fluxo da atividade de fala diária. Por meio destes indicadores, os participantes reconhecem atividades da fala como seqüências mais amplas da conversa através das quais contextos se tornam reconhecíveis. Deste modo, os esquemas são criados e sinalizados pelos participantes para agirem como estruturas para as interpretações situadas de uns e de outros. Estes indicadores de sinalização criam em conjunto um nexos de significações através do qual a interação progride e os movimentos formam eventos específicos. Embora estes fenômenos conversacionais transitórios e intermediários possuam uma referência de significado situada e localizada, eles proporcionam ao mesmo tempo uma trama temática contínua pela qual os participantes constroem, ao longo do tempo, uma cadeia específica de inferência sobre o que compreendem.

Como exemplo da aplicação das teorias e métodos da sociolingüística interacional, pode-se citar, além dos trabalhos de Gumperz, a pesquisa de Deborah Tannen (1979), uma discípula de Gumperz que analisou uma extensa conversação,

conceituando o estilo conversacional e explicando os diferentes vieses culturais que atravessam a interação verbal. Dessa maneira, ela forneceu um modelo para análise e interpretação humanística da conversação.

Outro pesquisador importante da sociolingüística, antecessor de Gumperz, é Goffman (1979; 2002a; 2002b), cujos estudos nos apresentam conceitos importantes para as investigações sociolingüísticas, tais como o de *footing*, *agrupamento* e *situação social*. Somem-se aos conceitos elaborados por Goffman, aqueles abordados por Gumperz (1982a), tais como o de "atividade de fala" (*speech activity*) e o de "pistas de contextualização" (*contextualization cues*)⁸⁰.

Segundo Gumperz, a atividade de fala seria a unidade básica da interação, socialmente significativa, pela qual o significado é avaliado (GUMPERZ, 1982a, p.130-1; 2002, p.151). O conceito de atividade de fala, embora remeta a uma certa ordenação estruturada de elementos da mensagem, responsáveis em orientar as expectativas dos falantes sobre o que se sucederá, não se refere à idéia de uma estrutura estática, mas sim de um processo dinâmico sujeito às alterações decorrentes da interação entre os participantes. Como ressaltam Garcez e Ostermann (2002, p.259), "a atividade de fala, portanto, não determina os significados, mas baliza as interpretações e as inferências".

As pistas de contextualização são os sinais lingüísticos e para-lingüísticos que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas, para inferir as intenções de seu

⁸⁰ A expressão "contextualization cues", em algumas traduções e citações de Gumperz, foi traduzida como indicadores de contextualização, índices de sinalização, sinalizadores de contextualização, marcas de contextualização, etc.

interlocutor e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer a seguir na interação (GUMPERZ, 1982a, p.131; 2002, p.152). Essas pistas são expressas por quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos, gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação, afetando assim a forma como as mensagens são compreendidas.

Sendo assim, as pistas de contextualização são sinais usados pelos participantes de uma conversa com o objetivo de criar e interpretar significados, em outras palavras, para relacionar o que é dito durante a conversa a seus conhecimentos prévios e, assim, compreender as intenções e expectativas de seu interlocutor, ou seja, realizar sua *inferência conversacional* (GUMPERZ, 1994). A inferência conversacional pode ser entendida como “o processo interpretativo situado ou contextualizado, através do qual os participantes em interação avaliam as intenções uns dos outros, e no qual baseiam suas reações” (GUMPERZ, 1982a, p.153, *tradução nossa*).⁸¹ Ao tratar das pistas de contextualização, Gumperz ressalta que “na maioria dos casos, elas são usadas e percebidas, mas, raramente, conscientemente observadas e, quase nunca, comentadas imediatamente” (1982a, p.131; 2002, p.152, *tradução nossa*).⁸²

As pistas de contextualização são apresentadas em traços prosódicos (acento, entonação, intensidade, tom, ritmo), lingüísticos (alternância de código, dialeto, estilo, opções lexicais e sintáticas), paralingüísticos (hesitações, pausas,

⁸¹ No texto original “*Conversational inference*, as I use the term, is the situated or context-bound process of interpretation, by means of which participants in an exchange assess other’ intentions, and on which they base their responses”.

⁸² No texto original “For the most part they are habitually used and perceived but rarely consciously noted and almost never talked about directly”.

tempo de fala, aberturas e fechamentos conversacionais), não-verbais (expressão facial, direção do olhar, gestos) e proxêmicos (posturas, distanciamentos), por exemplo (RIBEIRO, GARCEZ, 2002, p.149). Essas pistas de contextualização só podem ser observadas e analisadas a partir de seu contexto real de uso, pois elas auxiliam os interlocutores, durante a interação, na construção dos significados.

Gumperz enfoca a conversa não como um evento coeso, mas como uma sucessão de atividades contextualizadas. Segundo ele, as interações são definidas em termos de enquadre (*frames*)⁸³ e esquema (*schema*)⁸⁴ identificável e familiar. Os conceitos de enquadre e esquema referem-se às estruturas de expectativas. Embora interligados, os conceitos de enquadre e esquema são distintos. Esses conceitos, bem como sua distinção, são de suma importância nesta pesquisa.

Segundo Tannen e Wallat (2002, p.188-90), o enquadre refere-se “à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem”, ou seja, “à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretado”; e esquema refere-se “às expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo”, em outras palavras, ao preenchimento de informações não proferidas, decorrentes do conhecimento de experiências anteriores no mundo.

⁸³ O conceito de enquadre (*frame*) teria sido introduzido nas Ciências Sociais por Gregory Bateson através do texto *A Theory of play and fantasy*, publicado, em 1972, no livro *Steps to an ecology of mind*, e desenvolvido por Erving Goffman em *Frame Analysis*, publicado em 1974.

⁸⁴ O conceito de esquema (*schema*) é diferente do conceito de enquadre. Tannen e Wallat sugerem que se use “*enquadre* com referência à noção antropológica/sociológica de enquadres interativos de interpretação, e *esquemas* com referência à noção de esquemas de conhecimento sob o ângulo da Psicologia e da Inteligência Artificial” (TANNEN, WALLAT *apud* RIBEIRO, GARCEZ, 2002, p.183).

A noção de enquadre permite que se analise, numa interação, localizada num contexto específico, como os interlocutores realizam determinadas atividades e inferências e excluem aquelas que não se relacionam ao evento interacional do qual participam. O enquadre é definido como um conjunto de instruções cambiáveis e dinâmicas, que orientam os participantes sobre a maneira como as mensagens devem ser interpretadas dentro daquele contexto específico, delimitando o que está acontecendo em determinada situação. Identificamos os enquadres e esquemas associando pistas lingüísticas e paralingüísticas, a maneira como as palavras são ditas em um contexto já conhecido pelos participantes.

Tannen e Wallat (2002, p.190) concluem em seus estudos que tanto a noção de enquadres interativos quanto a noção de esquema de conhecimento são "estruturas de expectativas" dinâmicas, pois o que conhecemos sobre objetos, pessoas, cenários, modos de interação e tudo o mais no mundo está sempre relacionado à nossa experiência de vida, e, portanto, modifica-se no transcorrer do tempo. Um outro ponto desenvolvido pelas pesquisadoras, Tannen e Wallat, e interessante para a pesquisa da sala de aula é a diferença e a interação entre enquadres e esquemas.

Quando interagimos uns com os outros, fazemos associações que nos ajudam a reconhecer os diferentes enquadres; e quando eles se modificam, ou mesmo quando esses interagem, esse reconhecimento se dá através das pistas lingüísticas e dos esquemas de conhecimento que possuímos em relação a cada um dos enquadres. Os enquadres e os esquemas operam de maneira semelhante em todas as interações face a face. Esses

dois conceitos se articulam diretamente, pois “uma discrepância nos esquemas gera uma mudança de enquadres” (TANNEN, WALLAT, 2002, p.191).

Goffman (1981) realizou uma extensa análise das comunicações face a face, focando especificamente as trocas verbais e não-verbais que aparecem em conversações. Para Goffman, existem comportamentos não conscientes na conversação, mas que são aprendidos e governados por regras. A esses comportamentos chamou de *ritualização*, a qual pode incluir: informações gestuais, tais como lance de olhar, mudança corporal e informações orais, tais como entonação pausas, reinícios de enunciados.

Esses comportamentos são traços do discurso interativo e elementos importantes para os interlocutores. Eles são usados com freqüência na interação como estratégias para envolver os interlocutores e como meio de ajudá-los a inferir sentidos não expressos verbalmente. Nessa perspectiva, Goffman (2002a, p.19) afirma que

a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social.

Uma outra característica do discurso apresentada por Goffman é o *status* de participação na conversa. Para ele, todos os integrantes de uma conversação possuem uma determinada posição em relação ao seu discurso e ao discurso do outro (2002a, p.16). Esse *status* não é fixo e pode ser designado pelos indivíduos que participam da interação. Para Goffman, não existe participante neutro na interação, pois cada um tem

seu *status* de participação específico na conversa. Essa interação, segundo Goffman (2002a, p.17), ocorre em uma dada *situação social* que pode ser entendida como

um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão 'presentes', e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante.

As situações sociais surgem no momento em que duas ou mais pessoas entram em contato, face a face um(ns) com o(s) outro(s), e se finalizam quando a penúltima pessoa se retira da conversa, deixando de estar em contato. De acordo com Blom e Gumperz (2002, p.66), as situações sociais seriam responsáveis em criar a base para a "ocorrência de uma escala limitada de relações sociais dentro da ordem de conjuntos específicos de *status*, ou seja, dos sistemas de distribuição complementares de direitos e deveres".

Nessa mesma perspectiva, pode-se referir às pessoas, coletivamente, em uma dada situação social como *agrupamento*. Segundo Garcez e Ostermann (2002, p.257):

Um dado agrupamento social pode não compreender nenhum **encontro**⁸⁵, com meros participantes descomprometidos uns com os outros, reunidos em uma interação sem foco distinto; pode compreender um **encontro** que contém em si mesmo todos os participantes da **situação**, ou compreender um **encontro** acessível aos circunstantes, que prossegue na presença desses participantes descomprometidos ou de outros **encontros** (grifos do autor).

⁸⁵ Um encontro deve ser entendido como sendo um "empreendimento em orientação conjunta, ou comprometimentos de face, em que duas ou mais pessoas em uma situação social ratificam conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel" (GARCEZ, OSTERMANN, 2002, p.260).

Outra característica da interação é o que Goffman denomina de *encaixe*. Para ele, os falantes podem, numa interação, produzir enunciados que refletem as palavras de uma outra pessoa. Isto é, falantes podem construir o diálogo de outras pessoas, em outros momentos e espaços, utilizando suas palavras, e não somente as palavras que o outro tenha usado em seu discurso.

Um importante conceito elaborado por Goffman é o de *footing*. O *footing* refere-se ao alinhamento, porte, posicionamento, postura, ou projeção pessoal do participante de uma interação em sua relação com o outro, consigo e com o discurso em construção. (GOFFMAN, 2002b, p.113; RIBEIRO, GARCEZ, 2002, p.107). Goffman amplia a noção de *status* de participação, descrevendo a relação entre os participantes em uma interação, examinando o papel de todos os indivíduos presentes e analisando onde ocorrem mudanças significativas de *footing* entre os interlocutores, considerando-se aspectos não-verbais, como, por exemplo, a orientação corporal, as expressões, entre outros. Segundo ele, a voz não é suficiente para se analisar uma interação, pois existem outros elementos analiticamente coerentes, organizados pela visão e, até mesmo, pelo tato (GOFFMAN, 2002b, p.115).

Goffman argumenta que um determinado alinhamento pode ser mantido através de comportamentos que se estendem por mais ou menos tempo do que uma frase gramatical. Portanto, só a frase gramatical não é suficiente para perceber os implícitos prosódicos e não-sintáticos. Segundo ele, a interação se caracteriza por uma delimitação através de uma fase ou episódio; o novo *footing* tem um papel limiar, que isola os dois episódios que estão sendo sustentados.

Considerando uma pesquisa em sala de aula de surdos que tenha como foco a análise da construção das oportunidades de aprendizagem em sala de aula, mais especificamente, as incompreensões (mal-entendidos) entre professor e alunos, pode-se afirmar que esses conceitos da sociolinguística permitem uma visão mais pormenorizada e concisa das “questões de comunicação” que se originam em problemas de decodificação, interpretação e inferência do significado por parte dos interlocutores.

Sabe-se que, ao direcionar uma fala com determinada intencionalidade, o falante espera que seu interlocutor compreenda exatamente o que ele quer dizer. A incompreensão surge quando o ouvinte falha em decodificar, interpretar ou inferir essa intenção, não somente no nível da incompreensão ou desconhecimento do significado das palavras, mas também pelo não domínio de seu uso em determinado contexto. Gumperz afirma que

enquanto o potencial de sinalização em relação à direcionalidade semântica é, em grande parte, universal, a interpretação local do significado de qualquer alteração dentro de um contexto é sempre uma questão de convenção social (1982a, p.132; 2002, p.153).⁸⁶

Há, na perspectiva da sociolinguística interacional, uma noção mais ampla de contexto, na qual podemos entender que tanto os participantes quanto o discurso se desdobram a cada momento, e tanto reconfiguram o próprio contexto como são reconfigurados pelo mesmo a cada novo avanço na interação. O

⁸⁶ No texto original “But while the signaling potential of semantic directionality is, in large part, universal, the situated interpretation of the meaning of any one such shift in context is always a matter of social convention”.

contexto do discurso e da interação social abrange outros elementos além daqueles mais estáveis (como espaço, tempo e participantes). É importante ressaltar que, mesmo que existam os significados sociais pré-estabelecidos, a situação contextual também oferece determinadas pistas e conhecimentos relevantes à compreensão do significado e da intenção dos falantes. Dessa maneira, considera-se que o contexto é, ao mesmo tempo, essencial para sanar as incompreensões e gerador das mesmas.

Assim, a partir dessa perspectiva, as incompreensões, mal-entendidos, ocorridos entre os interlocutores são, em grande parte, ocasionadas por interpretações equivocadas decorrentes da não-observação dos elementos constitutivos de uma interação como, por exemplo, as pistas de contextualização. Essas diversas pistas de contextualização permitem que se investigue como sua não-observação afeta a capacidade dos interlocutores de estabelecer sincronia conversacional, de efetuar tomadas de turno harmoniosamente e de cooperar na negociação de temas comuns, aspectos importantes para a compreensão da construção das oportunidades de aprendizagem em sala de aula.

Em suma, pode-se afirmar que os enquadres e os esquemas são construtos teóricos que ajudarão no entendimento de como se dá a interação em sala de aula, mostrando as mudanças dos *footings*, isto é, dos alinhamentos entre professor e alunos surdos e vice-versa. Acredita-se que, ao olhar e analisar os enquadres e esquemas dos participantes do contexto da sala de aula, bem como as pistas de contextualização presentes em seus enunciados, será possível entender como os alinhamentos se dão entre os participantes da sala de aula, e o que esses

alinhamentos indicam acerca da construção das oportunidades de aprendizagem em relação, por exemplo, às situações de incompreensões ocorridas nesse contexto.

5.2 Desafios de uma transcrição: o registro dos dados de uma interação verbal de modalidade espaço-visual

[...] apesar de as línguas sinalizadas já estarem sendo estudadas por lingüístas por quase meio século, o problema de sua transcrição continua sendo um desafio sem solução clara (MCCLEARY, VIOTTI, 2005, p.1).

Um dos desafios colocados para as pesquisas que tratam da interação em LS é a forma de transcrição e representação dos dados, pois, embora as LS tenham ganhado notável visibilidade, principalmente, nos estudos lingüísticos, elas ainda são, na maioria das pesquisas, registradas através de imagens (desenhos e fotografias) e/ ou precários sistemas de transcrição⁸⁷, os quais não conseguem dar conta das especificidades de sua modalidade espaço-visual. Ao refletir acerca da transcrição das LS, Brito (1995, p.211) afirma que

analisar e transcrever uma língua de sinais é uma tarefa difícil, pois o modo de expressão – movimentos de mão executados no espaço próximo ao corpo, complementados por expressões faciais e atitudes – é a priori menos seqüencial que a fala.

Sabe-se que a escolha de um determinado sistema de transcrição demonstra as opções teóricas e metodológicas do pesquisador. Nenhuma transcrição é a expressão neutra ou objetiva de um evento, mas, ao contrário, é uma ação de

⁸⁷ Esses sistemas são conhecidos por alguns como sistemas de glosas ou de notação em palavras. Eles adotam letras e palavras grafadas em maiúsculo (usadas para representar os sinais) acompanhadas por códigos, palavras, letras e números sobrescritos ou subscritos para representar marcações não-manuais, quantificação, usos do espaço, etc.

(re)constituição dos dados coletados pelo pesquisador. Segundo Ochs (1979, p.44), a transcrição é extremamente importante, pois “as transcrições são os dados do pesquisador” e, além disso, “é um processo seletivo que reflete os objetivos e as definições teóricas do pesquisador”.⁸⁸ Assim, pode-se afirmar que a seleção do que preservar ou ignorar durante o processo de transcrição e o próprio sistema de transcrição escolhido afetam diretamente a análise dos dados, visto que a transcrição é parte constitutiva da própria análise (OCHS, 1979).

Nesta pesquisa, considera-se a transcrição como parte fundamental da análise dos dados coletados, assim como das pistas de contextualização e processos inferenciais presentes nas interações face a face (GUMPERZ, BERENZ, 1990, p.92). E entende-se que uma transcrição precisa ser capaz de destacar os sinais e as características presentes nas trocas comunicativas, os quais influenciam a interpretação e as inferências durante a interação, evidenciando o uso que os interlocutores fazem ou não de pistas verbais e não-verbais para expressar ou compreender informações no curso do envolvimento conversacional. Entretanto, persiste uma tensão: se, por um lado, é desejável registrar o maior número possível de características significativas, capazes de enriquecer a análise, por outro lado, uma transcrição excessivamente carregada de minúcias pode comprometer e prejudicar a análise.

⁸⁸ No texto original “We consider this process (a) because for nearly all studies base on performance, **the transcriptions are researcher’s data**; (b) because **transcription is a selective process reflecting theoretical goals and definitions**; and (c) because, with the exception of conversational analysis (Sacks, Schegloff, and Jefeerson, 1974), **the process of transcription has not been fore grounded in empirical studies of verbal behavior**” (grifos da autora).

Refletindo-se acerca de como transcrever os dados das interações em LS, pode-se afirmar que, por ser a Libras uma língua de modalidade espaço-visual, os sistemas convencionais de transcrição _ que adotam a escrita alfabética das LO junto a sistemas simbólicos específicos _ não dão conta das particularidades da interação em LS. McCleary e Viotti, ao tratar da transcrição das LS, afirmam que “os sistemas de transcrição em uso são limitados, e que sistemas mais adequados ainda estão em processo de desenvolvimento e experimentação” (MCCLEARY, VIOTTI, 2005, p.1). Segundo eles:

Nos últimos cinquenta anos, várias propostas de representação das línguas sinalizadas têm sido apresentadas, e continuam sendo adaptadas, juntamente com propostas de sistemas de escrita para uso escolar e popular. Esses sistemas variam desde aqueles que são mais codificados/ analíticos, como o sistema de William Stokoe (Stokoe 1960; Stokoe, Casterline & Croneberg 1965), até aqueles que são mais gráficos/ icônicos, como o sistema de SignWriting, de Valerie Sutton (Sutton 1996), ambos baseados em traços (ou parâmetros) distintivos (Martin 2000). Esses sistemas não têm atingido aceitação geral na literatura lingüística, pela dificuldade de leitura que apresentam para pessoas não especialmente treinadas (MCCLEARY, VIOTTI, 2005, p.2).

Sabe-se que usar uma palavra da LP, por exemplo, para se registrar (escrever) um determinado sinal pode “levar a uma percepção equivocada de que existiria uma relação biunívoca entre o léxico da LP e o léxico da Libras” (SILVA, RODRIGUES, 2007, p.371). Assim, usar sistemas de transcrição que recorrem ao uso do léxico da LP no registro escrito da LS torna-se mais um complicador do que um facilitador da transcrição à medida que reduz a interação em Libras, de modalidade espaço-visual, ao registro escrito da LP. Esses sistemas de transcrição,

ancorados no sistema de escrita alfabético, estão limitados, dentre outros fatores, por sua “impossibilidade de registrar as características fonológicas dos sinais de uma língua espaço-visual” (SILVA, RODRIGUES, 2007, p.373).

Contra-pondo-se à forma comum de registro de informações e dados em LS, feita através de imagens ou sistemas de transcrição baseados na grafia das LO ocidentais, surgiu, durante as últimas décadas do século XX, um sistema gráfico de escrita das LS⁸⁹, denominado *SignWriting* (doravante SW). Acredita-se que, depois do surgimento do SW, pode-se considerar a LS como uma língua semi-ágrafa.

Embora o SW não esteja sendo usado funcionalmente no dia-a-dia dos grupos de surdos espalhados pelo mundo, aos poucos ele vem ganhando visibilidade e se tornando meio de registro das LS e objeto de pesquisas. Vale ressaltar que formas de escrita das LS não surgiram de forma espontânea em meio aos surdos, certamente devido a uma série de fatores históricos e sociais que envolvem sua história e a das LS. Entretanto, é comum vermos vários registros da LS em forma de desenhos produzidos, inclusive, por surdos.

A questão que se coloca é: como traduzir os dados, registrados em vídeo, em símbolos gráficos capazes de dar conta das nuances da interação comunicativa em Libras e, ao mesmo tempo, evidenciar o uso que os participantes da sala de aula

⁸⁹ No Brasil, foi proposto, pela lingüista Mariângela Estelita, um sistema de escrita de sinais denominado de ELiS. Baseado no sistema de notação de Stokoe (1965), o ELiS foi divulgado em 1997 e, desde de então, recebeu vários nomes e passou por diversas transformações. Ele é um sistema de escrita linear, da esquerda para direita, que registra as unidades mínimas das palavras, os quirografemas (letras), os quais formam os quirogramas (palavras). ESTELITA, M. **ELiS: Escrita das Línguas de Sinais.** In: QUADROS, R. M. & PERLIN, G. (Org.) **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007. pp.213-237.

fazem dos sinais verbais e não-verbais, tanto para comunicar suas intenções comunicativas quanto para inferir as intenções de seu interlocutor, durante a interação?

O SW foi criado pela americana Valerie Sutton, em 1974. Desde então, passou por diversas transformações e se tornou bem mais sofisticado. Com o avanço tecnológico, o sistema ganhou popularidade através dos *softwares*. É importante ressaltar que o sistema era originalmente escrito manualmente e não através de programas de computadores. O avanço tecnológico e a globalização possibilitaram a difusão do sistema de escrita de LS por todo o mundo. E atualmente, muitos são os países que já o utilizam para registrar sua LS e para produzir textos "escritos em LS".

O SW seria um sistema notacional de características gráficas e esquemáticas, formado por um vasto grupo de elementos representacionais dos aspectos gesto-espaciais das LS (configurações, movimentos, locações, expressões, direções, orientações, etc). Segundo Quadros (2000, p.58):

O sistema escrito de sinais expressa as configurações de mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associadas aos sinais, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através de sistemas de escrita alfabéticos.

O SW foi reconhecido e aceito por muitos especialistas, pesquisadores, lingüistas e, inclusive, por vários surdos como um sistema válido de grafia das LS. Embora existam outras propostas de sistemas de grafia das LS, não há nenhum outro sistema que já tenha sido tão universalmente reconhecido, difundido e utilizado como o SW.



FIGURA 3 – Mapa de difusão do SW.

Os pontos marcam os países que utilizam o SW

Fonte: <<http://www.signwriting.org/about/who/index.html#anchor632161>>

No Brasil, grande parte dos usuários da Libras desconhece o SW, e muitos daqueles que o conhecem consideram-no ideográfico e demasiadamente complexo. Sua difusão no contexto brasileiro ainda é pequena, estando vinculada a pesquisas acadêmicas e poucas publicações, tais como artigos, livros de histórias infantis e o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe produzido por Fernando Capovilla e Walkiria Raphael (2001). Há alguns dicionários eletrônicos e *sites* que divulgam o SW como escrita da LS e oferecem cursos ensinando como ler e escrever em SW.

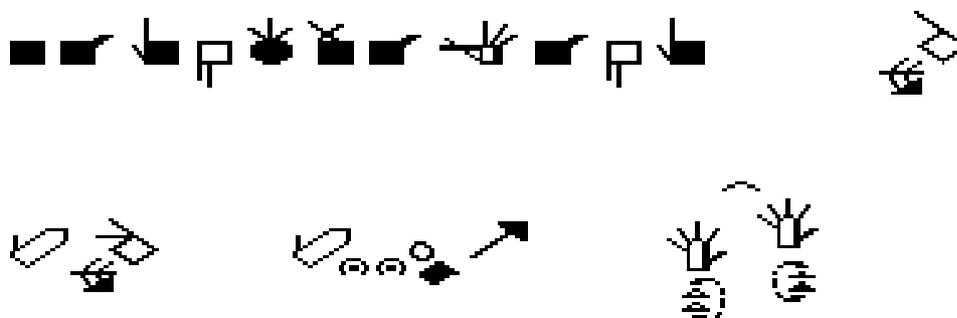


FIGURA 4 – Frase da Libras escrita em SW.

Possível tradução: O SingWriting é a forma de escrever e ler a Língua de Sinais.
 Fonte: <<http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0065-BR-Historia-SW.pdf>>

Vale ressaltar que o SW não é considerado, por muitos de seus adeptos e usuários, mero sistema de transcrição⁹⁰. Alguns pesquisadores defendem que ele precisa ser visto como uma forma de registro escrito das LS. Fernando Capovilla e Valerie Sutton (2001), por exemplo, afirmam que o SW objetiva ser mais que um simples sistema de notação científica para pesquisas lingüísticas, servindo como um sistema prático de escrita dos sinais, assumindo dessa forma uma função social.

Antes da difusão do SW, outras perspectivas de registro da LS destacavam-se. Diversos materiais em Libras, trazem várias propostas e formas de registro da LS. Há, por exemplo, um "sistema de notação em palavras" ou "de glosas" muito comum nos materiais de pesquisa e ensino de Libras⁹¹. Esse sistema utiliza, para o registro da Libras, o alfabeto em letras maiúsculas e as palavras da LP de acordo com algumas regras.

N: CHAPEUZINHO-VERMELHO-CAMINHA [FELIZ] (a direita do espaço de sinalização próximo ao centro). CANTAR
 CV: TCHAU (vira para trás para despedir-se de sua mãe)
 N: **M-A-E** TCHAU
 CV: TCHAU (vira para trás). Chapeuzinho-Vermelho-caminha.
 N: FLORESTA FLORES AO-LADO-DO-CAMINHO BONITO. PERFUMADO
 FLORESTA AO-LADO-DO-CAMINHO PERFUMADO
 CV: Chapeuzinho-Vermelho-caminha-pela-floresta-segurando-a-cesta.
 N.: CHEGAR HOMEM CHEGAR (a direita do espaço de sinalização).
 HOMEM ENCONTRAR CHAPEUZINHO-
 CV: assustar (a esquerda do espaço de sinalização)
 Le: QUEM-É-VOCÊ?
 CV: EU NOME MEU-SINAL CHAPEUZINHO-VERMELHO EU

FIGURA 5 – Exemplo de transcrição pelo Sistema de Notação em Palavras.

Fonte: LODI, 2004, p.296.

⁹⁰ Isso seria justificado pelo fato de que um sistema de transcrição visa, grosso modo, evidenciar, através do registro escrito, as marcas verbais e não-verbais presentes na conversação (acentos, pausas, entonações, mudanças de turno, etc), possuindo assim uma estrutura representacional e um simbolismo diferente do registro escrito da língua (dos grafemas, pontuações e outros marcadores convencionais). O registro escrito convencional e socialmente partilhado assume uma função sócio-histórico-cultural completamente diferente dos sistemas de transcrição, os quais são incompreensíveis aos usuários da escrita da língua, a não ser que esses o estudem previamente.

⁹¹ As regras desse sistema de transcrição podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_003.HTM>

Nessa dissertação, utiliza-se o sistema de notação em palavras, com pequenas adaptações para se transcrever a interação em Libras. São seguidas as seguintes convenções:

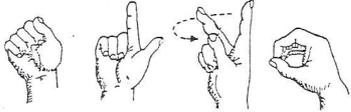
QUADRO 13
Convenções de transcrição 2

SISTEMA DE NOTAÇÃO EM PALAVRAS CONVENÇÕES
Letra maiúsculas em LP para registrar conceitos da Libras, com os verbos sempre no infinitivo.
Palavras ligadas por um hífen, quando o conceito da Libras exigir mais de uma palavra da LP.
Letras separadas por hífen, quando se tratar do uso da datilologia. Sendo que os empréstimos lingüísticos que já tiverem sido incorporadas a Libras aparecem marcados por #.
No caso dos verbos direcionais, com marcação de sujeito e objeto, usa-se os números 1, 2 e 3 para marcar as pessoas no singular e 1p, 2p e 3p para marcar as pessoas do plural.
Os intervalos e as pausas curtas, mas significativas, estão marcadas por ... durante sua ocorrência. E as pausas mais longas por
No sistema de notação as frases escritas em maiúsculas estão entre colchetes.
O uso de classificadores está indicado por CL junto à palavra.
As expressões corporais ou faciais que constituem os sinais seguem marcadas da seguinte maneira: interrogação ---?---; exclamação ---!---; negação ---ñ--- ou por palavras que remetam a elas, tais como felicidade, tristeza, dúvida etc. E virão subscritas as notações dos sinais.

Numa tentativa de se registrar, de forma escrita, a LS, diversas propostas foram difundidas, as quais podem ser comparativamente analisadas com vistas à identificação daquela que melhor dá conta das peculiaridades da modalidade espaço-visual. Além dos desenhos esquemáticos, foram utilizadas

fotografias, sistema alfabético, descrições, diversos sistemas simbólicos, etc. Todavia, a que mais parece ter se ajustado às necessidades específicas de registro de uma língua de modalidade espaço-visual foi o SW.

QUADRO 14
Sistemas de registro de LS

Escrita em SW	Sistema de notação em palavras	Sinal descrito	Sinal desenhado
	[CASA]	As duas mãos em "B", em frente ao corpo, palma a palma, dedos inclinados uns para os outros. Tocar a ponta dos dedos simulando a forma do telhado de uma casa.	
	[LINGUA DE SINAIS]	Mãos horizontais abertas, palma a palma. Movê-las alternadamente em círculos verticais para frente.	
	[A-L-H-O]	Soletração Manual, uso das letras A, L, H e O.	

Considerando esses sistemas de registro, pode-se afirmar que o SW é um sistema que possui um vasto recurso de símbolos gráficos, assim como o alfabeto que conhecemos. Existem dez grupos de símbolos, organizados a partir dos dedos usados nas configurações. Esses grupos representam diferentes conjuntos de configurações de mãos. Uma maneira fácil de se lembrar desses grupos é contar de um até dez em ASL. Além disso, essa é a ordem usada para organizar os dicionários escritos em SW.



FIGURA 6 – Configurações de mão, em SW, representantes dos dez grupos

É importante esclarecer que o SW não é fundamentado em uma LS específica, podendo ser usado para o registro de qualquer LS. O que ele faz é servir como uma forma de representação das unidades mínimas que compõem os sinais, da mesma maneira que o sistema alfabético serve para registrar as unidades básicas das LO. Alguns autores defendem até mesmo que o “alfabeto” da escrita da LS pode ser comparado aos alfabetos usados para a escrita das LO como, por exemplo, o alfabeto latino ou romano. Várias línguas utilizam-se do alfabeto romano como forma de registro, adaptando-o a suas necessidades específicas. Embora esse alfabeto possa ser considerado, de certa maneira, como internacional, as convenções que regem a escrita de cada língua são diferentes. Isso também ocorre com os símbolos que compõem o “alfabeto” do SW, o qual serve para o registro escrito de diferentes LS.

O SW registra a forma física e visível do sinal e não seu significado, não tendo um caráter semantográfico ou ideográfico. Essa escrita visual direta das LS possibilita sua adaptação e utilização como um sistema de transcrição das LS, capaz de dar conta de muitas das nuances de uma interação em Libras. Através do SW, podem-se registrar alguns detalhes que os demais sistemas, baseados na escrita alfabética, jamais conseguiriam registrar. Some-se o fato de que, ao observar o registro em SW, pode-se visualizar o sinal realizado, bem como sua forma de realização, visto que as “palavras” em SW remetem imediatamente à forma “fonética” do sinal.

O SW é escrito numa *perspectiva expressiva*, oposta à *perspectiva receptiva*, espelhamento. Nessa perspectiva, é como se o leitor do SW estivesse no lugar do sinalizador, reproduzindo a mesma sinalização. Dito de outro modo, ao ler o

SW, o leitor perceberá que a direita do sinal grafado corresponderá a sua direita, ou seja, a pessoa lê e escreve os sinais como se estivesse olhando para suas próprias mãos, de sua própria perspectiva. Assim o leitor pode reproduzi-los, a partir de sua perspectiva, sem ter que ficar refletindo acerca das relações espaciais entre direita e esquerda.

Encontramos no SW três símbolos básicos de configuração de mãos. As demais configurações são variações destes símbolos.

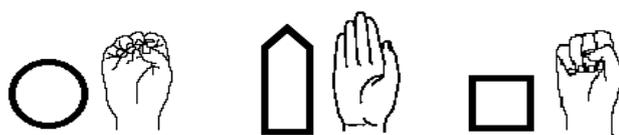


FIGURA 7 – Configurações de mão básica

Mão circular – punho aberto; mão aberta – plana e mão fechada – punho fechado.

O SW possui alguns indicadores de contato. Esses indicadores são utilizados para marcar a forma de contato dos símbolos que compõem a grafia do sinal.



FIGURA 8 – Indicadores de contato

Existem também símbolos específicos para marcar os movimentos dos dedos em relação a suas articulações.

Articulação média fecha	●
Articulação média abre	○
Articulação proximal fecha	∨
Articulação proximal abre	∧
Articulações proximais abrem e fecham juntas	⋈
Articulações proximais movem-se alternadamente	⋈

FIGURA 9 – Indicadores de movimento dos dedos

O SW se organiza a partir de dois planos básicos: um paralelo ao chão e outro paralelo à parede. As configurações e os movimentos paralelos ao chão são grafados de maneira distinta dos paralelos à parede.

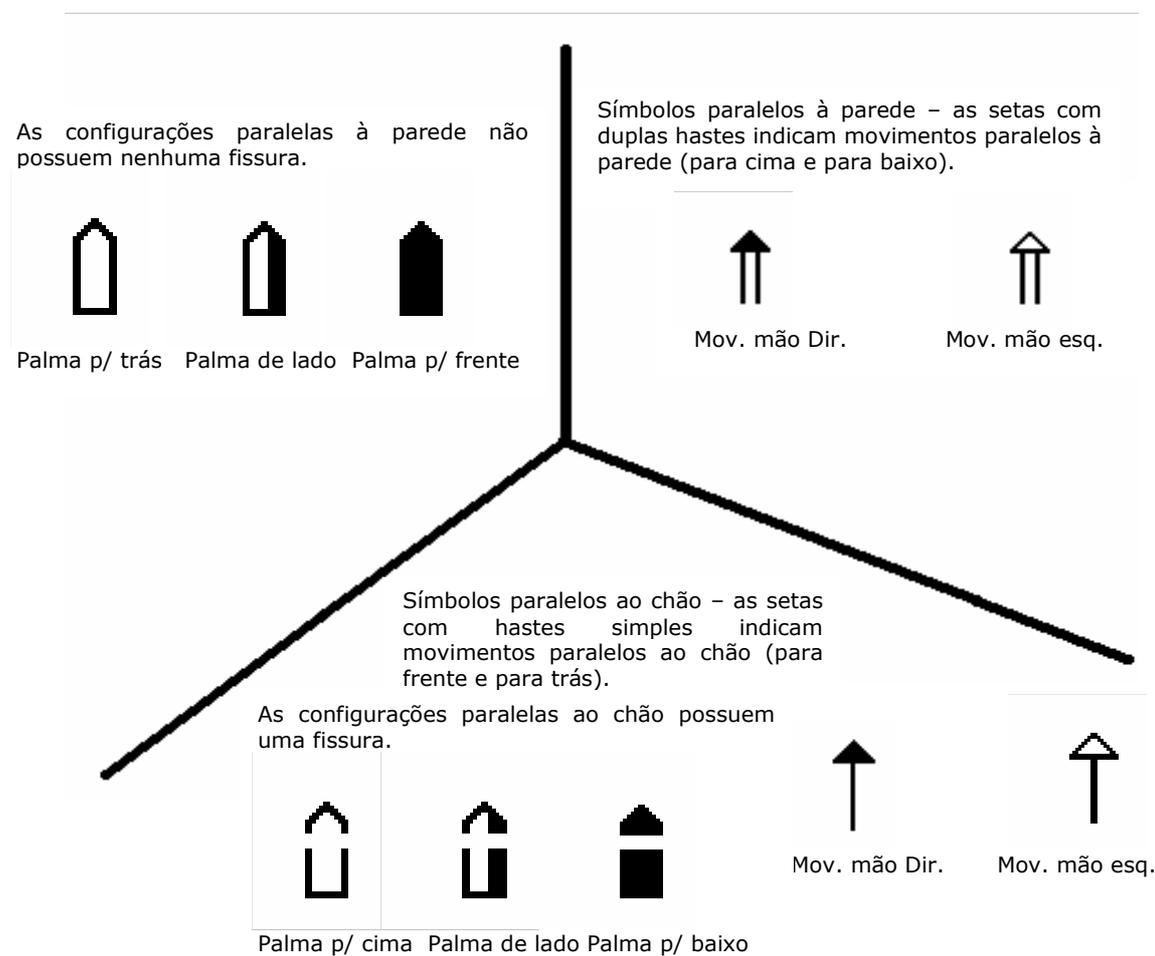


FIGURA 10 – Planos básicos e símbolos gráficos

Assim, os movimentos realizados espacialmente podem ser registrados tanto em relação ao plano do chão quanto em relação ao plano da parede, ou, quando for o caso, em relação ao plano diagonal. Os movimentos podem ser grafados em todas as direções, assim como qualquer uma de suas combinações também podem ser claramente registradas em SW.

Como um dos elementos constitutivos dos sinais são as expressões faciais, o SW possui símbolos específicos para registrar sua ocorrência. Criou-se um símbolo básico para

representar a face, sendo que todos os demais símbolos que registram as expressões faciais são variações deste.



FIGURA 11 - Indicadores de expressões faciais

Há uma amplitude considerável de variabilidade na notação dos sinais em SW. Dependendo da perspectiva utilizada, o sinal pode ser grafado de diferentes formas e com diferentes ênfases. Cada usuário do SW registra a LS através de determinadas notações, alguns são mais detalhistas e outros, mais sintéticos. Essa variação no registro dos sinais é natural.

Sabe-se que a consolidação de um sistema escrito de uma língua, por exemplo, está sujeito às transformações históricas e sociais, sendo que a melhor forma de se grafar uma palavra demora a ser definida e, mesmo quando já está definida, sofre novas alterações. Como o SW é um sistema muito recente, seus adeptos defendem que é necessário que se considere que os registros dos sinais ainda são tentativas de se encontrar sua melhor grafia. Segue abaixo um exemplo de diferenças na grafia de um do sinal referente a “Língua de Sinais”.

QUADRO 15
Diferentes grafias de um mesmo sinal em SW



Língua de Sinais em SW - registrado por Marianne Stumpf.

<<http://rocha.ucpel.tche.br/signwriting/dicionario-basico/dicionario-basico.htm>>

Língua de Sinais em SW - registrado por Ronice Quadros.

<<http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0065-BR-Historia-SW.pdf>>

Além disso, pesquisadores afirmam que o que parece ser um problema, num primeiro momento, constitui-se numa riqueza de possibilidades de registros que poderão ser experimentados, até a convencionalização de uma forma padrão. O avanço do registro dos sinais através do SW reside também no fato de que o SW permite o registro da variação lingüística existente nas LS, inclusive no nível fonético, contribuindo com o conhecimento da variação lingüística e com a difusão da língua.

Para a pontuação da escrita em sinais construiu-se alguns símbolos que servem como marcadores de pausas, exclamações, interrogações, finalização de sentença, velocidade da sinalização, dentre outros.



6 PROCEDIMENTOS E ANÁLISE DOS DADOS

O evento-chave, representado a seguir, resulta de um estudo piloto realizado antes da pesquisa, propriamente dita, durante o segundo semestre de 2006. Para esse estudo piloto coletaram-se dados, durante um curto período, com o objetivo de estabelecer um primeiro contato com as turmas de surdos da escola em que se daria a realização desta pesquisa. Durante esse primeiro momento de imersão nas turmas de alunos surdos, visou-se à construção e delimitação de algumas questões de pesquisa e a escolha da turma em que se realizariam a observação participante e, conseqüentemente, a coleta de dados para a dissertação. Nesse primeiro contato, as situações de incompreensão (*misunderstanding situations*) ocorridas entre os participantes da sala de aula chamaram a atenção do pesquisador, tornando-se objeto de investigação da dissertação.

O evento-chave, *Conversando sobre o trabalho proposto*, ocorreu durante uma aula de Matemática, na qual a professora solicitou aos alunos que entregassem o trabalho que ela havia proposto na semana anterior. Tal evento exemplifica as diversas *situações de incompreensão* que ocorrem durante o processo de produção e apropriação de conhecimentos em uma sala de aula, seja essa sala composta apenas por ouvintes usuários da LP, seja composta somente de alunos surdos, na qual a Libras é utilizada para comunicação entre os participantes, ou composta por surdos e ouvintes, com a presença ou não de um intérprete de Libras-LP.

Os eventos-chave representados nesta dissertação foram transcritos a partir do SW. Buscou-se manter a grafia já

estabelecida pelo sistema, segundo o explanado no capítulo anterior. O uso de um sistema de notação em palavras junto ao SW foi feito com o objetivo de possibilitar a compreensão por parte daqueles que desconhecem o SW. A partir dessa transcrição conjunta (SW e Sistema de Notação em Palavras), espera-se que haja uma aproximação maior do leitor com a realidade da interação em Libras, uma língua de modalidade espaço-visual, bem como uma ampliação da percepção, por parte do leitor, dos elementos constitutivos dos sinais. Além disso, espera-se que as características intrínsecas à interação em Libras tenham sido, de alguma forma, representadas.

Esses eventos-chave foram representados através de quadros com duas colunas: (1) a primeira com o registro da interação verbal em um sistema de transcrição baseado no SW, acompanhado pelo registro feito num sistema tradicionalmente usado para a transcrição da Libras – o sistema de notação em palavras; (2) a segunda com as pistas dadas durante a interação, acompanhadas de comentários que complementam ou apóiam a compreensão do que está acontecendo durante a interação. Na segunda coluna, o leitor que não possui familiaridade com as formas convencionais de transcrição da Libras, poderá acompanhar a descrição do evento e compreendê-lo.

6.1 Evento-chave: "Conversando sobre o trabalho proposto"

A *situação de incompreensão* ocorrida entre os interlocutores (aluno e professora), representada na sessão anterior, foi ocasionada pela interpretação equivocada do sinal [AMANHÃ]⁹² decorrente da não-observação das pistas de contextualização expressas durante a conversa, e do aparente não-domínio pela professora dos usos desse sinal. É importante considerar que esse equívoco de interpretação foi corroborado pelo desvio de atenção da professora durante a sinalização do aluno. Em uma sala de aula de surdos, a professora precisa monitorar diversos acontecimentos simultâneos utilizando, principalmente, o olhar, sendo que a atenção dispensada por ela não está apoiada pela audição da fala dos alunos, como ocorre numa sala de ouvintes que falam oralmente. Caso a professora desvie seu olhar durante a sinalização de um de seus alunos, ela perderá importantes elementos para a compreensão da fala do aluno.

Esse evento-chave ocorreu numa terça-feira. Assim a professora leu o sinal [AMANHÃ] a partir dessa referência, compreendendo-o como referente à quarta-feira. Já o aluno tomou como referência a sexta-feira anterior, usando o sinal [AMANHÃ] para se referir ao sábado. Esse sinal possui diversos sentidos, usos e significados, como se pode observar no seguinte quadro:

⁹² Optou-se pela utilização da transcrição convencionalmente utilizada para o sinal que indica "o dia seguinte", embora se saiba que a palavra AMANHÃ na LP não dá conta dos diferentes sentidos e significados do sinal. É importante deixar claro para o leitor da transcrição a dificuldade de se utilizarem palavras da LP para se transcrever a LS, já que os significados e sentidos das palavras da LP não são necessariamente os mesmos dos sinais, não existindo correspondência biunívoca entre as duas línguas.

QUADRO 17
Possíveis usos e significados do sinal 1

O sinal na Libras	Possíveis usos e significados do sinal
 <p data-bbox="268 636 416 667">[AMANHÃ]</p>	<p data-bbox="523 461 1445 633">Não há uma relação biunívoca entre o léxico da Libras e o da LP, um sinal pode ser usado em diferentes situações e assumir diferentes significados. Esse sinal pode ser usado <i>para se referir a</i> ou <i>com o sentido de</i> "amanhã", "dia seguinte", "cotidiano", "cada dia". Dependendo da forma em que é realizado ele também pode transmitir a idéia de "futuro", "repetição", "frequência", "constância", "persistência", "duração".</p>

Na representação do evento, vê-se que, para o aluno, a sua fala parece representar somente o relato de um episódio ocorrido durante a elaboração do trabalho e um reforço ao fato de que, mesmo não podendo se encontrar com o amigo na sexta-feira, como estava combinado, eles se encontraram no sábado e fizeram o trabalho, considerando-o fácil. Nesse evento-chave, pode-se observar como a não-observação das pistas de contextualização fornecidas pelo aluno, por exemplo, afetou a capacidade da professora de estabelecer sincronia conversacional com seu aluno e de cooperar na negociação de um entendimento comum.

Para a professora, a fala do aluno pareceu soar como uma justificativa de não realização do trabalho, visto que, em suas primeiras falas, ele disse que não encontrou com seu colega de turma na sexta-feira para fazer o trabalho proposto. Assim, a professora imediatamente inferiu que o encontro com o colega para fazer o trabalho não ocorreu e que ainda ocorreria no dia seguinte, quarta-feira. A fala do aluno e da professora, assim como a inferência acerca do que estava sendo dito, operou-se a partir de esquemas (*schemas*) distintos, como representado no quadro a seguir:

QUADRO 18
Estruturas de pressuposições e expectativas 1

Estruturas de pressuposições e expectativas: os esquemas conceituais	
Esquema de conhecimento do aluno	Esquema de conhecimento da professora
<p>O aluno relatava à professora o que havia ocorrido durante a realização do trabalho. Sua expectativa era que a professora entendesse as "dificuldades" enfrentadas para que a dupla se encontrasse e fizesse o trabalho e soubesse que, mesmo não se encontrando na sexta, encontraram-se no sábado e realizaram o trabalho segundo o que havia sido proposto.</p>	<p>A professora vê o relato do aluno como uma justificativa à não realização do trabalho. Já que em suas primeiras falas, ele afirma não ter encontrado com o colega na sexta-feira como havia sido combinado, a professora espera que o aluno compreenda e aceite sua repreensão, visto que, para ela, o aluno havia errado ao não cumprir a tarefa proposta.</p>

Situações de incompreensão, semelhantes a essa, podem ocorrer em outros espaços e com usuários de outras línguas de sinais ou orais. Entretanto, pode-se pensar que, em ambientes em que há a presença de usuários não-nativos de uma língua interagindo com usuários nativos, essas situações estarão diretamente vinculadas a questões lingüísticas que envolvem o conhecimento dos significados e usos do léxico da língua usada durante a interação. Todavia, é importante destacar que a situação acima não ocorreu somente pelo possível desconhecimento da professora dos usos do sinal [AMANHÃ], ao contrário, é possível que, mesmo dominando os diversos usos e significados do sinal, a professora vivesse a situação. As condições de "escuta" em uma sala de aula de surdos é diferente da sala de ouvintes, visto que a professora precisa

olhar para o aluno surdo durante toda sua sinalização. Além disso, a professora precisava, também, ter atentado para as diversas pistas de contextualização dadas durante a interlocução, as quais direcionariam suas inferências a uma outra leitura do sinal, por exemplo. No quadro abaixo, pode-se observar diferentes elementos, não observados pela professora, que eram importantes para que se compreendesse o que o aluno queria dizer:

QUADRO 19
Estruturas de pressuposições e expectativas 2

Estruturas de pressuposições e expectativas: o enquadre interativo	
Pistas de Contextualização	Sentidos e possíveis inferências
(1) O "trabalho" posto sobre a carteira ao se iniciar o diálogo.	Pode-se inferir que o que o aluno colocava sobre a carteira seria possivelmente o trabalho, visto que os demais alunos da turma estavam se dirigindo à frente com seus trabalhos em mão para entregá-los.
(2) A expressão de "satisfação e felicidade" durante a sinalização.	Pode-se inferir que a expressão de contentamento do aluno se relacione à realização do trabalho e não a uma justificativa de não-realização, visto que se ele não tivesse feito o trabalho, possivelmente se apresentaria à professora com uma expressão de constrangimento ou acanhamento.
(3) O comentário acerca do trabalho: "o trabalho era fácil".	Pode-se inferir que, para comentar acerca do trabalho afirmando que "ele era fácil", era necessário que o aluno tivesse conhecimento e domínio do conteúdo do trabalho. Assim, pode-se inferir que o aluno o havia feito.
(4) O uso de indicativo de passado: o sinal [JÁ].	O uso do indicativo de passado localiza temporalmente a realização do trabalho pelo aluno. Pode-se inferir que, ao usar o sinal [JÁ], o aluno espera localizar claramente a realização de seu trabalho no passado.
(5) O uso do sinal [ACABAR] demonstra a conclusão do trabalho.	O uso desse sinal sugere a finalização ou conclusão de algo. Na fala do aluno, ele indica que o trabalho estava pronto. Pode-se inferir que, ao usar esse sinal, o aluno esperava demonstrar que seu trabalho estava concluído.

Essa análise corrobora com o que Gumperz (1982, 2002) disse ao afirmar que as situações de incompreensão são, em grande parte, ocasionadas por interpretações equivocadas decorrentes da não-observação dos elementos constitutivos de uma interação como, por exemplo, as pistas de contextualização, e

que elas surgem quando o ouvinte falha em decodificar, interpretar ou inferir a intenção comunicativa de seu interlocutor, não somente no nível da incompreensão ou desconhecimento do significado das palavras, mas também pelo não-domínio de seu uso em determinado contexto.

A professora e o aluno perceberam a ocorrência de algum “problema” na comunicação. Entretanto, eles não refletiram sobre os porquês da situação de incompreensão e nem se aproveitaram dela para explorar os usos sociais de sinais e expressões da Libras. Pode-se observar a surpresa e dúvida do aluno diante da repreensão da professora. Essa reação demonstra que a expectativa do aluno não correspondeu à atitude repreensiva da professora. Além disso, pode-se observar que, após a entrega do trabalho, embora a professora se mostre surpresa, ela insiste em sua compreensão anterior dizendo ao aluno: “Mas você disse que ainda não tinha feito o trabalho, não disse?”.

Essas reações, tanto do aluno quanto da professora, demonstram que, nas interações comunicativas, as pistas de contextualização, como afirma Gumperz, embora usadas e percebidas, são raramente conscientemente observadas e, quase nunca, comentadas imediatamente (1982a, p.131; 2002, p.152). Percebe-se também que o significado do sinal [AMANHÃ], por exemplo, encontrava-se situado na interação entre o aluno e a professora, dito de outro modo, a inferência por parte dos interlocutores vincula-se tanto a suas pressuposições, culturalmente definidas, quanto a suas expectativas, contextualmente situadas, em relação à interação.

6.2 Construção e análise de “casos expressivos”

Para o desenvolvimento desta dissertação, foram aplicados alguns procedimentos analíticos, tais como: (1) o mapeamento de dados coletados através da filmagem, (2) a produção de transcrições dos dados coletados durante as entrevistas com a professora, (3) a produção de um mapeamento de dados coletados na entrevista com os alunos, bem como (4) uma síntese comentada dessa entrevista e, também, (5) a produção de transcrições dos eventos-chave selecionados, utilizando-se um duplo sistema de transcrição. Através desses procedimentos analíticos, visou-se organizar os dados, e contribuir para que se visualisassem e identificassem situações de incompreensão ocorridas no cotidiano da sala de aula.

O mapeamento de dados teve como objetivo identificar e representar os diferentes momentos interacionais ocorridos durante as aulas, assim como as diversas atividades desenvolvidas pelos participantes. Esses diferentes momentos interacionais foram chamados de eventos. Entende-se como evento “o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico” (CASTANHEIRA, 2004, p.79). Em cada evento podem ser identificados sub-eventos, os quais não se apresentam como um evento, mas diferenciam-se no corpo do evento indicando pequenos focos nos momentos interacionais, assim como as diversas atividades e ações que compõem e estruturam o evento.

Selecionaram-se os dados coletados, durante doze dias consecutivos, no início do primeiro semestre de 2008, como a base para o mapeamento dos eventos. Essa escolha deveu-se a

diferentes fatores, tais como (1) a seqüência dos dados coletados, contribuindo assim para o encadeamento e estruturação dos eventos interacionais (embora tenham ocorrido algumas atividades extraclasse – visita ao Museu de História Natural e Oficinas – que reconfiguraram e influenciaram diretamente as aulas), (2) a localização das aulas no início do ano letivo, contribuindo com a visualização da organização e definição do grupo (novos alunos haviam sido recebidos na turma, reorganizando a vida da sala de aula) e (3) a alteração constante do quadro de horário das disciplinas, conduzindo a renegociação e reestruturação dos tempos, espaços, objetivos, propostas e condições para a realização das atividades e, conseqüentemente, para a estrutura organizacional da interação.

No mapeamento dos dados coletados, por meio de filmagem, optou-se por uma representação dos eventos, seguida da indicação de seus horários de início e término. Essas indicações visam mais situar o leitor do que delimitar as fronteiras dos eventos, visto que essas fronteiras não se definem claramente, mas são inferidas pelo pesquisador a partir da observação de aspectos que indicam uma mudança de evento: (1) reorganização do espaço físico da sala de aula, (2) alterações no assunto ou na atividade, (3) mudanças de foco, objetivo e propósito.

Os eventos-chave (GUMPERZ, 1991), *situações de incompreensão*, identificados através de uma perspectiva etnográfica e analisados a partir da exploração de conceitos da sociolinguística interacional, constituem o que Mitchell (1984) chamou de casos expressivos (*telling cases*). Os casos expressivos analisados nesta dissertação são representativos de

como a professora e os alunos surdos vivenciam as situações de incompreensão em sala de aula. Segundo Castanheira (2004, p. 15), o conceito de *caso expressivo*,

se refere a narrativas de casos etnograficamente identificados de maneira pormenorizada e refinada, de forma a evidenciar as condições semióticas e sociais de sua ocorrência e fornecer elementos para a produção de inferências teóricas necessárias à construção de conhecimento sobre determinado tema.

Para a escolha dos casos expressivos, exploraram-se os conhecimentos advindos da observação do cotidiano da sala de aula contrastados com as primeiras análises dos dados coletados. Através do mapeamento geral dos dados, selecionaram-se dois casos expressivos como importantes para a compreensão da relação entre as situações de incompreensão e a criação de oportunidades de aprendizagem e participação em sala de aula.

A seguir, apresenta-se o mapeamento dos eventos referentes ao período selecionado. Após o mapa de eventos, são apresentados e analisados dois eventos-chave selecionados a partir do mapeamento. As análises desses dois eventos têm a finalidade de refletir sobre como as situações de incompreensão, quando percebidas pelos interlocutores, podem contribuir ou não com o processo de produção e apropriação de conhecimentos em sala de aula, isto é, com a criação das oportunidades de aprendizagem e participação.

QUADRO 20
Mapa de eventos

1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia	6º dia
07h10min Organizando mais um dia de aula Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as carteiras em semicírculo	07h00min Aula de Educação Física	07h08min Organizando mais um dia de aula Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as carteiras em semicírculo	07h05min Organizando mais um dia de aula Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as carteiras em semicírculo	07h09min Organizando mais um dia de aula Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as carteiras em semicírculo	07h00min Aula de Educação Física
07h15min Leitura de Jornal Lendo o jornal juntos Falando sobre as notícias Discutindo jogos de futebol	08h10min Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as carteiras em semicírculo	07h15min Organizando datas e atividades Falando sobre as datas de aniversário dos alunos da turma Tratando dos horários das aulas do dia	07h10min Estudando Português Propondo a atividade (relacionar frases a quadrinhos com situações perigosas vividas pelas crianças em casa). Realizando a atividade	07h25min Jogo de Varetas (1) Definindo os valores das cores Organizando dois grupos para a competição.	08h00min Aula de Informática
07h33min Construção de um texto no quadro sobre a leitura do jornal Conversando sobre o que escrever Escrevendo o texto (professora) Registrando o placar do último jogo do Atlético e Cruzeiro	08h30min Estudando o calendário Conversando sobre os meses do ano Fazendo uma atividade de "cruzadinha" (as letras iniciais dos meses em alfabeto manual para serem escritos os meses em português)	07h26min Leitura de Jornal (1) Selecionando a notícia Decidindo quem fotocopiaria a notícia Orientando o aluno Vinicius sobre como fotocopiar (o aluno Vinicius sai da sala para fazer as cópias)	08h08min Refletindo sobre a atividade Lendo as frases registradas no quadro (Ellen, auxiliada por João Carlos e Jonas, seguida por Raquel, Cristiano, João Carlos e Vinicius)	07h43min Jogo de Varetas (2) – nos grupos Entendo e negociando as regras do jogo Jogando varetas no grupo Somando os pontos Construindo o placar Definindo os vencedores	09h00min Intervalo
07h35min Leitura do texto escrito no quadro Sinalização do texto por Cristiano Sinalização do texto por João Carlos	08h50min Relações entre a Libras e a LP Escrevendo os nomes dos meses em português Ilustrando os meses com o desenho de seu sinal. Comparando a Libras e a LP	07h39min Aprendendo sobre a indicação e leitura de horas no relógio Propondo uma atividade de (1) identificação e (2) indicação das horas em desenhos de relógios. Realizando a atividade	08h36min Relações entre a Libras e a LP Comparando as frases em LP com uma possível tradução em Libras Discutindo algumas palavras da LP em relação à sua sinalização	09h00min Intervalo	09h34min Retornando do intervalo Organizando as carteiras em semicírculo Conversando sobre ex-alunos da escola
07h40min Refletindo sobre a leitura do texto Comparando a sinalização das palavras ao seu significado em LP Explicando algumas palavras do texto para os alunos (tempos verbais).	09h00 Intervalo	08h10min Refletindo sobre a atividade Conversando sobre as dificuldades encontradas na realização da atividade Corrigindo a atividade no quadro (Cláudia seguida por Raquel, João Carlos, Roberto, Vinicius, Jonas, Danilo)	08h49min Refletindo sobre as relações entre a LP e a Libras Relendo as frases em LP e criando novas traduções em Libras (Jonas seguido por Cristiano, João Carlos, Leandro e Vinicius)	10h00min Retornando do intervalo e conversando sobre a visita ao Museu Tratando do que será necessário para a visita ao Museu de História Natural da PUC.	09h49min Preparação para as Oficinas Conversando sobre as oficinas que ocorrerão na próxima quinta-feira Definindo as atividades que cada um participará (futsal, peteca, pintura)
08h10min Aula de Libras e Intervalo	10h20min Retornando do intervalo e vendo fotos. Vendo fotos da turma e falando de colegas que não estão mais na turma Compartilhando as fotos com o pesquisador	08h35min Leitura de Jornal (2) Distribuindo a fotocópia da notícia Lendo a notícia (leitura individual) Conversando sobre a notícia com a turma.	09h02min Intervalo	10h05min Refletindo sobre o Jogo de Varetas Revendendo os resultados do jogo de varetas Conversando sobre os resultados e fazendo análises junto à professora (Rodrigo, seguido de Danilo e Cristiano).	09h58min Estudando Português Propondo uma atividade de produção de frases em LP a partir de imagens de animais. Realizando a atividade
10h03min Retornando do intervalo e conversando Tratando do quadro de horário das aulas Cuidando da organização de uma festa surpresa para a aluna Cláudia.	10h30min Estudando Português Propondo uma atividade de cruzadinha com o título: "Vamos à feira?" (desenhos de carrinho, dinheiro, barraca, frutas, sacola, pastel para que os alunos escrevessem o nome em português). Realizando a atividade	09h00min Intervalo	09h20min Aula de Artes	10h35min Aula de Educação Física	10h37min Refletindo sobre a atividade Conversando sobre as frases construídas Corrigindo as frases individualmente Selecionando algumas frases Copiando as frases no quadro Lendo e discutindo as frases
10h15min Exercícios de Matemática Registrando atividades no quadro Copiando e resolvendo atividades Corrigindo atividades de matemática no quadro (Rodrigo, João Carlos, Cristiano)	10h41min Refletindo sobre a escrita da LP Fazendo os sinais correspondentes aos desenhos Relacionando os sinais às palavras escritas em LP	09h20min Aula de Libras	10h35min Exercícios de Matemática Registrando atividades no quadro Copiando e resolvendo operações de matemática (Ana Maria, João Carlos, Raquel, Jonas e Ellen, auxiliada por Raquel, Vinicius e João Carlos).	11h20min Encerrando as atividades do dia	11h20min Encerrando as atividades do dia
11h13min Propondo e explicando uma atividade para casa (operações matemáticas)	10h52min Festa Surpresa (1) Organizando a festa surpresa para Cláudia Realizando a festa	10h20min Aula de Educação Física	11h15min Encerrando as atividades do dia		
11h20min Encerrando as atividades do dia	11h20min Encerrando as atividades do dia	11h20min Encerrando as atividades do dia.			

7º dia	8º dia	9º dia	10º dia	11º dia	12º dia
07h08min	07h06min	07h00min	07h00min	07h04min	07h00min
Organizando mais um dia de aula Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as cartelas em semicírculo	Organizando mais um dia de aula Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as cartelas em semicírculo	Aula de Libras	Aula de Educação Física	Organizando mais um dia de aula Chegando a sala e conversando com os colegas e com a professora. Organizando as cartelas em semicírculo	Aula de Libras
07h12min	07h10min	08h10min	08h00min	07h15min	08h10min
Estudando Geografia Conversando sobre os estados brasileiros Localizando os estados no mapa junto à professora Distribuindo uma atividade: "circule o DF; pinte cada Estado de uma cor diferente dos outros que são vizinhos e o seu Estado de vermelho; complete a tabela com as capitais" Realizando a atividade	Falando de Futebol Conversando sobre a participação do time da escola no campeonato de futebol com outras escolas Falando do campeonato (João Carlos e Roberto)	Preparando-se para a aula de Português Conversando com a professora Danilo registrando no quadro "Portugês" ao invés de Português Refletindo com o aluno Danilo sobre seu erro Corrigindo o erro	Aula de Informática	Estudando Geografia Distribuindo a atividade Localizando os estados brasileiros no mapa Nomeando as capitais Realizando os sinais de cada estado e capital.	Construindo textos Conversando sobre a história de vida de cada aluno: onde nasceu, onde mora, quantas pessoas tem na família, qual a data de nascimento, etc. Propondo a escrita de um texto sobre "aniversário" Escrevendo o texto
08h45min	07h57min	08h25min	09h00min	08h06min	08h25min
Refletindo sobre a atividade Corrigindo a atividade junto à professora: revendo o mapa e conferindo as cores Construindo com a professora uma legenda para o mapa	Construindo textos Produzindo um texto sobre o campeonato Escolhendo um texto Copiando o texto do quadro Lendo o texto Refletindo com a professora acerca do texto	Construindo textos (1) Distribuindo a atividade (imagem de três mulheres cada uma em uma situação diferente) Produzindo um texto sobre cada uma das situações	Intervalo	Refletindo sobre a atividade Corrigindo a atividade junto à professora: convidando voluntários para ir a frente e identificar no mapa do Brasil o estado e sua capital fazendo o nome em alfabeto manual e realizando o sinal corresponde em Libras (Danilo, Vinicius, João Carlos, Leandro, Ana Maria, Roberto, Raquel)	Esclarecendo dúvidas Correção individual com o auxílio da professora Comparando com os textos dos colegas
09h00min	08h45min	08h50min	09h30min	09h00min	09h00min
Intervalo	Preparação para as Oficinas Verificando as listas das oficinas que ocorrerão após o intervalo Orientando os alunos sobre o funcionamento das oficinas	Refletindo sobre as relações entre a LP e a Libras Selecionando algumas frases Copiando as frases no quadro Lendo e discutindo as frases Comparando as frases em LP com possíveis traduções em Libras	Exercício (1) Registrando o exercício no quadro Copiando o exercício (texto com lacunas a serem preenchidas com as aulas do dia, os nomes dos alunos (ausentes e presentes) e os dados pessoais (nome dos pais, bairro, ônibus do bairro, cidade etc).	Intervalo	Intervalo
09h20min	09h00min	09h00min	09h50min	09h20min	09h30min
Aula de Libras	Intervalo	Intervalo	Refletindo sobre o exercício (1) Conferindo os dados pessoais registrados Correção individual com o auxílio da professora Falando sobre a importância de se saber essas informações pessoais	Aula de Libras	Refletindo sobre as relações entre a LP e a Libras Selecionando algumas frases Registrando as frases no quadro Lendo e discutindo sua escrita Fazendo correções
10h30min	09h20min	09h50min	10h00min	10h20min	10h35min
Construindo um calendário de aniversários Conferindo as datas de aniversário Organizando dados no quadro (idade e data de nascimento de cada um dos alunos) Produzindo uma lista de aniversários.	Oficinas	Retornando do intervalo e conversando sobre algumas palavras e conceitos presentes nos textos Conversando sobre respeito, responsabilidade, etc. Esclarecendo algumas dúvidas individualmente.	Refletindo sobre o exercício (2) Selecionando um dos textos Copiando o texto de Cristiano no quadro Lendo o texto Discutindo o texto com o aluno-autor	Aula de Educação Física	Refletindo sobre a atividade Corrigindo e finalizando os textos Entregando os textos à professora
11h15min	11h20min	10h12min	10h48min	11h20min	10h45min
Encerrando as atividades do dia	Encerrando as atividades do dia	Construindo textos (2) Corrigindo e finalizando os textos Entregando os textos à professora Brincando de "Força"	Exercício (1) Convidando Cristiano para sinalizar seu texto Conversando sobre o texto de Cristiano Propondo questões sobre o texto Copiando as questões no caderno Respondendo as questões propostas pela professora acerca do texto	Cuidando da organização de uma festa surpresa para o aluno Rodrigo Encerrando as atividades do dia	Festa Surpresa (2) Organizando a festa surpresa para Rodrigo Realizando a festa
		10h35min	11h08min		11h20min
		Aula de Artes	Corrigindo o exercício (1) Indo ao quadro e registrando as repostas (Danilo, João Carlos, Ana Maria, Cláudia e Rodrigo)		Limpando a sala Encerrando as atividades do dia
		11h20min	11h20min		
		Encerrando as atividades do dia	Encerrando as atividades do dia		

O mapeamento, acima, foi feito de forma simples, privilegiando os eventos, em negrito, e não os sub-eventos, em itálico. Buscou-se estabelecer uma visão geral da dinâmica interacional da sala de aula pesquisada, evidenciando os acontecimentos vividos pelos participantes do grupo, assim como as estratégias e atividades desenvolvidas durante as aulas. Pode-se observar no mapeamento, a seguir, que as aulas não correspondem totalmente ao quadro de horários apresentado anteriormente. Isso se deve ao fato de que, durante a coleta dos dados, os horários das disciplinas ainda estavam sendo redefinidos. Outro aspecto que pode ser observado são alguns intervalos longos, com muito mais de vinte minutos. Eles ocorreram devido a algumas reuniões realizadas pela direção junto aos professores no período do intervalo. Essas reuniões visavam à definição de questões relacionadas ao funcionamento do ano letivo: quadro de horários, atividades a serem desenvolvidas, projetos a serem executados, informações acerca de mudanças no funcionamento da escola etc.

O convívio com a turma permitiu que se observassem aquelas situações de incompreensão que ocorriam com mais frequência, assim como algumas características comuns a elas. As situações mais constantes decorreram do desconhecimento dos usos de sinais e expressões da Libras e, muitas vezes, embora tenham sido percebidas, não foram exploradas pelos interlocutores. Entretanto, em determinados momentos, algumas situações de incompreensão destacaram-se, aos olhos do pesquisador, por terem desencadeado oportunidades de aprendizado, tanto da Libras quanto da LP, e por terem, também, despertado o interesse dos alunos, incentivando-os a participar do que acontecia.

Considerando isso, após o mapeamento e as releituras sucessivas dos dados, foram selecionados dois eventos-chave, situações de incompreensão, que constituem casos expressivos (MITCHELL, 1984). O primeiro caso expressivo possui as seguintes características: (1) foi percebido pelos interlocutores; (2) está associado a diferentes compreensões e usos de sinais da Libras; (3) está relacionado à criação de oportunidades de aprendizagem (de sentidos e usos da LP e/ ou da Libras, por exemplo); e (4) despertou o interesse e a participação dos alunos. Já o segundo: (1) foi percebido pelos interlocutores; (2) não está associado a diferentes compreensões e usos de sinais da Libras; (3) está relacionado à criação de oportunidades de aprendizagem (como obedecer as regras do jogo, calcular resultados individuais e do grupo, etc); e (4) mobilizou o grupo, criando oportunidade de participação dos alunos na definição e explicação de regras e do cálculo de pontuações dos jogadores e do grupo.

Os dois eventos-chave, casos expressivos, selecionados foram batizados com os seguintes nomes: (1º) *Comida de Cachorro*; (2º) *Somando Varetas*. Ambos permitem que se observe como ocorre o processo de produção e apropriação de conhecimentos em sala de aula. Esses dois eventos-chave são momentos culturalmente marcados que remetem à idéia de pontos relevantes (*rich points*) proposta por Agar (1994 *apud* GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2005). Segundo Green, Dixon e Zaharlic, pontos relevantes são “aqueles em que as diferenças de entendimento, ação, interpretação e/ ou participação se tornam marcadas”. Para as autoras é justamente nestes pontos relevantes que “as práticas e fontes culturais que os membros delineiam tornam-se visíveis em seus esforços para a manutenção da participação” (2005, p.40).

O primeiro evento-chave, *Comida de Cachorro*, ocorreu em uma aula de LP. Na aula de LP, a professora distribuiu à turma uma atividade, na qual propunha que os alunos formassem frases a partir de algumas imagens de animais. Vale destacar que os alunos haviam visitado, anteriormente, um Museu de História Natural. Segundo a professora, eles haviam se interessado muito pelos animais que encontraram no Museu. Assim, ela teve a idéia de explorar algumas informações sobre alguns animais durante a aula de LP. Nessa atividade, a professora colocou a seguinte orientação acima das imagens: "Escreva frases falando o que esses animais comem (alimentação)". E no quadro a professora registrou um exemplo: "Este é o_____ e ele come_____".

Após algumas reflexões e discussões com os alunos, a professora deixou que fossem fazendo a atividade. Durante a realização da atividade, ela foi esclarecendo as dúvidas dos alunos com relação à escrita da LP e, também, incentivando o apoio mútuo entre eles. Durante essas explicações, surgiram algumas dúvidas que foram sendo sanadas pela professora e através do apoio da turma. Ao construir uma frase para a primeira imagem (um cachorro), com o intuito de verificar o que os alunos já haviam produzido, a professora pergunta para a turma acerca da alimentação do cachorro. Prontamente a turma começa a responder, e a professora registra no quadro: "Este é o cachorro. Ele come osso, ração...". Então, dirigindo-se à turma, questiona a respeito de o que mais o cachorro "comia". Nesse momento é que surge a situação de incompreensão que será analisada a seguir (situação 1).

Quadro 21 – Transcrição do evento-chave: “comida de cachorro” (**SITUAÇÃO 1**)

Interação Verbal

1P	SW	
1P	FB	[MAIS COMER QUE] ---?---
2AJ	SW	
2AJ	FB	[ÁGUA] ---!---
3P	SW	
3P	FB	[ÁGUA COMER] [MORDER-ÁGUA (CL)] [ÁGUA ... COMO] ---?--- espanto ---?---
4AJ	SW	
4AJ	FB	[ÁGUA-SIM] ---!---
5P	SW	
5P	FB	[LAMBER-ÁGUA (CL)] [SÓ] ---!---
6AA	S	
6AA	FB	[LEITE LEITE] ---!---

Pistas de Contextualização e Comentários

A professora havia dado uma atividade para a turma com imagens de animais e com a seguinte orientação: “Escreva frases falando o que esses animais comem (alimentação)”. No quadro ela colocou um exemplo “Este é o... e ele come...”.

A professora usa sinal [COMER] que indica a ingestão de alimentos, sem especificar se esses alimentos são líquidos ou sólidos. Ela espera que os alunos entendam esse sinal como “comer = alimentos sólidos” e respondam apenas com nomes de alimentos sólidos.

A professora estava próxima ao quadro. Ao ver a resposta do aluno, ela se aproxima imediatamente dele.

O aluno entende o sinal [COMER] como referente a qualquer tipo de “alimento” que o cachorro ingere, independente se esse alimento é sólido ou líquido.

Ao sinalizar, a professora faz uma expressão de desaprovação. E alguns alunos riem dos classificadores feitos pela professora.

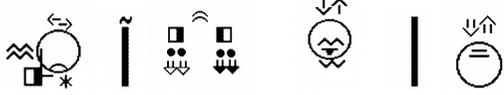
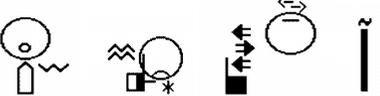
Tentando explicitar o que esperava que eles respondessem, a professora questiona se o cachorro “come a água” simulando, em seguida, um cachorro mordendo a água.

O aluno reafirma sua fala com a cabeça, indicando que era sim a mesma coisa, pois ele entende a fala da professora como sendo “o cachorro se alimenta, ingere, água”.

Após perguntar ao aluno se seria realmente isso, a professora reitera dizendo que é diferente, e simula um cachorro lambendo (bebendo) água. O que ela está querendo que o aluno entenda é que é diferente o “comer” e o “beber”.

Quando a professora ainda estava a questionar o aluno se o cachorro “comia” água, uma aluna já estava respondendo “leite, leite” e chamando a atenção da professora através da emissão de alguns sons. Ela pensa que o problema está em dizer que o cachorro se alimenta de água e faz o sinal de leite, esperando que sua resposta corresponda à expectativa da professora.

Interação Verbal

- 7P SW
- 
- 7P FB [ÁGUA ... NÃO] [LAMBER DIFERENTE]
- 8AA SW
- 
- 8AA FB [NÃO-ÁGUA] [LEITE] [LAMBER-LEITE] afirmação
- 9P SW
- 
- 9P FB [DIFERENTE] [COMER-MASTIGAR (CL)] [LAMBER (CL) ... COMER NÃO-TER]
- 10AC SW
- 
- 10AC FB [CARNE]
- 11P SW
- 
- 11P FB [CARNE-SIM] satisfação
- 12AJ SW
- 
- 12AJ FB [CACHORRO PEQUENO COMER LEITE] afirmação [PODE]
- 13P SW
- 
- 13P FB [COMER ÁGUA NÃO]

Pistas de Contextualização e Comentários

Enquanto a professora reforça que o leite é "líquido [ÁGUA]", a aluna está balançando a cabeça negativamente.

A aluna então ressalta: "não disse água, mas leite". Talvez buscando mostrar a diferença entre a água e o leite. A aluna insiste, fazendo o mesmo classificador que a professora fez para mostrar a diferença entre "comer" e "beber". Ao final de sua frase, ela balança a cabeça positivamente querendo enfatizar que o cachorro se alimenta de leite "sim"! Ela mantém suas mãos configuradas em "S" em frente ao corpo, pronta para repetir o sinal [LEITE].

Durante a fala da professora, a aluna faz uma expressão do tipo "não estou entendendo, é isso mesmo?".

Ao encerrar sua fala, a professora olha para outro aluno e não vê a aluna sinalizando, mais uma vez, "leite sim".

A professora reafirma: "é diferente". E, então, simula um cachorro mastigando algo e outro lambendo algo. Após a simulação, a professora destaca, referindo-se ao ato de lambear: "aqui não há [COMER]".

A professora se vira totalmente para o aluno que estava dizendo "carne".

Nesse momento, a expressão da professora é de satisfação.

Ela repete o sinal [CARNE] combinado ao balanço afirmativo da cabeça e faz um gesto balançando os braços com o intuito de chamar a atenção de toda a turma.

A professora se mostra satisfeita e diz para a turma: "carne, isso sim". Ela chama atenção de toda turma, enfatizando a resposta como correta.

O aluno Jonas não se satisfaz com as explicações da professora.

A professora se vira dirigindo-se a uma garrafa de água que estava sobre sua mesa e, assim, dá continuidade a sua explicação e não vê o aluno dizendo que "os filhotes se alimentam [COMER] de leite".

A professora se vira novamente para a turma e reafirma "água não" olhando para o aluno Jonas. Então bebe a água da garrafa e afirma que na LP é diferente, então ela se dirige ao quadro para explicar as palavras em LP: beber e comer. Ela continua suas explicações utilizando o quadro.

6.3 Evento-chave: "Comida de Cachorro"

A *situação de incompreensão*, apresentada acima, foi ocasionada por diferentes interpretações do sinal [COMER]⁹³. Aparentemente, enquanto os alunos atribuíam a esse sinal o sentido de "ingerir alimentos", a professora o entendia como sendo, especificamente, "ingerir alimentos sólidos". É provável que a referência da professora esteja na LP, ou seja, o sentido de "comer" em oposição ao de "beber", e que os alunos tenham apenas lido visualmente o sinal, que representa a ingestão/consumo de um alimento. É importante destacar que esse sinal possui diversos sentidos, usos e significados, como se pode observar no seguinte quadro:

QUADRO 22
Possíveis usos e significados do sinal 2

O sinal na Libras	Possíveis usos e significados do sinal
 <p data-bbox="295 1370 416 1400">[COMER]</p>	<p>Não há uma relação biunívoca entre o léxico da Libras e o da LP, um sinal pode ser usado em diferentes situações e assumir diferentes significados. Esse sinal pode ser usado <i>para se referir a</i> ou <i>com o sentido de</i> "alimentação", "comida", "ingestão de alimento(s)". Como verbo, ele indicará a ação de "comer", "ingerir", "alimentar-se" sendo que em, algumas situações, ele poderá referir-se tanto a alimentos sólidos quanto líquidos.</p>

Embora a situação esteja construída em torno da diferente compreensão do sinal [COMER], pode-se observar que, em sua atividade de fala, os interlocutores ofereceram algumas pistas acerca de como eles estavam usando e interpretando o sinal. Essas pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a, 2002), sinais lingüísticos e para-lingüísticos usados para marcar

⁹³ Optou-se pela utilização da transcrição convencionalmente utilizada para o sinal que indica "a ingestão de alimentos", embora se saiba que a palavra COMER na LP não dá conta dos diferentes sentidos e significados do sinal. É importante deixar claro para o leitor da transcrição a dificuldade de se utilizarem palavras da LP para se transcrever a LS, já que os significados e sentidos das palavras da LP não são necessariamente os mesmos dos sinais, não existindo correspondência biunívoca entre as duas línguas.

intenções comunicativas, para inferi-las e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer a seguir na interação, muitas vezes não são percebidas pelos interlocutores afetando a compreensão das mensagens. No quadro a seguir, pode-se observar algumas dessas pistas:

QUADRO 23
Estruturas de pressuposições e expectativas 3

Estruturas de pressuposições e expectativas: o enquadre interativo	
Pistas de Contextualização	Sentidos e possíveis inferências
(1) A professora fez o sinal de [COMER] simulando a mordida (batendo os dentes).	Pode-se inferir que se, ao realizar o sinal [COMER], a professora estava simulando uma mastigação, era porque ela tinha a expectativa de que os alunos respondessem somente com alimentos sólidos (que eram mastigados pelo cachorro).
(2) A professora indicou que queria alimentos que o cachorro mastigasse (usando o Classificador ⁹⁴).	Pode-se inferir que, ao usar o classificador [CACHORRO-MORDER], a professora queria deixar claro que ela esperava que os alunos falassem os alimentos sólidos.
(3) Os alunos insistiram que o cachorro "come" água e leite, enfatizando com suas expressões faciais e corporais.	As afirmações, expressões e dúvidas dos alunos demonstram que eles acreditavam estar respondendo ao que fora pedido. Pode-se inferir que os alunos não estavam fazendo a distinção entre a ingestão de alimentos sólidos e líquidos indicada pela professora, algo estava "errado".

Percebe-se que a professora e os alunos estão tomando referenciais diferentes para interpretar o sinal [COMER]. Considerando os conceitos desenvolvidos nas pesquisas de Tannen e Wallat (2002, p.90), pode-se afirmar que eles operam através de esquemas (*schemas*) diferentes. Segundo as autoras, o esquema refere-se "às expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo", em outras palavras, ao preenchimento de informações não proferidas, decorrentes do conhecimento de experiências

⁹⁴ "Os classificadores têm distintas propriedades morfológicas, são formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente. Classificadores são geralmente usados para especificar o movimento e a posição de objetos e pessoas ou para descrever o tamanho e a forma de objetos" (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 93).

anteriores no mundo. A experiência da professora como falante da LP a faz diferenciar o “ato de comer algo” do de “beber algo”. Já a experiência dos alunos não contém essa informação da LP. Além disso, caso alguns alunos tenham essa referência, ela não está ligada ao sinal [COMER].

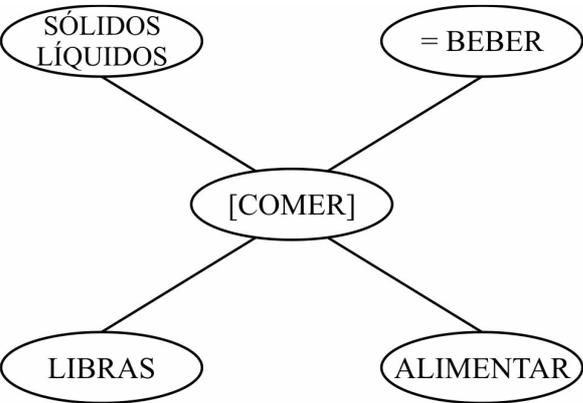
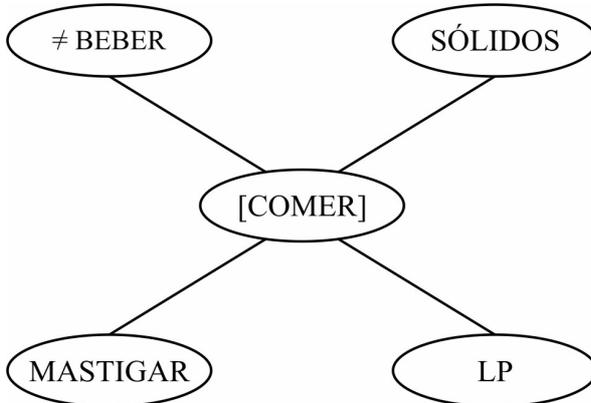
Vale destacar que, atualmente, percebe-se, no ensino da Libras como L₂ para ouvintes, a preponderância da concepção de que existiria uma equivalência direta entre as duas línguas (Libras e LP), sendo que para cada palavra da LP existiria um sinal correspondente na Libras. Esse senso comum tem sido responsável pela utilização corrente do Português Sinalizado em detrimento da Libras, tanto pelos surdos quanto pelos intérpretes e demais ouvintes que convivem com a comunidade surda.⁹⁵

Devido a esses fatores, é comum o ensino e o uso de alguns sinais somente a partir de um de seus sentidos na LP. E, além disso, pelo intenso contato entre a Libras e a LP, é comum que muitos sinais sejam empregados de forma imprecisa gerando assim situações de incompreensão. Nessa situação de incompreensão ocorrida em torno do sinal [COMER], percebe-se que a professora operou somente com o sentido da palavra em LP, ou seja, o sinal [COMER] significaria o mesmo que a palavra “comer” significa na LP. É provável que a professora, durante seu aprendizado da Libras, não tenha sido levada a refletir acerca dos diferentes usos e significados desse sinal, mas somente tenha tido acesso à relação de equivalência entre o

⁹⁵ Essa situação no contexto norte-americano, segundo Isham (1998), tem feito com que se aumentem os transliteradores (aqueles que transliteram da LO para uma forma sinalizada, e vice-versa, por exemplo, do Inglês para o Inglês Sinalizado) e se diminuam os intérpretes (aqueles que interpretam de uma LO para uma LS, e vice-versa, por exemplo, do Inglês para a ASL).

sinal (que simula a ingestão de alimentos) ao ato de comer (enquanto ingestão de alimentos sólidos). A partir dessas reflexões, pode-se considerar que os interlocutores operaram a partir dos seguintes esquemas:

QUADRO 24
Estruturas de pressuposições e expectativas 4

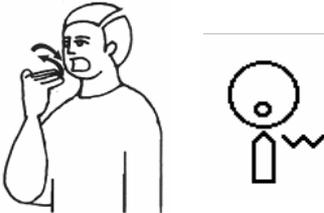
Estruturas de pressuposições e expectativas: os esquemas conceituais	
Esquema de conhecimento dos alunos	Esquema de conhecimento da professora
<p>Os alunos têm como referência os usos que eles fazem do sinal [COMER] na Libras. Assim, esse sinal indica qualquer alimento ingerido. Percebe-se que os alunos não estão diferenciando "o que o cachorro come - mastiga" daquilo que ele "lambe - bebe", visto que não importa o fato de os alimentos serem sólidos ou líquidos, mas sim o fato de que o cachorro os ingere, remetendo a significação do sinal [COMER] na Libras, através do qual não se define necessariamente a diferença entre a ingestão de sólidos e a de líquidos.</p> 	<p>A professora atribui ao sinal [COMER] da Libras o significado que a palavra "comer" tem na LP. Assim, para ela, o sinal [COMER] indica somente a ingestão de alimentos sólidos. Percebe-se que a professora opera com a diferenciação entre "o que se come" e "o que se bebe". Ela não pensa na possibilidade de entender o sinal [COMER] indicando a ingestão de quaisquer alimentos, sólidos ou líquidos.</p> 

Essa situação de incompreensão criou a oportunidade de os alunos aprenderem que na LP existe uma diferença no uso das palavras "comer" e "beber". Logo após beber a água de uma garrafa que estava sobre a carteira, a professora diz para os alunos que na LP existe uma diferença entre comer e beber. Então, dirige-se ao quadro e registra: "Beber" - "Ele bebe" / "Eu bebo". E explica para os alunos o que significa "beber" em LP. Entretanto, durante a explicação para os alunos, a professora restringe o sentido do sinal [COMER] ao estabelecer

o seu significado a partir de sua oposição ao sinal [BEBER]. Ainda que a professora tenha percebido que o sinal [COMER] tenha significado para os alunos a ingestão também de alimentos líquidos, ela não explorou a relação do sinal [COMER] na Libras em contraste com a palavra "comer" na LP.

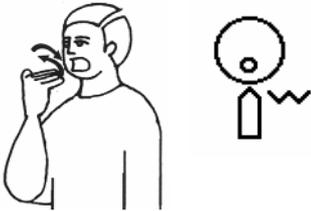
Outro aspecto interessante é que a professora diferencia, durante sua explicação do "beber", as formas de se referir em Libras ao ato de pessoas beberem água e ao ato de animais beberem água. Com relação ao ato de as pessoas beberem água, ela explora sinais que indicam o ato de ingerir líquidos e o ato de beber utilizando um copo. E, com relação ao ato de os animais beberem água, a professora explora um classificador que indica o cachorro ingerindo com a língua a água. Essas referências aos usos de sinais da Libras em relação à LP evidenciam a consciência da professora de que existem diferenças entre o significado dos sinais da Libras em relação ao significado das palavras da LP. Essas reflexões ocasionadas pelo sinal [COMER] criaram algumas oportunidades de aprendizagem, como se pode observar no seguinte quadro:

QUADRO 25
Oportunidades de Aprendizagem

Situações de incompreensão <i>versus</i> oportunidades de aprendizagem	
Situação	Oportunidades para aprender diferenças entre línguas
<p>O sinal [COMER]</p> 	<p>(1) Oportunidade de os alunos saberem que a Libras é diferente da LP.</p> <p>(2) Oportunidade de os alunos perceberem que há uma diferença entre os sinais da Libras e as palavras da LP.</p> <p>(3) Oportunidade de os alunos aprenderem o uso das palavras "beber" e "comer" na LP.</p> <p>(4) Oportunidade de os alunos aprenderem que na LP usa-se "beber" para se referir tanto ao ato de animais beberem algo quanto de pessoas, independente do que utilizam para beber (se utilizam um copo ou uma xícara, por exemplo).</p> <p>(5) Oportunidade de os alunos aprenderem que na Libras, dependendo de quem bebe e de o que bebe (se é um animal ou uma pessoa que bebe e do que utilizam para beber, por exemplo), serão usados diferentes sinais.</p>

E também propiciaram e motivaram a participação dos alunos, como indicado no quadro abaixo:

QUADRO 26
Oportunidades de Participação

Situações de incompreensão <i>versus</i> oportunidades de participação	
Situação	Oportunidades para participar da aula com exemplos e explicações
<p>O sinal [COMER]</p> 	<p>(1) Oportunidade de os alunos contribuírem com a explicação da professora através de exemplos próprios de suas experiências pessoais.</p> <p>(2) Oportunidade de os alunos participarem tecendo explicações para os colegas.</p>

Encerrando a explicação, a professora retoma a escrita da frase, e os alunos continuam a falar acerca de o que o cachorro se alimenta. A professora, então, registra no quadro: *O cachorro come osso, ração, carne, arroz, feijão...* Ela explica para os alunos que utilizou a reticências para indicar que o cachorro também come outras coisas que não estão na frase. Um dos alunos não compreende bem o porquê das reticências. Nesse momento, um outro aluno, Roberto, pede para explicar. A professora autoriza e ele se dirige ao quadro, sinaliza a frase e explica para o aluno que as reticências indicam que o cachorro come muito mais coisas que não estão no quadro. Nesse momento, alguns alunos dizem à professora que o cachorro realmente come diversas outras coisas. Um dos alunos diz que o seu cachorro come papel, o outro diz que o dele come pássaros, o outro diz que o dele mata ratos, mas não come. E a aula prossegue normalmente.

Embora tenham percebido que havia algum problema na comunicação, os interlocutores não perceberam imediatamente

que o problema teria causas lingüísticas. Essa não-percepção seria comum, segundo Gumperz (1982a, p.151; 2002, p.181), pois os interlocutores raramente percebem que as dificuldades de comunicação possam ter causas lingüísticas.

6.4 Evento-chave: "Somando Varetas"

O segundo evento-chave, *Somando Varetas*, ocorreu em uma aula de Matemática. O Jogo de Varetas seria uma disputa entre os alunos dentro do grupo e, também, dos dois grupos entre si. Venceria aquele aluno que fizesse o maior número de pontos, assim como o grupo cuja soma dos pontos dos seus integrantes fosse a maior. Logo após a aceitação da proposta, a professora começou a definir com os alunos os valores de cada cor. A professora, também, orientou que cada grupo deveria criar suas próprias regras com relação ao que valeria ou não durante o jogo. Durante o diálogo com o grupo, a professora foi registrando no quadro uma tabela com os valores de cada cor e também a relação dos integrantes de cada grupo, como representado no seguinte quadro:

QUADRO 27
Organização do Jogo no quadro

JOGO DE VARETAS					
Relação dos Grupos				Valores das Varetas	
Grupo A		Grupo B		CORES	PONTOS
Aluno	Pontos	Aluno	Pontos		
- Cláudia		- Danilo		Preto	20
- Raquel		- Leandro		Vermelho	10
- Ellen		- Roberto		Azul	5
- Jonas		- Cristiano		Verde	18
- Rodrigo		- Vinícius		Amarelo	11

Os grupos separaram-se, definiram suas regras (cada grupo estabeleceu o que valeria e o que não valeria) e iniciaram o jogo. Desde o momento em que a professora propôs o Jogo de Varetas até a soma final do total de pontos obtidos por cada grupo e, conseqüentemente, a definição do grupo vencedor, pôde-se observar a criação de algumas oportunidades de aprendizagem e participação relacionadas às ações que foram sendo desenvolvidas, como representado no quadro abaixo:

QUADRO 28
Oportunidades de Aprendizagem e Participação

O Jogo de Varetas e as oportunidades de aprendizagem e participação	
Ações	Oportunidades de aprender como participar de um jogo
(1) Propondo o Jogo de Varetas e comentando sobre seu funcionamento.	– Oportunidade de os alunos participarem da definição dos grupos e de opinarem em relação a ela.
(2) Definição dos valores de cada cor (alunos falando para a professora os valores que gostariam que cada vareta tivesse)	– Oportunidade de os alunos aprenderem o que é desenvolver uma atividade e participar da atividade individualmente e como grupo.
(3) Definição dos dois grupos (alunos e professora definindo quem será de que grupo)	– Oportunidade de os alunos aprenderem a negociar as regras no grupo e cumpri-las.
(4) Definição das regras do jogo (o que pode e o que não pode - cada grupo definindo suas regras com o apoio da professora).	– Oportunidade de os alunos aprenderem a jogar varetas e desenvolverem habilidades relacionadas ao jogo.
(5) Jogando (cada aluno jogando uma vez) e observando se as regras estão sendo cumpridas.	– Oportunidade dos alunos aprenderem a calcular os pontos no jogo de varetas.
(6) Somando os pontos (os alunos do grupo somando os pontos de cada integrante) e registrando o resultado no quadro.	– Oportunidade de os alunos desenvolverem habilidades de efetuar multiplicações e adições.
(7) Definindo os vencedores de cada grupo e comunicando à professora.	– Oportunidade de os alunos aprenderem o auxílio mútuo e participarem do cálculo dos pontos de cada participante do grupo.
(8) Somando junto à professora o total de pontos de cada grupo e vendo quem seria o grupo vencedor	– Oportunidade de os alunos desenvolverem habilidades de classificação em relação à pontuação obtida.

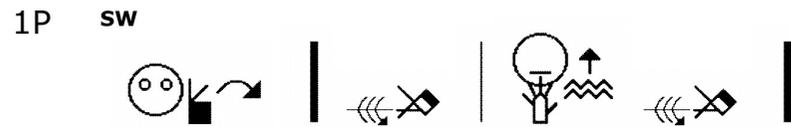
No decorrer da realização do jogo, o grupo B solicitou ao pesquisador que os filmasse. Segundo eles, a filmagem seria uma prova da honestidade de cada um durante o jogo. Então o olhar do pesquisador focou-se no Grupo B. Um dos alunos do Grupo B, ao terminar seu jogo, procurou a professora para saber quantos pontos ele havia feito. A professora começou,

então, a explicar ao aluno como ele deveria fazer para calcular sua pontuação no jogo. O aluno não conseguiu compreender bem o que a professora queria dizer com sua explicação, pois ele não entendeu a relação entre a quantidade de varetas que havia pegado e o seu valor, nesse momento é que se configura a situação de incompreensão, a qual será analisada a seguir (situação 2).

Essa situação mobilizou, posteriormente, todo o grupo e criou a oportunidade de alguns alunos contribuírem com os demais, explicando, inclusive para integrantes do outro grupo, como se calculavam os resultados individuais e do grupo. Essa interação estimulou a cooperação entre os alunos de ambos os grupos.

Quadro 29 – Transcrição do evento-chave: “somando varetas” (**SITUAÇÃO 2**)

Interação Verbal



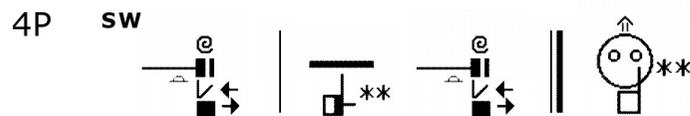
1P FB [OLHAR LÁ] aponta para o quadro [PONTO ... COR PONTO]



2AR FB [AMARELO ... UM]



3P FB [UM] [NÃO-ENXERGAR] [AMARELO UM]



4P FB [VERDE ... TER VERDE] [VER]



5AD FB [TRÊS]



6P FB [FALTAR VERDE]

Pistas de Contextualização e Comentários

A professora aponta para o quadro onde estão registradas as pontuações referentes a cada cor. Ela espera que o aluno registre o valor correspondente a uma vareta amarela que ele havia apanhado no jogo, e assim possa somar quantos pontos havia conseguido no total.

O aluno olha para as pontuações ao mesmo tempo em que sinaliza amarelo e, então, sinaliza um e escreve no quadro “1”.

Mesmo observando as pontuações referentes a cada cor, o aluno registra no quadro apenas a quantidade de varetas amarela que ele havia pegado (1).

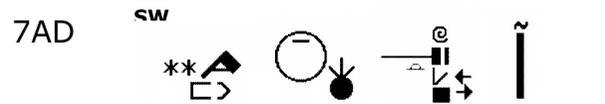
A professora insiste com o aluno Cristiano que ele preste atenção nos valores que estavam registrados. Com uma expressão de interrogação, ela aproxima-se de onde estavam registrados os valores. O aluno a acompanha com o olhar, mas sem deslocar-se. Afastando-se do quadro e olhando para Cristiano, a professora o questiona, apontando para o valor do amarelo no quadro.

Cristiano olha para Danilo que sinaliza para ele “11”. Então, coloca outro “1” ao lado do “1” que havia escrito, formando assim “11”. A professora não vê Danilo sinalizando para Cristiano e pensa que ele havia registrado “11” por ter observado a relação de valores no quadro e entendido o que deveria fazer. Ao terminar de escrever o número, ele olha para a professora. A professora, então, questiona dirigindo-se ao grupo, se não haviam pegado varetas verdes.

Imediatamente, o aluno Danilo do mesmo grupo de Cristiano respondeu que havia três varetas verdes. Durante a resposta de Danilo, Cristiano desloca-se em direção ao grupo.

A professora desloca seu olhar de Danilo para Cristiano e diz que ainda faltava o valor referente às três varetas verdes. Então fala para Cristiano que ele precisa registrar o valor das três varetas verdes.

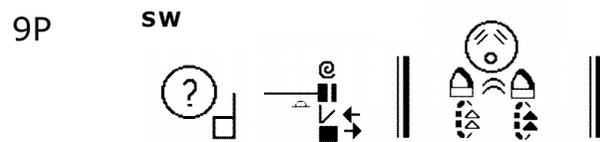
Interação Verbal



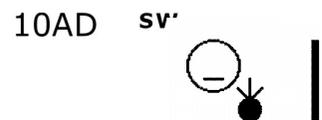
7AD **FB** [FALTAR TRÊS VERDE]
---|---



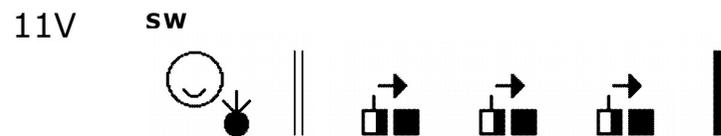
8AR **FB** [DEZOITO DEZOITO]



9P **FB** [UM VERDE] [COMO]
---?--- ---?---



10AD **FB** [TRÊS]



11V **FB** [TRÊS DEZOITO DEZOITO DEZOITO]



12P **FB** insatisfação [2p_{EN}SINAR₃]
---|---

Pistas de Contextualização e Comentários

Cristiano aproxima-se do grupo, e o aluno Danilo, olhando para Cristiano, repete a mesma fala da professora. Enquanto sinaliza, o aluno também movimenta os lábios com uma expressão de advertência.

Cristiano se desloca em direção ao quadro com o intuito de verificar o valor das varetas verdes. A professora o acompanha. Ele localiza então o valor da vareta verde e o sinaliza para a professora.

Nesse momento, Cristiano está pegando um giz para escrever o valor. A professora olha para Danilo e, em seguida, para Cristiano e questiona se era somente uma vareta verde e como ele iria registrar no quadro.

Cristiano fica parado com o giz na mão, sorrindo acanhadamente e olhando para Danilo. A professora também estava olhando para Danilo. Então, ele deita a cabeça sobre a carteira demonstrando que o Cristiano não havia entendido.

Cristiano não escreve nada e fica aguardando a ajuda de Danilo. Então Danilo responde: "três".

Nesse momento, o aluno Vinícius olha para a professora e diz que Cristiano deveria registrar três vezes dezoito.

A professora olhando para Cristiano balança negativamente a cabeça e, em seguida, solicita ao grupo que ensinem para Cristiano como ele deveria somar os seus pontos.

O grupo pega três varetas verdes e começa a explicar para Cristiano.

Um aluno do outro grupo chama a professora e ela se dirige ao grupo.

SW – Transcrição em Sing Writing
FB – Transcrição Convencional

P – Professora
AR – Aluno Cristiano

AD – Aluno Danilo
AV – Aluno Vinícius

Essa situação de incompreensão é diferente das duas situações analisadas anteriormente, pois ela não está vinculada à incompreensão de uso e/ ou significado situado de um determinado sinal da Libras. Ao contrário, todos os sinais usados durante a situação são reconhecidos e compreendidos pelos interlocutores. Isso demonstra como nas interações comunicativas o peso interpretativo é muito maior do que o significado lingüístico (GUMPERZ, 1982a, p.150; 2002 p. 180).

Pode-se afirmar que tal fato ocorreu devido à necessidade de o aluno possuir um conhecimento prévio que o permitisse inferir as informações que não haviam sido proferidas pela professora durante o diálogo. Vale destacar que, mesmo conhecendo e dominando os sinais, o aluno não compreendeu o que a professora queria dizer a ele. Essa incompreensão pode ser relacionada à não-observação das explicações dadas pela professora, anteriormente, e da falta de atenção às pistas de contextualização expressas durante o diálogo.

Esse evento demonstra que existem situações de incompreensão entre alunos surdos e professores ouvintes, usuários da Libras, que não decorrem unicamente de desconhecimentos lingüísticos. Essa situação de incompreensão ocorreu pelo conflito entre os esquemas conceituais da professora e os do aluno. A professora tinha a expectativa de que o aluno registraria no quadro o valor referente à quantidade de varetas que ele possuía multiplicado pelo valor das cores. Todavia, o aluno não correspondeu à expectativa da professora por não entender o que ela estava perguntando, ou melhor, o que ele deveria responder ou a partir de que referência deveria pensar.

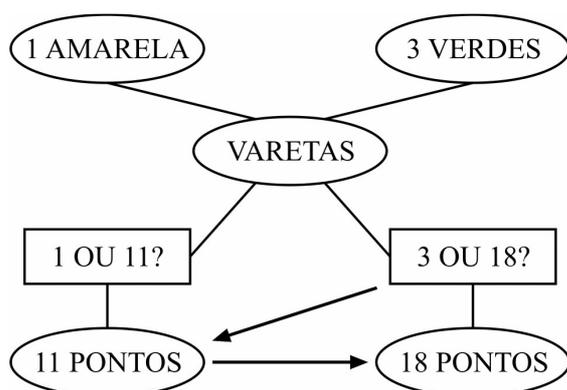
Mesmo percebendo que o aluno não estava entendendo bem o que ela queria dizer, a professora parece não identificar o motivo da discrepância entre suas expectativas e as ações do aluno. Na verdade, o que parece ter acontecido é que ele não conseguiu operar com o mesmo esquema da professora. Enquanto ela pressupunha a multiplicação da quantidade de varetas pelo seu valor, o aluno somente entendia que ele deveria registrar um dos dados no quadro, ou a quantidade ou o valor, e não o resultado da multiplicação dos dois, como se pode observar no quadro:

QUADRO 30
Estruturas de pressuposições e expectativas 5

Estruturas de pressuposições e expectativas: os esquemas conceituais

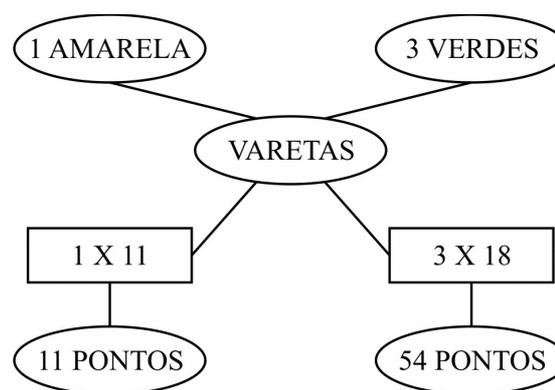
Esquema de conhecimento de Cristiano

O aluno não conseguiu compreender o que ele deveria fazer com os dados que tinha. Ele sabia que tinha pegado uma vareta amarela e três varetas verdes. Sendo que cada amarela valia onze pontos e cada verde dezoito. No primeiro momento ele opera com o seguinte esquema "colocar no quadro quantas varetas havia pegado". Após a ajuda do aluno Danilo, Cristiano passa a operar com outro esquema "devo colocar o valor indicado para cada cor". Isso demonstra que ele não compreendeu que deveria multiplicar a quantidade pelo valor.



Esquema de conhecimento da professora

A professora operava a partir do seguinte esquema: "deve-se colocar no quadro o total referente à quantidade de varetas multiplicado pelo seu valor". A professora insiste nesse esquema, o qual ela compartilha com alguns dos outros alunos que participavam do diálogo (Danilo e Vinícius).



O aluno parece não ter observado as pistas de contextualização dadas anteriormente pela professora. E a professora não realizou nenhuma sinalização específica capaz de indicar ao

aluno que, o que ele deveria registrar era o resultado da multiplicação (quantidade x valor). Embora vários alunos conhecessem o jogo de varetas, muitos deles ainda não tinham jogado com o propósito de calcular os pontos. Portanto, ao preparar a atividade junto aos alunos, a professora falou brevemente como eles deveriam calcular os resultados. Durante essa explicação e o próprio jogo, várias pistas foram dadas. Entretanto, parece que tais pistas foram ignoradas pelo aluno. Enquanto a professora explicava como calcular os pontos, por exemplo, o aluno olhava para o caderno. Pode-se observar a seguir algumas dessas pistas.

QUADRO 31
Estruturas de pressuposições e expectativas 6

Estruturas de pressuposições e expectativas: o enquadre interativo	
Pistas de Contextualização	Sentidos e possíveis inferências
(1) O uso do sinal [PONTOS] e do sinal [SOMAR] durante a construção da tabela com os valores de cada uma das cores das varetas.	Pode-se inferir que o uso desses sinais faz referência à necessidade de se calcular o total da pontuação. O sinal [SOMAR] já indica que haverá o cálculo de um resultado final, ao qual só se pode chegar através da realização de operações. A professora indica que eles somarão os pontos de cada cor para saber o resultado.
(2) O ato de a professora apontar para a tabela que indicava os valores de cada cor.	Pode-se inferir que, ao apontar para a tabela e questionar o valor de cada cor, ou seja, quantos pontos correspondiam às diferentes cores, a professora esperava que o aluno se lembrasse de suas explicações anteriores em relação ao cálculo (quantidade de varetas multiplicado pelo valor de sua cor).
(3) A pergunta da professora, após o aluno dizer que a verde valia 18 pontos (é somente uma vareta verde?).	Ao perguntar se era somente uma vareta verde [UMA VERDE? COMO?], a professora demonstra sua tentativa de indicar ao aluno que ele deveria colocar o valor da vareta verde de acordo com sua quantidade.

Depois da situação de incompreensão relatada acima, a professora dirigiu-se ao outro grupo deixando com que o próprio grupo explicasse ao aluno Cristiano como ele deveria calcular seus pontos. Cristiano continuou de frente para o quadro com o giz na mão. Após pensar um pouco, registrou "3" e começou a afastar-se do quadro olhando para os alunos de

seu grupo. Danilo e Roberto disseram-lhe imediatamente, que ele estava equivocado. Então, ele volta rapidamente ao quadro e substitui o "3" pelo "18". Os alunos balançam a cabeça. Então Cristiano pergunta a eles o que deveria escrever no quadro e diz que para ele estava sendo muito difícil.

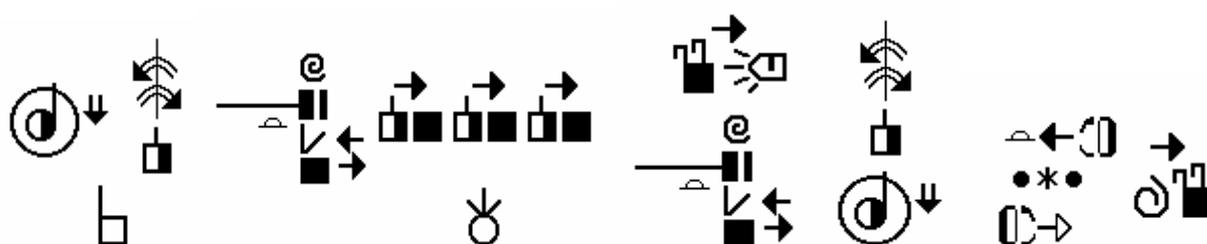
Nesse momento, Danilo e Roberto levantaram-se de seus lugares e aproximaram-se de Cristiano. Eles se mobilizaram no sentido de mostrar para Cristiano como se calculavam os pontos no jogo, já que ele não conseguia compreender o que deveria realmente fazer. Danilo pegou o giz da mão de Cristiano apagou o "18" e escreveu "54". Roberto, então, prontamente, mostrou para Cristiano o que ele deveria fazer: (1) anotar quantas varetas de cada cor ele havia pegado, (2) verificar na relação o valor correspondente à cor da vareta, (3) multiplicar a quantidade de varetas pelo valor de sua cor e (4) somar os resultados referentes ao total de cada cor.

Mesmo com a explicação, Cristiano ainda confundiu mais uma vez o que deveria fazer. Entretanto, percebeu seu erro e com ajuda da professora o corrigiu. A professora pegou as 4 varetas (uma amarela e três verdes) e fez com que o aluno colocasse no quadro o valor de cada uma delas. Conforme Cristiano registrava o valor no quadro, a professora retirava uma vareta e punha sobre a carteira. Cristiano então estruturou o seguinte no quadro: $11+18+18+18$. Concluídas as explicações, ele se mostrou realizado e calculou no quadro sua pontuação. Segundo as orientações recebidas de Roberto, Danilo e da professora, Cristiano somou os valores ($11+18+18+18=65$), registrando o total de sua pontuação em frente a seu nome.

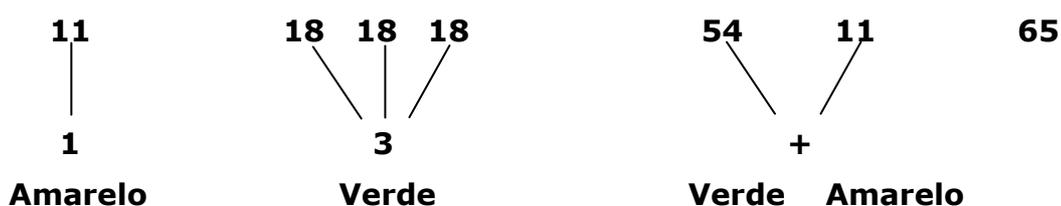
É interessante notar que somente quando os alunos utilizaram a construção espacial da LS, representada abaixo, foi que Cristiano conseguiu entender claramente o que precisava fazer. Essa construção tornou a multiplicação, presente no cálculo da pontuação, “visível espacialmente” oferecendo, assim, algumas pistas em relação a como ele deveria organizar os dados que possuía acerca da quantidade e do valor das varetas, conforme o representado no quadro abaixo:

QUADRO 32
Estrutura da explicação em Libras

Explicação em Libras – Esquematização dos dados (quantidade + valor-cor)



[UM AMARELO 11] [VERDE TRÊS 18 18 18] [54 VERDE 11 AMARELO] [SOMA 65]



Ao observar atentamente essa sinalização, o aluno realizou uma expressão de contentamento. A expressão demonstrou que o aluno havia compreendido o que, de fato, deveria fazer. Os demais alunos continuaram a somar seus pontos. Após todos terem calculado seus próprios pontos, alguns, com o auxílio da professora e dos colegas, se dirigiram ao quadro para registrarem seus pontos. E Roberto, auxiliado por Danilo, calculou o total de pontos do Grupo B e do Grupo A. Os alunos, junto à professora, classificaram os jogadores de acordo com a

ordem decrescente dos pontos. Roberto então registrou no quadro os totais, indicando que o grupo B era o vencedor. O placar final do jogo foi organizado no quadro da seguinte maneira:

QUADRO 33
Organização do placar final no quadro

JOGO DE VARETAS			
Grupo A (407)		Grupo B (478)	
Aluno	Pontos	Aluno	Pontos
- Cláudia (6º)	69	- Danilo (1º)	139
- Raquel (5º)	109	- Leandro (4º)	110
- Ellen (10º)	39	- Roberto (8º)	53
- Jonas (2º)	138	- Cristiano (7º)	65
- Rodrigo (9º)	52	- Vinícius (3º)	111

Os alunos foram para o intervalo. Ao retornarem, a professora os orientou com relação à visita que fariam ao Museu e, logo depois, retomou o placar do jogo, o qual estava registrado no quadro, e refletiu com os alunos acerca do jogo de varetas e das operações utilizadas por eles para calcularem seus pontos. A professora também discutiu com os alunos a diferença entre as pontuações individuais com relação ao total final de cada grupo. Além disso, ressaltou a importância da cooperação no trabalho em grupo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante séculos de história da surdez, a discussão acerca do uso da LO ou da LS na educação de surdos ocupou um lugar central. Vários estudos foram desenvolvidos com o objetivo de defender o uso da LS, ou de condená-lo em favor do uso da LO. Essa tensão, *LS versus LO*, persiste, atualmente, em algumas escolas que possuem alunos surdos e, inclusive, em algumas pesquisas que tratam da educação de surdos. Mesmo sabendo que não há unanimidade em relação às propostas e às práticas educacionais inclusivas e bilíngües para surdos, nesta dissertação, objetivou-se ir um pouco além dessa tensão, *LO versus LS*, com vistas à compreensão da criação das oportunidades de aprendizagem e participação no contexto de uma sala de aula na qual a língua da interação é a Libras.

Considerando-se a aprendizagem como um processo, local e historicamente situado, refletiu-se, com base nas perspectivas da etnografia educacional e da sociolinguística interacional, acerca da constituição histórica, política e social da atual educação de surdos e da relação entre processos interpretativos e processos de produção e apropriação de conhecimentos. Para isso, investigou-se como uma professora ouvinte e seus alunos surdos vivenciam situações de incompreensão e como essa vivência cria ou não oportunidades para aprender e participar no contexto da sala de aula.

O conhecimento do contexto dessa sala de aula de surdos evidenciou que as diferentes ações dos participantes da sala de aula foram constitutivas de diversas práticas e significações locais, inclusive quando algo não era bem compreendido. A análise dos dados demonstrou algumas características

importantes da sala de aula de surdos, tais como a (1) organização espacial da sala, (2) o uso da Libras, (3) o uso do espaço próximo ao quadro e (4) do próprio quadro, e, também, (5) a forma pela qual a leitura de textos da LP é vivenciada. Embora algumas dessas características sejam comuns a outras salas de aula, na turma composta somente de alunos surdos, elas ganham um significado diferente.

A identificação desses padrões interacionais pode contribuir para a formação e a atuação dos professores à medida que proporciona a eles um outro olhar sobre a sala de aula de surdos. Considerando-se a (1) organização espacial da sala de aula, pode-se concluir que a sala de surdos precisa ser organizada de forma que todos se vejam. A organização tradicional, carteiras enfileiradas, limita a interação dos surdos em sala de aula, uma vez que os impossibilita de "ouvir" aquilo que os colegas que estão atrás, por exemplo, falam. Quanto mais amplo for o campo de visão dos alunos surdos na sala de aula, maior será a sua possibilidade de interagir com seus pares e, conseqüentemente, de vivenciar oportunidades de aprendizagem e participação. Além disso, para interagir com os alunos surdos e observar as diversas pistas verbais e não-verbais dadas por eles durante as aulas, a professora precisa manter-se atenta as diversas ações e falas dos alunos, as quais exigem dela um contato visual constante.

A análise dos dados também evidenciou que os alunos surdos, nessa sala de aula, interagem constantemente, cooperando uns com os outros e compartilhando conhecimentos lingüísticos, culturais e escolares. Essa interação dá-se através da Libras. O (2) uso da Libras pelos participantes da sala de aula (professora e alunos surdos) possibilita que as interações sejam

de fato significativas já que os participantes podem ser incluídos na conversação por meio do uso de uma língua a que todos podem ter acesso, ao contrário do que ocorre em turmas mistas e em turmas onde atuam professores que não são usuários da LS.

A importância do uso da Libras, como uma das condições para ser membro do grupo, foi ressaltada em diversos momentos da coleta e análise de dados, visto que o português oral não poderia ser utilizado no espaço da sala de aula. Quando um dos alunos da turma, por exemplo, interagia em LP oral com a professora, ele criava um outro enquadre interativo, o qual não permitia que a turma entendesse o que estava sendo definido no diálogo, suscitando uma reação contrária ao uso da LP oral na sala de aula. Na verdade, somente poderia circular livremente na sala a LP em sua forma escrita, ou seja, nos cadernos, cartazes, mapas, livros e no quadro.

O (3) espaço próximo ao quadro e (4) o quadro são utilizados pelos participantes da sala de aula como o “lugar” da socialização de informações e conhecimentos. Aquilo que é considerado importante para todo o grupo é feito em frente ao quadro ou é registrado nele. O espaço da frente da sala é o espaço mais visível para todo o grupo e, além disso, as dúvidas da LP podem ser registradas no quadro. Esse espaço permite que as duas línguas sejam utilizadas e vistas por todos: a LP, registrada no quadro, e a Libras, sinalizada.

Evidenciou-se também que (5) “ler” para o grupo significa transliterar o texto da LP através do uso de sinais da Libras. Esse tipo de leitura bimodal estabelece uma relação direta entre as palavras da LP e os sinais da Libras e caracteriza uma das

formas do surdo interagir com a LP, o que está relacionado ao rol de oportunidades de aprendizagem ao qual os participantes tiveram acesso durante sua escolarização em relação às práticas letradas. Nessa sala de aula de surdos a leitura é vivenciada como sendo a "sinalização e soletração" de um texto em LP registrado no quadro. É importante que os professores se perguntem se ao "sinalizar e soletrar" os textos, os surdos estão sendo capazes de entender o que estão "lendo".

Na sala de aula composta apenas de alunos surdos, não basta somente tentar oferecer os conteúdos em Libras ou recorrer a LP escrita como forma de comunicação. É necessário superar as incompreensões decorrentes da diversidade sócio-lingüístico-cultural, por exemplo, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. Nessas turmas, o professor é desafiado a ampliar o uso de recursos e estratégias (didáticas, comunicativas, visuais etc.) capazes de possibilitar a construção de um entendimento comum dos objetivos e das formas de participação nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula.

O estudo das situações de incompreensão, entre professora ouvinte e alunos surdos, permitiu que se compreendesse um pouco mais acerca da complexidade do processo de comunicação humana e da criação de oportunidades de aprendizagem e participação em sala de aula. Identificando-se e analisando-se situações de incompreensão em sala de aula, pode-se (1) conhecer melhor as relações entre as situações de incompreensão e o processo de aprendizagem e (2) entender de forma mais clara a maneira pela qual está se processando a aprendizagem. Além disso, esse tipo de estudo (3) contribui com a compreensão e explicitação de sentidos e informações

que o aluno utiliza para entender o professor e, conseqüentemente, aprender; e, também, (4) evidencia os mecanismos utilizados pelos participantes da sala de aula durante a negociação do sentido do que está sendo dito e da compreensão em relação ao que se quer dizer.

Os três eventos-chave, analisados, permitem observar que a relação dos interlocutores, professora e alunos, com as situações de incompreensão, dependem do conhecimento de mundo que possuem e, também, de diversos elementos contextuais e lingüísticos, por exemplo, relacionados a suas estruturas de pressuposições e expectativas.

A análise evidenciou que as situações de incompreensão podem tornar-se partes constitutivas de oportunidades de aprendizagem e participação a partir do momento em que, ao causar um "problema" de comunicação, são percebidas, ainda que inconscientemente, provocando nos interlocutores a necessidade de se construir um outro enquadre interativo capaz de estabelecer o entendimento comum acerca do que está sendo dito ou acontecendo na interação. A constituição de um outro enquadre conduz os interlocutores a acionarem seus esquemas conceituais que, por sua vez, reconfiguram a interação ao disponibilizar novas informações contextuais e, até mesmo, ao explicitar informações contextuais oferecidas anteriormente de forma implícita.

Outro aspecto importante, evidenciado durante a pesquisa, foi a re-explicação feita por alguns alunos a partir de situações de incompreensão, como exemplificado no evento-chave "somando varetas". A professora conta com a mobilização e apoio de alunos que, ao compreenderem sua proposta, se dirigem à

turma e tecem uma re-explicação com o objetivo de contribuir com a compreensão do que foi dito e dar seqüência ao processo de ensino-aprendizagem. Essas ações individuais, no nível coletivo, afetam a natureza e direção da interação conduzindo a (re) estruturação do(s) evento(s) da sala de aula.

Em suma, os aspectos analisados na pesquisa são extremamente importantes para a compreensão da construção das oportunidades de aprendizagem em sala de aula, oferecendo uma nova possibilidade de entendimento do processo de ensino-aprendizagem dos surdos em Libras, em contraposição aos processos fundamentados na LP e amparados pela presença do intérprete em salas mistas. A pesquisa também evidenciou que a interação em LS, em uma sala de aula composta somente de surdos e professora usuária de Libras, favorece a construção e apropriação das oportunidades coletivas de aprendizagem e participação, bem como a construção de um entendimento comum das atividades a serem desenvolvidas em sala.

É relevante destacar que o conhecimento do contexto de uma sala de aula, constituída somente por surdos, oferece algumas informações importantes à melhor compreensão das conseqüências da organização da sala para seus participantes, evidenciando elementos para avaliação da relevância, pertinência e aplicabilidade das condições de aprendizagem dessa sala de aula em outros espaços escolares. Além disso, esta dissertação contribui com outros estudos sobre a sala de aula, considerando a inclusão educacional dos surdos, o reconhecimento de sua língua e a valorização da sua cultura no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001. 120p.

AZEREDO, E. *Língua Brasileira de Sinais: uma conquista histórica*. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado, 2006. 42p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992. 196p.

BERNARDINO, E. L. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo*. 1999. 318f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. *Absurdo ou lógica: os surdos e a sua produção lingüística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000. 208p.

_____. *A. The acquisition of classifiers in verbs of motion and verbs of location in Brazilian Sign Language*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Boston University, B. U., Estados Unidos, 2006.

BLOCH, M. *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992. 159p.

BLOM, J.; GUMPERZ, J. *O significado social na estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.21-44.

BOTELHO, P. *A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias*. 1998. 483f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998a.

_____. *Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b. 126p.

_____. *Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160p.

BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993. 116p.

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. 273p.

BUENO, J. G. S. *Surdez, Linguagem e Cultura*. Cadernos Cedes, Campinas, XIX, n. 46, p.41-56, Set. 1998.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1, v.2.

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V. *Como ler e escrever os sinais da Libras: a escrita visual direta de sinais SignWriting*. CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 2001. v.1. p. 55-126.

CARLSEN, W. S. *Questioning in classrooms: a sociolinguistic perspective*. Review of Educational Research, v.61, n.2, p.157-178. Summer 1991.

CASTANHEIRA, M. L., *Situating learning within collective possibilities: examinaing the discursive construction of opportunities for learning in the classroom*. 2000. 493f. Tese (Doutorado em Educação) – Givertz Graduate School of Education, University of California, Santa Barbara, 2000.

_____. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 192p.

CASTANHEIRA, M. L.; CRAWFORD, T.; DIXON, C.; & GREEN, J. *Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices*. Linguistics and Education, v.11, n.4, p.353-400, 2001.

CASTANHEIRA, M. L. et. al. *Reformulating identities in the face of fluid modernity: an interactional ethnographic approach*. International Journal of Educational Research, n.46, 172-189, 2007.

CICCONE, M. *Comunicação total: introdução, estratégias, a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. 176 p.

COLLINS, E.; GREEN, J. *Learning in classroom settings: making or breaking a culture*. In: MARSHALL, H. (Ed.) *Redefining Learning: Roots of educational restructuring*. Norwood: NJ: Ablex, 1992.

COOK-GUMPERZ, J. (Ed.). *The social construction of literacy*. New York: Cambridge University Press, 1986.

CORSARO, W. A. *Entering the child's world: research strategies for field entry and data collection in a preschool setting*. In: WALLAT, C.; GREEN, J. L. (Ed.) *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex, 1981.

COSTA, D. A. F. *Fracasso Escolar: diferença ou deficiência?* Porto Alegre: Kuarup, 1993. 123p.

_____. *A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L₁ e L₂, na busca de um bilingüismo funcional*. 2001. 384f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. *Estudos culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação. n.23, Mai.-Ago. 2003.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. *When is a context? some issues and methods in the analysis of social competence*. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, New Jersey: Ablex Corporation, 1981. p. 147-160.

_____. "O quando" de um contexto: questões de métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.215-234.

ERICKSON, F. *School Literacy, Reasoning, and Civility: an anthropologist's perspective*. Review of Educational Research, v.54, n.4, p.525-546. Winter 1984.

ESCOSTEGUY, A. C. D. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, T. T. et. al. (Org). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

ESTELITA, M. *Escrita das Línguas de Sinais*. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.) *Estudos Surdos*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. v.2. p.212-237.

FALCÃO, L. A. *Aprendendo a Libras e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão*. Recife: Ed. do Autor, 2007. 304p.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS – FENEIS. *Relatório Anual: 1993*. Rio de Janeiro: Feneis, 1993.

FERNANDES, E. *Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990. 134p.

FERNANDES, E. *Bilingüismo e educação: interferências da língua de sinais no desempenho da língua portuguesa e causas educacionais*. Rev. Espaço, Rio de Janeiro, III, n. 4, p. 53-57, Jan.-Jun. 1994.

_____. *Linguagem e Surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 155p.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-científicas*. 8. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. *Glossário conciso de Sociolingüística Interacional*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.257-264.

GEE, J.; GREEN, J. *Discourse Analysis, learning, and social practice: a methodological study*. Review of Research in Education, 1998.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996. 97p.

_____. *Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?* In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p.29-49.

GOFFMAN, E. *Frame Analysis*. New York: Haper & Row, 1974.

_____. *Footing*. Semiotica, v. 25, n. 1/2, p.1-29, 1979.

_____. *Forms of talk*. Philadelphia: University Pennsylvania Press, 1981.

_____. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002a. p.13-20.

_____. *Footing*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002b. p.107-148.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa abordagem sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997. 172p.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. *Introduction to talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms*. Linguistics and Education. 5 (3:4) p. 231-239, 1993.

_____. *The Social Construction of Classroom Life*. In: International encyclopedia of English and the Language Arts. v. 2. New York: A. C. Purves in collaboration with Scholastic Press, 1994. p. 1075-1078.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. ZAHARLIC, A. *Ethnography as a logic of inquiry*. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (Ed.) *Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts*. New York: Macmillan, 2001. p. 181-202.

_____. *A Etnografia como uma lógica de investigação*. *Educação em Revista*, v. 42, p.13-79, 2005.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; CASTANHEIRA, M. L. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Revista Portuguesa de Educação, v. 20, p.07-36, 2007.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a. 225p.

_____. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

_____. *A Sociolingüística Interacional no estudo da escolarização*. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.) *A construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. *Contextualization and Understanding*. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Ed.), *Rethinking Context: language as an interactive phenomenon*. New York: Cambridge University Press, 1994. p 229-252.

_____. *Convenções de Contextualização*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.149-182.

GUMPERZ, J.; BERENZ, N. *Transcribing conversational exchanges*. In: EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. D. *Talking Data: transcription and coding in discourse research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1990. p.91-121.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 111p.

HEATH, S. *Ethnography in education: defining the essentials*. In: GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Ed.). *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 33-35.

HUBNER, C. A. R. *A formação dos professores da escola-pólo estadual de educação para surdos na regional de São José – Santa Catarina*. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ISHAM, W. P. *Signed language interpreting*. In: BAKER, Mona. *Routledge encyclopedia of translation studies*. London; New York: Routledge, 1998. pp. 231-235.

JOHNSON, R. *O que é, afinal, estudos culturais?* In: SILVA, T. T. et. al. (Org.) *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.9-131.

KARNOPP, L. B. *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas*

de pais surdos. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1994.

_____. *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1999.

KARNOPP, L.; QUADROS, R. M. *Educação Infantil para Surdos*. In: ROMAN, E. D.; STEYER, V. E. (Org.) *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Edulbra, 2001. p.214-230.

KOZLOWSKI, L. *A educação bilíngüe para surdos: o modelo bilíngüe/ bicultural na educação do surdo*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 3, 2000, Rio de Janeiro. *Surdez: desafios para o próximo milênio*. Rio de Janeiro: INES, 2000. p.47-52.

KUCHENBECKER, K. E. *O trabalho com pessoas surdas numa congregação de ouvintes*. 2006. 158f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2006.

LACERDA, C. B. F. *O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. 1996. 116f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos Cedes, Campinas, XIX, n. 46, p.68-80. Set. 1998.

_____. *A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos*. Cadernos Cedes, Campinas, XX, n. 50, p. 70-83. Abr. 2000.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, H.; PHILIP, F. *The Deaf experience: classics in language and education*. Cambridge: Harvard University Press, 1984. 221p.

LEITE, T. A. *O ensino de segunda língua com foco no professor: História Oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

LEITE, E. M. C. *Os papéis dos intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. 2004. 182f. Dissertação (Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. *Os papéis dos intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. Petrópolis: Arara Azul, 2005. 234p.

LIMA, M. S. C. *Surdez, Bilingüismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. 271f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIN, L. *Language of and in the classroom: constructing the patterns of social life*. *Linguistic and Education*, New Jersey, v.5, n.3 e 4, p.367-409, 1993.

LODI, A. C. B. *Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas*. *DELTA*, São Paulo, v.20, n.2, p.281-310. Dez. 2004.

_____. *Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p.409-424. Set.-Dez. 2005.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: LODI, A. C. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.35-46.

LULKIN, S. *O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. In: SKLIAR, C. (Org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.33-50.

MACEDO, M. S. A. N. *Interações e Práticas de Letramento em Sala de Aula: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. 2004. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

MAGALHÃES, C. M. (Org). *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. 225p.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2000. 94p.

MCCLEARY, L. *Prefácio para edição brasileira*. In: WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005. p.6-12.

MCCLEARY, L; VIOTTI, E. *Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira*

(LSB). In: Congresso Internacional da ABRALIN, 4, 2005, Brasília. Simpósio Língua de Sinais e Bilingüismo, p.1-28.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997. 239p.

MEHAN, H. *The structure of classroom events and their consequences for student performance*. In: GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Ed.). *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p.59-87.

MIRANDA, D. G. *A história da educação dos surdos: as práticas educacionais foram determinadas pelos profissionais ou formuladas pelo contexto sócio-político da época*. 2007. 74f. Monografia (Pós-graduação em Educação Inclusiva) – Escola de Governo da Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, 2007.

MITCHELL, J. C. *Typicality and the case study*. In: ELLENS, R. F. (Ed.) *Ethnographic research: a guide to general conduct*. New York: Academic Press, 1984. p.238-241.

MONTEIRO, M. S. *História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil*. Educação Telemática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.279-289, Jun. 2006

MOURA, M. C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 152p.

MÜLLER, I. *Aconselhamento com pessoas portadoras de deficiência*. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1999. 140p.

NASCIMENTO, L. C. R. *Fonoaudiologia e surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil*. 2002. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. *Um pouco mais da história da educação de surdos segundo Ferdinand Berthier*. Educação Telemática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.253-262, Jun. 2006

OCHS, E. *Transcription as theory*. In: OCHS, E.; SCHEFFLIN, B. B. (Ed.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic, 1979. p.43-72.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998. 111p.

OLIVEIRA, T. C. B. C. *Sala de aula inclusiva: um desafio para a integração da criança surda*. 2003. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

ORSONI, L. C. A. M. *A produção de sentidos da surdez e de filhos surdos*. 2007. f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

PERLIN, G. *Identidade Surda e Educação*. In: BERGAMASCHI, R.; MARTINS, R. *Discursos atuais sobre a surdez*. Canoas: La Salle, 1999. p.32-38.

PEREIRA, M. C. P.; FRONZA, C. A. *Proficiência Lingüística e Fluência em Língua de Sinais: uma necessária revisão teórica*. In: Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa, 4, 2006, Fortaleza. *Anais do IV Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa*. Fortaleza: Unifor, 2006.

PINTO, F. B. *Vendo Vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista*. 2007. Disponível em <<http://www.cultura-sorda.eu>> Acesso em 02 Mai. 2007.

QUADROS, R. M. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1995.

_____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed. 1997a. 126p.

_____. *Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2, 1997, Rio de Janeiro. *Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. Rio de Janeiro: INES, 1997b. p.70-87.

_____. *Phrase structure of Brazilian Sign Language*. 1999. Tese (Doutorado em Lingüística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1999.

_____. *Alfabetização e o ensino da Língua de Sinais*. Textura, Canoas, n.3, p.53-62, 2000.

_____. *Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas*. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.) *Temas em Educação Especial*, São Carlos: EDUFScar, 2004 p.55-62. v.3.

_____. *Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p.141-162, Mai.-Ago. 2006.

_____. *SignWriting uma forma de ler e escrever sinais*. Disponível em: <<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>>. Acesso em: 30 Jan. 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004. 221p.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.) *Estudos Surdos*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. 321p.

RAMOS, C. R. *Histórico da Feneis até o ano de 1988*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004. 11p. Disponível em <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>> Acesso em 10 Jan. 2007.

RATZKA, A. *A história da sociedade inclusiva na Europa*. In: Seminário Internacional Sociedade Inclusiva, 1, 1999, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Puc, 1999.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 138p.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 271p.

RIBEIRO, S. *Escrita de Sinais: por que não?* Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, n.1. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/pontodevista.php>>. Acesso em: 1º jul. 2007.

ROCHA, S. *Histórico do INES*. Espaço, Rio de Janeiro, n. 7, 32p. Jun. 1997. Edição comemorativa 140 anos.

SÁ, N. R. L. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002. 388p.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 196p.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174p.

SEMINÁRIO SOBRE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA DE SURDOS, 1, 1998, Belo Horizonte. Anais do I Seminário sobre Linguagem, Leitura e Escrita de Surdos. Belo Horizonte: CEALE-FaE-UFMG, 1998.

SCHULMAN, N. *O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual*. In: SILVA, T. T. et. al. (Org). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 166-236.

SCHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. *Where's the floor?* Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILLMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Ed.). *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982. p.88-123.

SILVA, G. M.; RODRIGUES, C. H. *Lingüística Aplicada e Língua de Sinais: em busca de uma nova perspectiva de ensino de Libras*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA SURDA, 2, 2007, Vitória. *Educação de Surdos: práticas pedagógicas e políticas educacionais*. Vitória: Centro de Educação da UFES, 2007. p.368-380.

SILVA, V. *Educação de Surdos*. In: QUADROS, R. M. (Org.) *Estudos Surdos*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. v.1. p.14-37.

SILVA, T. T. et. al. (Org). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 236p.

SKLIAR, C. (Org). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997a. 153p.

_____. *A educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2, 1997, Rio de Janeiro. *Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. Rio de Janeiro: INES, 1997b. p.32-47.

_____. (Org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192p.

_____. (Org). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. v. 1 e 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C.; LUNARDI, M. L. *Estudos Surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate de professores ouvintes e surdos sobre curriculum escolar*. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p.11-22.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/ Bragança Paulista, 1999. 187p.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? lingüística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 216p.

_____. *Intuições "lingüísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época*. DELTA, São Paulo, XIX, n.2, p.329-344, 2003.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. Belmont, CAS: Wadsworth Thomson Learning, 1979. 247p.

_____. *Participant observation*. South Melbourne: Thomson Learning, 1980. 195p.

STROBEL, K, L. *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. Educação Telemática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.224-252, Jun. 2006

STUMPF, M. R. *Transcrição de língua de sinais brasileira em signwriting*. In: LODI, A. C. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 62-70.

_____. *Sistema Singwriting: por uma escrita funcional para o surdo*. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p.143-159.

TANNEN, D. *What's in a frame? surface evidence for underlying expectations*. In: FREEDLE, R. (Ed.) *New directions in Discourse Processing*. Norwood, N.J.: Ablex, 1979. p.137-181.

TANNEN, D.; WALLAT, C. *Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/ consulta médica*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.183-214.

THOMA, A. S. *Surdos: esse "outro" de que fala a mídia*. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.123-138.

TUYAY, S.; JENNINGS, L.; DIXON, C. *Classroom Discourse and opportunities to learn: an ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom*. *Discourse Processes*, 19, n.1, p. 75-110, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 135p.

WALLAT, C.; GREEN, J. L. (Ed.) *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex, 1982.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. *Aprender a ver*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005. 202p.

WRIGLEY, O. *The Politics of Deafness*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1997.

YEAGER, B.; FLORIANI, A.; GREEN, J. *Learning to see learning in the classroom: developing an ethnographic perspective*. In: EGAN-ROBERTSON, A.; BLOOME, D. (Ed.) *Students as researchers of culture and language in their own communities*. Cresskill, NJ: Hampton Press. 1996. p. 1-32.