



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA

O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES:
uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula

Florianópolis
2021

DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA

O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES:
uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Orientadora: Profa. Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Coorientador: Prof. Tarcísio de Arantes Leite, Dr.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sousa, Danielle Vanessa Costa
O ensino de Libras para crianças ouvintes: : uma
pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula
/ Danielle Vanessa Costa Sousa ; orientadora, Maria Inês
Probst Lucena, coorientador, Tarcísio de Arantes Leite,
2021.
168 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Libras . 3. Língua de Sinais. 4.
Ensino de Língua Adicional . 5. Educação de Surdos . I.
Lucena, Maria Inês Probst . II. Leite, Tarcísio de Arantes
. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Danielle Vanessa Costa Sousa

O ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS OUVINTES:
uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Audrei Gesser, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Daniel do Nascimento e Silva, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Neiva Maria Jung, Dra.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Pedro de Moraes Garcez, Dr.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Rimar Ramalho Segala, Dr.
Universidade Federal de São Carlos

Suplente:

Prof.^a Aline Lemos Pizzio Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Prof. Valter Romano, Dr.
Coordenador do Programa

Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2021

Dedico esta tese a todas as mulheres pesquisadoras, surdas e ouvintes.

Ao meu pai, Francisco de Sales Souza (*in memoriam*), por ter me mostrado a importância da disciplina e da resiliência como estratégias de luta na vida. Obrigada, pai!

AGRADECIMENTOS

Agradeço às participantes desta pesquisa, à professora de Libras e às crianças do 5º ano da Escola Experimental Emmanuelle Laborit, por aceitarem compartilhar comigo as suas experiências de vida e por meio delas me proporcionar momentos de aprendizado.

A minha orientadora, Maria Inez Probst Lucena, pelos direcionamentos e pela confiança depositada em mim na realização desta pesquisa. Pelas colaborações e fundamentais interlocuções, que ampliaram a minha compreensão sobre a etnografia e as ações sociais dos participantes deste estudo. Agradeço também pela atenção, incentivo e por torcer por mim durante o percurso deste trabalho. Pelo seu olhar atento, cuidadoso e crítico sobre a minha produção escrita nesta pesquisa, e pela rica e afetuosa parceria que construímos. Muito obrigada, professora!

Sou igualmente grata ao co-orientador desta pesquisa, Tarcísio de Arantes Leite. Agradeço pela preciosa parceria, generosidade, sensibilidade, paciência e colaboração neste trabalho. Obrigada pela confiança, encorajamento e pelas profundas reflexões que fizemos a respeito das perspectivas da professora surda em um contexto de interação com crianças ouvintes. Obrigada pela leitura crítica, atenciosa e respeitosa do meu texto. Obrigada pela orientação de/para a vida e por contribuir de modo tão singular no meu percurso intelectual e profissional, e por me mostrar a necessidade e importância do autoconhecimento. Muito obrigada, professor!

Agradeço à banca de qualificação composta pelo professor Daniel do Nascimento e Silva e pela professora Neiva Maria Jung. Seus comentários e sugestões contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa. Agradeço novamente ao professor Daniel do Nascimento e Silva e aos professores Pedro de Moraes Garcez e Rimar Segalla e às professoras Audrei Gesser e Neiva Maria Jung, pelo interesse e disponibilidade em participarem da banca de defesa de tese, bem como à professora suplente Aline Lemos Pizzio.

Ao grupo “bonde da pragmática”, agradeço pelos momentos prazerosos de estudos, aprendizados e instigações. Em especial, ao professor Daniel do Nascimento e Silva, a quem tenho muita gratidão e admiração intelectual, pelo acolhimento no grupo, incentivo, escuta e disponibilidade em partilhar seus conhecimentos de maneira tão generosa e com sabedoria.

A Silvana Aguiar dos Santos, pela amizade incondicional, sincera e leve. Pelo afeto e apoio em momentos difíceis e por celebrar cada conquista minha. Pela escuta acolhedora, pelos momentos de risos soltos e pelos momentos de choro livre, por me estender à mão quando

precisei e preciso, e por me incentivar a realizar meus projetos. Obrigada por emanar força e uma luz positiva. Agradeço também a Zeneide Aguiar dos Santos, pelo carinho, cuidado, orações e afeto por mim. Sou eternamente grata a vocês!

A Stefan Dörner, Catalina Dörner, Natália Dörner e Milena Dörner, por estarem juntos a mim mesmo de longe, compartilhando amor, cuidado e dedicação. Sou imensamente grata pela amizade de vocês. De modo muito especial agradeço a Milena, por ser uma amiga “mãe”, presente na minha vida. Obrigada por, muitas vezes, ser um farol pra mim, sua luz e força me iluminam.

A Giselle Carvalho e a Ronize Couto, duas amigas de luz generosa e cheia de afeto, que iluminam meus caminhos mesmo à distância. Obrigada pela amizade, confiança, apoio e parceria. Agradeço também a Tereza Mandelli, pela jornada terapêutica que estamos empreendendo e que tem trazido mais leveza para a minha vida.

A Aline Nunes de Souza, pela generosidade, carinho e incentivo. Sou grata pela tua disponibilidade em realizar discussões instigantes e esclarecedoras sobre a minha pesquisa. A minha querida amiga Joelma pelo zelo, torcida, confiança e amizade sincera. A minha “mãe de coração”, Marise Mattos e a minha “irmã de coração”, Joana Mattos, pelo cuidado, afeto, amizade, amor e apoio incondicionais. Agradeço também a minha amiga Charlene, pela amizade, parceria e por ser uma pessoa inspiradora.

À querida Claudia Tomaselli, pela nossa doce amizade. Você é um dos grandes presentes desta minha empreitada acadêmica em Florianópolis. A Luana Ferreira, pelos momentos de risos, companheirismo e amizade. A Bruna Alves, pela amizade, por vibrar comigo e por mim. A Triciane Rabelo, pelo estímulo, parceria, carinho e por se alegrar com as minhas conquistas. A Érica Marcian, pelos diálogos que realizamos sobre as nossas pesquisas e, sobretudo, agradeço pela nossa amizade. A Kellyn Batistela, pelos momentos de alegria e de partilha culinária que tornaram a experiência em Florianópolis mais agradável.

A José Ednilson de Souza Gomes, pelos momentos de alegria e por colaborar com alguns dos livros que constituíram a referência bibliográfica desta tese. Agradeço igualmente a Neiva de Aquino Albres pelo afeto, carinho, incentivo e pelas conversas que me auxiliaram no amadurecimento da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social desta mesma universidade, por partilharem conhecimentos relevantes para esta pesquisa e para a minha vida.

Aos ilustradores Julia Becher e Bruno Anderson, por se disponibilizarem em contribuir e trabalhar com as primeiras ilustrações para esta tese, e à ilustradora Amanda Miyuki, pela paciência, parceria, dedicação e profissionalismo empreendidos na produção das ilustrações.

Aos colegas de trabalho e às gestoras do Centro de Ensino e Apoio a Pessoa com Surdez (CAS-MA), pelo apoio, incentivo e parceria. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Maranhão-IFMA, pela concessão da licença para cursar o doutorado.

Aos professores de sapateado, por terem me proporcionado momentos de celebração e transformação do corpo, da mente e da alma, e a Corpo Escola de Dança de Belo Horizonte, por estarem me possibilitando vivenciar e buscar novas formas de movimentos, de expressão e interações multimodais, de um modo singular que contribuiu na minha relação com a pesquisa e na minha vida, pois, por meio da dança, redescubro e reinvento maneiras positivas de ver e de viver a vida.

E, por fim, agradeço a minha mãe, Dagmar, ao meu pai, Francisco, as minhas irmãs, Cristiane e Sofia, aos meus irmãos, Ricardo e Carlos, as minhas cunhadas, Nice e Cilene e à minha sobrinha, Carla, por me mostrarem que estar perto nunca foi físico. Muito obrigada!

“Na linguística ‘o eu e o tu’ se definem mutuamente. O limite de um é sempre uma interseção com o outro. O outro vai afunilando um pouco o eu, assim como o eu, vai afunilando o outro. E nessa troca surgem as experiências, a linguagem, a poesia”.

(BARUSSO, 2021)

RESUMO

A presente tese consiste em um estudo etnográfico voltado ao ensino de Libras para crianças ouvintes por uma professora surda em uma turma de 5º ano da Escola Experimental Emmanuelle Laborit (EEEL). O ensino de Libras como língua adicional para pessoas ouvintes vem crescendo significativamente nos últimos anos no Brasil, especialmente a partir das novas legislações voltadas à Libras promulgadas na década de 2000-2010. Apesar disso, ainda são raras as iniciativas voltadas ao ensino de Libras para crianças ouvintes, o que aponta para a relevância social da presente investigação. A partir de um diálogo entre as primeiras experiências de campo e questões emergentes da área de estudos do ensino de Libras para ouvintes com orientação etnográfica (GESSER, 2006; PIETRO, 2017; SOUSA, 2017), a pesquisa trouxe como objetivo geral investigar de que modo o uso da linguagem se estabelecia nas aulas de Libras da turma do 5º ano da EEEL. Quanto aos objetivos específicos, busquei: (i) identificar os contextos específicos em que o Português ou a Libras eram mobilizados tanto por parte da professora surda quanto por parte das crianças ouvintes; (ii) analisar o significado atribuído pelos participantes ao uso da linguagem emergente nas aulas de Libras; e (iii) refletir sobre o papel da interpretação Libras-Português no contexto do ensino de Libras para crianças ouvintes. Como orientação teórica, apoiei-me em dois campos de pesquisa que se mostraram relevantes diante dos objetivos propostos: o da Linguística Aplicada, particularmente aqueles voltados à análise de interação social (ERICKSON, 2004; GOFFMAN, 2002), ao estudo da comunicação na sala de aula contemporânea (e.g. RAMPTON, 2006; GARCEZ E LOPES, 2017), à translíngua (e.g. GARCÍA, 2009; GARCIA E WEI, 2014; LUCENA E NASCIMENTO, 2016), aos repertórios linguísticos (e.g. BUSCH, 2012; 2015) e às ideologias linguísticas (e.g. GAL; IRVINE, 2019; MOITA LOPES 2013; SIGNORINI, 2002); e o campo da educação de surdos, particularmente aqueles voltados à visão sócio-antropológica da surdez (HALL, 1989; MCILVENNY, 1995; SKLIAR, 1998), aos aspectos constituintes das línguas de sinais e do gesto (BATTISON, 1978; CORRÊA, 2014; KENDON, 2014; STOKOE, 1960) e à interpretação educacional (e.g. LACERDA E SANTOS, 2015; MARTINS, 2013; TOSTES; LACERDA, 2020). Os dados gerados na pesquisa consistiram em: 1) observação participante, diário e notas de campo, conversas informais; 2) gravações em vídeo das aulas de Libras; 3) gravações em áudio das entrevistas em Português, e em vídeo das entrevistas em Libras; 4) gravação em vídeo da sessão de visionamento com a professora de Libras; 5) documentos oficiais da EEEL relacionados à inclusão de alunos surdos e à disciplina de Libras; e 6) anotação e tradução das gravações. Ao longo da pesquisa, revisei e triângulei os dados em busca de respostas para os objetivos propostos, centrando minhas análises em torno de dois episódios de interação em sala de aula. As análises desses episódios, bem como a sua contextualização em âmbitos socio-históricos mais amplos, apontaram para três questões principais relativas ao uso da linguagem nas aulas investigadas: a) as tensões que cercam o uso do Português e de “gestos” nas aulas de Libras, considerando os diferentes repertórios linguísticos e ideologias trazidos pela professora surda e pelas crianças ouvintes; b) a familiaridade (ou falta de familiaridade) das crianças ouvintes em relação ao perfil comunicativo da professora surda; e c) a constante necessidade da atividade de interpretação nas aulas, incluindo atribuições que tradicionalmente não se enquadrariam no perfil profissional de um intérprete de línguas. Ao oferecer um olhar situado sobre as aulas de Libras como língua adicional envolvendo uma professora surda e uma turma de crianças ouvintes, a presente pesquisa oferece insumos para um aprofundamento dos debates e reflexões acerca da formação de professores e tradutores-intérpretes de Libras para além das questões macro-políticas e sociais.

Palavras-chave: Libras. Língua de Sinais. Ensino de Língua Adicional. Educação de Surdos. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This thesis is characterized as an ethnographic study about the teaching process of Libras directed to hearing children and ministered by a Deaf teacher in a 5th grade classroom in the Experimental School Emmanuelle Laborit (EEEL). In Brazil, teaching Libras as an additional language to hearing people has been growing significantly over the last few years, especially after new legislations regarding Libras that were enacted around 2000-2010. However, initiatives of teaching Libras to hearing children are still rare, which points to the social relevance of the following investigation. Starting from a dialogue between field experiences and emerging issues within the area of the teaching process of Libras for hearing people with an ethnographic orientation (GESSER, 2006; PIETRO, 2017; SOUSA, 2017), this research general objective was to investigate how the use of language was established in Libras classes in the 5th grade classroom of EEEL. As the specific objectives, we have sought to: (i) identify the specific contexts in which Libras or Portuguese were used, both by the Deaf teacher and by the hearing children; (ii) analyze the meaning that was attributed by the participants as to what concerns the use of the emergent language in Libras classes; and (iii) reflect upon the role of the Libras-Portuguese interpreting procedures within the analyzed context: Libras teaching process for hearing children. As our theoretical orientation, we have used two fields of research that presented themselves as relevant concerning the proposed objectives, those fields were: Applied Linguistics, especially the studies regarding social interaction analysis (ERICKSON, 2004; GOFFMAN, 2002), the study of communication in contemporary classroom (e.g., RAMPTON, 2006; GARCEZ E LOPES, 2017), translanguaging (e.g., GARCÍA, 2009; GARCIA E WEI, 2014; LUCENA E NASCIMENTO, 2016), linguistic repertoires (e.g. BUSCH, 2012; 2015) and linguistic ideologies (e.g. GAL; IRVINE, 2019; MOITA LOPES 2013; SIGNORINI, 2002); and the field of Deaf Education, particularly the studies oriented to a social-anthropological view of Deafness (HALL, 1989; MCILVENNY, 1995; SKLIAR, 1998), the constitutional aspects of sign languages and gestures (BATTISON, 1978; CORRÊA, 2014; KENDON, 2014; STOKOE, 1960) and Educational Interpreting (e.g.; LACERDA E SANTOS, 2015; MARTINS, 2013; TOSTES; LACERDA, 2020). The data generated in this research have consisted in: 1) observation of participants, field diary and field notes, as well as informal conversation; 2) video recordings of the Libras class; 3) audio recordings of the interviews in Portuguese, and video recordings of the interviews in Libras; 4) video recordings of the visioning sessions with the Libras teacher; 5) official documents of EEEL concerning the inclusion of Deaf students and the Libras course; and 6) annotation and translation of the recordings. Throughout this research, we have considered and triangulated the data in search for an answer for the proposed objectives, focusing the analysis within two moments of interaction in the classroom. The analysis of these moments, as well as their contextualization in a wider socio-historical perspective, have pointed to three main issues concerning the use of language in the investigated classes: a) the tensions surrounding the use of Portuguese and the use of “gestures” in Libras classes considering the different linguistic repertoires and ideologies brought by the Deaf teacher and by the hearing children; b) the familiarity (or lack of it) of hearing children with the communicative profile of the Deaf teacher; and c) the constant need for interpreting practices in the classroom, including attributions that normally would not address the professional profile of an interpreter. Since this research offers a contextualized view on the classes of Libras as an additional language, involving a Deaf teacher and a classroom of hearing children, we hope to offer contributions to deepen the debate and reflections concerning the training of Libras teachers and Libras translators/interpreters that is not restricted to macro-political and social issues.

Keywords: Libras. Sign Language. Additional Language Teaching. Education for the Deaf. Applied Linguistics.

CONVENÇÕES DE TRADUÇÃO E TRANSCRIÇÃO

Itálico tradução da Libras para o Português escrito feita pela pesquisadora

p-a-l-a-v-r-a indica a soletração manual das palavras

MAIÚSCULA transcrição do sinal em Libras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração da Escola Experimental Emmanuelle Laborit.....	73
Figura 2 - Ilustração da sala de aula do 5º ano	75
Figura 3 - Ilustração da sala de informática desativada.....	75
Figura 4- Imagem do diário de campo.....	79
Figura 5 - O aluno Paulo tentando estabelecer uma comunicação com a professora de Libras	85
Figura 6 - Gesto do coração produzido pelo aluno Bernardo.....	86
Figura 7 - Bernardo imita a dança de roqueiro	86
Figura 8 - Momento em que Bernardo pergunta à professora: “Tem quantas folhas, professora?”	89
Figura 9 - Momento em que Bernardo pergunta à professora: “Pode copiar isso daí?”	90
Figura 10 - Elena acena para a professora no momento em que Cláudia orienta Luíza, no lado oposto da sala.....	91
Figura 11 - Elena consegue atenção e confirmação da professora sobre o tipo de atividade a ser realizada	91
Figura 12 - O aluno Paulo chamando a atenção da professora Cláudia para o xingamento de Gabriel	101
Figura 13 - O aluno Paulo relatando a mim o xingamento do colega.	102
Figura 14 - Gesto de coração que Bernardo produz para “deixar a professora feliz”	103
Figura 15 - Gesto de coração	103
Figura 16 - Sinal I-L-Y usado para demonstrar afeto na Libras.....	103
Figura 17 - Gabriel incorporando e ressignificando a forma do sinal I-L-Y.....	104
Figura 18 - Fala da professora Cláudia durante a explicação a Bernardo sobre o gesto do coração e o sinal de afeto I-L-Y	105
Figura 19 - Bernardo imita a dança de roqueiro que Gabriel havia feito	105
Figura 20 - Gabriel observa e demonstra surpresa com a sua própria ação manual.....	106
Figura 21 - Gesto do coração e o sinal I-L-Y criado pelo aluno Gabriel	106
Figura 22 - Os colegas de Gabriel se divertem com o seu gesto inovador.....	107
Figura 23 - Papa Francisco faz o sinal I-L-Y em “afeto” às pessoas surdas	114
Figura 24 - Sinal inovador na Libras de uma conversa longa e acalorada	115
Figura 25 - Configuração de mão do sinal avião.....	122

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	MINHA MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	14
1.2	JUSTIFICATIVA EXTERNA: O RECONHECIMENTO E DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS NO BRASIL	17
1.3	JUSTIFICATIVA INTERNA: QUESTÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA (CRIANÇAS) OUVINTES	20
1.4	A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DOS OBJETIVOS	25
1.5	ORGANIZAÇÃO DA TESE	33
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
2.1	ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM	37
2.2	INTERAÇÃO SOCIAL	38
2.3	TRANSLINGUAGEM, REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS	42
2.4	PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS	48
2.5	A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL	56
2.6	INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	60
3	METODOLOGIA	64
3.1	A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA	64
3.2	A ENTRADA EM CAMPO	68
3.3	O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
3.4	A GERAÇÃO DE DADOS	76
3.5	ILUSTRAÇÕES DAS INTERAÇÕES SOCIAIS	84
4	ANÁLISE DA INTERAÇÃO NAS AULAS DE LIBRAS	88
4.1	EPISÓDIO 1: “É DITADO. SÓ QUE EM LIBRAS!”: CONSTRUÇÃO DE ENTENDIMENTOS DAS CRIANÇAS OUVINTES E A INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL EM UMA PROVA DE LIBRAS	88
4.1.1	Análise do episódio.....	92
4.2	EPISÓDIO 2: “VAMOS DEIXAR A PROFESSORA FELIZ!”: DIFERENTES REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS EM UMA AULA DE LIBRAS	100
4.2.1	Análise do episódio.....	107
5	SITUANDO AS AULAS DE LIBRAS EM CONTEXTOS SOCIO-HISTÓRICOS MAIS AMPLOS	116
5.1	A LUTA PELO RECONHECIMENTO DA LIBRAS	117
5.2	INTÉRPRETES EM UMA AULA DE LIBRAS?.....	124
5.3	SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS OUVINTES NA CULTURA DOS SURDOS .	132
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	142
	ANEXO 1 - CARTA À ESCOLA	153
	ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DO DIRETOR	155

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA.....	156
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS.....	159
ANEXO 5 - TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA	162

1 INTRODUÇÃO

“A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença”.

O vôo da gaivota
Emmanuelle Laborit

1.1 MINHA MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Do mesmo modo que em uma pesquisa etnográfica se faz necessário situar a investigação em sua realidade local, considero relevante iniciar esse trabalho trazendo um pouco de meu histórico pessoal com as pessoas surdas e com a sua língua de sinais, que culminou com o meu ingresso como intérprete educacional da Rede Estadual de Ensino do Maranhão e como professora de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – com os quais ainda possuo vínculo, seguido de meus aprofundamentos no mestrado e doutorado nesse campo de pesquisa ligado às línguas de sinais e à educação de surdos.

O meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) ocorreu por intermédio de um amigo, Marcelo¹, que me apresentou a uma amiga surda, Laura. Assim como Marcelo, Laura frequentava uma igreja evangélica que desenvolvia, na época, um trabalho com a comunidade surda do bairro da igreja, ofertando cursos de Libras para as pessoas surdas e ouvintes² membros dessa igreja.

Laura e Marcelo frequentavam a minha casa e em um desses encontros me ensinaram o alfabeto manual da Libras, o que me deixou extremamente feliz naquele momento, motivando-me pela possibilidade de aprender a falar essa língua. Entretanto, ficava incomodada por não conseguir me comunicar diretamente com Laura, pois precisava que meu amigo interpretasse as nossas conversas, da Libras para o Português e vice-versa. Com o intuito de melhorar a interação com Laura, aprendi alguns sinais em Libras com Marcelo, tais como sinais de

¹ Todas as referências que permitem a identificação dos participantes desta pesquisa, incluindo o nome da escola, foram trocadas por pseudônimos de modo a assegurar a sua privacidade.

² Segundo Quadros (2003, p. 89), “o termo ‘ouvinte’ refere-se a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos” (p. 89). Ao longo desta tese, portanto, o significado dessa expressão não deve ser confundido com o significado mais convencional no Português, isto é, de uma pessoa que participa de alguma atividade de modo não formal ou a título de curiosidade.

cumprimento e sobre assuntos casuais, para tentar me comunicar com ela. Hoje vejo que a interação que eu tinha com Laura não era suficiente para uma comunicação de qualidade, pois se reduzia ao alfabeto manual e a alguns poucos sinais, mas esses primeiros passos foram um estímulo para meu aprofundamento posterior nessa área.

Após esse contato inicial com a Libras, fiquei alguns anos afastada para me dedicar aos estudos da língua inglesa. Quando estava cursando licenciatura em Letras/Inglês, porém, decidi me inscrever no curso de Libras para ouvintes do Centro de Ensino e Apoio a Pessoa com Surdez (CAS-MA), um centro criado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA). Nesse centro, fui aluna do curso básico de Libras durante seis meses e, quando finalizei o curso, solicitei à direção do CAS-MA para ser professora de inglês voluntária para pessoas surdas, pois, como esse centro de ensino não oferecia, na época, os níveis intermediário e avançado, e diante da minha curiosidade e desejo de aprofundar os estudos na Libras, vi no trabalho voluntário uma possibilidade de ampliar meus conhecimentos nessa área e estabelecer uma relação de troca com a comunidade surda. Desse modo, durante seis meses ministrei aulas de inglês para um público surdo, ainda que para realizar esse trabalho eu tenha necessitado do auxílio de intérpretes também voluntários, tendo em vista que até aquele momento eu não me sentia preparada para ministrar aulas de inglês diretamente em Libras.

Depois de ganhar maior familiaridade com a Libras, fiz meu primeiro processo seletivo para trabalhar como intérprete de Libras da Rede Estadual do Maranhão e, em 2006, passei a lidar com meus primeiros desafios como profissional da área. Minha primeira atuação foi na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma de 6^o e 7^o anos do ensino fundamental, com 5 alunos surdos e o restante da turma de ouvintes. Esse grupo de pessoas surdas, tal como a maioria das pessoas nessa condição, eram nascidas em famílias de pessoas ouvintes e tinham iniciado o seu contato com a Libras e com os estudos tardiamente.

A partir desta experiência, comecei a conhecer de forma mais aprofundada o universo da educação de surdos e da atuação do intérprete educacional, por meio de conversas com intérpretes mais experientes, de participações em congressos e seminários. Eu buscava compreender como construir o meu papel de intérprete em sala de aula, pois, em vários momentos na turma de EJA, sentia que algumas professoras atribuíam a mim a função de professora dos alunos surdos, talvez por eu ser a interlocutora mais próxima.

Após dois anos trabalhando como intérprete contratada da Rede Estadual do Maranhão, em 2008, por meio de um concurso público, tanto no Estado como no Município de São Luís, passei a fazer parte do grupo de intérpretes de Libras, atuando no Centro de Ensino e Apoio a

Pessoa com Surdez (CAS-MA) e em uma escola municipal. No CAS-MA, trabalhava como intérprete de professores surdos nos cursos de Libras para ouvintes, além de prestar atendimento aos alunos surdos fora do centro, como por exemplo em consultas médicas, entrevistas de emprego, entre outras atividades profissionais.

Na escola municipal, durante os anos em que estive vinculada à Rede Municipal, atuei como intérprete nas turmas do 4^a ano do ensino fundamental. As crianças ouvintes dessa escola tinham aulas de Libras com um professor surdo uma vez por semana. A experiência nessa escola me fez refletir, pela primeira vez, sobre a importância de crianças ouvintes aprenderem Libras, quando presenciei algumas crianças da turma interagindo com a aluna surda durante as tarefas em grupo ou individuais e nos intervalos, além de outros momentos em que testemunhei essa interação por meio de minha mediação como intérprete.

Após dois anos vinculada à Rede Municipal, a partir de 2011, novamente por meio de concurso público, passei a fazer parte do corpo docente do IFMA, então como professora de Libras, além de continuar atuando como intérprete de Libras no CAS-MA. Em 2014, decidi fazer a seleção do mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a minha motivação por fazer o curso de Pós-Graduação em Linguística, especificamente na área de ensino da Libras como língua adicional, vinha justamente dessas minhas experiências prévias, tanto pessoais quanto profissionais.

Assim, o tema de minha pesquisa de mestrado (SOUSA, 2017) acabou sendo direcionado para o contexto do ensino de Libras para crianças ouvintes no âmbito da educação infantil. Aproveitei a circunstância de meu orientador na ocasião – atual co-orientador desta pesquisa – estar desenvolvendo um projeto de extensão intitulado “Libras na Creche”, em uma escola de educação infantil em Florianópolis para estudar o processo inicial de familiarização de algumas professoras e suas turmas de crianças ouvintes da escola com a Libras. Em minha pesquisa, os encontros estudados envolveram atividades em Libras mediadas por uma discente surda do Curso de Letras/Libras, então bolsista do projeto.

Ao finalizar o mestrado, o interesse em continuar estudando contextos de ensino de Libras para crianças ouvintes permaneceu, pois na pesquisa cresceu em mim a convicção de que proporcionar o ensino de Libras como língua adicional para crianças ouvintes desde os primeiros anos de escolarização poderia ser um caminho importante para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Para mim, quanto antes as pessoas ouvintes tivessem contato com a Libras e com as pessoas surdas, mais rápido a sociedade majoritária poderia se familiarizar com uma perspectiva sociocultural sobre a experiência de vida da comunidade

surda, ao contrário das concepções tradicionais de cunho medicalizante e patológico que enxergam na condição de surdez uma limitação, uma deficiência ou uma falta.

Felizmente, com a motivação de dar continuidade aos estudos sobre o ensino de Libras para crianças ouvintes em meu doutorado, tive acesso a uma escola que envolvia aulas de Libras como parte de seu currículo para todas as turmas de 1º ao 5º ano, ministradas por um professor e uma professora surda. Ao ter conhecimento dessa escola, entrei em contato com o professor e a professora, com a coordenação de pesquisa e com a direção da escola, para sondar sobre a possibilidade de desenvolver este estudo. Na medida em que esse processo de entrada em campo se mostrou viável, defini essa escola como campo de pesquisa e dei início ao trabalho que será aqui reportado.

Na seção a seguir, introduzo como justificativa externa desta pesquisa o contexto social e político relativo ao ensino de Libras como língua adicional para pessoas ouvintes no Brasil, impulsionado principalmente a partir da promulgação de legislações ligadas à Libras na década de 2000-2010, argumentando sobre a importância do ensino de Libras para crianças ouvintes como meio de construção de uma sociedade capaz de acolher as pessoas surdas em sua singularidade. Em seguida, como justificativa interna, apresento um relato das iniciativas voltadas ao ensino de Libras para crianças ouvintes no Brasil, com ênfase para algumas pesquisas que se debruçaram sobre essa temática em contextos situados em sala de aula.

1.2 JUSTIFICATIVA EXTERNA: O RECONHECIMENTO E DISSEMINAÇÃO DA LIBRAS NO BRASIL

Não se sabe ao certo de que modo a Libras se constituiu enquanto língua das comunidades surdas do Brasil, ainda que seja notório o fato de que o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em 26 de setembro de 1857, tenha tido um papel central ao agregar surdos de diferentes partes do país para serem educados por meio de uma língua de sinais – influenciada pela língua de sinais francesa, trazida pelo educador Ernest Huet para o INES (GUARINELLO, 2007). Desde então, a educação de surdos no Brasil tem sido abordada sob diferentes concepções, algumas voltadas essencialmente à oralização em Português; outras considerando as línguas de sinais como um “instrumento” de ensino, mais do que uma língua propriamente dita; até as propostas que se aproximaram de uma educação bilíngue Libras-Português (LACERDA, 1998).

Foi somente na década de 1980, porém, que as pessoas surdas deram o mais importante passo na direção de sua auto-determinação enquanto povo falante de uma língua de sinais nacional. Em 1987, a partir da mobilização de lideranças surdas, a antiga FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) passou a ser presidida pela primeira vez na história por uma pessoa surda, Ana Regina e Souza Campello, e teve o nome modificado para FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Foi em uma reunião entre essas lideranças surdas na recém-formada FENEIS que a língua de sinais falada pelos surdos brasileiros foi pela primeira vez designada como “Libras”. Desde então, foi essencialmente a partir da mobilização dos movimentos surdos que a Libras, enquanto sistema linguístico legítimo falado pelas comunidades surdas do Brasil, passou a ser progressivamente disseminada pelo país.

Esse processo de luta social e política culminou com a promulgação da Lei nº 10.436, de abril de 2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, seguida, em dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.626, que veio regulamentar essa Lei, ambas legislações representando um importante marco para a comunidade surda do Brasil. O Decreto, que trata das especificidades linguísticas das pessoas surdas como resposta aos seus movimentos sociais e políticos, trouxe determinações fundamentais que contribuíram para o desenvolvimento de ações voltadas à Libras no campo educacional e para a formação de professores surdos.

Dentre as determinações do Decreto, destaca-se a oferta obrigatória, desde a Educação Infantil, do ensino da Libras e do Português, em sua modalidade escrita, para as crianças surdas, a organização de classes de educação bilíngue³ e a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior. Em seu artigo 3º, estabelece:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, p. 1).

O Decreto também possibilitou a criação de cursos de nível superior, como a licenciatura plena em Letras/Libras, ou em Letras/Libras-Língua Portuguesa como segunda língua, que visa

³ No dia 13 de julho de 2021 foi aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4909/2020 que propõe a inserção da modalidade de educação bilíngue para surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o projeto agora tramita para o Senado Federal. Uma discussão sobre educação bilíngue para pessoas surdas será apresentada no capítulo 3.

a formação de professores para lecionar a Libras desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Superior, bem como o curso de bacharelado em Letras/Libras para a formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, e o curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), para a formação de professores bilíngues que atuem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005).

Motivada pela recém aprovação do Decreto de 2005, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a ofertar em 2006 o primeiro curso de Licenciatura em Letras/Libras do Brasil, na modalidade a distância, em parceria com mais oito instituições de ensino superior, federais e estaduais. Em 2008, o curso passou a ser oferecido incluindo a formação em Bacharelado; e, a partir de 2009, a UFSC e outras universidades brasileiras passaram a oferecer cursos de Letras/Libras na modalidade presencial, tanto para Licenciatura quanto para o Bacharelado. Em 2012, com o Programa Viver sem Limites do Governo Federal, esse processo se consolidou com o estabelecimento desses cursos em diferentes estados brasileiros.

As determinações apresentadas em relação a Libras não só promoveram o reconhecimento da língua, como, também, a expansão do uso e inserção da Libras nas universidades públicas e privadas, trazendo impactos importantes para a comunidade surda brasileira. Dentre os resultados relevantes, destaco: a presença e o aumento da frequência de pessoas surdas nas instituições de ensino superior, tanto como estudantes, quanto como docentes e pesquisadores; a valorização e formação de uma nova visão sobre a Libras, que agora passa a fazer parte dos Cursos de Letras do Brasil em paralelo com outras línguas tradicionalmente estudadas; a presença de professores e intérpretes/tradutores de Libras em diferentes mídias, o que colaborou com o uso e a difusão da Libras; e a qualificação dos profissionais que já atuavam nas áreas de ensino, de tradução e interpretação de Libras, mas que até então não possuíam um espaço formal de certificação e formação (QUADROS; STUMPF, no prelo).

Após a legitimação e regulamentação da Libras, surgiram, também, novas demandas e interesses pelo ensino de Libras para ouvintes. Apesar de recente, esse ensino está em expansão no Brasil⁴, com destaque para as ações das universidades e escolas públicas e privadas que oferecem a disciplina e cursos de extensão de Libras; ações essas que são pensadas e realizadas em consonância com o que acontece no aqui e agora do cotidiano escolar, da universidade e fora deles também.

⁴ Também está em análise no Senado o Projeto de Lei nº 5.961, de 2019, que propõe a inclusão de conteúdos relativos à Libras nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, para toda a comunidade escolar e não apenas as pessoas surdas.

Desse modo, diante da expansão contínua do ensino de Libras no Brasil, faz-se necessário investigar de que maneira esse ensino vem sendo implementado nos mais variados níveis de escolarização. Para isso, é necessário não apenas atentarmos para as políticas educacionais que norteiam esse ensino, mas particularmente para o contexto situado em que as experiências efetivamente se dão, de modo a identificar tanto as questões locais que se mostram relevantes no contexto social e histórico investigado quanto as eventuais implicações globais dessas questões para outros contextos. A presente pesquisa, portanto, se justifica social e politicamente por se debruçar sobre o ensino de Libras em um âmbito praticamente inexplorado no Brasil, o do ensino fundamental em uma escola pública.

1.3 JUSTIFICATIVA INTERNA: QUESTÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA (CRIANÇAS) OUVINTES

Se o ensino de Libras integrado à educação formal de adultos ouvintes é recente no Brasil, o ensino de Libras para crianças ouvintes é, até onde pude descobrir, inexistente enquanto política institucional permanente, com exceção da escola investigada neste estudo. Em meu levantamento sobre as experiências prévias voltadas a esse ensino no Brasil, pude encontrar iniciativas isoladas e pontuais que, a despeito de sua relevância, mostram o quão incipiente é esse campo de atuação. Nesta seção, apresentarei as iniciativas que pude levantar ao longo de minha pesquisa de doutorado, bem como algumas pesquisas prévias que foram realizadas com a mesma orientação teórica-metodológica deste estudo, isto é, com interesse voltado aos contextos locais e situados no qual o ensino de Libras para pessoas ouvintes se dá.

Entre os exemplos de ação política e educacional voltadas ao ensino de Libras para crianças ouvintes, um dos projetos que tive contato durante o meu doutorado foi desenvolvido em uma creche da Rede Municipal de Florianópolis/SC, Waldemar da Silva Filho, no ano de 2011, tendo como público-alvo crianças de 3 a 4 anos. Em uma turma de educação infantil havia uma criança surda que era acompanhada por uma professora de Libras. Segundo Moraes e Lacerda (2011), autoras do projeto, o contato entre a criança surda e a professora de Libras despertou interesse das crianças ouvintes em aprender a língua e, a partir disso, elas desenvolveram um projeto intitulado “Um amor de confusão: aprendendo LIBRAS a partir das diferenças”⁵, com intuito de melhorar as interações entre as crianças ouvintes e a criança surda,

⁵ Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9003_6308.pdf. Idealizadoras do projeto: Cristina Richter Costa Morais & Lúcia Loreto Lacerda

proporcionando, desse modo, uma progressiva familiarização das crianças ouvintes com a Libras.

Ainda durante a minha pesquisa, pude encontrar outras iniciativas pelo país, embora poucas informações tenham sido disponibilizadas pelas escolas. Em Caxias do Sul/RS, a escola de educação infantil Divertidamente⁶ atende crianças de 0 a 5 anos e também oferta o ensino de Libras para crianças ouvintes, tendo como mediadora desse ensino uma professora surda; em Fortaleza/CE, a escola Aquarela Espaço Infantil⁷ oferece vivências em Libras para as crianças ouvintes a partir de 3 anos; em Uruçuca/BA, o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Uruçuca⁸, desenvolve, desde de 2019, um projeto de extensão intitulado “Libras para Crianças” em escolas de ensino infantil e fundamental do município, também com o objetivo de reduzir as barreiras comunicacionais entre as pessoas surdas e ouvintes.

Mais diretamente relevante para a presente pesquisa, no entanto, foram duas pesquisas de mestrado que emergiram no contexto de um projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado “Libras na creche”.⁹ De modo similar às iniciativas anteriores, o intuito desse projeto era o de que as professoras e crianças ouvintes na escola de educação infantil que acolheu o projeto pudessem ter acesso a momentos de interação e aprendizagem em Libras. O projeto iniciou em 2013, englobando em seus quatro anos (2013-2016) diferentes participantes, dentre eles duas alunas de mestrado e uma de graduação em Letras/Libras da UFSC, além das professoras da escola sede do projeto e as crianças ouvintes matriculadas na escola.

O objetivo do projeto foi desenvolver atividades lúdicas em Libras no âmbito da educação infantil, de modo a introduzir a Libras entre as crianças de uma maneira espontânea, mais do que em uma perspectiva de ensino. A idealização por trás dessa proposta era a de que, se as crianças das creches brasileiras pudessem chegar ao final da educação infantil familiarizadas com um uso básico da Libras, isso certamente teria um impacto futuro em sua possível relação com pessoas surdas, dentro ou fora da escola. Esse projeto foi inspirado pela

⁶ Informação adquirida por contato telefônico e pelas redes sociais: <https://www.facebook.com/escoladivertidamente/> Instagram: @divertidamente

⁷ Disponível em: <https://www.aquarelaespacoinfantil.com.br>

⁸ O projeto propõe o ensino de Libras para crianças ouvintes da educação infantil e fundamental, pensado apenas para o município de Uruçuca, mas devido à pandemia de COVID-19, o projeto está sendo realizado de forma virtual e aberto para todos os estados brasileiros. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/projeto-oferece-aulas-gratuitas-de-libras-para-criancas>

⁹ Esse projeto de extensão foi coordenado pelo prof. Tarcísio de Arantes Leite, co-orientador desta pesquisa.

proposta de Grannier (2007), que sugere uma política pública nesses moldes para creches municipais e particulares do Brasil:

[...] pode-se integrar, sem ônus, a criança ouvinte à realidade do surdo, criando-se *creches mistas*, com funcionários ouvintes e surdos e com crianças surdas e ouvintes. Dessa maneira, as crianças ouvintes podem aprender LIBRAS tão facilmente quanto as crianças surdas e podem se tornar bilíngues em Português e LIBRAS, o que seria altamente benéfico para a comunicação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda. Em poucos anos, as novas gerações de ouvintes podem se tornar bilíngues, naturalmente. Para que os surdos também se tornem bilíngues mais tarde, aos quatro anos de idade, ao ingressar na pré-escola, eles deverão cursar programas bilíngues nos quais aprenderão e adquirirão o Português (GRANNIER, 2007, p. 4, grifo da autora).

Foi no contexto do projeto “Libras na creche” que duas pesquisas de mestrado se desenvolveram (PIETRO, 2017; SOUSA, 2017). Em minha pesquisa de mestrado (SOUSA, 2017), realizei uma pesquisa-ação que envolvia a elaboração de atividades lúdicas em Libras em parceria com as professoras da creche, acompanhada de reflexões críticas regulares sobre as ações práticas desenvolvidas entre as professoras, uma estagiária surda, Fernanda, e as crianças ouvintes.

A análise dos dados gerados esteve voltada à qualidade da interação entre Fernanda e as crianças. Um primeiro resultado apontado foram os recursos linguísticos e semióticos que Fernanda adotava nas atividades com as crianças visando a tornar as interações em Libras mais acessíveis para as crianças não falantes da Libras. Entre esses recursos estavam: a) a contínua repetição das expressões em Libras usadas; b) o uso de gestos mais familiares ao público ouvinte em combinação, ou até em substituição, aos sinais convencionais da Libras; e c) a exploração de expressões faciais e corporais que contribuíam para a identificação de personagens de narrativas trabalhadas pela estagiária. As crianças ouvintes, por sua vez, interagiam predominantemente em Português, mas também por meio de vocalizações e alguns sinais isolados em Libras aprendidos ao longo dos encontros, de um modo bastante dinâmico e espontâneo.

A análise dos dados também mostrou os desafios de se conduzir uma interpretação do Português para a Libras que possibilitasse à estagiária surda Fernanda acompanhar, de um modo efetivo, a dinâmica interacional entre os vários participantes ouvintes (a professora e as crianças) que vivenciavam as atividades. De minha parte, atuando como intérprete, eu tinha dificuldade de interpretar todas as falas que emergiam na roda de conversa, precisando selecionar as contribuições que o tempo me permitia interpretar e deixando várias delas de lado. Além disso, antes de interpretar as falas das crianças e da professora, eu apontava para quem

estava fazendo aquela contribuição, de modo que Fernanda tivesse clareza não apenas sobre “o que foi falado”, mas também sobre “quem falou”. Por esse motivo, Fernanda se via ora na necessidade de direcionar o seu olhar para a pessoa apontada, por vezes perdendo parte dos conteúdos por mim interpretados, ora na necessidade de atentar para o conteúdo da interpretação, sacrificando a informação de quem era o autor ou a autora da fala em questão. Desse modo, a pesquisa destacou a necessidade de repensarmos as dinâmicas interacionais mediadas por intérpretes em contextos envolvendo pessoas surdas em meio a grupos de pessoas ouvintes, de modo a oferecer condições de igualdade de monitoramento das pessoas surdas ao que se passa em uma dada situação.

A outra pesquisa de mestrado que se desenvolveu no contexto do mesmo projeto de extensão foi a de Pietro (2017), um trabalho de fundamentos etnográficos voltado ao estudo das relações interculturais entre surdos e ouvintes no contexto das mesmas atividades práticas desenvolvidas por Sousa (2017). Através de um processo de observação-participante, notas de campo, conversas informais, questionários, gravações de áudio e vídeo e escrita de diários retrospectivos, Pietro também explorou a qualidade das interações estabelecidas entre as pessoas surdas e ouvintes nesse contexto.

Entre os resultados alcançados por meio da análise das interações durante as atividades, Pietro aponta inicialmente as diferenças no modo como as professoras e as crianças ouvintes se relacionavam com a estagiária surda, Fernanda. Ao passo que as crianças se lançavam nas interações com Fernanda de modo espontâneo e sem julgamentos, transitando entre Português, Libras, gestos e Português acompanhado de sinais¹⁰, as professoras ouvintes demonstravam um contínuo auto monitoramento sobre a sua produção e questionavam a estagiária sobre como deveriam falar em Libras. Em muitos momentos, as professoras interviam no desenvolvimento da atividade buscando esclarecer às crianças de que se tratava – afinal, elas também tinham participado do planejamento da atividade – e, nesse processo, as crianças redirecionavam o seu foco de atenção da Libras falada pela estagiária surda para o Português falado pela professora, a língua que lhes era familiar. Em parte, essa dispersão tinha a ver com o fato de que, na interação em Libras, é central o estabelecimento do contato visual entre todos os participantes, e quando as professoras interviam, a atenção conjunta que Fernanda buscava estabelecer se via fragilizada.

¹⁰ O fato de o Português e a Libras serem fundamentalmente expressos por meio de diferentes canais (aparato vocal x aparato manual) possibilita que palavras (vocais) do Português possam ser articuladas simultaneamente a sinais (manuais) da Libras. Contudo, dada as diferenças gramaticais e estruturais entre o Português e a Libras, os sinais produzidos dessa maneira acabam fragmentados e não devem ser considerados como uma expressão plena da Libras.

Da parte da estagiária surda, Pietro apontou o desafio que ela sentia em conseguir captar a atenção das crianças durante as atividades e de ajuda-las a compreender porque o Português, tão natural para elas, não seria o melhor modo de comunicação com as pessoas surdas. Tanto as professoras ouvintes quanto à estagiária surda demonstravam preocupação em relação ao fato de que as crianças falavam em Português e usavam diferentes recursos linguísticos durante as atividades, buscando continuamente encontrar meios para que as interações ocorressem apenas por meio da Libras. Pietro ainda apontou a insegurança que a estagiária surda Fernanda demonstrou ao longo do projeto pelo fato de não estar familiarizada com o trabalho com crianças dessa idade. Tais questões foram relacionadas pela autora com o perfil do Curso de Letras/Libras no qual a estagiária estava se formando, tendo em vista que a licenciatura em Letras/Libras está voltada à atuação de professores de Libras somente a partir dos anos finais do ensino fundamental, e não com crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo portanto pouca experiência nesse âmbito de atuação aos alunos do curso.

Uma última pesquisa que serve como ponto de partida para a reflexão situada sobre o ensino de Libras para ouvintes foi o de Gesser (2006), que investigou aspectos relativos à interação social entre um professor surdo e seus alunos ouvintes no curso de Libras de uma instituição universitária. Ainda que esse estudo esteja voltado ao público-alvo adulto, e não às crianças, a pesquisa se mostra relevante à presente investigação tanto pelo fato de envolver o ensino de Libras por um professor surdo para alunos ouvintes quanto por sua abordagem etnográfica, voltada essencialmente às situações instauradas nas aulas.

Em sua análise dos dados, Gesser (2006) identificou mais uma vez que a questão relativa à língua falada em sala de aula, se Português ou Libras, frequentemente se tornava fonte de debate entre o professor e os alunos. Ao passo que o professor considerava que as interações em sala de aula deveriam ser todas realizadas em Libras, os alunos – assim como as crianças observadas por Pietro (2017) – faziam uso do Português oral, da Libras, ou até mesmo do Português concomitante aos sinais, de acordo com o que se mostrava mais significativo para eles em cada momento. Além disso, o professor reprovava o uso do Português escrito durante as aulas para fins de registro por parte dos alunos, argumentando que se ficassem presos à escrita perderiam a comunicação visual por meio da Libras, ao passo que os alunos relatavam dificuldades em colocar de lado os registros escritos, que ao longo de sua escolarização constituíram o seu próprio modo de serem alunos. Por fim, um último aspecto que Gesser apontou era o de que os alunos ouvintes frequentemente consideravam inadequada a existência de diferentes variedades lexicais para conceitos com os quais eles já estavam familiarizados,

revelando uma concepção de linguagem em relação à Libras que diferia da concepção que traziam em relação ao Português.

Desse modo, os poucos estudos existentes acerca do cotidiano das aulas de Libras para (crianças) ouvintes revela algumas questões que serão de interesse para a presente pesquisa. Que desafios peculiares à educação de crianças se fazem presentes no ensino de Libras como língua adicional para pessoas ouvintes? Quais são os repertórios linguísticos que os professores surdos e alunos ouvintes mobilizam nas aulas de Libras? Como esses repertórios são integrados (ou não) pelos professores surdos no contexto das aulas de Libras? De que modo os professores surdos lidam com a necessidade de estabelecer uma atenção conjunta com a turma de ouvintes essencialmente por meio da visão? Com essas diversas questões em mente, ingressei no meu doutorado interessada em investigar mais profundamente o cotidiano das aulas de Libras, novamente trazendo como foco de investigação o contexto de ensino voltado às crianças ouvintes.

1.4 A DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E DOS OBJETIVOS

Como argumentado acima, minha decisão em estudar o ensino de Libras para crianças ouvintes envolveu diferentes motivações. Em termos sociais e políticos, considero que esse ensino seja essencial para a construção de uma sociedade em que as pessoas ouvintes sejam socializadas de modo que consigam se comunicar em Libras com as pessoas surdas, favorecendo uma inclusão e integração social mútuas; em termos acadêmicos, as poucas pesquisas que se debruçavam sobre o cotidiano das aulas de Libras para ouvintes chamavam a atenção para perspectivas conflitantes entre professores surdos e alunos ouvintes no que diz respeito ao uso da linguagem na sala de aula, levantando questões que somente pesquisas voltadas ao interior da sala de aula poderiam responder.

Assim, a possibilidade de investigar tais questões em uma escola pública que inseria a Libras como disciplina curricular obrigatória no ensino fundamental se constituiu em uma oportunidade única. A Escola Experimental Emmanuelle Laborit (doravante EEEL), cenário desta pesquisa, é um exemplo de ação política e educacional voltada à disseminação da Libras em meio às crianças ouvintes. Inicialmente, a partir de uma demanda que emergiu com o ingresso de alunos surdos na escola, a proposta pedagógica da instituição foi a de ofertar o ensino de Libras apenas para essas crianças. Posteriormente, com o intuito de difundir o ensino da língua na escola e por ter um aluno surdo matriculado no ensino fundamental, a escola optou

por estabelecer a oferta dessa disciplina a todas as crianças ouvintes do 1º ao 5º ano, bem como às demais turmas que tivessem pessoas surdas matriculadas (PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL/ESCOLA EXPERIMENTAL EMMANUELLE LABORIT, 2014). Hoje, a escola não somente oferta o ensino de Libras para as crianças ouvintes, mas também oferece cursos de extensão de Libras para as famílias de estudantes, funcionários e funcionárias da escola, a fim de incentivar o uso da Libras por toda a comunidade escolar e melhorar a qualidade da interação com as pessoas surdas para além dos diálogos estritos sobre atividades escolares nas aulas de Libras.

Foi em um curso de formação sobre ensino de Libras para ouvintes que pela primeira vez me aproximei da professora de Libras da EEEL, Cláudia. Em agosto de 2017, participei de uma formação¹¹ sobre a criação do Quadro de Referências para o Ensino de Libras como Segunda Língua para pessoas ouvintes no Brasil, que estava sendo elaborado com base no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECR). Cláudia, que juntamente com outro colega surdo atuava como professora de Libras da EEEL, também estava participando do curso.

Em um dos dias da formação, quando os professores discutiam sobre a estrutura atual do Currículo do Curso Letras/Libras, licenciatura e bacharelado, a professora Cláudia comentou com o grupo sobre a ausência de um Currículo de Libras para crianças ouvintes na EEEL, onde ela atuava, e as dificuldades que ela e seu colega enfrentavam para elaborar sozinhos uma proposta de currículo de ensino de Libras para as crianças ouvintes. Nesse diálogo, ficou evidente que todo o campo de ensino de Libras para ouvintes tem, tradicionalmente, tomado como pressuposto um público-alvo de pessoas adultas e ainda pouco se pensa em um público-alvo infantil. A fala da professora Cláudia me motivou a convidá-la para um café e uma conversa após a reunião daquele dia para falarmos sobre o seu possível interesse para o desenvolvimento desta pesquisa, vinculada à sua escola.

Em nossa conversa, a professora Cláudia reforçou que se sentia sozinha na escola em que trabalhava. Disse que gostaria de compartilhar as suas ideias e dúvidas sobre quais métodos e conteúdos seriam apropriados ao ensino das crianças ouvintes, de acordo com as diferentes turmas. Cláudia também falou de algumas de suas dificuldades para interagir com as crianças ouvintes durante as aulas de Libras:

¹¹ Essa formação foi organizada e ministrada pela professora Ronice Muller Quadros e ocorreu no período de 21 a 25 de agosto de 2017 na Universidade Federal de Santa Catarina.

Às vezes tenho dificuldades de interagir com as crianças, como pedir silêncio. Como eu oralizo, isso parece despertar a atenção e a curiosidade das crianças e falam de um jeito admirado: “Olha, ela fala!”. Muitas vezes, me comparam com o outro professor (surdo), que não oraliza. Eu também oralizo para me comunicar com os professores ouvintes, para dizer alguma informação simples (CONVERSA INFORMAL, traduzida da Libras para o Português escrito, 23 ago. 2017).

Esse primeiro contato com a professora Cláudia fortaleceu meu interesse em estudar sobre o ensino de Libras para crianças ouvintes adotando a EEEL como cenário de pesquisa, despertando, também, a minha curiosidade em conhecer como a professora trabalhava as atividades em Libras com as crianças. Saí dessa conversa com Cláudia pensando a respeito de ela ter mencionado o fato de se sentir sozinha, pois em espaços em que atuo, ou já atuei como intérprete de Libras, já ouvi esse relato de muitos surdos que estudam ou trabalham em cenários, cuja presença de pessoas ouvintes é majoritária. Assim, pensei que a minha pesquisa também deveria servir de suporte para ela própria e para outros professores de Libras que trabalham com o ensino de Libras voltado a crianças ouvintes, particularmente no que dizia respeito ao seu interesse de se pensar em metodologias de ensino de Libras adaptadas ao público infantil.

Assim, quando cheguei à escola para observar as aulas de Libras nas turmas de 1º ao 5º ano em novembro de 2017, de modo a me familiarizar com os professores surdos, com a escola e com os alunos ouvintes, eu trazia em perspectiva tanto o problema compartilhado pela professora, relativo à carência de abordagens e metodologias voltadas ao ensino de Libras para crianças ouvintes, quanto o problema do uso da linguagem nas aulas de Libras e aos potenciais conflitos de perspectivas em relação a esse uso, que identifiquei a partir das pesquisas prévias acima apresentadas.

Meus primeiros meses no campo de pesquisa, contudo, mostraram para mim que o problema do uso da linguagem nas aulas de Libras se mostrava muito mais relevante para os participantes daquele contexto do que o problema das abordagens e metodologias de ensino que a professora buscava implementar. Com o intuito de demonstrar de que modo minha experiência de campo foi se delineando nessa direção, gostaria de já nesta introdução reportar uma situação para mim emblemática, tanto pela intensidade da experiência quanto pelo fato de ter ocorrido já em meu primeiro dia de observação participante no campo de pesquisa. Em seguida, aponto algumas observações feitas posteriormente que reforçaram a minha compreensão de que era o problema do uso da linguagem nas aulas de Libras para ouvintes que deveria ser eleito como foco de atenção em minha pesquisa de doutorado.

A situação emblemática a qual me refiro envolveu a turma de 3º ano, composta por crianças ouvintes e um aluno surdo, Marco, usuário de implante coclear,¹² além da professora surda de Libras, Cláudia. O trecho do diário de campo reproduzido abaixo apresenta o episódio que vivenciei:

Nesse dia, enquanto a professora apresentava os sinais dos esportes em Libras, algumas crianças conversavam e outras andavam pela sala. Em um determinado momento da aula, a professora interrompeu e me chamou para interpretar a sua fala, e disse aos alunos: *“Esse momento é importante para a aprendizagem da Libras. Eu estou muito triste e incomodada, porque vocês estão dispersos, conversando em Português, não prestando atenção à aula”*¹³. Em seguida, a professora voltou a sua fala para o aluno surdo da turma: *“Você deveria falar somente em Libras com os colegas e não em Português, pois eu já presenciei em vários momentos nas aulas e na escola você interagindo com os colegas em Português oral e não em Libras”*. O aluno respondeu em Libras à professora: *“Às vezes é melhor falar em Português. Alguns colegas ouvintes conversam comigo só com a soletração manual.”*¹⁴ (DIÁRIO DE CAMPO, traduzido da Libras para o Português escrito, 1 nov. 2017).

Após o aluno Marco responder à professora Cláudia, sobre o uso do Português nas interações com seus colegas ouvintes, a assistente de educação especial da escola, Leila, que ficava na sala durante as aulas para auxiliar um aluno com Síndrome de Down, reiterou a fala da professora Cláudia. Leila disse que o aluno Marco preferia falar em Português e não em Libras com colegas ouvintes, nas aulas ou nos intervalos das aulas, e que via Marco conversando muito mais em Português que em Libras. Enquanto Leila falava, pedia também para as crianças da sala confirmarem: *“Já vi várias vezes o Marco falar mais em Português que em Libras na escola. Nas aulas, no intervalo com os colegas. Não é mesmo crianças? Ele conversa mais em Português com vocês? Não é?”* (DIÁRIO DE CAMPO, 1 nov. 2017).

Algumas crianças confirmaram, outras permaneceram em silêncio, observando a situação, outras ficaram agitadas, gritando, assobiando. Em seguida, Leila perguntou às crianças quem já havia visto Marco falando em Português, que levantasse a mão: *“Quem já viu o Marco falando mais em Português que em Libras aqui na escola levanta a mão. Levanta a mão! Olha... tá vendo? A maioria levantou a mão. Você fala mais em Português que em Libras.”*

¹² O implante coclear é um dispositivo eletrônico colocado cirurgicamente dentro do ouvido e tem como objetivo substituir as funções das células ciliadas da orelha interna no indivíduo com perda auditiva, para que ele possa ter acesso à sensação auditiva (REZENDE, 2010).

¹³ Como será detalhado na metodologia, o uso do itálico em algumas citações diretas dos episódios apresentados serve para destacar que a citação direta aqui, na verdade, é uma tradução da citação direta original, que foi falada em Libras.

¹⁴ A soletração manual é a produção de palavras do Português por meio de um alfabeto manual. Por isso, entre as suas funções, a soletração manual pode ser utilizada na comunicação entre surdos e ouvintes que não são fluentes em Libras, mas que conhecem esse alfabeto manual.

Você é surdo. Isso não tá certo, tá?” (DIÁRIO DE CAMPO, traduzido da Libras para o Português escrito, 1 nov. 2017).

Enquanto Leila falava, eu continuava interpretando tudo do Português para Libras, tanto para a professora Cláudia quanto para o aluno Marco. Quando a aula de Libras finalizou, a última aula do dia, vi que o aluno Marco saiu da sala imediatamente e eu estava me sentindo tensa com aquela situação de ver que como era exigido do aluno que falasse determinada língua na escola.

Quando eu e a professora Cláudia caminhávamos em direção ao portão de acesso ao pátio da escola, encontramos a mãe do aluno à espera de Cláudia, para conversar sobre o que Marco havia relatado a ela. A mãe de Marco estava nervosa, aproximou-se de nós, aparentemente misturando Libras e Português ao mesmo tempo. Depois de dizer que queria conversar um minuto com Cláudia, a mãe de Marco disse:

Meu filho é surdo, mas ele tem o direito de falar a língua que ele quiser. Se ele quiser falar em Português, ele fala, se for em Libras, ele fala, pois é um direito dele. Os surdos não têm que dizer como ele tem que falar. Eu sou uma mãe que estuda também, faço cursos [de Libras] pra poder ajudar meu filho, nós frequentamos associações de surdos e meu filho também entra em contato com outros surdos. Tem outras pessoas surdas que ele conhece, não é só daqui da escola. Você não respeitou meu filho. Ele me disse que essa professora Leila também falou dele, porque ele não fala só em Libras. (...) Quando meu filho tá em casa ele fala do jeito que ele quer, ele tem o direito de escolher. Meu filho é uma criança sozinha nesta escola, não tem muitos surdos da idade dele aqui, e ainda querem dizer como ele tem que falar, se comunicar. (DIÁRIO DE CAMPO, 1 nov. 2017).

A professora Cláudia ficou um tempo em silêncio olhando para a mãe do aluno. Depois disse em Libras:

Desculpa, mas essa não foi a minha intenção. A minha intenção é fomentar a Libras na escola, divulgar a cultura e a identidade surda, porque nós [surdos] não somos muitos na escola. Eu falei isso para dar mais visibilidade para a língua, para os surdos. Eu tenho tentando dialogar isso com a escola. Eu pedi para a escola uma sala bilíngue, para que as nossas aulas possam acontecer lá. Para que a gente tenha materiais bilíngues a nossa disposição. (DIÁRIO DE CAMPO, traduzido da Libras para o Português escrito, 1 nov. 2017).

O fato de eu ser requisitada para interpretar nessa situação, tendo em vista que o meu papel naquela sala de aula, eu imaginava, seria somente o papel de pesquisadora e observadora pegou-me de surpresa. Certamente, eu reconhecia que a minha presença não poderia ser passiva, mas, por outro lado, eu também não esperava ser engajada como intérprete. Além disso, senti-me desconfortável pelo conflito de perspectivas que se instaurou sob a minha mediação,

pois, enquanto intérprete, tornei-me a voz de ambos os participantes para exprimir suas visões conflituosas sobre os usos do Português e da Libras. Foi um episódio de tensão que, já de início, me fez começar a refletir sobre a importância de questões como os recursos linguísticos e seus significados para cada um dos participantes naquelas aulas.

Meu período inicial de ida a campo se estendeu desde o mês de novembro até a primeira semana do mês de dezembro de 2017 e foi quando eu, juntamente com os professores surdos, pude definir qual ano e turma seria o foco da pesquisa. Foi ao final desse período que definimos que as minhas observações seriam mesmo realizadas nas aulas da professora Cláudia. Essa decisão se deveu, principalmente, à abertura de Cláudia, que se mostrou interessada de que suas aulas se tornassem campo de pesquisa, diferentemente do outro professor surdo da escola, José, que não se sentiu à vontade com essa possibilidade. Além disso, escolhemos a turma do 5º ano pelo fato de estar sendo acompanhada por essa mesma professora de Libras desde o 1º ano.

Em fevereiro de 2018, então, passei a participar das aulas de Libras para as crianças do 5º ano, e os primeiros 3 meses de observação continuaram apontando para a relevância da questão dos recursos linguísticos e semióticos e seus significados para a professora Cláudia e para os alunos nas aulas de Libras. Nesse período, identifiquei algumas aparentes contradições que me instigavam a querer compreender por que as coisas se apresentavam como se apresentavam naquelas aulas de Libras.

Por exemplo, a perspectiva de Cláudia de que nas aulas de Libras não se deve falar em Português repetiu-se em outras situações, como relatado no registro abaixo:

A professora entrou na sala de aula e disse em Libras: *“Bom dia!”* Em seguida, bateu palmas, acendeu e apagou a luz da sala para chamar a atenção das crianças e falou em Libras: *“Olhem para mim. Agora é aula de Libras. Não pode falar em Português”* (NOTAS DE CAMPO, 9 abr. 2018).

Por outro lado, em outras situações, notei que a própria professora também fazia uso do Português (por meio de oralização¹⁵) para interagir com as crianças, por exemplo, para dar alguma instrução de tarefa ou solicitar a um aluno ou aluna uma interpretação da Libras para o Português. No trecho do diário abaixo reproduzido, Cláudia solicitou às crianças, oralizando em Português, que mostrassem os sinais em Libras correspondentes a algumas palavras do

¹⁵ Oralização é o termo utilizado para se referir ao processo de aprendizagem do Português oral por parte das pessoas surdas, o que envolve, além do aprendizado da língua adicional em si, um treinamento fonoaudiológico de modo a possibilitar que elas aprendam a articular os sons da língua oral mesmo sem poder ouvi-los. Esse tema será retomado no capítulo teórico, na seção sobre educação de surdos.

Português. “Mostrem os sinais de ‘oi’, ‘bom dia’, ‘boa tarde’, ‘boa noite’, ‘desculpa’, tudo bem” (NOTAS DE CAMPO, 12 mar. 2018).

Posteriormente a essa mesma orientação, alguns alunos conversaram entre si em Português sobre como articular os sinais em Libras e Cláudia pediu, agora em Libras, que as crianças não conversassem em Português durante a aula, sem saber que essa conversa dizia respeito precisamente à questão que ela havia colocado às crianças: *“Não pode falar em Português. Vocês têm que falar em Libras”*. (NOTAS DE CAMPO, traduzido da Libras para Português escrito, 12 mar. 2018).

Essa discrepância revelava que, na perspectiva da professora, havia situações em que era necessário (e talvez adequado) para ela falar em Português, mas não para os alunos; já na perspectiva das crianças, poderia me perguntar o quanto elas conseguiam discernir os motivos da professora ocasionalmente fazer uso do Português em aula e os motivos de elas próprias não poderem falar Português.

Outro aspecto é que, assim como ocorreu no primeiro encontro, as requisições por parte de Cláudia e das crianças de que eu atuasse como intérprete continuaram sendo uma prática rotineira nas aulas. Na nota de campo abaixo, mostro uma ocorrência em que a professora solicitou, inclusive, que eu monitorasse o comportamento das crianças em relação ao uso do Português: *“Durante a atividade, eu falarei em Libras e ela (Danielle) vai ouvir e vai me dizer quem está falando a resposta, quem está falando em Português”* (DIÁRIO DE CAMPO, traduzido da Libras para Português escrito, 9 abr. 2018).

Essas solicitações me causavam estranheza porque, em outras situações, a professora assumia uma posição explícita em relação à falta de pertinência de se ter intérprete nas aulas de ensino de Libras. Em uma conversa informal, Cláudia relatou para mim:

Em 2018 a disciplina Libras vai ser ofertada do 1º ao 5º ano como obrigatória. Diferente dos outros anos, não vai ter intérprete de Libras nas aulas, primeiro por não precisar e segundo porque as crianças acabam criando maior relação com o intérprete do que comigo (CONVERSA INFORMAL em Libras traduzida para Português escrito, 23 abr. 2018).

Essa mesma posição aparecia também em um documento da escola que acessei no início de 2018, elaborado pela professora Cláudia e seu colega, o professor José: o Projeto para a Disciplina de Libras (2018). O projeto apresenta uma proposta de oferta da Libras como disciplina obrigatória, do 1º ao 5º ano, e optativa, do 6º ao 9º ano, destacando em certo momento que:

[...] por uma questão didático/pedagógica **não há necessidade de intérpretes**, assim como nas demais disciplinas de línguas estrangeiras não há necessidade de intérpretes. Cabe lembrar que a Libras não se difere das outras línguas, deve ser vista sem diferença entre outras línguas, assim o aprendizado é mais eficaz pelo contato direto com os professores surdos (PROJETO PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS, 2018, p. 8, grifo meu).

Em outra conversa informal, a professora Cláudia comentou comigo que havia pedido para colegas atuantes em um curso de formação de intérpretes de Libras que divulgassem aos alunos do curso a possibilidade de algum aluno atuar nas suas aulas, por exemplo, por meio de estágio: *“Eu falei com o meu colega que eu precisava de intérpretes estagiários nas aulas de Libras, para interpretar a fala das crianças, ou para as crianças, quando não entendem o que eu digo. Pedi pra ele divulgar pros alunos”* (CONVERSA INFORMAL em Libras traduzida para Português escrito, 30 abr. 2018).

Assim, foi por meio desse exercício de escuta sobre o que acontecia ali, naquelas aulas de Libras, que optei por focar a minha atenção para a questão do uso da linguagem por parte da professora surda e das crianças ouvintes, deixando de lado momentaneamente a possibilidade de investigar sobre as abordagens e metodologias de ensino desenvolvidas pela professora para atender especificamente ao público infantil. A partir de maio de 2018, então, após cerca de 3 meses de vivências em campo, os objetivos da pesquisa foram formulados de modo a compreender as questões que se apresentavam como mais relevantes para mim naquele contexto.

Assim, nesta pesquisa, descrevo e analiso situações por mim vivenciadas em uma turma do 5º ano do ensino de Libras da EEEL, com foco sobre o uso da linguagem na sala de aula. Observei de modo participativo a professora Cláudia e os alunos e busquei compreender, revisitando regularmente os meus registros, os significados que as situações possuíam para os participantes envolvidos no cenário da pesquisa (ERICKSON, 1984; 1990), orientada pelo objetivo geral de investigar de que modo se estabelecia o uso da linguagem nas aulas de Libras da turma do 5º ano da EEEL. Quanto aos objetivos específicos, busquei: (i) identificar os contextos específicos em que o Português ou a Libras eram mobilizados tanto por parte da professora surda quanto por parte das crianças ouvintes; (ii) analisar o significado atribuído pelos participantes ao uso da linguagem emergente nas aulas de Libras; e (iii) refletir sobre o papel da interpretação Libras-Português no contexto do ensino de Libras para crianças ouvintes.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Para mostrar o desenvolvimento e os resultados desta pesquisa, a presente tese está organizada nos seguintes capítulos. Neste primeiro capítulo, de introdução, apresentei as minhas motivações para desenvolver esta pesquisa e uma contextualização do ensino de Libras para crianças ouvintes no Brasil. Busquei justificar a pesquisa tanto em termos sociais e políticos quanto em termos das questões acadêmicas que o campo do ensino de Libras para crianças ouvintes, embora ainda bastante incipiente, aponta como relevante de ser investigado em maior profundidade. Por fim, introduzi algumas experiências vivenciadas no início de minha experiência de campo que acabaram sendo determinantes para a definição do problema e dos objetivos de pesquisa.

No capítulo 2, apresento o referencial teórico construído em diálogo com a experiência de campo. Este capítulo está dividido em duas seções: na primeira seção situo a pesquisa na área da Linguística Aplicada. Na seção seguinte, abordo os conceitos de agrupamento, situação e encontro social de Goffman. Logo depois, reviso os conceitos de participação e expressão conjunta de entendimento, e desenvolvo uma reflexão sobre uma nova ordem comunicativa que tem sido estudada em salas de aula contemporâneas, e finalizo a seção dissertando sobre translíngua, repertório e ideologias linguísticas. Na segunda seção deste capítulo, inicialmente trato das perspectivas sobre a educação de surdos, para, em seguida, abordar a educação bilíngue para surdos no Brasil, bem como o intérprete educacional na educação de surdos. Finalizo a segunda seção apresentando três pesquisas que tratam do ensino de Libras para ouvintes.

O capítulo 3 é dedicado à metodologia, à apresentação das negociações para a entrada em campo, à apresentação da EEEL, da professora Cláudia e dos doze alunos do 5º ano. Também descrevo o desenvolvimento da geração de dados, as formas adotadas de tradução e transcrição das falas em Libras e em Português nos episódios apresentados nas análises, e finalizo apresentando como ocorreu o trabalho de ilustração de determinadas interações nos episódios desta etnografia.

No capítulo 4, trago as análises empreendidas a partir dos episódios que emergiram da geração de dados. No primeiro episódio “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras, analiso a participação e o trabalho colaborativo dos alunos do 5º ano voltados à compreensão sobre em que consistia a avaliação proposta pela professora de Libras. Nesse episódio, abordo ainda sobre o acesso perceptual da professora ao que se passava na sala de aula, a familiaridade

das crianças ouvintes com o modo cultural das pessoas surdas interagirem, o incômodo da professora em relação ao uso do Português e o papel da interpretação na aula de Libras.

No segundo episódio “Vamos deixar a professora feliz! ”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras, analiso os significados atribuídos aos repertórios linguísticos pelos alunos e pela professora, em uma situação de xingamento entre dois alunos que gerou um pequeno mal-estar na professora. Nesse episódio, o tópico central da análise girou em torno das diferentes compreensões sobre o que constitui a Libras em contraposição a gesto, tanto na perspectiva da professora quanto das crianças.

No capítulo 5, apresento uma reflexão em torno de três temas que, na minha visão, destacaram-se de modo significativo para os participantes desta pesquisa: a luta por parte da professora pelo reconhecimento da Libras no contexto escolar; o conflito entre o desejo e a rejeição em relação à presença de intérpretes nas aulas de Libras; e a necessidade de uma familiarização das crianças ouvintes com o modo cultural das pessoas surdas, não somente em termos teóricos, mas vivenciais. Encerro então este relatório com as considerações finais no capítulo 6, colocando em diálogo os objetivos de pesquisa com os resultados encontrados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diversas transformações têm sido vivenciadas pela sociedade contemporânea, resultantes dos tempos híbridos em que vivemos. Um cenário social, composto por mudanças tecnológicas, pelas diásporas, pela mobilidade e contatos entre pessoas, tem sido potencializado e caracterizado por práticas comunicativas de indivíduos que usam seus recursos linguísticos e semióticos para alcançar seus objetivos comunicativos (JACQUEMET, 2005; LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Essa realidade, própria da modernidade recente (MOITA LOPES, 2013), tem se tornado cada vez mais intensa e aparente, em que pessoas se socializam por meio de diferentes línguas, a partir de contatos e contextos transnacionais e transculturais.

Nessa direção, os estudos da linguagem na área da Linguística Aplicada (doravante LA), pela perspectiva compreendida como (In)disciplinar (MOITA LOPES, 2006), têm desenvolvido e colaborado com importantes debates e reflexões sobre o cenário sociolinguístico brasileiro. Segundo Moita Lopes (2006), a LA é (In)disciplinar no sentido de que ela reconhece a necessidade e a importância de não se constituir como disciplina, mas como uma área nômade, que busca pensar de maneira diferente, para além de visões preestabelecidas, procurando produzir inteligibilidades sobre os problemas sociais nos quais a linguagem tem um papel principal.

Alinhada a essa perspectiva da LA como (In)disciplinar, nesta etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015; JUNG; SILVA; SANTOS, 2019), busquei compreender os significados atribuídos aos recursos linguísticos e semióticos mobilizados nas aulas de Libras do 5º ano na Escola Experimental Emmanuelle Laborit (EEEE), pela professora surda e pelas crianças ouvintes.

O caráter (In)disciplinar conduz a constituição de uma LA que atravessa e interage com outras áreas do conhecimento, possibilitando o diálogo com o mundo contemporâneo e a relação teoria e prática que considera as vozes dos que vivem as práticas sociais. Como afirmam Signorini e Cavalcanti (1998, p. 7), a LA é uma “interface não transparente e neutra entre diferentes áreas e disciplinas que se interessam pelas questões relacionadas ao uso da linguagem”, que estranha verdades essencializadas e propicia novas interpretações sobre o fenômeno investigado (MOITA LOPES, 1998; 2006; RAJAGOPALAN, 2006).

Nessa direção, no cenário pesquisado procurei compreender as questões da linguagem, não só a partir da Linguística Aplicada como componente teórico, mas me aproximei e dialoguei com outros campos do conhecimento, como, dos Estudos Surdos em Educação (SKLIAR, 2005), os estudos voltados à análise da interação social, abordando conceitos como

o de agrupamento, situação e encontro social de Goffman (2002) e da interpretação educacional (LACERDA, 2000; 2009; LACERDA; SANTOS, 2015; MARTINS, 2013).

Nesta pesquisa, distancio-me de uma concepção de linguagem homogênea e fixa, por compreender a linguagem como prática social, local e performática (PENNYCOOK, 2010). Para Pennycook (2010), a noção de linguagem como prática social e local promove uma ruptura epistêmica no campo dos estudos da linguagem, uma vez que se afasta de uma concepção de linguagem como uma entidade pré-determinada e se aproxima de uma noção que relaciona, de maneira dinâmica, a linguagem e o seu lugar de uso.

Na perspectiva de Pennycook, o local é dinamicamente (re)construído na e pela linguagem, ampliando a compreensão do que vem a ser o seu uso em situações situadas, uma vez que o local não caracteriza unicamente o contexto em que a linguagem se constrói e muda, mas representa principalmente uma parte constitutiva das práticas de linguagem (PENNYCOOK, 2010, p. 9). As práticas de linguagem são “legitimamente vistas como práticas sociais, uma vez que são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as necessidades contextuais e interacionais” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 49). Elas acontecem em um dado contexto comunicativo, marcadas por concepções ideológicas, políticas e históricas nelas presentes.

Nesse sentido, alinhada à concepção de Pennycook (2010) e de César e Cavalcanti (2007), nesta pesquisa compreendo a linguagem como prática social e local, e cambiante, pois é no uso que a existência da linguagem é produzida em situações específicas, culturalmente, historicamente e socialmente situadas, perpassadas por diferentes visões ideológicas (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007). Isso permite aos estudos da linguagem seguirem um caminho que se pauta “(...) pelo que emerge ou pelo que se move sob os saberes constituídos, ou à margem deles” (SIGNORINI, 1998, p. 99) e não um por meio de um percurso fixo, prescrito a partir de teorias pré-determinadas.

Nesta pesquisa, percebi também que as situações sociais que emergiram relacionadas à linguagem e seus usos, abrangeram questões que extrapolaram temas que envolvem a linguagem propriamente dita. Por essa razão, pode-se afirmar que a LA, por ter preocupação e interesse com os problemas sociais relativos às questões linguísticas, também é política. Como destaca Rajagopalan (2003), a linguagem é também concebida como uma forma de manifestação política, pois é por meio da linguagem que grupos minoritarizados¹⁶ têm lutado

¹⁶ Destaco, que, nesta pesquisa, o termo minoritarizado tem um significado ideológico e, por isso, não corresponde a uma qualificação numérica. A língua minoritarizada, portanto, não é falada por uma minoria de

por reconhecimento e respeito, como também têm conquistado visibilidade em meio aos grupos sociais majoritários.

Por isso, para compreender a perspectiva da professora Cláudia, dos alunos ouvintes sobre o significado social atribuído ao uso da linguagem mobilizado nas aulas de Libras do 5º ano na EEEL, levo em conta também aspectos que se mostraram importantes ao longo da pesquisa, ligados às questões políticas, históricas, identitárias, ideológicas e educacionais dos participantes.

A seguir, apresento o aporte teórico construído a partir da minha experiência etnográfica. Esse referencial contribuiu para a minha compreensão das situações sociais vivenciadas nas aulas de Libras do 5º ano, envolvendo uma professora surda e uma turma de crianças ouvintes.

2.1 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

Nesta pesquisa, busquei ancorar-me centralmente em uma abordagem teórica e metodológica conhecida no Brasil como etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015; JUNG; SILVA; SANTOS, 2019). Nessa perspectiva, o referencial teórico da pesquisa não foi totalmente estabelecido de forma *a priori*, mas construído em diálogo com a experiência de campo. Assim, apesar de chegar à escola com alguns embasamentos teóricos em mente, constituídos pelo quadro epistemológico da Linguística Aplicada (In)disciplinar, à medida que eu fui participando da experiência em campo, esse referencial foi se modificando e foi sendo ampliado.

Na perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, não existe descontinuidade entre geração de dados, teorizações e análises. Como resultado disso, foi por meio de um diálogo entre minha experiência de campo e meus estudos teóricos em Linguística Aplicada que emergiram os referenciais e conceitos que serão apresentados nesta seção. Na análise dos dados gerados buscarei demonstrar de que modo esse referencial contribuiu para a minha compreensão de algumas situações sociais vivenciadas nas aulas de Libras do 5º ano, envolvendo uma professora surda e uma turma de crianças ouvintes.

A partir do interesse por uma abordagem de pesquisa centrada na etnografia da linguagem, as análises apresentadas neste trabalho giraram em torno de episódios de interação

peças, mas é invisibilizada devido a um ideal linguístico imposto pela sociedade majoritária (CAVALCANTI, 2011).

social que foram videogravados no contexto das aulas de Libras. Por esse motivo, o primeiro campo teórico, que reviso na seção 2.1, diz respeito à etnografia da linguagem e aos estudos voltados à análise da interação social na seção 2.2, abordando conceitos tais como o de agrupamento, situação e encontro social de Goffman. Já de forma mais direcionada à interação em sala de aula, reviso conceitos tais como os de participação e expressão conjunta de entendimento, bem como a reflexão sobre uma nova ordem comunicativa que tem sido estudada em salas de aula contemporâneas. Na seção 2.3, debruço-me sobre temas que vêm sendo objeto de reflexão no campo da Linguística Aplicada e que se mostraram relevantes a partir de minhas observações-participativas nas aulas de Libras, particularmente, os temas translinguagem, repertório linguístico e ideologias linguísticas. Na seção 2.4, abordo, inicialmente, as perspectivas sobre a educação de surdos, para em seguida discorrer, na seção 2.5, sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil, bem como sobre o intérprete educacional na educação de surdos na seção 2.6.

2.2 INTERAÇÃO SOCIAL

Quando interagimos, engajamo-nos em um processo social no qual elaboramos nossas falas, trocamos turnos, levando em consideração nossos objetivos e propósitos sociais. Nas interações nas aulas de Libras no 5º ano na EEEE, observei que a professora de Libras e crianças dessa turma alternavam suas posições, em relação a quem perguntava, respondia, interpretava ou silenciava, contribuindo para o processo de construção de sentido da fala umas das outras. Os turnos de fala nessas interações não possuíam um significado intrínseco. Isso porque são os participantes que fazem sentido das falas uns dos outros localmente, motivo pelo qual analiso o desdobramento da interação social para buscar compreender o significado das ações sociais da professora Cláudia e das crianças ouvintes nas aulas de Libras no 5º ano.

Erickson (2004) afirma que a interação é uma ecologia social de adaptação mútua, na qual estão postas as ações dos participantes e a contribuição que cada um faz sobre as ações uns dos outros, envolvendo a construção e a adaptação no curso da própria interação.

Mas é na chamada situação social que se estabelecem as interações sociais. É nessa esfera que os participantes, com suas particularidades, em um dado cenário, encontram-se e constroem sentidos. Por situação social, Goffman (2002, p. 17) refere-se a

[...] 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 modo semelhante.

Em uma situação social, as pessoas que se encontram agrupadas umas diante das outras podem ratificar-se conjuntamente “como co-sustentadoras autorizadas de um único foco de atenção cognitiva e visual, ainda que móvel”, que Goffman (2002) chama de um encontro social (p. 17-18). Um encontro pressupõe o envolvimento de todo o agrupamento ou de apenas algumas pessoas. O agrupamento, por sua vez, refere-se ao conjunto de pessoas próximas ou distantes, conversando ou em silêncio, cuja organização social do comportamento é conduzida por regras culturais, constituindo uma situação social (GOFFMAN, 2002).

Para que os encontros aconteçam, os participantes se organizam na interação de modo a demonstrarem uns aos outros quem faz parte do encontro, os chamados participantes ratificados. Quem não faz parte do encontro, os participantes não-ratificados, podem também estabelecer outros encontros dentro da mesma situação social (GOFFMAN, 2002). Alinhada a esses conceitos de Goffman (2002), mostro que na sala de aula investigada, a professora Cláudia e os estudantes ouvintes formavam um agrupamento (estavam próximos uns aos outros, unidos e regidos por certas regras culturais) e formavam uma situação social (por se encontrarem em um ambiente que os tornava acessíveis aos sentidos uns dos outros), sendo que dentro desse cenário, variados encontros sociais se estabeleceram, ora entre a professora e as crianças, ora entre os alunos, dependendo do modo como ratificavam-se como interlocutores e interlocutoras nas interações.

Os conceitos de Goffman (2002) acima descritos mostraram-se relevantes em todos os episódios analisados neste trabalho. Isso porque o fato de a professora Cláudia ter um acesso perceptual distinto às crianças ouvintes no ambiente compartilhado da sala de aula e, conseqüentemente, às situações sociais estabelecidas, trouxe repercussões de vários tipos (pedagógicas, interacionais, institucionais) para aquele contexto de ensino.

Outros conceitos advindos do campo da etnografia da linguagem que se mostraram relevantes em minhas reflexões emergiram de estudos de interação mais especificamente voltados ao contexto da sala de aula, tal como o de *participação* (PETERMANN, 2016; VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019). Tais conceitos foram explorados especialmente na análise do episódio “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras, no capítulo 4, cujo foco está sobre os modos de participação das crianças ouvintes na expressão conjunta de entendimento sobre uma prova apresentada em Libras pela professora Cláudia.

Petermann (2016, p. 29) define participação como um trabalho interacional de “estar engajado e fazer coisas conjuntamente, orientado para o mesmo foco de atenção, ratificando a participação dos outros e tendo a própria participação ratificada pelos demais”. Na participação das crianças ouvintes e da professora Cláudia nas aulas de Libras, observei o que foi dito e por quem, para quem foi dito e com que finalidade, e como o interagente foi ou não ratificado na interação (PETERMANN, 2016; VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019).

Nesse sentido, a participação e o engajamento das crianças ouvintes do 5º ano em prol de um objetivo comum, qual seja, entender as instruções da prova em Libras, abrangeu uma expressão conjunta de entendimento. O engajamento nesse processo de construir um conhecimento comum mostrou o envolvimento das crianças ouvintes com o objeto em questão na interação e, de modo colaborativo, elas resolveram problemas de entendimento que se apresentaram na interação, avançando em direção aos objetivos da proposta da prova de Libras. Na dinâmica interacional do processo de construir entendimento conjuntamente entre os alunos do 5º ano, emergiram perguntas, respostas, explicações, repetições produzidas pelas crianças ouvintes na interação para a solução de um “problema” comum (VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019).

Além dos conceitos apresentados, outro que se mostrou relevante em minha experiência de campo foi a reflexão da nova ordem comunicativa na sala de aula, como mostram os trabalhos de Lopes (2015), Rampton (2006) e Garcez e Lopes (2017). Esses estudos demonstram que as interações em sala de aula contemporânea seguem uma nova ordem em que a participação dos alunos é marcadamente ativa e performática. Essa nova ordem mostra o novo jeito de ser e atuar dos alunos na contemporaneidade, sem precisar que o professor ou a professora controle a interação e autorize o momento da participação dos estudantes como se dava nas salas de aula tradicionais. No episódio “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras; e de forma ainda mais marcante no episódio “Vamos deixar a professora feliz”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras, o modo de participação das crianças na sala de aula também se distancia dos modelos convencionais de sala de aula, apontando para essa nova ordem comunicativa.

Lopes (2015) em sua pesquisa etnográfica realizada em uma sala de aula de Língua Espanhola de ensino médio em uma escola pública, mostra que as participações observadas envolviam alunos desafiando professor, aluno disciplinando aluno, dentre outras participações, que reiteraram uma mudança de paradigma interacional e de identidade juvenil nas escolas.

Na pesquisa de Rampton (2006), uma etnografia da linguagem realizada em uma turma do 9º ano de uma escola pública de Londres, o grupo estudado era composto por 30 alunos com idades entre 13 e 14 anos. O autor demonstra que nessa turma, os alunos também tomavam a iniciativa e estabeleciam suas preferências em relação ao que acontecia na sala de aula. Rampton mostra, em sua pesquisa, que os alunos da turma contestavam o professor quando ele os ignorava e agiam muitas vezes de maneira semelhante ao professor, ao fazerem iniciações e avaliações durante a interação. Os alunos mais participativos gerenciavam a interação ao se autosseleccionarem para falar e ao selecionarem outros colegas de sala. Assim, suas participações tinham um caráter distinto do encontrado na sala de aula tradicional, que se limita, muitas vezes, a uma dinâmica interacional de respostas dos alunos às perguntas do professor, validando-as como certas ou erradas, especialmente no contexto das sequências interacionais conhecidas como IRA¹⁷ (Iniciação-Resposta-Avaliação) (e.g. CAZDEN, 2001; CONCEIÇÃO, 2008; GARCEZ, 2006).

Em sua pesquisa, Rampton (2006) destaca que alguns dos alunos demonstravam estar superenvolvidos nas atividades, interrompendo o professor, completando sua fala mesmo quando não solicitados, fornecendo *feedback* ao que o professor dizia ou ao que os colegas respondiam, pedindo silêncio aos colegas para que o professor prosseguisse com a aula, dentre outras ações sociais. O autor argumenta que essa maneira de os alunos participarem na sala de aula não deveria ser lida como um caos, mas como uma “participação exuberante” (RAMPTON, 2006, p. 30). Além disso, ele identificou que o professor tendia a favorecer alunos superenvolvidos a fim de ter atenção dos demais alunos e de manter o andamento da aula.

Na visão de Rampton (2006), conforme o autor já apontava há mais de uma década, a escola organizada para ensinar os jovens a ficarem quietos, em obediência, fazendo somente o que lhes é mandado em sala de aula está em crise. E, em lugar dela, existe uma outra, em que os alunos participam, interpelam professores e colegas de turma, e se posicionam em relação aos assuntos pelos quais se interessam nas aulas, sendo que essa participação é própria de um

¹⁷ A sequência interacional Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) é um modo de interação padrão e canônico. Essa estrutura ternária é uma das ações mais empreendidas em sala de aula de ensino de línguas. A sequência IRA concede ao professor o domínio das interações sociais, na medida em que hierarquiza o início das sequências interacionais e detém o controle do assunto abordado. A sequência IRA consiste de uma pergunta feita pelo professor, seguida da resposta do aluno e da avaliação da resposta do aluno pelo professor. A sequência apresenta uma proposição particular, que é o turno de iniciação marcado por uma pergunta, cuja resposta já é conhecida por quem questiona. Caso a resposta do aluno seja satisfatória, o professor aceita; caso contrário, ele realiza correções. No turno de avaliação, quando a resposta do aluno não é a que o professor deseja, o professor tem a liberdade de corrigir. Essa correção, geralmente é frequente e feita sem hesitação ou demora (CAZDEN, 2011; CONCEIÇÃO, 2008; GARCEZ, 2006).

tempo em que as mídias sociais, a tecnologia e a difusão da informação são constantes em todos os ambientes.

Nessa nova ordem comunicativa, os estudantes em sala de aula não dependem do consentimento do professor para interagirem uns com os outros. Há uma ausência de conduta hierárquica entre o professor e os alunos, no que se refere à quando, como e quem pode falar na interação em sala de aula (GARCEZ, LOPES, 2017; LOPES, 2015). Na concepção de Dayrell (2007), esse perfil de jovens tem buscado suas múltiplas identidades, construindo seus modos de ser jovem, a partir de suas experiências de socialização em contextos múltiplos que se “confrontam com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc” (p. 1114).

Como consequência, a juventude contemporânea tem trazido novos desafios para professores, professoras e estudantes, requerendo que negociem maneiras de lidar com as manifestações das mudanças em sala de aula, principalmente na questão da autoridade. Se antes a autoridade dos professores era reconhecida como natural e incontestável, atualmente os alunos não se mostram tão dispostos a reconhecê-la como óbvia, demandando ao professor “negociar interacionalmente sua própria legitimidade entre os jovens da nova modernidade” (DAYRELL, 2007, p. 1121). Em minhas análises, busco demonstrar que a professora de Libras também vivencia esses desafios, acompanhados de particularidades advindas do modo singular das pessoas surdas terem acesso perceptual ao ambiente.

A seguir, abordo os conceitos de translanguagem, repertório linguístico e ideologias linguísticas, por também se mostrarem relevantes na minha experiência etnográfica construída e realizada nas aulas de Libras do 5º ano na EEEL.

2.3 TRANSLINGUAGEM, REPERTÓRIO LINGUÍSTICO E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

As noções acima introduzidas a respeito da interação social, particularmente no modo como ela se manifesta nas salas de aula contemporâneas, ajudaram-me a compreender algumas situações sociais recorrentes observadas nas aulas de Libras do 5º ano por mim estudadas. Até aqui, o meu olhar analítico esteve voltado a conceitos relacionados ao modo como a professora Cláudia e as crianças interagem entre si. A partir da revisitação e interpretação dos dados gerados nas aulas, porém, outros aspectos que se mostraram relevantes nas aulas de Libras dizem respeito aos recursos linguísticos por meio dos quais a professora e as crianças se

expressavam e aos significados atribuídos a esses recursos por Cláudia e pelas crianças naquele cenário específico.

Um primeiro aspecto relativo a esse diferente uso da linguagem observado nas aulas diz respeito à noção de translanguagem (GARCÍA, 2009; GARCIA E WEI, 2014). As aulas de Libras para crianças ouvintes na atualidade são um ambiente ainda mais propício à emergência desse tipo de fenômeno, tendo em vista a presença de participantes que operam com diferentes línguas e diferentes modalidades comunicativas em uma mesma situação comunicativa. O episódio “Vamos deixar a professora feliz!”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras é o episódio que me remeteu a esse conceito, tendo em vista uma breve sequência interacional em que se entrelaçam diferentes tipos de ação manual e vocal por parte da professora e das crianças, que acabaram atribuindo diferentes significados a esses fenômenos emergentes.

Por meio da lente da translanguagem percebi que em determinadas situações, as produções híbridas mobilizadas pela professora Cláudia e pelas crianças nas aulas de Libras no 5º ano transcenderam a visão sobre diferentes línguas segmentadas e com fronteiras na interação comunicativa. Isso porque a translanguagem não evoca em seu conceito apenas uma hibridização de línguas distintas, mas contempla os diferentes recursos linguísticos e semióticos dos falantes a partir do seu repertório formado não por sistemas autônomos, mas pela pluralidade linguística, cultural, multimodal, ideológica e social que marcam os modos de vida dos indivíduos (GARCÍA, 2009).

Nessa perspectiva, de acordo com García (2009), a translanguagem não está focada no trânsito entre línguas, como uma entidade autônoma e autossuficiente, mas nas “múltiplas práticas linguísticas que os bilíngues usam para expressar e dar sentido aos seus mundos bilíngues¹⁸” (GARCÍA, 2009, p. 54). Para a autora, as práticas linguísticas são vistas como práticas sociais refletidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as suas necessidades interacionais. Nesse sentido, a translanguagem distancia-se de uma visão de separação entre línguas e considera que falantes bilíngues não possuem competências separadas nas línguas faladas, mas um repertório linguístico que é usado de forma dinâmica e simultânea produzindo sentidos nas práticas comunicativas dos falantes (GARCÍA, 2009; GARCIA E WEI, 2014; LUCENA E NASCIMENTO, 2016).

Com base em García (2009), Lucena e Nascimento (2016) argumentam que falantes bilíngues ao utilizarem seus repertórios linguísticos para interagirem em suas práticas

¹⁸ No original: “multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds.”

comunicativas situadas, potencializam seu repertório linguístico, contribuindo para a construção de sentidos e transformação contínua desse repertório, além de novas práticas de linguagem criativas, em resposta às diferentes e complexas interações do século 21.

Para García e Wei (2014), um processo criativo gera hibridizações que invocam, em um contexto situado, a produção de novas práticas de linguagem, proporcionando a emergência de novas identidades bilíngues, ideologias e subjetividades. Nesse sentido, García e Wei (2014), Yip e García (2018) destacam a importância de não confundir translinguagem com o conceito clássico da sociolinguística de *codeswitching* (alternância de línguas), associados a uma ideologia de que cada nação possui apenas uma língua (GARCÍA E WEI, 2014). O foco das práticas de linguagem translíngues não está na estrutura e na ideia de dois sistemas linguísticos separados, mas sim em um contínuo linguístico, de modo que cada participante da interação dê sentido aos seus mundos bilíngues (GARCÍA, 2009).

Posto isto, importa então mencionar que a alternância de línguas e a translinguagem são conceitos teóricos e analíticos diferentes. A alternância de línguas preserva a ideia de separação e identificação das línguas envolvidas em uma situação comunicativa específica, enquanto que a translinguagem se difere, na medida em que não define o uso da linguagem de um falante bilíngue como uma alternância entre línguas. Sob a ótica da translinguagem não existe uma separação entre as línguas, o falante possui um único repertório linguístico, do qual utiliza de seus recursos multimodais, sensoriais e linguísticos para se comunicar, desestabilizando fronteiras entre as línguas nomeadas (GARCÍA E WEI, 2014).

A translinguagem confronta, assim, visões homogeneizadoras de linguagem, em favor de uma concepção de linguagem heterogênea, multimodal, dinâmica e ampla, de modo que abranja a visão de repertórios linguísticos mobilizados pelos participantes de uma situação social em suas práticas comunicativas, dando sentido às experiências na interação, a partir de usos criativos da linguagem (YIP E GARCÍA, 2018). Tais aspectos são retratados e estudados neste estudo nas análises dos episódios no capítulo 5, que envolveram complexas interações multilíngue e multimodal. Estes episódios mostraram que os dados gerados trouxeram questões importantes sobre os repertórios linguísticos da professora Cláudia e das crianças ouvintes. Nos repertórios da professora e das crianças emergiram conhecimentos da Libras, do Português, de gestos, mostrando por meio de suas produções híbridas que as fronteiras entre as línguas são difusas.

Nessa direção, compreendo o conceito de repertório linguístico a partir de Busch (2012; 2015) que assim como os autores mencionados, considera que o foco da translinguagem não

está nas línguas como sistemas autônomos, mas no repertório, na fluidez e criatividade das práticas linguísticas e, por isso, as línguas não devem ser entendidas como categorias estáveis.

Na concepção de Busch (2015), o repertório linguístico não deve ser interpretado como uma mera caixa de ferramentas, da qual escolhemos a língua certa para ser usada em uma determinada situação. O uso da linguagem do falante não ocorre a partir da seleção de uma língua e de suas regras gramaticais. Ao invés disso, no repertório linguístico, diferentes línguas e modos de falar particulares estão juntos e interferem-se mutuamente e entrelaçam-se para construir algo novo, podendo ter fortes conotações emocionais, linguísticas ou ideológicas que não estão disponíveis ou estão parcialmente disponíveis em momentos específicos. Além disso, para Busch, o repertório não é “determinado apenas pelos recursos linguísticos que temos, mas às vezes por aqueles que não temos; e estes podem se tornar visíveis em uma determinada situação como uma lacuna, uma ameaça ou um desejo¹⁹” (p. 17).

As reflexões empreendidas nesta seção sobre translinguagem e repertório linguístico mostram a importância desses construtos para a educação bilíngue. Na visão de García (2009) a educação bilíngue deve ser pensada e construída a partir das práticas de linguagem observadas na escola presentes nas interações entre estudantes, professores, professoras e outros membros da comunidade escolar, visto que todos chegam à escola com seus repertórios linguísticos específicos (GARCÍA, 2009).

García (2009) argumenta a importância da educação bilíngue não se concentrar apenas no ensino e na aprendizagem de línguas adicionais, mas também auxiliar os alunos tornarem-se cidadãos globais e críticos, para além das fronteiras culturais em que a escola muitas vezes opera. Para a autora, “mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é uma forma de proporcionar uma educação significativa e equitativa, bem como uma educação que considere outros grupos linguísticos e culturais²⁰ (p. 22)”. García (2009) ressalta que a educação bilíngue não deve ser pensada como um processo de acréscimo de línguas ao repertório linguístico dos alunos, com foco restrito na estrutura linguística, apresentada de maneira desconectada das funções sociais e significativas para o aprendiz.

Em vista disto, considero importante mencionar que as reflexões empreendidas nesta pesquisa sobre translinguagem e repertório linguístico com base nos autores citados, não se

¹⁹ No original: “Our repertoire is not determined solely by the linguistic resources we have, but sometimes by those we do not have; these can become noticeable in a given situation as a gap, a threat or a desire” (BUSCH, 2015, p. 17).

²⁰ No original: “More than anything else, bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as an education that builds towards other linguistic and cultural groups.” (GARCIA 2009, p. 22).

opõem ao ensino das normas linguísticas de uma língua adicional, mas se alinham ao que Cardoso e Lucena (2018) propõem. Na visão das autoras, os professores de línguas adicionais podem auxiliar e trabalhar conjuntamente com os alunos na reflexão crítica sobre como as normas linguísticas são constituídas e como podem ser experienciadas e utilizadas de um modo criativo e fluido em diferentes situações. Não existe uma única direção e precisa no uso da linguagem e, por mais que esse uso não consiga modificar a norma, ele tem “[...] o seu valor comunicativo na situação em que são utilizados e negociados” (CARDOSO E LUCENA, 2018, p. 143).

Pode-se depreender das considerações acima sobre translinguagem e repertório linguístico, que esses temas acabam tornando relevante também uma reflexão sobre os conceitos de ideologias linguísticas. Isto porque a translinguagem e o repertório linguístico da professora Cláudia e das crianças ouvintes são refletidos nesta pesquisa nas relações entre sinais e gesto, Português e Libras, e Português sinalizado²¹, produções híbridas que são legítimas na construção de entendimentos nas interações entre surdos e ouvintes em um cenário situado, mas que muitas vezes são ainda considerados tabus na área da língua de sinais, e que precisam ser refletidos, conforme trago neste estudo.

Assim sendo, falar sobre a linguagem e seus usos, não se restringe a produzir formulações somente a respeito da linguagem. Abrange também refletir sobre os indivíduos que usam seus repertórios linguísticos para alcançar seus objetivos comunicativos. Como declaram Gal e Irvine (2019, p.1) “afirmações sobre a linguagem nunca são somente sobre a linguagem! – e nunca são somente afirmações²²” (p. 1). Essas afirmações abrangem conhecimentos sobre a vida social, se envolvem com outros meios de comunicação, com os falantes e o uso da linguagem e como esse uso é interpretado em um mundo social e cultural. Para as autoras, afirmações sobre a linguagem vão além de asserções sobre formas linguísticas, elas implicam “posicionamentos ideológicos que são evidenciados em múltiplos espaços da vida social²³” (p. 1).

Isto porque, o uso da linguagem é perpassado por diferentes dimensões ideológicas, uma vez que as línguas e seus usos estão situados em contextos sócio histórico particulares e, portanto, são utilizadas por pessoas em situações específicas e que carregam consigo diferentes

²¹ Fala em Português em que se insere alguns sinais da Libras para propiciar entendimento a pessoa surda sobre o que está sendo falado na interação.

²² No original: “Statements about language are never only about language!– and they are never only statements” (GAL; IRVINE, 2019, p. 1).

²³ No original: “They entail ideological positions that are made evident in multiple sites of social life” [...] (GAL; IRVINE, 2019, p. 1).

visões de mundo (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007). Também para Woolard (1998, p. 3), as ideologias linguísticas:

Não se referem apenas à linguagem. Em vez disso, elas visualizam e estabelecem laços da linguagem com a identidade, a estética, a moralidade e a epistemologia. Por meio desses vínculos, elas sustentam não apenas a forma e o uso linguístico, mas também a própria noção de pessoa e grupo social, bem como instituições sociais fundamentais como ritual religioso, socialização infantil, relações de gênero, Estado-nação, escolaridade e lei (WOOLARD, 1998, p. 3, tradução nossa).²⁴

Neste excerto, Woolard (1998) mostra que as ideologias linguísticas estabelecem interseções da linguagem e os seres humanos com outros contextos sociais. Elas são significativas, porque elas não são apenas sobre a língua, mas, também, para a análise social e por conceberem e estabelecerem conexões entre fenômenos linguísticos e sociais (GAL, 1992).

Nessa perspectiva, ideologias linguísticas são também definidas como “crenças ou sentimentos sobre as línguas conforme são usadas em seus mundos sociais²⁵” (KROSKRITY, 2004, p. 498), ou ainda, como define Silverstein (1979), como quaisquer “conjuntos de crenças sobre a língua articulada pelos usuários como uma racionalização ou justificativa da estrutura linguística percebida e utilizada²⁶” (p. 193).

As ideologias linguísticas são impregnadas de questões políticas e morais, que permeiam um campo sociolinguístico particular e estão sujeitas aos interesses da posição social de seus portadores (IRVINE; GAL, 2000). Elas são múltiplas, imprevisíveis e historicamente situadas. Por não serem um fato natural, como destacam Gal (2006) e Moita Lopes (2013), as ideologias linguísticas são produzidas e emergem nas interações sociais. Além disso, elas são inerentemente plurais e parciais (GAL; IRVINE, 2019; IRVINE, 2012). Plurais, porque estão sempre posicionadas no mundo social e “existe sempre outra posição - outra perspectiva a partir da qual o mundo da prática discursiva é visto de forma diferente²⁷” (IRVINE, 2012). Consequentemente, são sempre parciais, por duas razões: porque “nunca podem abranger todas

²⁴ No original: “[...] ideologies of language are not about language alone. Rather, they envision and enact ties of language to identity, to aesthetics, to morality, and to epistemology. Through such linkages, they underpin not only linguistic form and use but also the very notion of the person and the social group, as well as such fundamental social institutions as religious ritual, child socialization, gender relations, the nation-state, schooling, and law” (WOOLARD, 1998, p. 3).

²⁵ No original: “[...] beliefs, or feelings, about languages as used in their social worlds” (KROSKRITY, 2004, p. 498)

²⁶ No original: “[...] sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (SILVERSTEIN, 1979, p. 193)

²⁷ No original: “there is always another position—another perspective from which the world of discursive practice is differently viewed” (IRVINE, 2012).

as visões de mundo possíveis”²⁸, e por estarem em “jogo na esfera da ação social humana interessada”²⁹(IRVINE, 2012).

As ideologias linguísticas, tais como as monolíngues e da norma padrão, podem conflitar com o uso da linguagem situado que segue “princípios dinâmicos de desregulamentação de uma dada ordem linguística” (SIGNORINI, 2002, p. 93) e que constroem novos sentidos na interação. Esse uso da linguagem, ao produzir novos sentidos, desafia as ideologias monolíngues por compreenderem a língua como autônoma, como uma forma rígida pertencente a uma nação ou a uma comunidade (MOITA LOPES, 2013). Do mesmo modo, podem confrontar a ideologia da norma padrão, pois prescreve sobre como devem ser as formas e o “modo de dizer/escrever/ler que é tido, visto, como mais adequado, ou mais correto, que todos os demais” (SIGNORINI, 2004, p. 94), a partir de elementos métricos e reguladores que categorizam o uso da linguagem como correto e desejável (SIGNORINI, 2002; 2004; SILVERSTEIN, 1979).

Nas análises e discussão dos dados gerados nesta pesquisa, essas várias questões relativas às ideologias linguísticas permearão os episódios, principalmente quando considero a singularidade linguística do contexto social investigado: o ensino de uma língua minoritarizada (a Libras) como língua adicional em uma escola regular pública, cuja língua hegemônica é o Português, mas que está em busca de tornar a educação linguística mais inclusiva.

Na próxima seção, disserto sobre a educação de surdos e sobre os modos culturalmente requeridos para interagir com as pessoas surdas. Destaco algumas das principais pesquisas sobre as línguas de sinais que contribuíram para a ampliação dos estudos desta língua, seu uso e difusão.

2.4 PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, trago os temas que contextualizam a história de educação de surdos, e que se relacionam com as situações que emergiram nas aulas de Libras do 5º ano na EEEL, com foco nas concepções de surdez e de surdo e suas repercussões educacionais. De modo geral, historicamente configuram-se duas visões antagônicas: a concepção clínico-terapêutica e a sócioantropológica (SKLIAR, 2005, 2013). Essas concepções têm orientado posturas com

²⁸ No original: “never encompass all possible views” (IRVINE, 2012).

²⁹ No original: “they are at play in the sphere of interested human social action” (IRVINE, 2012).

relação às pessoas surdas no que se refere as práticas linguísticas e educativas, influenciando o seu reconhecimento cultural, político e linguístico na sociedade (SKLIAR, 2000).

Na concepção clínica-terapêutica, a surdez é considerada uma patologia. Logo, a pessoa surda precisa de medicalização, para curar o “problema” auditivo, por meio de treino de certas habilidades, como a leitura labial, a articulação dos sons da fala oral, e de estratégias reparadoras e corretivas que as “normalizem”, sem o uso da língua de sinais, com o argumento de que ela impediria o desenvolvimento da língua oral (SKLIAR, 2013). Nas palavras de Skliar (2013, p. 105), nesta concepção, a pessoa surda é

considerada 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.

Com essa visão de surdez, a educação de surdos passou a ser vista como um processo de reabilitação. As pressões de normalização e a língua oral eram postas como a única possibilidade de integração da pessoa surda à vida social. Dessa visão emergiu o oralismo, que, de acordo com Sacks (1998), foi uma filosofia educacional imposta em 1880 pelo grupo de ouvintes que estavam presentes no Congresso Internacional de Milão, que reuniu representantes de países da Europa e dos Estados Unidos, para discutirem propostas metodológicas para a educação desse grupo social, sem considerar a opinião das pessoas surdas presentes no Congresso (SACKS, 1998; SKLIAR, 2013).

Skliar (2005, 2013) e Capovilla (2000) afirmam que o objetivo do oralismo era descaracterizar a pessoa surda. Proibir o uso e o ensino da língua de sinais e a participação de educadores surdos, já que para esta filosofia educacional a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico, mas um “conjunto de gestos carente de estrutura gramatical, um tipo de pantomima desarticulada” (SKLIAR, 2013, p. 103).

Nessa perspectiva de ensino, de acordo com Guarinello (2007), as práticas de educação de surdos eram pautadas apenas em aspectos fonoterapêuticos. O objetivo do currículo escolar era reabilitar a pessoa surda e dar a ela o que faltava, isto é, ouvir e falar como os ouvintes, considerando esse o único modo de integrar-se à sociedade. Ou seja, para que as pessoas surdas superassem o que era entendido como uma limitação auditiva e pudessem agir como ouvintes, era necessário apagar tudo que colidisse com a ideologia dominante, a fim de que ficassem em evidência características que as tipificassem como pessoas ouvintes (GAL; IRVINE, 2000).

Uma mudança importante de perspectiva se deu a partir do estudo seminal de William Stokoe (1960), um linguista americano da Universidade Gallaudet, ao publicar uma importante obra, intitulada *Sign Language Structure*, em que apresentou uma análise descritiva da língua de sinais americana (ASL) e revolucionou o modo como se pensava nas pessoas surdas e em sua comunicação até então. Stokoe constatou o *status* linguístico da ASL colocando-a em par de igualdade com as línguas orais. Além desse importante estudo, em 1965, Stokoe publicou a obra *A Dictionary of American Sign Language*, publicada em parceria com os autores Dorothy Casterline e Carl Croneberg.

Um aspecto importante da pesquisa de Stokoe de 1960 para constatar a complexidade da língua de sinais diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. Assim, a partir de uma primeira descrição estrutural da língua de sinais americana (ASL), Stokoe (1960) propôs um esquema linguístico para demonstrar a formação dos sinais a partir de cinco parâmetros, a saber: (i) Configuração de mão: são diferentes formas que a mão assume na realização do sinal. A configuração de mão pode ser realizada pela mão dominante (mão direita para os destros, mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos dependendo do sinal; (ii) Ponto de articulação: refere-se ao local onde o sinal é realizado. O sinal produzido toca em alguma parte do corpo ou é feito no espaço neutro, que é a região do meio do corpo até a cabeça ou horizontalmente à frente do falante; (iii) Movimento: representa o deslocamento de uma ou de ambas as mãos na realização do sinal; (iv) Orientação/direcionalidade: refere-se à direção tomada pela mão, que pode ser para frente ou para trás; e (v) Expressão facial/corporal: é realizado pela face e pelo corpo. Esse parâmetro é nomeado também de componente não manual.

A formação dos sinais a partir dos parâmetros propostos por Stokoe (1960) me remete ao gesto do coração feito pelo aluno Bernardo no episódio “Vamos deixar a professora feliz! ”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras, abordado de modo mais detalhado no capítulo 5. A produção do aluno mostra que, do ponto de vista formacional, o gesto do coração não infringe quaisquer princípios de formação dos sinais, visto que apresenta as duas mãos com configurações idênticas e dispostas de forma especular e corresponde ao princípio que Battison (1978) denominou como condição de simetria, presente em sinais que envolvem duas mãos.

Battison afirma que os sinais convencionais das línguas de sinais não podem ser realizados de qualquer modo. Na visão do autor, assim como em qualquer língua de sinais, os sinais são submetidos a restrições linguísticas que estabelecem o modo como serão estruturados nas diferentes línguas de sinais. Na visão de Battison (1978), semelhante à concepção de Stokoe (1960) sobre o parâmetro configuração de mão, o autor afirma que os sinais podem ser

realizados com uma ou com ambas as mãos e acrescentou duas restrições que ele considera relevante, quando a produção do sinal envolve as duas mãos. A primeira é a condição de simetria, que se refere ao uso das duas mãos, apresentando a mesma configuração, mesmo ponto de articulação e movimentos simultâneos ou alternados. A segunda é a condição de dominância, que se refere às mãos apresentando configurações diferentes, sendo uma delas ativa e outra passiva, funcionando como ponto de articulação para a ação da mão ativa.

Além do gesto do coração feito pelo aluno Bernardo, no mesmo episódio, o aluno Gabriel, atento às duas configurações de mão - do gesto do coração e do sinal *I-L-Y* - que se apresentavam como tema de discussão na aula, produziu um sincretismo explorando as configurações de mão simultaneamente do gesto e do sinal. Essa produção de Gabriel, assim como a de Bernardo, não infringiu os princípios de formação dos sinais (BATTISON, 1978; STOKOE, 1960) e, além disso, foi um sincretismo produzido com fins humorísticos, considerando que o aluno utilizou os mesmos processos inovadores, já estudados e identificados entre pessoas proficientes em Libras, conforme encontrado no trabalho de Corrêa (2014) sobre expressões inovadoras em Libras.

Corrêa (2014) afirma que os sinais com expressões inovadoras, os quais são usados de maneira espontânea no cotidiano e provocam risadas e humor são muito mais que atos linguísticos, são atos sociais. Segundo Corrêa, a produção dessas expressões, às vezes, acontece substituindo-se elementos de um mesmo sinal, ou usando-se as duas mãos para fazer dois sinais diferentes simultaneamente, ou, às vezes, combinando um sinal com outro.

Voltando aos estudos de Stokoe (1960), é importante ressaltar que suas pesquisas contribuíram também com estudos futuros sobre as línguas de sinais, bem como proporcionaram maior prestígio e autonomia em relação as línguas orais. Pesquisas posteriores, como as de Klima e Bellugi (1979) reiteraram o *status* linguístico das línguas de sinais e demonstraram que elas constroem significação tão amplamente quanto qualquer outra língua. Klima e Bellugi (1979), na obra *The Signs of Language*, consolidaram as descobertas e concepções de Stokoe sobre as línguas de sinais, ao destacarem que elas são eficientes meios de comunicação utilizadas pelas comunidades surdas em diversos países e que possibilitam aos seus falantes expressar ideias e sentimentos, nos mais diferentes estilos e registros.

Estes estudos geraram impactos na filosofia educacional oralista, que já mostrava sinais de insucesso por não apresentar resultados satisfatórios na experiência da maioria das pessoas surdas (CAPOVILLA, 2000). Com o declínio do oralismo, ganharam espaço outras abordagens, uma delas a filosofia educacional conhecida como comunicação total. Segundo Sacks (1998), diferente do oralismo, a comunicação total propunha fazer uso de todo e qualquer recurso

comunicativo, tais como a língua de sinais, a língua oral, desenhos, mímica e outros recursos que facilitassem tanto a aquisição da linguagem pela criança surda, quanto a comunicação com ela. Apesar dessa filosofia envolver a língua de sinais na comunicação, seu objetivo principal continuava sendo a língua oral e a integração do surdo ao modo de ser das pessoas ouvintes. Tal como o oralismo, a comunicação total começou também a declinar com o passar dos anos, apresentando fracos resultados na educação de surdos (GUARINELLO, 2007; LANE, 1992).

Paralelamente à comunicação total, estudos sobre as línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e, com eles, surgiram também propostas educacionais orientadas para uma educação bilíngue e para uma concepção socioantropológica sobre a pessoa surda, que, de acordo com Skliar (2000, 2013) e Wilcox (1994), opõe-se à clínica-terapêutica, por reconhecer e sustentar a importância da língua de sinais, das culturas e das identidades surdas. Nessa concepção, as pessoas surdas passam a ser vistas como aquelas que

formam uma comunidade linguística 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-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 linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKLIAR, 2013, p.133-134).

Esses estudos e esforços dos pesquisadores tiveram o resultado esperado em relação à presença das línguas de sinais na educação de surdos e na agenda de pesquisa científica, trazendo uma concepção social e antropológica sobre a pessoa surda. Além do desafio de convencer a comunidade acadêmica que as línguas de sinais são línguas legítimas, esses estudos buscaram se contrapor à gestualidade, para que as línguas de sinais não fossem vistas como uma combinação de gestos com limitações de uso (McCLEARY; VIOTTI, 2011).

No entanto, o tema gestualidade e língua de sinais se depara com uma questão ainda não resolvida sobre o que é sinal e o que é gesto, considerando que o canal de produção do sinal e do gesto é o mesmo, e que as ações gestuais não são formas auxiliares, mas são parte integrante da linguagem e dos seus usos (KENDON, 2014). Este tema também esbarra na ausência de clareza nos estudos linguísticos da língua de sinais, pois embora haja uma tentativa de purificar a língua em relação aos gestos, o que é propriamente sinal e o que é propriamente gestual ainda não está nítido ou suficientemente definido, conforme afirmam Quadros e Karnoóp (2004):

A produção gestual na língua de sinais também acontece como observado nas línguas faladas. A diferença é que no caso dos sinais, os gestos também são visuais-espaciais tornando as fronteiras mais difíceis de serem estabelecidas (QUADROS; KARNOOP, 2004, p. 37).

Esse empreendimento de eliminar os gestos das pesquisas sobre a língua de sinais é uma tentativa de manter a língua pura. Por outro lado, não se pode deixar de considerar a história repressora da educação de surdos e os anos de opressão vivenciados por essas pessoas, já que essa história explica, de certo modo, essa resistência em dialogar de forma harmoniosa sobre a relação sinal e gesto.

Todavia, a consolidação dos estudos das línguas de sinais e a concepção socioantropológica contribuiu para novas visões e ações na educação das pessoas surdas, por meio de políticas que geraram um outro mecanismo de participação dessas pessoas no processo de transformação pedagógica. Nesse sentido, com essa mudança da visão patológica para a visão social e antropológica, juntamente com a reivindicação de surdos sobre o direito de aprender e falar a língua de sinais de sua comunidade, a educação bilíngue passa a ser uma proposta de escolarização mais seriamente considerada. Essa proposta é caracterizada pelo ensino da língua de sinais da comunidade surda local como primeira língua e o ensino da língua oficial do país desta comunidade como segunda língua³⁰ (CAPOVILLA, 2000; SKLIAR, 2000; LACERDA, 1998).

Na concepção de Lacerda (1998) a educação bilíngue para surdos contrapõe-se às filosofias oralista e da comunicação total, por favorecer um espaço significativo para o ensino das línguas de sinais. Essa proposta de educação bilíngue defende que a língua sinalizada e a língua oral sejam apresentadas mantendo as suas características próprias, sem que se misture uma com a outra, o que, no contexto das pessoas surdas, posso compreender quando considero propostas educacionais tais como a da comunicação total, que desconsiderava as diferenças linguísticas entre a língua oral e a língua sinalizada e enxergava a língua sinalizada muito mais como um recurso adicional do que como um sistema linguístico em si. De fato, no cenário pesquisado, em que a Libras, o Português e outras línguas circulavam nas aulas de Libras do 5º ano, a professora Cláudia usualmente demonstrava que o uso do Português pelas crianças ouvintes lhe causava incômodo e era inapropriado às aulas de Libras, por motivos que discutirei ao longo das análises.

³⁰ Nesta pesquisa, o termo segunda língua é usado de acordo com os documentos e autores que tratam da educação bilíngue de surdos e utilizam este termo quando se referem ao ensino de Português para surdos.

As línguas de sinais são, portanto, uma representação importante da identidade cultural das pessoas surdas (GESSER, 2006; SKLIAR, 2017). Como afirma Gesser (2008, p. 232), “não há dúvidas de que na comunidade surda a língua de sinais confere ao surdo uma libertação dos moldes e visões até então exclusivamente patológicos”, pois desloca da concepção clínica-patológica para uma concepção sócioantropológica. Contudo, Skliar (2017, p. 11) ressalta que, não existe uma identidade surda única “a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais”. Para o autor, é preciso ver a pessoa surda de uma forma plural, pois as identidades mudam com o passar do tempo, uma vez que são dinâmicas, fluídas, formam e se transformam com e nas experiências sociais.

Nessa direção, há que se pensar também sobre a crença em uma Libras única. Conforme afirmam Favorito e Silva (2018), em consonância também com Gesser (2006) e Silva (2008), as línguas de sinais caseiras, uso da linguagem de ouvintes, de pessoas surdas analfabetas ou filhas de pais ouvintes, podem se tornar invisibilizados quando não correspondem à Libras dicionarizada usada por surdos mais escolarizados. Favorito e Silva (2018) ressaltam que é importante problematizar a crença numa Libras única, para desconstruir essa visão de língua, bem como proporcionar um espaço de reconhecimento de diferente uso da linguagem possível nessa língua, sobretudo em contextos escolares.

As questões apresentadas nesta seção mostram a necessidade de as escolas desenvolverem práticas pedagógicas e curriculares que estimulem e oportunizem à comunidade escolar transgredir visões patológicas sobre a pessoa surda, atitudes de preconceito, paternalistas e de superioridade com o outro, uma vez que esse outro é a pessoa surda, é o outro gênero, é a outra raça, é a outra nacionalidade, é a outra naturalidade, é o corpo diferente do que a sociedade padroniza (SILVA, 2014). As discussões mostram também a importância de socialização de alunos ouvintes no que se refere ao conhecimento das habilidades culturalmente requeridas para interagir com as pessoas surdas (HALL, 1989), tema que emergiu nas aulas de Libras do 5º ano, com destaque na familiaridade ou a não familiaridade das crianças com os modos de interagir com uma pessoa surda.

De acordo com Hall (1989), para iniciar uma interação com pessoas surdas, deve-se primeiro chamar a sua atenção e, geralmente, isso é feito tocando-se o surdo com quem se quer falar. Quando não é possível tocar, caso a pessoa surda esteja distante, existem outras formas de chamar a sua atenção, como: acenar, pisar no chão, apagar e acender a luz. Ainda segundo o autor, na interação com os surdos, o contato visual e a sua manutenção são essenciais. Entretanto, na interação entre surdos e ouvintes, estes parecem ter dificuldade de manter um contato visual desejável, seja por distrações visuais ou auditivas, seja porque a sustentação do

contato visual por longos períodos parece não ser confortável para alguns ouvintes, assim como as várias formas de se chamar a atenção de uma pessoa surda para iniciar uma interação.

Por outro lado, McIlvenny (1995) ao analisar como as pessoas surdas estabelecem um foco mútuo de atenção envolvendo múltiplos participantes surdos, observou que eles utilizam de diferentes estratégias em suas interações. As estratégias identificadas pelo autor são o que ele chama de reflexo social, quando um participante surdo identifica e se orienta para uma contribuição interacional específica por meio do monitoramento da reação de terceiros; e a cascata, que envolve um compartilhamento entre as pessoas surdas com responsabilidade em estabelecer um foco de atenção conjunto – similar às situações em sala de aula em que vários alunos fazem um “Sshhhh” para a turma, pedindo que voltem sua atenção à professora. Essas estratégias também estão presentes entre pessoas ouvintes, mas entre as pessoas surdas são indispensáveis, ao passo que com os ouvintes uma chamada em voz alta pode fazer com que todos se orientem a um mesmo foco, sem necessidade nem do reflexo social nem da cascata.

Importa, também, mencionar que existem outros recursos comunicativos usados para estabelecer a interação com a pessoa surda, pois sendo a linguagem entendida como repertório linguístico (BUSCH, 2015), diferentes recursos semióticos emergem em práticas comunicativas situadas em tempos e espaços específicos (BLOMMAERT, 2010). Por exemplo, surdos falantes da língua de sinais emergente Cena³¹, além de acenarem para chamar a atenção de alguém, usam também um recurso que pode ser mal interpretado como não polido àqueles que desconhecem a cultura local. Nessa comunidade, devido ao nível de proximidade entre as pessoas surdas, que somam aproximadamente trinta e três, objetos podem ser lançados em direção ao campo visual da pessoa com quem se quer interagir, para chamar a atenção e estabelecer uma interação³².

Por esses motivos, a socialização de crianças ouvintes junto a experiência das pessoas surdas é uma questão fundamental para que elas conheçam e compreendam os diferentes modos culturais de interagir com um surdo, uma vez que é na prática comunicativa real que os recursos linguísticos e semióticos emergem e se constituem, mostrando seu significado e/ou necessidade de uso, em situações sociais definidas, com objetivos e falantes específicos (BLOMMAERT, 2010).

Na seção seguinte, disserto sobre a educação bilíngue para surdos no Brasil, focando nas diferentes visões sobre essa proposta educacional presente nos documentos que surgiram em defesa da implementação de uma educação bilíngue para os surdos.

³¹ Língua utilizada na comunidade de Várzea Queimada, povoado da cidade de Jaicós, no sudoeste do Piauí.

³² Anderson Almeida da Silva (comunicação pessoal, março, 2020).

2.5 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO BRASIL

A década de 1990 foi considerada um período importante para a comunidade surda brasileira e para a construção da educação bilíngue para surdos no país, pois iniciaram-se os debates teóricos sobre língua de sinais, bilinguismo, teorizações sobre a cultura e identidades surdas e os resultados desses estudos na oferta de uma educação bilíngue para as pessoas surdas no Brasil (SKLIAR, 1997; 2005; FERNANDES; MOREIRA, 2014). Participaram dessas discussões ativistas surdos, seus familiares e pesquisadores da área, que, ao se verem representados na política multiculturalista nos anos 1990, empreendidas por grupos minoritarizados em defesa de direitos étnico-raciais, da liberdade religiosa, de gênero, entre outros, buscavam o reconhecimento da identidade cultural da comunidade surda, bem como estabelecer academicamente um campo epistemológico (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Na década de 1990, além dos movimentos sociais ligados às pessoas surdas, estabeleceu-se um novo campo acadêmico de pesquisa sob a liderança do pesquisador Carlos Skliar (2005): os Estudos Surdos em Educação. Segundo o autor, essa área acadêmica propõe uma ruptura da discussão hegemônica sobre a educação de surdos fundamentada na concepção clínica-terapêutica e no campo da educação especial, para uma educação bilíngue, que contemple as identidades surdas, seus direitos e necessidades (SKLIAR, 1997).

Outro evento importante na construção da educação bilíngue para surdos no Brasil foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, em 1999. Neste evento, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) elaborou um importante documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos”, com ampla participação da comunidade surda do Brasil (FENEIS, 1999). Esse documento reafirmava o reconhecimento e o direito à língua sinalizada e à escolarização bilíngue de surdos, bem como o direito à tradução e interpretação, entre outros temas relacionados às questões educacional, social, cultural e linguística das pessoas surdas brasileiras.

Esse documento foi amplamente divulgado e compartilhado pela comunidade surda com representantes governamentais de outros municípios e estados brasileiros, tornando-se uma referência para a elaboração e regulamentação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei da Libras nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e explicita sobre o acesso à educação bilíngue para surdos. Como afirmam Lacerda e Tostes (2020, p. 547), “esses

documentos são efeitos das lutas reivindicatórias dos movimentos surdos e se tornam balizas para os gestores organizarem a educação de surdos em estados e municípios”.

Com a publicação desses dois importantes documentos, emergiram outros, além de movimentos em defesa da implementação de uma educação bilíngue para as pessoas surdas, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, um importante acontecimento na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil, que contou com a participação de estudantes, profissionais da educação e pais/mães ou responsáveis de estudantes.

Entretanto, embora tenham surgido ações e documentos em defesa da educação bilíngue para as pessoas surdas, existem divergências nos significados atribuídos à educação bilíngue para surdos presentes no âmbito das políticas do MEC, que, de acordo com Lodi (2013, p. 51, grifo da autora), “ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que a consideram como **domínio** da educação especial”.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação bilíngue é conceituada como “o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p.11). Conforme Lodi (2013), nesse texto a educação bilíngue se restringe à presença de duas línguas no ambiente escolar, Libras e Português, sem considerar que, necessariamente, a Libras seja a língua usada pelos professores na mediação das aulas, mantendo a hegemonia do Português no processo educacional da pessoa surda.

Lodi (2013) aponta ainda que o documento vincula a educação das pessoas surdas à educação especial³³. O documento orienta que a educação de surdos deve ser implementada sob a perspectiva da inclusão, entendendo como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Ou seja, a Política não garante o ensino da língua de sinais às crianças surdas incluídas nos anos iniciais escolares, tratando e inserindo os alunos surdos na categoria dos deficientes³⁴. Nesse sentido, este

³³ No dia 03 de agosto de 2021 foi sancionada a Lei nº 14.191/2021 que inclui na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB- Lei 9.394/1996), a educação bilíngue para as pessoas surdas como modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da educação especial. De acordo com a Lei nº 14.191/2021, a modalidade de ensino será ofertada às pessoas surdas, surdocegos, com deficiência auditiva e que falam em Libras, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências, e deverá ser iniciada na educação infantil até o ensino superior.

³⁴ De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em

documento orienta que as crianças surdas sejam matriculadas e permaneçam, em toda a educação básica, em salas de aula organizadas e pensadas por e para ouvintes (LODI, 2013).

Por sua vez, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), elaborado tendo como público específico de suas disposições a pessoa surda, compreende que a sua educação se constitui como uma área específica do conhecimento, distanciando-se da educação especial. No Decreto, a educação bilíngue para as pessoas surdas é posta como uma questão social e aponta a Libras como língua de instrução a ser utilizada em todo o processo educacional, e o Português, como segunda língua, restrito a sua modalidade escrita em escolas ou classes de educação bilíngue. No que se refere à educação bilíngue nesse documento, o Decreto nº 5.626/2005 orienta que

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

No Decreto nº 5.626/2005, o conceito de educação bilíngue tem como fundamento a diferença sociocultural e linguística da pessoa surda e a língua de sinais como base para seu processo educacional, além de trazer uma concepção de inclusão que diverge da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), ao remeter a uma visão de inclusão social e não somente escolar. Conforme destaca Lodi (2013, p. 60):

Ao expandir o conceito de inclusão escolar para o de inclusão social, defendido posteriormente em seu Artigo 25, que trata do direito à saúde “na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social”, o Decreto contribui para a transformação de nossa sociedade em inclusiva, garantindo o direito à educação a todos os brasileiros e, portanto, sua participação em todas as esferas de atividade humana.

De modo análogo à concepção de educação bilíngue apresentada no Decreto nº 5.626/2005, em um documento intitulado “Relatório sobre a Política Linguística de Educação

interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 9).

Bilíngue em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”³⁵ (MEC/SECADI, 2014), retoma-se a questão da desvinculação da educação das pessoas surdas e educação bilíngue do campo da educação especial, por considerar um campo do conhecimento que não se confunde com as políticas da educação especial, devido às especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda:

Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta escolha aponta uma educação bilíngue, então quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial? (MEC/SECADI, 2014, p. 4)

Nesse sentido, a educação bilíngue neste Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa é entendida como a “escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do Português” (MEC/SECADI, 2014, p. 6).

Considerando as concepções de educação bilíngue apresentadas nesta seção, importa ainda mencionar que a pessoa surda, ao se envolver e interagir em Libras e em Português, não está simplesmente ligada a dois sistemas linguísticos diferentes, mas, sim, a contextos sociolinguísticos, culturais e emocionais diferentes (GARCÍA, 2009; TOSTES; LACERDA, 2020). De acordo com Tostes e Lacerda (2020, p. 548) a educação bilíngue não se refere “simplesmente à aprendizagem de língua de sinais como primeira língua ao passo que a língua majoritária é desenvolvida como segunda língua na modalidade escrita [...]”, uma vez que a pessoa surda estando em contato com diferentes línguas está rodeado de ações, sentimentos e relações distintas, usando suas práticas linguísticas para dar sentido ao seu mundo bilíngue (GARCÍA, 2009; TOSTES; LACERDA, 2020).

Nessa perspectiva, não se pode reduzir a educação bilíngue ao ensino de duas línguas, pois, como afirma Skliar (1997), este é um conceito muito amplo que envolve questões linguísticas, educativas, antropológicas, sociológicas, psicológicas, etc, “um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sociolinguística dos próprios surdos” (Skliar, 1997, p. 53).

Na próxima seção, disserto sobre os papéis do intérprete educacional, apresentando uma reflexão sobre as diferentes funções que este profissional pode desempenhar, de acordo com o nível educacional que atua e com a realidade e situações que emergem na sala de aula.

³⁵ Organizado por um Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI para elaborar a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.

2.6 INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentam a referida Lei e propõe a educação bilíngue para surdos, tendo a Libras como língua de instrução a ser utilizada em todo o processo educacional, algumas determinações a respeito do ingresso de profissionais especializados na educação de surdos passaram a ser exigidas, tais como a presença de intérpretes de língua de sinais, a partir dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2005).

A profissão do intérprete de Libras foi reconhecida e regulamentada pela Lei 12.319/2010.³⁶ De acordo com Lacerda e Santos (2015), com a publicação desse documento, a entrada do intérprete de Libras no espaço escolar tornou-se mais frequente. Segundo as autoras, a criação do cargo mostrou a necessidade e importância desse profissional, bem como criou condições legais para sua presença em instituições educacionais e, embora a sua presença nas escolas minimize barreiras comunicacionais, não garante o sucesso escolar das pessoas surdas. Conforme ressalta Lacerda (2009, p 35), “a inclusão do intérprete não soluciona todos os problemas educacionais dos surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em quaisquer graus de ensino, de maneira ampla e consequente”.

Nesse sentido, inscreve-se a figura do intérprete educacional, assim denominado para diferenciar do profissional intérprete generalista, e por atuar no ambiente educacional, em salas de aulas que abrangem diferentes níveis de ensino, participando do processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda (LACERDA, 2009). Esse intérprete trabalha majoritariamente em salas de aula para atender e proporcionar às pessoas surdas, em condição de alunos, o acesso aos conteúdos ministrados nas aulas, intermedeia as relações entre professores e alunos surdos, e entre alunos ouvintes e pessoas surdas, dentre outras relações, falas e informações que podem emergir nas situações de interação (ALBRES, 2015; 2016; LACERDA, 2000, 2009; LACERDA; SANTOS, 2015; MARTINS, 2013).

³⁶ De acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a formação do intérprete de Libras deveria ser realizada em cursos superiores de tradução e interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, Artigo 17) e/ou em nível médio, em cursos de educação profissional, de extensão universitária ou de formação continuada, contanto que fossem ofertados por instituições de educação superior vinculadas às secretarias de educação (BRASIL, 2005, Artigo 18, Incisos I, II e III). Entretanto, a Lei nº 12.319/2010 vetou a formação superior, por entender que esta orientação infringe o Artigo 5º, inciso XIII, da Constituição Federal, que orienta ser “livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”.

De acordo com Lacerda (2009), diferentemente de uma concepção mais tradicional de interpretação neutra (QUADROS, 2004), a atuação do intérprete educacional no processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas vai além de simplesmente fazer a ponte entre línguas, considerando os conteúdos trabalhados na escola. Para a autora, envolve também modos de tornar tais conteúdos acessíveis para o aluno surdo, ainda que para isso necessite realizar intervenções diversas, tais como “solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento” (LACERDA, 2009, p. 35). Isso porque, o ato de interpretar da Libras para o Português e vice-versa é uma atividade social, cultural e não apenas um trabalho linguístico composto de técnicas, baseado na busca por equivalência entre sinais e palavras das línguas envolvidas (LACERDA; SANTOS, 2015).

Nessa direção, o trabalho do intérprete educacional não pode ser considerado uma atividade meramente instrumental (ALBRES, 2015; MARTINS, 2013), visto que é uma atividade que requer que esse profissional esteja atento às necessidades de estudantes surdos, buscando favorecer a sua construção do conhecimento. Lacerda (2009) e Lacerda e Santos (2015) esclarecem que não se trata de substituir o papel do professor ou interferir na escolha do que será ensinado, pois o responsável pelo planejamento das aulas e ensino, bem como pela avaliação das crianças é o professor ou a professora. Todavia, o intérprete, como parte da equipe educacional e conhecedor dos aspectos da surdez, pode colaborar com os professores com informações que ampliem seu conhecimento sobre as pessoas surdas, como também pode sugerir atividades, recursos didáticos adequados, que auxiliem na prática em sala de aula do professor, promovendo uma reflexão conjunta e um trabalho em parceria (GESSER, 2015; LACERDA, 2006; 2009). Nas palavras de Lacerda e Santos (2015, p. 515):

Mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno, fazer parte do todo escolar como parceiros profissionais, atuar em consonância de ideias. Embora as relações sociais no espaço escolar não sejam amenas e haja, de fato, uma hierarquia, é preciso que professor e intérprete caminhem lado a lado, afinal, para que ambos possam atuar da melhor forma possível, é preciso cooperação e reciprocidade.

Desse modo, trata-se de um trabalho em parceria, no qual professor e intérprete se engajam e atuam conjuntamente para o desenvolvimento do aluno surdo (ANTIA E KREIMEIER, 2001), um trabalho colaborativo que pode beneficiar tanto os participantes surdos quanto ouvintes no ambiente escolar.

Quando na escola e na sala de aula o intérprete atua para atender as pessoas surdas, esse profissional tem um papel fundamental também na avaliação desses alunos, visto que acompanha com maior proximidade o seu desenvolvimento e desempenho (SANTOS, 2014). Essa aproximação entre intérprete e estudantes surdos, se deve também ao fato de esse profissional ser a pessoa que compartilha conhecimentos da língua sinalizada com a pessoa surda, construindo, muitas vezes, uma relação de maior proximidade e tornando-se, frequentemente, a única referência linguística da pessoa surda na escola (IRIARTE; MARTINS, 2019). Por essa razão, Martins (2013) afirma que, muitas vezes, os alunos surdos convocam o intérprete para assumir o papel de docente. Isso mostra a importância de se refletir sobre o seu papel, enquanto mais um agente educacional, e sobre a sua formação, enquanto um profissional que atua no ambiente escolar.

Gesser (2015) salienta que não se trata de responsabilizar o intérprete em todo o processo educacional, ou de lhe atribuir funções. Para a autora, trata-se de alinhar as discussões sobre as prioridades na formação de intérpretes educacionais, bem como de professores nas diversas licenciaturas, a partir de debates e parcerias (GESSER, 2011).

Outra questão a ser considerada sobre o trabalho de intérpretes educacionais em sala de aula é o nível educacional em que atua, pois, a depender da idade e do ano/turma dos estudantes, é necessário ter conhecimentos específicos para que sua interpretação seja coerente com o nível de exigência do ano e com as possibilidades e necessidades dos alunos surdos. Sendo assim, de acordo com Lacerda (2009), atuar na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior, requer modos de interpretação e conhecimentos distintos.

Todavia, conforme Antia e Kreimeyer (2001) afirmam, é difícil apontar todas as responsabilidades do intérprete, visto que a sua atuação não está pautada em uma atividade prescritiva. De acordo com Lacerda (2009), os papéis do intérprete precisam ser sempre discutidos, pois a sala de aula é sempre dinâmica e, por isso, o intérprete deve considerar o perfil da pessoa surda, bem como a realidade e as situações que emergem na sala de aula.

Martins (2013) ao cunhar o conceito posição-mestre em sua pesquisa, voltou-se para a relação em contexto de ensino com intérprete, na perspectiva da interação entre o intérprete educacional, professor ou professora e o aluno surdo. A autora defende que o intérprete não é um mero transmissor de conteúdo de uma língua a outra, mas um profissional, cuja presença gera impactos, não é neutra e influencia no processo do aprender da pessoa surda, visto que a acompanha por um longo período nas aulas e, de forma ativa, “se envolve com o processo de aprendizagem do outro e possibilita o que sente ser importante para impulsionar o aprender” (MARTINS, 2013, p. 129).

Diante desse cenário, é importante situar o caráter peculiar do contexto educacional investigado nesta pesquisa. Aqui, diferentemente do contexto tradicional em que poucas crianças surdas se inserem em uma sala de aula formada por um grupo de crianças ouvintes, e de professores ouvintes, tenho um contexto em que a pessoa surda é a professora, e as pessoas ouvintes são as crianças estudantes. Além disso, trata-se de um contexto específico de ensino de língua adicional, no caso de aulas de Libras, reforçando que não há, de fato, uma única forma de atuação do intérprete educacional, mas diversos modos de participação, em decorrência das situações de interação e das relações que emergem entre os indivíduos presentes em diferentes escolas e salas de aulas (MARTINS, 2013). Como será mostrado nas análises dos dois episódios no capítulo 5, em diversos momentos da pesquisa, fui mobilizada enquanto intérprete, ainda que eu não tivesse sendo inserida naquelas aulas nessa condição. Nesse sentido, devo apresentar algumas peculiaridades que esse novo contexto de atuação educacional de intérpretes instaura e coloca para o campo da educação das pessoas surdas.

No próximo capítulo, apresento a singularidade da minha experiência etnográfica ao descrever sobre esse modo de fazer pesquisa em Linguística Aplicada, as considerações para a entrada em campo e o cenário social da pesquisa: a Escola Experimental Emmanuelle Laborit, a professora participante, Cláudia; o grupo de doze alunos do 5º ano e a geração de dados.

3 METODOLOGIA

3.1 A ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Devido ao tempo de envolvimento com a área de Libras, com os desafios e questões relacionadas à educação de surdos e com minha atuação como professora e intérprete de Libras, olhar de maneira mais crítica o que acontece em meu contexto de pesquisa, estranhando o que é familiar, foi desafiador.

Estranhar o que é familiar e torná-lo passível de reflexão envolveu, na minha experiência em campo, o desafio de desconstruir compreensões naturalizadas a respeito de uma aula de Libras, composta por crianças ouvintes e uma professora surda, quando emergiram nas aulas os recursos linguísticos e semióticos, com seus conflitos e fricções, juntamente com os significados sociais atribuídos ao uso de linguagem pelos participantes.

Para entender melhor essas situações presentes nesse contexto social particular, orientei-me pela etnografia da linguagem, por ser um modo de investigação que me propiciou construir conhecimentos sobre o cenário pesquisado (GARCEZ; SCHULZ, 2015; JUNG; SILVA; SANTOS, 2019). Essa característica etnográfica me proporcionou produzir inteligibilidades sobre os problemas sociais que emergiram nesta pesquisa, nos quais a linguagem tem um papel principal. Abriu ainda espaços para que eu me aproximasse das perspectivas da professora Cláudia e das crianças ouvintes nas aulas de Libras do 5º ano, e, a partir disso, buscasse interpretar a realidade vivenciada sob a ótica das participantes.

Etimologicamente, o termo etnografia significa escrever sobre povos: *grafia*, do verbo grego escrever, e *ethno*, do substantivo grego *ethnos*, traduzido como nação ou pessoas (ERICKSON, 1984, p. 2). Como o autor explica, o *ethno* não precisa necessariamente “ser uma nação, grupo linguístico, região ou aldeia, mas qualquer rede social que forma uma entidade corporativa em que as relações sociais são reguladas pelo costume” (ERICKSON, 1984, p. 2). No contexto da presente pesquisa, por exemplo, a rede social pode ser compreendida como a escola e a sala de aula, pois o que caracteriza um estudo como etnográfico é a descrição dos eventos a partir do ponto de vista dos atores envolvidos na situação (ERICKSON, 1984).

Por mais que uma sala de aula seja muito semelhante à outra, sua organização em termos sociais, com suas normas e regras que definem os eventos e as interações entre professores e alunos é bastante específica em cada ambiente. Sustentando isso, Erickson (1990) afirma que

“em diferentes salas de aula, escolas e comunidades, eventos que parecem ostensivamente iguais podem ter significados locais distintamente diferentes (p. 84)”³⁷.

Assim, nesta etnografia, mostro situações reais, particulares e situadas na sala de aula, do 5º ano, da Escola Experimental Emmanuelle Laborit (EEEL), observando e participando das situações cotidianas vivenciadas pela professora Cláudia e as crianças nas aulas de Libras, com o intuito de compreender, de maneira detalhada e aprofundada os significados que essas situações possuem para as participantes envolvidas no contexto de pesquisa (ERICKSON, 1990; GARCEZ; SCHULZ, 2015 JUNG; SILVA; SANTOS, 2019).

Por se adequar ao paradigma da pesquisa interpretativista – no sentido de que está preocupada com a forma como o mundo social é interpretado, experimentado e constituído pelos participantes (MASON, 2002) – nesta pesquisa dei início a minha entrada em campo a partir de um conjunto de perguntas que estavam relacionadas com a minha área de interesse de estudo no mestrado, relativo ao ensino de Libras para ouvintes, mas que eram também de interesse da instituição e dos participantes, especialmente da professora surda Cláudia.

Para gerar uma compreensão sobre o contexto em estudo, entrei em campo, inicialmente, com uma questão ampla, com o intuito de compreender as abordagens e metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Libras da escola. Essa questão foi elaborada com base nas orientações de Erickson (1984), que nos impulsiona a iniciar a etnografia questionando: “o que está acontecendo aqui?”. E esse “aqui”, no presente estudo, eram as situações vivenciadas ao longo das aulas de Libras nas turmas de 1º ao 5º ano da EEEL.

Esta pergunta ampla não suscitou respostas *a priori*, mas permaneceu como um guia (LUCENA, 2014) que me fez prestar atenção continuamente aos significados e às interpretações atribuídas pela professora Cláudia e pelas crianças da turma do 5º ano sobre o que acontecia nas aulas de Libras.

Conforme descrito, com maiores detalhes, no capítulo 2, durante os meses de novembro a dezembro de 2017, iniciei a minha observação participante nas aulas de Libras nas turmas de 1º ao 5º ano. Ao final desse período, eu, juntamente com a professora Cláudia e o professor José, definimos que as minhas observações seriam realizadas nas aulas da professora Cláudia, no 5º ano. Então, a partir de fevereiro de 2018, passei a participar das aulas de Libras para as crianças ouvintes do 5º ano com a professora Cláudia, participação que se estendeu até novembro de 2018.

³⁷ No original: “in different classrooms, schools, and communities, events that seem ostensibly the same may have distinctly differing local meanings” (ERICKSON, 1990, p. 84).

Ao longo desse período, além da pergunta ampla “O que está acontecendo em termos da ação social neste cenário específico?” (Erickson, 1990), orientei minha atenção às questões mais específicas colocadas por Garcez e Schulz (2015, p. 18):

2. O que essas ações significam para os atores na hora em que são realizadas?
3. Como isso tudo se organiza em padrões de organização social e de princípios culturais para se conduzir a vida cotidiana?
4. Como o que está acontecendo aqui se liga com o que se passa mais adiante em outros sistemas de ação?
5. Como a organização da vida cotidiana neste cenário se compara com a organização em outros momentos ou lugares?

A partir dessas perguntas, estive em campo com questionamentos amplos para descrever os eventos do ponto de vista dos participantes nas aulas de Libras do 5º ano da EEEL envolvidos na pesquisa, buscando compreender, respeitar e enfatizar os significados que esses eventos têm para esses sujeitos, ou seja, adotando uma perspectiva êmica de análise.

Juntamente com Lucena (2014), que se alinha ao pensamento de Erickson (1984; 1990), busquei o contato direto com a situação investigada tentando propiciar a sistematização daquilo que está documentado. Busquei também descrever e interpretar as ações dos participantes e os significados que eles atribuem às suas práticas sociais.

Em consonância com os autores supracitados, Hymes (1996) propõe que a pesquisa etnográfica não pode ser considerada como um recipiente com manual, pronto para ser utilizado. A pesquisa etnográfica tem um caráter complexo e não linear. Com base em Hymes (1996), revisei os questionamentos e os procedimentos da pesquisa, buscando constantemente ajustá-los com que eu encontrei nos dados. Em virtude desse caráter flexível da pesquisa etnográfica, evitei prejulgamentos baseados em inferências e produção de hipóteses, uma vez que o cenário desta pesquisa é formado por realidades sociais, políticas e culturais diversas, que, ao longo da pesquisa, fui (re)conhecendo nas relações mútuas de interação e adaptação entre mim e os participantes (HYMES, 1996). Por exemplo, a fundamentação teórica da pesquisa, em vez de pré-estabelecida, foi, na verdade, sendo construída em um diálogo contínuo com as questões analíticas que se apresentavam para mim ao longo de minha observação participante.

Fundamentada em Erickson (1990), já em minha entrada em campo, compartilhei com os participantes da pesquisa os objetivos gerais e os possíveis riscos e benefícios do estudo. Esses esclarecimentos são não somente para clarificar sobre os procedimentos de geração de dados, mas também para tornar “acessíveis e privilegiar as vozes e perspectivas de significado

dos atores sociais do contexto de ação, e possibilitar que os mesmos possam ser contemplados na hora de definir os problemas de pesquisa” (GUEROLA, 2017, p. 62).

Neste estudo etnográfico, a geração de dados envolveu o trabalho de campo que se concretizou por meio da minha inserção no local da pesquisa, como uma observadora participante, que viu, ouviu e refletiu de forma permanente sobre o que estava acontecendo ali (ERICKSON, 1990; FRITZEN, 2012). Quando estava em campo, durante a observação participante, registrei as ações cotidianas da professora Cláudia e das crianças, buscando considerar as suas opiniões e visões, bem como eventuais mudanças que ocorreriam ao longo da pesquisa (BLOMMAERT; DONG, 2006; ERICKSON, 1990; HELLER *et al.*, 2018; GARCEZ; SCHULZ, 2015; MASON, 2002; JUNG; SILVA; SANTOS, 2019).

Segundo Erickson (1984), o trabalho de campo é essencialmente indutivo, partindo do particular para a generalização e não o contrário. No entanto, destaca que não existem induções puras, isto é, o etnógrafo inevitavelmente leva para o campo uma perspectiva teórica, além de perguntas explícitas ou implícitas. A perspectiva teórica, bem como as perguntas, pode mudar durante o curso da pesquisa; contudo, deve-se ter uma ideia base, com a qual inicia a investigação. Nesta pesquisa, isso se refletiu na mudança de interesse analítico, inicialmente voltado às questões metodológicas do ensino de Libras para as crianças ouvintes para, num momento subsequente, um interesse sobre os diferentes modos de linguagem mobilizados pela professora Cláudia, pelos alunos nas aulas.

Durante a observação participante, estive atenta às necessidades, vivências e aos interesses dos participantes. Acompanhei esses aspectos com atenção, para que eu pudesse compreender os sentidos que os participantes atribuem às situações que aconteciam na sala de aula (LUCENA, 2006). Com base em Mason (2002), busquei realizar uma observação participante de maneira estratégica e sistemática, mas sem adotar uma abordagem rígida que, geralmente, não é apropriada para uma pesquisa qualitativa. Por exemplo, ainda que as observações participantes e os registros em vídeo tenham sido um fio condutor que percorreu todo o trabalho de geração de dados ao longo de 2018, a busca por documentos norteadores da escola, a realização de entrevistas e sessão de visionamento com a professora eram decididas de modo *ad-hoc* a partir da necessidade que eu sentia de esclarecimento de observações emergentes nas aulas da professora Cláudia.

Considerando o processo de geração de dados como um todo, além da observação participante, produzi diários de campo (produzidos com maior detalhamento logo após as experiências de campo), notas de campo (produzidas *in loco*), entrevistas (agendadas com diferentes atores sociais), conversas informais (que emergiam espontaneamente em campo),

sessão de visionamento (agendada com a professora Cláudia) e gravações em vídeo das aulas do 5º ano ao longo de 2018, utilizando duas câmeras (ERICKSON, 1990; FRITZEN, 2012). O modo que coloquei em diálogo essas diferentes fontes de dados foi definido por um processo de questionamentos sobre a minha experiência de campo, de acordo com as situações que emergiam na sala de aula (ERICKSON, 1984; HELLER *et al.*, 2018).

Durante a observação participante e a videogravação das aulas, minha atenção se voltava às atividades e tarefas realizadas nas aulas de Libras, bem como às falas, atos e gestos mobilizados pelos participantes das aulas do 5º ano. As anotações em campo e os diários eram revistos periodicamente e, em algumas situações, ampliados, quando eu sentia a necessidade de que outros detalhes fossem inseridos (HELLER *et al.*, 2018; LUCENA, 2014).

No decurso da geração de dados no 5º ano, o trabalho de campo também se constituiu como um constante processo de diálogo entre leituras e reflexões teóricas, de um lado, e as observações e anotações do campo, de outro (FRITZEN, 2012; HELLER *et al.*, 2018). Tais práticas estavam vinculadas com minha autorreflexão e meu autoescrutínio. Constantemente (re)avalei minhas ações na pesquisa, assim como (re)avalei as ações dos participantes, buscando evitar especulações que não encontrassem respaldo nos dados gerados em campo. Procurei me manter consciente de que, enquanto pesquisadora, eu não poderia apresentar uma visão neutra sobre o campo, mas, tampouco, desvinculada das evidências que estavam sendo geradas na pesquisa (MASON, 2002; JUNG; SILVA; SANTOS, 2019).

Diante da apresentação das características gerais da etnografia, por meio da descrição da minha pesquisa, a seguir, descrevo as considerações da entrada em campo, e, em seguida, apresento o cenário social etnográfico, da EEEL, a professora surda Cláudia e as crianças ouvintes do 5º ano, participantes desta pesquisa, bem como meus procedimentos metodológicos envolvendo a documentação e apresentação dos dados neste relatório de pesquisa.

3.2 A ENTRADA EM CAMPO

A minha experiência etnográfica iniciou em agosto de 2017, mês em que iniciei as atividades do doutorado. Nesse mês, tive as primeiras conversas com minha orientadora e meu orientador para as leituras iniciais sobre etnografia, de modo que eu pudesse começar a me familiarizar com esse modo de fazer pesquisa e com o cenário escolar em que eu iria realizar este estudo. Devido ao meu interesse em continuar investigando o ensino de Libras para crianças ouvintes, pensamos sobre quais escolas na região em que eu residia ofertariam esse tipo de ensino, na educação infantil ou ensino fundamental. Para tanto, verificamos com colegas

profissionais da área de Libras e com colegas professores das redes estaduais, municipais e federais onde haveria essa oferta.

De posse das informações obtidas, constatamos que poucas escolas públicas ofertavam o ensino de Libras para crianças ouvintes. Optamos, então, por realizar a pesquisa na Escola Experimental Emmanuelle Laborit, associada à uma universidade pública, que por seu caráter experimental adota uma série de políticas educacionais únicas quando comparada à maioria das escolas públicas brasileiras. Por exemplo, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, a EEEL oferta às crianças do 1º ao 5º ano aulas em diversos idiomas (inglês, espanhol, francês e alemão, além da própria Libras), e permite que os estudantes escolham a língua estrangeira que mais lhes interesse ao término dos anos iniciais. Além disso, a escola já está habituada a acolher pesquisadores que demonstrem interesse em acompanhar cientificamente tais iniciativas, o que facilitou a entrada para desenvolver minha pesquisa junto a essa escola.

Certa do campo etnográfico em que eu deveria buscar contato, comecei a refletir sobre os passos para as negociações com a EEEL e também com os professores surdos que ministravam as aulas de Libras nessa instituição, de modo a verificar de fato o interesse por parte da escola e, principalmente, dos professores de participarem e contribuir para a realização desta pesquisa.

Assim, considerando a singularidade do percurso inicial da minha experiência etnográfica, em outubro de 2017, comecei as negociações para a realização da pesquisa na EEEL, tendo como propósito inicial observar as metodologias de ensino aplicadas nas aulas de Libras. Esse processo de negociação foi feito por meio de diversas visitas à escola, nas quais conversei sobre minha pesquisa com os professores de Libras, com a coordenação de pesquisa e com os diretores da escola.

As primeiras conversas ocorreram com os professores surdos, José e Cláudia. Nesse encontro, apresentei em Libras os objetivos de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos. Ambos se mostraram inicialmente disponíveis, mas Cláudia se mostrou mais interessada e sem receios de que suas aulas fossem registradas em vídeo. Como o professor José não se sentia muito confortável com o registro em vídeo, decidimos que o desenvolvimento da pesquisa seria com a professora Cláudia.

Ao obter o consentimento da professora para a realização do estudo, conversei então com a coordenadora de pesquisa da escola, Vanusa, para saber sobre a viabilidade e os procedimentos para solicitar a realização da investigação, bem como para informar que a professora Cláudia já havia manifestado interesse e disponibilidade em participar. A coordenadora Vanusa informou que eu teria que fazer uma carta de solicitação (Anexo 1) à

coordenação e que, também, precisaria solicitar um documento ao diretor de ensino, Giuliano, assim como à diretora geral, Melissa, requerendo a autorização para a realização da pesquisa. De posse dessas informações, pedi aos diretores o documento e elaborei a carta para entregá-la aos responsáveis.

Ao obter os documentos dos diretores (Anexo 2) e entregar a carta à coordenação com parecer positivo para realizar a pesquisa, entrei em contato com a professora Cláudia e solicitei uma reunião para informar a resposta da coordenação, para descrever os detalhes do projeto de pesquisa e, também, os próximos passos, que envolviam a submissão do meu projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC.

Após esse encontro com Cláudia, dei encaminhamentos à elaboração dos documentos para o CEPSH. Esse processo de elaboração dos documentos é um momento relevante de reflexão sobre o caráter ético da pesquisa em campo. De acordo com Erickson (1990), a entrada em campo deve ser orientada por princípios éticos que envolvem a clareza do estudo, seus objetivos, os procedimentos da pesquisa e se existem possíveis riscos para os participantes, de modo a se evitar ao máximo que eles sejam prejudicados.

Os documentos elaborados para o CEPSH foram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLEs (Anexos 3 e 4), endereçados à professora Cláudia e aos responsáveis pelos alunos; o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, doravante TALE (Anexo 5), endereçado às crianças da turma escolhida para a pesquisa, o 5º ano; o Projeto de Pesquisa, com objetivos, justificativa, riscos e benefícios do estudo; e os documentos dos diretores da escola autorizando a realização da pesquisa. Embora eu tenha providenciado com rapidez os documentos necessários para a submissão do projeto ao CEPSH-UFSC, somente o submeti ao Conselho em março de 2018, pois a Plataforma Brasil, sistema no qual as pesquisas são enviadas para avaliação, estava em manutenção e com as atividades suspensas para receber e avaliar novos projetos.

Compartilhei essa informação com a professora Cláudia e com os diretores da escola, que se mostraram compressíveis e dispostos a autorizar minhas primeiras idas a campo, caso eu quisesse, uma vez que já tinha o consentimento da escola e da professora. Para tanto, o diretor de ensino, Giuliano, direcionou-me à coordenadora do ensino fundamental, Patrícia, para quem expliquei minha pesquisa, procedimentos e objetivos. Patrícia também concordou que eu iniciasse o trabalho de campo em 2017, que isso não seria um problema, visto que professores, alunos e seus familiares já estavam habituados com a prática de pesquisa na escola, dada a natureza experimental que caracterizava a política oficial da escola.

De posse da concordância e autorização dos diretores, da professora Cláudia e da coordenadora, iniciei o trabalho de campo em novembro de 2017. Nesse período, cheguei à escola para observar as aulas de Libras nas turmas de 1º ao 5º ano e familiarizar-me com os professores surdos, com a escola e com os estudantes.

Conforme mencionei, devido à manutenção do site da Plataforma Brasil, consegui submeter o projeto ao CEPESH-UFSC em março de 2018 e, durante o processo, recebi um parecer com pendências, tendo que adequar os meus TCLEs às orientações do colegiado. Assim, a avaliação de meu projeto foi concluída em maio de 2018, mês no qual recebi o parecer de aprovação³⁸. Com ele em mãos, apresentei à professora Cláudia, aos diretores, Giuliano e Melissa, e à coordenadora Patrícia.

Após a aprovação, ainda em maio de 2018, expliquei em Libras o TCLE para a professora Cláudia. Esclareci que a sua identidade seria resguardada por meio do uso de nome fictício e que os dados gerados na pesquisa seriam publicados em forma de tradução (Libras para Português) e em transcrição, quando o uso da língua fosse em Português. Destaquei, também, que suas características físicas seriam representadas por meio de ilustrações, também com o propósito de preservar sua identidade.

Na primeira semana do mês de junho de 2018, apresentei o TCLE aos pais das crianças do 5º ano. Esse encontro foi organizado pela coordenação de ensino fundamental da EEEL. Expliquei os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, justifiquei que aquele 5º ano havia sido escolhido devido à abertura à pesquisa dada pela professora Cláudia, que se mostrou interessada em que suas práticas enquanto professora se tornassem objeto de investigação e, também, pelo fato de a turma do 5º ano estar sendo acompanhada por essa mesma professora de Libras desde o 1º ano. Frisei que as crianças também receberiam nomes fictícios escolhidos por elas e que suas características físicas seriam representadas no estudo por meio de ilustrações, para resguardar a identidade de cada criança.

Os pais não fizeram questionamentos e nenhuma objeção. No entanto, demoraram a me devolver o termo assinado, o que inviabilizou o início imediato da videogravação das aulas. Assim, iniciei fazendo uso apenas de registros em diário e nota de campo, pois combinei com a professora Cláudia que as filmagens das interações começariam somente depois de ter obtido o consentimento dos pais, dos alunos. No final de junho de 2018, consegui receber os termos assinados pelos pais e, em agosto do mesmo ano, apresentei o TALE às crianças do 5º ano.

³⁸ Projeto “Um olhar etnográfico sobre as práticas de linguagem entre professores surdos e crianças ouvintes em uma escola pública”, submetido em março de 2018 e aprovado em maio de 2018. CAAE: 85891718.6.0000.0121.

Neste dia da apresentação do TALE às crianças do 5º ano, para que manifestassem ou não seu consentimento em participar da pesquisa, as que consentiram a participação, escolheram também os seus pseudônimos para a pesquisa. Expliquei a elas que o uso do nome fictício protegeria as suas identidades e disse ainda que suas características físicas seriam representadas no estudo por meio de ilustrações. Diante dessas informações, as crianças fizeram desse momento de escolha dos nomes uma diversão, um momento de partilha, em que elas construíram novos sentidos sobre seu modo de ser, a partir dos nomes criados coletivamente.

Esses momentos de diálogos sobre a pesquisa com a professora Cláudia, com os alunos do 5º ano e com os seus pais, correspondem aos princípios éticos mencionados por Erickson (1990), pois, para o autor, “aqueles que estão sendo estudados, especialmente aqueles estudados como sujeitos de pesquisa focal, devem ser informados do melhor modo possível sobre os objetivos e atividades que irão ocorrer durante a investigação [...]” (p. 138).³⁹

Na próxima seção, disserto sobre o cenário da pesquisa, a EEEL, a professora surda Cláudia e as crianças ouvintes do 5º ano, participantes desta etnografia.

3.3 O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Escola Experimental Emmanuelle Laborit (FIGURA 1) está localizada em uma grande cidade da região sul do Brasil. Essa unidade educacional atende aos Ensinos Fundamental e Médio, nos turnos matutino e vespertino; funciona em prédio próprio e segue uma política educacional chamada experimental, na medida em que coloca em prática experiências inovadoras de ensino, articulando-as com pesquisa científica e atividades voltadas à comunidade. A EEEL possui três turmas por ano, com média de 25 estudantes em cada turma e o ingresso de alunos ocorre via sorteio aberto à comunidade. A escola atende aos alunos que moram no bairro, nas proximidades ou em locais mais distantes da escola e possui em torno de 900 estudantes matriculados.

³⁹ No original: “those studied, especially those studied as focal research subjects, need to be (a) as informed as possible of the purposes and activities of research that will occur [...]” (ERICKSON, 1990, p. 138).

Figura 1 - Ilustração da Escola Experimental Emmanuelle Laborit



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

A escola possui e segue uma Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional (2014), buscando acolher estudantes dos mais variados perfis. Essa política está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina (2004), na Política Nacional de Educação Especial (2008) e na Proposta para a Elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (FENEIS, 2012).

No que diz respeito ao contexto da educação de surdos, a escola conta com um professor surdo e uma professora surda de Libras, efetivados por meio de concurso público, e o ensino da língua aos alunos surdos que ingressam na escola é ofertado por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma atividade de contraturno em que os alunos são acompanhados pelo professor de Libras e também por intérpretes de Libras, quando necessário.

Conforme a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional (2014), caso o aluno surdo incluído nas turmas regulares não faça uso da Libras, por opção própria ou de seus responsáveis, pode contar com o apoio de estagiário ou bolsista em sala de aula ou em outros espaços da instituição em que sejam desenvolvidas as práticas pedagógicas, com o atendimento em horários combinados junto aos profissionais de um centro de atendimento educacional.

O ensino de Libras é ofertado em caráter obrigatório aos alunos ouvintes nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e, em caráter optativo, ao primeiro ano do ensino médio. As turmas que possuírem estudantes surdos incluídos cursarão a disciplina de Libras, que deverá ser, obrigatoriamente, oferecida pela instituição. De acordo com a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional (2014), a escola oferece cursos de Libras para os servidores técnicos, docentes e toda a comunidade escolar da referida instituição.

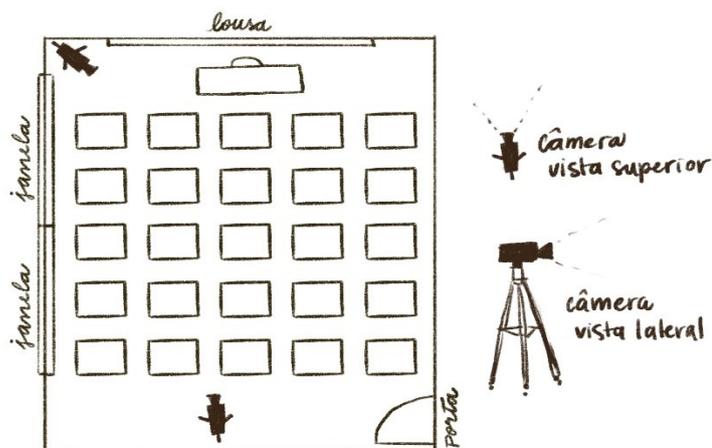
Em 2018, a escola dispunha de um intérprete de Libras efetivo, Ricardo, que, a pedido dos professores surdos, não interpretava as aulas de Libras para as crianças ouvintes. Ricardo interpretava somente no 4º ano, visto que nesta turma havia um aluno surdo, o Marco. Em 2019, a Escola passou a contar com quatro intérpretes de Libras, sendo um efetivo e outras três intérpretes em caráter de contrato temporário por um ano. As três intérpretes de Libras atuam no 5º ano do ensino fundamental junto a um aluno surdo. Em 2019, as intérpretes também passaram a oferecer apoio aos professores surdos no Atendimento Educacional Especializado-AEE e, diferentemente dos anos anteriores, passaram também a interpretar as aulas de Libras para as crianças ouvintes do 1º ao 5º ano – uma das mudanças que pude testemunhar na dinâmica do ensino de Libras na escola e que será também objeto de reflexão nas considerações finais desta pesquisa.

A turma do 5º ano possuía 25 alunos, mas nem todos participaram da pesquisa. Primeiro, porque as turmas de 3º, 4º e 5º anos foram divididas em dois grupos nas aulas de Libras, sendo cada grupo atendido durante o mesmo horário, em espaços diferentes da escola pelos professores surdos Cláudia e José. Segundo, porque, dos treze alunos do 5º ano que permaneceram com a professora Cláudia, um deles não quis participar da minha pesquisa.

Essa divisão das turmas de 3º ao 5º ano foi proposta pelos professores surdos para “garantir um ensino com mais qualidade, resultando em mais aprendizado na aquisição [da Libras] dos alunos” (PROJETO PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS, 2018, p. 2).

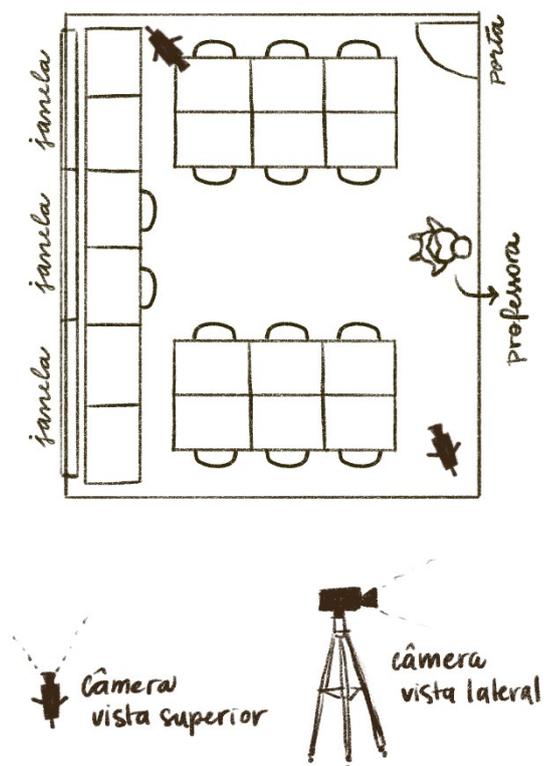
As aulas do grupo da professora Cláudia não aconteciam em uma única sala, pois como Cláudia e José ministravam as aulas no mesmo horário, tinham que revezar as salas designadas ao 5º ano. Dessa forma, Cláudia ministrou suas aulas alternando entre a sala de aula reservada ao 5º ano (FIGURA 2) e uma sala de informática desativada (FIGURA 3), ilustradas nas imagens a seguir:

Figura 2 - Ilustração da sala de aula do 5º ano



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Figura 3 - Ilustração da sala de informática desativada



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

O grupo de doze alunos do 5º ano era composta pelos alunos: Bernardo, Carina, Elisa, Gabriel, Jeremias, Katia, Luíza, Paulo, Rafael, Rita, Iris e Simone. A faixa etária dos estudantes

dessa turma era de nove a dez anos, algumas delas moravam no bairro da escola, nas proximidades e algumas em locais mais distantes.

Em relação a Cláudia, era professora efetiva na escola desde 2014. Possui graduação em Pedagogia e Licenciatura em Letras/Libras e mestrado voltado aos estudos linguísticos da Libras. Além disso, no mesmo período em que eu desenvolvia a minha pesquisa, Cláudia havia ingressado no doutorado no campo da educação voltado ao tema de aspectos curriculares relativos ao ensino da Libras para crianças ouvintes. Além de professora de Libras, ela também atuava no Atendimento Educacional Especializado-AEE junto aos alunos surdos da escola e era a coordenadora do ensino de Libras.

Segundo seu relato, Cláudia aprendeu Libras na sua cidade em meio à comunicação total, abordagem de educação linguística de surdos discutida no capítulo de fundamentação teórica, que empregava os mais diversos recursos semióticos na educação das pessoas surdas, porém, sem um reconhecimento pleno das línguas de sinais enquanto línguas autônomas. Ao longo de sua educação, a prática da oralização teve uma ênfase bem maior do que a aquisição da Libras, e os sinais eram introduzidos de maneira fragmentada e não sistemática. Cláudia, desde pequena, usava aparelho auditivo especialmente por incentivo de sua família que não sabia Libras e a obrigava a falar em Português quando era criança:

Na minha cidade, quando eu era criança, eu não aprendi Libras de verdade na escola, aprendi sinais [isolados]. Era comunicação total. Era uma mistura de Libras com língua oral e tinha mais ênfase na língua oral. Eu usei aparelho para ouvir, oralizar e a Libras foi desaparecendo. Passou um tempo e eu só aprendi Libras de fato com 17 anos, quando comecei a frequentar a associação de surdos de lá. Aí eu aprendi Libras de verdade, antes era só uma mistura, era comunicação total. Minha família não sabe Libras. Todos falam em Português e me obrigavam a falar em Português também. (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português, 24 jun. 2018).

Tendo caracterizado a EEEL e seus participantes, particularmente a professora Cláudia e as crianças do 5º ano, na próxima seção apresentarei em maiores detalhes os procedimentos para a geração e apresentação dos dados.

3.4 A GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados nesta etnografia ocorreu de maneira articulada com a pergunta de pesquisa, com o arcabouço teórico, com as demandas dos participantes, juntamente com a minha experiência subjetiva enquanto pesquisadora participante do ambiente estudado e com o

exercício de estranhar o familiar (ERICKSON, 1990; GARCEZ; SCHULZ, 2015 JUNG; SILVA; SANTOS, 2019).

Não fui a campo fazer classificações abstratas, mas compreender e interpretar os acontecimentos que ali ocorreram buscando me aproximar da perspectiva dos participantes. Entretanto, isso não quer dizer que eu cheguei à escola em um estado de neutralidade teórica. Como afirma Mason (2002), “[...] todos os pesquisadores têm posições ontológicas e epistemológicas que são ativadas ou expressas em suas decisões e julgamentos na pesquisa” (p. 47).⁴⁰ Além disso, na pesquisa etnográfica, considera-se que o pesquisador e a pesquisadora vão a campo gerar dados, e não coletar, como destaca Mason (2002):

Penso que é mais preciso falar em gerar dados do que coleta de dados, justamente porque a maioria das pesquisas qualitativas rejeitaria a ideia de que um pesquisador pode ser um coletor completamente neutro de informações sobre o mundo social. Em vez disso, o pesquisador é visto como ativamente construindo conhecimento sobre esse mundo de acordo com certos princípios e usando certos métodos derivados da sua posição epistemológica (MASON, 2002, p. 36, tradução nossa).⁴¹

Assim, considerando a minha experiência etnográfica e sua abrangência, que vai além das especificidades do trabalho de campo na EEEL, apresento o percurso dos procedimentos metodológicos, a começar pelo mês em que cheguei ao cenário de pesquisa como observadora participante das aulas de Libras para familiarizar-me com professores, escola e alunos.

Em 01 de novembro de 2017, iniciei a geração de dados na escola, acompanhando as turmas de 1º ao 5º ano nas aulas de Libras. Essas aulas aconteciam às terças-feiras e quartas-feiras no período da manhã e da tarde com duração de 45 a 50 minutos em cada turma. Esse primeiro período de observação finalizou dia 06 de dezembro de 2017, pois os alunos entraram em férias na semana seguinte. As observações participantes nesse período foram inicialmente registradas apenas por meio de diários e notas de campo.

No dia 06 de fevereiro de 2018, retomei a geração de dados nas aulas de Libras do 5º ano ministradas pela professora Cláudia, às segundas-feiras no turno matutino, com duração de 45 a 50 minutos de aula. De fevereiro a junho de 2018, as observações participantes foram registradas somente por meio de notas e diários de campo. Houve situações que

⁴⁰ No original: “[...] all researchers do have ontological and epistemological positions which get activated or expressed in their research decisions and judgments” (MASON, 2002, p. 47).

⁴¹ No original: “I think it is more accurate to speak of generating data than collecting data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. Instead the researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from their epistemological position” (MASON, 2002, p. 36).

impossibilitaram gerar dados por meio de gravações em vídeo, particularmente por conta do atraso na obtenção do consentimento do Comitê de Ética da UFSC. Assim, paralelamente aos diários e notas de campo, aproveitei esse período para realizar conversas informais com as crianças e com a professora Cláudia, ler a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional da escola, o projeto para o ensino da disciplina de Libras elaborados pelos professores José e Cláudia e disponibilizado a mim pela docente e, por fim, conhecer algumas das atividades que foram produzidas por Cláudia para as aulas de Libras no 5º ano.

Desde o início da geração de dados, quando finalizava o dia de trabalho de campo e chegava em minha residência, revisava as notas de campo e as ampliava em um diário com o máximo de detalhes possíveis. Nele incluía as conversas realizadas antes ou depois da aula com a professora Cláudia, as mudanças na participação dos alunos e, também, na minha participação nas aulas de Libras, os recursos linguísticos e semióticos e as atividades propostas pela professora nas aulas, o comportamento das crianças, as conversas, as palavras ou as frases ditas por elas.

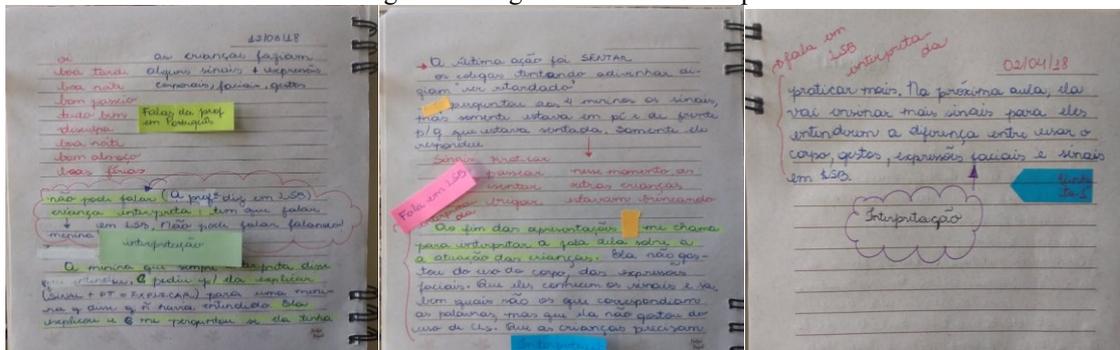
Foi um grande desafio desenvolver os registros do diário de campo nesse primeiro semestre de observação participante, tendo em vista que eu ainda estava sem o recurso das câmeras e as aulas de Libras para as crianças naturalmente apresentavam grande dinamismo de trocas interacionais entre a professora Cláudia e as crianças.

Nas aulas, ficava evidente para mim que os participantes ora interagiram em Português, ora interagem em Libras, ora a professora solicitava a mim ou a algumas alunas que interpretassem sua fala (Libras para Português e vice-versa), ora as alunas se voluntariavam para interpretar as falas da professora, ora muitos gestos e ações performáticas eram produzidos em especial pelas crianças, além do fato de que tudo isso parecia ocorrer de modo dinâmico e simultâneo. Por isso, a prática de revisão e ampliação das situações, escrita de modo mais elaborado no diário de campo, torna ainda mais evidente a afirmação de Mason (2002) de que os dados etnográficos não são coletados, mas, sim, gerados. Em todos esses registros, certamente meu olhar seletivo estava forte e inevitavelmente presente.

Heller *et al.* (2018) afirmam que as notas e diário de campo etnográficos podem ter diferentes formatos, a depender do que acontece no cenário pesquisado e das maneiras que o etnógrafo e etnógrafa registram ou sentem necessidade de registrar os dados, visto que essa ação está articulada com os objetivos e a pergunta de pesquisa que guiam o pesquisador e a pesquisadora. Nesta etnografia, devido ao dinamismo do uso de linguagem da professora e das crianças nas aulas de Libras, e devido a minha busca por compreender a perspectiva dos participantes sobre os recursos linguísticos e semióticos mobilizados nas aulas, bem como o

significado social a eles atribuídos pela professora e pelas crianças, busquei sempre identificar no diário de campo os possíveis temas de análise que emergiam nas aulas de Libras por meio de *tags*, destacadas com cores diferentes, para organizar o conjunto de dados que estavam sendo gerados e recuperar seções deles posteriormente nas análises (FIGURA 4). Já no primeiro semestre de 2018, também iniciei meus primeiros exercícios de análise de dados, para que pudesse exercitar meu olhar etnográfico sobre o que acontecia nas aulas bem como verificar se as questões que estavam se apresentando para mim como relevantes encontravam respaldo, de fato, nas evidências documentais.

Figura 4- Imagem do diário de campo



Fonte: Imagem produzida pela autora da pesquisa.

A partir de meus exercícios de análise, ao observar que uma ampla gama de dados estava sendo gerada, resolvi começar a produzir quadros sinóticos, em vez de continuar usando apenas as *tags* no próprio diário. A cada momento em que eu revisitava as notas e diários de campo com as situações descritas de modo mais detalhado, busquei inserir os tópicos de análise bem como excertos dos diários que correspondiam a tais tópicos (QUADRO 1).

Quadro 1 - Quadro sinótico para organização dos dados gerados

Data da aula/ hora	Sala	Excerto	
16 de abril de 2018 Início: 10h Final: 10h 35min	Sala do 5º ano	Fala em Libras da professora Cláudia: “Danielle, interpreta para mim, por favor. Os alunos não olham para mim, ficam conversando em Português e não prestam atenção ao que eu digo.” (Diário de campo, tradução da Libras para Português, 16 de abril de 2018)	Interpretação educacional
			Acesso perceptual
			Uso do Português/Ideologias

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

Esse quadro foi sendo aprimorado quando as aulas passaram a ser videogravadas. Nos dias 06 e 13 de agosto de 2018, levei as duas câmeras de gravação para as aulas para que alunos e a professora Cláudia se familiarizassem com o material em sala. No dia 06 de agosto, a professora cedeu alguns minutos da aula para que eu conversasse com as crianças. Expliquei a elas que a finalidade das câmeras era registrar as aulas, como um material para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Como a escola e as crianças daquela turma tinham uma prática costumeira de receber pesquisadores na escola, as crianças reagiram com tranquilidade, visto que já tinham vivenciado experiências de aulas com filmagens em outras disciplinas. Além da conversa, convidei as crianças para manipular as câmeras, sob minha supervisão. Nesses dias de familiarização dos alunos e da professora Cláudia com câmeras, aproveitei para verificar qual seria a melhor localização dos equipamentos na sala de aula.

Quando iniciei a videogravação das aulas, o tempo disponível para montagem dos tripés e posicionamento das filmadoras era pouco. Quando tocava o sinal, conforme as crianças entravam correndo na sala, eu ia organizando os materiais rapidamente, para iniciar a filmagem logo em seguida. Os registros audiovisuais das aulas ocorreram entre os meses de agosto a novembro de 2018 e consistem em 11h09m de gravação das aulas. Essas videogravações, contudo, não substituíram, mas, sim, complementaram as notas e diários de campo.

Desse modo, ao final de cada aula filmada, eu assistia aos vídeos e escrevia reflexões sobre os episódios vivenciados, apontando o que se repetia nas situações em sala de aula e o que emergia de diferente. Escrevia também sobre as minhas dúvidas e o que precisava entender melhor nas interações entre a professora e as crianças, e o que eu poderia fazer para buscar esse entendimento. Junto ao trabalho de revisitação sistemática dos dados gerados, das perguntas e objetivos de pesquisa, eu ia, então, concomitantemente, buscando leituras que me pareciam pertinentes para dialogarem com os dados e os tópicos de análise que emergiam.

Abaixo, apresento um quadro demonstrativo da geração de dados nas aulas de Libras, desde o mês de novembro de 2017 até novembro de 2018 (QUADRO 2).

Quadro 2 - Geração de dados-aulas de Libras no 5º ano

MÊS E ANO	QUANTIDADE DE AULAS
NOVEMBRO/2017	1ª a 5ª séries/ 75 aulas
DEZEMBRO/2017	Dias 5 e 6 de dezembro de 2017/ 4 aulas/
FEVEREIRO /2018	4 aulas
MARÇO/2018	4 aulas
ABRIL/2018	4 aulas
MAIO/2018	4 aulas
JUNHO/2018	4 aulas
JULHO	FÉRIAS
AGOSTO/2018	4 aulas
SETEMBRO/2018	4 aulas
OUTUBRO/2018	4 aulas
NOVEMBRO/2018	2 aulas
TOTAL: 113 aulas	

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

Em conjunto com as fontes de geração de dados acima mencionadas, estão as conversas informais, as entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora Cláudia e com Ricardo e Catarina, intérpretes de Libras. Optei pelo formato semiestruturada porque este estilo de entrevista permite aos entrevistados um espaço amplo para abordarem questões adicionais ou para enquadrarem diferentes temas da maneira que desejarem, ainda que tópicos de meu interesse pudessem ser também inseridos (HELLER *et al.*, 2018).

As entrevistas com os participantes foram previamente agendadas e ocorreram de acordo com a disponibilidade de cada um. Para realizar as entrevistas, formulei perguntas norteadoras, por considerar que os entrevistados poderiam trazer à tona assuntos que eu não havia incorporado no meu roteiro de perguntas. Uma outra forma particular de entrevista foi feita no formato do chamado visionamento junto à professora Cláudia, em que apresentei a ela um registro em vídeo por mim gerado para ver a sua perspectiva posterior ao evento, trazendo também perguntas sobre o episódio sobre as quais eu buscava esclarecimentos.

Desse modo, os dados desta etnografia provêm de fontes diversas: observação participante, diário e notas de campo, videogravação das aulas por meio de duas câmeras, conversas informais com os alunos, com a professora Cláudia, com a professora de Espanhol do ensino fundamental I, Vera, com os professores Solange e João, de Inglês, sendo Solange do ensino fundamental I e João do fundamental II, para compreender melhor os modos de

tratamento presentes nas interações entre os professores de línguas adicionais orais da escola e as turmas de crianças, entrevistas semiestruturadas com Cláudia e com os intérpretes de Libras, Ricardo e Catarina, além da sessão de visionamento com a professora de Libras (QUADRO 3).

Quadro 3 - Geração de dados-entrevistas e seção de visionamento

ENTREVISTADOS	MÊS/ANO	DURAÇÃO
Entrevista 1 com a professora Cláudia	Março/2018	18min14s (gravação em vídeo)
Entrevista 2 com a professora Cláudia	Junho/2018	23min3s (gravação em vídeo)
Entrevista 3 com a professora Cláudia	Julho/2018	27min15s (gravação em vídeo)
Entrevista 4 com a professora Cláudia	Dezembro/2018	22min11s (gravação em vídeo)
Visionamento com a professora Cláudia	Novembro/2018	30min17s (gravação em vídeo)
Entrevista com o intérprete de Libras Ricardo	Maio/2018	24min14s (gravação em áudio)
Entrevista com a intérprete de Libras Catarina	Setembro/2019	1h3min59s (gravação em áudio)
Conversa informal com a professora Solange (Disciplina: Inglês)	Outubro/2018	Registrada em nota e diário de campo
Conversa informal com a professora Vera (Disciplina: Espanhol)	Abril/2020	Registrada em nota e diário de campo
Conversa informal com o professor João (Disciplina: Inglês)	Abril/2021	Registrada em nota e diário de campo

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa.

Um aspecto metodológico que merece destaque diz respeito à complexidade de se gerar registros de campo em Português, considerando que muitas das falas documentadas se davam por meio da Libras e de outros modos de comunicação. Por exemplo, todas as notas de campo, entrevistas, sessão de visionamento e conversas informais em Libras precisaram ser traduzidas por mim para Português, para que pudessem ser apresentadas neste relatório etnográfico, assim como se dava também com todas as falas em Libras e produções multimodais que emergiram nas aulas de Libras. Para me auxiliar na tradução das entrevistas, da sessão de visionamento com a professora Cláudia e das falas em Libras da professora nas aulas utilizei como suporte o *software* EUDICO *Language Annotator*⁴² (ELAN), versão 5.6. Trata-se de um programa amplamente utilizado por pesquisadores e pesquisadoras que lidam com dados envolvendo gravações em vídeo, permitindo vincular as anotações (*i.e.* as traduções para o Português) com

⁴² O programa está disponível gratuitamente para download no site <<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>

o tempo do vídeo aos quais elas estão associadas e rever as filmagens em diferentes velocidades quantas vezes for necessária (McCLEARY; VIOTTI, 2007). A facilidade de operar com vídeos no ELAN proporcionou uma observação cuidadosa dos diferentes recursos linguísticos presentes nas aulas de Libras e possibilitou buscar traduções para o Português que me parecessem adequadas.

Devido ao fato de grande parte dos dados por mim observados e/ou gravados terem sido produzidos em Libras, como em entrevistas, conversas informais e, particularmente, nas aulas de Libras, os dados que são aqui apresentados em Português ao leitor, muitas vezes, são frutos de tradução, em vez de uma transcrição. Quando os dados reportados neste relatório dizem respeito a interações que foram feitas em Libras, eu destaco a informação de que os dados trazidos foram traduzidos ao mencionar a fonte dos dados. Já nos episódios apresentados na seção de análise, sempre que a fala dos participantes era em Libras, optei por sobrepor as aspas, que indicam o discurso direto, com o itálico, desse modo sinalizando ao leitor que a citação em questão envolve uma tradução da Libras para o Português. Tendo em vista a relevância dos recursos linguísticos mobilizados pela professora Cláudia e pelas crianças, e os diferentes significados sociais atribuídos a esses recursos, a indicação de qual língua estava sendo falada por quem me pareceu relevante na introdução dos episódios centrais selecionados para a análise.

Quanto à seleção dos dados para análise, devido ao grande número de dados gerados e de acontecimentos, revisei por diversas vezes meus registros em busca de situações que pudessem melhor evidenciar minhas observações. Busquei identificar as situações que eram recorrentes e as que não eram, colocando-as em diálogo com a pergunta e os objetivos de pesquisa, o trabalho de campo e o arcabouço teórico, direcionando a minha atenção para os eventos que apresentassem maior inteligibilidade sobre as perspectivas dos participantes em relação ao uso da linguagem nas aulas de Libras. Foi desse modo que acabei optando por orientar minhas análises em torno de dois episódios, “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras; e “Vamos deixar a professora feliz! ”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras, buscando triangular outras fontes de dados com esses episódios, principalmente, na seção de considerações finais deste relatório etnográfico.

Em relação a esses dois episódios, considero importante salientar que as narrativas não foram analisadas e redigidas neste relatório de modo a documentar rigorosamente o progresso da interação, momento a momento, tal qual observamos nos dados apresentados, por exemplo, em linhas de pesquisas, tais como a análise da conversa (*e.g.* GARCEZ E LOPES, 2017). Nos episódios apresentados, busquei construir uma narrativa coesa, cuidando principalmente para

preservar a ordem das falas de cada participante, quem está se dirigindo a quem e destacando se o participante falou em Português, Libras ou se usou outra linguagem na comunicação.

Quando assisti às gravações, é evidente que as interações na aula apresentavam grande dinamismo, envolvendo múltiplos encontros simultâneos entre os diferentes participantes, que ocorriam ao mesmo tempo que os diálogos descritos nos episódios. Ainda assim, optei deliberadamente por fazer um recorte seletivo dos diálogos que, de uma forma mais objetiva, permitiram-me refletir sobre os pontos analíticos que apresentarei no próximo capítulo e nas considerações finais.

3.5 ILUSTRAÇÕES DAS INTERAÇÕES SOCIAIS

O trabalho de ilustração de determinadas interações nos episódios nesta etnografia foi intenso e demorado. Em uma perspectiva etnográfica centrada na análise de interação social face a face, as análises incluem, não apenas as falas verbais, mas também a disposição dos participantes no espaço, a orientação corporal, o olhar, dentre outros aspectos da situação social imediata, daí a importância de frequentemente querer reproduzir imagens da situação. De modo a possibilitar essa reprodução da imagem da cena sem ter que violar o anonimato dos participantes, o uso de ilustrações tem sido uma das alternativas, por exemplo em pesquisas sobre a gestualidade (KENDON, 2004).

A busca por ilustradores e ilustradoras que trabalhassem com cautela para não evidenciar as características dos participantes, uma vez que a ilustração existe para resguardá-los, não foi uma tarefa fácil. Em fevereiro de 2019, ano em que eu qualifiquei o projeto de pesquisa de tese, busquei contato com profissionais da área de Artes-Libras que pudessem indicar ilustradores com experiência de trabalho com a língua de sinais. A ilustradora que foi indicada a mim, Amanda Miyuki, naquele momento estava com a agenda ocupada. Busquei contato com outros profissionais com experiência na área de Libras, mas sem sucesso.

Recorri, então, a uma colega arquiteta⁴³, que já havia feito algumas ilustrações para os Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC de seus colegas arquitetos da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Expliquei a ela a proposta da ilustração na minha pesquisa, que teria que considerar as particularidades, como os recursos linguísticos e semióticos presentes nas interações selecionadas das aulas de Libras do 5º ano e, também, a necessidade de retratar as

⁴³ Agradeço a Julia Becher, pela disponibilidade, gentileza e colaboração empreendidas nesta etnografia. Agradeço também a Juliana Campelo por mediar essa parceria.

expressões faciais e corporais, os direcionamentos do olhar, do corpo e cabeça das crianças ouvintes e da professora surda, de acordo com as videogravações das aulas e considerando os pontos analíticos que faziam referência à imagem (FIGURA 5).

Figura 5 - O aluno Paulo tentando estabelecer uma comunicação com a professora de Libras



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Julia Becker (2019) para o projeto de qualificação de doutorado.

Em busca de uma ilustração mais objetiva, menos estilizada, que não caricaturasse e, tampouco, reificasse ou estigmatizasse identidades, entrei novamente em contato com Amanda Miyuki, devido a sua experiência com trabalhos acadêmicos que envolvem língua de sinais. Mais uma vez, não tive uma resposta positiva, devido à demanda de trabalhos que ela havia recebido.

Decidi entrar em contato com um ilustrador⁴⁴ que também foi indicado pelos profissionais da área de Artes-Libras. Assim como na primeira experiência com a ilustradora, apresentei a ele os objetivos da ilustração na minha pesquisa, falei das imagens e que deveriam ser representadas, de uma maneira que não caricaturasse e não rotulasse os perfis dos participantes da pesquisa (FIGURA 6).

⁴⁴ Agradeço ao ilustrador Bruno Anderson pelo trabalho de ilustração realizado nesta pesquisa, com agilidade e responsabilidade.

Figura 6 - Gesto do coração produzido pelo aluno Bernardo



Fonte: Imagem produzida para esta tese pelo ilustrador Bruno Anderson.

Contudo, algumas das imagens produzidas pelo ilustrador não mostraram as expressões faciais e corporais dos alunos, que emergiram nas interações, e que eram fundamentais serem representadas nas ilustrações, considerando a natureza dos dados multimodais, gerados nesta pesquisa.

Por essa razão, em dezembro de 2020, entrei em contato novamente com a ilustradora Amanda Miyuki⁴⁵ e, finalmente, consegui que ela realizasse o trabalho de ilustração para a minha pesquisa, de modo que contemplasse minha preocupação em buscar o afastamento do modo caricatural com que professoras e alunos são geralmente representados (FIGURA 7).

Figura 7 - Bernardo imita a dança de roqueiro



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

⁴⁵ Agradeço a Amanda Miyuki, que de modo ágil, sensível e responsável, trabalhou na produção das ilustrações para esta tese. Amanda teve seu primeiro contato com a Libras em uma disciplina ofertada como optativa na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC e posteriormente começou a desenvolver ilustrações com e para os profissionais da área de Artes-Libras.

Para Amanda produzir as imagens, seguimos alguns passos para uma representação satisfatória, de modo que correspondessem às interações entre a professora e as crianças que foram videogravadas:

- Selecionei os *frames* para ilustração, compartilhei com a profissional os *prints* das imagens, bem como o trecho da videogração;
- Filmei os sinais em Libras produzidos pelas crianças e pela professora Cláudia, para melhor compreensão da ilustradora;
- Descrevi em Português oral a articulação de cada sinal produzido e enviava a ela por áudio via *Whatsapp*;
- Validei cada imagem produzida, após a finalização da primeira versão de cada ilustração enviada para mim, considerando as reflexões analíticas que ancoravam as imagens.

A experiência de Amanda com a Libras foi um aspecto relevante nos nossos diálogos para a produção das ilustrações. Considero que os traços dos desenhos de Amanda contemplaram na ampliação do entendimento das falas, sentimentos e posicionamentos dos participantes nas interações.

A seguir, apresento as análises dos dados em torno de dois episódios, “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras; e “Vamos deixar a professora feliz!”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras. Nessas análises, busco responder a pergunta: Como uma professora surda e crianças ouvintes lidam com o uso de linguagem e os significados sociais a ele atribuído nas aulas de Libras como língua adicional em uma escola pública regular?

Nesses episódios, apresento e interpreto os significados sociais atribuídos pela professora Cláudia e pelas crianças ouvintes sobre os recursos linguísticos e semióticos que emergiram nas situações e encontros sociais, entendendo que as minhas interpretações sobre esses episódios não esgotam as possibilidades de outras interpretações serem geradas, visto que as interações apresentadas e analisadas passaram por meu olhar etnográfico em um dado contexto social e histórico.

4 ANÁLISE DA INTERAÇÃO NAS AULAS DE LIBRAS

4.1 EPISÓDIO 1: “É DITADO. SÓ QUE EM LIBRAS!”: CONSTRUÇÃO DE ENTENDIMENTOS DAS CRIANÇAS OUVINTES E A INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL EM UMA PROVA DE LIBRAS

No dia 03 de setembro do ano de 2018, eu e a professora Cláudia chegamos juntas na sala de aula. Ao entrar, Cláudia colocou seus materiais em cima da mesa e, em seguida, começou a organizar as cadeiras em fileiras para a prova de Libras, fazendo um pedido às crianças, em Português, com uma voz anasalada similar à de muitas pessoas surdas com quem já convivi e que desenvolveram a habilidade de oralizar. O pedido era o de que se sentassem nos locais indicados: “Aqui, aqui”. Enquanto isso, eu instalava as câmeras, uma ao fundo da sala, onde em primeiro plano obtive uma visualização dos alunos de costas e da professora de frente, e a outra do lado esquerdo da sala, por proporcionar uma melhor visualização, direcionada apenas para as crianças. Durante a instalação dos equipamentos, eu observava as crianças e algumas delas conversavam entre si sobre futebol, como Bernardo e Gabriel, outras estavam em silêncio e outras me olhavam e interagiam com o equipamento, como Paulo, que acenava e me cumprimentava: “Oiiii!”, e Simone, que sorria e também acenava para mim.

Depois de organizar as cadeiras em filas, a professora Cláudia pediu, novamente oralizando em Português: “Guarda o material”. Em seguida, iniciou a entrega das provas e, quando se direcionou a Bernardo para entregar a avaliação, antes de chegar até ele, o aluno a questionou: “Tem quantas folhas, professora? ” (FIGURA 8). Nesse momento, Cláudia mantinha o olhar direcionado para as provas, de modo que não percebeu o questionamento de Bernardo e prosseguiu com a distribuição das provas.

Figura 8 - Momento em que Bernardo pergunta à professora: “Tem quantas folhas, professora?”



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Quando finalizou, Cláudia se posicionou na frente do quadro mostrando a prova para as crianças, apontando para a folha de papel. Em Português, oralizou: “Pode virar! Pode virar! Escreva o nome, o dia e o ano”. Nesse momento, referindo-se à última expressão da professora, “o ano”, o aluno Jeremias disse em voz alta: “Parece que imitou um carro, uuoom... uuoom”, aproximando a sua fala do tom de voz da professora. A aluna Luíza se voltou para Jeremias: “Pára! Shiuu!”.

Após pedir à turma que escrevessem seu nome, o dia e o ano na prova, Cláudia foi a sua mesa organizar alguns papéis. Ao retornar para a posição na frente do quadro, direcionada para as crianças, oralizou em Português: “Oh, vò explica como é que é a prova”, acenando com a mão esquerda para as crianças. Nesse momento, Jeremias imitou novamente a professora: “Prova, prova” e Luíza, mais uma vez, voltou-se para ele: “Pára! Isso é bullying”.

Em seguida, Cláudia falou em Libras e fez uma explicação de forma bastante cadenciada: “*Eu vou falar em Libras, vocês olham pra mim e escrevem na prova, ok?*”. Bernardo, em Português, comentou com os colegas: “Não entendi, galera. Não entendi nada”. E Cláudia continuou explicando em Libras: “*Eu vou falar o dia. Dia 05. Vocês escrevem na prova...*”. Em seguida, a professora se voltou para o quadro e escreveu o número “5”. Depois direcionou seu olhar para Bernardo e ele, olhando para ela, movimentou seu dedo indicador para os lados, em um gesto convencional de negação, e, em Português, disse novamente: “Não entendi”. A professora explicou novamente em Libras: “*Vou falar em Libras. Hoje é aula de Libras*”, enquanto Luíza “interpretava” simultaneamente para a turma: “Hoje... é prova em Libras... não, aprendendo Libras”. Rafael, também fora do campo visual da professora, repetiu a fala de Bernardo: “Não entendi”.

Outra aluna, Katia, disse: “Hoje aprender Libras”. Em seguida, Cláudia escreveu no quadro: “Hoje é aula de Libras”. Enquanto ela escrevia, Bernardo perguntou novamente em Português, de um modo que a professora não podia enxergá-lo: “Pode copiar isso daí?” (FIGURA 9).

Figura 9 - Momento em que Bernardo pergunta à professora: “Pode copiar isso daí?”



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki

Após escrever no quadro: “Hoje é aula de Libras”, a professora olhou para Luíza e perguntou em Libras: “*Entendeu?*”. Luíza respondeu em Português: “Ahhh, a gente vai fazer uma frase em Libras”. Cláudia movimentou a cabeça para os lados em negação. Bernardo, mais uma vez, manifestou-se em Português: “Ahhhhh! Não entendi”. Luíza interveio, novamente, levantando o braço e, ao conseguir a atenção visual da professora, perguntou em Libras: “*É para escrever isso na prova?*”. Cláudia movimentou novamente a cabeça em negação e Luíza compartilhou o que entendeu com a turma: “Não é para escrever ainda”. Rafael questionou: “Não é para escrever ainda? Por quê?”. Luíza respondeu: “Porque ela disse que não”.

Em seguida, várias crianças começaram a falar ao mesmo tempo. Elena, sentada atrás de Bernardo, acenou com a mão direita para pedir a atenção de Cláudia (FIGURA 10), mas ela não percebeu, pois continuava com o olhar direcionado a Luíza, sentada no lado oposto da sala.

Figura 10 - Elena acena para a professora no momento em que Cláudia orienta Luíza, no lado oposto da sala



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Em seguida, a professora virou-se novamente para escrever no quadro. Dessa vez, escreveu a palavra “exemplo”. No momento em que a escrevia, novos diálogos em Português transcorriam entre a turma. Enquanto a professora estava no quadro, Bernardo questionou: “Peraí, é para escrever uma frase?”. Luíza falou alto e pausadamente: “Exemplo!” Em seguida, Paulo comentou: “É ditado, mano!”, e Bernardo disse: “É ditado?”. Rafael respondeu: “É ditado. Só que em Libras. A gente tem que ficar olhando ao invés de ouvir”.

Após a fala de Rafael, Elena acenou para a professora e iniciou a soletração manual da palavra ditado: “*d-i-t...*”, mas interrompeu ao ver que Cláudia olhava para Bernardo. Elena então acenou mais uma vez e, quando percebeu que conseguiu a atenção visual de Cláudia, soletrou a palavra completa: “*d-i-t-a-d-o*” (FIGURA 11) e Cláudia respondeu em Libras: “*Isso!*”.

Figura 11 - Elena consegue atenção e confirmação da professora sobre o tipo de atividade a ser realizada



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Com a confirmação dos colegas sobre o ditado em Libras, Bernardo voltou-se para mim: “Pergunta se ela vai, se ela vai fazer duas vezes?”. Acenei para Cláudia e interpretei a pergunta do aluno. Cláudia pediu para que eu interpretasse a resposta dela para toda a turma, o que eu fiz:

Por favor, façam silêncio. A prova vai ser da seguinte maneira. Nesse quadro que está na prova, vocês vão escrever a data que eu vou mostrar em Libras. Primeiro, eu indico a data, por exemplo dia 10 e vocês precisam olhar pra mim. Vocês procuram no quadro o dia 10 e marcam. São os dias da semana. Então não precisam ficar preocupados. Fiquem atentos ao número, que pode ser 10, 5... Então, por exemplo, vocês escrevem no quadro o número 10. Depois, eu vou fazer uma frase em Libras e repetir duas vezes (DIÁRIO DE CAMPO, tradução da Libras para Português escrito, 03 de set. de 2018).

Bernardo novamente se voltou para mim: “E se eu não entender deixo em branco?”. Interpretei sua dúvida para Cláudia que confirmou: “Deixa em branco”.

Ao final dos esclarecimentos, a professora Cláudia pediu silêncio às crianças e disse em Libras: “Se vocês falarem as frases em voz alta, ela (referindo-se a mim) vai pegar a prova”. As crianças, em dúvida, começaram a falar juntas e eu intervim utilizando Português acompanhado de alguns sinais em Libras, em um tipo de Português sinalizado⁴⁶: “Entenderam? Se falarem, fiquem falando as respostas pros colegas, ela tá me pedindo pra eu pegar a prova de vocês...” e dou uma risadinha. Instantes depois, a prova teve início.

4.1.1 Análise do episódio

O episódio intitulado “É ditado, só que em Libras! ”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras trata centralmente de um trabalho colaborativo das crianças ouvintes do 5º ano em busca de compreender de que tratava a prova que a professora Cláudia realizaria naquele dia. Desde o início da aula, as crianças sabiam que se tratava de uma prova, mas não sabiam ainda as instruções de como realizá-la. Assim, considereirei como início do episódio o momento em que a professora Cláudia, tendo entrado em sala e colocado seus materiais na mesa, iniciou a organização das cadeiras e disposição dos alunos para a avaliação, e como término do episódio o momento em que ela fez

⁴⁶ Produção em Português em que se insere concomitantemente alguns sinais da Libras para proporcionar entendimento a pessoa surda sobre o que está sendo falado na interação.

o último esclarecimento às crianças, isto é, avisando que elas não deveriam falar ou teriam as provas recolhidas.

O problema a ser resolvido pelas crianças, que envolvia saber “como será a prova”, emergiu nesse contexto principalmente porque as instruções dadas pela professora foram em Libras, ainda que ela tenha feito a explicação falando de forma bastante cadenciada, usando poucos sinais e com apoio de Português escrito no quadro. Enquanto Cláudia dava as instruções em Libras, as crianças interagiam umas com as outras continuamente, buscando sentido naquela explicação. Houve uma resolução parcial do problema quando a aluna Elena soletrou manualmente “d-i-t-a-d-o” para a professora e recebeu sua confirmação, mas havia ainda um desdobramento final quando eu fui mobilizada para mediar a interação, primeiro para esclarecer com maiores detalhes as instruções da prova a pedido de Bernardo e da professora; e, depois, para reportar às crianças o pedido de Cláudia de que eu as monitorasse para que não colassem na prova.

Assim, esse primeiro episódio envolveu centralmente o trabalho colaborativo das crianças para a construção de um entendimento comum por meio de uma participação bastante ativa (GARCEZ, 2006; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012; PETERMANN, 2016; VECCHIA; JUNG; PETERMANN, 2019; SCHULZ, 2007). Além disso, ao longo da interação, houve uma série de outras questões que emergiram em meio à interação e que considero relevantes para os fins analíticos desta pesquisa: (a) a possibilidade de pensarmos o uso de linguagem das crianças sob a ótica de uma nova ordem comunicativa nas escolas (GARCEZ; LOPES, 2017; LOPES, 2015; RAMPTON, 2006); (b) a familiaridade (ou falta de familiaridade) das crianças com o modo cultural de se comunicar das pessoas surdas (HALL, 1989; McILVENNY, 1995); (c) as formas de acesso da professora e das crianças ouvintes à situação social estabelecida na sala de aula (GOFFMAN, 2002); e (d) os repertórios linguísticos mobilizados pelos diferentes participantes e os significados atribuídos a tais repertórios (BUSCH, 2012; 2015; GARCÍA, 2009; GARCIA; WEI, 2014).

Como discutido no capítulo teórico desta pesquisa, a definição de Garcez (2006), Petermann (2016) e Schulz (2007), sobre a expressão conjunta de entendimento na sala de aula envolve uma série de aspectos que pude observar neste episódio. Primeiro, em relação ao conceito de participação e engajamento contínuo das crianças, notei que elas estavam orientadas para um mesmo objeto de aprendizagem, neste caso compreendida como sendo as instruções da prova em Libras, que se mostravam relevantes no aqui-agora daquela situação (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012; PETERMANN, 2016). Em torno desse objeto, as crianças participavam de diversas maneiras, por vezes, demonstrando sua competência para avançar na

resolução do problema, por vezes, seu desconhecimento sobre como atingir esse objetivo, como refletirei a seguir.

Algumas formas de participação das crianças parecem apontar para uma nova ordem comunicativa presente nas salas de aula contemporânea que vem sendo destacada por diversos pesquisadores (GARCEZ; LOPES, 2017; LOPES, 2015; RAMPTON, 2006). Enquanto a professora explicava a atividade, o engajamento das crianças foi intenso e contínuo, e elas o fizeram sem pedir qualquer autorização à professora, tampouco endereçando-se a ela. Apenas para citar dois exemplos, diante da explicação em Libras da professora, Bernardo se dirigiu aos colegas e não a ela: “Não entendi nada, galera!”, e, quando as crianças se aproximaram da compreensão sobre o objeto de aprendizagem, Rafael anunciou a todos: “É ditado, só que em Libras”, novamente sem solicitar que o esclarecimento fosse dado pela própria professora.

Assim, em vez de pedirem esclarecimentos à professora sobre o que deveria ser feito, as crianças optaram por pensar em voz alta, como em uma espécie de jogo de adivinho, manifestando às outras as suas compreensões particulares e utilizando as participações dos demais como suporte para sua elaboração pessoal. Desse modo, as crianças pareceram assumir um protagonismo que foi além dos papéis pré-estabelecidos pela interação tradicional em sala de aula, tais como nas sequências de Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (*e.g.* CAZDEN, 2001; CONCEIÇÃO, 2008; GARCEZ, 2006), em que a participação das crianças tem um momento e um conteúdo restritos pelo direcionamento de um professor ou de uma professora.

Em meio a essa atividade colaborativa das crianças, algumas sequências interacionais se destacam ao revelarem a familiaridade, ou falta de familiaridade, das crianças com os modos culturais das pessoas surdas interagirem socialmente. Assim como afirmam McIlvenny (1995) e Hall (1989), a interação social entre pessoas surdas exige o engajamento do olhar mútuo entre os participantes. Certamente, esse olhar mútuo constitui uma importante característica também no estabelecimento de encontros sociais entre pessoas ouvintes, mas no caso das pessoas surdas ele é compulsório, caso contrário o encontro não se estabelece. Ao observar a participação das crianças em meio àquela atividade colaborativa, pude notar três comportamentos distintos: uma delas demonstrou desconhecimento de como estabelecer o encontro com a professora; outra demonstrou conhecimento; e uma outra ainda demonstrou conhecimento desse fato, porém aproveitou-se desse fato para participar de um modo que eu poderia considerar desrespeitoso à professora.

A sequência de fala inicial envolveu o aluno Bernardo e a professora Cláudia. Nesses primeiros momentos do episódio, Bernardo fez quatro comentários em Português para a professora: “Tem quantas folhas?”, “Não entendi nada, galera!”, “Pode copiar isso aí?”, “Peraí,

é para escrever uma frase?” (DIÁRIO DE CAMPO/TRANSCRIÇÃO, 03 de set. 2018), e em todas elas o aluno parecia não saber como garantir que a sua mensagem estivesse dentro do campo visual da professora Cláudia, o que a impossibilitou de ratificá-lo como interlocutor e identificar as suas demandas.

Desse modo, a tentativa de Bernardo de participar e esclarecer suas dúvidas com Cláudia não encontrou repercussão no comportamento da professora, pois ela não pôde ratificá-lo como cossustentador de um mesmo foco de atenção. Refletindo sobre essa questão, parece-me pertinente trazer aqui o conceito de situação social de Goffman (2002), que o autor define 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 modo semelhante*. De acordo com essa definição, uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado (GOFFMAN, 2002, p. 17, grifos meus).

Goffman (2002) destaca a importância do acesso perceptual para o estabelecimento de uma situação social, quando se refere às possibilidades mútuas de monitoramento, bem como quando se refere aos participantes estarem “acessíveis aos sentidos nus de todos os outros que estão ‘presentes’” (GOFFMAN, 2002). Para o autor, na situação social os participantes devem estar em condições de igualdade para se monitorarem mutuamente.

O autor também ressalta que, para os encontros nas situações sociais serem estabelecidos, é preciso que os participantes estejam perceptualmente acessíveis aos sentidos uns dos outros, para que possam adotar as condutas necessárias para o estabelecimento do encontro, tais como: a orientação do corpo, cabeça e olhar mútuo; além de se conduzirem na interação, por estarem em um agrupamento, de acordo com as regras culturais, pois quando seguidas, organizam socialmente o comportamento dos indivíduos presentes na interação (GOFFMAN, 2002).

No entanto, no contexto das aulas de Libras para crianças ouvintes, percebi uma situação social diferente, pois, embora estivessem na presença imediata um do outro, as possibilidades de monitoramento mútuo e de acessibilidade aos sentidos nus um do outro não eram iguais. A turma de crianças pôde acessar e monitorar visual e auditivamente a professora e os demais colegas, bem como usar a voz e ser percebido por todos e todas presentes na situação. Diferentemente, para que a professora pudesse monitorar todos os participantes naquele

agrupamento da sala de aula, ela necessitava não apenas estar na sua presença imediata, mas também tê-los dentro de seu campo visual.

No caso do episódio apresentado, mesmo não ocorrendo uma ação realizada conjuntamente, o aluno tentou estabelecer um encontro social com Cláudia, a fim de construir e elaborar entendimentos que o conduzisse em direção aos objetivos da prova de Libras, mesmo não sendo ratificado pela professora como interlocutor. A não-ratificação, contudo, com todas as possíveis implicações sociais para a interpretação do aluno, é um resultado direto dos modos de ser perceptuais-culturais das pessoas surdas. Naquela situação, o aluno familiarizado com a cultura das pessoas surdas aguardaria a professora se virar e/ou acenaria para ela, como fez a colega Elena em três oportunidades, até que atingisse seu objetivo (FIGURAS 3 e 4). Diferentemente de Bernardo, a atitude de Elena na interação mostrou a familiaridade dela sobre o modo de acesso perceptual da professora e a importância do contato visual e de estratégias visuais – tais como o aceno manual direcionado a quem se busca estabelecer o encontro – para produzir e assegurar uma comunicação com a professora surda (HALL, 1989).

Houve ainda um terceiro tipo de comportamento, que envolveu o aluno Jeremias. Neste caso, notei que o aluno estava ciente do fato de que, estando de costas para ele e não podendo ouvi-lo, a professora Cláudia não teria acesso ao que ele dizia. Jeremias então se aproveitou dessa situação para fazer provocações, imitando o jeito de oralizar da professora: “Parece que imitou um carro, uuoom... uuoom” e depois, “Prova, prova”, manifestações que sua colega Luíza, sentada ao seu lado, significou como sendo um desrespeito à professora: “Pára! Shiuu!” e “Pára! Isso é bullying”.

Dissertei no capítulo teórico que, nessa aparente nova ordem comunicativa, a autoridade dos professores e das professoras tem sido colocada em xeque em diversos contextos escolares envolvendo jovens (DAYRELL, 2007). Se antes essa autoridade era reconhecida como natural e incontestável, atualmente as crianças e jovens não se mostram tão dispostos a reconhecê-la como óbvia, demandando que os professores e as professoras negociem interacionalmente a sua própria legitimidade entre os alunos (DAYRELL, 2007).

Contudo, o modo como as situações sociais se estabelecem nas aulas de Libras me faz levantar questões éticas que vão além dessa reflexão sobre as salas de aula contemporâneas; afinal de contas, numa situação como essa, a professora precisaria ter acesso às manifestações provocadoras de Jeremias e às repreensões de sua colega Luíza para colocar-se na condição de poder negociar a legitimidade de sua autoridade na sala de aula. Nesse sentido, da mesma maneira que será argumentado na análise do segundo episódio, a questão do acesso perceptual

diferenciado da professora Cláudia e das crianças ouvintes parecem se constituir em uma importante questão na reflexão sobre a implantação de aulas de Libras para crianças ouvintes.

Um último ponto a ser trazido para a análise deste episódio diz respeito aos múltiplos repertórios linguísticos e comunicativos que emergem na interação entre os participantes da aula, revelando que, de fato, a sala de aula de língua adicional vai além de visões homogeneizadoras de linguagem, transitando por meio de produções heterogêneas, multimodais, dinâmicas (YIP; GARCÍA, 2018). Aqui, a abordagem translíngue me permite compreender que a professora e as crianças não possuem competências separadas em cada uma das línguas, mas, sim, um repertório linguístico usado de forma dinâmica para produzir e negociar sentidos em suas interações (BUSCH, 2015; LUCENA; NASCIMENTO, 2016; GARCÍA, 2009; GARCIA; WEI, 2014).

Entre as línguas identificadas no episódio, chamo a atenção para o uso do Português, da Libras, de gestos e de produções híbridas em que, ora a estrutura do Português preponderava acompanhada por sinais, ora a estrutura da Libras preponderava acompanhada por palavras, caracterizando uma prática translíngue, conforme definem García (2009) e García e Wei (2014). É relevante, nesse contexto, não apenas o fato de que tais repertórios emergiam no episódio, mas, também, por quem eles eram mobilizados, já que isso traz implicações sociais devido às conotações emocionais, políticas e ideológicas que impregnam às diferentes línguas (BUSCH, 2015; IRVINE; GAL, 2000; 2019; KROSKRITY, 2004).

Por exemplo, a professora Cláudia no início do episódio oralizou em Português em diversos momentos: quando organizou as crianças na sala (“Aqui, aqui”), quando deu as primeiras orientações sobre o preenchimento do cabeçalho da prova (“Pode virar! Pode virar! Escreva o nome, o dia e o ano”) e quando anunciou as instruções (“Oh, vô explicá como é que é a prova”). A partir do momento em que iniciou as instruções da prova, porém, ela falou em Libras: “*Eu vou falar o dia. Dia 05. Vocês escrevem na prova...*”, e “*Vou falar em Libras [a frase]: Hoje é aula de Libras*”. Em seguida, Cláudia utilizou o Português escrito, escrevendo no quadro: “Hoje é aula de Libras”. Além disso, a própria avaliação em si envolvia uma atividade de tradução⁴⁷ entre Libras e Português, ainda que tenha sido formulada pelas crianças e confirmada pela professora como sendo um ditado.

As crianças, por sua vez, participaram essencialmente usando o Português oral, a despeito do fato de a professora não ter acesso às suas contribuições. Elena foi uma exceção, pois reconhecendo o modo particular de a professora se comunicar, explorou também acenos

⁴⁷ Em linhas gerais, a tradução é uma atividade comunicativa entre línguas e que envolve pelo menos uma língua escrita (QUADROS, 2004).

direcionados à professora para estabelecer uma interlocução direta com ela e a soletração manual da palavra “ditado”, que também é parte do repertório linguístico da Libras (FIGURA 4). É interessante ainda notar uma construção hibridizada produzida por Kátia, que ao tentar interpretar a fala da professora “*Hoje vamos estudar Libras*”, falou em Português: “Hoje aprender Libras”. Por fim, eu mesma, quando mobilizada pelo aluno Bernardo e pela professora Cláudia, assumi um papel de intérprete, em que o uso da linguagem, de acordo com o meu repertório linguístico, foi: Português, Libras e, mais uma vez, uma forma hibridizada, frequentemente designada na comunidade surda de Português sinalizado.

O aqui-agora dessas diferentes manifestações de usos translíngues na aula de Libras do 5º ano parece ser relevante para entender algumas das dinâmicas instauradas. Por exemplo, a professora Cláudia iniciou oralizando em um Português com grande clareza. Uma pessoa que não soubesse que ela é surda talvez poderia nem sequer se dar conta de sua condição particular, isto é, do fato de que, embora possa oralizar em Português, não significa que ela possa ouvir o que outras pessoas falam em Português. Talvez esse seja um dos fatores que contribuiu para que algumas crianças não se dessem conta de que precisariam estabelecer o contato visual com a professora antes que se dirigissem a ela – mesmo que fosse em Português, já que a professora demonstrou competência para fazer leitura labial.

No uso da linguagem de Cláudia, o trânsito entre as línguas, do Português para a Libras se deu exatamente no momento em que iniciaram as instruções para a prova. Assim, poderia inferir que, do ponto de vista da professora, a oralização em Português talvez tivesse um papel na introdução e direcionamento a uma atividade, mas a atividade em si deveria ser realizada em Libras, como se a própria instrução da atividade em si já constituísse parte do processo de avaliação.

Durante as explicações em Libras, percebi que as dúvidas de Bernardo persistiam em relação ao que deveria ser feito. Elas só começaram a ser solucionadas no momento em que os colegas colaboraram ativamente no processo de construção de entendimento sobre o que estava acontecendo ali, falando alto em Português, como nas participações de Luíza: “Ahhh, a gente vai fazer uma frase em Libras”; de Paulo: “É ditado, mano!”; e de Rafael: “É ditado, só que em Libras. A gente tem que ficar olhando ao invés de ouvir”. Esse processo teve uma resolução parcial quando Elena, pela terceira vez, acenou para a professora e soletrou manualmente “ditado”, finalmente ganhando a confirmação da professora sobre o que deveria ser feito.

Mesmo compreendendo que a prova seria um ditado, porém, Bernardo ainda sentia necessidade de entender melhor de que se tratava a atividade. Ele decidiu, então, pedir que eu perguntasse à professora quantas vezes ela repetiria as frases em Libras. Ao interpretar para a

professora o questionamento do aluno, ela solicitou que eu interpretasse a sua resposta à dúvida de Bernardo para toda a turma. Nessa interação entre Bernardo e a professora, minha identidade na sala de aula emergiu como sendo a de uma intérprete educacional (LACERDA, 2000, 2009; LACERDA; SANTOS, 2015; MARTINS, 2013), a partir da necessidade manifestada por ambos, embora em princípio eu não estivesse inserida naquele contexto para realizar esse papel.

Nessa situação, posso dizer que a interpretação de Libras para o Português e vice-versa se mostrou relevante diante do desafio que as crianças encararam, pois a sequência de dúvidas se encerrou definitivamente somente ao término de minhas duas intervenções e a professora pôde, assim, dar início à prova. Nesses momentos finais, a coconstrução de entendimentos entre os participantes na interação, relativo à compreensão de “o que estava acontecendo ali” (ERICKSON, 1990; GARCEZ; SCHULZ, 2015) foi facilitada pela minha presença e atuação enquanto intérprete educacional. Particularmente, essa atuação é favorável nesse contexto de instruções sobre uma atividade de forte peso social, isto é, uma atividade escolar avaliativa.

Além disso, a percepção da professora de que as crianças continuavam a falar em Português fez com que ela alertasse as crianças sobre a impertinência de continuar se comportando dessa maneira. Aqui, essa impertinência do Português foi trazida não pelo fato dessa língua não ter espaço na aula de Libras, mas pelo fato de a professora estar ciente de que não poderia monitorar as crianças durante a prova, já que elas teriam a chance de “soprar” umas às outras as respostas das frases em Libras, sem que a professora tivesse acesso a essa cola.

Assim, a professora me colocou numa posição que poucos considerariam como sendo a de uma intérprete educacional, já que ela atribuiu a mim o papel de observar quem falava em Português e retirar a prova da criança se isso acontecesse. Vejo, portanto, que, nesse respeito, as escolhas dentre os diferentes repertórios linguísticos – no caso, o uso do Português pelas crianças – têm diferentes pesos em diferentes momentos das aulas: enquanto as crianças colaboravam umas com as outras para compreender a atividade, a professora não se manifestava contrariamente ao seu uso; porém, a partir do momento em que a prova teve início, o uso do Português implicou uma subversão das regras culturais da atividade, no sistema escolar padrão.

Por último, gostaria de chamar a atenção para a minha forma de participação nesse episódio, quando optei por utilizar o Português sinalizado. Nesse momento em que as instruções da prova já estavam esclarecidas, a professora alertou às crianças em Libras que se elas falassem em Português eu deveria retirar as suas provas. Fui surpreendida nesse contexto pelo papel a mim atribuído pela professora, não exatamente como intérprete, mas como uma espécie de supervisora da avaliação. Aqui, minha fala parte de minha própria iniciativa, pois me vi implicada de um modo imprevisto na situação da avaliação. Não havia nenhum combinado

entre mim e a professora Cláudia nesse sentido, mas a responsabilidade que me foi atribuída fez com que eu desejasse esclarecer a questão às crianças.

Interessante então notar dois pontos: primeiro, busquei me eximir da responsabilidade pelo ato de tirar a prova dos alunos, e, ainda que a professora não tivesse dito isso, eu afirmei que “*ela [professora Cláudia] tá me pedindo pra eu pegar a prova de vocês*”. Ao mesmo tempo, optei por realizar uma forma de “Português sinalizado” porque, ciente de que a professora Cláudia não tinha acesso ao que eu estava comunicando às crianças, o uso de alguns sinais concomitante ao meu aviso em Português possibilitou que ela estivesse ciente do conteúdo da minha mensagem, suficientemente claro no aqui- agora da situação.

Nesse sentido, então, posso perceber a existência e a pertinência do uso da linguagem em uma aula de língua adicional, incluindo a translíngua que, nesse caso, faz parte do repertório linguístico e comunicativo da professora e dos alunos do 5º ano. Ao mesmo tempo, a situação levanta a questão de, em que medida, a presença de um intérprete, ou ainda, de um profissional ouvinte bilíngue capaz de mediar as interações entre as pessoas surdas e as crianças ouvintes não teria um papel relevante nesse contexto particular de ensino de língua adicional.

4.2 EPISÓDIO 2: “VAMOS DEIXAR A PROFESSORA FELIZ!”: DIFERENTES REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS EM UMA AULA DE LIBRAS

Neste dia, 20 de agosto de 2018, eu havia solicitado à professora Cláudia um espaço para apresentar às crianças do 5º ano o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE para que manifestassem ou não seu consentimento em participar da pesquisa. Ao entrar em sala de aula, cumprimentei a professora e as crianças e fui posicionar as câmeras.

Enquanto eu instalava os materiais, a professora organizava as cadeiras da sala, pedindo que algumas crianças mudassem de lugar e elas, por sua vez, conversavam entre si, enquanto outras andavam pela sala. Um dos alunos, Paulo, pediu para o seu colega Gabriel se sentar na mesma fileira em que ele estava sentado: “Ô, Gabriel, vem aqui. Ô, Gabriel, senta aqui”. Sem obter uma resposta, Paulo chamou novamente: “Ô, Gabriel, senta aqui”. Nesse momento, Gabriel respondeu em tom de chacota: “Não vou sentar aí não, seu fdp”. Imediatamente, Paulo se voltou para a professora, falando em voz alta com a mão em formato de concha ao lado da boca, num gesto típico de projeção da voz: “Ô, professora, o Gabriel me chamou de fdp!”, enquanto Gabriel continuava rindo da situação (FIGURA 12).

Figura 12 - O aluno Paulo chamando a atenção da professora Cláudia para o xingamento de Gabriel



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Enquanto essas interações aconteciam, Cláudia continuava organizando o posicionamento das cadeiras, de costas para as crianças, de modo que não se deu conta nem do xingamento, nem da denúncia. Paulo se manifestou mais uma vez, “Ô, professora!”, mas ela continuava organizando as cadeiras. Quando se voltou para eles, coincidentemente, Cláudia pediu que Gabriel se sentasse na mesma fileira em que Paulo estava sentado e, logo após o garoto se sentar no lugar que a professora indicou, Paulo se voltou para mim, que permanecia de pé, na frente da sala: “Ô, estagiária... O Gabriel me chamou de fdp!”.

Aproximei-me de Paulo e, como a sala estava com muito barulho, inclinei-me para ouvi-lo melhor. Perguntei para entender direito: “O que você disse?”. Ele repetiu: “O Gabriel me chamou de fdp!” (FIGURA 13). Acenei para a professora Cláudia e, depois de ela perceber meu aceno e se voltar para mim, reportei o que Paulo havia dito: “*Ele (apontando para Gabriel) xingou ele (Paulo) de fdp.*”.

Figura 13 - O aluno Paulo relatando a mim o xingamento do colega.



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

A professora Cláudia olhou fixamente para Gabriel, como em uma expressão de reprovação. Gabriel se explicou: “É que ele mandou eu sentar aqui...” e Paulo também: “Eu falei: ‘Ô, senta aqui’”. Cláudia ergueu a mão com a palma virada para a frente, num gesto típico de pedido de que parassem a discussão. Em seguida, pegou os materiais de Gabriel e pediu para ele sentar ao lado de outro aluno, em outra fila.

Ao se sentar no local indicado pela professora, Gabriel se voltou para Paulo na outra fila e disse sorrindo: “*Desculpa, desculpa*”. A professora Cláudia reforçou o pedido, dizendo a Paulo: “*Ele [apontando para Gabriel] pediu desculpa para você*”. Outro aluno, Bernardo⁴⁸, voltando-se para Paulo, disse: “Vamos deixar a professora feliz, Paulo!”. Paulo ainda conversava com Gabriel sobre o xingamento e Bernardo repetiu: “Paulo, vamos deixar a professora feliz!”. Em seguida, Bernardo voltou-se para a professora, posicionou as mãos num “gesto de coração” na altura do peito (FIGURAS 14 e 15), movendo-se para frente e para trás como se estivesse dançando.

⁴⁸ Bernardo era um aluno que chamava a atenção nas aulas de Libras, pelo seu comportamento. Quando não estava tentando interagir em Libras ou em Português com a professora, estava falando com os colegas sobre as atividades em Libras, de outras disciplinas ou assuntos aleatórios como futebol. Às vezes ele também interagia comigo, perguntando onde eu morava, se tinha filhos, o que tinha feito no final de semana e em algumas aulas Bernardo me parecia introspectivo. Ao observar esse comportamento no aluno, busquei contato com outros professores para saber como ele agia em outras disciplinas. Como a professora de espanhol, Vera, também era professora de Bernardo, conversamos um pouco sobre ele. Vera relatou que Bernardo, assim como nas aulas de Libras, tentava chamar a sua atenção e a dos colegas de sala. Que ele era um aluno brincalhão e divertido, mas que por trás dessa necessidade de chamar a atenção da turma, era uma criança com carência afetiva.

Figura 14 - Gesto de coração que Bernardo produz para “deixar a professora feliz”



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Figura 15 - Gesto de coração



Fonte: Imagem produzida para esta tese pelo ilustrador Bruno Anderson.

Ao ver o gesto de Bernardo, a professora Cláudia acenou para a turma e disse: “Ele (apontando para Paulo) sempre faz [gesto do coração]. Tá errado. Na Libras, o certo é [sinal I-L-Y]” (FIGURA 16).

Figura 16 - Sinal I-L-Y usado para demonstrar afeto na Libras



Fonte: Imagem produzida para esta tese pelo ilustrador Bruno Anderson.

Olhando para a professora, Bernardo perguntou: “O quê? O que que é isso?”. Neste ponto, Gabriel incorporou o sinal apresentado pela professora, mas nesse momento agitando as duas mãos, movendo o tronco para a frente e para trás e gritando: “Uhuu!” (FIGURA 17), numa dança típica dos roqueiros.

Figura 17 - Gabriel incorporando e ressignificando a forma do sinal I-L-Y



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Em seguida, Gabriel tocou no ombro de Bernardo mostrando o que estava fazendo, como se o convidasse para entrar na brincadeira. Bernardo respondeu: “Não, vamos deixar a professora feliz!” e voltou a fazer o seu “gesto do coração”. Cláudia movimentou seu dedo indicador para os lados em negação e requisitou a minha interpretação. Ela se aproximou de Bernardo e disse: “*Olha para mim, por favor.*” Bernardo respondeu: “É para olhar para ti? Então tá bom, eu vou olhar”. Rita, sentada atrás de Bernardo, interveio: “Pede desculpas para ela, Bernardo”.

Novamente fazendo o “gesto do coração” e dançando, Bernardo disse: “E desculpa é assim, ó!”. Cláudia então explicou para as crianças, com a minha interpretação: “*Ele [apontando para Bernardo] sempre faz [gesto do coração]. Está errado. Isto não é Libras*”. Bernardo disse: “Que mal!” A professora prosseguiu: “*O [gesto do coração] não é o certo*”. Bernardo questionou: “Como é que é, então?”. Cláudia respondeu: “*O certo é [I-L-Y]*” (FIGURA 18). Bernardo então imitou o movimento de roqueiro que seu amigo Gabriel havia feito (FIGURA 19).

Figura 18 - Fala da professora Cláudia durante a explicação a Bernardo sobre o gesto do coração e o sinal de afeto I-L-Y



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Figura 19 - Bernardo imita a dança de roqueiro que Gabriel havia feito



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Em certo momento, enquanto a explicação da professora transcorria sobre os motivos da configuração da mão no sinal I-L-Y⁴⁹, Gabriel passou a olhar com atenção para as próprias mãos e, de repente, arregalou os olhos (FIGURA 20), revelando uma descoberta que em seguida iria compartilhar com seus colegas.

⁴⁹ Ainda acompanhada da minha interpretação, a professora Cláudia explica aos alunos que a motivação da configuração de mão do sinal I-L-Y, envolve uma junção das iniciais da expressão “I love you” no formato da soletração manual: I, que envolve o dedo mindinho estendido; L, que envolve o dedão e o indicador formando 90°, e Y que envolve o dedão e o mindinho estendidos. Esse sinal foi originalmente criado na Língua de Sinais Americana (ASL) e mais tarde entrou como um empréstimo na Libras.

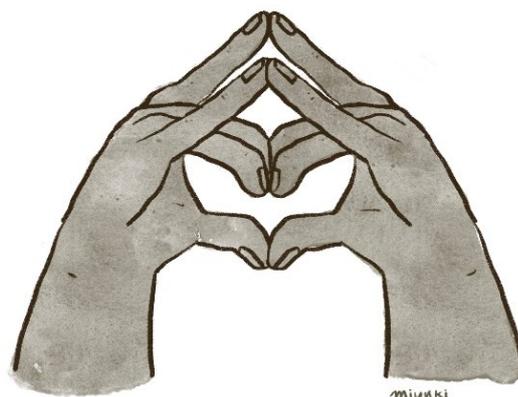
Figura 20 - Gabriel observa e demonstra surpresa com a sua própria ação manual



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

As crianças continuavam conversando, várias delas tentando explicar umas às outras porque o formato das mãos representava a expressão “I love you”. Gabriel então chamou os amigos que estavam ao seu lado e disse: “Faz assim ó [*gesto inovador*]”, um criativo sincretismo entre o gesto do coração e o sinal I-L-Y (FIGURA 21). Ao ver a criação de seu amigo, Bernardo e Gabriel deram uma gargalhada, Carina e Elisa sentadas ao lado também sorriram e todos imitaram o gesto inovador de Gabriel (FIGURA 22). A professora olhou para Bernardo, sorriu de um modo discreto e em seguida se voltou para a sua mesa, enquanto Bernardo disse: “Ah, eu sou muito gênio” – vangloriando-se da criação que na verdade tinha sido de Gabriel.

Figura 21 - Gesto do coração e o sinal I-L-Y criado pelo aluno Gabriel



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

Figura 22 - Os colegas de Gabriel se divertem com o seu gesto inovador



Fonte: Imagem produzida para esta tese pela ilustradora Amanda Miyuki.

4.2.1 Análise do episódio

O episódio intitulado “Vamos deixar a professora feliz! ”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras envolve uma complexa interação multilíngue e multimodal em torno de uma denúncia (bem-humorada) do aluno Paulo sobre o xingamento de seu amigo Gabriel. Neste episódio, considere como início o momento em que Paulo tentou avisar à professora Cláudia sobre o xingamento de seu amigo, passando pela minha intervenção como intérprete a partir da solicitação de Paulo, pela manifestação de Bernardo por meio de um “gesto do coração” enquanto expressava o seu desejo de “deixar a professora feliz”, e, finalmente, por toda a interação que se desdobrou em torno desse “gesto”, supostamente inadequado no contexto de uma aula de Libras. O episódio se encerra quando a discussão sobre “o sinal correto na Libras” terminou e a professora se dirigiu à sua mesa, dando prosseguimento à aula que tratava da aplicação do Termo de Assentimento sobre a pesquisa para as crianças.

Assim, esse segundo episódio envolve centralmente as diferentes línguas, modalidades e modos de comunicação das crianças e da professora, que demonstraram partir de repertórios linguísticos distintos para dar sentido às produções umas das outras (BUSCH, 2012; 2015; GARCÍA; WEI, 2014; LUCENA, 2015; LUCENA; NASCIMENTO, 2016). Em meio a essa complexa interação, uma série de temas que já emergiram como relevantes no episódio “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras, se mostraram novamente relevantes para entender e refletir sobre a dinâmica instaurada neste episódio: a questão da nova ordem comunicativa nas salas de aula contemporâneas; o modo de interação das crianças com a professora surda; a emergência da necessidade de interpretação educacional; e, o que me pareceu mais significativo, o uso dos diferentes recursos de seus repertórios linguísticos e comunicativos empregados pela professora Cláudia e pelas crianças e os valores que esses participantes

atribuem a tais práticas de linguagem (BUSCH, 2012; 2015; GARCÍA; WEI, 2014; LUCENA; NASCIMENTO, 2016).

Um primeiro aspecto para o qual gostaria de trazer a atenção é a questão do xingamento de Gabriel. Essa provocação, feita em voz alta de um lado da sala para o outro, onde se sentava Paulo, foi feita bem atrás da professora Cláudia, que não pôde ter acesso ao que se passava por estar de costas para o aluno. Parece razoável supor que um xingamento dessa natureza (“fdp”) seria passível de repreensão por parte da professora, seja porque é uma expressão forte em nossa cultura – formulada socialmente como um palavrão – seja porque estava sendo proferida em um ambiente de sala de aula. Contudo, não tendo acesso ao xingamento, a professora continuou com a atividade que vinha fazendo de organização das cadeiras e mesas das crianças.

Assim como notei em relação ao aluno Bernardo no episódio anterior, em que ele se dirigira inúmeras vezes à professora Cláudia em Português enquanto ela estava de costas, não se dando conta do fato de que ela não poderia percebê-lo, neste episódio observei também o modo ineficaz do aluno Paulo para chamar a atenção da professora. Não somente ele ignorou que Cláudia se encontrava de costas para ele quando fez a denúncia (“Professora, o Gabriel me chamou de fdp”), como ele aumentou o volume da voz e fez um gesto de concha ao lado da boca de modo a projetar sua voz, demonstrando sua completa falta de percepção de que esse uso de seu repertório linguístico e comunicativo, familiar à cultura das pessoas ouvintes, não teria eficácia para captar a atenção da professora surda.

Percebendo essa ineficácia, ele se dirigiu a mim (como estagiária), aparentemente me vendo como uma segunda autoridade da sala que pudesse então repreender Gabriel. Para mim, no entanto, que considerava a professora Cláudia como a autoridade em sala, julguei mais apropriado chamar a sua atenção explorando um dos modos como as pessoas surdas estabelecem seus encontros (HALL, 1989; McILVENNY, 1995), isto é, acenando para ela até que tivesse seu contato visual e, então, reportando em Libras o que tinha acontecido.

Em relação a esse ato de xingamento, dirigido de um amigo para outro em voz alta na sala de aula, parece-me poder ser considerado mais uma evidência desse novo modo de as crianças e jovens se portarem nas salas de aula contemporâneas (DAYRELL, 2007; LOPES, 2015; RAMPTON, 2006). Poderia ver, nessa postura de Gabriel, um ato de subversão de uma suposta autoridade da professora ou, como argumentei acima em relação à impossibilidade de a professora Cláudia perceber esse xingamento, poderia ainda considerar se ele não estaria se aproveitando dessa diferença perceptual da professora, como Jeremias fez no episódio “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras, ao imitar o modo de falar da professora.

A questão de xingamentos entre as crianças nas aulas de Libras foi uma observação recorrente em meus diários de campo. Essa observação me fez questionar em que medida esse comportamento poderia estar relacionado com a impossibilidade da professora Cláudia de acessar o que eles diziam oralmente. Assim, buscando compreender melhor os modos de tratamento presentes nas interações entre os professores e professoras da escola e as turmas de crianças, conversei informalmente com um professor e duas professoras de línguas adicionais da escola (de inglês e de espanhol), para saber se esse comportamento se mostrava também recorrente em suas aulas.

Para Vera, professora de espanhol do ensino fundamental I, esses modos de ser das crianças podem estar presentes em qualquer disciplina, visto que, segundo sua perspectiva, essa é uma geração diferente daquela em que ela era aluna, de modo que ela percebe as crianças agindo e se relacionando de maneira diferente. Entretanto, na visão de Vera, um outro aspecto que ela considera presente é uma assimetria no comportamento das crianças a depender de quem conduz a sala de aula, tratando homens e mulheres diferentemente:

Eu trabalho nesta escola desde 1998 e percebo as mudanças nas gerações. Hoje temos um perfil de aluno contemporâneo, é uma outra geração, com comportamentos e falas diferentes, com brincadeiras e desacatos diferentes. Alunos com um perfil desafiador e que xingam na sala de aula estão presentes em qualquer aula, de qualquer língua adicional. Eu percebo também que tem algumas turmas na escola que associam a autoridade do professor à figura masculina, pois quando é uma professora que entra na sala, demora muito para conseguirmos a atenção dos alunos. Em algumas turmas eu já tive que usar um apito para os alunos fazerem silêncio e prestarem atenção. Em um conselho de classe, nós conversamos sobre isso, perguntamos para alguns colegas professores como era o comportamento da turma de modo geral, e percebemos que há diferença no comportamento dos alunos quando o professor é homem ou mulher (NOTA DE CAMPO, 30 abr. 2020).

Nesta conversa informal, a professora Vera acrescentou ainda que, na visão das crianças, o xingamento em determinadas situações não é visto como algo necessariamente pejorativo, mas um modo naturalizado de interagirem entre si:

Nas minhas aulas os alunos se xingam, e esse xingamento, muitas vezes, é algo naturalizado na relação dessa geração. Os alunos se chamam de “otário”. Eu lembro de uma aula em que eu ouvi uma aluna chamando a colega de otária e elas eram amigas. Eu chamei atenção delas e disse: “Que isso, meninas? Chamando a amiga de otária”. A aluna respondeu: “Que isso, professora? A gente se trata assim. Não é desrespeito não” (NOTA DE CAMPO, 30 abr. de 2020).

De maneira análoga às colocações da professora Vera, a professora e o professor de inglês, Solange e João, relataram que, às vezes, algumas crianças falavam palavrões nas aulas

direcionados aos colegas e não aos professores. Nas palavras de Solange, professora do ensino fundamental I: “Tem dias que os alunos estão mais agitados. Aí nisso, um xinga o outro. Quando chamo a atenção, eles dizem que é só brincadeira mesmo, que eles se tratam assim, que não é briga, confusão. É o modo de ser dessa nova geração” (NOTA DE CAMPO, 19 out. de 2018).

Para João, professor do ensino fundamental II, além do xingamento fazer parte das interações de algumas crianças e jovens durante as aulas, o comportamento delas pode variar de acordo com o dia e horário das aulas, com o interesse e importância que as crianças atribuem à disciplina:

O 8º ano, na minha lembrança, 7º ano, às vezes aconteceu de eles usarem palavrões entre eles, não direcionados a mim, era mais entre eles. Muito raramente eu entrava na sala de aula e já conseguia dar aula. Sempre tinha um pouco de bagunça. Eles estavam mais ou menos agitados dependendo do dia, por exemplo numa aula na sexta-feira quase sempre muito agitados, principalmente nos últimos horários do que numa aula na terça, na segunda, mas o comportamento é complexo e isso varia também de acordo com a turma. É uma questão também de como você vai chamar a atenção deles, o quanto eles estão interessados na disciplina também. E eu acho que existe um mal comportamento, que é independente da disciplina, mas o comportamento deles varia de acordo com a disciplina, entendeu? Tipo assim, pode acontecer em qualquer disciplina, mas a dedicação deles e o nível de importância que eles dão para as disciplinas, não que todos os alunos façam isso, mas há uma concepção que as matérias das exatas são mais difíceis e, portanto, eles precisam prestar mais atenção. Eu já escutei da boca de um aluno que Inglês não reprova (NOTA DE CAMPO, 13 de abril de 2021).

Assim, as observações do professor e das professoras de outras línguas adicionais corroboram essa percepção recente de que uma nova ordem comunicativa tem se estabelecido na sala de aula contemporânea (DAYRELL, 2003, 2007; RAMPTON, 2006). Trata-se de uma geração que constrói relações sociais de um modo diferente, influenciados por diversos universos que se abrem a eles por meio do mundo tecnológico e de suas experiências na família, no bairro onde moram, em face de diferentes situações econômicas, dentre vários outros fatores. Assim, as crianças de hoje vivenciam um processo de socialização cada vez mais complexo, múltiplo e heterogêneo na sociedade contemporânea, atravessado pelas comunicações digitais, que tem resultado em novos modos de ser e se portar na escola (DAYRELL, 2007; LOPES, 2015).

Tais considerações poderiam me levar a pensar que, sendo esse um modo de comportamento que não é exclusividade de uma aula de Libras, não há nada de especial em relação ao que se passava no contexto aqui investigado. Mas a fala do professor e das duas professoras de inglês e espanhol mostrou também que, embora os xingamentos e palavrões

estivessem presentes em suas aulas, eles se tornavam objeto de repreensão por parte dos professores. Portanto, ainda que haja uma mudança de comportamento notório nas crianças, tais comportamentos não são simplesmente aceitos pelos professores e professoras, que exigem das crianças uma justificativa⁵⁰ sobre tal conduta nas aulas. Nas aulas de Libras, entretanto, essa negociação sobre o que é ou não apropriado – que tem reflexo sobre a legitimidade da autoridade da professora – tornava-se inviável para a professora surda pelo fato de ela não ter acesso ao que as crianças diziam oralmente umas às outras. No caso do xingamento de Gabriel e da denúncia de Paulo, essa negociação se deu somente a partir da minha intervenção enquanto intérprete educacional (ANTIA; KREIMEYER, 2001; IRIARTE; MARTINS, 2019; LACERDA, 2000; 2009; MARTINS, 2013), que emergiu a partir de uma demanda dos próprios participantes, no caso, o aluno Paulo.

A partir desse momento, os desdobramentos da interação envolveram uma interessante troca entre a professora Cláudia, de um lado, e Bernardo e Gabriel, de outro, em que observei uma série de interpretações divergentes em relação ao que estava sendo comunicado uns aos outros. O “conflito” comunicativo iniciou quando Bernardo fez o “gesto de coração” enquanto expressava em Português, “Vamos deixar a professora feliz!”. Uma primeira observação é que, diante dessa fala multimodal composta por uma produção verbal e uma ação manual (KENDON, 2014), a professora Cláudia naturalmente teve a sua atenção dirigida à dimensão manual. Isso ficou evidenciado pelo fato de que a professora respondeu a essa fala composta retomando como tópico da interação apenas o gesto, e não a produção verbal produzida por Bernardo. Como resultado, Cláudia não reconheceu na fala multimodal de Bernardo, ou seja, nas suas práticas de linguagem, o fato de que, ao produzir o gesto e a expressão “Vamos deixar a professora feliz” em conjunto, ele parecia estar pragmaticamente desculpando-se (em nome da turma) para a professora diante da situação desagradável instaurada pelo xingamento.

Diante da ação manual produzida por Bernardo, então, a professora julgou importante apresentar ao aluno o que ela considera ser uma distinção entre o gesto do coração e um sinal da Libras, bem como a inadequação de se empregar o gesto naquele contexto. É pertinente notar, inicialmente, que essa distinção entre gesto e sinal não é nada óbvia e tem sido um ponto de debate no campo da Linguística das Línguas de Sinais há décadas, de acordo com McCleary e Viotti (2011), tendo em vista que aquilo que há muito tempo se considera um gesto e o que

⁵⁰ Por esse termo, “justificativa”, quero dizer que esse “novo comportamento” das crianças na sala de aula, por mais frequentes que sejam atualmente, acabam implicando em uma sequência interacional de *accountability* – termo cunhado por Harold Garfinkel (1967) – na qual as crianças precisam “prestar contas” ao professor ou professora sobre sua conduta, o que significa que ela ainda é considerada como inapropriada no contexto da sala de aula.

mais recentemente chamamos de sinal compartilham de um mesmo canal, isto é, uma ação manual (KENDON, 2014). Desse modo, é importante frisar que a distinção entre gesto e sinal oferecida pela professora deve ser melhor compreendida como categorias nativas do que como uma distinção conceitual fundamentada teoricamente.

Além disso, é um fato curioso que esse gesto do coração, assumido pela professora Cláudia como não sendo parte da Libras, na verdade, é utilizado também por pessoas surdas em diferentes contextos – uma observação que pode ser feita por qualquer pessoa que conviva em meio à comunidade surda. Do ponto de vista formacional, o gesto de coração não viola quaisquer princípios de formação dos sinais, apresentando duas mãos com configurações idênticas e dispostas de forma especular, obedecendo ao princípio que Battison (1978) designou como condição de simetria, presente em sinais que envolvem duas mãos. Desse modo, posso afirmar que essa ação manual é considerada pela professora Cláudia como um gesto, como parte de uma crença (KROSKRITY, 2004; IRVINE; GAL, 2000; 2019), pautada no fato de ele ser largamente utilizado por pessoas ouvintes, conforme dito pela professora na sessão de visionamento:

É interessante o aluno entender que esse gesto do coração é usado muito pelos ouvintes, por isso eu esclareço e mostro que nós surdos usamos este sinal em Libras (I-L-Y) para afeto (SESSÃO DE VISIONAMENTO, tradução da Libras para Português escrito, 19 de nov. de 2018).

Na mesma sessão de visionamento, a professora Cláudia também explicou o porquê de ela considerar errado o uso do gesto do coração na aula de Libras:

Como esse gesto é muito usado por ouvintes, eu acho necessário diferenciar gesto de Libras, porque como eu falei, existe um sinal correto e usado pelos surdos, quando se quer mostrar afeto. Na aula, o aluno fez muito gesto. Fez muito esse gesto do coração. É preciso orientar os alunos sobre o sinal certo, para eles entenderem que gesto é diferente de Libras. (SESSÃO DE VISIONAMENTO, tradução da Libras para Português escrito, 19 de nov. de 2018).

Na visão da professora Cláudia, a ação manual de Bernardo é um gesto e não um sinal. Ela avaliou essa produção como errada no contexto da aula de Libras (SIGNORINI, 2002; 2004), produzindo no aluno uma reação de desapontamento (“Que mal!”). Entretanto, o repertório comunicativo (linguístico ou gestual) que as crianças trazem como parte de sua experiência de vida não precisam ser excluídos do processo de ensino e aprendizagem da Libras como língua adicional, como destacam Cardoso e Lucena (2018). Mais do que isso, poderia me

perguntar se esse conhecimento e competência gestual das crianças não poderia inclusive contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e manuais que a Libras requer.

Aqui, contudo, o conhecimento sobre o contexto sócio-histórico das pessoas surdas e o histórico de estigmatização das línguas de sinais ao longo de séculos pode ajudar a compreender o ponto de vista da professora Cláudia (CAPOVILLA, 2000; SKLIAR, 2005; 2013; SACKS, 1998). Como discutido no capítulo teórico, as línguas de sinais nunca tiveram seu estatuto reconhecido até a década de 60, quando William Stokoe analisou os sinais da Língua de Sinais Americana (ASL) tomando por base os mesmos princípios estruturalistas hegemônicos em sua época. Até então – e infelizmente persistindo também após esse estudo seminal – as línguas de sinais têm sido frequentemente assumidas pela sociedade ouvinte como um mero agregado desestruturado de gestos espontâneos, mímicas e pantomimas (SKLIAR, 2013).

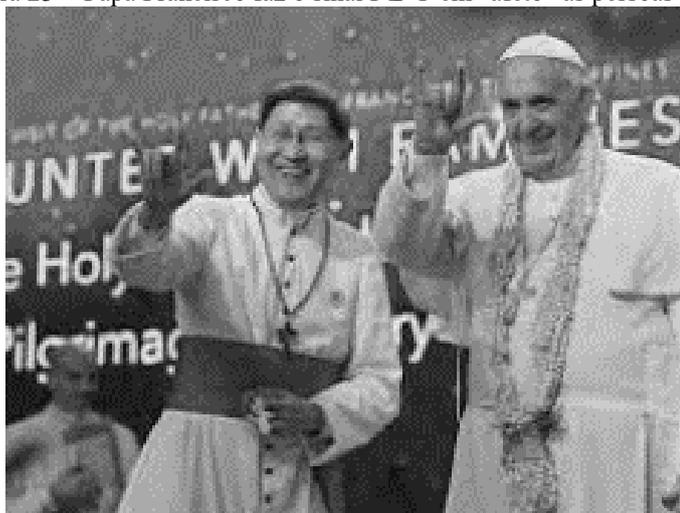
Por esse motivo, parte do trabalho dos linguistas das línguas de sinais avançou na direção de demonstrar exatamente de que maneira os sinais e o uso do corpo nas línguas de sinais se diferiam desses mesmos recursos, quando empregados de forma não sistemática e improvisada (KLIMA; BELLUGI, 1979). Desde então, a desmistificação de que as línguas de sinais “não são gestos” tem sido um ponto recorrente nos mais importantes trabalhos no campo das línguas de sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004), constituindo-se como um posicionamento ideológico (KROSKRITY, 2004; IRVINE; GAL, 2000) que se revela de maneira generalizada no discurso da comunidade surda e de professores e professoras de Libras que, como Cláudia, foram formados nesse contexto acadêmico.

Nesse sentido, a postura da professora Cláudia de distinguir gesto de língua parece emergir nesse esforço de estabelecer a Libras como uma língua legítima, visto que, durante muito tempo, elas foram vistas como formas gestuais de comunicação limitadas quando comparadas às línguas orais (McCLEARY; VIOTTI, 2011; STOKOE, 1960). Enquanto língua minoritarizada (CAVALCANTI, 2011), a Libras enfrenta, em diferentes contextos, um processo de invisibilização ao ser associada com linguagem gestual, em vez de ser reconhecida enquanto um sistema linguístico pleno. Desse modo, a professora luta por uma autoridade linguística em sala de aula, para que seja reconhecida a importância do ensino da Libras na escola e na sociedade em meio às línguas majoritárias, uma vez que ideologias linguísticas de apagamento em relação a Libras foram e ainda são reproduzidas na sociedade (IRVINE; GAL, 2000).

Ao observar as explicações da professora sobre a diferença entre o gesto do coração e o sinal *I-L-Y* da Libras, ocorreu um outro aspecto interessante referente ao repertório linguístico e as práticas de linguagem que as crianças levaram para a sala de aula. A configuração da mão

do sinal *I-L-Y* correspondia justamente ao gesto frequentemente associado aos roqueiros/metaleiros, que, por sua vez, remete historicamente a uma atitude subversiva desse estilo de música em relação às igrejas e religiões por evocar o gesto dos chifres do diabo. Assim, quando o aluno Gabriel viu o sinal *I-L-Y* da professora, ele o ressignificou a partir de seu repertório, como um gesto de metaleiros, o que se evidenciou pelo comportamento do tronco e cabeça movendo-se para frente e para trás, como os fãs desse estilo de música fazem ao dançar – a propósito, mais uma prática comunicativa nesta pesquisa dos novos modos das crianças se portarem na sala de aula contemporânea. Essa experiência de falso cognato gestual já esteve presente em uma aparição pública do Papa Francisco, que, ao sinalizar *I-L-Y* para demonstrar seu amor às pessoas surdas, tornou-se alvo de polêmica em redes sociais, com pessoas acusando-o de realizar um gesto satânico (FIGURA 23).

Figura 23 - Papa Francisco faz o sinal *I-L-Y* em “afeto” às pessoas surdas

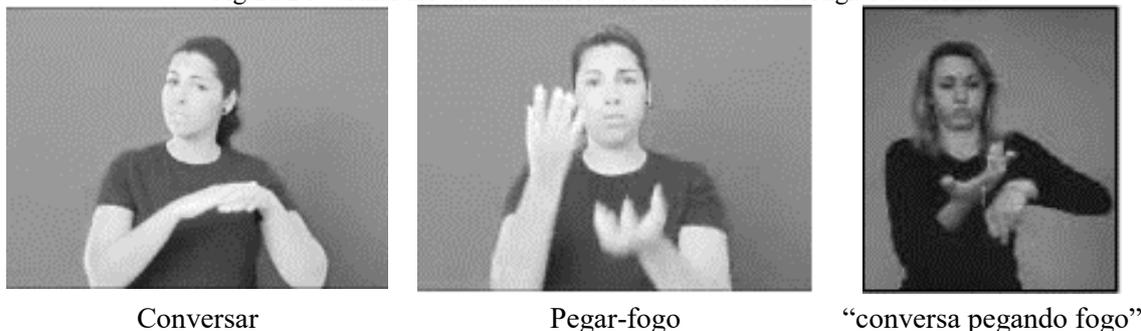


Fonte: <http://g1noticiadeultimahora.blogspot.com/2015/01/papa-francisco-faz-gesto-satanico-e.html>

Mais interessante ainda foi o movimento seguinte de Gabriel. Prestando atenção às duas configurações de mão que se apresentavam como objeto de discussão – do gesto do coração e do sinal *I-L-Y* – ele se deu conta de que poderia produzir um sincretismo de ambos os gestos, explorando as duas configurações de mão simultaneamente (FIGURA 13) – e, poderia sugerir, fazendo as pazes naquele debate sobre o modo correto de expressar amor e afeto em Libras. É notável reconhecer que esse uso translíngua de Gabriel, produzindo um sincretismo entre parâmetros de diferentes sinais com fins humorísticos, revela os mesmos processos inovadores que já foram pesquisados e identificados entre pessoas proficientes em Libras, como no trabalho de Corrêa (2014) sobre expressões inovadoras em Libras. Em um dos casos descritos, a autora reporta um processo inovador de uma falante proficiente de Libras que um dia fez um

comentário jocoso sobre uma conversa interminável e calorosa que ocorrera entre pessoas surdas e, num único sinal, agregou o sinal de CONVERSAR com o sinal de PEGAR-FOGO (FIGURA 24).

Figura 24 - Sinal inovador na Libras de uma conversa longa e acalorada



Fonte: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/ e Corrêa (2014).

Desse modo, neste episódio encontrei a presença da translíngua não apenas pela ocorrência das falas multimodais, mas pela própria interação entre aspectos mais ou menos convencionais das ações manuais produzidas pelas crianças a partir de diferentes repertórios linguísticos. Considerando que no mundo e neste cenário de pesquisa a hibridização, a superdiversidade e as práticas translíngues estão cada vez mais evidentes (LUCENA, 2015; MOITA LOPES, 2006; 2013; GARCÍA; WEI, 2014), um dos desafios dos professores e professoras no ensino de línguas adicionais é o de se abrir a esse uso da linguagem situado que não corresponde a uma dada ordem linguística ou normas rígidas em uma interação (SIGNORINI, 2002). Neste caso em particular, dizer que o gesto inovador é uma subversão da Libras seria ainda mais inadequado, visto que, como demonstra o estudo de Corrêa (2014), ele revela uma percepção aguda do aluno Gabriel sobre os princípios formacionais dos sinais e sobre a manipulação desses princípios com fins humorísticos, como se vê frequentemente na literatura em línguas de sinais.

5 SITUANDO AS AULAS DE LIBRAS EM CONTEXTOS SOCIO-HISTÓRICOS MAIS AMPLOS

Com o intuito de aprofundar a minha compreensão sobre as experiências de campo descritas e analisadas nas seções anteriores, neste último capítulo situo essas análises em contextos sociais e históricos mais amplos, em meio aos quais as aulas de Libras acontecem, como o contexto da Escola Experimental Emmanuelle Laborit, o contexto da bagagem vivencial prévia que a professora e as crianças traziam de outros espaços, familiares e/ou escolares; e o contexto do estatuto atual da Libras e da pessoa surda em meio à sociedade brasileira.

Esses vários contextos serão trazidos ao longo desta reflexão por meio de uma triangulação mais detalhada dos dados gerados, colocando em diálogo aspectos que surgiram nos dois episódios analisados com meus registros de diário (focando também no que se passava fora da sala de aula); com entrevistas e conversas envolvendo não apenas a professora Cláudia, mas também outros participantes ligados ao cenário da pesquisa; e com uma reflexão sobre questões políticas e ideológicas ligadas à Libras, à pessoa surda e ao ensino de Libras nos tempos atuais.

Organizei essa reflexão em torno de três pontos que, a meu ver, destacaram-se como particularmente sensíveis para os participantes: primeiro, a luta por parte de Cláudia pelo reconhecimento da Libras nos espaços escolares, principalmente em sua sala de aula, e o quanto esse posicionamento político e ideológico pode acarretar em uma efetiva disseminação da Libras; segundo, o conflito entre o desejo e rejeição em relação à presença de intérpretes nas aulas de Libras que observei ao longo de toda a minha experiência de campo; e terceiro, a necessidade de uma familiarização das crianças ouvintes com o modo cultural de ser surdo, não apenas em termos teóricos, mas vivenciais.

Encerro o capítulo com minhas considerações finais, em que faço um apanhado geral desta tese, retomando de forma sintética os principais pontos por mim analisados, tanto no capítulo anterior voltado aos episódios 1 e 2 quanto no capítulo atual, em que esses episódios são lidos sob uma lente mais ampla. Ao final, destaco algumas limitações do escopo desta pesquisa e as minhas expectativas de que este estudo possa ser benéfico tanto aos atores da Escola Experimental Emmanuelle Laborit, na continuidade de suas políticas linguísticas e educacionais, quanto aos professores e intérpretes de Libras e aos formadores desses profissionais, na consideração de aspectos relevantes à implantação do ensino de Libras para crianças ouvintes.

5.1 A LUTA PELO RECONHECIMENTO DA LIBRAS

Quando olho o relato de vida da professora Cláudia, especialmente sobre a sua infância e adolescência, posso constatar que a sua fala ecoa a experiência de vida da grande maioria das pessoas surdas ainda hoje:

Na minha cidade, quando eu era criança, eu não aprendi Libras de verdade na escola, aprendi sinais [isolados]. Era comunicação total. Era uma mistura de Libras com língua oral e tinha mais ênfase na língua oral. Eu usei aparelho para ouvir, oralizar e a Libras foi desaparecendo. Passou um tempo e eu só aprendi Libras de fato com 17 anos, quando comecei a frequentar a associação de surdos de lá. Aí eu aprendi Libras de verdade, antes era só uma mistura, era comunicação total. Minha família não sabe Libras. Todos falam em Português e me obrigavam a falar em Português também. (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português escrito, 24 jun. 2018).

Quando estudei pedagogia, não tive intérpretes de Libras nas aulas. Passei anos sofrendo, pedindo intérpretes à faculdade e ficando reprovada nas disciplinas também. Tive contato com intérprete de Libras no Letras/Libras, mas na minha infância, adolescência e parte da vida adulta tive que oralizar com os professores e colegas, me sentia sozinha nessa situação. Oralizava também com a minha família. Até hoje com a minha família é assim, tenho que falar em Português. (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português escrito, 24 jun. 2018).

Essa fala da professora mostra que, por mais que a experiência de vida da comunidade surda esteja se transformando para melhor nos últimos anos, com os surdos acessando os vários níveis de escolaridade e podendo ascender socialmente em condições de maior igualdade com as pessoas ouvintes, o direito linguístico a uma língua de sinais ainda permanece vedado à pessoa surda em diversos espaços da sua vida social: na família, que quase sempre é composta por pessoas ouvintes que desconhecem a Libras e a experiência cultural de surdos adultos; no contexto médico, onde predomina uma visão de surdez como deficiência a ser remediada por meio de treinamento fonoaudiológico; e na escola regular, onde a criança surda, mesmo contando com a presença de intérpretes, às vezes se sente isolada em meio a professores e crianças ouvintes que desconhecem a sua língua. Como consequência, em seu relato de vida, Cláudia mostrou como essa privação a afetava emocionalmente (*e.g.* a sua autoestima enquanto pessoa surda), socialmente (*e.g.* sentimento de distanciamento em relação aos seus familiares e colegas de escola) e pedagogicamente (*e.g.* sentimento de que não tinha uma aprendizagem efetiva na escola).

É particularmente lamentável que, ainda nos dias de hoje, muitos profissionais que diagnosticam a surdez continuam recomendando às famílias que as crianças surdas não se

comuniquem em língua de sinais, mas apenas na língua oral, reproduzindo o mito – já há muito superado nas pesquisas sobre educação bilíngue (GARCÍA, 2009) – de que na aprendizagem de duas ou mais línguas o desenvolvimento de uma língua (no caso, a Libras) irá interferir negativamente no desenvolvimento da outra (no caso, o Português), impactando negativamente a vida das pessoas surdas de um modo muito profundo.

É diante desse cenário mais amplo que compreendi os significados atribuídos por Cláudia ao uso da Libras e do Português nas aulas de Libras e na escola. Um primeiro episódio emblemático dessa questão foi o conflito de perspectivas entre Cláudia e o aluno surdo Marco, em minha primeira experiência de observação-participante, no qual a importância de quem fala qual língua se mostrou evidente para os participantes daquele contexto. Como descrevi no capítulo 2 desta tese, Marco usava implante coclear e demonstrava ter desenvolvido proficiência no Português oral (DIÁRIO DE CAMPO, 1 nov. 2017) de modo que ele falava ambas as línguas na escola, Libras e Português. Nas aulas de outras disciplinas como, por exemplo, história, geografia, entre outras, ele era acompanhado por intérpretes de Libras, porque seria inviável nesse contexto acompanhar a dinâmicas das aulas exclusivamente por meio de leitura labial (DIÁRIO DE CAMPO, 26 fev. 2018). Porém, na aula de Libras que mencionei no capítulo 2, Marco, por interagir em Português com seus colegas, levou a professora Cláudia a se posicionar contrária a sua conduta na aula de Libras, gerando uma situação de tensão emocional (DIÁRIO DE CAMPO, 1 nov. 2017).

Buscando olhar a situação na perspectiva de Marco, que também era surdo, reconheci em sua resposta à professora a mesma reivindicação por direito linguístico que a própria comunidade surda reivindica para si no caso da Libras; isto é, do mesmo modo que os surdos lutam para ter assegurado o seu direito de falar a Libras, Marco e sua mãe reclamaram o seu direito de falar a Libras e o Português na escola quando quisessem. Quando me vi colocada na posição de interpretar aquela situação conflituosa, senti-me particularmente identificada com a perspectiva de Marco e de sua mãe, refletindo sobre como as pessoas surdas acabam, muitas vezes, pressionadas tanto por parte do mundo ouvinte – para que falem Português oral – quanto por parte do mundo surdo – para que não falem Português oral.

Por outro lado, ao refletir sobre a fala de Cláudia à mãe de Marco, vi que ela justifica a sua conduta não com base em uma ideologia monolíngue ou padrão (MOITA LOPES, 2013; SIGNORINI, 2002), do tipo “surdos e surdas devem falar somente em Libras corretamente”, mas, sim, como uma perspectiva política, de necessidade de disseminar a Libras na escola, dado que esse posicionamento da professora Cláudia é certamente atravessado por processos históricos, políticos e sociais (IRVINE E GAL, 2000; WOOLARD, 1998). Sendo assim,

percebo que as ideologias linguísticas mobilizadas na fala e posicionamento da professora Cláudia naquela situação em relação ao uso do Português, mostraram um conjunto de lutas, de crenças e sentimentos, pelos quais ela busca reiterar o reconhecimento da Libras como uma língua legítima na escola e na sala de aula, visto que, por muito tempo, as línguas de sinais foram consideradas inferiores às línguas orais (GAL, 1992; KROSKRITY, 2004; SKLIAR, 2000).

Em uma das conversas informais, Cláudia manifestou o quanto ela e o professor José, por vezes, sentiam-se isolados na escola, argumentando que, a despeito da presença de intérpretes e das disciplinas de Libras como parte do currículo obrigatório, eles sentiam que, às vezes, a EEEL se assemelhava mais às escolas inclusivas que eles frequentaram – nas quais eles se sentiam excluídos – do que a uma escola com uma perspectiva bilíngue:

Às vezes, eu sinto um pouco de desinteresse dos professores de outras línguas de interagirem em Libras comigo e com o José. A gente acaba se sentindo isolado na escola, porque mesmo tendo a Libras como disciplina na escola e também intérpretes, professores e outros profissionais da escola não sabem Libras e não interagem com a gente (CONVERSA INFORMAL traduzida da Libras para Português escrito, 07 de maio de 2018).

Em face dessa experiência de isolamento, em seu ímpeto de ver a Libras mais disseminada na escola, a luta pelo reconhecimento da Libras por parte de Cláudia acabou por resultar em um episódio que gerou desconforto por parte do único aluno surdo da escola em 2018.

Do mesmo modo que se deu em relação ao aluno Marco, várias vezes a professora Cláudia interrompia a aula para se dirigir às crianças ouvintes, diretamente ou por meio da minha interpretação, para solicitar que parassem de falar em Português em suas aulas (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 12 de mar de 2018). Os motivos apresentados pela professora para essa solicitação foram variados: primeiro, querer estar a par da interação entre as crianças, o que não era possível de se fazer quando elas interagiam vocalmente; segundo, pressupor que o envolvimento com o Português implica em um não engajamento com a aprendizagem da Libras; e terceiro, acreditar que o uso do Português trazia prejuízos para a aprendizagem da Libras.

No primeiro caso, um exemplo claro da motivação da professora em não concordar com o uso do Português foi a situação da avaliação analisada no episódio 1, “É ditado, só que em Libras”: construção de entendimentos das crianças ouvintes e a interpretação educacional em uma prova de Libras, no qual Cláudia pediu que eu pegasse a prova de quem falasse em Português, porque ela queria obviamente estar a par da interação entre as crianças, já que elas

não poderiam “soprar” respostas do ditado umas às outras. Como refleti na análise do episódio 1, essa questão nos remeteu à legítima necessidade da professora de ter acesso às situações sociais emergentes nas aulas, dado seu modo diferente de acesso perceptual na sala de aula, questão que será retomada na reflexão a seguir sobre a questão da interpretação nas aulas de Libras.

No segundo caso, em diversas ocasiões em suas solicitações às crianças em sala de aula (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 26 de fev de 2018) e em conversas comigo, Cláudia associava a questão das crianças falarem em Português com a ação de não prestarem atenção:

Peço para você interpretar porque as crianças não dão atenção pra mim. Elas conversam em Português e não prestam atenção (CONVERSA INFORMAL, traduzida da Libras para Português escrito, 02 de abr de 2018).

As crianças conversam em Português e não prestam atenção nas atividades, nas brincadeiras em Libras (CONVERSA INFORMAL, traduzida da Libras para Português, 09 de abr de 2018).

As crianças não prestam atenção em mim. Conversam em Português e eu acabo perdendo muito tempo esperando elas pararem de conversar, por isso te chamei para interpretar a atividade (NOTAS DE CAMPO, traduzida da Libras para Português escrito, 16 de abr de 2018).

Ainda que essa associação entre as crianças falarem em Português e não prestarem atenção nas aulas pudesse ser verdadeira na perspectiva da professora, esse caso não necessariamente fez parte de todas as situações em sala de aula. O episódio 1, por exemplo, revelou como o Português foi mobilizado pelas crianças para, de forma colaborativa, solucionar um problema pedagógico com a qual elas se defrontavam, isto é, identificar de que se tratava a prova de Libras.

Em uma outra ocorrência, depois de dar instruções de uma atividade, a professora Cláudia pediu a uma criança que parasse de falar em Português e começasse a fazer a atividade que ela havia solicitado, sem saber que a fala do aluno com seu colega era justamente sobre a resolução dessa atividade. Obviamente, sem ter acesso ao Português falado pelas crianças, a professora não tinha condições de avaliar em que medida falar em Português e não prestar atenção à aula de fato eram indissociáveis no comportamento das crianças:

Paulo conversava em Português com Gabriel sobre como articular os sinais em Libras apresentados na atividade. Ao ver os alunos conversando, Cláudia pediu em Libras que não falassem em Português durante a aula. O aluno Paulo respondeu contrariado a professora em Português: “Eu estou tentando fazer a atividade de Libras” (NOTAS DE CAMPO, 12 mar. 2018).

No terceiro caso, Cláudia acreditava que, de alguma maneira, o uso do Português implicava prejuízos de aprendizagem da Libras, na medida em que desviavam as crianças do objeto de aprendizagem. Em uma sessão de visionamento que fiz com Cláudia com o intuito de entender melhor suas perspectivas sobre o uso do Português nas aulas (tanto de sua parte quanto das crianças), a professora fez o seguinte comentário ao observar o vídeo da aula:

Algumas crianças falam em Libras e em Português ao mesmo tempo. Acho que para ajudar os colegas, não sei. Penso que é ruim alguns alunos falarem em Português e em Libras ao mesmo tempo, porque dão mais atenção a voz e acabam errando o sinal. Por exemplo, uma aluna na sala fez o sinal de SEXTA-FEIRA errado. Falta atenção à configuração de mão do sinal. Eu vi no vídeo ela fazendo o sinal errado e falando a palavra “sexta” em Português ao mesmo tempo. Vendo o vídeo, eu percebi que as crianças sinalizam errado e falam em Português ao mesmo tempo. É um pouco complicado, porque eu prefiro que elas não falem em Português” (SESSÃO DE VISIONAMENTO em Libras traduzida para Português escrito, 19 de nov de 2018).

Paradoxalmente, embora a professora Cláudia se posicionasse claramente contrária ao uso do Português pelas crianças em suas aulas, eram frequentes as ocasiões em que a professora oralizava em Português com a turma – como no início do episódio 1 analisado – ou que respondia (espontaneamente) a algumas falas em Português das crianças que eram endereçadas diretamente a ela, até porque Cláudia era realmente bastante hábil na oralização e na leitura de lábios. Por exemplo, em uma aula, durante a realização de uma tarefa, a professora Cláudia solicitou em Português às crianças que mostrassem os sinais em Libras de algumas palavras: “Mostrem os sinais de ‘oi’, ‘bom dia’, ‘boa tarde’, ‘boa noite’, ‘desculpa’, ‘tudo bem’”. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 mar. 2018)

Na mesma sessão de visionamento acima citada, além de comentar sobre o uso do Português pelas crianças, ao observar-se no vídeo, Cláudia deu-se conta de que ela também havia oralizado bastante em Português para as crianças, mostrando-se surpresa com essa observação – isto é, estranhando o familiar:

Eu precisava esclarecer para os alunos. Dizer o que eu sinto. Dizer que eu não me sinto confortável falando em Português, mas que em alguns momentos, eu precisei usar. Nós conseguimos intérpretes de Libras para a escola e eles interpretam a aula somente quando requisitamos, e eu prefiro que seja assim, de modo não frequente, porque o que eu percebi olhando a videogravação da aula, quando você interpretou, os alunos ficaram em silêncio, olhando somente para você, conversaram um pouco, mas estavam atentos a você.

Quando você Danielle ou um intérprete da escola fala em Português com as crianças, elas silenciam e prestam atenção, mas quando sou eu falando em Português, elas não dão atenção. Acho que isso acontece porque elas são ouvintes, falam em Português também e soa confortável a voz dos ouvintes para elas.

Eu preciso aceitar que as crianças falam em Português nas aulas, pois se eu posso falar em Português e em Libras ao mesmo tempo, elas também podem. Por uma

questão de igualdade, eu não posso exigir delas algo que eu não faço. No entanto, penso que se for uma atividade ou prova de Libras, eu prefiro que elas falem em Libras, para que eu possa avaliar com mais propriedade se o aluno compreendeu ou não o que foi proposto. Eu não me incomodo se o aluno me responde em Português quando eu falo em Libras. Às vezes eu não entendo o que o aluno diz, mas vem um outro aluno e me ajuda falando em Libras o que o colega disse em Português. Para mim, a experiência de me ver no vídeo foi positiva, pois foi como uma espécie de dicas, de orientações, de que eu preciso refletir e rever algumas posturas minhas, como em relação a minha forma de responder algumas opiniões das crianças. Às vezes, no momento da aula, eu não percebo sobre o que estou fazendo ou da forma que estou falando, me vendo no vídeo foi possível perceber que eu preciso refletir (SESSÃO DE VISIONAMENTO em Libras traduzida para Português escrito, 19 de nov de 2018).

Além do incômodo da professora em relação ao uso do Português pelas crianças nas aulas de Libras do 5º ano, houve também situações em que determinado uso da linguagem das crianças era formulado pela professora como gesto e, com base nessa formulação, também era tratado como inadequado ao contexto das aulas de Libras no 5º ano. Por exemplo, em uma aula sobre classificadores, que dentro do campo das Línguas de Sinais é tido como um elemento da gramática da Libras (QUADROS E KARNOPP, 2004), a professora Cláudia propôs uma atividade similar ao jogo Imagem e Ação⁵¹, em que as crianças deveriam produzir classificadores a partir de bilhetes que elas recebiam. Ao receber um bilhete com a imagem de um avião, uma criança abriu os braços para os lados e saiu caminhando em zigue-zague pela sala. A ação não foi avaliada positivamente pela professora, considerando-a errada por aquele gesto/ação não ser um classificador da Libras, contrapondo a produção do aluno com a forma que ela considera correta (FIGURA 25): a configuração de mão em Y e movimentos do tronco simulando o movimento do avião sem necessidade de sair do lugar (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de abril de 2018).

Figura 25 - Configuração de mão do sinal avião



Fonte: <https://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario>.

⁵¹ Nesse jogo, os participantes recebem uma carta com uma palavra ou expressão e devem encenar seu significado para que os demais descubram.

O episódio 2 - “Vamos deixar a professora feliz! ”: diferentes repertórios linguísticos em uma aula de Libras -, explorou essa questão, e então percebi que, embora Cláudia opere com um conceito nativo que lhe parece bastante autoevidente sobre o que é Libras e o que é gesto, as crianças não pareciam operar com qualquer distinção. Nesse episódio, o aluno Bernardo se dirigiu à professora com uma fala multimodal, envolvendo a produção “Vamos deixar a professora feliz!”, acompanhada do gesto de coração. Cláudia compreendeu esse gesto porque ele também faz parte de nosso universo cultural, mas o nomeou como incorreto por considerar que ele não pertence à Libras. Ao fazer isso, além de ela não concordar com a possibilidade de esse gesto integrar o repertório linguístico e comunicativo das pessoas surdas – o que pode ser observado quando se convive com a comunidade surda – também deixou de apreciar a ação de afeto e reconciliação que o aluno expressou naquela situação em que ela parecia estar chateada com o comportamento da turma.

Quando Cláudia, então, respondeu ao aluno com a produção que ela considera correta na Libras, isto é, com o sinal que deveria ter sido produzido no lugar do gesto do coração, o sinal que ela apresentou foi imediatamente reconhecido pelo aluno Gabriel a partir do repertório que é familiar a ele: como um outro gesto comum aos amantes do rock e do *heavy metal*. Assim, sem se dar conta de que se tratava de um falso cognato, o aluno se apropriou daquele uso de linguagem para se divertir, dançando e acenando para trás e para frente.

Em todos esses casos, ao representar gestualmente um avião, um coração ou uma ação manual dos metalheiros, as crianças ouvintes iam ativamente mobilizando os seus repertórios linguísticos na aprendizagem da Libras. O final do episódio 2 é ainda mais surpreendente nesse sentido, pois ali o aluno Gabriel, com base nas contingências locais, produziu um gesto inovador mesclando o gesto do coração com o sinal *I-L-Y* apresentado pela professora Cláudia, realizando um processo de inovação de sinais típicos de pessoas surdas altamente proficientes (CORRÊA, 2014), muitas vezes com fins retóricos similares aos jogos de palavras que vemos na literatura surda (KLIMA E BELLUGI, 1979).

Aqui, novamente, um olhar sócio-histórico mais amplo pode ajudar a compreender a preocupação da professora Cláudia para o reconhecimento da Libras em detrimento aos gestos, que em sua concepção envolvem gestos que são feitos pelas pessoas ouvintes: *Gesto não é uma língua. É uma invenção para comunicação feita pelas pessoas ouvintes. É uma estratégia, um combinado, um acordo, para conseguir se entender em situações de difícil comunicação* (SESSÃO DE VISIONAMENTO em Libras traduzida para Português escrito, 19 de nov. de 2018).

Tradicionalmente, no campo dos estudos linguísticos das línguas de sinais, o tema do gesto foi tratado como separado da língua que, por sua vez, era associado exclusivamente à comunicação vocal. Tendo em vista que as línguas de sinais também se expressam por meio da manualidade (KENDON, 2014), o modo de comunicação das pessoas surdas também foi tradicionalmente associado a uma mera gesticulação espontânea e desestruturada, incapaz de expressar conceitos abstratos (QUADROS E KARNOPP, 2002).

Assim, há décadas que o pensamento hegemônico na formação de professores e intérpretes de Libras tem sido o de que Libras não é gesto, o que parece legítimo quando considero o desconhecimento social em relação ao estatuto comunicativo dos gestos – inclusive dentro dos círculos de estudos linguísticos. Por outro lado, como consequência desse posicionamento ideológico, a área de Libras acaba optando por não questionar a visão hegemônica da linguística e perpetua, assim, a cisão língua x gesto, em vez de se apropriar dos diferentes modos de comunicação gestual e corporal como ponto de partida para compreender o que exatamente caracteriza a Libras enquanto língua. Nesse sentido, deixa-se de refletir sobre como as crianças (e adultos) ouvintes poderiam ser conduzidas em seu processo de aprendizagem, a partir de seus repertórios linguísticos e comunicativos com os quais estão familiarizadas, em direção ao uso da linguagem em Libras.

5.2 INTÉRPRETES EM UMA AULA DE LIBRAS?

Assim como nas aulas de muitos professores de Libras da comunidade surda, as aulas de Libras na EEEL para as crianças ouvintes envolviam intérpretes apenas na primeira semana de aula. No caso da EEEL os intérpretes de Libras estavam presentes na primeira semana, somente nas turmas de 1º e 2º ano, pois o professor José e a professora Cláudia consideravam que essas turmas necessitavam de esclarecimentos sobre a Libras e a pessoa surda, diferentemente das turmas de 3º, 4º e 5º ano, em que as crianças já teriam estabelecido nos anos anteriores um contato com a Libras. Isso foi mencionado pela professora Cláudia na nossa primeira entrevista, em que conversamos sobre a sua perspectiva a respeito da presença do intérprete nas aulas de Libras:

Em fevereiro de 2017, no início das aulas nós pedimos ao intérprete da escola que estivesse somente na primeira semana de aula, para auxiliar na explicação para as crianças do 1º ano e do 2º sobre o que é a Libras, quem é o surdo e a cultura surda, já que nessas turmas as crianças não sabiam Libras e não conheciam as características da pessoa surda. No 3º, 4º e 5º ano não precisava, porque as crianças dessas turmas tiveram contato com a gente e com a língua nos anos anteriores. Já as

crianças do 1º ano e 2º ano não conheciam bem sobre o surdo e a Libras. Ao final da primeira semana de explicação sobre a Libras e a pessoa surda, a participação do intérprete finalizou, e nós, professores surdos continuamos as aulas sem a presença do intérprete (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português escrito, 19 de mar. de 2018).

Nessa primeira semana de aula no 1º e 2º ano, a professora Cláudia apresentava de modo mais explícito o que é a Libras e a cultura da pessoa surda (HALL, 1989). Terminada essa apresentação na disciplina, Cláudia passava então a atuar sem a mediação de intérpretes, assim como ocorria no 3º, 4º e 5º ano, assumindo que, em um contexto em que o próprio objeto de aprendizagem era a língua adicional, não fazia sentido que as aulas envolvessem intérpretes. É com base nessa igualdade entre o contexto de ensino das línguas de sinais e das línguas orais que o professor José e a professora Cláudia afirmam, no projeto da disciplina de Libras da EEEL:

[...] por uma questão didático/pedagógica **não há necessidade de intérpretes**, assim como nas demais disciplinas de línguas estrangeiras não há necessidade de intérpretes. Cabe lembrar que a Libras não se difere das outras línguas, deve ser vista sem diferença entre outras línguas, assim o aprendizado é mais eficaz pelo contato direto com os professores surdos (Projeto para a Disciplina de Libras (2018), p. 8, grifo meu).

Primeiramente, é interessante questionar por qual motivo a presença de intérpretes de Libras chegou a ser tematizada em um projeto de ensino de língua adicional em uma escola. Partindo da própria história de vida da professora Cláudia que, quando criança, aprendeu na escola sinais isolados em Libras, pois o foco era o ensino da língua oral, e, de acordo com seu relato, aprendeu Libras, de fato, somente aos 17 anos (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português, 24 de jun. de 2018), importa refletir que as pessoas surdas, há algumas décadas, têm sido escolarizadas em escolas regulares nas quais a maioria das pessoas é ouvinte, dentro da chamada Política da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nesses contextos, os intérpretes de Libras constituem a ponte entre as crianças e jovens surdos e a comunidade escolar ouvinte mais ampla, de modo que sua presença acompanha as pessoas surdas nos mais diversos ambientes.

De modo similar, a professora Cláudia e o professor José, ainda que na condição de docentes e não de estudantes, também eram uma minoria surda em meio a uma ampla maioria de pessoas ouvintes na EEEL e, por esse motivo, sua presença na escola também envolvia o acompanhamento de intérpretes Libras-Português em contextos variados como, por exemplo, em reuniões pedagógicas e administrativas dos docentes, eventos e celebrações da escola, entre

outras situações (PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL, 2014). Assim, a presença de intérpretes em seu cotidiano escolar era contínua. Apesar disso, como os professores de Libras afirmam em seu projeto, a Libras tem o mesmo estatuto de qualquer outra língua e, ao olhar por esse prisma, reconheço que nenhum ensino de língua adicional é feito com a presença de intérpretes. Além disso, a professora Cláudia também se mostrava desfavorável a essa presença por ter sentido, em algumas experiências anteriores, que as crianças naturalmente se identificavam e se dirigiam mais ao intérprete do que a ela própria⁵². Além disso, na visão de Cláudia apresentada na primeira e na segunda entrevistas, a presença de um intérprete faria com que os alunos falassem mais em Português durante as aulas, em vez de exercitarem com ela sua produção e compreensão diretamente em Libras. Nessas entrevistas, conversamos novamente sobre a presença do intérprete nas aulas de Libras para crianças ouvintes e também a respeito do uso do Português pelos alunos durante as aulas:

Quando a disciplina de Libras iniciou na escola tinha intérprete em todas as turmas. Eu percebi que as crianças desenvolviam mais afinidade com a intérprete, como se ela fosse a professora. Elas tinham um vínculo maior com a intérprete que comigo (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português escrito, 19 de mar. de 2018).

O meu desejo é que as crianças aprendam Libras diretamente comigo e não fiquem dependentes de um intérprete. Que elas olhem pra mim e se relacionem diretamente comigo. Que a aula de Libras seja como as outras aulas de línguas, onde as crianças interagem diretamente com o professor. Mas na aula de Libras isso ainda não acontece, as crianças falam em Português e eu fico pensando em meios de como resolver isso. E eu acho que não precisa de intérprete, a criança poderia se esforçar para interagir comigo em Libras e ter uma relação direta comigo. Se tem intérprete na aula, a criança acaba estabelecendo uma relação com o intérprete e não comigo. Eu acabo sendo deixada de lado (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português escrito, 18 de jun. de 2018).

Contudo, apesar de todos esses indicativos contrários, a minha experiência de campo demonstrou que, no cotidiano das aulas de Libras, a emergência da atividade de interpretação foi bastante recorrente, até mesmo regular (de fevereiro a novembro interpretei em 15 aulas-DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Como comentei anteriormente, no capítulo 2, o primeiro episódio de minha experiência de campo me marcou não apenas pela situação de conflito que eu testemunhei, mas porque fui solicitada por Cláudia para interpretar o diálogo e me vi na posição de interpretar perspectivas que, inclusive, entravam em conflito com minha visão pessoal. A

⁵² Nas pesquisas voltadas à área de interpretação ligada à educação de surdos, uma crítica feita à política de inclusão de crianças surdas por meio da inserção de intérpretes já nos primeiros anos de escolarização diz respeito à imaturidade da criança para reconhecer e distinguir entre o papel do intérprete e o papel do professor (LACERDA e BERNARDINO, 2007). Em minha experiência, de fato, houve momentos em que as crianças optavam por se dirigir a mim ao invés da professora para esclarecer suas dúvidas e tratar de questões da aula (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 07 de maio de 2018; 14 de maio de 2018; 03 de set. 2018).

partir daí, ao longo da minha experiência etnográfica, mesmo que eu estivesse presente nas aulas na condição de pesquisadora e, supostamente, com uma conduta mais voltada à observação, passei a ser solicitada regularmente para interpretar as aulas de Libras da professora Cláudia no 5º ano.

As interpretações que me eram requisitadas a fazer diziam respeito às instruções de atividades (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 26 de fev de 2018), pedidos de atenção (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 09 de abr. de 2018), pedidos para que falassem em Libras e não falassem em Português (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 09 de abr. de 2018) e resolução de conflitos (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 09 de abr. de 2018).

Além disso, meu trabalho de campo mostrou que essa atividade de interpretação era realizada não apenas por mim, mas, também, por algumas crianças, em particular aquelas do 5º ano a quem a professora Cláudia se referia como proficientes, mais envolvidas ou que compreendiam a Libras:

Nesse grupo do 5º ano, algumas alunas se destacam. Elisa e Katia, por participarem das aulas e terem uma boa compreensão em Libras; e Luiza, que além dessas qualidades é uma aluna proficiente em Libras. Elas são as mais envolvidas (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português, 18 de mar. de 2018).

Por vezes, a professora pedia que elas interviessem, principalmente, para interpretar instruções de atividades que outras crianças não estavam entendendo. Outras vezes, a interpretação emergiu espontaneamente por parte das próprias alunas, aparentemente como uma forma de ajudar os colegas a entender o que a professora falava em Libras (e.g. DIÁRIO DE CAMPO, 19 de mar de 2018).

No conjunto, o fato de que Cláudia solicitava interpretações, tanto de mim quanto de algumas crianças, e o fato de que algumas crianças por si próprias se incumbiam da tarefa de facilitar o acesso do restante da turma às instruções da professora mostram que a interpretação Libras-Português emergiu como uma necessidade espontânea nas aulas de Libras, independentemente de posicionamentos pedagógicos e/ou ideológicos que os professores poderiam em princípio assumir.

Em determinado momento de minha experiência de campo, então, essa contradição tornou-se explícita, quando a professora Cláudia e o professor José decidiram fazer contato com um curso universitário de formação de professores e intérpretes de Libras para solicitar uma parceria, em que os graduandos do bacharelado (formando-se como intérpretes de Libras) e graduandos da licenciatura (formando-se como professores de Libras) pudessem atuar como

estagiários junto às disciplinas de Libras na EEEL (PROJETO PARA A DISCIPLINA DE LIBRAS, 2018).

Para os alunos de licenciatura, a professora trazia a necessidade de colaborar na produção de materiais didáticos para o ensino da Libras e, para os alunos do bacharelado, a necessidade de interpretar a sua fala quando as crianças não compreendessem as instruções das atividades ou as explicações de algum conteúdo da aula:

Os alunos da licenciatura podem nos ajudar nas produções dos materiais didáticos, a partir das nossas ideias e necessidades, e os do bacharelado podem interpretar, quando as crianças não entenderem o que for dito em Libras por nós professores sobre alguma instrução da atividade ou explicação do tema da aula (CONVERSA INFORMAL, traduzida da Libras para Português escrito, 05 de mar. de 2018)

Além disso, em entrevista, Cláudia também comentou que sentia a necessidade de intérpretes que pudessem ajudá-la a monitorar as crianças, pois estavam havendo episódios de reclamações na escola sobre o barulho das crianças em suas aulas – fato que eu presenciei em uma das aulas, quando uma professora da sala ao lado interrompeu a aula de Cláudia para pedir silêncio às crianças que estavam gritando demais (DIÁRIO DE CAMPO, 09 de abr. de 2018).

Na reunião de professores, a professora de Ciências, Maria, que também trabalha no 5º ano e no dia da minha aula estava na sala ao lado, disse-me que ouviu muitos palavrões, muita gritaria na minha aula. Nossa! Eu pensei, eu sou surda! Então, na aula de Libras deve ser pior. Ai pensei: será que precisa de intérprete de Libras de novo? Um intérprete bolsista para ouvir e me falar quem está falando palavrão, para me ajudar a controlar, para evitar que os alunos falem em Português, briguem entre si? (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português escrito, 18 jun. 2018).

A partir da demanda de Cláudia e José, em 2019 a EEEL providenciou intérpretes para as aulas de Libras, o que aconteceu pouco tempo após o período de minha saída de campo. Em conversa informal com Ricardo, um intérprete de Libras da escola, ele manifestou surpresa por essa demanda, julgando que a atividade dos intérpretes na escola deveria estar direcionada à mediação Libras-Português em outras situações (como nas disciplinas da escola que possuíam alunos surdos ou nas atividades que envolviam os professores surdos e outros profissionais ouvintes da escola), mas não direcionada às aulas de Libras:

Estou surpreso com essa contratação de intérpretes para atuarem nas aulas de Libras, pois nossa atuação aqui na escola está direcionada para reuniões de pais, de professores, nas salas de aulas com alunos surdos, e não nas aulas de Libras (CONVERSA INFORMAL, 8 de abr de 2019).

Ao saber que intérpretes passariam efetivamente a atuar nas aulas de Libras na escola EEEL, entrevistei uma das intérpretes, Catarina, para saber que tipo exatamente de demanda chegou até ela. Catarina me reportou que a principal razão para ter sido chamada às aulas de Libras foi a necessidade de controlar o barulho na turma e ajudar a professora a monitorar as crianças, pois houve muitas reclamações na escola relativas a isso. Em suas palavras, Catarina afirmou que sua presença nas aulas se devia as situações auditivas que escapavam às possibilidades de monitoramento dos professores surdos:

O que chegou até nós é que sem a presença do intérprete os alunos se aproveitavam do fato da professora não ouvir. Na verdade, se aproveitam até hoje, para fazer pequenos comentários preconceituosos, piadas durante as aulas e os professores sem saber o que acontecia. Isso gerou um grande problema, porque os alunos foram se apropriando do fato: ‘Olha, minha professora não ouve. Então, eu posso falar o que eu quiser, porque ela não vai saber’. Mas nós fomos chamados para a escola não só por causa das situações de comportamento. Foi também para auxiliar nas situações auditivas que aconteciam e a professora não tinha acesso. É... aconteciam muitas situações, por exemplo, os alunos estavam conversando e ela não tinha acesso à informação. Então, ela deduzia o que acontecia, ela tentava conversar com eles e eles com ela e a conversa não fluía. Então, todas as situações auditivas eram complicadas na sala de aula. É... inclusive assim questões de... não só comportamentais, questões de perguntas mesmo, às vezes, de insegurança do aluno. Como é que eu vou chegar na professora e vou perguntar em Libras? Porque os alunos têm dúvida e precisam perguntar e pensam: como é que eu faço? Então são todas as questões auditivas. Ter dúvidas, querer conversar com a professora, contar algo para a professora, mas não tem ainda vocabulário ou, às vezes, tem, mas não sabe como estruturar a frase em Libras pra contar pra professora. Ele coloca gesto, ele tenta, mas mesmo assim, às vezes, não é possível (ENTREVISTA, 26 de abr. de 2019).

Em minha experiência de campo, dois registros demonstraram esse tipo de necessidade por parte da professora Cláudia, um deles no qual eu mesma me vi envolvida, e outra que envolveu uma das alunas da turma. Em relação a mim, como descrito no episódio 1, após encerrar as instruções do ditado, Cláudia avisou às crianças que, caso conversassem umas com as outras em Português, eu iria recolher as suas provas, o que inclusive me pegou de surpresa e me levou inicialmente a interpretar a situação como uma busca de controle social da professora sobre as crianças.

Em outro episódio, relatado pela professora Cláudia, ela afirma ter solicitado que uma das alunas mais participativas, Luíza, reportasse a ela quando as colegas da turma falassem em Português, mas abandonou essa iniciativa tão logo percebeu que algumas crianças começaram a ficar chateadas com Luíza:

No início de fevereiro, eu chamei Luiza para me ajudar, porque ela é uma aluna muito participativa. Eu pedi para ela ouvir e me dizer quando os colegas estivessem falando

em Português, mas... não deu certo, porque os colegas ficaram chateados com ela (ENTREVISTA, traduzida da Libras para Português escrito, 18 de jun. de 2018).

Essa emergência da necessidade de intérpretes nas aulas de Libras do 5º ano, tanto para interpretação em si quanto para ajudar a professora Cláudia a conduzir às crianças em sala de aula revela, mais uma vez, que, no âmbito da atuação de intérpretes na educação de surdos, é essencial refletir sobre como as funções do intérprete acabam extrapolando a mera transposição entre línguas (MARTINS, 2013; LACERDA, 2009; LACERDA; SANTOS, 2015). Por exemplo, estudando contextos inclusivos mais típicos em que a criança surda se vê em meio a uma comunidade escolar de ouvintes, Martins (2013) argumenta a favor do reconhecimento da posição-mestre do intérprete educacional de Libras, que por ser o único participante naquele meio que está familiarizado tanto com o mundo surdo quanto com o mundo ouvinte, acaba assumindo a responsabilidade de contribuir ativamente na aproximação entre as pessoas surdas e ouvintes e no atendimento às necessidades educativas dos alunos surdos.

Isso mostra também que não há, portanto, um único modo de atuação do intérprete educacional, mas diferentes formas de participação, em decorrência das situações de interação e das relações que emergem entre os indivíduos presentes em diferentes salas de aula (MARTINS, 2013). Conforme Antia e Kreimeyer (2001) é difícil definir todas as atribuições do intérprete educacional. Diferentes papéis são desenvolvidos pelos intérpretes em uma sala e podem mudar dependendo da realidade social, linguística, etária dos estudantes (ANTIA; KREIMEYER, 2001).

De modo similar, a partir de minha experiência de campo na EEEL, passei a considerar outras eventuais necessidades de alargamento e flexibilização das funções do intérprete educacional que emergiram das contingências locais e que caracterizavam o ensino de Libras para crianças ouvintes nessa escola. Aproximando-me da perspectiva da professora Cláudia, vivenciei diversas situações como as do episódio 1, em que uma instrução um pouco mais complexa de uma atividade dificultava o progresso da aula até que a minha interpretação foi solicitada, o que me pareceu particularmente relevante no caso de atividades com impacto pedagógico, como a prova de Libras do episódio 1.

Além disso, na condição de ouvinte (presente em sala) e analista dos dados (após terem sido gerados), observei inúmeras situações em que me pareceu útil e, em alguns casos, necessário que a professora fosse informada sobre as situações auditivas que ocorriam em sala – como, por exemplo, as situações dos episódios 1 e 2 em que as crianças, por vezes, dirigiam-se a Cláudia trazendo dúvidas ou observações sem que ela pudesse acessar; ou quando algumas

crianças chegavam a se aproveitar do fato de Cláudia não ter acesso ao que diziam para fazer *bullying*, xingar e, eventualmente, soprar umas às outras respostas de atividades que deveriam fazer por conta própria, conforme registrei em meu diário de campo e apresento aqui algumas dessas ocorrências:

Enquanto a professora Cláudia desenhava no quadro um corpo para iniciar a brincadeira da força junto com as crianças, Jeremias empurrando Rafael, disse: “Você é um idiota”. Rafael respondeu: “Você que é. Olha, a professora tá na sala!” Jeremias disse ao colega: “Tô nem aí. Ela não escuta mesmo, problema dela” (DIÁRIO DE CAMPO, 19 mar. 2018).

Durante a atividade de Libras, Jeremias pediu em Português à Gabriel a resposta de uma das questões: “Me passa a resposta da atividade”. Gabriel respondeu: “Não posso, é pra fazer sozinho e a professora tá na sala”. Jeremias respondeu: “Não tem problema, ela não ouve. Eu posso falar umas 500 vezes e ela não vai ouvir” (DIÁRIO DE CAMPO, 07 de maio de 2018).

Certamente, situações como *bullying* e cola entre alunos não são exclusividades das aulas de Libras, conforme claramente demonstraram as professoras das línguas espanhol e inglês da escola EEEL, Vera e Solange, e o professor de inglês João, nas conversas informais. Somado a isso, as atuais pesquisas escolares têm ressaltado um comportamento chamado mais participativo de crianças e jovens nas escolas contemporâneas, que não tomam mais como pressuposto a autoridade dos professores para gerir o que se fala, quando se fala, como se fala (DAYRELL, 2007; GARCEZ, LOPES, 2017; LOPES, 2015; RAMPTON, 2006). Contudo, tal como busquei argumentar na análise dos episódios, considero que a professora Cláudia tinha o direito de estar ciente das situações auditivas que emergiam nas aulas, isto é, da conduta sonora (linguística ou não-linguística) das crianças em sua turma. Eventualmente, sua autoridade poderia ser posta em cheque pelo comportamento das crianças, mas ela deveria estar em condições de igualdade para negociá-la perante a turma. Ademais, não se pode negligenciar o fato de que, enquanto professora e adulta naquele espaço escolar, a professora (talvez implicitamente) traz o dever de cuidar da integridade psicológica e física das crianças, o que exige estar a par do que se passa entre elas.

Assim, encerro essa reflexão sobre a presença de intérpretes nas aulas de Libras para crianças ouvintes retomando e problematizando o ponto inicial de onde parti. Assumindo um ponto de vista ideológico, em defesa da igualdade entre línguas de sinais e línguas orais, a professora Cláudia – do mesmo modo que a maioria dos professores surdos de Libras – não vê sentido em ter intérpretes nas aulas de Libras. Além disso, com base em experiências prévias, Cláudia sentia que essa presença era prejudicial, por desestimular as crianças a falar em Libras

e levá-las a criar um vínculo maior com o intérprete do que com ela. Apesar disso, a interpretação Libras-Português fez parte das aulas de Libras no 5º ano, especialmente nas situações auditivas que escapavam às condições de acesso perceptual da professora Cláudia, sobre as quais ela, enquanto professora, mostrou que se sentia responsável. Essa conjuntura me possibilita, então, compreender os motivos pelos quais a presença de intérpretes de Libras se fez necessária até mesmo em um contexto de ensino de Libras para ouvintes, considerando-se a realidade local bastante específica da EEEL, de ensino de Libras (a) por um professor e uma professora surda, (b) como uma disciplina do currículo obrigatório e (c) voltado a um público-alvo de crianças.

5.3 SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS OUVINTES NA CULTURA DOS SURDOS

Como destaquei no início da seção anterior em relação às aulas da professora Cláudia, é praticamente um senso comum entre os professores de Libras a ideia de que, nas primeiras aulas de Libras, a participação de intérpretes se faz necessária para desmistificar as línguas de sinais para os alunos ouvintes e apresentar a eles a cultura surda, buscando deslocar a perspectiva tradicional sobre a pessoas surdas, dos ouvidos para a visão, com todas as implicações linguísticas, sociais e culturais que esse deslocamento acarreta.

Certamente, essa preocupação por parte dos professores de Libras em introduzir aspectos identitários e culturais da comunidade surda é bastante pertinente, principalmente considerando que, na condição de grupo minoritarizado, a sociedade tende a enxergar a comunidade surda e as línguas de sinais de forma depreciativa. Ainda assim, uma clara limitação que observei nessa abordagem na EEEL é a de que tais aspectos acabavam restritos a uma exposição teórica e aos primeiros encontros com as turmas de 1º e 2º ano, em vez de serem trabalhadas de forma experiencial ao longo da disciplina. Assim, terminada a introdução teórica, o curso se voltava inteiramente à Libras enquanto sistema linguístico como objeto de ensino.

Apesar disso, a expectativa de que a experiência da pessoa surda possa ser compreendida e apropriada pelos alunos ouvintes desse modo teórico e abreviado não reflete o modo como os seres humanos de fato se apropriam de uma nova cultura. Dentro da própria abordagem etnográfica, que integra as pesquisas voltadas à compreensão de alguma cultura local, a observação-participante, isto é, uma vivência cotidiana prolongada ou não nos modos de ser da

comunidade-alvo, é tida como um aspecto crucial para que o pesquisador gradualmente possa deslocar sua perspectiva, do familiar ao estranho (ERICKSON, 1984).

Ao longo de minha participação em campo, pude registrar diversas situações em sala de aula em que as crianças ouvintes demonstravam desconhecer, ou mesmo não reconhecer, os modos culturais de ser surdo que a professora Cláudia gostaria de ver difundido entre seus alunos.

O episódio 1 analisado no capítulo anterior retrata dois aspectos que marcaram minhas observações: primeiro, o fato de que apenas algumas crianças sabiam como estabelecer uma interação com a professora Cláudia de modo apropriado; segundo, o modo como algumas crianças se aproveitavam da condição da professora de não escuta para debochar da situação, sem que ela soubesse.

Em relação ao primeiro ponto, vi que vários alunos se dirigiam à professora como se ela fosse capaz de escutá-los, por exemplo, dirigindo-se a ela em Português enquanto ela estava com os olhos voltados para outro local ou de costas para eles, ou até, tentando projetar a voz na sala com maior volume, na expectativa de que assim capturariam a sua atenção. De outro lado, neste mesmo episódio a aluna Elena agiu apropriadamente para captar a atenção da professora por meio de acenos realizados em seu campo de visão, um dentre os vários recursos comuns às pessoas surdas para estabelecer um encontro social (HALL, 1989). Essa discrepância mostra que nem todos os alunos sabiam como estabelecer o contato visual mútuo para interagir com seu interlocutor surdo, mesmo que fosse para a professora realizar a leitura labial em Português e não interagir em Libras.

O segundo ponto que trago diz respeito à atitude de alguns alunos em relação à surdez. A história de vida de Cláudia foi marcada por experiências de *bullying* na escola inclusiva por parte de colegas ouvintes. De acordo com a professora, além do *bullying*, a sua vida foi marcada por situações de humilhação e de exclusão de colegas e professores ouvintes (RELATO POR ESCRITO, 2020)

Situações semelhantes ocorreram com a professora na sala de aula, da parte do aluno Jeremias, que de forma pública, no episódio 1, em voz alta, imitava o modo de oralizar em Português da professora, enquanto ela dava instruções para os alunos se organizarem na sala – sendo então censurado por sua colega Luiza, que chegou a classificar seu comportamento como *bullying*. Essa atitude de aproveitar-se da condição surda da professora foi também apresentada na seção 6.2.

Entretanto, alguns dos alunos não sabiam como se dirigir a professora surda. Uma das possíveis razões para isso, que notei em minhas observações, foi o fato de que de que algumas

crianças não compreendiam bem a relação da professora Cláudia com o Português. Ao vê-la oralizando e lendo lábios em Português, que era uma prática não tão esporádica, é possível que alguns alunos pensassem que a professora Cláudia era capaz de se comunicar em Português da mesma maneira que nós, ouvintes, isto é, sem a necessidade de se orientar visualmente a eles, quando na verdade alguns surdos podem projetar sons por meio da voz, mas não necessariamente perceber sons emitidos pela voz de outras pessoas.⁵³

O excerto abaixo ilustra essa falta de clareza de alguns alunos sobre a relação da professora com o uso do Português:

Antes dos alunos manifestarem seu posicionamento quanto a participação na pesquisa, fiz a leitura do termo. Quando mencionei que a pesquisa abordava o ensino de Libras para crianças ouvintes, Bernardo me interrompeu e perguntou: “Você é ouvinte também?” Eu respondi: “Sim, eu sou ouvinte e você também é, além de falarmos Português...” Bernardo interrompeu novamente: “Ahhhhh tá! ”. O aluno Gabriel, sentado ao lado de Bernardo, levantou o braço e apontou para a professora Cláudia e disse: “A professora também fala em Português” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 de ago de 2018).

Para as crianças ouvintes, compreender os modos de interação particulares das pessoas surdas, reconhecer a condição de não-audição e respeitá-la e entender o papel do Português como língua adicional em suas vidas, são aspectos tão relevantes quanto a aprendizagem da Libras para a construção de uma convivência sadia e igualitária entre surdos e ouvintes. Afinal de contas, o objetivo central de se inserir a Libras no ensino fundamental como uma disciplina obrigatória é justamente romper as barreiras sociais e linguísticas entre surdos e ouvintes, abrindo espaço para ambientes sociais verdadeiramente inclusivos. Na seção a seguir, tecerei as considerações finais acerca desta pesquisa, sintetizando o que foi apontado nas análises e colocando-as em diálogo mais direto com as questões e objetivos iniciais que nortearam a pesquisa.

⁵³ A comunidade surda é marcada por uma grande heterogeneidade e, portanto, há pessoas surdas com diferentes graus de audição. Além disso, há pessoas surdas que gostam e usam de tecnologias de ampliação sonora, tais como aparelhos auditivos e implantes cocleares, tornando-se assim capazes de captar sons em diferentes medidas. Ainda assim, esse não era o caso da professora Cláudia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou o contexto de ensino de Libras como língua adicional para crianças ouvintes em uma escola regular, a Escola Experimental Emmanuelle Laborit, na qual a Libras foi inserida como disciplina obrigatória no currículo do 1º ao 5º ano. O objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar como se estabelecia o uso da linguagem nas aulas de Libras para uma turma de 5º ano de crianças ouvintes. Para investigar esse fenômeno, me ancoriei na perspectiva da etnografia da linguagem, realizando observações-participantes em sala de aula, na escola e no seu entorno, videogravações das aulas, entrevistas, sessão de visionamento com a professora e produção de notas e diários de campo. Ao longo da pesquisa, revisei e triangulei os dados gerados por meio dessas diferentes fontes, buscando oferecer análises com sustentação empírica e que, ao mesmo tempo, permitissem que eu me aproximasse do ponto de vista dos participantes – o interesse êmico das pesquisas etnográficas (ERICKSON, 1984; 1990).

As análises se desenvolveram centralmente a partir das observações que surgiram na sala de aula entre a professora surda, Cláudia, e as crianças ouvintes – além de mim mesma, já que enquanto observadora e participante naquele ambiente, eu também fui parte integrante das situações que emergiram nas aulas.

No primeiro episódio analisado, “É ditado, só que em Libras”, descrevi o trabalho de expressão conjunta de entendimento entre as crianças sobre em que consistia a avaliação proposta pela professora, bem como a intervenção de Cláudia, ao final, para esclarecer a questão junto às crianças e poder dar início à prova. Em meio a essa interação, algumas questões relevantes emergiram, tais como: o acesso perceptual diferenciado da professora surda ao que se passava na sala de aula, a familiaridade ou falta de familiaridade das crianças ouvintes com o modo cultural das pessoas surdas interagirem, o incômodo da professora em relação ao uso do Português e a emergência da interpretação em Libras solicitada a mim pela professora Cláudia.

No segundo episódio, “Vamos deixar a professora feliz!”, o xingamento de um aluno ao seu colega gerou um pequeno mal-estar na aula, o que levou um dos meninos da turma a mobilizar seu repertório comunicativo em um ato de fala envolvendo Português e uma ação manual (o “gesto de coração”), que poderia ser compreendido como um pedido de desculpas. Nesse caso, o tópico central da análise girou em torno das diferentes compreensões sobre o que constitui a Libras em contraposição a “gestos” na perspectiva da professora, distinção que as crianças demonstravam não ser perceptível de seu ponto de vista.

Certamente, os fenômenos observados e analisados nesses episódios não esgotam as possibilidades de resposta ao objetivo geral, isto é, de investigar como se estabelecia o uso da linguagem nas aulas de Libras para uma turma de 5º ano de crianças ouvintes. O fato de minha experiência de campo ter sido restrita a um certo período, bem como o fato de minha análise estar voltada para apenas dois episódios apontam para algumas respostas, mas certamente não de modo exaustivo ou livre de vieses. Feita essa ressalva, retomo aqui os objetivos específicos desta tese e as respostas por mim alcançadas a partir da análise dos episódios acima e de sua contextualização em âmbitos sociais e históricos mais amplos.

- Objetivo específico 1: identificar os contextos específicos em que o Português ou a Libras eram mobilizados tanto por parte da professora surda quanto por parte das crianças ouvintes.

As aulas de Libras para as crianças ouvintes do 5º ano se revelaram como um ambiente marcado pela heterogeneidade de repertórios linguísticos, envolvendo a Libras, o Português oral e escrito, gestos e recursos híbridos. De modo predominante, as crianças conversavam entre si em Português, por vezes se endereçando também à professora em Português, embora Cláudia muitas vezes não tivesse condições de ouvi-los ou percebê-los pelo fato de eles não se encontrarem em seu campo de visão. As crianças também mobilizavam a Libras, gestos e sinais concomitantes ao Português ao longo das aulas, de modo dinâmico e espontâneo.

A professora, por sua vez, apoiava-se essencialmente na Libras e evitava o uso de gestos e do Português, embora ela oralizasse de forma recorrente para as crianças especialmente quando necessitava apresentar instruções de atividades, fazer esclarecimentos e chamar a atenção das crianças. O modo como as crianças se comportavam do ponto de vista comunicativo também demonstrou que as aulas de Libras se aproximam do que alguns pesquisadores vem descrevendo como uma “nova ordem comunicativa” nas escolas contemporâneas, marcada entre outros aspectos por um engajamento altamente ativo das crianças em torno das questões que emergiram nas aulas (como no exemplo na expressão conjunta do entendimento sobre as instruções do ditado) e um modo bastante performático de se manifestar (como no diálogo de algumas crianças para “deixar a professora feliz”).

- Objetivo específico 2: analisar o significado atribuído pelos participantes ao uso da linguagem emergente nas aulas de Libras

Do ponto de vista da professora Cláudia, ainda que ela própria por vezes oralizasse, a aula de Libras é um espaço em que o uso do Português deve ser evitado. Embora isso possa ser interpretado inicialmente como expressão de uma ideologia monolíngue e/ou purista, quando situo a perspectiva da professora em contextos mais amplos – de sua história de vida e do contexto socio-histórico da comunidade surda como povo minoritarizado – observo que essa postura era muito mais uma reivindicação das aulas de Libras como um dos poucos espaços públicos em que o cultivo da Libras pode e/ou deve ser fomentado do que uma rejeição contra repertórios linguísticos distintos trazidos pelos alunos. Em seu relato pessoal, que reflete também a experiência da maioria quase absoluta das pessoas surdas, Cláudia mostra que a comunicação em Libras esteve ausente em seu ambiente familiar, nas escolas “inclusivas” onde estudou e nos espaços públicos que frequentava. Nesse sentido, na perspectiva da professora surda, uma aula destinada à aprendizagem da Libras se constituía em uma oportunidade única que deveria ser aproveitada para o cultivo dessa língua.

Em relação à comunicação manual, a professora Cláudia estabelece uma distinção entre “sinais” da Libras e “gestos” produzidos pelas crianças, compreendendo “gestos” como sendo ações manuais próprias das pessoas ouvintes e que são distintas dos sinais convencionais da Libras. Operando a partir dessas categorias nativas de “sinal” e “gesto”, Cláudia sentia a necessidade de que as crianças soubessem distinguir entre ambos e reconhecessem os “gestos” como inadequados para a comunicação em contextos de uso da Libras.

Mais uma vez, poderia considerar essa postura como expressão de uma ideologia purista de língua se não levasse em conta o contexto sócio-histórico mais amplo relativo ao reconhecimento das línguas de sinais enquanto línguas naturais. Historicamente, até poucas décadas atrás, as línguas de sinais eram consideradas como um agregado de mímica, pantomima e gestos espontâneos, sem estrutura e incapazes de expressar conceitos abstratos, perspectiva que começou a ser modificada somente com os recentes estudos linguísticos das línguas de sinais a partir dos anos 1960. Assim, a marcação da distinção entre “sinal” e “gesto” e a consideração do “gesto” pela professora como inadequado às aulas de Libras mais uma vez reflete uma luta histórica pelo reconhecimento das línguas de sinais enquanto línguas naturais plenas, mais do que uma recusa em acolher o repertório linguístico das crianças ouvintes.

Para as crianças ouvintes, contudo, a opção por Português, ou Libras, ou “gestos”, não parecia ser relevante. Elas transitavam de forma espontânea entre os variados recursos de seus repertórios linguísticos, considerando-os igualmente pertinentes desde que resolvessem os seus propósitos comunicativos. Em relação aos gestos, elas sequer demonstraram operar com a distinção indicada pela professora e simplesmente atribuíam os sentidos às ações manuais com

base nos repertórios familiares para elas (por exemplo, quando um aluno associou o sinal I-L-Y, uma demonstração de afeto na Libras, com o significado dos gestos comuns aos rockeiros e metaleiros).

Em relação ao Português, observo diferentes compreensões sobre o papel dessa língua na comunicação com as pessoas surdas. Com base em sua conduta, algumas crianças pareciam considerar que a professora Cláudia, por ser capaz de oralizar, poderia também ouvi-los mesmo estando de costas, não sendo portanto capazes de distinguir o fato de que um surdo pode “saber Português” e ainda assim não “conseguirá escutar o Português” – pelo menos no caso de Cláudia, que não fazia uso de aparelho auditivo ou implante coclear. Outras crianças compreendiam que, mesmo que quisessem se endereçar à Cláudia em Português, precisavam antes chamar a sua atenção visualmente, de modo que ela pudesse fazer “leitura labial”. Desse modo, algumas crianças ainda demonstram a necessidade de uma maior socialização com o modo de ser das pessoas surdas para que pudessem compreender melhor o papel do Português na vida dessas pessoas.

- Objetivo específico 3: refletir sobre o papel da interpretação Libras-Português no contexto do ensino de Libras para crianças ouvintes

Parece razoável dizer que, em contextos de ensino de língua adicional, a presença de um intérprete mediador entre a língua dos estudantes e a língua-alvo ensinada pelo professor não seja sequer considerada. O propósito do contexto de ensino de línguas não é o de tornar diretamente compreensível aos alunos o que o professor diz, mas efetivamente ensinar os alunos a se comunicarem na língua abordada como objeto de ensino. Com base nesse pressuposto, isto é, do estatuto de igualdade entre as línguas orais e línguas de sinais, os depoimentos da professora Cláudia e o documento elaborado por ela e por seu colega da EEEL afirmavam que as aulas de Libras também não necessitavam da presença de intérpretes.

Apesar disso, minha experiência em campo demonstrou que a atividade de interpretação emergiu espontaneamente ao longo de todo o meu trabalho de campo, por demanda tanto da professora Cláudia quanto das crianças. Estando presente como observadora-participante, eu era continuamente solicitada a fazer interpretações em diferentes situações, e até mesmo as crianças mais envolvidas e participativas das aulas de Libras eram ocasionalmente colocadas pela professora, ou se colocavam por iniciativa própria, na posição de mediadoras da comunicação entre a professora e a turma de crianças. Nesse sentido, pelo menos no contexto

de minha experiência nesse campo específico, é inegável que a atividade de interpretação se mostrou relevante, a despeito de isso desagradar a professora Cláudia.

Alguns motivos puderam ser apontados sobre as razões dessa peculiaridade. Cláudia, diferente de outros professores de línguas adicionais, não era uma professora ouvinte. Embora soubesse o Português (como uma língua adicional), a sua condição de surdez não possibilitava que ela pudesse gerenciar as dinâmicas conversas em Português entre o grupo de crianças, dada a sua necessidade de ler os lábios para acessar individualmente a contribuição de cada uma. Por esse motivo, em diversos momentos Cláudia sentia a necessidade de que eu, enquanto ouvinte bilíngue naquele espaço, repassasse a ela as falas em Português que as crianças viessem a produzir (como no exemplo do “ditado”). Outro aspecto que tornou a presença de intérpretes relevante naquele espaço era o fato de que algumas crianças se aproveitavam de condição surda da professora para praticar *bullying*, ou gritar e xingar umas às outras, e sem a presença de um adulto ouvinte mediador a professora não tinha condições de acessar todas as situações no espaço da sala de aula. Desse modo, a presença de intérpretes nas aulas de Libras para crianças ouvintes pareceu se mostrar necessária muito mais pela diferença entre ser surdo e ser ouvinte do que pela natureza da Libras relativamente às línguas orais adicionais.

Essa observação, contudo, traz novas questões para o campo da interpretação educacional. Tradicionalmente, as atribuições dos intérpretes de Libras envolvem a tradução da língua de sinais para uma língua oral e vice-versa, com os mesmos princípios de objetividade e não interferência que se espera para a interpretação entre línguas orais. Contudo, as circunstâncias sociais específicas que cercam a vida das pessoas surdas fazem com que os intérpretes de Libras tenham um campo de atuação muito mais abrangente do que os intérpretes de línguas orais, levantando questões sobre as atribuições dos intérpretes de Libras em ambientes nos quais tradicionalmente um intérprete de línguas orais não seria esperado.

É o caso, por exemplo, da educação formal. A presença de alunos surdos e ouvintes ao longo da escolarização em escolas regulares exige que intérpretes de Libras sejam alocados no cotidiano da sala de aula, muitas vezes para atender a demandas de crianças e adolescentes surdos. Nesse contexto, alguns autores têm questionado o pressuposto de que cabe ao intérprete tão somente transpor o discurso de uma língua para a outra, sem se engajar ativamente nas dinâmicas instauradas pela presença de alunos surdos e ouvintes no cotidiano escolar. Em muitos contextos, o intérprete de Libras é a única pessoa que está familiarizada tanto com o mundo surdo quanto com o mundo ouvinte e pode facilitar uma interlocução significativa entre esses dois mundos, para além da questão da tradução interlinguística apenas (LACERDA, 2009, MARTINS, 2013).

O contexto educacional investigado nesta pesquisa vem se somar a esse tipo de reflexão. Trata-se de um contexto particularmente singular, na medida em que o encontro entre o mundo surdo e o mundo ouvinte nas disciplinas de Libras da EEEL envolve não mais alunos surdos inseridos em meio a uma turma de ouvintes – incluindo professores ouvintes – mas sim o contexto de uma professora surda em meio a uma turma de crianças ouvintes. Como destacado nas análises, esse contexto frequentemente demandou não apenas o engajamento da atividade de interpretação em si, mas também, considerando a condição ouvinte da intérprete, a necessidade de monitoramento das falas das crianças que se mostravam inacessíveis à professora, mas que precisavam ser de algum modo monitoradas por ela.

Ao descrever e analisar situações corriqueiras em uma aula de Libras de uma professora surda para crianças ouvintes, a presente pesquisa ofereceu portanto insumos para um debate acerca da formação de professores e intérpretes de línguas de sinais. Dado o caráter situado nas observações e análise aqui apontadas, a pesquisa introduz questões sobre a implantação da disciplina de Libras para (crianças) ouvintes que não poderiam ser vislumbrados apenas com base em discussões de natureza macro-política e social.

A política linguística relativa à Libras implementada pela Escola Experimental Emmanuelle Laborit é de extraordinário pioneirismo no Brasil. Não somente são poucas as iniciativas em nosso país voltadas ao ensino de Libras para crianças ouvintes, mas ainda mais raras são as escolas que avançam nessa direção por meio da (i) abertura de concurso para professores efetivos de Libras, (ii) de contratação de professores surdos, e (iii) incorporação da Libras como língua adicional obrigatória no currículo do ensino fundamental. Somente devido a esse pioneirismo e abertura da EEFL que a presente pesquisa se tornou possível, e as questões sobre as quais estou me debruçando puderam se tornar objeto de reflexão. A minha esperança é a de que os gestores e demais profissionais da EEEL, ao tomar contato com esta pesquisa, reflitam sobre quais podem ser os próximos passos a serem dados na direção de promover uma escola em que as palavras “inclusão” e “bilinguismo” não sejam vistas como mutuamente excludentes por educadores surdos.

A construção de uma sociedade igualitária entre as pessoas surdas e ouvintes certamente está avançando em uma boa direção. A questão social, linguística e educacional da comunidade surda, contudo, é complexa, e necessitamos atuar em diversas frentes se quisermos acolher de forma plena o direito linguístico das pessoas surdas de se desenvolverem por meio de uma língua de sinais. A meu ver, uma das frentes mais promissoras nesse sentido é a política linguística de implantação do ensino de Libras já na educação infantil e fundamental, possibilitando que os cidadãos e cidadãs brasileiras possam, desde a mais tenra idade, conhecer

as pessoas surdas, respeitá-las em sua diferença e saber comunicar-se com elas apropriando-se do tesouro cultural que elas têm para nos oferecer, a Língua Brasileira de Sinais.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **INES**, Rio de Janeiro, n. 34, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- ALBRES, N. A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.
- ANTIA, S.; KREIMEYER K. The role of interpreters in inclusive classrooms. **American Annals of the Deaf**, v. 146, n. 4, p.355-365, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/11542851_The_Role_of_Interpreter_in_Inclusive_Classrooms. Acesso em: 16 jun. 2019.
- BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1978.
- BLOMMAERT, J. **Ethnographic field work: a beginner's guide**. Bristol: Short Run Press, 2006.
- BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Coletânea de textos da CONAE (Tema Central e Colóquios)**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://relatoria.mec.gov.br/MECLivroCONAE.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – a ser implementada no Brasil, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório do grupo de trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

BUSCH, B. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, paper 148, 2015. Disponível em: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ResearchCentres/lcd/publications/workingpapers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CAMPELLO, A; REZENDE, P. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR. n. 2 (Edição Especial - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 71-92, 2014.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.

CARDOSO, A. C.; LUCENA, M. I. P. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13/60746164> Acesso em: 17 nov. 2019.

CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

CAZDEN, C. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. New Hampshire: Heinemann, 2001.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169f. Dissertação (mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CORRÊA, F. S. **Língua brasileira de sinais: expressões inovadoras**. 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2014.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative methods. *In: LINN, L. R.; ERICKSON, F. (Orgs.) Quantitative methods; qualitative methods*. New York: Macmillan, 1990. p. 119-161.

ERICKSON, F. **Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everyday life**. English, Book edition: 2004.

ERICKSON, F. What makes school ethnography ethnographic? **Council on Anthropology and Education Newsletter**, v. IV, n. 2, p. 10-19, jul. 1984. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
Acesso em: 20 ago 2017.

FAVORITO, W.; SILVA, I. R. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bi-multilíngues de educação para surdos no Brasil. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 149-167, 2018. Disponível em: <http://e.revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20571>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós, surdos, queremos**. Porto Alegre/RS: FENEIS, 1999. Disponível em: <http://inclusaojane.blogspot.com.br/2012/01/educacao-que-nos-surdos-queremos.html>. Acesso em: 24 jun. 2017.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre/RS: FENEIS, 2012.

FERNANDES, S.; MOREIRA L. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. n. 2 (Edição Especial - Educação Bilíngue para Surdos: políticas e práticas), p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37014/23096>. Acesso em: 2 jun. 2018.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-72.

GAL, S. Linguistic Anthropology. *In*: BROWN, K. (org.). **Encyclopedia of Language & Linguistics**. v. 7. 2. ed. Amsterdã: Elsevier, 2006. p. 171-185.

GAL, S. Multiplicity and contention among ideologies: a commentary. **Pragmatics**, v. 2, n. 3, p. 445-449, 1992.

GAL, S; IRVINE, J. **Signs of Difference**: language and ideology in social life. Cambridge: Cambridge University Press. 2019.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988>. Acesso em: 12 jul. 2018.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta do conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, n. 2, p. 211-224, maio/ago., 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.08>. Acesso em: 12 fev. 2019.

GARCEZ, P. M.; SCHULTZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. esp., p. 67-97, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JFbNhQBtw53N4C8j3Q36Lv/g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GARCEZ, P.; LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. **Trab. Linguística Aplicada**, Campinas, n. 56.1, p. 65-95, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650762>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2014.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge England: Polity Press, 1967.

GESSER, A. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: **ouvintes aprendendo a língua de sinais**. 2006. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. linguística aplicada**, v. 47, n. 1, p. 223-239, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645205>. Acesso em: 10 maio 2018.

GESSER, A. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 534-556, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GESSER, A. **Tradução e interpretação da Libras II**. Texto base do curso de bacharelado em letras/Libras: Universidade de Santa Catarina. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina, 2011. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/traducaoEInterpretacaoDaLinguaDeSinais/assets/767/Texto_base_TIL_II_2008.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

GOFFMAN, E. A. situação negligenciada. *In*: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 13-20.

GRANNIER, D. M. A jornada linguística do surdo da creche à universidade. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 199-216.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Editora, 2007.

GUEROLA, C. M. “**Se nós não fosse guerreiro nós não existia mais aqui**”: ensino-aprendizagem de línguas para fortalecimento da luta guarani, kaingang e laklãnõ-xokleng. 2017. Tese (doutorado em Linguística) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177785>. Acesso em: 08 set. 2019.

HALL, S. **Train-Gone-Sorry**: the etiquette of social conversations in American Sign Language. *In*: WILCOX, S. (Ed.). **American Deaf culture: an anthology**. Silver Spring, Md.: Linstok Press, 1989. p. 89-102

HELLER, M.; PIETIKÄINEN, S.; PUJOLAR, J. **Critical sociolinguistic research methods: studying language issues that matter**. Londres: Routledge, 2018.

HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice**. Londres: Taylor & Francis, 1996.

IRIARTE, A. C. S.; MARTINS, V. R. O. Análise das interações entre alunos surdos em escola inclusiva com projeto bilíngue. **Revista Intellectus**, n. 50, p. 05-27, 2019. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/54.631.pdf> Acesso em: 4 jan. 2020.

IRVINE J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. *In*: KROSKRITY, P. (org.). **Regimes of Language: Ideologies, politics, and identities**. Santa Fe: American Research Press, 2000. p. 35-84.

IRVINE, J. T. Language Ideology. *In*: OXFORD Bibliographies. Oxford: Oxford University Press, 2012. Disponível em: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199766567/obo-9780199766567-0012.xml>. Acesso em: 18 abr. 2020. Não paginado.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language and communication**, n. 25, p. 257-277, 2005.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; SANTOS, M. E. P. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 1, p. 145-162, jan.-abr., 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.08> Acesso em: 4 jan. 2020.

KENDON, A. **Gesture: visible action as utterance**. Cambridge: Cambridge University, 2004.

KENDON, A. Semiotic diversity in utterance production and the concept of “language”. **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**, v. 369, n. 1651, 2014. Disponível em: <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2013.0293> Acesso em: 18 jul. 2018.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. *In*: DURANTI, A. (ed.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 496-517.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes: educação, surdez e inclusão social**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 23 ago. 2018.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p.51-84,

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES [online]**, Campinas. v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 jan. 2020.

LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na educação infantil. **Espaço (INES)**, Rio de Janeiro/MEC, n. 28, p. 28-40, jul.-dez., 2007. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index> Acesso em: 10 dez. 2018.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-533, jul.-dez., 2015. Disponível em: <https://7968.2015v35nesp2p505periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175>. Acesso em: 18 jul 2018.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LEITE, T. A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEITE, T. A. **Relatório do Projeto Libras na Creche**. Florianópolis: UFSC, 2015.

LODI, A. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LOPES, M. F. R. A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola. 2015. 197 f. Tese (doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LUCENA, M. I. P. A pesquisa de cunho etnográfico na Linguística Aplicada: Investigando a aquisição e uso da linguagem a partir de práticas situadas. *In*: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (Orgs.). **Estudos Italianistas: ensino e aprendizagem de língua italiana no Brasil**. Chapecó: Argos, 2014. p. 41-70.

LUCENA, M. I. P. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seu trabalho**. 2006. Tese (doutorado em Letras) – Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, n. 40, p. 46-57, Florianópolis, jan./jun, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/>. Acesso em: 5 mar. 2017.

MARTINS, V. R. O. **Posição-Mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. 253 f. Tese (doutorado em Educação) – Campinas: UNICAMP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185118>. Acesso em: 25 maio 2018.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2. ed. London: Sage Publications, 2002.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. **Vereadas**, v. 1, p. 289-304, 2011. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

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*: SALLES, H. (Org.). **Bilinguismo e surdez**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cênone Editorial, 2007. p. 23-96.

McILVENNY, P. Seeing conversations: analyzing sign language talk. *In*: TEN HAVE P., PSATHAS, G. (Eds.) **Order**: Studies on the Social Organisation of Talk and Embodied Activities. Washington, DC: University Press of America, 1995. p. 129-150.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

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

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Abingdom/Nova Iorque: Routledge, 2010.

PETERMANN, R. **A fala-em-interação em sala de aula no ensino médio**: participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho. 2016. 139 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PIETRO, A. G. **Interações interculturais no contexto de ensino de Libras como L2 na creche**. 2017. Dissertação (mestrado em Linguística) – Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

QUADROS, R. M. D. **O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.

QUADROS, R. M. D. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 12 fev. 2018.

QUADROS, R. M.; KARNOOP L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RAMPTON, B. **Language in late modernity: interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

REZENDE, P. L. F. **Implante Coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTA CATARINA. **Política de Educação de Surdos de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria da Educação e Inovação, 2004.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 122/2016**. Diretrizes da Política da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Secretaria da Educação e Inovação, 2016.

SANTA CATARINA. **Projeto para a disciplina de Libras**. Florianópolis: Secretaria da Educação e Inovação, 2018.

SANTA CATARINA. **Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional**. Florianópolis: Secretaria da Educação e Inovação, 2014.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, L.; LACERDA, C. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. esp., p. 505-533, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505/30723>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo micro etnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2007. 163 f. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14. p. 90-99, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12545> Acesso em: 20 dez. 2020.

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. *In*: BAGNO, M. **A linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.; C. Introdução. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p.81-98.

SILVA, I. R. “Quando ele fica bravo, o Português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: contexto multilíngue na surdez e o reconhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 393-407, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645171>. Acesso em: 3 maio 2018.

SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. *In*: CLYNE, P.; HANKS, W.; HOFBAUER, C. (orgs.). **The elements: a parasession on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação. 2013.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

SKLIAR, C. Estudos surdos e estudos culturais em educação. *In*: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p.23-28.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngüe para surdos. **Espaço (INES-MEC)**, v. 4, n. 6, p. 49-57, 1997.

SOUSA, D. V. C. **Reflexões sobre o ensino de Libras como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas**. 2017. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

STOKOE, W. C. Sign Language Structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf. **Studies in Linguistics**, University of Buffalo, n. 8, 1960.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D. C.; CRONEBERG, C. G. **A dictionary of American sign language on linguistic principles**. Washington, D.C.: Gallaudet Press, 1965.

STUMPF, M.; QUADROS, R. M. D. **Para além das políticas linguísticas: língua brasileira de sinais**. 2020, No prelo.

TOSTES, R. S.; LACERDA, C. B. F. Surdo bilíngüe: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 541-553, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6152>. Acesso em 14 nov. 2020.

VECCHIA, A. D.; JUNG, N. M.; PETERMANN, R. “Ser alemão de verdade”: participação e construção de entendimentos em práticas Multilíngües em aulas de alemão como língua adicional. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. esp., p. 155-182, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49175>. Acesso em: 5 maio 2020.

WILCOX, S. Struggling for a voice: an interactionist view of language and literacy in Deaf education. *In*: JOHN-STEINER, V.; PANOFSKY, C. P.; SMITH, L. W. **Sociocultural approaches to language and literacy: an interactionist perspective**. Cambridge University Press, 1994. p. 109-138.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. *In*: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (eds.). **Language Ideologies: practice and theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, v. IX, p. 164-177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendaciones-educadores>. Acesso em: 19 jul. 2019.

ANEXO 1 - CARTA À ESCOLA

Carta à escola solicitando autorização à coordenação de pesquisa e extensão para realizar a pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



De: Danielle Vanessa Costa Sousa

Doutoranda no Programa em Linguística

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inêz Probst Lucena

Contato: danielle.sousa@ifma.edu.br

Prezada professora,

Por meio desta apresentação, eu, Danielle Vanessa Costa Sousa, aluna devidamente matriculada na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, nível doutorado, venho solicitar autorização para realizar a pesquisa de doutorado nesta Instituição de ensino.

O objetivo da pesquisa é compreender as práticas de língua(gem) no ensino de Libras, dos professores surdos e das crianças ouvintes, considerando os recursos linguísticos e semióticos utilizados pelos participantes nas interações comunicativas, dos grupos dos anos iniciais nas turmas de Libras como disciplina curricular nesta instituição escolar.

O estudo será desenvolvido sob a perspectiva etnográfica, com o foco voltado para o cotidiano escolar, buscando desvelar no cenário bi/multilíngue da sala de aula desta disciplina, as práticas de língua(gem) dos professores surdos e das crianças ouvintes.

A pesquisa de cunho etnográfico oferece ao pesquisador e aos participantes um proveitoso percurso no campo, em relação à compreensão mais detalhada e aprofundada sobre o que acontece em termos de ações sociais no cenário de uso efetivo da linguagem. Além disso, este tipo de pesquisa é mais flexível e sensível às práticas cotidianas do contexto escolar.

Dito isso, solicito a autorização da minha entrada na escola, como campo para a pesquisa em dois períodos: o primeiro, de outubro a dezembro de 2017, para que eu possa me familiarizar com o contexto e os participantes da pesquisa; o segundo, de fevereiro até dezembro de 2018, para dar continuidade aos estudos no campo com os grupos dos anos iniciais, nos quais os professores surdos atuarão, obedecendo o calendário de atividades da instituição.

Esta pesquisa de doutorado é um convite para refletirmos e dialogarmos sobre a importância do ensino da Libras nos anos iniciais para crianças ouvintes, sobre os posicionamentos político-linguísticos presentes na educação linguística, bem como para conhecermos um cenário educacional, formado tanto por professores surdos e ouvintes, quanto por alunos surdos e ouvintes.

Para tanto, nossa reflexão será fundamentada na teoria e na história de educação dos surdos, para melhor compreender a constituição das práticas de língua(gem) e as concepções de língua(gem) subjacentes a essas práticas.

Agradeço desde já pela atenção.

Com os meus melhores cumprimentos,

Danielle Vanessa Costa Sousa

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inêz Probst Lucena

Florianópolis, _____ de _____ de 2017

ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DO DIRETOR

Documento da direção geral autorizando a realização da pesquisa.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa de doutorado: **“Um olhar etnográfico sobre as práticas de linguagem entre professores surdos e crianças ouvintes em uma escola pública”** da pesquisadora Danielle Vanessa Costa Sousa, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, orientanda da Professora Maria Inez Probst Lucena. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis,/...../.....

ASSINATURA:

NOME :

CARGO:

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA

Termo de consentimento da professora ou TCLE da professora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



Projeto de Pesquisa

**UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM
 ENTRE PROFESSORES SURDOS E CRIANÇAS OUVINTES EM UMA
 ESCOLA PÚBLICA**

Pesquisador: Danielle Vanessa Costa Sousa (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhora professora,

Eu, Danielle Vanessa Costa Sousa, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho através deste documento convidá-la a participar de minha pesquisa de doutorado, intitulada **“Um olhar etnográfico sobre as práticas de linguagem entre professores surdos e crianças ouvintes em uma escola pública.”**

A pesquisa tem como objetivo compreender as práticas de linguagem dos professores surdos e das crianças ouvintes, no processo de ensino de Libras, desenvolvido no 5º ano-B das turmas iniciais da Escola Experimental Emmanuelle Laborit, considerando os recursos linguísticos e semióticos utilizados pelos participantes nas interações comunicativas, durante o ano de 2018.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa envolvem a minha inserção como observadora participante na escola, além do uso de instrumentos como diário de campo, entrevistas com a professora, realização de gravações em vídeo e fotos do campo envolvendo a professora e as crianças durante as aulas de Libras. Assim, durante a pesquisa, eu possivelmente terei conversas

informais com você, observarei as aulas de Libras e farei anotações de falas, diálogos e acontecimentos relacionados às interações comunicativas.

Como benefícios desta pesquisa compreenderemos os potenciais e limitações das atuais políticas linguísticas na escola pesquisada no que diz respeito às pessoas surdas; bem como identificaremos as necessidades de cada participante (professores, pais, crianças e outros profissionais) sobre os contextos escolares envolvendo a pessoa surda e a Libras. Por outro lado, é importante que seja de seu conhecimento os possíveis riscos da pesquisa, como certo desconforto seu pela minha presença em sala de aula, ou constrangimento durante a gravação em vídeo das aulas de Libras. Em compensação, buscarei garantir o anonimato dos participantes, não divulgando nenhum tipo de informação que venha a identificá-la.

Os dados gerados nas conversas e nas observações das aulas serão veiculados por meio da minha tese de doutorado, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em seminários e congressos da área, sem que seja revelada a sua identidade ou a de qualquer participante da pesquisa. Ademais, os vídeos produzidos neste estudo não serão liberados sem a sua permissão, serão usados nomes fictícios para os participantes da pesquisa, a análise e a apresentação dos dados na tese serão escritas em Português em forma de transcrição e, nas apresentações em congressos e eventos científicos/educacionais, os dados serão regravados em língua de sinais pela pesquisadora, que é proficiente em Libras, garantindo desta forma o sigilo e a privacidade da imagem dos participantes.

No entanto, é importante esclarecer que existe uma remota possibilidade de quebra de sigilo, involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei vigente. A senhora pode, a qualquer momento, exigir os resultados e os dados parciais e finais da pesquisa. A participação nesse estudo é opcional e qualquer participante pode desistir de seu envolvimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo à pesquisadora ou à instituição de ensino. Ao final da pesquisa, apresentarei os resultados de meu estudo a todos os participantes interessados.

Não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação. No entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: garantia de transporte para o local da pesquisa e de alimentação nos dias que ocorrerem as atividades da pesquisa na escola. Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Este documento foi elaborado em duas vias, que deverão ser rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora, ficando uma via com você e outra com a pesquisadora. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação à pesquisa.

Este projeto tem aprovação do CEP/SH/UFSC e, como pesquisadora, comprometo-me a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos

participantes da pesquisa. Dúvidas sobre demais princípios éticos podem ser esclarecidas por mim, pesquisadora em campo, pela minha orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, pesquisadora responsável, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através dos contatos abaixo:

Danielle Vanessa Costa Sousa-Pesquisadora em campo- Telefone: (48) 998102466

E-mail: danielle.sousa@ifma.edu.br- Endereço: Av. Desembargador Vitor Lima, 410, Trindade.

Condomínio Residencial Manhattan I. CEP: 88040-401

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna – Pesquisadora responsável – Telefone: (48) 9962.1305 –

E-mail: lucena.inez@gmail.com – Endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE) – Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), 3º andar – Campus Universitário – Trindade, Florianópolis.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

Reitoria II, 4º andar, Sala 401

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade

Telefone: 3721-6094

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Atenciosamente,

Dra. Maria Inêz Probst Lucena
 Orientadora PPGLg/UFSC

Danielle Vanessa Costa Sousa
 Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos anteriores, favor assinar abaixo:

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa **“Um olhar etnográfico sobre as práticas de linguagem entre professores surdos e crianças ouvintes em uma escola pública”** de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

 Assinatura do(a) participante da pesquisa

 Assinatura do pesquisador responsável

Florianópolis, ____ de _____ de 2018.

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS

Termo de consentimento dos pais dos/as aluno/as ou TCLE dos pais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA



Projeto de Pesquisa

**UM OLHAR ETNOGRÁFICO SOBRE AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM
 ENTRE PROFESSORES SURDOS E CRIANÇAS OUVINTES EM UMA
 ESCOLA PÚBLICA**

Pesquisador: Danielle Vanessa Costa Sousa (PPGLg/UFSC)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsável(is),

Eu, Danielle Vanessa Costa Sousa, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho através deste documento pedir a sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe de minha pesquisa de doutorado, intitulada **“Um olhar etnográfico sobre as práticas de linguagem entre professores surdos e crianças ouvintes em uma escola pública.”**

A pesquisa tem como objetivo estudar o uso da linguagem entre a professora de Libras e as crianças ouvintes, nas aulas de Libras no 5º ano-B na Escola Experimental Emmanuelle Laborit no ano de 2018.

Para o desenvolvimento desse estudo, observarei e participarei de situações na Escola Experimental Emmanuelle Laborit envolvendo a professora surda e as crianças ouvintes (aulas, reuniões, recreios, conversas de corredor, dentre outras situações comunicativas), com foco na

observação às aulas de Libras do 5º ano-B, que me interessa em particular por ser a turma de crianças que mais anos teve de contato com a Libras e com os professores surdos. Como instrumentos de registro, a pesquisa envolve diário de campo, entrevistas, gravações em vídeo e fotos e análise de documentos ligados à escola.

Como benefícios desta pesquisa, compreenderemos os potenciais e limitações das atuais políticas linguísticas na Escola Experimental Emmanuelle Laborit no que diz respeito às pessoas surdas, bem como identificaremos as necessidades de cada participante (professores, pais, crianças e outros profissionais) sobre os contextos escolares envolvendo a pessoa surda e a Libras.

Em relação aos riscos da pesquisa, é possível que seu(sua) filho(a) se sinta inibido com a minha presença na escola, bem como com o fato de eu estar tomando notas e fazendo registros. No entanto, garantimos o anonimato de todos os participantes por meio de pseudônimos e recursos de edição sobre suas imagens, bem como o anonimato da escola estudada, em quaisquer produções relacionadas à pesquisa (pôsteres, comunicações em congresso, artigos, capítulos de livro, dentre outras). Além disso, a minha inserção no cotidiano da escola será feita de maneira gradual, de modo a familiarizar os participantes com a minha presença. É importante esclarecer que existe uma remota possibilidade de quebra de sigilo, involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei vigente.

A participação do(a) seu(sua) filho(a) nessa pesquisa é opcional. Mesmo se você e seu(sua) filho(a) concordarem agora, vocês ainda poderão desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo pessoal. O(a) senhor(a) pode exigir os resultados e dados parciais e finais da pesquisa e, ao final da pesquisa, apresentarei os resultados de meu estudo a todos os participantes interessados.

Não haverá nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação da criança. No entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação dela na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: garantia de recebimento de dvd's com histórias produzidas em Libras. Caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Este documento foi elaborado em duas vias, que deverão ser rubricadas e assinadas por você e por mim, ficando uma via com você e outra comigo. Guarde cuidadosamente a sua via, pois ela garante seus direitos em relação à pesquisa.

Este projeto tem aprovação do CEPESH/UFSC e, como pesquisadora, comprometo-me a conduzir esta pesquisa de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) de 12/06/2012 e suas complementares, que consideram os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa.

Dúvidas sobre demais princípios éticos podem ser esclarecidas por mim, pesquisadora em campo, pela minha orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, pesquisadora responsável, ou pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através dos contatos abaixo:

Danielle Vanessa Costa Sousa-Pesquisadora em campo- Telefone: (48) 998102466

E-mail: danielle.sousa@ifma.edu.br- Endereço: Av. Desembargador Vitor Lima, 410, Trindade.

Condomínio Residencial Manhattan I. CEP: 88040-401

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna – Pesquisadora responsável – Telefone: (48) 9962.1305 –

E-mail: lucena.inez@gmail.com – Endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão (CCE) – Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), 3º andar – Campus Universitário – Trindade, Florianópolis.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC

Reitoria II, 4º andar, Sala 401

Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade

Telefone: 3721-6094

E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Atenciosamente,

Dra. Maria Inêz Probst Lucena
Orientadora PPGLg/UFSC

Danielle Vanessa Costa Sousa
Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC

De acordo com os termos anteriores, favor assinar abaixo:

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos e procedimentos da pesquisa **“Um olhar etnográfico sobre as práticas de linguagem entre professores surdos e crianças em uma escola pública”** de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão do meu(minha) filho(a) participar da pesquisa, se assim o desejar. Nessas condições, declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

De acordo (assinatura)

Assinatura do pesquisador responsável

Florianópolis, ____ de _____ de 2018.

ANEXO 5 - TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Termo de assentimento da criança ou TALE.



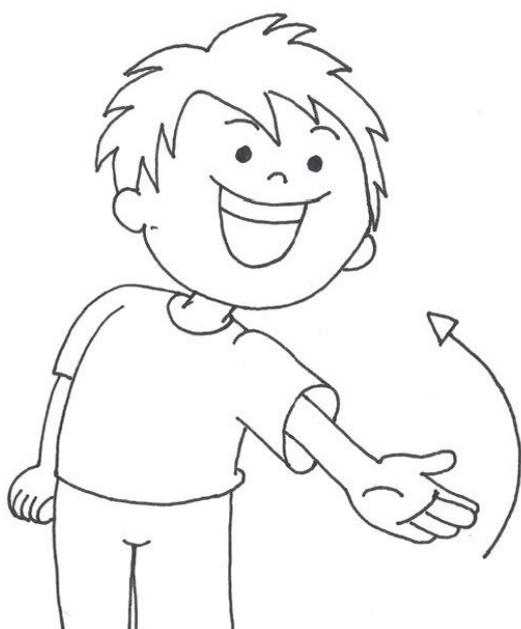
Pesquisa: “Um olhar etnográfico sobre as práticas de linguagem entre professores surdos e crianças ouvintes em uma escola pública”

Pesquisadora: Danielle Vanessa Costa Sousa

Orientadora: Maria Inêz Probst Lucena
Co-orientador: Tarcísio de Arantes Leite

Termo de assentimento para crianças Versão em História em Quadrinhos

Adaptação por Neiva de Aquino Albres



AULA DE LIBRAS



Olá! Sou Danielle. Eu gostaria de conhecer como são os encontros da professora de Libras com as crianças no Para isso, vou participar das aulas, fazer anotações no caderno e gravações em vídeo.

Minha família já sabe que eu vou participar da pesquisa



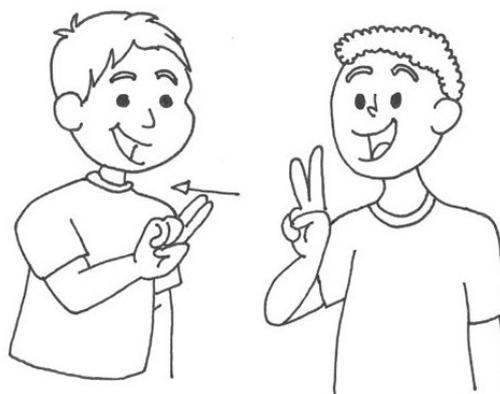
A aula de Libras que escolhemos observar é a do 5º ano- B.

PONTO POSITIVO DA PESQUISA



Se você aceitar participar, vamos entender melhor como surdos e ouvintes se comunicam no

PONTO POSITIVO DA PESQUISA

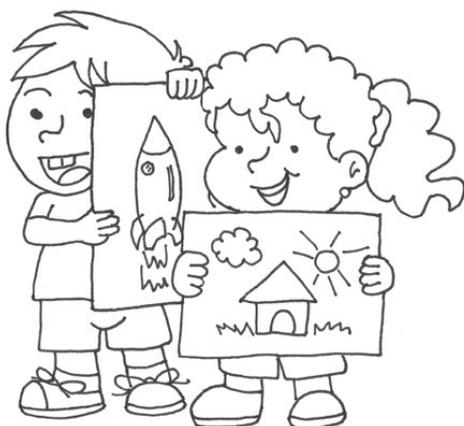


Também vamos entender como você pode se comunicar com surdos e ouvintes de forma cada vez melhor.

FATO QUE PODE OCORRER



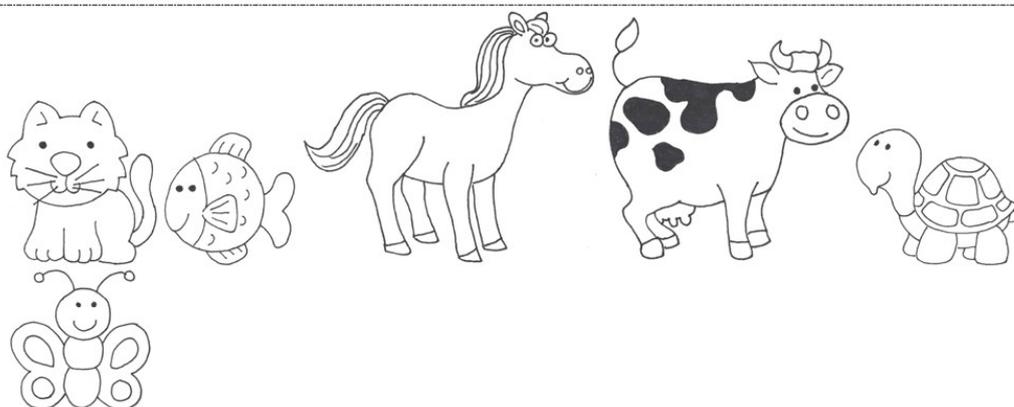
Quando eu estiver na sala, você pode ficar com um pouco de vergonha no começo. Com o tempo, nós vamos nos conhecer e ficar bem a vontade juntos.



Tudo que você e seus colegas fizerem de atividades, eu vou guardar, como os vídeos das atividades e fotos, para no futuro fazer novas pesquisas.

Todas as participações que você ou seus colegas fizerem serão registradas e estudadas por mim. Eu também farei fotos e vídeos da professora de Libras, de você e de seus colegas durante as aulas. Tudo bem pra você?

Se você quiser participar – desenhe o seu rosto e escreva o seu nome no balão.



Você já conhece os sinais de alguns animais? Ligue os sinais feitos pelas crianças aos respectivos animais.

Danielle Vanessa Costa Sousa-Pesquisadora em campo- Telefone: (48) 998102466
E-mail: danielle.sousa@ifma.edu.br - Endereço: Av. Desembargador Vitor Lima, 410, Trindade.
Condomínio Residencial Manhattan I. CEP: 88040-401

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna – Pesquisadora responsável – Telefone: (48) 9962.1305 –
E-mail: lucena.inez@gmail.com – Endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Comunicação e Expressão (CCE) – Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), 3º
andar – Campus Universitário – Trindade, Florianópolis.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFSC
Reitoria II, 4º andar, Sala 401
Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade
Telefone: 3721-6094
E-mail: cep@reitoria.ufsc.br

Atenciosamente,

Profa. Dra. Maria Inêz Probst Lucerna
Orientadora PPGLg/UFSC

Danielle Vanessa Costa Sousa
Pesquisadora em campo PPGLg/UFSC