

Anna Gil Prieto

**INTERAÇÕES INTERCULTURAIS NO CONTEXTO DE ENSINO DE
LIBRAS COMO L2 NA CRECHE**

Dissertação submetida ao Programa
de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do Grau de
Mestra em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Audrei Gesser

Florianópolis

2017

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

Gil Prieto, Anna

Interações interculturais no contexto de ensino
de LIBRAS como L2 na creche / Anna Gil Prieto ;
orientadora, Dr^a Audrei Gesser , 2017.
203 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação
Bílingue. 4. Ensino de LIBRAS. 5. Diálogo
Intercultural. I. , Dr^a Audrei Gesser. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Anna Gil Prieto

**INTERAÇÕES INTERCULTURAIS NO CONTEXTO DE ENSINO DE
LIBRAS COMO L2 NA CRECHE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestra em Linguística” e aprovada em sua forma final pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Florianópolis, 26 de maio de 2017.

Prof. Marco Antonio Martins, Dr.
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dr.^a Audrei Gesser
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Vanessa Martins
(por videoconferência)
Universidade Federal de São Carlos

Prof., Dr. Tarcísio de Arantes Leite
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas que me acompanharam neste solitário processo de escrita. Suas vozes de abrigo, força e carinho estão aqui comigo, nesta narrativa. Todas elas, movimentando-se livremente entre pensamentos e sentimentos, invocavam a palavra adequada para uma nova inspiração e transformação, fazendo renascer dentro de mim uma confiança plena para entregar o coração nesta genuína criação, uma entrega completamente sem reservas. De modo especial agradeço:

À professora Audrei Gesser, por acreditar no trabalho desde o primeiro dia, deixando sempre o espaço que necessitava para expressar as ideias em novas narrativas vividas, fazendo despertar certas faculdades em mim que de outro modo continuariam adormecidas;

Aos professores Josep Quer e Gemma Barberà pelo infinito apoio durante o decorrer de minha vida de estudante, acolhendo de forma muito carinhosa e gentil minhas dúvidas e desabafos acadêmicos;

À Capes pela bolsa concedida no Brasil;

Ao Lucas Rovaris Cidade e a Evelise Sousa pela infinita paciência e ajuda nos tramites burocráticos;

À professora Vanessa Martins, pela leitura e sugestões feitas na participação da banca de qualificação e de defesa do projeto, seus questionamentos contribuíram muito nas minhas reflexões sobre políticas linguísticas e de inclusão;

Aos professores Tarcisio De Arantes Leite e Mary Elisabeth Cerutti meus agradecimentos por aceitar o convite e compartilhar comigo suas inquietudes sobre educação. Um agradecimento maior pelas conversas tão reveladoras que se criaram no meio de cafezinhos 'infuncionais', oferecendo amavelmente suas lentes através das quais pude adquirir uma visão mais humana das formas de ensinar e aprender com o outro;

À todos os participantes do projeto que me permitiram realizar esta pesquisa, transformando a mirada de cada observação em novos horizontes de inclusão;

Aos colegas do mestrado por compartilhar comigo seus conhecimentos. Um agradecimento especial a Danielle, Raniere e Gabi, pela parceria de reflexões e discussões no decorrer do mestrado, sempre com uma atenção paciente e gentil;

Aos meus queridos mestres que tive a grande sorte de encontrar neste viajar pelo mundo, Graciela (*In Memoriam*), Markus, Mike, John e Aninha, por dedicar-me tantos momentos de escuta e orientação;

Aos meus queridos amigos de vasto coração oceânico por sua cálida e descontraída entrega em cada encontro e desencontro, que tanto alegram e desenredam o meu viver. Um agradecimento especial à minhas amigas de sorriso grande, Naira, Marta, Louise, Lili, Lua, Júlia, Mireia, Juliana e les Furcis que vieram trazendo carinho, força e luz nesta trajetória de escrita;

Ao querido amigo Ixent, pelo carinho e confiança de tantos anos, um sonhador cuidadoso que, por acaso ou por distração, sempre encontra uma gargalhada inquebrantável para ser compartilhada;

Ao querido amigo Ramon e sua família pela generosa acolhida nas terras brasileiras;

Aos meus queridos pais Antonio e Francisca, à minha linda irmã Irene, meu cunhado Esteban e meus amorosos sobrinhos Pablo e Leo, que ao outro lado do Atlântico estão sempre abrigando o meu caminhar.

Nosotros iniciamos algo, nosotros introducimos nuestro hilo en la malla de las relaciones. Lo que de ello resultará, nunca lo sabremos. Uno se aventura. Y hoy añadiría que ese aventurarse sólo es posible sobre una confianza en los seres humanos. Una confianza en lo humano de todos los seres humanos.

(Hanna Arendt, 1964)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo descrever as interações no diálogo intercultural entre professores estagiários surdos, professoras regentes e crianças ouvintes em um contexto de ensino de LIBRAS como L2, proposto por um projeto de extensão da UFSC e aplicado como projeto piloto/experimental numa creche brasileira vinculada à mesma universidade. Nesse contexto microssocial de escola, focalizo os modos de (re)construir as relações entre os participantes (conscientizados e subjetivados em culturas distintas) durante o convívio da LIBRAS e do Português no mesmo espaço de ensino-aprendizagem. Sendo uma pesquisa com fundamentos etnográficos (ERICKSON, 1984, 1992, 2001; ROCKWELL, 2009), a geração de dados (MASON, 2002) se realiza por meio da observação-participante (EVERSTON; GREEN, 1989; DURANTI, 2000) e gerados em forma de notas de campo, conversas informais, questionários, gravações em áudio/vídeo, diários retrospectivos. A discussão teórica é norteada pela abordagem crítica da área da Linguística Aplicada no paradigma qualitativo (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2006; De GRANDE, 2011) problematizando aspectos socialmente relevantes com os sujeitos no e através do uso da linguagem dentro dos difusos contornos da escola inclusiva e bilíngue. Nesse viés, exponho as concepções de bilinguismo e inclusão na educação de surdos (LACERDA, 2006; FERNANDES e MOREIRAR; 2014), as noções de práticas ouvintistas e de diferenças nas salas de aula (SKLIAR, 2006, 2013; CAVALCANTI; MOREIRA, 2009) articuladas nas políticas de significação no cotidiano da escola e no legislativo fora dela (QUADROS, 1997, 2009, 2012). A partir de um processo circular de análise, descrição e interpretação dos registros gerados (FLICK, 2006), encontro diversas formas de interagir com a LIBRAS e representar a cultura surda pelos participantes nessa prática intercultural particular. Das reflexões e discussões que se levantaram nesse processo inclusivo de olhar a escola, coloco ênfase nas diferentes formas de significar a surdez e a aprendizagem de LIBRAS que pareciam desvelar-se no meio das interações: uma perspectiva de desterritorialização (PONZIO, 2014; DELEUZE; GUATTARI, 1972) das crianças transitando entre perspectivas condicionadas pelo constructo político-ideológico dos profissionais

envolvidos mostram alguns dos desafios e limitações que ainda tem que encarar para avançar em direção a uma escola inclusiva, participativa e plural.

Palavras chave: Educação Inclusiva. Educação Bilíngue. Ensino de LIBRAS. Etnografia. Diálogo Interação Intercultural.

ABSTRACT

This dissertation aims to describe the interactions in the intercultural dialogue between deaf trainee teachers and, hearing teachers and young learners in a second language learning context (LIBRAS), whose educational framework was proposed by an extension project of *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC) and applied as a experimental project to a kindergarten closely linked to the same university. In this micro-sociological context where both languages LIBRAS and Portuguese occur and coexist, I focus on the ways in which relationships are (re)constructed by the interlocutors, subjectified from different cultural consciousness. Following ethnographic perspectives (ERICKSON, 1984, 1992, 2001; ROCKWELL, 2009), the data is generated (MASON, 2002) through participant-observation (EVERSTON e GREEN, 1989; DURANTI, 2000) including, for instance, field notes, informal talks, audio and video recordings and retrospective diaries. The theoretical discussion is grounded on the area of Applied Linguistics within a qualitative framed research with a critical scope (PENNYCOOK, 1998; MOITA LOPES, 2006; De GRANDE, 2011), questioning relevant social aspects in relation with the users of both sign and oral language in the blurred inclusive and bilingual learning environments. I therefore present the key approaches in bilingualism and inclusive pedagogy in deaf education (LACERDA, 2006; FERNANDES; MOREIRA; 2014). I also follow the idea of *hearing practices* introduced by Skliar (2006) and *differences* discussed in Cavalcanti and Moreira (2009), together with the symbolic significance policies within the framework of every day classroom practices and the legal aspects outside the classroom (QUADROS, 1997, 2009, 2012). Under the circular model of the research process (FLICK, 2006), I observe several ways of interacting using LIBRAS and representing deaf culture in that unique intercultural phenomenon. From the reflection and discussions that arose in this inclusive process of looking at the school, this dissertation shows the different ways of representing deafness and learning LIBRAS occurred in the interactional moment. In addition, this study stresses a de-territorialized perspective from the young learners, which moves freely between the ideological boundaries of the adults involved in this interactional phenomenon. Finally, it is important to mention that the

interactions that occurred in this intercultural encounters embrace the complexities and challenges we must face in order to cultivate better inclusive, plural and participative practice towards mainstream education.

Key words: Inclusive Education. Bilingual Education. LIBRAS Teaching. Ethnography. Intercultural Dialogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Tipos de comunicação na sala de aula	2
Figura 2. Inversão da lógica pré-estabelecida das relações de poder..	7
Figura 3-Metáfora do microscópio.....	62
Figura 4. Modelo circular no processo de pesquisa	66
Figura 5. Sala de aula.....	80
Figura 6. Sala de aula com câmeras	80
Figura 7. Espaços da creche: auditório.....	81
Figura 8. Sala de reuniões	81

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	CONTEXTUALIZAÇÃO	11
2.1	A concepção de Escola Inclusiva	11
2.2	Evolução da Escola Inclusiva no Brasil.....	12
2.3	O processo de inclusão na educação dos alunos surdos no Brasil	15
2.4	O bilinguismo na educação de surdos: duas políticas de significação	17
3.	PROBLEMATIZAÇÃO	21
3.1	Contradições entre realidade escolar e política do governo de inclusão.....	21
3.2	Políticas assimilacionistas e práticas ouvintistas na educação de surdos.....	25
3.3	Desigualdades no processo de aquisição de linguagem entre crianças surdas e ouvintes: outro entrave para a inclusão	30
4.	OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA	35
4.1	Repensar a lógica da política de inclusão.....	35
4.2	Fazer a mudança acontecer: abrindo espaços de transformação nas perspectivas dicotômicas de inclusão.....	41
4.3	Questionando o conceito de inclusão: um movimento de aproximação das diferenças? Ou um movimento além das diferenças?	43
5.	JUSTIFICATIVA	47

6.	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	51
6.1	Desaprender	51
6.2	Novas direções na forma de mirar	53
6.3	(Re)significações para a construção do estudo: Onde me coloco ante o olhar etnográfico e as pesquisas de LA?	55
6.4	Perder-se é uma parte necessária do processo.....	56
7.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
7.1	Escolher a proposta metodológica a partir do objetivo de pesquisa	59
7.2	Levantamento de geração de dados	60
7.2.1	Processos burocráticos prévios nas pesquisas com seres humanos.....	60
7.2.2	Observação participante: De onde miramos para ver a escola?	61
7.2.3	Registro dos dados observados	63
7.2.4	Análise e interpretação dos dados: transformar a mirada	67
7.2.5	Costurar as vozes para múltiplas platéias desde a narrativa etnográfica	67
8.	CONTEXTO DO CAMPO DO ESTUDO.....	71
8.1	O projeto piloto/ experimental de ensino de LIBRAS na educação infantil	71
8.2	Os participantes no processo de pesquisa dentro e fora da aula	75
8.3	O cenário físico: as salas de aula e as salas de reuniões ..	79

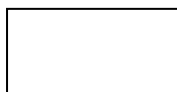
8.4	A estrutura das aulas: tipo de atividades e metodologias para o ensino de LIBRAS.....	82
8.5	Coabitação de saberes no espaço de pesquisa fora das aulas	83
8.6	O lugar de estudo	86
9.	“ELA NÃO FALA NOSSA LÍNGUA!”: DA IMPORTÂNCIA DO REFERENTE SURDO À CONSTRUÇÃO DE ETIQUETAS INTERACIONAIS NA CENA EDUCATIVA	91
9.1	Aproximação ao campo de estudo: co-construindo identidades sociais por meio da interação.....	91
9.2	Referentes surdos na sala de aula: dinâmicas e percepções com a experiência visual	101
9.3	Interações, jogos e experiências significativas com a LIBRAS: respostas de aprendizado	117
9.4	Retomada do projeto: espaços de negociação na coexistência de duas línguas	124
9.5	Expressividades interculturais e dinâmicas afetivas nas últimas interações	140
10.	“ELA FAZ LIBRAS!”: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS, POSIÇÕES IDEOLÓGICAS E REPRESENTAÇÕES NA CENA EDUCATIVA	151
10.1	Problematizações na experiência pedagógica do ensino de LIBRAS.....	153
10.2	O constructo político-ideológico no contexto de ensino da LIBRAS.....	161
10.3	Representações sobre a língua de sinais e a cultura surda na esfera educativa	169

11.	TRANSFORMAÇÕES	177
12.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
13.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	201
14.	ANEXOS.....	213

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO¹

(Registros de dados) Registro na geração de dados podendo ser em forma de notas de campo, diário retrospectivo, vinhetas narrativas ou questionários.

Excerto 1



os registros² serão apresentados dentro de uma moldura recortados em excerto

>	indica micro pausa menor que 1 segundo
[indica esclarecimento feito pela pesquisadora
(indica interpretação da ação feita pela pesquisadora
...	indica que parte da fala foi retirada pela pesquisadora
=	indica fala simultânea
//	indica fala interrompida por outro interlocutor
---	segmento ininteligível
{LIBRAS}	uso de LIBRAS
<u>{LIBRAS}</u>	o sublinhado indica que a língua portuguesa está sendo falada simultaneamente com a LIBRAS
{Port}	uso de língua portuguesa

¹ A convenção de transcrição foi baseada em Gesser (2006).

² Os registros dos dados gerados nas observações da sala de aula serão apresentados sem excerto, incluídos diretamente como parte da descrição do capítulo.

{Port_LIBRAS}	participante produz orações em ambas alínguas subsequentemente
{Port> int. LIBRAS}	participante produz orações em língua portuguesa e é interpretado para LIBRAS de forma simultânea ³
{LIBRAS> int. Port}	participante produz orações em LIBRAS e é interpretado para língua portuguesa de forma simultânea

³Todas as interpretações foram feitas pela participante Laura.

1. INTRODUÇÃO

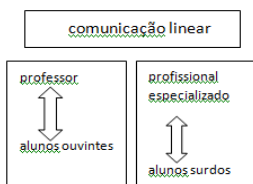
Não muito tempo antes de receber o convite do projeto de extensão na Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC), eu tinha chegado ao Brasil pela primeira vez. Fiz essa viagem transatlântica, entre outras coisas, para realizar as provas de seleção do mestrado em Linguística na mesma UFSC. O desejo de ingressar no Programa de Pós-Graduação na área de Linguística Aplicada (doravante LA) decorria do interesse de continuar explorando a rede das relações humanas entre sujeitos surdos e ouvintes dentro da prática educativa.

Contudo, a curiosidade sobre conhecer tais interações interculturais não surgiu por casualidade, pois tal inquietação nasceu a partir das reflexões da minha primeira experiência de pesquisa em uma escola catalã, onde se tem desenvolvido um projeto bilíngue-bicultural com a língua catalã de sinais (LSC) e a língua catalã em atenção à diversidade dos alunos surdos na Catalunha (uma das comunidades autônomas de Espanha).⁴

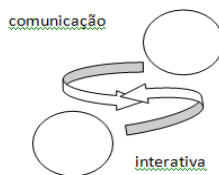
Em linhas gerais, o que foi problematizado nesse estudo de cunho etnográfico com surdos falantes da LSC foi a dificuldade de construir uma comunicação interativa e participativa na prática educativa diante da dualidade cultural e linguística entre sujeitos surdos e ouvintes. Possivelmente, essa dificuldade por atingir uma comunicação plena e circular nas salas de aula fora gerada pelas interações lineares e segregadas que se estabeleciam entre a esfera vital surda e a esfera vital ouvinte com práticas discursivas diferentes e padrões cotidianos de ação particulares (ver Fig. 1).

⁴ Esse projeto de pesquisa centrou-se exclusivamente no domínio da LSC (a língua própria das pessoas surdas e surdocegas sinalizantes de Catalunha) no seu nível regional de Catalunha porque, conforme Quer (2012) aponta, embora a LSC seja reconhecida no marco legal do estado espanhol, as práticas de gestão linguística e as intervenções políticas dentro do sistema jurídico regional e estadual (Catalunha e Espanha) são distintas das da língua espanhola de sinais (língua própria das pessoas surdas e surdocegas no resto do estado espanhol).

Figura 1. Tipos de comunicação na sala de aula



Comunicação linear (Gil, 2014)



Comunicação circular (Gil, 2014)

Fonte: Gil (2014)

Dessa forma, observando as interações nesse contexto educativo na Catalunha, foram surgindo novas questões e contradições no campo da interculturalidade em relação à inclusão educacional. Posteriormente, essas mesmas problematizações sobre inclusão e bilinguismo serviram de justificativa para desenvolver a proposta desta nova pesquisa aqui no Brasil.

Mas por que o Brasil? Por que sob o Programa de Pós-graduação da UFSC? Poderia se dizer que a complementação dos meus estudos em Linguística no contexto brasileiro foi uma feliz combinação de circunstâncias. Essa cadeia de causalidades iniciou-se no último ano dos meus estudos de graduação na Faculdade de Tradução e Interpretação da Universidade Pompeu Fabra (doravante UPF) em Barcelona.

Lá estudava várias disciplinas em torno à LSC, a língua de sinais falada na Catalunha, mas reconhecida e protegida no marco legal do estado espanhol (QUER, 2012). Também, nessas disciplinas outras línguas de sinais de países próximos e distantes eram estudadas com o fim de explorar comparativamente as similitudes e diferenças no plano gramatical e de aquisição da linguagem.

Dessa forma, participando nessas aulas, descobri, de um modo geral, a Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS)⁵ e, mais tarde,

⁵Optei por nomear a Língua Brasileira de Sinais pelo seu acrônimo LIBRAS em todo o documento.

nas conversas informais com um dos professores daquelas disciplinas, conheci algumas das questões relativas às suas políticas linguísticas e seus desdobramentos no campo da educação inclusiva.

Foi uma grata surpresa para mim descobrir que, no Brasil, a partir do reconhecimento legal da LIBRAS por meio da Lei 10.436/2002 e Decreto 5626/2005, existiam diversos planejamentos linguísticos com o intuito de fomentar a difusão, o *status* e a mudança de atitude em relação a LIBRAS nas diferentes esferas sociais.

Concretamente, no cenário educativo, e a partir do ano 2006, implementaram-se várias ações que configuraram ganhos significativos em relação à educação dos surdos e ao reconhecimento da LIBRAS como língua de ensino, entre elas: a formação de professores de LIBRAS por meio das licenciaturas do Letras-LIBRAS pela UFSC, assim como a formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS e Português a partir da criação do bacharelado em Letras-LIBRAS pela UFSC (QUADROS, 2006).⁶

Além disso, a partir do ano 2006, vários professores surdos e bilíngues passaram a ter conhecimento de LIBRAS nos diferentes níveis de formação, já que em várias universidades do país foi estabelecida a obrigatoriedade da inclusão da LIBRAS para todas as licenciaturas de diversas áreas de conhecimento e do curso de fonoaudióloga. Por outro lado, a disciplina de LIBRAS começou a ser ofertada como disciplina opcional para todos os demais cursos de graduação e pós-graduação (QUADROS, 2012).

Todas essas ações aplicadas na rede pública de ensino do Brasil resultaram uma inovação para mim, pois essas problematizações sobre acessibilidade e ensino-aprendizagem da língua de sinais (doravante LS) eram projetadas de forma bem diferente dos planejamentos linguísticos no contexto educativo do território espanhol, cujas ações

⁶Após o curso de Letras-LIBRAS ofertado pela UFSC, muitas universidades abriram cursos de tradução e de docência na LIBRAS pelo Brasil. Tal como descreve Quadros (2015), existe desde o ano 2006 a formação de professores bilíngues (LIBRAS/Português) para a Educação Básica pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como também a formação de professores de Português como segunda língua para surdos que começou a ser oferecida pela Universidade de Brasília (UNB). Essas iniciativas foram impulsionadas por conta de uma política de acessibilidade oferecida pelo governo federal- Viver sem Limites.

para transformar o cenário educativo dos surdos em um espaço de acesso ao conhecimento usando a própria língua de sinais continuam sendo limitadas.

Nesse sentido, conforme as conclusões expressas na Jornada sobre bilinguismo em Barcelona no ano 2012 (CREDAC; ACDS-Difusord, 2012) existem escassas propostas oferecidas pelas instituições públicas para promover o uso e o *status* das línguas de sinais do território espanhol, a língua catalã de sinais (LSC) e a língua espanhola de sinais (LSE).

Tal como apontam vários autores, como CNSE (2003), Vinardell (2010) e Sánchez Amat (2016), no cenário educativo de Espanha não existe uma educação bilíngue consolidada, mas meras experiências em contato com a LSE e LSC, longe de atingir os princípios da educação bilíngue e inclusiva. A falta de promoção e reconhecimento da língua de sinais na esfera educativa vem reforçada pelos escassos centros educativos de Educação Primária e Secundária com um projeto bilíngue intermodal em que a língua de sinais seja verdadeiramente a primeira língua de comunicação e de aprendizagem dos alunos surdos.

Por outro lado, no que se refere à formação dos profissionais que atuam no campo das LS, é um fenômeno relativamente recente, pois os estudos superiores centrados na interpretação das LS começam a ser ofertadas nas universidades espanholas a partir do 2010, depois do reconhecimento oficial por meio da Lei 27/2007 e da Lei 17/2010 (BARBERÀ et al., 2008). Contudo, apesar de que a LSC e LSE terem sido integradas à esfera acadêmica, nos encontramos com várias lacunas em algumas áreas de atuação nesse campo, o que indica a necessidade de trabalhar na promoção de pesquisas e na ampliação de cursos na área das LS.

Diante disso, depois de ter construído uma ideia geral das diferenças entre o cenário educativo brasileiro e o espanhol em relação às políticas linguísticas das línguas de sinais, comecei a questionar de que forma os planejamentos linguísticos repercutem no processo educacional dos surdos na rede regular de ensino e em que sentido essas ações favorecem a reconstrução de uma escola inclusiva em direção a criar uma sociedade mais plurilíngue e multicultural.

Com isso, ao conhecer algumas das propostas aditivas no domínio da língua de sinais no contexto acadêmico do Brasil (ainda não

contempladas no contexto da Espanha), foi aumentando o meu desejo de atravessar o Atlântico pela escala Sul com o objetivo de conhecer outras formas de fazer, de reconstruir os laços entre uma educação bilíngue e uma educação inclusiva, que talvez algum dia poderiam ser um referente significativo para a transformação do cenário educativo da minha terra de origem.

Em definitivo, me propus atravessar o Atlântico não somente para mergulhar numa realidade longe da minha própria, na qual pessoas usuárias de línguas orais e de sinais convivem em diferentes espaços de negociação, mas também obter mais ferramentas para levantar novas questões sobre a práxis comunicativa entre pessoas pertencentes e conscientizadas em línguas e culturas distintas, por meio dessa vivência direta como pesquisadora e como estrangeira.

Ao chegar ao Brasil, enquanto estudava para a prova de seleção, fui mergulhando na atmosfera acadêmica da UFSC, percebendo uma presença marcante de surdos na graduação, pós-graduação e docência, sobretudo nas atividades de ensino, pesquisa e projetos de extensão na área de Estudos Surdos e LIBRAS.

Por esse motivo, depois de passar pelas provas de seleção do mestrado em Linguística, decidi indubitavelmente que conhecer o *modus operandi* das relações humanas entre a esfera surda e ouvinte dentro da atividade acadêmica da UFSC seria o meu objeto de estudo na dissertação do mestrado.

No entanto, sendo consciente da impossibilidade temporal e humana de abranger o complexo sistema das relações interculturais, optei por observar uma parte dessa realidade realizando uma pesquisa qualitativa com o foco inicial nos propósitos inclusivos através da interação em LIBRAS no âmbito educativo.

Assim, tudo até agora construído na pesquisa começou com a mesma pergunta de sempre: O que venho fazer aqui? Inicialmente, a resposta não foi muito concreta, já que somente sabia que a nova pesquisa que me propunha fazer orientava-se a seguir os mesmos passos metodológicos do meu trabalho de conclusão de curso de graduação em *Llengües Aplicades* (Línguas Aplicadas) na UPF.

Em outras palavras, o objetivo inicial que tinha me marcado era continuar investigando dentro do paradigma qualitativo na área da LA com observação participante e através de fundamentos

etnográficos. Mas, onde observar o particular no contexto de ensino em que o mundo surdo e o ouvinte entram em contato? Como aceder a um espaço educativo em que convivam sujeitos pertencentes à cultura surda e à cultura ouvinte para conhecer suas vicissitudes de suas práticas cotidianas?

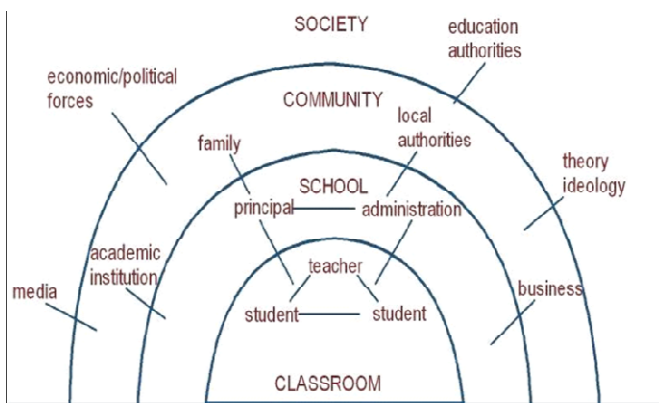
Nesse caso, encontrar o contexto adequado para o desenvolvimento da pesquisa foi um simples ato de sincronicidade, já que, antes de iniciar a procura de possibilidades para entrar em alguns desses mundos locais, conheci um professor da pós-graduação em Linguística que, precisamente, naquele momento estava coordenando um projeto de extensão na área de LIBRAS.

Concretamente, o projeto de extensão tinha como objetivo principal desenvolver práticas pedagógicas em LIBRAS no âmbito da Educação Infantil com a finalidade de promover a universalização da LIBRAS no Brasil a partir do nível microssocial da escola. Dessa forma, tal como se expõe nas bases do projeto (LEITE, 2015, p.1): “Se as crianças das creches brasileiras terminarem a educação infantil dominando um uso básico da LIBRAS, isso teria um efetivo impacto na inclusão educacional e social dos surdos”.

Essa proposta de estreitar os laços entre educação bilíngue e inclusão por meio de atividades lúdicas em LIBRAS nas creches brasileiras, me fez lembrar as colocações de Van Lier (1996) em que são defendidas as construções de uma cultura escolar desde a não imposição, expandindo-a de baixo para cima, ou seja, uma cultura que se constrói a partir das relações dentro da escola e que extrapolam para o espaço familiar, social e político.

Desse modo, é formada uma estratégia que desafia o senso comum das hierarquias e padrões pré-estabelecidos no tecido estrutural da sociedade (ver Fig. 2).

Figura 2. Inversão da lógica pré-estabelecida das relações de poder



Fonte: Van Lier (1996)

Assim mesmo, diante dessa abordagem crítica do projeto de extensão, percebi que as principais ações e intervenções para consolidar uma política educacional bilíngue no Brasil vêm geradas e espalhadas por movimentos sociais, por projetos de pesquisa e extensão, mais do que ações governamentais. Por esse motivo foi que, identificando-me com os princípios do projeto e visualizando as possibilidades de diálogo e transformação que sua abordagem prática poderia gerar no cenário educativo, decidi colaborar com a sua realização.

Naquele período de desenvolvimento do projeto, uma das metodologias abordada para atingir o dito objetivo baseava-se em realizar atividades lúdicas de aprendizagem de LIBRAS para crianças ouvintes numa creche de Florianópolis conduzidas por estudantes e pesquisadores surdos na área de LIBRAS da UFSC.

De acordo com isso, minha proposta de investigação centrar-se-ia em atuar no domínio da comunicação nesse contexto particular de ensino, cujo objetivo principal seria relatar as interações no diálogo intercultural entre professores surdos, professores regentes e crianças ouvintes aprendendo LIBRAS na sala de aula.

Contudo, conforme ia me inserindo nessa realidade educativa, o objetivo principal foi se ramificando em objetivos específicos que tinham como ações metodológicas norteadoras os atos de observar, descrever e problematizar as práticas dos seus participantes nesse contexto microsocial bilíngue LIBRAS-Português como parte do processo de inclusão.

Não obstante, apesar de integrar o fazer etnográfico de observar e descrever para realizar este estudo, é importante esclarecer que esta pesquisa nunca aspirou ser uma investigação plenamente etnográfica, pois, tal como descrevem os tratados de Duranti (2000), Rockwell (2009), entre outros; todo trabalho etnográfico requer uma unidade no tempo e no espaço suficientemente extenso para poder compreender os sentidos das práticas, das confrontações, apropriações e negociações entre os sujeitos do grupo que se está investigando.

No meu caso, por motivos protocolares estabelecidos nas instituições implicadas neste estudo e outras incompatibilidades nos horários do programa do mestrado, não foi possível abranger essa dimensão temporal do objeto de estudo para construir possíveis respostas aos múltiplos interrogantes que iam surgindo nas complexas interações cotidianas na sala de aula.

Assim, mesmo tendo como referente o prisma etnográfico, quis perscrutar entre as plurivocalidades de cada sujeito sem definição prévia de pontos de chegada, mas movimentando o meu olhar através das distintas interpretações de ver e significar os mundos vividos dos participantes, arriscando-me, ao mesmo tempo, em mergulhar no jogo imprevisto de determinações e indeterminações, dando ênfase no estranhamento para com as diferenças (ou diferentes semelhanças) como fim de compreendê-las, de significá-las e problematizá-las.

Com isso, o ato de descrever as diferentes camadas de universalidade e de particularidade existentes (ERICKSON, 1992; ROCKWELL, 2009) em cada interação foi desenvolvido mais como um processo inconcluso do que um produto de conhecimento acabado. Da mesma forma, o escopo da dimensão qualitativa em que me baseava para me enunciar não pretendia verificar nem ratificar o conhecimento, mas sim ampliá-lo ou, como expõe L. Ponzio (2002), movimentá-lo entre distintas interpretações e compreensões implícitas nas narrativas que significamos.

Mas como revelar essa originalidade num contexto de escrita acadêmica encaixada em regularidades estruturais e argumentais? Em outras palavras, como evoluir no processo de discursivo, se cada evento de letramento se constrói em base a sobreposições monológicas absolutas e repetitivas em cada (re)produção de conhecimento?

Em relação a isso, o processo de escrita configurou-se a partir de uma integração de múltiplas vozes, ou seja, através de um diálogo entre os meus próprios dizeres como pesquisadora e as vozes de muitos outros que encontrei nos textos que interpretei.

Contudo, essa intertextualidade para construir a escrita, baseada no pensamento de Bakhtin (1999), não se reduziu à prática dialógica com as plurivocalidades implícitas em cada texto, mas também o faz pensando no leitor com criatividade, isto é, que as mensagens que foram enunciadas para dizer algo ao leitor carregassem a expectativa de resposta dele, transformando-o também em enunciador.

Assim, com este presente relato introdutório, faço um convite ao leitor a se movimentar nesta narrativa que descreve a natureza das interações interculturais em uma sala de aula particular. Uma chamada para a aprendizagem, inclusão, reflexão e transformação no mundo educacional no qual fazemos parte.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 A concepção de Escola Inclusiva

O conceito de 'educação inclusiva' surgiu pela primeira vez sob a lei na Dinamarca em 1969, e nos EUA em 1975, depois de se questionar um sistema educativo que excluía as pessoas que não correspondiam ao padrão de normalidade hegemonicamente estabelecido (PACHECO et al., 2007).

Dessa forma, as ações promovidas pelo novo paradigma educativo foram mapeadas a partir do princípio de uma 'escola para todos', visando transformar o modelo educacional segregacionista da época e dar resposta aos direitos humanos dos grupos excluídos⁷ nas escolas. Desde então, essas propostas educativas a favor da inclusão têm sido abordadas como um movimento de reforma escolar, ressaltando os valores de igualdade e aceitação nas relações e práticas pedagógicas (CARVALHO, 2008).

Assim, conforme Pacheco et al. (2007) descrevem, a abordagem inclusiva ganhou cada vez mais reconhecimento no cenário educativo na Europa desde a metade dos anos 80, cujas propostas (subsidiadas pela União Europeia, pelas Nações Unidas, pela Unesco, pelo Banco Mundial e outras organizações não-governamentais), tornaram-se também uma política aceita internacionalmente a partir dos anos 90.

Contudo, apesar da filosofia de inclusão ter nascido sob o princípio comum de que todos os alunos têm o direito humano de participar de forma plena no sistema educativo, aprendendo dos outros e com os outros dentro das salas de aulas (HUGUET, 2010), esse mesmo pensamento foi-se deslocando em diversos olhares e fazeres por meio das políticas educacionais estabelecidas em cada governo.

⁷Segundo Ainscow (2001) e Giné (2008), os grupos excluídos são formados principalmente por alunos com incapacidade e outros coletivos em risco de marginalização. Contudo, nesta seção do trabalho, as discussões sobre educação inclusiva estarão centradas aos alunos da Educação Especial, especificamente aos alunos surdos que foram englobados desde os seus inícios nesse modelo educativo.

De acordo com isso, tal como descrevem os trabalhos expostos em *Generalitat de Catalunya* (2009), as formas e os modos de entender o que é a inclusão e qual é o processo mais adequado para atingi-la estão condicionadas pelas políticas educacionais do Estado que, conseqüentemente, configuram, na maioria das vezes, a estrutura e a organização interna da escola.

Da mesma forma, segundo os pensamentos de Arendt (1999), as práticas pedagógicas que se estabelecem no cotidiano escolar para atingir os objetivos de inclusão estão sujeitas às ideologias veiculadas pelas mesmas políticas educacionais. Diante disso, poderíamos dizer que as atitudes em relação à inclusão no contexto social educativo são formadas e subjetivadas a partir das políticas educacionais cujas diretrizes são determinadas pelas ideologias dominantes da época.

Contudo, apesar de a concepção de inclusão ser constituída legitimamente por essa cadeia de acontecimentos, dentro da realidade escolar do dia a dia se vivenciam experiências que questionam, e muitas vezes contrapõem, o modelo inclusivo estabelecido. Diante desse fato, se possibilita uma mudança de perspectiva nos vários planejamentos educativos que já foram implementados.

2.2 Evolução da Escola Inclusiva no Brasil

Num breve percurso pela história da ‘escola inclusiva’ do Brasil, podemos dizer que os primeiros movimentos, práticas e legislações inclusivas foram tomando impulso na década dos anos 90. Assim, tendo como base os princípios de inclusão das políticas europeias, as políticas educacionais no marco legislativo estadual foram configuradas com o objetivo principal de atender à diversidade das necessidades educacionais dos alunos no sistema escolar (LODI, 2005).

Sem embargo, conforme Machado (2008) expõe, as primeiras iniciativas reformistas a favor da inclusão se centraram nos alunos da Educação Especial sob o paradigma da integração. Nesse sentido, as práticas pedagógicas foram abordadas de forma a proporcionar aos alunos considerados ‘especiais’ todas as condições de atendimento educacional necessárias para se integrar na sociedade ‘normal’.

Com isso, as ações pedagógicas nas instituições especializadas se projetavam como medidas de apoio à aprendizagem de tais alunos, fomentando todos aqueles recursos funcionais no processo de aprendizagem para uma eficiente integração social. Assim, tal como constata Carvalho (2008, p. 10), as ações dos profissionais foram abordadas com o propósito de “melhorar os desempenhos das pessoas em situação de deficiência para atender aos reclamos da educação de pessoas ditas normais”.

Porém no final dessa mesma década começou-se a questionar tal modelo político-pedagógico, já que se teoricamente a finalidade era a integração plena da classe especial na sociedade, não parecia adequado escolarizar tais alunos afastados da pluralidade e da complexidade dela. Com isso, se planeja o que a Declaração de Salamanca (1994, p. 10) defende: Aquelas [crianças] que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança capaz de atender às suas necessidades.

De acordo com isso, começa-se a configurar um novo modelo de escola inclusiva na rede pública educativa do país, regulado pela Política Nacional de Educação Especial (na Perspectiva da Educação Inclusiva) e pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional nº 9394/96.

Essa nova legislação manifesta que os alunos que tinham sido educados em um centro de educação especial, sem contato com outras heterogeneidades e diferenças no espaço escolar, devem ser escolarizados progressivamente na turma regular das escolas comuns. Por conseguinte, o trabalho pedagógico em separado da educação regular e da educação especial passa a ser um projeto coletivo de escola, levando as escolas especiais a desaparecer progressivamente do cenário educativo.

Por outro lado, com a nova regulamentação para uma educação inclusiva bem-sucedida, o discurso integracionista que visava preparar aos alunos especiais para sua integração ao modelo social estabelecido passou a ser substituído pelo discurso de inclusão. Em linhas gerais, o novo discurso de inclusão se diferencia do anterior no modo de atender às necessidades educacionais de tais alunos.

Com isso, enquanto o paradigma de integração se centrava em trabalhar as características, capacidades e competências das turmas especiais para serem ajustadas à cultura escolar dominante, o novo discurso inclusivo pressupõe que é a escola que se tem de ajustar a todos os alunos escolarizados na rede pública de educação, em vez de que os alunos se ajustem (se integrem) nela (PACHECO et al., 2007).

Assim, apesar da nova corrente de inclusão continua defendendo a ideia preconizada de 'uma escola para todos', os planejamentos do novo modelo de inclusão foram aplicados desde outra perspectiva, cujas ações se centram em reestruturar a organização interna da escola com uma abordagem mais diversificada, heterogênea e colaborativa.

Em conformidade com isso, no que se refere à atuação pedagógica dos profissionais da escola, atingir o objetivo educacional de inclusão colocou-se como um compromisso de todos. Nesse sentido, a responsabilidade do sucesso ou fracasso dos serviços de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais não caía mais exclusivamente nas mãos dos especialistas da Educação Especial (como acontecia no modelo de integração), mas esse compromisso passou a recair no trabalho colaborativo e na sua estrutura compartilhada de interação pedagógica de todos os profissionais envolvidos na escola.

Contudo, apesar de essas ações serem implementadas com o fim de superar as limitações do construto de integração, não podemos dizer com toda a certeza que o novo modelo de 'inclusão' seja uma continuidade aperfeiçoada do antigo modelo 'de integração'.

Neste sentido, tendo como referência o pensamento de Freire (2011,2014) e Saviani (1992), seja qual for o modelo educativo para direcionara escola como um todo, o processo de inclusão continua se desenvolvendo entre as complexas redes de relações de poder, entre as ideologias e forças subjetivadas pelo Estado e os indivíduos da sociedade, cujas consequências são refletidas de certo modo como contradições no plano das legislações e nas realidades educacionais.

2.3 O processo de inclusão na educação dos alunos surdos no Brasil

Levando em conta que os alunos surdos foram inseridos na área de Educação Especial, a política de inclusão também foi implementada na sua educação (STUMPF, 2006; QUADROS e PERLIN, 1997). Em conformidade com isso, no Brasil os decretos e leis elaborados e regulados desde a Secretaria de Educação Especial; Ministério da Educação e Programa Educação Inclusiva foram implementados também na escolarização dos alunos surdos.

Da mesma forma, o processo para atingir uma educação escolar inclusiva para alunos surdos foi semelhante ao processo de inclusão nas políticas reformistas de Educação Especial de diferentes países, levando a vivenciar um processo complexo de reforma educativa com diversas mudanças legislativas e contradições no transcurso de sua implementação.

Assim, quando o modelo de integração transgrediu para um modelo de inclusão com o fim de estreitar os laços entre educação especial e ensino regular como prática social democrática, os alunos surdos (inscritos naquele momento em centros educativos de Educação Especial) foram ingressando nas escolas regulares públicas mais próximas a sua residência (independentemente de ter ou não outros parceiros surdos na escola).

Contudo, conforme Carvalho (2008) e Machado (2008) expõem, essa mudança de orientação nas políticas de inclusão com o propósito de melhorar as limitações do paradigma de integração não evitou que inúmeras práticas excludentes aparecessem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos na nova proposta curricular comum.

Nesse sentido, a política de inclusão no novo projeto educativo mudou de forma, mas não de conteúdo, pois tal reforma não foi abordada nem entendida como um conjunto de práticas sociais democráticas em que as pessoas participam e interagem em conjunto na cultura escolar. Pelo contrário, esse modelo reformista continuou sendo aplicando como uma série de práticas pedagógicas e serviços de apoio centrados nas capacidades do aluno surdo para integrar-se em uma sociedade majoritariamente ouvinte.

Em outras palavras, tal como Quadros (2006) expõe, a legislação vigente para educação dos surdos em vez de avançar no tema de acesso e permanência do aluno surdo no ensino regular resultou ser um retrocesso, porque a língua usada dentro da escola continuava sendo a língua oral, a qual não podia atender às necessidades educacionais específicas dos alunos surdos matriculados nas escolas públicas.

Com isso, observou-se que um dos principais fatores do fracasso escolar dos surdos foi de caráter linguístico. Com isso, as propostas de inclusão que continuavam representando um sistema educativo que ignorava a participação da língua de sinais como língua veicular no processo educacional dos alunos surdos (QUADROS, 2012).

Sem embargo, em resposta a transgredir esse homopedagogismo substrativo⁸ a favor da cultura ouvinte, posteriormente foram reguladas as leis existentes e configurados novos decretos. Essa ressignificação de decretos e leis para atender aos princípios da educação inclusiva procedera ao levantamento de novas políticas linguísticas na educação dos alunos surdos.

Concretamente, na esfera educativa as políticas linguísticas foram mapeadas inicialmente pela Política Nacional de Educação Especial, e posteriormente pelo Decreto nº 5626/05, cujas diretrizes procederam a validar a inclusão de LIBRAS no currículo do ensino regular (LODI, 2005).

Nesse sentido, as instituições públicas deviam propiciar espaços educacionais bilíngues aos alunos surdos para garantir os propósitos da 'educação inclusiva'. Segundo Quadros (2006), tal política linguística de caráter aditivo⁹ apresenta uma nova perspectiva na educação dos surdos, pois legitima a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2, de tal forma que as duas línguas façam parte da formação do aluno surdo.

8Nesse contexto entende-se como 'política substrativa' a preferência do uso da língua portuguesa em detrimento ao uso da LIBRAS dentro das escolas.

9 No sentido de Cummins (2003), entende-se como política aditiva um conjunto de planejamentos que defendem a idéia que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural.

Contudo, antes de terminar esta seção deveríamos apontar o reconhecimento do papel da LIBRAS na escola comum e o direito dos alunos surdos não foi diretamente fomentadas pelo processo de implementação das políticas de integração, e posteriormente de inclusão, mas sim pelos movimentos da comunidade surda em oposição às políticas inclusivas estabelecidas.

Nesse sentido, foi o contradiscurso à educação inclusiva que emergiram ações como o regulamento da LIBRAS rumo a uma política educacional bilíngue. Diante disso, uma vez mais se reforça a ideia que as principais ações reformistas vêm geradas por movimentos sociais, mas do que iniciativas governamentais, visibilizando ainda mais a as contradições e complexidades da prática educacional para avançar para uma cultura de inclusão.

2.4 O bilinguismo na educação de surdos: duas políticas de significação

O reconhecimento legal da LIBRAS como língua legítima da comunidade surda no Brasil (plasmado na lei federal 10.436, 24/04/2002 ou Lei de LIBRAS, mas também fomentado pelos movimentos surdos), possibilitou promover a difusão de LIBRAS¹⁰ em todo o território brasileiro por meio de diferentes ações de planejamento linguístico no domínio de *status*, *corpus*, aquisição e atitude. (QUADROS; STROBEL; MASUTTI, 2014).

No entanto, tal como foi mostrado na seção anterior, as ações mais significativas para fomentar o reconhecimento e a difusão da LIBRAS foram no plano educativo por meio dos planejamentos linguísticos de aquisição. Tais planejamentos foram configurados na Política Nacional de Educação Especial e no Decreto nº 5626/05, e

10 De acordo com Quadros (2012), é importante enfatizar que as prescrições a favor de reconhecer, promover e manter a língua de sinais do país nos diferentes contextos sociais, devem-se em grande parte aos movimentos reivindicativos da comunidade surda brasileira na década de 1980 e 1990 em relação ao direito linguístico das pessoas surdas.

representaram um marco político-educativo de referência de forma a fortalecer a inclusão de LIBRAS nos diferentes espaços educativos.

Em atenção aos alunos surdos, os dois documentos mostravam-se a favor do uso da LIBRAS dentro das escolas ordinárias assim como prescreviam o direito de um modelo bilíngue (LIBRAS-Português) em base a consolidar as políticas de inclusão de tais alunos no sistema regular da escola (QUER e QUADROS, 2015).

No entanto, tal como Lodi (2005) indica, a maneira como é entendido o conceito do 'bilinguismo' dentro dos parâmetros inclusivos é diferente entre as duas narrativas políticas. Por um lado, as diretrizes elaboradas desde a Política se constituem como um campo específico dentro da reforma da Educação Especial. Em outras palavras, desde essa perspectiva a educação de surdos é compreendida como responsabilidade exclusiva da Educação Especial, de maneira semelhante ao enfoque de atuação das orientações educacionais de integração.

De acordo com Skliar (2013), Fernandes e Moreira (2014), entre outros; tal Política significa o modelo bilíngue como um modelo assistencial, isto é, o ensino em duas línguas (LIBRAS-Português) é ofertado aos alunos surdos da perspectiva clínica, com ênfase na língua portuguesa para uma 'eficiente' integração social.

Nesse sentido, como aponta Kelman (2008), o Português sendo a língua dominante na maioria dos ambientes sociais frequentados pelas crianças surdas, se tem a concepção de que se precisa aprendê-la por motivos de sobrevivência, para desenvolver-se no mundo representado pelos ouvintes.

Da mesma forma, Lodi (2005) ressalta que a pesar de a Política traçar um ensino bilíngue em atenção às especificidades linguísticas dos alunos surdos, não deixa explícita qual língua deverá ser usada pelo professor nas salas de aulas inclusivas, o que leva a reforçar a continuação da tradição diglósica em favor da língua portuguesa e em detrimento ao uso da LIBRAS em um contexto de ensino em que convivem alunos surdos e ouvintes.

Com essas exposições, se infere que as diretrizes da Política pautam uma organização dentro da realidade escolar, onde o Português (representado como a língua hegemônica da esfera educativa) continua sendo usada como a língua de interlocução nas

salas de aulas, em contraste com a LIBRAS, que é deslocada como língua instrumental para aceder aos diversos campos de conhecimento.

Sob essa mesma ótica, como indicam Fernandes e Moreira (2014), tal Política atribui à língua de sinais um recurso de acessibilidade para surdos, o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência. Assim, se infere que a LIBRAS deve ser usada nos espaços de atendimento especializado pelos intérpretes e tradutores, condicionado-os a tomar a plena responsabilidade de mediação nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos.

Em definitivo, e em conformidade com Lodi (2005) e Lacerda (2006), podemos concluir que a educação bilíngue, pelo olhar clínico da Política, contribui para o apagamento da LIBRAS no interior da escola, mantendo a ideologia linguística dominante nos processos educacionais. Assim, tal Política não favorece um trabalho pedagógico que propicie e viabilize que cada língua assuma o seu lugar de pertinência e reconhecimento para os grupos que a utilizam.

Por outro lado, no que se refere à narrativa do Decreto, o projeto de educação bilíngue é compreendido de uma perspectiva sociocultural com base nos princípios aditivos. Nas palavras de Lodi (2005), a educação bilíngue é entendida, dessa forma, como uma relação intrínseca entre a LIBRAS e o Português, na que os aspectos culturais determinantes e determinados de cada língua interagem continuamente no espaço educativo.

Com isso, o conceito do 'bilinguismo' não somente é significado pelo Decreto com base a diferença linguística e cultural das duas esferas, surda e ouvinte, mas suas diretrizes apontam para integrar a participação das duas línguas durante tudo o processo educacional dos alunos.

Assim, tal como expõem Fernandes e Moreira (2014), o Decreto, fomentado pelos movimentos de resistência de comunidades surdas brasileiras e pesquisadores na área de educação de surdos, visa transfigurar a lógica de um modelo de inclusão assimilacionista para outro modelo inclusivo bilíngue que potencialize a presença efetiva da LIBRAS na educação dos alunos surdos e garanta o seu acesso e sua permanência no sistema de ensino regular.

Segundo Lodi (2005) o Decreto, à diferença das diretrizes da Política, se centra nos processos educacionais específicos das pessoas surdas, questionando como possibilitar esse processo em LIBRAS. Talvez seja por esse motivo que o discurso do Decreto se configure com o intuito de assumir a LIBRAS como língua central na educação dos alunos surdos, ou seja, legitimando a LIBRAS como L1 (como língua de instrução) e o papel do Português (modalidade escrita) como L2 no seu processo educativo.

Em conformidade com isso, no documento se enfatiza a necessidade de inclusão da LIBRAS nos currículos de formação dos profissionais que atendem e trabalham diretamente com o alunado surdo com o fim conquistar os direitos linguísticos dos surdos e superar as práticas discriminatórias no paradigma de integração.

Assim, diante dessa comparação entre o pensamento da Política e o Decreto, poder-se-ia concluir que o valor simbólico da educação bilingue se encontra diferenciado entre os grupos que querem manter uma realidade homogênea e uniforme (a favor da língua portuguesa) e os grupos que querem transcendê-la e transformá-la em direção à corrente plurilíngue e intercultural.

Assim, partindo do pensamento de Voloshínov (2013[1930]), podemos deduzir que dependendo das interpretações da realidade linguística escolar dos alunos surdos e dos interesses dos que a constroem, vão se afigurando dois modos de pensar em educação inclusiva e de representar suas funções no cenário escolar: bem reproduzidas entre práticas assistencialistas e pouco desafiadoras ou bem reconstruídas entre práticas resistivas para transpassar a lógica assimilacionista e aproximar-se da perspectiva sociocultural do bilinguismo.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

O fato de elaborar a contextualização neste trabalho levou-me a pensar sobre os múltiplos desafios da educação no momento em que o mundo da surdez entra no sistema escolar ordinário, onde duas línguas e culturas (surdas e ouvintes) passam a conviver no mesmo espaço de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, descrever as políticas educativas e linguísticas do Brasil para a educação dos alunos surdos, despertou-me o interesse de problematizar com mais detalhe sobre os limites e contrariedades de tais políticas quando são colocadas em prática.

Nesse sentido, a discussão introdutória na contextualização induziu-me a refletir sobre o embate ideológico que se tem detrás das metanarrativas político-administrativas no momento em que duas comunidades culturais (surda e ouvinte) estão implicadas nesse mesmo espaço de negociação de ensino-aprendizagem e que, por conseguinte, envolve um diálogo complexo de relações de poder dentro da dimensão pedagógica da escola.

Com isso, na sequência do que foi anteriormente referido, nesta seção considero pertinente refletir com mais profundidade sobre como essa dicotomia do projeto educacional bilíngue (para alunos surdos) no Brasil é viabilizado nas escolas públicas com orientações inclusivas.

3.1 Contradições entre realidade escolar e política do governo de inclusão

Como acontece em muitos países, dispor de uma política bem planejada no papel não garante sua consolidação na prática social. Retomando o caso das políticas linguísticas e educacionais a favor da inclusão dos alunos surdos, Quer e Quadros (2015) manifestam que tal teorização oficial exposta de forma explícita em legislações, regulamentações e currículos nacionais ainda permanece afastada da prática real.

Por essa mesma crítica, Rodrigues (2006) ressalta haver uma contradição entre a realidade escolar e a política do governo de inclusão, pois, embora sejam expostos os ensaios na construção da democratização de ensino chamada 'Educação para Todos', pouco se

revelam nas formas de implementação nas diversas instituições e centros que defendem tais princípios. Com isso, o mesmo autor se refere à Escola Inclusiva como:

Um campo polêmico por várias razões. Uma das principais é sem dúvida a contradição entre a letra de legislação e a prática das escolas. O discurso da inclusão ou da 'ideologia da inclusão' (Correia, 2003), não tem frequentemente uma expressão empírica, e por vezes fala-se mais da Educação Inclusiva como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular (RODRIGUES, 2006, p. 302).

Em relação a isso, Carvalho (2008) aponta que tais políticas de educação não parecem entender-se como um conjunto de ações voltadas a garantir os direitos educacionais dos alunos marcados por processos excludentes nas escolas, porque, tal como se tem demonstrado na realidade, a sua implementação se refletem como práticas insuficientes e distantes de atingir os objetivos para uma verdadeira inclusão escolar.

Dessa forma, a mesma autora conclui que embora a elaboração de tais retóricas legislativas seja constituída como condição necessária para fazer acontecer uma transformação educativa, não é condição suficiente para que a mudança ocorra.

Nesse ponto da discussão, deixo abertas as seguintes questões: Porque é tão difícil aplicar os princípios da escola inclusiva de forma significativa e plena? Porque tanta contradição entre o que se diz no papel e no que se faz na escola? Quais são por tanto as verdadeiras intenções que estão no bojo das políticas educativas?

No que se refere a desenvolver uma inclusão escolar dos alunos surdos nas escolas regulares brasileiras, trata-se de um objetivo complexo e desafiador, pois também são presentes várias situações que mostram essa contradição entre o que se diz e o que realmente se faz. Nesse sentido, embora o discurso oficial aceite a LIBRAS no interior da escola, não há um questionamento sobre o valor de sua presença nem de uma educação construída a partir dela.

Assim, apesar de que sejam planejadas novas políticas para promover as práticas linguísticas aditivas no espaço educativo, a realidade cotidiana tem demonstrado que o processo de escolarização

bilíngue de surdos no contexto da educação inclusiva enfrenta diversas complexidades de caráter funcional, metodológico, econômico, político e ideológico, erigindo-se em travas para mudar a estrutura de ensino em sistemas educacionais inclusivos (QUADROS, 2006, 2012; FERNANDES; MOREIRA, 2014).

De acordo com isso, as mesmas autoras apontam que existem escassas aplicações do que se preconiza nos documentos político-pedagógicos oficiais. Por exemplo, atualmente existem escassos investimentos para cursos de formação de professores surdos e de professores bilíngues na Educação Básica com vistas a garantir a apropriação da língua de sinais pelos alunos da escola e por meio de um ambiente linguístico que propicie o seu uso de forma natural, explorando-a e transitando-a através das interações cotidianas.

Segundo Lacerda (2006), essa simplificação de planificação do modelo bilíngue é reforçada pela falsa crença que ao incluir a LIBRAS na escola por meio de uma aplicação sistemática de metodologias descontextualizadas e por meio de serviços de interpretação, estariam, por conseguinte, incluídos os surdos. Mas como pode ficar resolvido o tema da exclusão dos alunos surdos na aprendizagem conjunta se o valor que se atribui à escola inclusiva e bilíngue coloca-se quando o aluno surdo acede ao conhecimento por meio de um intérprete na sala de aula?

Em resposta a isso: “é obvio que, mesmo ‘resolvida’ a questão das línguas como ponto de partida, nada assegura que a discussão sobre uma proposta significativa de educação para surdos chegue como uma simples e natural consequência” (SKLIAR, 2013, p. 8).

Sob esse viés, se infere que ‘incluir’ significa apenas propiciar um convívio escolar, voltando aos princípios de integração em que os alunos com necessidades específicas se adaptam a um modelo de escola que não tem proporcionado condições adequadas para a aprendizagem plena, participativa e significativa (LODI, 2005; QUADROS, 2006).

Por outro lado, Quadros (2012) aponta que a ambígua conceptualização de princípios e objetivos exposta nas legislações vigentes para a educação dos alunos surdos torna-se uns dos fatores centrais que dificultam o processo de implementação da política inclusiva em práticas realmente efetivas.

Em parte, essa ambiguidade nos objetivos na sua educação é causada pelas significações atribuídas ao alunado surdo, que oscilam entre uma categorização que os toma como um grupo cultural por falarem uma língua própria (a LIBRAS) ou são colocados como estudantes com deficiência. Assim, subjetivados em representações contrapostas, leva, em grande medida, a produzir objetivos que se contrapõem na organização interna da escola.

Da mesma forma, tal como os trabalhos de Skliar (2006) e Quadros (2006, 2009) demonstram, na construção dos currículos escolares com base na lei de inclusão continuam aparecendo diversas ações e atitudes limitadoras para que os alunos surdos participem plenamente na sua própria educação.

Por exemplo, no entorno educativo continuam existindo estereótipos cristalizados sobre a surdez, que levam a configurar metodologias de aprendizagem sob o modelo clínico-terapêutico, dificultando, assim, o caminho para a construção de cultura escolar a partir do olhar sociocultural das diferenças (SKLIAR, 2013).

Em conformidade com isso, tal como indicam Fernandes e Moreira (2014), a legislação sobre os direitos linguísticos elaborada a partir de uma visão de deficiência, desfavorece a identidade cultural do povo surdo e, por conseguinte, posiciona a LIBRAS em um *status* inferior do Português nas diferentes esferas sociais, incluída a educativa.

Assim mesmo, retomando a Skliar (2013), na maioria das vezes o aluno surdo continua sendo colocado como deficiente, o que implica que se estabeleçam predominantemente objetivos assistencialistas na sua educação, que, de forma sutil, levam a reforçar o homopedagogismo ouvintista¹¹ no sistema regular de ensino.

¹¹Ouvintista, segundo Skliar (1998, p.15), “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte [...] é nesse olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

3.2 Políticas assimilacionistas e práticas ouvintistas na educação de surdos

Saviani (2008) e Freire (2011,2014),referindo-se à relação entre educação e sociedade—embora sob perspectivas distintas—, argumentam que a escola não é uma organização neutra, mas um centro de poder, pois nela se reflete uma concepção de sociedade marcada pela dominação das classes hegemônicas.

Em conformidade com isso, Carvalho (2014) aponta que a estrutura interna da escola é controlada por um poder político totalitário que induz ao assentamento de práticas homogeneizadoras voltadas para a formação de capital humano. Por outro lado, Lyotard (2009), sob a perspectiva da *'performance'*, aponta que a organização da escola envolve ensinar a todos com os mesmos padrões onde o conhecimento é escolhido ou descartado como válido em função das demandas do atual mercado tecnocrático.

Esse panorama organizacional do sistema escolar que invisibiliza as diferentes capacidades e interesses dos aprendizes, infiltra-se, em certa medida, no contexto da educação inclusiva dos estudantes surdos no sistema regular de ensino em que persiste a perspectiva clínica da surdez veiculada pelas classes dominantes do poder.

Devido a essa situação, não é de estranhar que o modelo de educação bilíngue a favor da inclusão ainda mantenha um substrato de política assimilacionista a favor do Português (QUER e QUADROS, 2015). Essa orientação política implica que, no currículo escolar, não exista a mesma competência entre a língua oral e as línguas de sinais, como no caso da LIBRAS no contexto de ensino de Brasil.

Oliveira (2009, 2013) argumenta que essa situação de caráter diglósico presente nas escolas do Brasil é o legado do processo de nacionalização do Estado Brasileiro transcorrido durante séculos no país. Nesse período, o desejo do Estado era unificar e controlar o país através da imposição do uso da língua portuguesa em todo o território brasileiro.

Esse projeto político-linguístico dirigido pela supremacia nacionalista acabou subalternizando e extinguindo a diversidade linguística e cultural coexistentes no país por meio de constantes ações

de repressão e discriminação contra os falantes das outras línguas. Esse poder totalitário também atingiu as línguas de sinais do país, que com distintas estratégias de intervenção deixou pouco espaço para o seu desenvolvimento pleno em todas as esferas da sociedade.

Assim, a repressão do uso das línguas de sinais no Brasil foi reforçada pelas proibições de compartilhar a língua cultural do grupo surdo determinadas pelo Congresso Internacional de Educadores de Surdos ocorrido em Milão no ano de 1880. Conseqüentemente, o uso da língua de sinais foi definitivamente banido a favor da metodologia oralista nas escolas dos surdos (STROBEL, 2008).

Vê-se, assim, que os efeitos desses acontecimentos não somente têm travado o processo de reconhecimento da língua de sinais nas esferas sociais públicas, mas também tem favorecido a permanência de práticas oralistas na área de ensino que, de forma direta ou indireta, continuam travando as ações para a construção de uma escola realmente bilíngue-bicultural e inclusiva.

Nesse sentido, tal como apontam Marchesi e Martín (1995), na escola inclusiva o aluno surdo é ingressante de programas educacionais voltados para ouvintes e elaborados por ouvintes, não existindo uma política que incorpore e resguarde dialeticamente a cultura do povo surdo. De acordo com isso, os trabalhos de Stumpf (2006) e Lacerda (2000, 2006) apontam que, nas escolas regulares, são aplicadas práticas metodológicas insuficientes nas quais não são contemplados os aspectos culturais, históricos e sociais dos alunos surdos que fazem parte do processo educacional.

Além disso, em relação às escolas bilíngues no Brasil, as mesmas autoras percebem uma política linguística com foco o ensino do Português, em que a língua de sinais parece ser usada como um recurso legítimo para o acesso à língua portuguesa. Com isso, Stumpf (2006, p. 437-438) conclui que o português continua sendo a língua hegemônica na rede regular de ensino, pois “não é uma proposta de Educação Bilíngue, uma vez que privilegia escandalosamente a língua oral e delega para a Língua de Sinais apenas o papel de facilitadora da comunicação”.

Da mesma forma, no estudo de Quadros (2006, p. 146) sobre propostas de inclusão de alunos surdos nas escolas comuns no estado, observou-se a “submissão/opressão dos surdos ao processo

educacional ouvinte nas propostas integracionistas, que se estabelecem no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do Português até a descaracterização completa do *ser surdo*”.

Com isso, tais estudos tornam saliente essa política uniformizadora subtraída das práticas de sala de aula que, por meio da língua dominante e ignorando as peculiaridades culturais dos seus alunos, conduz à homogeneização da escola. Assim, a própria realidade espelha o conceito de inclusão como uma estratégia ideológica massificadora de todos, visando a atender interesses políticos que têm como base a homogeneidade.

Em base as palavras de Kelman (2008), a escola chamada de bilíngue e inclusiva é na sua essência uma poderosa rede de homogeneização, pois passa a ser uma agência cultural onde existe a tendência de valorizar a cultura do grupo social dominante e reproduzi-la na sua estrutura interna, mostrando, por sua vez, uma estreita relação entre política, poder e cultura.

Sob o mesmo ponto de vista, o trabalho de Strobel (2008) conceitua a escolarização dos alunos surdos nas escolas regulares como uma imposição da cultura e língua oral dominante, de tal forma que a formação desse modelo de escola é pautado por “uma atitude normalizadora em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de ‘ouvintizar’¹², ou seja, de fazê-los parecer o máximo possível com os ouvintes” (MACHADO, 2008, p.24).

Por outras palavras, tal como Strobel (2008) e Da Cunha (2007) expõem, recuperando os estudos de Foucault, os princípios de inclusão não deixam de ser um conjunto de estratégias perpetuadas com o objetivo de levar ao surdo na esfera vital dos ouvintes de tal forma que se mantenha o controle daqueles que não se encaixam na caixinha do ‘suposto’ padrão de normalidade estabelecidos pelos grupos hegemônicos.

Sob esse viés, compreende-se então que o aluno ideal é aquele que se constrói a partir dessa particular visão da educação: elitista e homogeneizadora. Pelo contrário, o aluno que apresenta necessidades educacionais específicas, representa a diferença que assusta e ameaça o *status quo* legitimado pela classe dominante (CARVALHO, 2008).

¹²Neologismo empregado por Skliar (2013a).

Assim, partindo de que a visão da escola hegemônica representa os alunos surdos como sujeitos deficientes com necessidades especiais, os esforços pedagógicos estão orientados a regularizar o déficit, a orientar toda atenção a medicalizar a surdez, isto é, a curar o 'problema' auditivo para ajustar-se no arquétipo ouvintista. Dessa forma, se induz que toda organização na arquitetura do sistema de ensino dos surdos está igualmente condicionada a orientar-se em direção a essa ideia: normalizar o sujeito considerado especial.

Para atingir tal objetivo, o ouvintismo desenvolve várias formas de colonização do currículo por meio de uma trama de representações variadas, por exemplo, a imposição de pré-requisitos orais para um hipotético progresso na escolarização ou bem como a desatenção de um processo significativo para ao acesso dos surdos à aquisição da linguagem e à alfabetização (SKLIAR, 2013b; STROBEL, 2009).

Essas intervenções acabam exercendo sobre o sujeito surdo uma negação de todo potencial de possibilidades que se reúne na direção contrária ao déficit e aos limites nas representações impostas pela falsa concepção ideológica dominante (SKLIAR, 2013a).

Nesse sentido, segundo os estudos expostos em Lacerda et al. (2000), essa abordagem etnocêntrica da oralidade, fortemente influenciada pela perspectiva clínica, geralmente conduz a não serem reconhecidas as diversas especificidades das pessoas surdas nem a língua de sinais como língua natural e acessível para se comunicar, comprometendo, dessa forma, o seu potencial e sua capacidade de aprender.

Por outro lado, tal como Skliar (2013a) expõe, essa forma de ver a surdez como incapacidade acaba por projetar diferentes representações de preconceito social perante a língua de sinais e a aquisição da linguagem das crianças surdas, de tal forma que leva a reforçar as políticas assistenciais e reabilitadoras na área da educação.

Nessa lógica, a surdez vista como deficiência pode provocar uma disfunção no desenvolvimento da linguagem se não se interfere com um trabalho logopédico reabilitador desde a mais terna idade (LLOMBART, 2013).

Logo, essa concepção clínica da surdez influi diretamente na escolha da modalidade comunicativa assimilacionista na educação dos alunos surdos, pois familiares e profissionais envolvidos na educação

de surdos que se colocam na perspectiva médica da surdez geralmente adotam uma perspectiva monolíngue, interpretando que o surdo, para se integrar na sociedade (majoritariamente oral), tem que se aproximar o mais possível da esfera vital ouvinte e, portanto, usar a língua oral como ferramenta de integração.

Diante disso, tal como Skliar (2006) aponta, essa prática organizada pela hegemonia oralista, evoca relações de tensão entre as culturas e identidades ouvintes e surdas e, por analogia, conduz a um reconhecimento e uso de LIBRAS inferior ao do português. Dessa forma, tal como indicam Fernandes e Moreira (2014), a língua de sinais opera paradoxalmente como fator de exclusão de surdos.

Assim, no meio dessas práticas ouvintistas, os interesses dos surdos não parecem estar contemplados nas propostas educacionais, pois é a própria supremacia educacional que acaba determinando a cultura que eles devem adquirir, desautorizando-as, dessa forma, da participação na discussão dos seus problemas nos debates escolares.

Por conseguinte, a questão das línguas na educação de surdos acaba sendo uma discussão exclusiva entre ouvintes. Contudo, tal como Quadros (2008a) expõe, as políticas públicas de educação no Brasil sob a corrente assimilacionista, não somente favorecem a língua oral em detrimento a língua de sinais, mas também subtraem a cultura e a identidade surda que nela se constrói.

Em decorrência ao anteriormente exposto, se conclui, pois, que o fato de incluir o aluno surdo na escola regular significa normalizar suas especificidades ao modelo ouvinte legitimadas. Assim, propiciar uma educação bilíngue significa possibilitar uma ferramenta política para reproduzir uma ideologia a favor do monolinguismo por meio de uma prática orientada a resolver a questão da oralidade dos surdos, ou seja, usar a primeira língua do aluno com o objetivo de alcançar a língua e cultura oral dominante.

3.3 Desigualdades no processo de aquisição de linguagem entre crianças surdas e ouvintes: outro entrave para a inclusão

Apesar de este trabalho ter foco nos aspectos mais discursivos e interacionais da LIBRAS num espaço de ensino com crianças ouvintes, considereei necessário deslocar a atenção nas desigualdades que permanecem na educação entre crianças surdas e ouvintes, quando nas instituições públicas não são promovidas as mesmas condições de acesso e aquisição a língua natural nem as mesmas possibilidades pedagógicas na aprendizagem de uma segunda língua.

Neste sentido, ainda que essa inquietação não seja a questão principal de pesquisa (que recai nas interações durante a aprendizagem de LIBRAS pelos ouvintes), considero adequado expor uma breve pincelada sobre essa temática educativa com o fim de tomar maior consciência que a dificuldade para atingir a inclusão é determinada por múltiplos fatores.

Tomar maior perspectiva sobre os múltiplos empecilhos para atingir a 'educação inclusiva' aconteceu após o processo de qualificação da dissertação. Concretamente, foi um comentário observado no texto por um dos membros da banca que fomentou em mim uma reflexão sobre a presença da LIBRAS no currículo, na instrução e na aquisição da linguagem. Diz o comentário:

Excerto 1- (Comentário escrito de minha qualificação)

O olhar sobre o aprendizado de uma segunda língua por crianças ouvintes é muito importante. No entanto, a questão da inserção do surdo nesta dinâmica deve ser trazida, pelo menos para dizer de sua atenção a esse tema. O seu foco pode ser a aprendizagem e aproximação culturais de ouvintes com essa língua (LIBRAS), mas a questão da aquisição de linguagem de crianças surdas deve saltar no seu trabalho, já que a inclusão e interculturalidade entre surdos e ouvintes (crianças) não estão no mesmo lugar de análise nem de benefícios. Entende?

Indubitavelmente, essa foi uma questão que tinha me esquecido de problematizar sobre a realidade observada, pois até

agora minha construção teórica se focava principalmente na trama complexa das políticas públicas e significações sociais perante o modelo bilíngue e inclusivo, mas sem colocar o transvio da política educacional legislativa “quando se promove uma folclorização da língua e do surdo, favorecendo muito mais a troca e conhecimento da surdez pelo aluno ouvinte do que efetivamente para o aluno surdo” (excerto de *e-mail* de MARTINS, 2016).

Assim, a partir desse depoimento no final do 2016, tomei mais consciência de outras desigualdades dentro da escola vinculadas aos aspectos da língua, do mesmo modo que consegui compreender que o processo de inclusão não transcorre de maneira fragmentada nem desvinculado de situações comunicativas produzidas no entorno linguístico.

Segundo a perspectiva vygotskiana perante a aprendizagem social (1984), partimos da ideia que o desenvolvimento integral do sujeito se realiza por meio dos encontros sociais com o outro. Neste sentido, as funções mentais e processos cognitivos se originam especificamente em processos comunicativos e sociais, pois a partir desse interagir, os participantes do jogo social são motivados a olhar através de múltiplas perspectivas uma mesma situação, desenvolvendo sua intrassubjetividade e tornando os seus pensamentos mais complexos.

Com isso, concebe-se que a aprendizagem é criada a partir da comunicação por meio de um processo dinâmico no qual os sujeitos se influem mutuamente. Por tanto, o meio em que as crianças interagem e a qualidade das trocas nas interações que se estabelecem nesse ambiente social tem um papel decisivo para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e comunicativo.

Em relação ao exposto, diversos estudos como Quadros (2008a); Fernandes e Correia (2008); Cárnio et al. (2000), entre outros; mostram que as crianças ouvintes e as crianças surdas vivenciam dois contextos comunicativos altamente diferenciados.

Assim, a diferença das crianças ouvintes que geralmente adquirem a língua oral de forma plena, as crianças surdas têm condições sociolinguístico-ambientais insuficientes para adquirir a língua de sinais (sua língua natural) por meio de experiências visuais. Em outras palavras, as crianças surdas não vivenciam um contato

direto com sua língua visuogestual natural através de interações ricas, significativas e de forma natural¹³.

Concretamente, no que se refere à esfera escolar, as crianças surdas continuam estando envolvidas em um ambiente carente de estímulos e de interações significativas para o seu desenvolvimento integral (QUADROS, 2008b). Essa escassez no ambiente linguístico é devida, em parte, porque, nas escolas, não se oportuniza o encontro adulto surdo – criança surda, um exercício relevante para sua apropriação cultural e sua construção como sujeito surdo¹⁴.

Nesse sentido, o trabalho com os aprendizes surdos desde sua tenra idade é focado a que elas adquiram primeiramente a língua oral-auditiva (a L2 para pessoa surda) antes de adquirir sua língua natural: a língua de sinais. Essa organização artificial de aquisição priva o direito da criança surda de ter a sua disposição as fases naturais do seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social (FERNANDES e CORREIA, 2008).

Em relação a isso, nesse mesmo entorno escolar, tais crianças passam por múltiplas dificuldades no momento de se comunicar com o resto de crianças e adultos ouvintes da escola, porque grande dos profissionais envolvidos (professores, terapeutas e educadores ouvintes) não têm aprendido a língua de sinais ou bem não a falam de forma fluente.

Esse fato leva à criança surda a ter experiências com a sua língua natural por meio de trocas comunicativas artificiais, dificultando adquirir à linguagem e a língua visual-espacial de forma plena, provocando, dessa forma, retrocessos não somente no plano cognitivo e linguístico, mas também no plano psicológico e social como, por

¹³Esse fato é devido provavelmente a que aproximadamente o 95% das crianças surdas crescem e se desenvolvem dentro de uma esfera familiar ouvinte, em que a maioria dos pais não adquirem a língua de sinais, mas esperam que seus filhos surdos tenham um desenvolvimento linguístico-cultural similar ao deles, que falam e ouvem a língua oral.

¹⁴Em contrapartida ao o que acontece com as crianças ouvintes, a maioria dos surdos têm tido acesso à língua de sinais de forma significativa tardiamente, em geral, na fase da adolescência quando se encontram com outras pessoas surdas em associações ou outros encontros sociais.

exemplo: isolamento psicológico, dificuldade na construção da subjetividade e identidade social (LLOMBART, 2013; FERNANDES e CORREIA, 2008).

Sob esse mesmo viés, e em base ao pensamento de Bruner (1984), podemos induzir que o surdo, sem ter adquirido a língua de sinais como L1, também apresentará dificuldades para adquirir a língua oral (a língua rotineira de comunicação nas esferas sociais), assim mesmo não conseguirá compreender a necessidade do seu aprendizado da língua oral (língua dominante) para fomentar suas habilidades comunicativas interpessoais.

Justamente, por isso, vários autores (SKLIAR, 2013; LACERDA, 2006; QUADROS, 2008a; entre outros) defendem uma educação voltada para a língua de sinais e cultura surda, com a presença do professor surdo e da língua de sinais na escola, assim como uma formação efetiva e continuada do professor bilíngue de forma que as crianças surdas possam vivenciar sua experiência visual de forma natural.

Contudo, a pesar que a LS ter um papel decisivo para a comunicação e desenvolvimento cognitivo do surdo, os mesmos aprendizes precisam de ambas línguas (língua de sinais e língua oral) para desenvolver o seu potencial psicolinguístico e sua qualidade das inter-relações. Em palavras de Quadros (2008):

No caso da comunidade surda a L1 é essencial— as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento— e a L2 é necessária— as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte (QUADROS, 2008, p. 85)

Diante dessa situação, pensar-se na possibilidade de aplicar uma prática pedagógica dentro do modelo bilíngue-bicultural de escola que leve em conta as diferentes características entre crianças ouvintes e surdas no momento de adquirir a L1 e a L2. Assim, para os estudantes surdos, é sabido que todos os seus mecanismos de processamento da informação e todas as formas de compreender o seu entorno se constroem por meio da língua de sinais; então, deveria se privilegiar a experiência visual-espacial em sua plenitude.

Por outro lado, reforçando a questão de inclusão, na hora de aplicar metodologias no programa bilíngue (língua de sinais-língua oral), deveria ser levado em conta que as crianças ora ouvintes ora surdas podem aprender as duas línguas de forma natural no seu processo de desenvolvimento da linguagem, podendo considerar a língua oral como elemento mediador da aprendizagem de língua de sinais para as crianças ouvintes, e a língua de sinais como elemento mediador da aprendizagem da língua oral.

Com essa ótica particular, termino aqui de descrever a problematização que, com efeito, tem me aberto novos espaços de reflexão. Com certeza, o diagnóstico situado na contextualização e problematização permitiram-me pensar que outras possibilidades de transformação e mutação nas práticas educativas e na organização da escola são possíveis.

Neste ponto, talvez pela influência da obra de Higgins (1990) e de Carvalho (2014), e outros ensaios em relação à educação, considerei factível uma cultura educativa que assuma um caráter mais criativo, construtivo e de abertura das barreiras dominantes das políticas de inclusão. Contudo, eu me perguntei quais seriam, pois, os esforços de superação do exercício de exclusão e quais processos sociais, culturais e ideológicos estariam implicados para continuar avançando na escola inclusiva?

4. OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

4.1 Repensar a lógica da política de inclusão

A simples inserção não provoca mudanças de atitudes na escola (MACHADO, 2008)

Apesar das orientações e critérios que regem a política de educação bilíngue e inclusiva, parece que os princípios e os objetivos que a subsidia não têm sido compreendidos na *práxis* educativa, pois atualmente é comum encontrar nas escolas regulares uma simplificação da planificação do projeto inclusivo, que pressupõe o fato que ao incluir a LIBRAS na escola, estariam, por conseguinte, incluídos os surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Da mesma forma, tal como Lacerda (2006) expõe, tais políticas são reduzidas ao simples ingresso surdo na escola de ouvintes, sem nenhuma pauta de atuação adequada ao contexto específico, isto é, sem reconhecer a inserção das diferenças no mesmo espaço físico de ensino. Logo, os elogios dos sistemas educacionais inclusivos se traduzem a gerar uma consciência ilusória, que não problematiza as desigualdades sociais existentes, mas que contradiz a realidade educacional segregada e excludente.

Nesse sentido, se infere que a inclusão através do modelo bilíngue parece ser percebida como a aceitação dos alunos surdos e seu intérprete em sala de aula, sem questionar o que é a cultura surda; como vão se adaptar os conteúdos para alcançar a aprendizagem; como as questões metodológicas vão ser alteradas para responder às necessidades educacionais especiais; como vão se confrontar as interações e as tensões no contato com a cultura ouvinte que fala língua oral; entre outros desafios da nova convivência educacional.

De acordo com isso, Machado (2008) assinala que tal superficialização do processo de inclusão do surdo na escola regular mostra a herança do modelo clínico, oralista e assistencialista que as instituições públicas deixaram para os profissionais atuais. Consequentemente, o direito à diferença, se articula em um espaço limitador e fortemente fossilizado a uma filosofia educacional

dominante que guia a construção de perspectivas, hábitos e práticas sociais dos participantes no cenário educacional.

Essa hegemonia do pensamento dominante na escola tem construído planejamentos a serem realizados sem contemplar os sujeitos surdos como sujeitos imprescindíveis para a compreensão das realidades humanas, da língua de sinais e da cultura surda. Portanto, em conformidade com Carvalho (2008), antes de levar para frente novas atuações, a política que as ampara deveria reconhecer a importância da cultura, do respeito à diferença¹⁵ (como construção histórica e cultural) e das relações interpessoais de cooperação.

Diante disso, no nível macrossociológico, precisam-se elaborar novas propostas que aproximem o olhar socioantropológico com um consenso de todos os envolvidos na educação dos surdos. Com isso, concordo com Quadros (2009) e Fernandes e Moreira (2014) quando enfatizam que os surdos que transitam cotidianamente na esfera educativa precisam aceder e participar plenamente nas discussões da política educacional do Estado assim como no processo decisório da implementação de um novo projeto político-pedagógico destinado para eles.

Assim, de no nível microsociológico, todos os envolvidos no processo de inclusão precisam avaliar continuamente o papel da escola bem como refletir sobre a intencionalidade de novos projetos pedagógicos com o lema de inclusão. Em outras palavras, a mesma comunidade escolar precisa avaliar o que se pretende atingir no fundo com as políticas inclusivas legitimadas, isto é, analisar a ideologia, os valores e as crenças sobre educação inclusiva que induz em práticas pedagógicas dentro da sala de aula.

Com isso, é importante identificar as barreiras para aprendizagem, os comportamentos e mecanismos de exclusão que, consciente ou inconscientemente, se veiculam pela sala de aula, e que sutilmente são promovidos pelas metanarrativas de cultura etnocentrista.

Por outro lado, com o fim de que a escola avance em práticas mais inclusivas, é essencial rebater a falta de preparo das escolas regulares para o trabalho com as crianças surdas, pois, como Machado

¹⁵Termo de *diferença* cunhado por McLaren (1995)

(2008, p.121) expõe, recuperando as conclusões de Lopes, "a maioria dos professores ouvintes se sente completamente despreparada para propiciar o aprendizado desses alunos, o que gera também nesses professores sentimentos de angústia e frustração"

Nesse sentido, no sistema público brasileiro existem ainda carentes estratégias dos professores regentes para acompanhar o processo educacional dos alunos surdos. Com isso, algumas das travas que dificultam pôr em prática a abordagem bilíngue a favor da inclusão são limitações de contratação de professores surdos e professores bilíngues qualificados, assim como os escassos investimentos em formação continuada.

Esse fato conduz inevitavelmente a uma insuficiente capacitação dos profissionais em LIBRAS e, por conseguinte, a uma minguada qualidade de interação com os alunos surdos por meio da língua viso-espacial.

Assim, a falta de contratação de instrutores surdos no grupo de profissionais da área não somente dificulta avançar a educação inclusiva dos alunos surdos, mas também conduz a uma desvalorização da língua de sinais em função da preferência da língua oral que pode provocar a criação de preconceitos por parte dos profissionais que não têm contato com a língua e a cultura surda (KELMAN, 2008).

Diante dessa situação, concordo com Kelman (2008) sobre a necessidade de encontrar mecanismos para que os alunos possam desenvolver identidades bilíngues e surdas dentro do mesmo espaço escolar. Com isso, tendo como referência o discurso de Marchesi (2004), deveria se tomar como foco a necessidade dos trabalhos em grupo, assim como a cooperação entre professores surdos e ouvintes, valorizando as línguas e buscando estratégias eficazes para ensiná-las por meio de uma reflexão constante da prática pedagógica.

Dessa forma, existindo uma parceria entre professores surdos e ouvintes, as crianças poderiam se apropriar de um bilinguismo participativo e significativo, entendendo-o como uma oportunidade para promover a cultura plural que existe no contexto educativo, pois as crianças, tendo várias representações de referência sobre ver e estar no mundo, poderiam construir não somente interações mais comunicativas e significativas, mas também práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças individuais.

Para isso acontecer, tal como indica Quadros (2008b), o ensino das duas línguas no contexto escolar (língua oral e língua de sinais) deveria ser abordado na perspectiva ‘aditiva’, isto é, fomentar a ideia que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto no campo político, social e cultural.

Contudo, tendo como referência as discussões da seção anterior, para possibilitar que as crianças (ouvintes e surdas) se apropriarem das duas línguas compartilhando um bilinguismo/biculturalismo dentro da escola, deveria haver mudanças de organização do grupo de profissionais e uma metodologia de ensino adequada às necessidades educacionais de cada aluno e segundo o tipo de modalidade da língua.

Em outras palavras, deveria se organizar espaços e práticas pedagógicas adaptadas para que as crianças surdas pudessem adquirir a língua de sinais como L1 e, sequencialmente, a língua oral como L2, bem como as crianças ouvintes pudessem adquirir de forma simultânea a língua oral como L1 e a língua de sinais como L2.

Desprende-se, com isso, uma ideia semelhante à de Lodi (2005), de organizar espaços bilíngues para a escolarização inicial de tal forma que se promova a língua de sinais como a língua de interlocução entre professores e alunos, assim como contemplar as duas línguas como línguas de instrução¹⁶, o que se torna difícil pela centralidade na língua oral.

Porém, centrando nas especificidades dos alunos surdos, a LIBRAS deveria ser promovida como a língua de instrução, já que ela é responsável por mediar os processos escolares, pois “a linguagem escrita da língua oral não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem” (LODI, 2005).

No entanto, a presença da escrita nos processos educacionais é uma parte subsequente da prática pedagógica (leitura de livros didáticos e textos complementares), o que lhe garante também certo *status* de língua de instrução. Diante disso, concordo com os planejamentos decorrentes do Decreto 56257/05, o qual defende a

¹⁶ ‘Aqui a ‘língua de instrução’ é entendida como língua que se usa para transmitir os conhecimentos e informações das disciplinas na sala de aula.

necessidade de profissionais bilíngues para pôr em prática outro modelo de escola bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrindo a possibilidade de ele ser desenvolvido em escolas da rede de ensino regular.

Conseqüentemente, sob o mesmo ponto de vista de Lodi (2005), viabilizando o acesso dos alunos surdos aos conhecimentos e conteúdos curriculares nos primeiros anos escolares, não somente se poderia garantir uma sólida base educacional, mas também se fomentar outras possibilidades de acessibilidade e participação para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Assim mesmo, a ação dos profissionais surdos e ouvintes que acompanham o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças deveria avaliar o tratamento pedagógico com o fim de se comprometerem com uma cultura da escola que respeite os princípios de flexibilização e de negociação no espaço compartilhado, ou seja, não ajustado aos padrões hegemônicos fixados na escola, mas adequando-o às alteridades que convivem umas com as outras.

Em vista disso, Higgins (1990) aponta que existem diversos desafios com os quais se deve lidar quando se tem o intuito de avançar no processo de uma escola em que a esfera vital surda e ouvinte convivam e aprendam conjuntamente, uns com os outros, em mundos comuns e particulares ao mesmo tempo, mas que ambos aportem uma riqueza recíproca e mútua. Sob minha perspectiva, tais desafios estão no modo de criar as mesmas oportunidades para construir uma educação significativa que possibilite viver uma experiência de interação, participação e alteridade plena.

Com isso, um dos pontos com que se defrontam os participantes envolvidos na reinvenção das práticas inclusivas recai precisamente nos modos de acolher o outro e, ou mesmo tempo, de transitar pelos mundos dos outros, realizando constantemente o exercício de se colocar em seu lugar, de compreender seus valores e crenças da sua cultura singular. Da mesma forma, para se desenvolverem satisfatoriamente essas relações de alteridade convém trabalhar com as identidades criadas e transformadas por meio das línguas.

Nesse sentido, e em conformidade com os depoimentos no trabalho de Machado (2008), é importante compartilhar uma língua de sinais no espaço de escola entre surdos e ouvintes, não somente para responder à necessidade particular da comunicação dos surdos (cuja cognição se desenvolve por processos visuais), mas também para propiciar as interações nas práticas sociais que assegurem aos sujeitos uma perspectiva mais ampla sobre sua pessoa.

Por esse viés, se faz necessário estabelecer um espaço efetivo com as duas línguas em que tanto as pessoas surdas como as pessoas ouvintes disponham do acesso às duas realidades linguísticas com o fim de não limitar ao sujeito a uma identidade fixa, criando estereótipos e preconceitos do outro e, sim, de se sentirem integrados ao transitar em esses entre-lugares¹⁷, reconhecendo-se com o outro.

Logo, consolidando uma educação bilíngue linguisticamente e culturalmente aditiva através de um planejamento de ensino e de atitude, iríamos além dos limites existentes nas fronteiras entre o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. De acordo com Quadros (2008a) e Fernandes e Moreira (2014), existindo um espaço democrático de troca para as duas línguas e culturas em questão, se poderia avançar para um equilíbrio nas relações de poder e de possibilidades de negociação na esfera educativa.

Contudo, seria interessante ir além do plano das melhoras metodológicas e de formação continuada dos profissionais em direção a melhorar as relações dialógicas entre os sujeitos. Nesse sentido, considero que devem ser contempladas outras questões mais profundas no processo de formação de tais profissionais, como, por exemplo, desenvolver e adquirir capacidades que lhes permitam atuar e interatuar com os alunos de forma significativa, criando um ambiente enriquecedor de troca de escutas e respostas.

Sob o mesmo viés, enfatizo a importância de os profissionais refletirem constantemente sobre teoria e prática na sua aproximação com os alunos. Em outras palavras, considero valoroso que os

¹⁷A noção “entre-lugares” introduzido por Bhabha (2001) é significada aqui como um espaço fronteiro de diferentes realidades onde são construídas as diferentes identidades e pensamentos liminares.

profissionais entendam quais são os próprios mecanismos de auscultação, estratégias de comunicação e posicionamentos mais adequados para favorecer a participação plena dos alunos no processo educativo.

Em resumo, podemos dizer que as vicissitudes da experiência inclusiva do aluno surdo por meio do modelo bilíngue vão além das contradições no marco legal e do mero acesso e uso da língua nas salas de aulas, pois não se trata somente de problematizar as questões logísticas e metodológicas na organização desse espaço educativo como também as questões ideológicas, conceptuais e de relações interpessoais.

Recuperando as palavras de Salvador (2000, apud SKLIAR, 2013), se precisa ter uma responsabilidade de todos nós para criar um ambiente que propicie um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor e significativo, educando através de sentimentos de autoestima, de respeito aos outros e ao próprio desenvolvimento histórico da escola.

4.2 Fazer a mudança acontecer: abrindo espaços de transformação nas perspectivas dicotômicas de inclusão

Diante do exposto anteriormente, vale remarcar que além de um planejamento linguístico de ensino de línguas, cabe colocar atenção também nos planejamentos de atitudes para avançar numa pedagogia inclusiva mais humanista.

Contudo, é inevitável questionar se existe a possibilidade real de inclusão quando estamos imersos em uma sociedade competitiva que valoriza acima de tudo o êxito acadêmico, isto é, o rendimento e a capacidade de competir, pois essa situação atual na qual nos encontramos parece não confluir com uma proposta de reforma educativa baseada em valores como participação e cooperação.

Conforme Marchesi e Martín (1995), para essa mudança acontecer, precisaria haver iniciativas que demandaram a construção de um novo entendimento político e ideológico do que é a escola, ou seja, decidir qual é o verdadeiro papel da escola quando se pretende enfrentar os fracassos da educação inclusiva no seu percurso histórico de forma efetiva.

Da mesma forma, compartilho as ideias de Skliar (2006) e Lacerda (2006), quando expõem que a escola não pode ser transformada num espaço plural e acessível para todos se segue mantendo as mesmas metodologias e planejamentos de inclusão, exigindo a adaptação dos participantes nas regras globalizantes no atual sistema educacional.

O fato de que permaneçam vigente polêmicas e opiniões divergentes entre os estudiosos dificulta a transformação da atual escola inclusiva em uma escola verdadeiramente significativa, isto é, uma escola com a participação plena e significativa de todos. Centrando-se nas questões dos alunos surdos, considero que se deveria transpassar essa ambígua hierarquia de princípios e objetivos perante a educação inclusiva para surdos.

Nesse sentido, seria interessante abrir o olhar nas construções sociais e linguísticas mantidas em uma cultura educacional segregada entre as identidades visuais e auditivas. Em outras palavras, para transformar a cultura escolar em multilíngue, participativa e integral, seria interessante explorar novas possibilidades de reflexão e atuação além da dicotomia estabelecida entre uma categorização que toma aos alunos surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria ou como estudantes com deficiência, em que a língua de sinais figuraria como um recurso educacional de valor instrumental.

Em vista disso, concordo com Higgins (1990) quando aponta que não somente precisa haver atitudes e práticas adequadas para atingir ao exercício de inclusão, de igualdade de direitos e de oportunidades que emergem no contato com os demais alunos, mas também compreender que essas intenções podem ser transformadas com o tempo.

Com isso, gostaria de concluir que durante a procura de outras práticas mais inclusivas, seria interessante se estar aberto a aceitar o discernimento com respeito e a colocar outros óculos em nosso olhar cotidiano para, dessa forma, fomentar as mudanças com critério e consciência de que todos nós formamos essa rede complexa de relações de subjetividades, cultura e conhecimento. Essa rede que transforma e é transformada pelo seu próprio contexto histórico, que se faz e se desfaz com a história em se mesma e com a história do outro.

4.3 Questionando o conceito de inclusão: um movimento de aproximação das diferenças? Ou um movimento além das diferenças?

Em relação com as discussões anteriores, vários autores como Sasaki (1997) apontam que o reconhecimento das diferenças é o passo imprescindível para se avançar nas práticas inclusivas. Assim, nesses movimentos de inclusão destaca-se a celebração das diferenças e o direito de pertencer a uma singular cultura ganhando um espaço dentro da pluralidade humana.

No que respeita às práticas educativas a favor da inclusão dos alunos surdos no sistema regular, Skliar (1998; 2006), representando os postulados dos Estudos Surdos, defende um enfoque educacional inclusivo baseado nas posturas socioantropológicas¹⁸. Com isso, se defende que, para a construção de uma educação inclusiva significativa devem-se reconhecer os alunos surdos como integrantes de uma minoria linguística e cultural que convive em uma sociedade plural majoritariamente oral.

Da mesma forma, segundo Machado (2008), no processo de avançar para uma educação inclusiva efetiva é imprescindível o reconhecimento político da surdez como característica cultural específica de um grupo social. Tal como no trecho do autor indica: A escola regular acaba privando o surdo do contato com outros surdos, sendo nesse contato que o surdo aprende a ser surdo, ou seja, se identifica com seus iguais, a se apropriar de sua língua e a ingressar na sua cultura, construindo a sua identidade e se organizando como grupo social (MACHADO, 2008, p. 131).

Com isso, 'identidade' e 'língua' desempenham um papel fundamental na construção de uma educação em que o povo surdo é reconhecido e valorizado como exemplo da riqueza humana. Diante desse prisma, as práticas educativas verdadeiramente inclusivas

¹⁸ O enfoque educacional inclusivo nos estudos de Skliar inicia-se como contradiscurso da política inclusiva e evolui como movimento de desafio às práticas segregacionistas na escola regular onde o surdo não tem espaço para manifestar-se culturalmente.

precisam estar focalizadas e serem entendidas a partir da diferença, isto é, reforçando os contornos das identidades culturais e linguísticas.

Diante desse fato, poderíamos nos perguntar se, ao delimitar essa pluralidade humana em comunidades identitárias (formadas com os múltiplos e diferentes mundos individuais) com o tempo não conduziria a uma cultura educativa fragmentada deixando pouco espaço para as construções interculturais e de alteridade?

Em conformidade com Ponzio (2014), as experiências de alteridade que favorecem a inclusão possivelmente não se geram a partir de um princípio de identidade, pois o ato de definir e encaixar as características culturais e linguísticas de cada indivíduo como parte de um grupo, pode levar a invisibilizar o caráter particular do sujeito, sustentando o *status quo* que o próprio grupo demarca.

Nas palavras de Cavalcanti e Maher (2009), os grupos culturais não são identidades homogêneas nem monolíticas, em que todos os membros do grupo agem e pensam da mesma forma, pois no interior dos grupos também existem as diferentes diferenças de cada sujeito, o seu caráter não consensual tão necessário para que o fenômeno da alteridade aconteça.

Nesse sentido, o conceito de 'identidade' como forma de aprisionar e definir o outro, impede o fenômeno da transculturalidade, da permeabilidade de valores e conhecimentos de uns com os outros, levando cada vez mais a uma categorização de coletivos, demarcando mais fronteiras, mais dicotomias e, em definitivo, mais desencontros.

Contudo, é preciso esclarecer aqui, que com o fim de vivenciar experiências de alteridade e transculturalidade dentro da escola não deveríamos ignorar ou suprimir as diferenças (caindo de novo em uma homogeneidade da escola), mas, sim, acolhe-las. Sob a minha perspectiva, considero que para avançar numa 'escola inclusiva' deveríamos educar para a acolhida do outro, educar para abrir-se inteiramente ao outro.

Assim, de conformidade com Ponzio (2014), talvez com essa receptividade ao outro, com um dirigir-se a ele em uma posição de ausculta num espaço extracomunitário, possamos constituir um espaço livre de qualquer tipo de pertencimento, de qualquer identidade que impõe conflito e indiferença com as individualidades, pois quando o

sujeito se abre com o outro e é acolhido, não existe território possível que separe.

5. JUSTIFICATIVA

A decisão de realizar uma pesquisa qualitativa no domínio da LA no contexto de ensino de LIBRAS como L2 decorreu do desejo de contribuir na ampliação do conhecimento na área da Linguística em o seu enfoque social e político, já que “a produção científica exploradora das dinâmicas sociais, culturais e políticas das salas de aula de segunda língua tem sido irrisória” (PENNYCOOK, 1998, p. 30).

Por outro lado, o fato de pesquisar em relação ao paradigma qualitativo os aspectos linguísticos e culturais no meio educativo, decorre do interesse de viabilizar o reconhecimento da contribuição das pesquisas qualitativas no avanço da ciência nos diversos saberes do cenário acadêmico.

Assim, embora os estudos qualitativos estejam crescendo nas diferentes áreas dos estudos linguísticos sob o seu viés social, o desenvolvimento das investigações nesse campo é realizado prioritariamente através do paradigma quantitativo. (FRIEDMAN, 2012).

Em relação às pesquisas em línguas de sinais, Quadros e Karnopp (2004) apontam que ainda existem muitas questões a serem tratadas para elaborar uma teoria linguística sólida com o fim de compreender melhor os aspectos que envolvem as línguas com modalidade visuoespacial.

Além disso, as mesmas autoras ressaltam que no domínio das pesquisas em línguas de sinais, existem certas assimetrias na construção do conhecimento, pois nem todos os objetos de estudo são apresentados com a mesma relevância nas áreas da linguística, nem em todas as línguas de sinais.

Nesse sentido, no que se refere ao ensino de línguas como L2 para ouvintes, podemos comprovar que existe uma ampla bibliografia sobre ‘alfabetização’ e ‘letramento’ focada nas línguas orais-auditivas, estudos específicos sobre seus conceitos e seus diversos aspectos políticos, linguísticos, sócio-linguísticos e técnicos, entre outros.

No entanto, no contexto de aprendizagem de línguas de sinais, como o caso da LIBRAS, vê-se escassez de pesquisas. Concretamente, no que diz respeito à aprendizagem de língua de sinais para crianças ouvintes, são poucos estudos que têm dispensado atenção aos diversos

aspectos socioculturais, metodológicos e de aquisição de tais línguas para crianças ouvintes. De fato, a maioria das pesquisas em relação aos processos de ensino-aprendizagem de línguas de sinais são realizadas em ASL (*American Sign Language*) e focadas exclusivamente em aprendizes adultos.

Outro motivo para pesquisar dentro das interações específicas que surgem nas práticas do ensino da LIBRAS para crianças ouvintes é porque pode ajudar a descrever sob outra perspectiva os diversos sentidos e significações das ações dos participantes em torno ao contato entre línguas (português-LIBRAS) e as relações interculturais que se estabelecem, mostrando, dessa forma, os distintos modos de compreensão da noção de 'inclusão' nessa prática de linguagem situada.

Da mesma forma, explorar projetos de educação bilíngüe intermodal (língua de sinais e língua oral) nas escolas regulares pode servir para amplificar o conhecimento desses processos educativos que visam, por meio dessa convivência entre línguas, avançar na 'educação inclusiva'.

Segundo Machado (2008), esse fenômeno é muito recente e, portanto, são poucas as experiências implementadas. Assim, inserir o modelo bilíngüe nos projetos pedagógicos para se avançar na educação inclusiva é ainda um desafio para as políticas aditivas, tanto na escala microssocial quanto na escala macrossocial.

De fato, focando-nos no nível microssocial, alguns dos profissionais da área da educação que trabalham no processo de inclusão percebem que a atual organização das escolas chamadas 'inclusivas' está longe de atingir os princípios de uma 'Escola para Todos'. A partir desse ponto, muitos se questionam, sob diferentes abordagens, se há outras possibilidades ainda não exploradas para avançar no sentido da melhoria da educação para todos.

Mas, como afirma Freire (1993), nenhuma prática pedagógica pode ser transplantada, se não reinventada, pois não existe uma proposta bilíngüe pronta e preparada para ser usada em qualquer parte do mundo porque são os diferentes processos históricos e culturais os que produzem diferentes propostas de educação bilíngüe.

Nesse sentido, esta pesquisa com foco nas interações interculturais na sala de aula, busca conhecer e refletir sobre umas

vivências particulares que possam contribuir na reflexão e discussão de alternativas educativas perante a educação bilíngue e inclusivas (LIBRAS e Português).

Assim, em conformidade com os trabalhos de Pennycook (2010) e Canagarajah (2005), trata-se de entender o cotidiano nas ações sociais localmente situadas através do uso da linguagem, ou seja, compreender como usamos a linguagem ao participar de uma atividade social, levando em conta que tal prática está regulada pelo contexto social em que se opera, assim como condicionada pela história cultural dos sujeitos e suas ideologias subjacentes. Diante disso, é possível compreender melhor o meio social educativo em que, às vezes, a comunicação intercultural falha, já que o que é inteligível para um grupo pode ser incompreensível para o outro.

Com isso, explorar o fenômeno social que coloca em foco os desafios interculturais entre a esfera vital surda e ouvinte no ambiente educativo bilíngue, pode contribuir para estabelecer novas dinâmicas de negociação e de ressignificação funcional das línguas nos espaços educativos para conviver com as diferenças no diálogo intercultural de forma mais consciente e respeitosa possível.

Assim, sob o mesmo ponto de vista de Marchesi e Martin (1995) e Góes (1999) é importante contemplar e refletir sobre as experiências de comunicação e linguagem nas práticas educativas para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem das crianças de forma significativa e integral.

Enfocando por esse ângulo, Higgins (1990) argumenta a importância de observar de forma ativa as relações que se estabelecem entre surdos e ouvintes com o fim de avaliar os processos organizativos e as atitudes para nos conscientizar do que fazemos e do que devemos mudar nas práticas sociais educativas e, de alguma forma, podemos antecipar possíveis situações antes que se tornem um problema.

Em suma, embora que o modo de pesquisar as propostas bilíngues e inclusivas não segue uma direção única, a motivação para a realização deste estudo com fundamentos etnográficos (como a observação participante) parte da possibilidade de se fornecerem novas perspectivas de reflexão, reformulação e transformação (ainda de modo indireto) da realidade educacional em torno de nós e da qual somos parte.

Da mesma forma, busca-se construir e reconstruir outras perspectivas críticas em torno do diálogo intercultural para desafiar as fronteiras naturalizadas, por meio de ações as quais “Vieira Pinto chama de ‘atos-limites’ — aqueles que se dirigem à superação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 2014, p. 125).

Segundo os estudos de Marchesi e Martin (1995) para que a cultura educacional de inclusão progrida de forma plena e plural, precisa-se levantar e avaliar constantemente novos estilos de relacionamento e trabalho, pois é a partir dessas interações e intercâmbios de comunicação que podem ocorrer dinâmicas de mudanças para se melhorar a educação.

6. ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

6.1 Desaprender

Ninguém aprende o ofício de conhecedor se limitando em por em prática regras preexistentes (GINBURB, 1983)

Depois de ser aprovada no Programa de Pós-graduação em Linguística, minha orientadora e eu marcamos para um café numa das lanchonetes da UFSC para dialogar. Dias atrás eu tinha lhe enviado um breve rascunho de projeto de pesquisa, pois queria saber sua opinião sobre a proposta que tinha escrito baseado numa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Ela me respondeu:

Excerto 2- (Conversa informal, minha orientadora e eu)

Eu li o seu trabalho, Anne, e percebi uma postura bastante positivista no modo que você quer encarar o projeto. Deste meu ponto de vista, a forma como quer gerar e tratar os dados da investigação se coloca bem na fronteira do paradigma qualitativo e do quantitativo. Com isso, quero dizer que ainda que você tenha o propósito de usar ferramentas etnográficas típicas para um estudo qualitativo, o seu método de investigação segue uma linha demasiado operacional para uma pesquisa que visa descrever a interação cotidiana de um grupo social. Acho que em relação as pesquisas de caráter etnográfico, não é pertinente representar a observação dessas práticas sociais como se elas fossem um modelo de realidade fixa, generalizável e prescritiva, pois precisamos entender que a realidade educativa, como em todas as realidades, é dinâmica e flexível em cada contexto, em cada grupo, em cada momento.

Esse comentário foi revelador para mim, pois depois daqueles anos de graduação estudando Linguística Aplicada na Europa torna-me consciente pela primeira vez que a concepção que tinha construído

sobre o que era fazer pesquisa nesse âmbito estava marcada pela aceitação das regras e padrões da abordagem aplicacionista.

Nesse sentido, torna-me ciente de que durante esses anos tinha estudado os usos da língua no contexto educativo de forma prescritiva e simplista, ou seja, como se os fenômenos e as ações que acontecem numa interação entre sujeitos pudessem ser sabidos de antemão e quantificados em forma de números para demonstrar o que pode ser factível para a melhora desses contextos particulares de escola.

De alguma forma estava investigando as práticas sociais em relação aos usos da linguagem guiando-me principalmente pelos postulados racionais e formalistas que dominam o campo da ciência e que, em parte, são responsáveis por construir o sentido comum acadêmico da sociedade neoliberal atual.

Assim, esse modo que eu tinha de pensar estava condicionado pelos discursos acadêmicos que ditavam o que era e o que não era legítimo para construir conhecimento científico. Em concordância com a perspectiva de Lyotard (2009, p. 79), “o saber científico é uma espécie de discurso [...] ele deve apresentar determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico”.

Por outro lado, ainda não estava consciente de que as argumentações que construía naquele contexto de saber estavam subordinadas pelos princípios de custo-benefício da sociedade atual convertida em mercado tecnocrático, como bem descreve o mesmo autor.

Diante disso, não era de estranhar que o conhecimento que adquire e produzi no mundo acadêmico no domínio da LA foram comandados principalmente pelas regras de operacionalidade, eficiência e especificidade a fim de ser aceito como saber científico. Assim, entendendo a LA dessa forma, também não era de estranhar que durante aqueles anos fora construindo narrativas acadêmicas com o intuito de serem traduzíveis e legíveis a uma política de ciência hegemônica.

Depois daquela primeira conversa com a orientadora foi quando me questionei em que medida nós somos sujeitos de produção de conhecimento, isto é, em que medida nós somos responsáveis e autônomos na/pela formação do saber científico?

6.2 Novas direções na forma de mirar

Uma vez superadas as provas de seleção, comecei a arrumar todos os trâmites necessários (visto, matrícula e bolsa) para iniciar o novo curso como mestranda na UFSC. Mas, além dos processos burocráticos, senti que precisava me preparar em um nível mais profundo, com uma atitude mais flexível e aberta, se queria tornar aquelas experiências como pesquisadora de forma mais significativa.

Para isso, precisava descentrar a mirada naquele foco abstrato e distante de ver o mundo (sempre em mudança), isto é, desmontar as crenças e os valores arraigados na formação do meu próprio conhecimento. Sem embargo, isso não significava que ia abordar o estudo a partir de novas perguntas; pelo contrário, ia me fazer as mesmas perguntas de sempre, só que com a intenção de as compreender sob outra visão mais holística e abrangente.

O caso, porém, era que, no início daquela aventura, não sabia onde nem como começar a construir as respostas, pois naqueles inícios, como mestranda, achava-me perdida tentando de descobrir os significados das práticas sociais no cenário educativo com essa nova forma de mirar.

Não obstante, sabia que, como um ponto de partida onde focar, ia ser muito útil, em alguma medida, ter direções introdutórias que norteassem o processo de pesquisa, uma bússola nesse espaço inaudito de investigação. Com isso, entre as leituras e releituras que caíam no início do percurso, umas das direções que encontrei reveladora para iniciar a investigação desde essa nova forma de pensar foram nos discernimentos de Moita Lopes (2006) e Pennycook (1998).

Sua forma de questionar os “grandes argumentos e ideais transcendentais infalíveis” do pensamento positivista e eurocêntrico nos diversos campos da ciência a partir de uma postura crítica e engajada na vida social educativa, ajudaram-me a desprender-me dos meus velhos padrões de pensar e agir, assumindo o risco de ser, como diria Costa do Nascimento (2011), “uma jogadora que não se alinha com a exigência de eficiência de um sistema geral”.

Por outro lado, foram outros pensamentos como os de Geraldi (2010) ou Miotello (2010), que me guiaram a ressignificar a construção

dos fundamentos teóricos e metodológicos com o fim de poder avançar na investigação em concordância com a nova postura de fazer pesquisa que tinha assumido.

Assim, embora seja verdade que a leitura e releitura dessa conjuntura teórica induziram-me a descolonizar o próprio conhecimento arraigado nas práticas discursivas no mundo acadêmico europeu, uma parte importante do processo desse refazer o aprendido foi desenvolvido por meio do diálogo com os outros.

Com isso quero dizer que o que realmente me levou a entender a complexidade de fazer pesquisa no campo da LA de maneira responsiva e significativas foram as conversas com os outros professores, alunos e colegas na área, diálogos que surgiam espontaneamente nos encontros nas aulas, nas reuniões, nos seminários ou simplesmente nas cafeterias fora das paredes institucionais.

Conhecer essa conjuntura de pensamentos e pontos de vista, não só me levaram a projetar as questões relevantes da pesquisa com mais foco e argumentação, mas também me ajudaram a tomar consciência da diversidade epistemológica e pragmática que temos ao nosso alcance para reconstruir conhecimento.

Com certeza, foram muitas questões e reflexões que se levantaram e se transformaram na medida em que ia trabalhando nas leituras sobre as interações sociais mediadas pela língua no espaço de ensino e aprendizagem.

Ainda assim, foram um tanto dessas questões que apareciam insistentemente nessas discussões, as quais se converteram nas mais relevantes e transgressoras no modo de realizar o estudo. Palavras como: ética; política; narrativa; etnografia; sujeito; transdisciplinabilidade e constructo ideológico; se transformaram elementos significativos de reflexão para iniciar criticamente a pesquisa no domínio da LA.

6.3 (Re)significações para a construção do estudo: Onde me coloco ante o olhar etnográfico e as pesquisas de LA?

Ter a vontade de descrever com princípios etnográficos as vozes cotidianas nesse cenário único e particular envolvia atuar de forma responsiva. Isso significava saber com consciência quais eram de antemão as concepções que iria adotar sobre os trabalhos etnográficos, sobre pesquisa em LA e outras teorizações sobre a 'língua' e 'ensino' em concordância com a postura crítica que tinha adotado. Ao final das contas, como Rockwell (2009) aponta, é preciso um estudo teórico prévio para uma boa descrição.

Com isso, constantemente fui questionando as escolhas e os significados das teorizações que ia construindo, não apenas com o fim de debater o próprio processo de (re)construir conhecimento, como também aproximar-me das possíveis limitações e complexidades que implica descrever as vivências específicas com os sujeitos participantes da pesquisa.

A etnografia, com certeza, foi um pilar importante para construir a narrativa nesta pesquisa qualitativa, porém sua significação foi-se modificando ao longo da investigação, colocando-a finalmente como um potencial para a transformação da prática educativa.

Contudo, minha primeira aproximação aos trabalhos etnográficos em ciências humanas aconteceu depois de começar os estudos em Linguística Aplicada na UPF de Barcelona. Até então, não tinha reparado que a atividade etnográfica pode desempenhar um papel importante para narrar o uso da língua como realidade vivida, ademais de relatar como a prática discursiva nos constrói como sujeitos em um cenário particular.

Logo após entender que a etnografia pode fornecer compreensão nas teorizações sobre 'língua' e 'linguagem', decidi integrar os princípios etnográficos para desenvolver este estudo situado em um contexto de ensino e aprendizagem de língua. Contudo, a significação dos princípios etnográficos na construção da pesquisa não foi se delimitado nos contornos de sua natureza metodológica.

Poder-se-ia dizer que a forma como entendi e integrei os fundamentos da investigação etnográfica nesta pesquisa não foi de um prisma puramente instrumental, em que a atividade etnográfica é usada como uma mera formalização metodológica, apenas um recurso técnico, neutro e asséptico do qual se servirem qualquer contexto, porque, tal como Rockwell (2009) afirma, isso seria defender uma objetividade não existente nas pesquisas qualitativas.

Nesse sentido, considerar os fundamentos etnográficos sob um enfoque concreto seria limitar aquela flexibilidade necessária para abordar a pesquisa qualitativa, considerando-a como Fabrício (2006) a descreve: como um território movente. Dessa forma, usar a atividade etnográfica como apenas uma ferramenta no processo metodológico reduziria o olhar de observação a uma simples mirada sistemática dos dados que tinha a disposição.

Assim, sendo uma pesquisa que objetiva descrever a complexa rede de alteridade, interação e comunicação nas salas de aulas, precisava abrir jogo aos elementos ponderáveis da etnografia a partir do seu valor social, olhando para os dados de forma holística e aprofundada.

Em suma, minha postura ante esse ‘fazer etnográfico’ foi similar àquela que Agar (1980 apud DURANTI, 2002) coloca: desde percebê-los ele uma experiência, um processo de investigação co-construído no participar do cotidiano de um grupo particular.

Essa atitude me induziu elaborar o conhecimento da investigação de uma forma mais construtiva e transgressora, isto é, não para narrar “um reflexo da realidade observada” (ROCKWELL, 2009, p.102), ou para explicar o que já cria saber, senão para criar novas miradas sobre realidades tão distantes e ao mesmo tempo próximas em mim.

6.4 Perder-se é uma parte necessária do processo

Em conformidade com de Rockwell (2009, p.68):

Paradoxalmente, nos momentos iniciais do processo real apresenta-se a disjuntiva entre manter-se com uma construção abstrata

precipitada demais, de forma geral sem ter feito toda a análise possível, ou aceitar um estado de confusão, de caos aparente. É inevitável, assim, assumir o fato de não entender e de buscar de novos sinais que ajudem a compreender, ora no campo ora no monte de notas. Ao aceitar esse momento, às vezes se tem a sensação de perder-se. Porém, é uma parte necessária do processo [minha tradução]

Embora já tinha um primeiro rascunho conceptual para iniciar o processo de investigação, desconstruir as compreensões naturalizadas no fazer pesquisa sob o hábito positivista foi uma caminhada árdua, complexa e muitas vezes assustadora. Pensar de um modo que minha própria lógica recusava levou-me ao desafio de construir uma nova consciência, unificando questões que antigamente problematizava em fragmentos desconexos.

Foi dessa forma que comecei a pesquisar alternativas disponíveis que defendiam a corrente ‘ecológica’. Nesse sentido, partindo do modelo de Van Lier (1998), tratei de explorar uma abordagem de investigação que percebera as relações intrínsecas que entrelaçam os processos sociais (como negociação, controle, apropriação, socialização ou resistência) com os processos de ensino-aprendizagem de línguas no contexto da Educação Infantil.

Com isso, fui explorando novas fontes de conhecimento que explicassem como sujeito, contexto, período, processos e outros fatores entram em jogo nos subsistemas interconectados na educação e na língua em uso. Contudo, foram muitas ocasiões em que as fontes de informação, os procedimentos ou as estratégias que escolhia para o estudo não resultavam ser as mais apropriadas para desenvolver a pesquisa.

Por outro lado, no próprio caminho de pesquisadora que estava iniciando, apresentavam-se várias preocupações de diversa ordem (intelectual, emocional, filosófica, técnica, prática, logística e ética) que me conduziam a um estado de confusão, mas que, de outro

modo, abriam um espaço de reflexão para conhecer o processo da minha própria aprendizagem.

Como Miccoli (2013) e Mey (2001) expõem, avanços e retrocessos são naturais durante o processo de pesquisa, no que não existe a ausência de contradições. Aceitar o aparente caos do processo levou-me a entender que somente se mergulhava nesse labiríntico amálgama com uma abertura de pensamento; com presença e consciência plenas, seria possível problematizar tais questões e valorar as decisões, argumentações e reflexões do estudo com tranquilidade.

7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

7.1 Escolher a proposta metodológica a partir do objetivo de pesquisa

No que se refere a escolher a proposta metodológica, nunca pretendi desenvolver a investigação através de normas metodológicas que ditam o que é possível ou é devido fazer. Como Rockwell (2009, p. 49) aponta que "não se deve idealizar um método, mas ser flexível no processo".

Sem embargo, como fazer o estudo com o objetivo de descrever as interações e dinâmicas particulares da cultura educativa estudada (em um contexto de Educação Infantil de ensino de LIBRAS como L2) era determinante orientar-me por uma metodologia de investigação que correspondesse a atingir tal objetivo e, ao mesmo tempo, facilitasse ampliar a compreensão acerca de como os usos reais das línguas estão articulados com as questões sociais e culturais no ato comunicativo da interação.

Assim, em concordância com as especificidades do tema de estudo, o desenho metodológico da pesquisa foi-se construindo a partir de uma natureza aplicada e qualitativa, com uma abordagem descritiva e interpretativa de análise¹⁹, cujos procedimentos para a geração de dados partiram de uma observação *in situ*²⁰ dos fenômenos situados.

Por tanto, com o propósito de estudar os fenômenos interativos e socioculturais no processo de apropriação da LIBRAS como

¹⁹A perspectiva descritiva-interpretativista da análise foi constituída de dois autores: Friedman (2012) e De Grande (2011), os quais argumentam a interconexão entre as práticas descritivas e às práticas interpretativas no ato de analisar, pois em toda descrição é envolvida um processo de interpretação, ou seja, ao descrever os fenômenos nesse cenário social particular vai se interpretando os significados que as pessoas conferem aos fenômenos estudados, levando a (re)construir um processo analítico circular e retroativo.

²⁰Seguindo o modelo de Mackey e Grass (2012) a observação *in situ* se realiza quando o investigador acudirá ao lugar do estudo para observar o que está acontecendo num contexto social particular.

L2, o estudo se realizou em base aos principais fazeres etnográficos, recorrendo a uma série de métodos de geração de dados como a observação participante, a entrevista, o diário de campo, em combinação com dados documentais, entre outros (VÓVIO; SOUZA, 2005).

7.2 Levantamento de geração de dados

7.2.1 Processos burocráticos prévios nas pesquisas com seres humanos

Em toda pesquisa que envolva seres humanos se apresenta de forma inevitável uma questão de responsabilidade ética. Nesse sentido, o estudo de cunho etnográfico que pretendia fazer implicava assumir princípios éticos para gerar dados a partir da observação num contexto natural de ensino.

Assim, seguindo minha própria ética e as recomendações de vários autores como Anguera (1992), decidi que as observações que pretendia realizar seriam abertas, ou seja, tanto os professores como as crianças estariam conscientes plenamente de que iam ser observadas como objeto de pesquisa.

Contudo, partindo das indicações de Garcez et al. (2014), antes de acionar o processo de observação das interações (registradas em notas de campo e filmagens), tomei providência para assegurar, em documento escrito, o consentimento de todos os participantes do estudo.

Para isso, o primeiro passo foi submeter os documentos necessários²¹ do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil para obter a aprovação do parecer consubstanciado pelo Comitê de Ética da UFSC (CEPSH-UFSC). No meu caso, concluir a validação documental da submissão levou tempo, pois o projeto ficou em pendência vários meses.

²¹Documentos solicitados pelo CEPHS: Informações básicas do projeto; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de anúncio (TA); Declaração da Instituição, Projeto Detalhado e Folha de Rosto.

Poderia se dizer que uns dos fatores principais que obstaculizaram o processo de obter o parecer do CEP SH foram as dificuldades para aceder, interpretar e acompanhar as informações sobre as pendências no *site* da Plataforma Brasil. Talvez essas dificuldades tenham implicações de minha situação de aluna estrangeira, com um sistema acadêmico e organização bem diferentes do que estou acostumada.

Desse modo, para combater a espera de forma mais paciente, fui construindo os fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisa, enquanto batalhava com a lista de inadequações elaboradas pelo Comitê, que me solicitava refazer o modelo de consentimento com a linguagem apropriada para os participantes e em concordância nos moldes da res. CNS 466/12.

Assim mesmo, realizando de forma progressiva um exercício de espera e aceitação dos ritmos naturais dos trâmites burocráticos que obtive a aprovação do CEP SH para iniciar a geração de dados. Logo depois de obter o parecer do CEP SH, distribuí os TCLEs (aceitos pelo Comitê) entre os sujeitos envolvidos na pesquisa para eles lerem e assinarem o consentimento de participar na minha pesquisa. Somente, dessa forma, com o consentimento expresso dos participantes do estudo, pude iniciar finalmente a geração de dados.

Contudo, durante todo esse período de apreciação da pesquisa pelo CEP SH fui questionando cada vez mais até que ponto a forma restrita em que são regidas as normas para cumprir as especificidades éticas das pesquisas que envolvem seres humanos facilita a realização plena de novos estudos no campo das ciências sociais e humanas, adequando-se os processos próprios que cada investigação.

7.2.2. Observação participante: De onde miramos para ver a escola?

Como já foi mencionado anteriormente, o instrumento primordial para a geração de dados foi a observação participante. Contudo, o estudo apresentou dois focos principais de observação. Por um lado, se observaram as interações e estratégias comunicativas entre os professores surdos e as crianças e professoras ouvintes dentro

da sala de aula. Por outro lado, se observaram as discussões dos participantes do projeto (professores regentes, professores surdos e pesquisadores) fora da aula, concretamente nas reuniões semanais que se estabeleceram no grupo do projeto de extensão.

Assim, o modo de observar as dinâmicas interacionais dentro e fora da sala de aula se realizou a partir da metáfora do microscópio proposta por Everston e Green (1989) e entendida como um processo de observação em que primeiramente se observa do prisma descritivo de forma geral e progressivamente vai se delimitando o foco da observação até contextualizar os fenômenos observados de forma seletiva.

Figura 3-Metáfora do microscópio



Fonte: EVERSTON e GREEN (1989)

Com isso, nas observações realizadas dentro da sala de aula, o olhar foi se tornando mais seletivo aos encontros entre as subjetividades surdas e ouvintes para descrever, em alguma medida, como essas intersubjetividades iam transformando a estrutura microssocial donde os participantes estavam imersos.

No que se refere às observações realizadas fora da sala de aula, nas reuniões semanais, o olhar virou-se em outra perspectiva. Nesse sentido, o foco estava em explorar as discussões e experiências narradas dos colaboradores do projeto nessa vivência particular de educação inclusiva através do ensino de LIBRAS, ou seja, focando o olhar não apenas no 'que se dizia', mas do 'como se dizia'.

Sendo um estudo longitudinal, as observações realizaram-se de forma sistêmica durante um semestre escolar. Com isso, as observações foram estruturadas em sessões semanais, de

aproximadamente uma hora e meia de duração na sala de aula e, uma hora de duração nas reuniões extraclases.

Com relação às implicações como observadora participante externa²², em todo momento existiu aquela tensão entre participação e distanciação dos fenômenos sociais que aconteciam nesse contexto natural de escola.

De acordo com Mason (2002) e De Grande (2011), significou que minha postura de observadora balançava-se entre um observar de fora as interações e relações dessa cena de vida educativa e um observar de dentro, conhecendo as particularidades da situação, aprendendo com elas, transformando-me em uma experienciadora desses mundos cotidianos.

Sem embargo, essa dualidade no observar, ressaltou-se, sobretudo dentro da sala de aula. Existiam várias situações que transformavam minha dinâmica de estar no campo como uma mera observadora-pesquisadora em uma participante a mais da situação social.

Principalmente, os eventos que propiciavam experimentar mais da cena observada, eram quando as crianças se assomavam nos contornos de minha caderneta verde dispostas a me distrair do silêncio das anotações ou quando os professores surdos olhavam para mim com o fim de dar uma força para eles ao se sentir inseguros em alguns momentos de dispersão das crianças.

Também eram aquelas constantes petições de apoio técnico para filmar as sessões ou projetar os vídeos (como parte de material didático), ou as demandas de interpretação das professoras ouvintes e professores surdos em algum momento de incompreensão linguística que furavam minha bolha de observação distante.

7.2.3 Registro dos dados observados

No que concerne ao registro de dados, seguindo as pautas de Garcez et al. (2014), as ferramentas para gerar os dados foram através

²²Em base ao modelo de Lapassade (1991 apud NOGUEIRA, sem data) a observação participante externa significa que o pesquisador/a não faz parte da localidade senão que solicita a entrada para observar o contexto natural em tempo parcial.

de sistemas narrativos (notas e diários de campo) e audiovisuais (sessões de filmagens).

A respeito das notas de campo, as observações relataram de uma forma narrativo-descritiva a fim de “conhecer os sentidos das ações conforme esses sentidos se definem da perspectiva dos atores” (ERICKSON, 1990 apud GARCEZ et al., 2014).

Centrando-se nas sessões de filmagens, o estudo contou com duas filmadoras para captar os eventos das atividades em LIBRAS realizadas dentro e fora da sala de aula. Com isso, dentro da sala as câmeras foram posicionadas em cima de dois tripés e de acordo com as configurações espaciais, previamente testadas. Porém, quando as atividades se realizavam fora da aula, éramos os próprios colaboradores do projeto que filmávamos os eventos.

Por outro lado, para registrar as reuniões extraclases, além das notas de campo, se instalou somente uma gravadora de áudio. Consideramos não realizar filmagens já que os comentários feitos pelos professores surdos eram interpretados para o português por uma das colaboradoras do projeto, e o foco aqui, já mencionado anteriormente, estava nas experiências narradas pelos participantes adultos.

Cabe destacar que os recursos audiovisuais foram adotados de forma complementar às notas de campo, já que os sistemas narrativos constituíram a ferramenta principal do registro de dados. De acordo com Duranti (2000), apesar de uma filmagem conseguir ampliar a abrangência de visão do evento interativo e proporcionar uma riqueza de informação que está por além de nossa destreza analítica, as notas de campo, aportam uma dimensão experiencial e subjetiva de ter estado aí, reconstruindo situações que permitem contextualizar o que nos causou estranheza, curiosidade ou emoção.

Por outro lado, as conversas, as entrevistas e os questionários de pesquisa também formaram parte das ferramentas de coleta de dados qualitativos, ainda que num nível secundário para integrar os dados, e somente realizados a alguns dos participantes adultos, os que consideraram mais significativos para o estudo.

No que se refere às entrevistas e conversas informais, basearam-se na ideia da entrevista-recorrente de Meletti (2002) e no método de *member checking* (apresentado em Friedman, 2012). Nesse sentido, os participantes adultos da pesquisa tinham a liberdade de ler

e comentar sobre as interpretações feitas depois de ser entrevistados, sendo esses comentários incorporados dentro da narrativa final.

O intuito desse procedimento foi reforçar a ideia de múltiplas perspectivas descrita em Friedman (2012), em que se constrói uma rica descrição ao incorporar a perspectiva êmica (do participante) e a perspectiva ética (do entrevistador).

Assim, conforme a mesma autora aponta, neste viés construtivista não se trata de privilegiar as interpretações do pesquisador, mas de dirigir os esforços para incluir múltiplos pontos de vista e múltiplas vozes por meio de entrevistas com os participantes, entre outras técnicas.

Por outro lado, no que concerne aos procedimentos de organização, segmentação e transcrição dos dados, tais tarefas basearam-se principalmente nos trabalhos de Duranti (2000), Quadros (2015) e Garcez et al.(2014), porém de uma forma simplificada. Nesse sentido, os registros (recortados em excertos) foram apresentados a partir da convenção de transcrição baseada em Gesser (2006), mas de forma reduzida e sem uma contextualização exaustiva de cada evento descrito, com o fim de facilitar a leitura de uma narrativa criada sob um olhar panorâmico dos fenômenos observados.

Assim, o primeiro passo, para organizar as notas de campo foi transcrevê-las transcritas digitalmente para o português. Depois, para facilitar a busca e recuperação dos dados estes foram organizados em duas pastas: uma pasta para as notas de campo (já transcritas) e outra pasta para os registros audiovisuais. Ambas as pastas foram armazenadas em três versões: uma no próprio computador, outra no Google Drive e a última em HD externo. Assim mesmo, os arquivos foram nomeados da seguinte maneira: [atividadeX_grupoX_diaX_semestreX];[reuniãoX_sobre_atividadeX_dia X_semestreX].

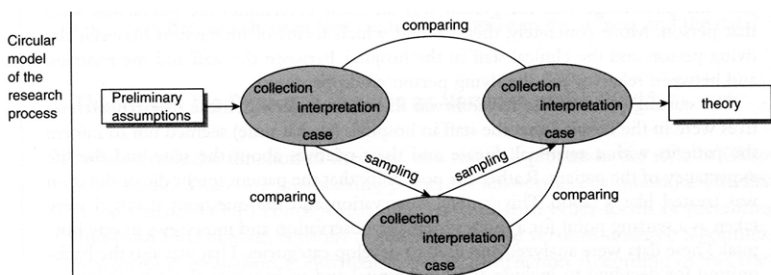
Todos os arquivos das notas de campo (quanto atividades quanto reuniões) foram impressas em papel não somente para uma releitura dos dados de forma mais confortável para os meus olhos, mas também para sublinhar com cores os temas recorrentes que iam aparecendo na releitura dos dados.

Essa classificação colorida facilitou bastante o processo de análise, já que constantemente tinha que voltar aos registros para uma

nova interpretação com o fim de entrelaçar de forma coerente a observação com a construção conceptual seguindo o modelo circular no processo de análise.

Assim, delinear os dados em temas significativos não somente viabilizou uma compreensão dos dados mais acurada, mas também permitiu estabelecer novas relações entre os eventos recorrentes (dados típicos) a as situações especiais (dados atípicos) para construir uma descrição desde múltiplas perspectivas de interpretação.

Figura 4. Modelo circular no processo de pesquisa



Fonte: Flick (2006)

Contudo, antes de prosseguir com esta seção, é importante esclarecer aqui que, a pesar de usar a metáfora do microscópio (EVERSTON; GREEN, 1989) para observar os fenômenos sociais, o modo de descrever as observações foi sob um olhar macroscópico. Nesse sentido, decidi narrar os eventos sob uma perspectiva panorâmica (sem hierarquias temáticas e sem aprofundar num episódio em particular) porque queria mostrar a pluralidade de encontros e desencontros que acontecem no roteiro da cena educativa.

Dessa forma, narrando sob esse prisma macroscópico, talvez, instigaria algum leitor-pesquisador à refletir sobre algum deles de uma forma mais profunda, podendo chegar a ser o ponto de partida de uma nova pesquisa.

7.2.4 Análise e interpretação dos dados: transformar a mirada

O trabalho de análise foi feito com o propósito principal de transformar a mirada. Neste sentido, seguindo os postulados de Rockwell (2009), o processo de análise se acionou desde o objetivo de tornar cotidianos e compreensíveis àqueles dados que inicialmente resultavam serem alheios, estranhos e excepcionais. Mas de que forma podia transformar o material de campo em uma narrativa sensível que trouxesse à tona os significados que circulam na experiência observada com um olhar diferente?

De acordo com Rockwell (2009), para que os resultados do processo analítico não se tornassem apenas um relato decalcado da situação que se observou, precisava me submergir em um processo cíclico, flexível e inconcluso de análise, em um vaivém constante de voltar aos dados originais para descrever uma nova interpretação das vozes contraditórias e complementarias que reapareciam nessa constante interação de leitura e escritura, releitura e re-escritura.

7.2.5 Costurar as vozes para múltiplas platéias desde a narrativa etnográfica

O pesquisador que emprega a montagem simultânea de múltiplas vozes é como um fabricante de colchas ou um improvisador no jazz, os quais costuram, editam e reúne pedaços da realidade, de sons e compreensões, um processo que gera e cria unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19)

Após várias leituras inspiradoras, ainda que essas não sejam necessariamente de autores etnográficos como, por exemplo, Geraldí (2010) ou Ponzio (2002), entendi que o ente essencial para a construção do texto é manter um constante diálogo de vozes e os seus diversos pontos de vista do fenômeno que se está levando em conta como significativo. Em definitivo, a forma de narrar nasce de um compêndio de vozes entre “as pessoas que se estudam, entre o

pesquisador e suas preferências disciplinares e teóricas” (DURANTI, 2000, p. 128).

Nessa lógica compreendi que não somente são necessários os fundamentos teóricos prévios e consecutivos para construir uma boa descrição, mas também se precisa abrir espaços de interseções entre essa elaboração teórica e a observação empírica da perspectiva o mais êmica possível em relação às questões culturais, ou seja, pensar com o conceito e não somente sobre ele (GEERTZ, 1973).

Sob esse viés, o pesquisador no ato de narrar a experiência vivida deve movimentar-se entre o umbral da experiência próxima e da experiência distante para que a narrativa que se construiu “não se mantenha quieta às tonalidades distintivas de suas existências” (GEERTZ, 1992, p. 75).

Por outro lado, seguindo os trabalhos de Erickson (1984), o ato de descrever com maior entendimento o mundo que se me apresentava em cada dado gerado e expressar o que considerava significativo nesses encontros não somente implicava lidar com os distintos contornos de contradições e inconsistências que o compõem, mas também, aprofundar através de suas camadas de singularidade, para descobrir sua historicidade, ainda que ela tenham sido “originada com elementos herdados, gerados, impostos ou roubados” (BONFIL, 1991 apud ROCKWELL, 2009).

Ao final das contas, essa lógica relacional entre o singular e o global pode permitir abordar outros casos e avançar nas pesquisas em múltiplos sentidos, já que “podem ser diferentes os conteúdos em cada contexto particular, mas semelhantes os motivos de fundo” (ROCKWELL, 2009, p.83).

Chegado ao ponto de entregar-me à arte de construir o texto com contrapontos empíricos, conceptuais e descritivos, me induziu inevitavelmente a seguinte questão: Como fazer uma narrativa própria e polifônica inteligível? Ou seja, como explicar a compreensão particular desse mundo complexo sem cair no erro de ser uma narrativa fragmentada, desconexa e, de certo modo, opaca às significações das práticas sociais que estão em jogo na interação?

Talvez a resposta mais adequada para essa questão esteja na metáfora do ofício do ‘moldador’ explicada por Denzin e Lincoln (2006). Nesse sentido, para coordenar essa infinidade de dados de

diferentes naturezas numa escrita entendível, devia atuar como um *bricoleur*, isto é, como um agente capaz de reunir as peças aparentemente desconexas do contexto de pesquisa (vozes, interpretações e compreensões) para “misturá-las, sobrepô-las, formando um composto uma nova criação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18).

Com base às ideias dos próprios autores, à medida que vão se enlaçando de forma significativa os fragmentos dispersos das imprevisibilidades diárias de observação vai se desconstruindo as compreensões naturalizadas em relação a como as experiências vividas devem ser apresentadas.

Nesse ponto, em que entendi que o texto escrito é realizado a partir da interpretação performativa com o sujeito social e suas vozes, convinha refletir sobre a próxima questão: Como contar e compartilhar esse conhecimento atingido coletivamente e representado em forma de texto não somente com auditório acadêmico, mas também fora dele?

A fim de encaminhar uma resposta para tal questão, apelei às argumentações de Denzin (1997) nas quais se expõe essa desconstrução da forma tradicional de não somente escrever, mas também de ler um trabalho científico. Neste sentido, o estudo deve ser entendido como narrativas que se contam, tanto para o quem o escreve quanto para o quem o lê.

Diante essa perspectiva, tanto o autor como o leitor adotam um papel ativo no processo estudado, pois o autor entrega uma história de um só protagonista (objeto de estudo) para que os leitores descubram os outros protagonistas que habitam nas vozes historizadas da experiência narrada.

Por outro lado, inspirando-me em Freire (2014), o ato de contar para se e para os outros o que se compreendeu no estudo pode ajudar a dissipar as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular, pois esse modo de narrar o que entendemos, de certo modo, pode desafiar as formas de estratificação social e atribuição do prestígio para aceder ao conhecimento científico.

Em definitivo, tal como acontece com outras narrativas (reais e fictícios), o que conta como conhecimento é poder descobrir o sentido

de certas coisas, ler entrelinhas e detrás delas, produzir um diálogo e uma consciência daquilo que é narrado.

Assim mesmo, nessa continuidade de pensar se apresenta quase de forma consequente uma questão de responsabilidade ética: como representar uma versão (entre as múltiplas versões possíveis) das práticas que observamos e interpretamos subjetivamente sem cair numa onipotência interpretativista do próprio autor, nem num retrato estático dos outros, escondendo a própria capacidade das pessoas de transformar seus mundos?

Eis aqui o desafio, que Rockwell (2009) apresenta como: escrever o próprio, especialmente na versão para os outros.

8. CONTEXTO DO CAMPO DO ESTUDO

8.1 O projeto piloto/ experimental de ensino de LIBRAS na educação infantil

Tal como tinha me indicado o coordenador do projeto pelo *e-mail*, cheguei na sala 215 na hora certa. Trouxe comigo a caderneta verde de anotações, pois naquele momento minha memória de curto prazo não tinha a capacidade suficiente para reter tanta nova vivência na cidade de Florianópolis.

Quando entrei na sala encontrei uma colaboradora do projeto arrumando uns papéis, mas como eu não queria atrapalhar sua tarefa, sentei em silêncio lançando um tímido “oi”. Pouco tempo depois chegou o coordenador que me cumprimentou de forma natural e imediatamente me apresentou à colaboradora.

No meio tempo de essa conversa introdutória, a colaboradora desviou o tema informando que não tinha que vir ninguém mais na reunião daquele dia, e como a sala estava muito quente por causa do ar condicionado estragado, o coordenador sugeriu ir até o pátio para seguir a conversa de forma mais amena.

Uma vez lá, sentamos na grama confortavelmente, tirei os sapatos e abri a minha caderneta para anotar fragmentos da conversa que se estava gerando entre eles em relação às atividades do projeto, pois fazia umas semanas que tinha trocado algumas mensagens com o coordenador, pouco sabia sobre a dinâmica do projeto, suas áreas de atuação e de reflexão.

Nesse íterim, o projeto de extensão tinha dois anos de experiência atuando de modo piloto/experimental numa creche brasileira. O seu escopo principal era aproximar crianças, pais e professores com o convívio da LIBRAS no âmbito da Educação Infantil como uma prática educativa que poderia ajudar na transformação das creches brasileiras em ambientes bilíngues LIBRAS-Português.

Com isso, a proposta do projeto centrava-se em realizar atividades lúdicas em interação com a língua de sinais como parte do programa pedagógico da escola, desenvolvidas por meio de uma parceria entre professores da creche e, alunos e pesquisadores na área de LIBRAS na UFSC.

Contudo, a proposta do projeto de extensão tinha como referência o planejamento educativo de *Creches Mistas* de Danielle Marcelle Grannier, um projeto didático-pedagógico focado na educação de surdos que foi apresentado no I Simpósio de Línguas de Sinais e Bilinguismo em Brasília, no ano 2005.

Lá, a autora propôs a ideia da implementação de creches mistas no país, ou seja, desenhar um modelo de escola brasileira com funcionários ouvintes e surdos e com crianças surdas e ouvintes para que as crianças tivessem acesso a um ambiente bilíngue e, por conseguinte, pudessem apropriar-se das duas línguas de um modo natural e significativo desde bem cedo.

Assim mesmo, Grannier projetava tal proposta de uma visão interacionista da aquisição da linguagem. Nesse sentido, a apropriação simultânea das duas línguas vem condicionada tanto pelos fatores internos (habilidades mentais da criança quanto pelos fatores externos (exposição e oportunidade de uso em distintos contextos sociais).

Isso significava que qualquer criança possui a capacidade de aprender línguas se estiver expostas a um ambiente linguístico propício, ou seja, se estiver expostas à língua em uso. Em relação à língua de sinais, a autora expõe a importância de conviver com pessoas que usem a língua de modo significativo, em situações cotidianas e naturais. Portanto,

É necessário que a criança, desde os primeiros dias de vida, possa ver gente usando LIBRAS, normalmente, bastando [...] que haja pessoas conversando em LIBRAS com a criança e também usando LIBRAS como comunicação usual, entre si, na presença da criança” 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 (GRANNIER, 2007, p. 4).

Assim, esse planejamento (embora esteja mais focado na educação para surdos) parte de uma política linguística aditiva tendo

como escopo proporcionar às crianças desde a mais tenra idade as condições necessárias para a aquisição das duas línguas (visuo-espacial e oral) dentro de um programa escolar bilíngue.

Com uma proposta semelhante foi como o projeto de extensão nasceu, aplicando-se como projeto piloto/experimental numa creche vinculada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contudo, tal proposta foi focada na aprendizagem de LIBRAS como L2 para crianças ouvintes, visto que até esse tempo não tinha nenhuma criança surda inscrita na creche.

Dessa forma, o projeto em parceria com a escola infantil fomentava a aprendizagem da LIBRAS pelas crianças ouvintes através do convívio com pessoas surdas na mesma sala de aula a fim de oferecer às crianças vivenciar a língua de sinais em uso no seu contexto escolar, fora dos parâmetros do ensino formal.

Essa interação com a LIBRAS favorecia integrar tais crianças e suas professoras ouvintes à realidade cultural do surdo, para “através desse convívio com surdos, as crianças terem acesso à(s) cultura(s) compartilhada(s) pela população brasileira em geral, consolidando seu bilinguismo e sua biculturalidade” (GRANNIER, 2007, p.17). Com esse viés, poderíamos deduzir que o projeto visava ampliar a veiculação da LIBRAS no país por meio de uma inversão lógica das relações de poder e de saber.

Nesse sentido, não se tratava de abordar práticas educativas impostas de cima para baixo, no discurso hegemônico de decidir pelo outro sem vivenciar de perto o dia a dia das realidades escolares. Pelo contrário, o intuito do projeto era levar a cabo práticas pedagógicas reconstruídas cotidianamente a partir do nível microssocial, isto é, a partir das transformações das atitudes e concepções que acontecem na sala de aula.

Com isso, ficava refletida a dificuldade no Brasil de uma política educacional bilíngue consolidada, pois espalham-se sobretudo projetos de extensão e de pesquisa que buscam estratégias de resistência ao modelo assimilacionista para potencializar uma educação inclusiva bilíngue com a presença efetiva da LIBRAS, mas não ações governamentais cujas intervenções para avançar na inclusão parecem estar estancadas apenas na garantia da presença de intérprete nas salas de aulas.

Por outro lado, para aplicar essa lógica reformista de baixo para cima, o projeto de extensão contou com a colaboração da creche que, além de sua função de educar as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses (integrando a primeira etapa de Educação Básica), atua como um espaço interativo de formação, de pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil.

Esse exemplo de estabelecer um espaço de ensino, pesquisa e formação é determinado pela vinculação da creche ao Centro de Ciências da Educação da UFSC desde a década no 90, constituindo e mantendo uma relação coadjuvante entre Educação Básica e Universidade.

Com isso, um dos focos principais de atuação dessa escola está na formação inicial e continuada dos professores para a Educação Infantil, da mesma forma que colabora da formação de outros profissionais que se utilizam dos conhecimentos produzidos nesse espaço educativo para atuarem em diferentes campos da Educação Básica das redes públicas.

De acordo com isso, à diferente do que acontece com as escolas brasileiras em geral, a mesma instituição mantém uma estreita e permanente conexão com a pesquisa acadêmica, já que permanentemente participa com estudos e pesquisas dos cursos de pós-graduação, cujos resultados são sociabilizados gerando novos conhecimentos para o conjunto da Universidade e da sociedade em geral.

Tal com a própria escola se apresenta, a sua trajetória de colaboração científica, acadêmica e social tem tido a possibilidade de estreitar os laços entre teoria e prática em busca de novos conhecimentos que favorecem o aprimoramento tanto no trabalho educativo na instituição, quanto na Educação Infantil pública, consolidando-se como exemplar-indutor dos programas federais no Brasil.

Com isso, era consensual que a participação da creche nas atividades lúdicas em LIBRAS propostas pelo projeto de extensão da UFSC formasse parte do seu programa pedagógico. Esse projeto cooperativo sobre a aprendizagem e aproximação culturais das crianças e professoras ouvintes com a LIBRAS tinha finalidade de criar novos conhecimentos sobre educação das crianças menores de 6 anos.No

entanto, a organização e atuação pedagógica dessa parceria entre creche e universidade foram modificando-se no transcurso dos cursos escolares. Como bem explicou o coordenador do projeto:

Excerto 3- (fragmento das bases do Projeto de Extensão, na plataforma Pró-Extensão UFSC)

Inicialmente as professoras da creche tinham um papel coadjuvante, não participando diretamente de um processo formativo. O papel das professoras era o de acompanhar o desenvolvimento de atividades com as crianças que eram planejadas, executadas e avaliadas pelos membros do nosso grupo. Logo depois, nos cursos posteriores, se propôs que as próprias professoras da escola conduzissem as atividades lúdicas em LIBRAS, com o suporte dos membros do projeto tanto no planejamento quanto na execução das atividades.

8.2 Os participantes no processo de pesquisa dentro e fora da aula

Para realizar este estudo contei com a participação de alguns dos colaboradores e pesquisadores no último curso de desenvolvimento do projeto de extensão, no qual eu também participava. Todas as atuações do projeto eram organizadas e supervisionadas pelo coordenador do projeto, quem tem toda sua formação acadêmica ligada a LIBRAS, com ênfase no tema de ensino da LIBRAS como L2 para ouvintes.

Nesse momento, no que se refere à colaboração externa do projeto, eram quatro professoras ouvintes na creche (a Marilda, a Cristina, a Lúcia e a Ivana)²³ que acolheram a proposta junto com os quatro grupos de alunos (de 02 a 06 anos), totalizando 53 crianças. No que se refere à colaboração interna, o projeto de extensão da UFSC

²³O nome dos participantes foi alterado no sentido de preservar a privacidade e garantir a confidencialidade dos registros. Com isso, empreguei pseudônimos para os participantes adultos e letras para as crianças.

contava com a colaboração de duas alunas ouvintes de pós-graduação: a Laura (mestranda no Programa de Linguística) e a Renata (mestranda no Programa de Tradução e Interpretação LIBRAS/Português); que desenvolviam pesquisas no campo de aquisição de LIBRAS e relacionadas ao projeto.

Assim, para a atuação docente na creche, o projeto selecionou uma aluna surda de graduação de Letras-LIBRAS (a Clara), que atuou como professora estagiária de LIBRAS como L2 nos grupos de crianças da creche sob o apoio das professoras regentes.

Na primeira fase do projeto de extensão, eu participei como colaboradora estudando as dinâmicas interacionais dos quatro grupos de crianças com a professora estagiária surda (a Clara) durante a realização das atividades de ensino de LIBRAS. Além disso, fora da sala de aulas também participava nas reuniões semanais que tinham sendo desenvolvidas pelas quatro professoras regentes (a Marilda, a Cristina, a Lúcia e a Ivana), as duas professoras estagiárias surdas (a Clara e a Sara) e as três pesquisadoras-colaboradoras do projeto (a Laura, a Renata e eu).

Da mesma forma, todas as reflexões e interpretações que extraía dessa colaboração nas salas de aula como fora delas eram compartilhadas nas reuniões internas do projeto, junto com outros colaboradores e pesquisadores na área de ensino e aprendizagem de LIBRAS. Contudo, nem em todas as reuniões apareciam todos os colaboradores, nem com o mesmo grau de implicação para a discussão, o que levou-me a delimitar o foco em um grupo concreto de participantes para desenvolver a pesquisa.

Por esse motivo, para esta pesquisa decidi estudar somente as interações interculturais do grupo da Marilda formado por 16 crianças ouvintes de faixa etária entre 04 e 05 anos. Para isso, não somente contei com a participação efetiva da Marilda e das 16 crianças, mas também contei com a participação da Clara, que executava as atividades de ensino de LIBRAS com as crianças, a Laura responsável de planejar as atividades semanais da turma e com o Pablo, um novo colaborador do projeto de extensão na última etapa de desenvolvimento. Assim, nas salas de aula contava com a presença de Mario e Luana, dos estagiários da escola e alunos de graduação da UFSC.

Por outro lado, na triangulação dos dados, dispus das intervenções da Renata (colaboradora interna) o resto das professoras regentes da creche (colaboradoras externas do projeto de extensão) no espaço de reuniões e outras conversas no nível informal com o fim de aportar outro matiz na análise narrativa desta pesquisa. Diante disso, convém esclarecer que o nível de participação na pesquisa variou de forma consciente de um sujeito a outro em função do meu foco de observação e trabalho analítico.

No que se refere às crianças, elas já tinham vivenciado algumas interações com a LIBRAS no ano anterior, quando participaram das atividades lúdicas em LIBRAS conduzidas pelos próprios professores da escola com o suporte dos antigos membros do projeto de extensão (duas estagiárias surdas, alunas de graduação Letras-LIBRAS).

Em relação às professoras regentes da creche, Cristina, Lúcia e Ivana, já tinham colaborado anteriormente com o projeto de extensão LIBRAS na creche, ora acompanhando o desenvolvimento de atividades lúdicas em LIBRAS com as crianças ora conduzindo elas mesmas as atividades em parceria com o grupo do projeto de extensão. Essa participação levou-as a aprender um uso básico em LIBRAS, assim como sensibilizar-se com a cultura surda.

Marilda, ao contrário, não tinha participado nunca no projeto de extensão. De fato, apesar de atuar profissionalmente no campo da Pedagogia há mais de vinte anos, começou essa nova experiência educativa sem nenhuma interação prévia com a LIBRAS, sem nenhum conhecimento da cultura surda.

Contudo, a professora regente esteve presente nas salas de aula durante todo o processo de ensino-aprendizagem de LIBRAS com papel coadjuvante. Nesse sentido, o papel dela era o de acompanhar o desenvolvimento das atividades lúdicas em LIBRAS conduzidas pelos professores surdos. Assim mesmo, a Marilda participava nas reuniões semanais para avaliar os resultados das atividades em LIBRAS com as crianças.

Por outro lado, a Laura, mestranda da PPGL na UFSC, participava nas salas de aula como pesquisadora-observadora e fora delas planejando e elaborando material para as atividades em LIBRAS, assim como avaliando o desenvolvimento delas. Nesse momento, a aluna-pesquisadora na Pós-graduação estava desenvolvendo uma

pesquisa diretamente relacionada ao projeto de extensão investigando as metodologias de ensino de LIBRAS mais adequadas para as crianças ouvintes.

A finalidade do estudo foi de ampliar o conhecimento no ensino e a aprendizagem da LIBRAS para crianças ouvintes, devido à pouca atenção dispensada a este contexto específico. O enfoque de ensino de LIBRAS como L2 para ouvintes em termos de pesquisa é ainda muito tímido. Os poucos trabalhos que estão disponíveis na academia referem-se ao contexto de *adultos* ouvintes aprendendo a língua de sinais (GESSER, 1999, 2006, 2012; LEITE e MCCLEARY, 2009, por exemplo). Desconheço, além de Costa Sousa (2017)²⁴, qualquer pesquisa com enfoque voltado ao ensino de LIBRAS para crianças ouvintes em fase inicial de educação no contexto brasileiro.

A Laura, apesar de ser sua primeira experiência com crianças em interação com a LIBRAS neste projeto de extensão, possuía formação no campo da LIBRAS, sua área de atuação profissional até aquele momento. Sua condição de intérprete em LIBRAS a levou a adotar esse papel (sem ser planejado) dentro e fora da sala de aula para mediar a conversa entre os professores surdos e os professores ouvintes.

Em relação à professora surda, a Clara, iniciou sua colaboração com o projeto de extensão como bolsista nos cursos anteriores. Nesse período, estava executando as atividades em LIBRAS para as crianças como professora estagiária dentro do programa da graduação Letras-LIBRAS da UFSC. Além disso, participava na pesquisa da Laura, que junto com ela planejava e elaborava material para as aulas, e avaliava os resultados das atividades realizadas por meio dos encontros semanais.

Uma das motivações principais da Clara em participar no projeto de extensão era ter a oportunidade direta de ensinar a LIBRAS (língua que aprendeu na sua adolescência) para as crianças e professores ouvintes como segunda língua. Assim, quis colaborar com o projeto com o fim de fomentar o reconhecimento da LIBRAS e da Cultura Surda no espaço escolar:

²⁴Dissertação de mestrado intitulada “Reflexões sobre o ensino de LIBRAS como L2 para crianças ouvintes no contexto de escolas regulares inclusivas.

Excerto 4- (Questionário de pesquisa, respondada Clara)

Vi o nosso projeto respeitado e nossa comunidade muito bem-vinda, quebrando o mito sobre “o que as pessoas pensam” com respeito a nossa cultura. Muito entusiasmada com esse projeto...Entendo que esta pesquisa possibilita, sim, a inclusão de LIBRAS, como 2ª língua nas escolas do Brasil me emociona fazer parte deste projeto maravilhoso.

No que se refere ao Pablo, ele entrou como bolsista na última etapa do projeto. Inicialmente o Pablo não participava diretamente do processo de ensino. O papel dele era testar, registrar e editar em vídeo as atividades na sala de aula, com o fim de divulgar os resultados do projeto de extensão em diversos espaços de interlocução (página da UFSC, *blog* e canal *youtube*). Sem embargo, progressivamente foi adquirindo um papel coadjuvante de ensino de LIBRAS, desenvolvendo as atividades lúdicas junto com a Clara.

O Pablo, semelhantemente ao caso da Clara, aprendeu a LIBRAS tardiamente, quando entrou na escola de Ensino Médio. Contudo, além de estar terminando a graduação em Letras-LIBRAS, tinha feito um curso de formação para instrutores em LIBRAS pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Em relação a isso, suas motivações em colaborar no projeto de extensão era vivenciar a experiência de ensinar LIBRAS às crianças.

8.3 O cenário físico: as salas de aula e as salas de reuniões

As aulas de ensino de LIBRAS ocorreram principalmente na sala de aula da professora Marilda. Sem embargo, algumas das atividades ocorreram fora da sala de aula, nos diferentes espaços da creche (auditório, biblioteca, parque, etc.).

A sala de aula era composta de quadro negro, retroprojetor, duas câmeras de vídeo (cedidas pelo projeto de extensão), prateleiras repletas de livros e brinquedos, mesas, uma cama individual, assim como alguns tapetes, almofadas e cadeiras para os estudantes se sentar. Ao fundo da sala tinham os banheiros para as crianças.

Desde o início das atividades, as cadeiras e as mesas foram colocadas no fundo da sala, de forma a ganhar espaço para o grupo se sentar em semicírculo, quando acontecia a projeção de vídeos, ou em roda, de forma a preservar o contato visual com a professora surda e, entre as crianças e professora regente.

Figura 5. Sala de aula

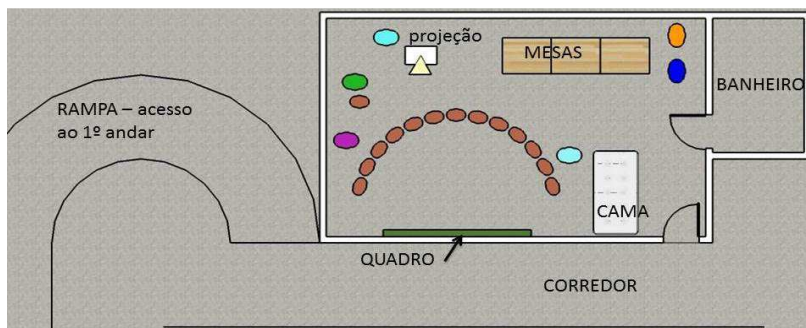


Figura 6. Sala de aula com câmeras

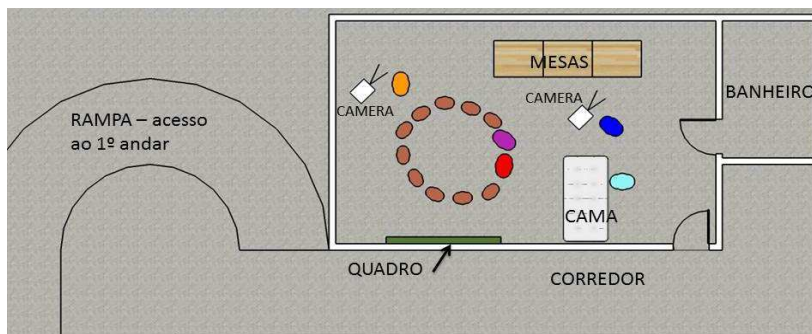
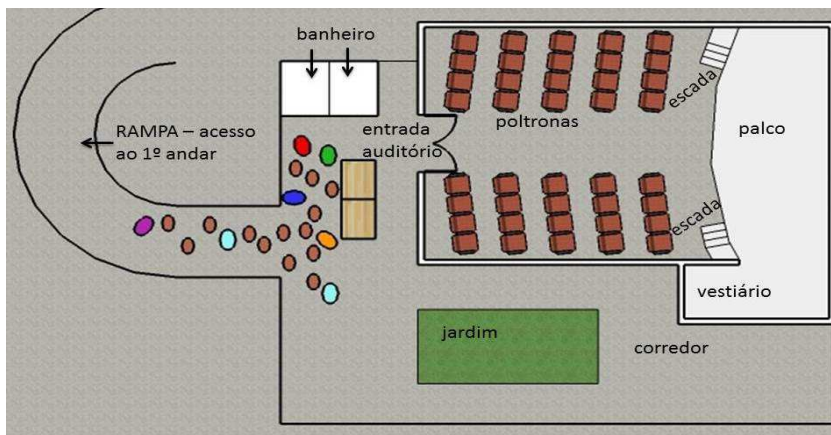


Figura 7. Espaços da creche: auditório



Por outro lado, o espaço de discussão com as professoras regentes e colaboradoras do projeto aconteceram no mesmo espaço da creche, uma sala de reuniões que a escola disponha para esse tipo de encontros. A sala de reuniões era composta de uma mesa circular e de mesas e prateleiras com livros ao seu redor.

Nesse espaço, o grupo de discussão seguia o mesmo procedimento de se sentar em semicírculo de forma a preservar o contato visual com a professora surda e entre o resto de professoras e pesquisadoras, facilitando dessa forma o ato de interpretação.

Figura 8. Sala de reuniões



8.4 A estrutura das aulas: tipo de atividades e metodologias para o ensino de LIBRAS

A pesar de o objeto de estudo ser as interações entre os participantes—brevemente retratados na seção anterior—, considero necessário descrever aqui algumas das características específicas sobre as metodologias e tipo de atividades desenvolvidas no campo de estudo com o fim de fazer mais compressível os fenômenos que estudei.

Nessa fase do projeto piloto, se realizaram um total de 11 atividades com as crianças (observei 10), 10 reuniões conjuntas com as professoras da creche (participei em 9) e 12 reuniões internas (participei em 9). Assim mesmo, durante o percurso se desenvolveu uma série de atividades práticas por semana (de uma hora e meia de duração aproximadamente) com o objetivo de inserir a LIBRAS no cotidiano escolar da creche.

Dessa forma, para atender a tal objetivo realizaram-se atividades planejadas principalmente pela Laura, executadas pela Clara e pelo Pablo (na segunda etapa do processo) e avaliadas conjuntamente pelos colaboradores do projeto e professoras da creche. Assim mesmo, as aulas eram basicamente estruturadas no ensino de vocabulário e em algumas frases e expressões simples em LIBRAS por meio de atividades lúdicas com as crianças.

Essas atividades eram principalmente contação de histórias, jogo de caça tesouros, jogo de adivinhações e representações teatrais em concordância com as características da técnica de incorporações²⁵ no discurso em LIBRAS, e em concordância também com a técnica de *role play*²⁶ e resposta física total²⁷ abordada para o ensino de segunda língua e língua estrangeira.

²⁵ Neste contexto, a técnica de incorporação que se planejou foi incorporar movimentos e ações próprias de animais dentro do discurso em LIBRAS para trabalhar as características espaciais e icônicas da língua de sinais.

²⁶ *Role-play* é uma técnica voltada ao ensino com foco nas interações sociais, em que os participantes adotam o comportamento e ações de outra pessoa, animal ou objeto (LIVINGSTONE, 1983)

²⁷ O método de Resposta Física Total (*Total Physical Response*) é um modelo de ensino em que o aprendiz de língua responde fisicamente (com movimentos do próprio corpo) aos comandos verbais do professor (Asher, 1977)

Por outro lado, na esfera extraclasse, se realizaram dois tipos de reuniões semanais (de aproximadamente uma hora e meia de duração): uma reunião com as professoras da creche colaboradoras do projeto de extensão e uma reunião interna com membros do projeto.

Em relação às reuniões com as professoras, o fato de nos juntarmos era para avaliar as atividades realizadas com as crianças nessa semana, aprimorar o planejamento das atividades futuras e refletir sobre os temas da surdez e a LIBRAS. Para isso, a Laura mandava um roteiro de perguntas para as professoras avaliar a atividade e o planejamento inicial da atividade que ia ser realizada na seguinte semana (ver anexo A).

No tocante às reuniões internas, tinham uma abordagem prática, pois a finalidade era construir o planejamento das atividades futuras que deram continuidade ao até agora trabalhado e confeccionar os materiais didáticos (vídeos, imagens, máscaras, etc.), sob a supervisão do coordenador (ver anexos 1-4). Além disso, nesse espaço de construção a Laura aproveitava para discutir com a Clara os resultados das metodologias e da prática pedagógica da Clara com as crianças, para desenvolver a pesquisa da Laura.

8.5 Coabitação de saberes no espaço de pesquisa fora das aulas

Levando em conta a Moita Lopes (2006) o modo de teorizar-problematizar as interações interculturais que aconteciam no espaço de ensino, múltiplos campos de conhecimentos foram abordados.

Com isso, seguindo os tratados de Portelia (1993), Schiefer (2013), Haesbert (2004), entre outros, a construção das teorizações-problematizações perante a vivência etnográfica não pretendeu ser uma mera justaposição de conhecimentos hierarquizados entre eles. Pelo contrário, tal narrativa visou construir uma esfera de coabitação de saberes, a partir de um diálogo multiterritorial entre áreas do conhecimento.

De fato, ao recorrer a várias áreas de saberes sob uma lógica de desterritorialização, o pensamento foi se colocando num espaço relacional em que o objeto de estudo passou ser percebido como multidimensional, numa malha complexa e plurivalente,

“estabelecendo relações com outros objetos, relações que produzem entendimentos diferentes conforme a posição de quem conta história, conforme a visão de mundo de quem produz narrativas sobre eles” (MENEZES, apud APARECIDO e CAMARGO, 2013, p. 83).

Assim, com o fim de colocar o meu objeto de estudo num espaço relacional de saberes, considerei oportuno participar em dois espaços de discussão extraclasse. Por um lado, participava uma vez por semana no grupo de trabalho junto com Clara e Laura para elaborar e avaliar as atividades práticas que iam ser conduzidas na creche.

Por outro lado, também participava nos encontros semanais para recolher os depoimentos das professoras da turma perante as atividades realizadas bem como para discutir as demandas e encaminhamentos das atividades seguintes.

Sem embargo, nessas reuniões eu participava principalmente no papel de pesquisadora mais do que como colaboradora do projeto, pois, na maior parte do tempo, minha atenção se concentrava em escutar, observar e descrever as interlocuções das participantes do que aportar algumas sugestões e reflexões perante as interações geradas nas salas de aula.

Talvez essa postura de observadora se deu pelo fato de que, no transcurso dessa experiência-piloto, senti que as conversas que se geravam em cada encontro centravam-se mais no tema das metodologias do ensino do que das interações interculturais. Em minha interpretação, parecia que essas situações de trocas e comunicação não foram recorrentes para o desenvolvimento do projeto piloto em vistas a inclusão educativa nem para fomentar aos alunos e professoras ouvinte familiarizar-se da cultura surda que estava na sua volta.

Essa situação (interpretada sob o meu olhar) me fez questionar como o meu estudo de cunho etnográfico fazia sentido dentro das pesquisas aplicadas em língua e linguagem. Concretamente, perguntava-me o seguinte: É pertinente e adequado estudar a língua nos contextos educativos através de uma dimensão etnográfica de pesquisa? Qual é sua contribuição nos processos de ensino e aprendizagem de línguas?

Provavelmente, esses momentos de inseguranças eram gerados pelos padrões formalistas que cristalizaram o meu modo de conceituar a língua como se ela for constituída sem subjetividade

social. Estava demasiado arraigada nas modelações teóricas tradicionais que não conseguia abrir-me a outras possibilidades de estudar e compreender a conduta comunicativa e suas intersubjetividades por meio da língua; descrever precisamente essa heterogeneidade de hábito, processos e resistências construídas por meio da língua em uso.

Na verdade, levou-me bastante tempo “sacudir a quietude com que aceitamos o domínio hegemônico da língua como objeto autônomo e do falante como um ente não problemático” (FARACO, 2001, p.6) e, por conseguinte, fomentar um novo olhar nos estudos linguísticos em que “a intersubjetividade deixe de ser abordada como acidental ou fortuita e passe a ser abordada como eixo orgânico da realidade linguística” (MENEZES, apud APARECIDO e CAMARGO, 2013, p. 9).

Levei tempo para acreditar que a atividade etnográfica que desenvolvia no meu estudo poderia desempenhar um papel importante para narrar o uso da língua como realidade vivida nesse contexto plurilíngue e intercultural ademais de relatar de que forma a prática discursiva e comunicativa nos constrói como sujeitos em um cenário particular e situado.

Assim, somente pude entender que ‘o fazer etnografia’ podia contribuir a uma melhor compreensão das práticas culturais e linguísticas nas escolas, quando modifiquei a própria significação sobre a língua real, isto é, quando aceitei que a língua é por natureza social, flexível e materializada ideologicamente (PARRINGTON, 1997) de tal sorte que, seguindo um dos postulados de Wittgenstein, precisamos estudá-la onde ela existe: no uso.

Por esse motivo, apesar de que a pesquisa da Laura tivesse se desenvolvido com outro foco e outra concepção de objeto diferente dos meus, valorei a importância de ter outros lugares onde mirar e reflexionar, isto é, conhecer outras posturas críticas que desafiam nosso próprio olhar e, incluso, podem mudar as próprias concepções iniciais do estudo, modificando o esquema interno de nossas mentes.

Talvez com isso conseguiria adotar um olhar mais abrangente para problematizar os mundos singulares que emergiam nas interações na sala de aula, criando e ampliando “inteligibilidade sobre problemas

sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p.14).

8.6 O lugar de estudo

O primeiro contato que tive com o lugar onde ia fazer as observações desta pesquisa foi quando acompanhei as duas colaboradoras do projeto de extensão e a futura professora estagiária surda (também colaboradora do projeto) a entregar a documentação necessária para realizar o trabalho com as crianças.

De caminho para a creche, nós quatro íamos conversando em LIBRAS, em parte para me habituar a essa língua que estava aprendendo e que considerava importante conhecer não somente para aproximar-me na cultura de surdos brasileiros, mas também para realizar minha pesquisa de forma precisa.

Nesse sentido, inicialmente segui as colocações de Duranti (2000) para identificar e usar as línguas locais de estudo como um aspecto primordial para um bom desenvolvimento de pesquisa de base etnográfica. Depois, com outros colegas do mestrado, discutimos se a presença de interpretes no trabalho de campo pela falta de familiaridade e fluidez dos etnógrafos das línguas faladas no contexto de estudo pode interferir de forma significativa na qualidade do estudo.

Diante disso, lancei a pergunta: o fato de não ter um nível de familiaridade e fluidez com a LIBRAS e o português por causa da minha condição de estrangeira dificulta a caracterização da pesquisa como estudo científico ético e rigoroso? Com minha orientadora comentamos que conhecer as línguas do local de estudo podia facilitar a compreensão de algumas ações e processos dessa situação particular de ensino.

No entanto, ela remarcou que não devia esquecer a importância de explicar esse cotidiano das próprias lentes particulares, tentando, como diria Rockwell (2009, p. 28): “fazer inteligível o que parecia inicialmente confuso e caótico”, aceitando com humildade a própria ignorância sobre muitos temas das culturas e línguas locais que estava estudando.

Tendo como referente esse prisma etnográfico, seguindo os tratados de Rockwell (2009) e De Grande (2011), fui assumindo que a tarefa principal de quem observa recai na compreensão, e, para compreender, antes de mais nada, é preciso estar sensível, flexível e aberto a outras formas de mirar, interrogar e participar no entorno natural e social no qual me aproximava.

Ao chegar quase à porta da creche, a Renata, uma das colaboradoras de repente perguntou para mim se sabia a origem da creche. Diante do meu desconhecimento, ela me contou que a escola surgiu por causa das reivindicações das mães trabalhadoras da UFSC na década de 70.

Fiquei surpresa ao ver que essa escola que tinha à minha frente, atualmente como um local de ensino e campo de estágio e observação para as graduações e pós-graduações da universidade, antigamente tinha sido um projeto destinado ao atendimento às crianças filhas de funcionárias, professoras e alunas da universidade por enquanto elas estavam no horário de trabalho e de estudo.

Logo, pesquisando um pouco mais sobre o seu percurso histórico, soube pela leitura de Dandolini (sem data) acerca de que, nos primeiros anos da criação da creche, não havia um projeto de trabalho pedagógico, pois a maioria dos profissionais não tinha formação e apenas atendia ao direito da mãe trabalhadora da universidade, um direito ganho depois de um processo longo de reivindicações sociais, liderado pelas próprias mulheres trabalhadoras.

Foi talvez que diante da falta de trajetória na Educação Infantil de tais profissionais, paralelamente à constituição da creche, se iniciou o projeto de formação profissional para a área de Educação Pré-Escolar na UFSC. Posteriormente, na década de 80, com o fim de fomentar a habilitação de uma educação pré-escolar qualificada, as atividades e colaborações acadêmicas se ampliaram com os estágios e as observações dos cursos afins da universidade.

Essa colaboração ativa e comprometida da escola com a universidade na criação de conhecimentos teóricos e metodológicos que tinha sabido por outras vezes se concretizou de forma mais tangível diante de mim com a recepção das professoras que iam participar do projeto nesse curso acadêmico.

Aí, no parque da escola, elas se apresentaram afavelmente e em seguida passaram a conversar levemente sobre algumas questões que possibilitassem um bom funcionamento do trabalho colaborativo, seja com o estágio da professora surda com as crianças ouvintes como a geração de dados de nossas pesquisas.

De volta a casa minha admiração ainda persistia, já que não estava acostumada a ver tanto compromisso e consciência de uma equipe de professoras de uma creche sobre a importância das pesquisas, envolvendo-se ativamente na socialização do conhecimento produzido, disponibilizando saberes não somente para a unidade pública de Educação Infantil no âmbito da universidade, mas também para o conjunto da sociedade que diretamente ou indiretamente participa na construção de novas transformações educativas.

Esse entusiasmo das professoras e das colaboradoras do projeto de criar conhecimento para avançar num modelo educativo mais inclusivo e comprometido me contagiou. Contudo, precisava começar a refletir sobre as consequências e os interesses a que minha pesquisa serve, isto é, precisava saber com certeza qual seria o destino social desse conhecimento co-construído, questionando-me sobre os possíveis efeitos da pesquisa: a quem ela pode beneficiar ou prejudicar e de que forma.

Nesse meio tempo de reflexão, perguntando-me sobre o aporte de minha pesquisa à vida sociocultural, política e histórica que nos constrói e desconstrói, topei com vários autores como, por exemplo, Moita Lopes (2006); Pennycook (2010) ou Miotello (2010), que problematizavam o modo de proceder nas construções de conhecimento em que o sujeito dificilmente é levado em conta no processo de pesquisa.

Em outras palavras, na crença positivista, o ato de fazer ciência significa afastar o sujeito no transcurso do trabalho científico ou bem convertê-lo em objeto de investigação para salientar o rigor e objetividade em pesquisa. Por conseguinte, é provável encontrar nas pesquisas acadêmicas atuais um silêncio das vozes cotidianas que, ainda ilegítimas, circulam no cenário de nossa contemporaneidade.

Assim, diante do meu entendimento particular de que as pesquisas em LA são essencialmente práticas problematizadora com o

social (de conformidade com PENNYCOOK, 2010; MOITA LOPES, 2006), outras questões foram levantadas neste percurso de pesquisa:

Se não se dialoga com o outro e com suas realidades que constituem o seu mundo, então de que modo é possível explicar a complexidade das práticas e fenômenos sociais nos conhecimentos teóricos? Afinal das contas, se a LA atua como “mediadora de mudanças na sua comunicação com a coletividade e com a participação desta” (CELANI, 1998, p.125), como seria possível pesquisar desde tal abordagem as práticas sociais se não for estando engajado na sociedade?

Diante de tais questões, me posicionei firmemente em pesquisar em concordância com o que Miotello (2010, p.113) propõe, aproximando-se nas teorias de Bakhtin: “resistir em cima dessa modernidade que quer apagar o sujeito, o que é o mesmo que, resistir contra aqueles que querem construir a impostura do silêncio, é contra aqueles que querem sempre calar o outro”.

Com isso, retomo o escopo essencial das pesquisas de LA: dar voz ao humano, criando inteligibilidade sobre problemas sociais com os sujeitos, restaurando as relações humanas que nos constituem por meio do diálogo com o outro, por meio do pensar com o outro (MOITA LOPES, 2003).

Assim, sentindo-me parte de projetos cujo foco está nas intersubjetividades, precisava atuar a favor de essa ética responsiva ao sujeito social. Em definitivo, precisava assumir a responsabilidade de realizar uma pesquisa comprometida a escutar o outro para dizer como vejo o mundo. Como Mey (2001) aponta: ouvir não a nós mesmos no outro, mas a voz do outro em nós mesmos.

Por isso, no que respeita a esta pesquisa, compreendi que tanto os sujeitos de pesquisa como pesquisadora iríamos co-construir os significados das interações durante as observações na sala de aula, pois, em conformidade com as exposições de Geraldi (2010) e De Grande (2011), justamente é nesse pensar com o outro onde se funda o pensamento participativo, isto é, o jogo ético em que se acha a relação que discursivamente nos constrói.

Da mesma forma, entendi que, se queria realizar uma pesquisa engajada com as práticas sociais nesse contexto particular, precisava responsabilizar-me pelo ato de dizer, pois, diante de uma enunciação

do outro, de uma compreensão, não teria como não me esconder de co-construir uma narrativa comprometida com o ato responsável e consciente que expressa Bakhtin: “pelo que vivenciei e compreendi, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativo” (GERALDI, 2010, p.134).

Por outro lado, em relação à tais questões, evidenciei que o resultado da investigação antes de tudo ia ser uma descrição da realidade social com base na escala local. Com isso, queria que o trabalho de cunho etnográfico me convertesse de alguma forma em “uma cronista de realidades não descritas” (ROCKWELL, 2009, p.106).

Da mesma forma, o fruto da análise das interações seria deixar por escrito o oculto, o inconsciente, para que pudessem emergir as vozes do saber local que, como Rockwell (2009) aponta: não sempre são enunciadas nas lentes prescritivas do senso comum. Em conformidade com isso, considerei que narrar os saberes e reflexões próprias dos sujeitos sobre a prática de ensinar e de aprender, podia ajudar a compreender a eficácia e as limitações do padrão normativo e ideológico da escola.

Contudo, embora que propusesse a descrever realidades educativas particulares, a finalidade dessa construção de conhecimento seria abrir um espaço de discussão sobre as questões e inquietudes teóricas e práticas mais gerais. Em outras palavras, pensei que narrar às características socioculturais dessa realidade educativa particular, não somente poderiam aportar novas discussões e enfoques na cultura educativa local, mas também permitiria imaginar de que forma poderiam dar-se processos de transformação anelados pelos sujeitos que participam diretamente.

Tal como Rockwell (2009, p.34) aponta: “a possibilidade de recuperar o particular e o significativo desde o local, ademais de situá-lo numa escala social mais ampla e num marco conceptual mais geral, é a contribuição possível da etnografia nos processos de transformação”.

Assim, com essa nova postura de fazer pesquisa, impacientemente esperava o dia de iniciar a geração de dados na minha caderneta verde sobre as interações interculturais entre a Clara e as crianças e professoras ouvintes. Esse dia chegou, a caderneta estava pronta para ser preenchida com novas miradas e mundos distintos.

9. “ELA NÃO FALA NOSSA LÍNGUA!”: DA IMPORTÂNCIA DO REFERENTE SURDO À CONSTRUÇÃO DE ETIQUETAS INTERACIONAIS NA CENA EDUCATIVA

9.1 Aproximação ao campo de estudo: co-construindo identidades sociais por meio da interação

Excerto 5 – (Vinheta narrativa, Laura, Clara, Marilda e eu no corredor da creche)

No primeiro dia da entrada no campo fui junto com a Laura, umas das colaboradoras e pesquisadora do projeto de extensão da UFSC. Nós combinamos de chegar com bastante antecedência para terminar de organizar a primeira atividade do curso, esclarecendo onde e o que ia ser feito.

Nós duas esperamos a chegada da Clara sentadas numa das cadeirinhas encostadas ao lado de um grande mural colorido, cuja linguagem plástica parecia retratar alguns aspectos da filosofia da escola, pois através dos desenhos das crianças se projetava o valor e respeito dos recursos culturais da esfera local e universal.

Poucos minutos depois de nos sentarmos, chegou a Clara. Com isso, a Laura e eu deixamos de falar Português para iniciar uma nova conversa em LIBRAS com a professora estagiária surda. Nesse momento, não tinha o conhecimento suficiente da LIBRAS para seguir sem problema as interlocuções de minhas colegas; sem embargo, pude perceber que estava sendo uma comunicação pouco fluida entre nós.

A Clara parecia nervosa diante a atividade social que ia acontecer, pois perguntava com uma LIBRAS contundente o que íamos fazer ai na sala de aula com as crianças. Lembro-me, naquele momento a Laura e eu cruzarmos nossos olhares de estranhamento, pois tanto o planejamento da atividade de hoje quanto as funções de cada uma de nós na sala de aula tinha sido discutido e definido anteriormente nas reuniões internas do projeto de extensão.

Deixando de lado nosso estranhamento inicial, a Laura e eu tentamos responder sua pergunta explicando para ela sua função como

ministradora da atividade em LIBRAS, assim como nossa colocação de observadoras na sala de aula para atingir os objetos de pesquisa.

Logo depois, Marilda, a professora da turma da faixa etária entre 05 e 06 anos, sai um momento da sala de aula e pediu para nós aguardarmos mais um pouco no mesmo corredor para uma breve conversa com ela antes de nós entrarmos na sala de aula e iniciarmos a atividade.

O primeiro contato com a professora regente pareceu distante. A Laura e eu nos apresentamos como pesquisadoras e, ato seguido, começo a explicar para ela o meu objeto de estudo. Pouco depois de iniciar a explicação em português, a Marilda interrompeu o discurso para perguntar se tínhamos autorização da escola para estar na sala de aula. Assentimos com a cabeça respondendo a sua pergunta e, esquecendo que o discurso tinha sido entrecortado, passamos a discutir de forma breve o plano de aula de hoje.

Diante da proposta, a Marilda sugeriu acrescentar a atividade com algum jogo em LIBRAS, mostrando-nos outro modo de criar uma experiência partilhada com a língua de sinais nesse contexto de ensino.

A vinheta narrativa anterior é longa, mas trazê-la na íntegra foi necessário, pois ela descreve a primeira interação entre o grupo do projeto de extensão (a Clara, a Laura e eu) e a professora regente (a Marilda), uma troca comunicativa para entender o que ia acontecer nesse contexto formal de ensino-aprendizagem de LIBRAS, inédito para nós quatro.

Apenas com essa breve conversa inicial entre nós, já se manifestam maneiras próprias de falar e de se comunicar em relação com o outro no lidar da esfera ouvinte e surda. Assim mesmo, comunicando com palavras e sinais, não somente se percebem rasgos sociológicos e culturais distintos, mas também se confrontam formas diferentes de significar o ato de pesquisa e o trabalho colaborativo da escola com o projeto piloto/experimental de ensino de LIBRAS.

Em conformidade com isso, os postulados do Interacionismo Simbólico e da Escola de Palo Alto, tratados em Rizo (2011), apresentam que a cultura da escola é criada por meio da interação simbólica, na qual cada participante que atua na cena comunicativa em

que está inserido constrói um significado da realidade para dar sentido a sua maneira de ser e se colocar-se no mundo.

Diante dessa premissa, entendo que o fato de a Laura e eu sentarmos numas cadeirinhas afastadas de onde ia se desenvolver a atividade ministrada por a Clara, tornou-se significativo, pois esse tipo de posicionamento físico contribuiu para construir e “demarcar” o papel de pesquisadoras nessa cena particular de ensino.

Contudo, a forma em que signifiquei o meu próprio papel de pesquisadora não foi apenas como observadora desse mundo cotidiano, mas também como experienciadora dos nossos próprios dados, isto é, como participante e intérprete sobre essas histórias de vida, o que, valendo-me das palavras De Grande (2001, p. 18) “pode propiciar uma posição de ‘conhecedor’ das particularidades da situação.

Em conformidade com Mason (2002), isso significava que, ao se imergir num contexto natural como pesquisadora, não somente ia observar as dimensões, interações e relações dessa cena da vida real, mas também ia apreender delas, transformando dessa forma minha dinâmica de estar no campo, tornando-me uma participante mais da situação social.

Sem embargo, a condição de pesquisadora que eu mesma criei cambaleava no momento em que abria a caderneta verde e destampava a caneta para descrever nas folhas brancas o que vislumbra nessa genuína estrutura microssocial de ensino-aprendizagem. Com isso, a pergunta recorrente de Rockwell (2009) sempre veio na mente: *“Onde se mira para ver a escola?”*

Para não me perder nesse estado de dúvidas e facilmente desviar o foco de observação em aspectos pouco relevantes nesse território móvel e fluído da interação, retomava o objetivo principal que tinha definido meses atrás: relatar as interações no diálogo intercultural entre a professora estagiária surda e as professoras e crianças ouvintes aprendendo LIBRAS como L2 na sala de aula. Da mesma forma, retomei as perguntas iniciais para, um início, gerar dados pertinentes e coerentes ao estudo que tinha me proposto fazer:

- **O que acontece na interação de sala de aula? Como são as atitudes dos alunos e da professora ouvinte na prática de ensino-aprendizagem de LIBRAS?**
- **Como se relacionam os sujeitos pertencentes a estruturas culturais diferentes?**
- **De que forma se organiza o encontro social na aula?**
- **Como se desenvolve a comunicação entre os sujeitos no momento das atividades pedagógicas? Quais são as ações recorrentes?**

Essas perguntas foram retomadas constantemente no processo cíclico de pesquisa, alternando-as com leituras e escrituras, releituras e reescrituras, num vaivém de volta aos registros para uma nova interpretação, entrelaçando a observação com a construção conceptual que ia-se adquirindo como conhecimento teórico.

Diante disso, estava pronta para escrever o que o meu olhar me falava, colocado longe do fenômeno social de ensino que estava acontecendo. Contudo, apesar de querer me manter numa postura de observação participante distante, a tensão entre participação e distanciamento, entre a observação interna e a observação externa sempre esteve latente no campo de estudo, como bem se ilustra na narrativa a seguir:

Excerto 6- (Vinheta narrativa na sala de aula, a Laura, eu e uma criança)

Antes mesmo dessas crianças se prepararem para iniciarem a atividade do dia, a Laura e eu, sem nos implicar diretamente nas práticas de aprendizagem de LIBRAS que ia acontecer conversávamos em LIBRAS sobre temas diversos, pois, mesmo de uma postura de observação participante distante, nós duas pesquisadoras fomos partidárias de interagir em LIBRAS para criar um ambiente linguístico rico e significativo na sala de aula.

A Marilda, junto com a Clara, se preocupam em organizar o espaço para as crianças se sentarem em direção à tela onde vai ser projetada a fábula da Lebre e a Tartaruga interpretada em LIBRAS pela

própria Clara. De repente, uma criança se afasta do barulhinho do meio da sala e se aproxima para a mesa onde a Laura e eu estávamos conversando. A criança observa curiosa nosso discurso em LIBRAS e depois de uns instantes, nos pergunta: como se diz “banheiro” em LIBRAS. Nós respondemos o sinal de banheiro em LIBRAS. Logo depois a criança se dirige para Clara reproduzindo o sinal que lhe mostramos.

Conforme a vinheta, quando a criança se aproxima em direção a onde a Laura e eu mantínhamos uma conversa em LIBRAS, de alguma forma ilustra o conceito de interação apresentado por Goffman (1981). Nesse sentido, cada interação (ou *performance*) que o sujeito realiza pode ser definida como um ato comunicativo que influencia ao resto dos participantes da cena comunicativa no mesmo espaço físico e temporal.

Com isso, a atuação inicial da Laura e eu interagindo em LIBRAS provocou uma influência recíproca de ações entre nós e a criança. Assim mesmo, ao influenciar-nos mutuamente através da língua, íamos construindo novos significados e novos aprendizados nesse contexto particular de ensino.

Nesse mesmo viés, Bezerra (2014) contribui com essa discussão expondo que as vozes e consciências que emergem na situação de interação não são produtos acabados que pertencem ao interlocutor (o dito de outra forma, ao ator social), mas sim sujeitos do processo dialógico em que participa, como instrumentos que transformam a microestrutura sociocultural em que a interação acontece.

Com isso, retomando o conceito de ‘alinhamento’ de Goffman (1981; 2002), a interação da criança significou e ressignificou nosso posicionamento inicial como pesquisadoras, caracterizando a interação como um processo dinâmico de construção, sustentação e de mudança de enquadres. Por outras palavras, a participante estabeleceu na conversa uma projeção de nós como mediadoras entre as duas línguas (LIBRAS e Português) mas do que pesquisadoras.

Noutras palavras, a criança com sua perspectiva social e histórica, ao perceber a existência das duas modalidades de línguas (a visuo-espacial e a oral-auditiva) no mesmo espaço educativo, as fronteiras entre identidades surdas e ouvintes. Consequentemente,

obedecendo a tais preceitos, a criança repara que tanto a Laura e eu somos ouvintes porque para comunicarmos com a Marilda (sua tutora) falamos em português, mas também repara que falamos LIBRAS. Assim, significando nossas práticas linguísticas como práticas de mediação para ela se poder comunicar com a Clara, a professora surda que usa a língua visual para interagir com o resto do grupo.

Contudo, as crianças não foram as únicas que negociaram as relações interpessoais conosco nesse contexto linguístico e situacional de ensino, pois também Marilda, a professora regente que não tinha conhecimento prévio da LIBRAS, e Pablo e Clara, que nesse momento tinham pouca experiência na prática pedagógica com crianças, foram construindo novas identidades na sua relação conosco, consigo mesmos e com o discurso em construção.

Por outro lado, as duas professoras (Clara e Marilda) por vezes (sobretudo no início das atividades) mostravam depender da Laura para esclarecer alguns aspectos da atividade ou bem interagir na dinâmica do grupo:

Excerto 7- (notas de campo, Clara e Laura na sala de aula)

Clara:{LIBRAS} *onde me coloco para contar a história em LIBRAS?*

Laura: {LIBRAS} *você que sabe...*

Em vários momentos do curso, Clara tentava atribuir à Laura o papel de coordenadora das atividades na sala de aula, ou dito de outra forma, tentava atribuir à Laura o papel de organizar a dinâmica da atividade, construindo-se sobre ela mesma um papel mais passivo como professora de LIBRAS na prática pedagógica. Diante dessa atuação, Laura comentava para mim a importância da Clara assumir a responsabilidade, o controle das atividades com o fim que as crianças vejam a Clara como uma professora surda referente.

Esse tipo de situação também acontecia com Pablo, o outro estagiário surdo, que recorria a nós duas pesquisadoras para esclarecer alguns aspectos da atividade ou bem para interagir mais ativamente na dinâmica do grupo:

Excerto 8- (notas de campo, Marilda, Pablo e as crianças da sala de aula)

Por vezes, tanto as crianças como a Marilda mostram reconhecer alguns sinais isolados no discurso do Pablo. Contudo, em alguns momentos, eles não conseguem acompanhar o discurso do estagiário surdo o que parece provocar uma diminuição de atenção das crianças. Pablo, ao perceber o desinteresse das crianças, olha para mim hesitante. Interpreto o seu olhar como petição de ajuda. Eu falo para ele que teste diferentes estratégias de chamar atenção até conseguir que olhem para ele de volta. Seguidamente, ele bate de palmas e faz a incorporação de um gorila de forma exagerada ao encontro da atenção das crianças.

Quando o Pablo estabelece essa interação comigo, de repente percebo a minha identidade de pesquisadora (que eu mesma tinha me projetado como tal) estava sendo transformada, ou ampliada para novas perspectivas de observação, pois a atuação do Pablo me fez participar no fenômeno social que estava acontecendo. Assim mesmo, com o retorno que dei para ele, estava colaborando na construção dessa microestrutura sociocultural particular.

Diante dessa experiência, concordo com Hall (1992) que o indivíduo não possui uma identidade fixa, essencial e inquebrantável, pois elas são móveis, flexíveis, “formadas e transformadas continuamente em relação às maneiras que nós somos representados ou relacionados aos sistemas culturais que nos cercam” (p. 277).

Da mesma forma, conforme os estudos de Odom recopilados em Antia et al (2011), é por meio das interações que os participantes aprendem a olhar em múltiplas perspectivas de uma mesma situação, ajudando-se mutuamente a desenvolver habilidades sociais e comunicativas mudando a forma de estar no mundo.

Excerto 9– (notas de campo, Pablo, Marilda e as crianças na sala de aula)

O Pablo apresenta o sinal de doente contextualizando-o em uma situação de uma pessoa que não para de tossir. De repente a Marilda com uma mistura de sinais e palavras diz: *doente, doente? Eu não sei; é doente?* perguntando para a Laura e para mim.

Excerto 10- (notas de campo, o Pablo, a Marilda e as crianças na sala de aula)

Prossegue-se a realizar o jogo de adivinhação, que consiste em que o Pablo chama uma criança, uma por uma, fora da aula para lhe mostrar a imagem do animal e da incorporação que ela tem que fazer em frente do resto do grupo com o fim que eles adivinhem qual é o animal que está incorporando.

As crianças mostram-se bem animadas a fazer a atividade e seguem com atenção às indicações do Pablo. Elas compreendem o que tem que fazer, pois realizam o que o Pablo lhes pediu que fizessem em frente do grupo. No entanto, a Marilda tem dificuldades para distinguir entre o sinal do animal e suas características através da incorporação. Aqui o Pablo pede para a Laura sua ajuda como interprete para lhe explicar esses dois aspectos da língua.

Como em outras ocasiões, observa-se um interesse pela Marilda de averiguar os sinais, posicionando-se como papel de aprendiz. Essa atitude parece estimular as crianças a engajar-se na atividade. Contudo, nessa situação, ela entra e sai desse contexto imediato de ensino das crianças quando olha para perguntar suas dúvidas de interpretação para a Laura. Assim, esclarecidos os sinais com a Laura, a Marilda interpreta para a turma o que a Clara está dizendo para eles, atuando nesta vez como interprete e mediadora da brincadeira em LIBRAS.

Assim mesmo, em outros momentos a Marilda recorre o auxílio de nós duas pesquisadoras para saber de alguns sinais:

Excerto 11- (notas de campo, Clara, Marilda e as crianças na sala de aula)

A Marilda presta atenção aos sinais de Clara, imitando alguns sinais que ela faz. No entanto, olha para a Laura e para mim para perguntar a tradução de alguns sinais que a Clara está produzindo bem como para corrigir a configuração de um sinal, por exemplo, o sinal de “lebre”.

Essa intervenção da Marilda faz ressurgir de novo essa justaposição entre participação e distanciamento, entre a observação interna e a observação externa das pesquisadoras. Nesse sentido, a Marilda ao conhecer o nível fluente de LIBRAS da Laura, constantemente lhe desloca da sua condição de pesquisadora. Dessa forma, a professora ouvinte com sua ação de pedir para a Laura esclarecimentos sobre a língua de sinais para seguir a atividade lhe faz desempenhar o papel de intérprete de novo.

Aqui, como na situação descrita anteriormente, se mostra “a dificuldade do pesquisador de dotar-se de um maior distanciamento dos fatos e das atuações do grupo quando o próprio pesquisador faz parte do grupo” (TUXI, 2009, p. 44).

Neste sentido, tanto a Laura como eu colaboradoras do projeto de extensão e ao mesmo tempo pesquisadoras, nos perguntávamos: Como exercitar o distanciamento na observação, mas sem a ilusão da imparcialidade? Como fomentar o diálogo intercultural sem nossa intervenção como mediadoras?

Essas questões de como interagir apareciam quando observava que tanto as crianças quanto a Marilda mostravam ter dificuldades para acompanhar o discurso em LIBRAS da Clara. Contudo, a diferença das crianças que tratavam de compreender os sinais por elas mesmas, a incompreensão da Marilda com a LIBRAS se delineava em frases como: *não sei o que ela faz; o que é isso, etc.*

Diante dessa situação, a Marilda decidia atuar e pedir para a Laura traduzir alguns sinais que não entendia. Assim, no momento que

a Laura esclarecia suas dúvidas, a professora ouvinte em seguida entrava de novo na atividade que estava acontecendo para mostrar para as crianças os sinais aprendidos: “*ó, sabem o nome disso?*” (produzindo o sinal).

Assim mesmo, durante a organização da atividade, antes de começar a aula ou depois, ao terminá-la, tanto a Marilda quanto a Clara constantemente pediam para a Laura interpretar o discurso de português para a LIBRAS, e vice-versa. Essas situações mostravam mais uma vez a multiplicidade de posições que o profissional-pesquisador é induzido a adotar quando entra no campo de pesquisa, levando-o a ampliar sua ‘identidade’ como pesquisador.

Aqui a Laura, apesar de participar no projeto como pesquisadora de metodologias de ensino de LIBRAS, as duas professoras requeriam dela ter um papel mais ativo como intérprete dentro da sala de aula. Diante dessas situações, a Laura mostrava-se desconfortável, já que de alguma forma estava sendo “modificada” a sua identidade de pesquisadora, querendo se posicionar com uma atitude mais distante aos acontecimentos de ensino aprendizagem de LIBRAS.

No entanto, esse movimento conflituoso entre identidades de pesquisadora e intérprete da Laura extrapolava também os espaços de discussão com as professoras regentes nas reuniões semanais, revelando as dificuldades das professoras ouvintes da creche de ter uma comunicação plena se não for pelo apoio da interpretação, pois tal como expõe a Marilda:

Excerto 12- (Questionário sobre as atividades, resposta da Marilda)

Se não tivesse o interprete de LIBRAS [nesse caso referindo-se à pesquisadora Laura], talvez não conseguisse ter tanto êxito [de acompanhar a dinâmica da atividade], por não dominar a língua.

Essa colocação feita por Marilda reflete o que se tem problematizado nas seções anteriores sobre a falta de preparo nas escolas públicas no Brasil para o trabalho com as pessoas surdas. Assim mesmo, com esse fenômeno recorrente de ter que interpretar na sala

de aula se evidencia os escassos investimentos públicos para uma plena capacitação dos profissionais da escola em aprender a LIBRAS, que conseqüentemente conduz a uma minguada interação com os alunos surdos por meio da língua de sinais.

Diante dessas circunstâncias vividas, me questiono o outro lado da questão: Como é possível a participação plena da *criança surda* dentro do modelo inclusivo das escolas públicas, sem um contexto acolhedor em termos linguísticos, e conseqüentemente estimulante? Ou seja, sem uma interação real e construtiva entre professores e alunos por meio da língua de sinais? Como se conceitua o modelo inclusivo bilíngue quando o indivíduo surdo está incluído com intérprete, que por sua vez lhe escapa a formação e conhecimentos no âmbito do pedagógico?

A meu ver, se quisermos avançar para uma escola inclusiva bilíngue, nos cabe lembrar a necessidade de um repensar interno da escola, em especial no que se refere ao uso das línguas que medeiam a comunicação e a aprendizagem das crianças.

9.2 Referentes surdos na sala de aula: dinâmicas e percepções com a experiência visual

Nos dias seguintes chegaram mais atividades e com elas mais reuniões para discutir, como o projeto estava avançando. Em várias reuniões com as professoras da turma se tratou o tema do tempo de convívio da professora estagiária surda com as crianças e, com isso, percebeu-se a importância do contato com a língua de sinais e da cultura surda no dia a dia.

Nesse sentido, a Ivana (a professora das crianças mais novas que também colaborava no projeto) apontou em relação ao estágio de Sara (aluna surda que realizava o estágio de ensino na turma da Ivana) mais comunicação entre a Sara e as crianças quando interagem sem a presença da Ivana nem a dos bolsistas também ouvintes. Com isso, continuam os seguintes depoimentos:

Excerto 13- (notas de campo, a Ivana e a Laura na sala de reuniões)

Ivana: {port> int. LIBRAS} *as crianças diante da necessidade de se comunicar só em LIBRAS usam mais expressão corporal e mais contato visual... o fato de ter a Sara cada dia na sala de aula tem facilitado o processo de apropriação da língua das crianças...eu percebo que eles começam a falar em LIBRAS com mais frequência*

Laura: {LIBRAS} *faz sentido, porque se as crianças estão sozinhas sem referente ouvinte fazem o esforço para se comunicar com ela.*

Sara:{LIBRAS> int. Port} *eu percebo que as crianças conhecem o código de como se comunicar comigo, eles sabem que eu não ouço e por tanto não gritam quando querem se comunicar comigo.*

Esse tipo de interação ocorria de forma semelhante nas atividades com a Clara. As crianças construíam outro tipo de relacionamento e comportamento verbal quando interagem com ela. Por exemplo, as crianças ao se aproximarem a Clara para se comunicarem com ela usavam mais dêiticos e pausas nos turnos de palavras do que com as professoras regentes. Da mesma forma, o suposto silêncio que aparecia nas interações com a Clara possuía um sentido diferente.

Por outro lado, a Clara expressava suas inquietudes de como construir relações em outra língua. Com isso, a professora regente e colaboradora do projeto, a Cristina, responde:

Excerto 14- (notas de campo, Cristina na sala de aula)

Cristina:{Port. > int. LIBRAS} *os vínculos com as crianças na sala de aula é um processo que se constrói de forma devagar...a Sara tem construído um vínculo mais forte com as crianças porque ela interage com as crianças no dia a dia, a diferença da Clara que ela vem duas vezes por semana> é normal*

Assumindo essa dificuldade, a equipe se questionava várias vezes: Como criar espaços para que as crianças reconheçam as

estagiárias surdas como referente? Com isso, a pesar de considerar importante a participação de um pesquisador ouvinte (neste caso a Laura que trabalhava direto com a Clara na elaboração das atividades), valoraram o fato de criar também estratégias para que algumas interações cotidianas sejam com presença da pesquisadora ouvinte e outras não.

Nesse sentido, o grupo viu a necessidade de fazer uma atividade significativa apenas com a Clara presente, mais adiante quando as crianças estiveram mais acostumadas com sua presença. No entanto, como acontece constantemente no cenário da escola, Clara enfrentou a nova experiência antes do tempo planejado e em circunstâncias totalmente inesperadas:

Excerto 15- (vinheta narrativa, sala de aula)

No dia em que a Clara teve que adotar o papel de professora plenamente na turma da Marilda ninguém sabia o que estava prestes a acontecer. Antes de começar com a atividade planejada, Marilda nos comunica que precisa sair, porque precisa resolver urgentemente um assunto pessoal de uma aluna. Com isso, ela deixa a aula de hoje em nossas mãos.

Apesar de que no rosto da Clara mostrava-se certo nervosismo, tanto a Laura como eu decidimos não intervir na atividade, pois achamos interessante captar a relevância dessa vivência genuína entre a Clara e as crianças.

Marilda explica para as crianças que precisa sair, mas que a Clara vai dirigir atividade de hoje. O alvoroço na sala volta de novo no momento em que a Marilda sai. Diante dessa situação, a Clara parece lembrar dos conselhos de chamar atenção que a Marilda tem dito para ela nas reuniões semanais, por exemplo: *ligar e desligar a luz*.

Com essa estratégia, as crianças ficam em silêncio na espera do que a Clara vai falar. A atividade consistia em identificar os animais através da apresentação das suas características em LIBRAS. Com isso, primeiramente, a Clara mostra as imagens dos animais, depois

reproduz o sinal correspondente e explica as características de cada animal usando incorporações.

Clara repete o mesmo procedimento mais uma vez, e no momento de representar as características dos animais, as crianças apontam a fotografia do animal que ela está apresentando. De forma geral, se percebe mais participação da turma para falar em LIBRAS, pois grande parte do grupo está reproduzindo os sinais e as incorporações junto com a Clara. A atividade prossegue e, entre barulhinhos e burburinhos, as crianças continuam testando possibilidades do uso da língua de sinais diante da fala visual da Clara.

Nessa situação, as crianças não parecem sentir falta da mediação da Marilda nem precisar da ajuda de interpretação da Laura, pois interagem com a Clara testando várias estratégias de comunicação, como, por exemplo, o uso de dêiticos. Com isso, o ritual de interpretação que com frequência a Marilda propiciava, nesse contexto particular, com uma interação *face-a-face* entre as crianças e a Clara servir-se de uma interpretação e/ou mediação, não parecia ter sentido nenhum.

Pelo contrário, sem nenhuma intervenção interpretativa as crianças e a professora surda iam fazendo suas estratégias interacionais por meio de traços linguísticos e paralinguísticos (expressões, dêiticos, olhares, pausas, mudança no ritmo discursivo, etc.) que lhes permitiram co-construir um diálogo intercultural genuíno:

Excerto 16- (vinheta narrativa a partir do registro em vídeo na sala de aula)

Clara tenta seguir com a atividade, voltando de novo ao procedimento de apontar a imagem e seguidamente reproduzir o sinal correspondente. Sem nada mudar do quadro da situação, Clara troca de estratégia. Esta vez coloca no meio da roda uma caixa pequena e preta. A interação verbal inicia dizendo:

Criança Fernanda: {Port} *eu aposto que é um quebra-cabeça!*

Criança Thiago: {Port} *eu aposto que não é!*

Algumas crianças: {Port} *aposto que é um quebra cabeça = aposto que não é!*

Criança Camila: {Port} *aposto que é um brinquedo de...de menina!*

=

Clara:{LIBRAS}*chega! não falem, eu não ouço... LIBRAS, eu falo LIBRAS.*

Mas o barulho continua na sala. Diante disso a Clara bate a caixa com as mãos.

Algumas crianças: {Port} *aposto que é um quebra cabeça = aposto que não é = quebra cabeça*

Criança Fernanda: {Port} *temos que prestar atenção na Clara*

=

Clara:{LIBRAS} *vocês falam muito, vocês*<{Port} *pá-pá-pá* (tapando as suas orelhas)>*falar, falar, falar*

Criança Luciano: {Port} *pá-pá-pá* (tapando as orelhas)

Criança Catarina: {Port}*ah!>galinha!*

A resposta espontânea da criança parece tentar conectar à atuação da Clara (na produção de *pá-pá-pá* como pista onomatopéica lembrando uma galinha), relacionando como parte da atividade do dia, ou seja, adivinhar os animais que a professora surda está representando por meio da LIBRAS e das incorporações (ainda que a oralização de Clara *pá-pá-pá* tenha sido para coibir o excesso de fala vocal). Aqui uma vez mais se demonstra que a aprendizagem de uma segunda língua não transcorre em uma convivência harmônica, pois o

discurso inicial em LIBRAS produzido pela Clara transportou à criança a reconhecer estruturas semelhantes da cultura e língua oral.

Em conformidade com Lodi (2005), poderíamos dizer que a criança chegou uma compreensão e significação dos aspectos socioculturais e linguísticos da sua primeira língua no meio das interações no ensino da LIBRAS. Assim, re-assumo com Goffman (1981;2002) que a enunciação da criança e as consequências que dela se derivaram estão sujeitas a uma macroestrutura sociocultural, que forma a historicidade do sujeito e vice-versa.

Retomando à esfera das interações, no meio do coro polifônico de linguagens, as crianças, sem a presença do referente ouvinte, dialogavam diretamente com a estagiária surda através dos usos de dêiticos, na maioria das vezes. Abaixo um exemplo para ilustrar:

Excerto 17- (notas de campo, Clara e uma criança na sala de aula)

Uma criança pede para guardar um objeto que tem na mão na sua mochila, produzindo o sinal de 'mochila' ao mesmo tempo que aponta alternadamente o objeto, e o lugar onde fica a mochila. Da mesma forma, outra criança pede para a Clara de ir ao banheiro, apontando a fotografia do banheiro que está pendurado no quadro.

Diante disso, pode se perceber que, quando as crianças exploravam as possibilidades de se comunicar em LIBRAS com a professora surda, existe pouca fala oral e bastante linguagem não verbal (dêiticos, gestos, troca na direção de olhares, etc.): tentativas comunicativas e interacionais se construíam.

Excerto 18- (vinheta narrativa, Clara e um grupo de crianças no hall da creche)

A turma da Marilda espera fora da biblioteca onde vai se projetar de novo a fábula “A Lebre e a Tartaruga”. Aí no *hall*, umas crianças brincam e poucas ficam ao lado da Marilda esperando entrar. De repente, um grupo de quatro crianças se dirige à Clara para lhe pedir para tomar água. Aqui as crianças apontam os copos que estão perto do filtro de água (*apontando*) e, ato contínuo, uma criança faz o sinal de ‘água’. A Clara responde ao ato comunicativo das crianças dando água para elas.

Lembrei-me, observando esse tipo de interações com a Clara e as crianças, dos estudos sobre interações entre crianças surdas e ouvintes, recopilados em Antia (2011). Igualmente o que aconteceu aqui com uma interação *face-a-face* entre um adulto surdo e as crianças ouvintes, o intercâmbio comunicativo é viabilizado principalmente por meio de uma linguagem não verbal.

Excerto 19- (notas de campo, Clara na sala de reuniões)

Clara: {LIBRAS} eu percebi que eu estando sozinha com as crianças, elas interagem mais comigo... elas tinham mais estratégias de comunicação para pedir as coisas, não era LIBRAS, mas deu para entender.

Do mesmo modo, e de acordo com os trabalhos exposto em Antia et al (2011), a comunicação entre as crianças e a Clara surge primordialmente em um contexto familiar em que o tema de conversa é um tópico conhecido por eles ou bem o tema é relacionado com situações que acontecem no aqui e agora, mas do que fatos abstratos, simbólicos e hipotéticos, como aconteceu noutro momento:

Excerto 20- (vinheta narrativa, Clara e as crianças na sala de aula)

As crianças sentam de novo, e a Clara tira da caixa um livro com imagens de animais feitas com diferentes tecidos. Já na primeira folha que a Clara mostra (um passarinho) todas as crianças de forma espontânea se aproximam para tocar o tecido balofo que desenha a figura da imagem. No meio dessa situação, percebo que há engajamento por parte das crianças com o que está acontecendo. O fenômeno interativo está aparecendo de forma natural. A Clara vai passando as folhas do livro devagar e em silêncio, criando certa expectativa por meio de sua expressividade facial tão característica e olhar curioso fixado no rosto das crianças. Tal expressividade no meio do silêncio parece provocar nas crianças um maior interesse e atenção no que está acontecendo.

Lembro-me de que, nesse tipo de interação, a Clara se mostrava mais relaxada, talvez porque as crianças, diante dessa estrutura comunicativa que lhe era familiar (momento de leitura), respondiam mais ativamente ao seu discurso, compartilhando com ela alguns sinais que tinha produzido anteriormente para as crianças.

Por outro lado, quando as crianças respondiam à Clara em português a maioria das vezes não se gerava nenhum diálogo consistente entre eles, construindo-se uma comunicação mais superficial e linear:

Excerto 21- (registro de vídeo, Clara e as crianças num *hall* da creche)

Crianças: {Port} *por aí?*(apontando o lugar)

Clara: {LIBRAS} *vamos ver > venham, venham!> O banheiro fica por aí? Onde é que fica?*

Criança Fernanda:{Port} *lá? >o qué é?*

Criança Thiago: {Port} *banheiro!*

(Algumas crianças entram com a Clara num dois banheiros da escola)

Clara:{LIBRAS}*banheiro>aqui na pia é um lugar para lavar as mãos > vamos ver onde fica o auditório> o auditório, vamos ver onde fica*

Pelo referente às interações das crianças com o outro estagiário surdo, o Pablo, que tinha se incorporado ao projeto posteriormente, encontrei uma forma semelhante de como a Clara interagia com as crianças, sobretudo quando se incorporou ativamente no desenvolvimento das atividades.

Assim, Pablo, que a princípio ia acompanhar as atividades filmando a Clara e as crianças, passou a ser o professor ajudante de LIBRAS junto com ela. O propósito da nova incorporação do Pablo como professor assistente era promover novas probabilidades entre os aprendizes ouvintes de aproximar-se a língua de sinais e a cultura surda de forma mais abrangente por meio da interação com dois referentes, ou seja, na presença de modelos linguísticos surdos na sala de aula.

Excerto 22- (vinheta narrativa, Pablo e uma criança na sala de aula)

Naquela mesma tarde em que ia se realizar a primeira contação de história em LIBRAS conjuntamente com os dois professores surdos, a Clara ficou indisposta, por conseguinte o Pablo teve de ministrar pela primeira vez uma atividade do projeto sozinho. As crianças vão chegando na sala, o Pablo e a Laura, enquanto as esperam chegar, ficam sentados numa mesa do fundo e iniciam uma conversa em LIBRAS. Essa ação parece causar curiosidade entre algumas crianças, pois alguns deles ficam perto observando atentamente como eles sinalizam. De repente, outra criança chega com um brinquedo na mão ao lugar onde nós estamos sentados. O Pablo dirige o olhar para ela ato seguido lhe pergunta em LIBRAS: *'o que é o brinquedo que você tem?'* A criança olha para o Pablo e fica em silêncio. Em seguida, porém, a criança se aproxima mais e lhe mostra o movimento que o brinquedo faz. Parece que a criança está recorrendo aos aspectos não verbais (manipulação do objeto) para responder à pergunta de Pablo...Pablo mantém o seu olhar atentamente, mostrando interesse na ação comunicativa da criança. Logo depois, a mesma criança volta com outro brinquedo e lhe mostra de novo, usando a mesma estratégia comunicativa (manipulando o objeto), e Pablo lhe dá um retorno em LIBRAS: *'O legal!'* Pouco depois, a atividade começa.

A atuação do Pablo falando em LIBRAS no início com a Laura e depois com a criança, fomentou que os novos aprendizes receberam a língua como um ente social – viva e flexível a diversas esferas discursivas, e não somente na esfera sistemática de ensino-aprendizagem. Tal como Grannier (2007, p.3) expõe:

É necessário que a criança possa ver gente usando LIBRAS, normalmente, bastando, para alcançar esse objetivo, que haja pessoas (surdas, de preferência) conversando com LIBRAS com a criança e também usando LIBRAS como comunicação usual, entre si, na presença da criança.

Sem embargo, Marilda objetivou que a entrada do Pablo como professor surdo assistente na sala de aula devia de ser aos poucos, já que a Clara tinha uma trajetória muito mais longa do que o Pablo, assim como um vínculo muito mais forte com as crianças. Por esse motivo, ela não achava adequada a possibilidade do Pablo substituir Clara em algumas atividades em que ela se mostrou indisposta.

Por outro lado, antes do Pablo participar, várias vezes a Clara expressava a necessidade de interagir com outro sujeito surdo num ambiente majoritariamente ouvinte. Com isso, podia perceber-se o seu sentimento de pertencimento a uma cultura visual, pois ela mesma comentava que se sentia melhor com uma pessoa surda realizando as atividades (apesar de algumas pessoas ouvintes demonstrarem fluência em LIBRAS como no caso da Laura).

Por esse motivo, a equipe do projeto pensou que talvez o fato de agregar um parceiro surdo participando das atividades com a turma ouvinte iria cultivar uma afirmação da LIBRAS e da cultura surda de forma mais consolidada nesse contexto de ensino-aprendizagem tão peculiar.

De acordo com as narrativas de Strobel (2009) e Quadros (2005), podemos reafirmar que os depoimentos da Clara remetem a uma identificação particular entre as pessoas surdas. Neste sentido, se interpreta que embora a cultura surda seja heterogênea e

multifacetada, existe um reconhecimento entre pares surdos, pois compartilham características comuns de ver e estar no mundo, determinadas pela experiência visual, que não são extrapoladas a experiência visual das pessoas ouvintes.

Assim, em relação à essa teoria de perspectiva sociocultural podemos induzir que os dois referentes surdos na sala de aula são significados dentro de uma esfera com base visual, com formas de organizar o pensamento e a linguagem que transcendem as formas ouvintes.

Diante dessa problematização, nos espaços de discussão do projeto se propôs fazer uma adaptação das histórias com aspectos do mundo surdo, com a finalidade de aproximar as crianças e as professoras regentes à cultura visuoespacial.

Em conformidade com o que preconiza o relatório do MEC/SECADI(2013), sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, o ato de introduzir práticas e didáticas para conhecer a história cultural, pode nortear novas iniciativas aditivas na política escolar e, por conseguinte, criar um ambiente multicultural mais consolidado.

Contudo, tais propostas aditivas não foram aplicadas na sala de aula por meio de materiais didáticos ou atividades elaboradas com esse propósito. As diferentes situações que envolviam uma aproximação à cultura surda aconteceram de forma espontânea vivenciadas a partir das interações do grupo, como pode-se observar na narrativa seguinte:

Excerto 23- (vinheta narrativa, Pablo, Marilda e crianças na sala de aula)

A contação da história termina, mas o Pablo prossegue com o roteiro planejado do dia.

Pablo: {LIBRAS} *acabou o conto, agora eu vou...*(abre o livro e começa a virar as páginas)

O ambiente de dispersão continua crescendo na sala

Marilda: {Port} *oh, acho que agora a gente vai dar um tempo*

O Pablo continua virando as páginas. De repente, ele chama atenção das crianças batendo palmas no chão. Porém, a Marilda pede para parar um momento com um toque no braço e olhando para ele.

Marilda:{Port} *Pablo*> {LIBRAS/gesto} *para aí*> {Port} *primeiro a gente dá uma mexida, depois a gente senta de novo, só um pouquinho*

Pablo: {LIBRAS} *Beleza*

Marilda: {Port}*oh, tudo mundo em pé!*

A turma fica em pé formando uma roda.

Marilda:{Port} *uhhh, vamos sacudir um pouco...eu vou cantar uma música, você me acompanha* (olhando para o Pablo)

Pablo: {LIBRAS} *Beleza*

Marilda: {Port_LIBRAS} *vamos ensinar uma música para o Pablo, mas o Pablo não ouve, eu não sei cantar em LIBRAS, mas como ela tem gestos a gente vai fazer.*

Começam a cantar a canção coreografada, as crianças se mostram bem engajadas com a brincadeira. O Pablo também participa na brincadeira imitando a coreografia deles. A atividade termina. Enquanto a turma está arrumando as coisas, Laura se dirige para Pablo para perguntar como ele se sentiu na situação da brincadeira da canção. Talvez a Laura fez aquela pergunta para o Pablo, porque imagina que talvez essa situação tenha incomodado o Pablo, pois algumas pessoas surdas percebem essa ocorrência como um ato de indiferença à cultura surda, ou até como uma prática que reforça o ouvintismo.

Nas palavras de Strobel (2009), essa ocorrência pode ter reforçado o exercício de trazer o sujeito surdo a acomodar-se aos valores, práticas e normas da cultura ouvinte. Assim mesmo, a mesma autora manifesta que:

a música não faz parte da cultura surda. Melodias e ritmos sonoros harmoniosos não foram criados pela cultura surda e sim pelos grupos ouvintes. No entanto, embora muitas escolas para surdos reconheçam o povo surdo como grupo cultural e linguístico, obrigam as crianças e adultos surdos a fazerem as representações de danças, corais e balés, que são próprias da cultura ouvinte (STROBEL, 2009, p. 105).

Trazendo aqui a voz de Strobel, vejo refletidas limitações nas interculturalidades entre surdos e ouvintes espalhadas através das seguintes afirmações: “a música não faz parte da cultura surda”; “danças, corais e balés são próprias da cultura ouvinte”.

Ao meu ver, retomando de novo as discussões de Cavalcanti e Maher (2009), essas afirmações desenham uma visão dicotômica entre o que é cultura ouvinte e o que é cultura surda, isto é, entre uma cultura que tem como própria a música e as representações de dança e uma cultura que não a tem.

Com essa lógica discursiva poderia se induzir que a pessoa surda é definida e encaixada em uma única identidade dentro do coletivo surdo e, por outro lado, a pessoa ouvinte é definida e encaixada em uma única identidade dentro do coletivo ouvinte, fazendo com que os dois grupos sejam tomados como entidades culturais homogêneas e monolíticas, ignorando o caráter não consensual do indivíduo no interior do grupo.

Em concordância com Cavalcanti e Maher (2009): “se é verdade que a cultura fornece a uma coletividade um sistema de interpretação, é importante frisar que esse sistema não se configura como uma camisa de força: há dissenso no interior das culturas”.

Sob o meu ponto de vista, e é nesse dissenso que acontece o fenômeno da transculturalidade, o que poderia fomentar os *insights* rumo a uma educação inclusiva, pois acolhendo o caráter híbrido em qualquer interagir estamos diluindo as limitações interculturais delimitadas em caixinhas identitárias (surdo vs ouvinte; adulto vs criança; professor vs estudante, etc.) permitindo novos espaços para a inclusão.

No caso do Pablo, ele mesmo respondeu que não ficou mal com esse acontecimento de dançar e cantar com as crianças, pois se a abordagem das práticas eram de fato interculturais, era acertado acolher as costumes e especificidades de agir do resto dos participantes na sala de aula:

Excerto 24- (notas de campo, Pablo e Laura na sala de aula)

Pablo: {LIBRAS} *tem que ter respeito também com as propostas que a Marilda sugere*

Laura: {LIBRAS} *sim, você participou com a brincadeira da canção*

Por outro lado, na reunião posterior, Marilda perguntou para nós duas pesquisadoras: *“ah, eles têm uma negação?”* Tal pergunta da professora ouvinte ilustra que ainda existem dificuldades na sociedade atual em reconhecer os aspectos culturais singulares das pessoas surdas. De fato, a representação da surdez da Marilda é construída desde o conhecimento e experiência que ela tem, e, mesmo que não intencionalmente, pode trazer mal-entendidos na convivência das diferenças.

Com isso, vários autores como Skliar (1999) e Strobel (2009), apontam a necessidade de aproximar-se não somente a língua de sinais, mas também de conhecer a historicidade da surdez com o fim de desconstruir as representações estereotipadas e universalizadas sobre a cultura surda. Nesse sentido:

aproximar a surdez de uma questão epistemológica nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda, ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la com uma experiência e uma representação visual (SKLIAR, 1999, p.23)

Sem embargo, deveríamos considerar o fato de a Marilda propor uma canção desde outro entendimento, tratando de entender as experiências individuais que ela tem em relação à cultura surda. Nesse sentido, acho oportuno de vez em quando afastar-se do fenômeno interativo que está acontecendo no contexto situacional e abrir olhar num prisma mais geral para entender que as decisões que cada participante faz são diretamente influenciadas pela sua historicidade (BAKHTIN, 2003).

Diante disso, fazendo um exercício de interpretação com minhas notas de campo, considerei que a ação da Marilda naquela situação foi para retomar a atenção das crianças que ficaram dispersas, sem perceber que tal ação provocaria uma reflexão posterior sobre como dar acolhida a pluralidade cultural da escola.

Assim, ao fazer esse ato interpretativo, surgiram mais outras interpretações possíveis desse fenômeno interacional particular, que me ajudaram a reparar que, nesse vai-e-vem, entre teoria e análise, tinha deixado de lado olhar o global no contexto local, isto é, a partir do análise de uma ação local refletir sobre uma situação global.

Diante disso, acolhendo-me de novo aos postulados de Erickson (1984; 1992), retomei os fazeres etnográficos com o fim de vivenciar as observações desde uma ausculta mais profunda. Dessa forma, ao olhar com os distintos prismas do local e do global permitiram superar os limites dessa mera auto-reflexão simples e insularizada das experiências vividas e ir além dos hábitos de pensar só em aquilo inteligível, aparente, supérfluo.

Tal como Denzin (1997) aponta, à medida que vai se interpretando o jogo entre ação individual e a estrutura social estabelecida nessa realidade particular, vai se questionando as compreensões naturalizadas nela representada. Esse pensamento ajudou-me descrever mais sensivelmente esse mundo particular e situado de ensino, dando voz a presença humana, descamando algumas historicidades nesse cenário singular, criando uma interação dialógica entre o particular e o universal.

Assim, o querer compreender o que estava articulado embaixo da superficialidade cotidiana daquelas interações na sala de aula propiciou-me abordar outras questões e refletir sobre outras alternativas para os desafios contemporâneos da educação, como se revela na narrativa seguinte:

Excerto 25- (notas de campo e registro em vídeo, Clara, Marilda e as crianças na sala de aula)

Clara se situa em pé ao lado da Marilda em frente das crianças, que ficam sentadas em semicírculo, para iniciar a atividade:

Clara:{LIBRAS} *vocês vão falar em LIBRAS; beleza?> eu sou surda, eu não ouço, vocês precisam falar em LIBRAS, em LIBRAS, para eu entender > o que vocês falam? o que? A fala oral, não> fala oral é ruim pra mim >LIBRAS; beleza?*

Marilda:{Port} *vocês estão entendendo o que ela está falando?*

Criança Fernanda:{Port} *ela fala em LIBRAS porque ela não ouve, mas ela fala em LIBRAS*

Criança Clarissa: {Port} *ela fala um pouco*

Criança Fernanda: {Port} *ela fala, mas não ouve*

Clara: {LIBRAS} *eu não ouço, eu surda profunda*

Criança Catarina: {Port} *ela fala em LIBRAS*

Marilda: {Port [LIBRAS]} *A Clara não fala nossa língua, para falar com a Clara todo o mundo vai olhar para ela. Vamos tentar entender em LIBRAS com a Clara...*

Como em outras situações no processo construtivo dessa experiência educativa, o pedido do uso da LIBRAS para se comunicar com os professores surdos foi construindo uma série de regras e etiquetas interacionais na sala de aula que configuraram uma visão particular da língua e da cultura surda.

Por um lado, se induz, por meio do comentário da Marilda: “*para falar com a Clara todo o mundo vai olhar para ela*”—, que as crianças devem entender previamente que para comunicar-se com a Clara precisam ser realçados processos e estruturas comunicativas pertinentes à língua visuo-gestual, para, dessa forma, começar o processo de aprendizagem de LIBRAS.

Assim mesmo, a Marilda, apesar de reconhecer-se em um construto identitário distinto ao de Clara—quando, por exemplo, diz para a turma: “*ela não fala nossa língua*”—, enxerga a surdez como um potencial no processo de desenvolvimento das crianças, pois, como ela

mesma expressou, na reunião posterior: *“essa aproximação cultural das crianças com a língua de sinais é vivenciada como uma oportunidade para que as crianças ouvintes aceitem diversos valores socioculturais explorando-os”*.

Por outro lado, os comentários lançados pelas crianças sem nenhuma pretensão de abrir um debate político, socioantropológico da surdez, tem desconstruído de forma simples a falsa concepção que para falar precisamos necessariamente ouvir. Tal como aponta Skliar (2013, p. 105): “o surdo, para muitos ouvintes, é considerado uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala”.

Em contrapartida, as crianças que já tem certo convívio com a Clara a definem não tanto por o que lhe falta, ou seja, a audição, mas definem a pessoa surda pelo seu ganho a essa consequência, isto é, a fala visuo-espacial, a LIBRAS. Diante disso, resulta no mínimo paradoxal que, justamente as crianças nos ensinam para nós (pesquisadores e estudiosos acadêmicos) alguns macetes para avançar no processo da inclusão social simplesmente naturalizando as diferenças com algo positivo e bem-vindo.

Com isso, estou com Ponzio (2014), que se nós olharmos além do prisma das diferenças, das confrontações e desagregações, poderíamos entender com maior perspectiva os fenômenos acidentais que aparecem na sala de aula.

9.3 Interações, jogos e experiências significativas com a LIBRAS: respostas de aprendizado

Excerto 26- (vinheta narrativa, Clara e as crianças na sala de aula)

De repente, Clara começa fazer a as incorporações de um cachorro correndo produzindo ao mesmo tempo uma onomatopeia rementendo um cachorro: *wau, wua...* Diante disso, as crianças começam imitar ela, tanto as incorporações quanto as onomatopeias. Logo depois, a professora surda faz outra incorporação do cachorro: tirando a língua para fora e movendo as orelhas alegremente. As crianças voltam a imitar ela. Logo depois, a Clara aponta a imagem de um gato no quadro. Com isso, as crianças respondem:

Criança Fernanda: {Port} *gatinhoo*

Criança Catarina:{Port} *miauuu, miauuu*

Clara: {LIBRAS} *gato> gato* {Port} *miauuu, miauuu*

Algumas crianças: {Port}*miauu, miauuu*

Depois a Clara aponta para a imagem de um lobo

Criança Fernanda: {Port} *lobo mau> lobo mau*

Clara: {LIBRAS} *lobo>lobo*

Algumas crianças:{Port_LIBRAS} *lobo>lobo>auuu, auuu*

Seguidamente, a Clara fazendo uso de classificadores descritivos mostra algumas características do lobo:*orelhas grandes> língua comprida>nariz grande*. Diante disso, as crianças começam a imitar ela, fazendo os mesmos classificadores descritivos.

CriançaLuís: {Port} *é assim?* (mostrando para a Clara o classificador de nariz grande, mas a Clara não percebe a pergunta da criança, pois continua apontando outras imagens do quadro)

Vê-se aqui que as crianças partindo do seu conhecimento prévio, desenvolvem uma variedade de estratégias e estruturas de participação para indicar a compreensão da língua de sinais e responder à fala da professora surda por meio de múltiplas respostas multimodais com voz, gestos e sinais. Assim, umas participam da interação acompanhando os sinais com a produção de onomatopéias, e outras participam da cena reproduzindo uma característica do animal em LIBRAS.

Diante dessas observações das crianças interagindo com a LIBRAS, considere importante ouvir e observar as discussões e experiências narradas dos colaboradores do projeto e nas reuniões com as professoras regentes, não me limitando ao contexto imediato do cenário que estudava, mas na tentativa de integrar a informação em múltiplos sentidos, isto é, escutar os mesmos sucessos nos diferentes pontos de vista dos participantes com o fim de compreendê-los melhor (ROCKWELL, 2009).

Nas primeiras reuniões na creche, já se propôs criar uma dinâmica em LIBRAS baseada em jogos e brincadeiras, remarcando a importância de situar a criança nesse espaço de jogo com intervenções pedagógicas imersas em LIBRAS. Esse espaço de jogo que tanto

enfativava a Marilda, poderia funcionar como um espaço que ajudaria às crianças a ver a língua em uso, se apropriando dela naturalmente, sem esforço, e sem a perspectiva de um ensino formal (GRANNIER, 2007).

Nesse mesmo viés, a Laura que, nesse momento, estava trabalhando para sua pesquisa com o uso da técnica *role-play* como artefato principal de ensino de LIBRAS, remarcou estabelecer mais jogos de mímica, mais incorporações e uma dinâmica mais grupal na aula para tornar as atividades mais interativas e, talvez com isso, levar as crianças a engajarem-se com a atividade de ensino em curso.

Hornberger (2001) conceitua o jogo como uma importante ferramenta de inclusão, pois por meio de atividades lúdicas se fomenta um convívio afetivo e significativo na prática de ensino-aprendizagem. Assim, ela mesma apontou para os dois colaboradores surdos de estar animados, alegres e entusiasmados na sala de aula para contagiar essa energia para as crianças e induzi-las ao engajamento da atividade.

Por outro lado, no decorrer das atividades, a professora Marilda, em vista de motivar a turma na aproximação de uso da LIBRAS, tentava criar um ambiente propício junto com os referentes surdos através de dinâmicas afetivas e experienciais²⁸. Tais tentativas se manifestavam em contextos diferentes na sala de aula:

Excerto 27- (vinheta narrativa, Clara, Marilda e as crianças na sala de aula)

Quando a fábula inicia, algumas crianças já começam a imitar os sinais do conto: ‘um canguru!’—exclamam algumas crianças no momento que aparece a personagem da lebre no conto. Paralelamente, a Clara vai reproduzindo alguns sinais que aparecem no vídeo, como “árvore;

²⁸Essa prática também é exposta no trabalho de Huguet (2010), em que se enfatiza desenvolver atitudes e valores de respeito, participação e convivência a fim de que percam o medo ao diferente e, conseqüentemente, se poda abrir um espaço para aprender da diferencia, criando uma cultura plural e participativa dentro da escola.

lebre; tartaruga; dormir”, e algumas crianças se engajam com o que a Clara está fazendo reproduzindo em coro os mesmos sinais junto com ela. A Marilda também participa na interação, pois também reproduz com as crianças algumas partes do conto, no mesmo tempo que pergunta para elas: {Port.} o que é isso? > um coelho? > um canguru?

O vídeo da fábula termina. Em seguida a Marilda faz perguntas para as crianças: *o que aconteceu na fábula? Que mais tem nessa história? Que estavam fazendo?* Algumas crianças respondem: *a Clara corria; pulava, tinha uma lebre, etc.*

Excerto 28- (registro de vídeo, Clara, Marilda e as crianças na sala de aula)

Marilda: *eu não vou ser a professora hoje, a professora vai ser a Clara > vamos tentar entender em LIBRAS com a Clara; certo?*

Crianças: {LIBRAS} certo

Marilda: {Port} *Vocês estão conseguindo, vamos lá > eu vou dar umas ajudas*

Excerto 29- (registro em vídeo, a Clara, a Marilda, o Mario e as crianças)

Nesse momento, a Clara faz o sinal de “sentar”, a Marilda o reproduz também. Logo a professora ouvinte fala em português para um dos bolsistas, o Mario: *“agora, Mario, nós vamos sempre falar com eles assim...oh, senta!”* (mostrando o sinal “sentar” para ele).

Aqui a Marilda, interagindo com outros participantes na sala de aula de forma espontânea (sem uma comunicação planejada nem dirigida) parece aprender aspectos da LIBRAS de forma natural, fomentando de forma simultânea um ensinar e aprender ‘pelos costas’, mostrando sob a abordagem interativa de Goffman (1981, 2002) que

não existe comunicação sem aprendizagem nem aprendizagem sem comunicação.

Excerto 30- (notas de campo, a Clara, a Marilda e as crianças no parque da Creche)

Por vezes, a Marilda pergunta em Português para as crianças: *“sabem o nome disso?” falem o nome disso aqui, oh!*”(mostrando sinal do ‘banheiro’); *“qual é o nome disso aqui? Vocês vão ter que dizer os sinais, aprendam para mim ensinar depois..”*

Pode se observar, nas falas da Marilda, a intenção de fomentar a participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem de LIBRAS com a professora surda. Contudo, observa-se em outras ocasiões uma predisposição das crianças sem um elemento motivador externo que as guie:

Excerto 31- (vinheta narrativa, a Clara e as crianças na sala de aula)

De repente, no meio desse teste de sinais que as crianças fazem sem apenas uma orientação por parte da Clara, uma menina pergunta para a Clara em Português: *é assim?* Mostrando-lhe sua própria produção do sinal. Ao mesmo tempo, uma criança corrige o sinal de “lebre” para outra criança que está fazendo o sinal com a orientação das mãos ao invés. Ela, sem quase falar, mostra para sua companheira o sinal errado (orientação errada) e depois o sinal certo.

Com essa ocorrência se debruça diante dos meus dados uma concepção de aprendizagem da língua de sinais como processo dinâmico e social em que os participantes se influenciam mutuamente, construindo novos significados e aprendizados no contexto linguístico, vivenciados no aqui e agora por meio de interações não pautadas.

A partir da perspectiva da aprendizagem social de Vygotsky, é observável que o desenvolvimento da ‘aprendizagem’ das crianças não é um processo isolado, mas vinculado a situações comunicativas. Nessa linha de raciocínio, tal como Antia (2011) expõe, é por meio das interações com a professora e o resto de alunos (ajudando-se mutuamente) se oferece à criança a mirar em múltiplas perspectivas de uma mesma situação, brindando-lhe com a oportunidade de progredir com suas habilidades cognitivas, comunicativas e sociais.

Em resposta a isso, um dos principais temas que se destacaram nas reuniões foi precisamente a enorme capacidade do processo de aprendizagem das crianças ouvintes para apropriar-se da língua de sinais num período relativamente curto, dando múltiplas respostas espontâneas na hora de perceber os sinais. Essas percepções são exemplificadas nas falas abaixo:

Excerto 32- (Questionário sobre as atividades, resposta da Marilda)

As crianças demonstraram já na primeira vez, alguns entendimentos pela percepção de detalhes e das expressões feitas pela contadora, descobrindo que havia animais. As expressões auxiliaram muito para desvendar que animais estavam presentes e o que estava sendo falado bem como o que estava acontecendo.

Excerto 33- (Notas de campo, Clara, Laura, Cristina e Marilda na sala de reuniões)

Clara:{LIBRAS>inter. Port} *Fiquei assombrada de como as crianças imitavam a história, que elas fizeram as incorporações dos animais do conto por iniciativa própria durante a projeção do vídeo.*

Laura:{LIBRAS} *Fiquei surpresa ao ver as crianças querendo imitar o conto, como elas perceberam os sinais dando resposta. Tal vez as incorporações dos animais poderiam ter ajudado à aprendizagem, pois perceberam com maior facilidade os sinais.*

Cristina:{Port>inter. LIBRAS}o que captura as crianças são os movimentos e expressividade (respondendo ao depoimento da Laura), mas aqui a Clara não vai ter nenhum problema, ela é muito expressiva

Marilda:{Port>inter. LIBRAS}as crianças gostaram de contar a fábula em LIBRAS, de representá-la e assim fazer parte da mesma... percebi a intenção das crianças de tentar falar em LIBRAS.

Sem embargo, o que foi relevante ante tantos depoimentos foi escutar o comentário da Marilda:

Excerto 34- (Notas de campo, Marilda na sala de reuniões)

Marilda:{Port>inter. LIBRAS} gostei da interação em LIBRAS entre o João (criança autista) e a Clara, a LIBRAS chamou atenção dele e deu resposta

Com certeza, era um dado que apesar de ter me escapado durante a observação no campo de estudo, resultava ser agora um conhecimento a problematizar. Nesse sentido, recuperando os postulados de Erickson (2001), podemos dizer que diante de nossa crença de que já conhecemos as salas de aulas, as crianças uma vez mais nos mostram o imprevisível da particularidade que se cria na interação cotidiana no contexto de aprendizagem.

Com isso, os novos aprendizes nos fazem refletir que o ensino efetivo não é o produto do propósito de ensinar conteúdos prescritos no currículo explícito, mas “eventos que ocorrem em circunstâncias particulares e concretas da prática”. Conseqüentemente, tal como expõe Hornberger (2001, p.20), “aquilo que o aluno aprende pode não corresponder necessariamente àquilo que ensinamos”, isto é, pode não se encaixar nos padrões hegemônicos da escola, em uma única estrutura aceita de início- resposta-avaliação.

Excerto 35- (Notas de campo, Lúcia e Cristina na sala de reuniões)

Lúcia:{Port> int. LIBRAS} às vezes nós queremos uma resposta determinada das crianças; um resultado imediato

Cristina:{Port> int. LIBRAS} nós programamos uma dinâmica com um resultado hipotético e depois as crianças respondem com novas respostas, elas vão fazendo outras hipóteses, outra construção da realidade ...vamos ver para onde vai essa prática.

Excerto 36- (Conversa informal, Renata e eu num parque de Florianópolis)

Renata: {Port} às vezes nós queremos que as crianças virem para nosso lugar, que elas cheguem aonde nós estamos, e esquecemos que somos nós que precisamos de nós aproximarmos para onde elas estão, no ponto do processo de aprendizagem que elas estão.

Em conformidade com Carvalho (2008), essa realidade que ocorre no dia a dia no cenário educativo é recusada todas as vezes que nós mergulhamos no sono hipnótico de uma programa escolar que privilegia o ensino desse conteúdo programático a ser dominado pelo aluno em vez da sua aprendizagem.

Em suma, recaindo no prejuízo do que o aluno aprendeu a partir das expectativas do que ensinamos pode nos levar a uma cultura escolar baseada na competição e, por conseguinte, na separação, pois “os alunos que não apresentam os resultados considerados como desejáveis, conforme o projeto pedagógico [estabelecido] são relegados a espaços segregados e segregadores” (CARVALHO, 2008).

9.4 Retomada do projeto: espaços de negociação na coexistência de duas línguas

O projeto de extensão ficou parado por um período de três meses. Nesse ínterim, algumas mudanças aconteceram dentro e fora do projeto. Dentro do projeto, uma das mudanças mais relevantes foi o

afastamento do coordenador. Com efeito, as reuniões semanais com foco no desenvolvimento das pesquisas vinculadas ao projeto de extensão se cancelaram e as organizações do grupo tiveram que se reformular com tal de prosseguir com os trabalhos de investigação.

Além disso, outras modificações aconteceram. Por um lado, a Laura realizou algumas variações em sua pesquisa, pois decidiu trabalhar somente com o grupo da Marilda. Por outro lado, um novo colaborador do projeto de extensão chegou ao grupo. Em princípio, a função do novo integrante ia se focar nas filmagens, registro e edição dos vídeos na sala de aula. No entanto, por vezes, os planos dos projetos que pensamos apresentaram outros desafios na prática, como aconteceu com o novo estagiário.

Embora dessas alterações dentro do projeto de extensão, sem um coordenador à frente que nos guiasse nesse novo período, as colaboradoras do projeto não deixaram de se comprometer com a causa, continuando discutindo, planejando e reflexionando por conta própria essa nova situação.

Fora do projeto, porém, eu como pesquisadora-aprendiz continuava formulando algumas perguntas norteadoras de investigação para agir melhor diante a dúvida e as incertezas que apareciam no meu processo de aprendizagem do realizar pesquisa, sempre me questionando: O que estou realizando com minha pesquisa? Qual é o propósito do estudo? De que forma esta pesquisa pode ser útil?

Nesse mar de incertezas e inseguranças acadêmicas, aprendi aos poucos a responder-me com firmeza: O que eu faço é um estudo sobre as cenas do cotidiano de uma sala de aula particular com o propósito de conhecer as nuances das relações e interações entre o mundo ouvinte e o mundo surdo num ambiente de aprendizagem para crianças.

Fui tomando firmeza e responsabilidade quanto ao ato de tentar desenredar alguns nós no paradoxo do cotidiano para estreitar os laços nas relações humanas, na qual também participava. Assim, com essa perspectiva de ação e reflexão, peguei de novo minha caderneta verde, retomando disposta a narrar as complexidades e contrariedades difundidas na rede das interações nessa nova etapa de investigação.

Excerto 37- (Vinheta narrativa, Laura, Clara, Pablo, Marilda e eu na sala de reuniões)

Aquele dia, as colaboradoras de sempre (a Laura, a Clara e eu) voltamos a nos encontrar com a Marilda e apresentamos para ela o Pablo, explicando seu rol nas atividades. No início da reunião, fizemos um lembrete avaliativo das atividades do semestre anterior e chegamos ao consenso de continuar com a mesma proposta, ou seja, trabalhar o vocabulário e a estrutura básica das sentenças em LIBRAS por meio de contação de histórias.

Sem embargo, o grupo decidiu explorar com mais profundidade aquelas atividades que envolveram jogo e imaginação com o fim estimular e motivar as crianças a usar a LIBRAS durante toda a prática, pois avaliado as situações observadas no período anterior, esta vez o grupo pretendeu levar a cabo uma dinâmica mais interativa em que o uso da língua estivesse inserido no jogo da atividade. Talvez, oferecendo aos alunos diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem, as interações que ocorreram de forma mais dirigida e controlada nas aulas anteriores virariam de modo diferente com uma interação em grupo de forma mais espontânea e assistemática.

Por outro lado, o grupo abordou o assunto do uso do Português das crianças. Com isso, a Laura fez tais objeções: *“Como organizar esse momento em que as crianças começam falar o Português?; Como a Clara pode se inserir nesse momento? Como intervir no trabalho da Clara com as crianças sem obstaculizar as interações? Como chamar a atenção delas?”*

De fato, com essas questões que a Laura expôs, se revelavam os muitos desafios que aparecem na prática pedagógica quando duas línguas de modalidades distintas (visual e auditiva) convivem no mesmo espaço intercultural da sala de aula, sobretudo quando se trata de ensino na fase pré-escolar.

Apesar de que a intenção do grupo do projeto de extensão era enfrentar tais desafios de forma cooperativa, no processo construtivo das relações humanas nesse contexto educativo, além de sugestões e

propostas de melhoras, expressavam dúvidas, dificuldades e frustrações, como a insegurança em Clara para conduzir as atividades:

Excerto 38- (notas de campo, Clara na sala de reuniões)

Clara: {LIBRAS} *não consigo contar, vocês têm que me ajudar...vocês pedem, querem, mas vocês têm que me ajudar [...] é muito difícil para mim, não sei como criar a história, tenho dificuldade de criar a história, não dá.*

Esse comentário expresso na última etapa do projeto ilustra as inseguridades da professora estagiária surda na sua atuação educativa, afetando e sendo afetada pelos outros atores implicados na prática pedagógica de ensino de LIBRAS. Diante daquela reação, a Marilda tentava colocar-se no lugar dela, compreendê-la melhor:

Excerto 38- (notas de campo da 8a reunião conjunta na creche)

Marilda: {Port} *não sabemos o que ela sente> tal vez ela põe uma expectativa no resultado da atividade e se não acontece dessa forma, ela fica frustrada...seria bom falar com ela para saber o que ela sente... eu quero saber se a Clara está gostando de realizar as atividades.*

Da mesma forma, a Clara, ao dialogar diretamente com o resto do grupo, conscientizados e historicizados de forma distinta, nos convidava a pensar de outra maneira sobre as estratégias para ensino da LIBRAS e as práticas em direção a inclusão:

Excerto39- (notas de campo, Clara na sala de reuniões)

Clara: {LIBRAS} *é difícil para mim falar para as crianças que quero que expliquem a história adotando um personagem...é difícil que eles mantenham a mirada para mim, quando eles estão sentados é mais fácil...é difícil organizar eles, de eles se engajar na história...o espaço não é adequado, preciso de luz.*

O depoimento de Clara apresenta o panorama construído na sala de aula quando a esfera surda e ouvinte entravam em contato. As dificuldades de como responder à fala oral das crianças no seu processo de aprendizagem de LIBRAS, assim como chamar a atenção delas quando se dispersavam no meio das atividades foram um dos principais desafios a serem resolvidos ao longo do curso.

Em virtude disso, nos primeiros encontros com o grupo de extensão ela mesma relatou a importância de um pesquisador surdo estar acompanhado de um ouvinte em contextos inclusivos, já que as interações em português não estavam acessíveis ao surdo.

Excerto 40- (vinheta narrativa, Clara e as crianças na sala de aula)

As poucas respostas das crianças mostram para a Clara de mudar de estratégia para recuperar seu interesse na atividade. Nesta vez, recorre à ação de bater palmas para conseguir chamar a atenção delas, mas as crianças cada vez mais acrescentam o alvoroço da sala falando Português entre elas. A Clara se dirige a elas em LIBRAS remarcando várias vezes sua identidade surda: *“Eu não ouço, eu falo LIBRAS.”*

As crianças continuam não se concentrando com a atividade proposta da Clara. Ato seguido, a Clara opta por dirigir-se para aquelas crianças que estão mais perto dela, pois consegue tocar no ombro para conseguir que olhem para elas. Com esse contato de olhares consegue recuperar a atenção de algumas crianças.

Nessa situação de dispersão e oralidade, se mostra que a Clara com o fim de chamar a atenção das crianças ouvintes recorria a várias estratégias a partir sua experiência visual, como por exemplo: dar toques no ombro para buscar o contato de olhar do outro. Assim mesmo, a Marilda por vezes tentava reconduzir o interesse e atenção para a atuação da professora estagiária surda falando diretamente em português para as crianças:

Excerto 41- (registro em vídeo, Clara, Marilda e as crianças no auditório da creche)

Clara: {LIBRAS} *aqui é o auditório*

Marilda: {Port} *olhem para Clara > o, vocês estão se espalhando*

Clara: {LIBRAS} *venham, venham! Aqui é o auditório. Esse é o sinal de auditório> vocês sabem onde é que fica o lugar onde tem as roupas, as pinturas? Onde? Por aqui, por lá?>vocês sabem onde tem as roupas, o lugar onde a gente se vestir, pentear?Onde?*

Criança Clarissa: {Port} *blusa?*

Criança Catarina: *ver ali no negócio de fantasia?*

Clara: {Port} *colocar roupas*

Criança Catarina:{Port} *ahhh, se vestir de fantasia? Se fantasiar?*

Clara: {LIBRAS} *vamos ver*

Marilda: {Port} *olhar?*

(A turma se dirige para o vestuário do auditório)

Marilda:{Port} *Clara vai na frente> esperem*

Clara: {LIBRAS} *onde fica o vestuário?*

Criança Catarina: {LIBRAS/apontando} *lá!*

Clara: {LIBRAS} *por lá?*

Em diversas ocasiões se observava a dificuldade dos dois estagiários surdos de manter a atenção das crianças:

Excerto 42- (vinheta narrativa, Clara e as crianças no vestuário do auditório da creche)

Algumas crianças e a Clara entram no vestuário do auditório

Clara:{LIBRAS} *olha só! Tem muita roupa!*

Criança Catarina: *é uma peruca!>Olha lá em cima!*

(A Clara chama a atenção da criança dando um toque no braço dela)

Clara: {LIBRAS} *aqui tem muita roupa!*

A pesar da chamada de atenção, a criança volta de novo a olhar para o teto. A curiosidade da menina permanece de tal forma que consegue despertar o interesse de alguns parceiros da turma, mas não o da Clara

que parece estar mais sujeita a prosseguir com a atividade em consonância com o planejamento.

Criança Catarina: {Port} *olha bem acima do teto! Olha!*

Todas crianças olham para cima

Clara:{LIBRAS}*tem muita roupa* (pausa) (olha para acima) *o que acontece?*

Analisando essa cena, troquei algumas percepções com a Laura. Nós duas concordávamos que, em alguns momentos, a Clara parecia não aproveitar algumas situações em que as crianças propiciam um entorno favorável à interação em sinais. Por exemplo, quando a criança está olhando para teto, seguramente há uma coisa que chama a atenção da criança, mas essa curiosidade, de repente, é quebrada quando a Clara chama atenção dela dando um toque no ombro e dizendo em LIBRAS: “*olha para mim*”.

Diante disso, o questionamento: Porque a Clara não respondeu a essa intenção comunicativa? Porque não aproveitou essa situação no foco de olhares que se estava criando entre as crianças para manter a comunicação com elas?

Em outras ocasiões, percebi que o modo de contar histórias em LIBRAS pelos estagiários surdos parecia influenciar o modo de responder em LIBRAS pelas crianças ouvintes. Nesse sentido, me questionava se narrar de forma tão expositiva os contos levava as crianças a adotar um papel mais passivo em interação com a LIBRAS, e consequentemente, se desconectando da atividade, provocando dispersão.

A partir do entendimento da Marilda, o que causava essa falta de atenção das crianças nos momentos de narrar a história em LIBRAS era principalmente a ausência de som:

Excerto 43- (notas de campo, Marilda e Laura na sala de reuniões)

Marilda: {Port} *se o ambiente é muito silencioso e ele conta a história com um ritmo constante as crianças ficam cansadas...não sei se a falta do estímulo auditivo poderia ter interferido na dispersão das crianças...o silêncio que se criou na hora de contar essa história em*

LIBRAS dificultou que as crianças estivessem dentro da história...faltou som na hora de narrar em LIBRAS.

Laura: {Port} *não é problema do silêncio, mas da falta da habilidade em contar a história em LIBRAS> o silêncio tem som também, eu acho que não é por ai o problema...faltou outro estímulo, sim, mas não é questão de som, precisa mais expressão, enfatizar as expressões corporais e faciais no contexto de ensino de LIBRAS chegar a outro nível de entrega.*

Vê-se aqui que as vozes das participantes trazem um olhar particular na percepção cultural da surdez, de como pode ser usado o silêncio que aparentemente se expressa no discurso visual da LIBRAS, se pode ser significado como uma trava ou um potencial para novas formas de agir, de construir, de evoluir nas práticas educativas de ensino de LIBRAS.

Por um lado, a Marilda mostrava-se mais a favor de criar estratégias com estímulos sonoros do que visuais para não perder a atenção das crianças, já que argumentava que usar estratégias visuais como, por exemplo, a Clara ficar em pé ou ligar e desligar a luz, não ia ser tão eficaz como as estratégias sonoras, por exemplo: colocando uma música, batendo um som, etc.

Por outro lado, o resto do grupo questionava se o estímulo auditivo podia interferir na dispersão das crianças, pois elas ao perceberem o estímulo sonoro, por exemplo, a Marilda falar em Português para as crianças: *“olhem para a Clara! O que eles[a Clara e o Pablo] estão falando?”*; poderiam levar a mirada e atenção das crianças em direção do estímulo sonoro mais familiar para elas do que a linguagem visual em LIBRAS.

Assim, questionávamos se as intervenções que a Marilda realizava em Português influenciavam as escolhas linguísticas das crianças para dar resposta ao discurso em LIBRAS dos referentes surdos:

Excerto 44- (notas de campo e registro em vídeo, Clara, Marilda e as crianças na sala de aula)

Quando a Clara pede para as crianças elas ficar atentas (com ajuda da Marilda), elas respondem positivamente permanecem em silêncio, atentas à fala da Clara, tentando adivinhar os sinais que está produzindo.

Clara: {LIBRAS} *sala de aula*

Marilda: {Port} *sabe o que é isso aqui?* (produzindo o sinal de “sala de aula”)

Criança Diana: {Port} *sala de aula*

Marilda: {Port} *oh, acho que ela falou* (olhando para a Clara) *fala de novo* (olhando para a criança)

Criança Diana:{Port} *sala de aula* (olhando para a Marilda)

Clara:{LIBRAS} *sala de aula, onde fica?*

Marilda:{Port} *sala de aula> sala*

Clara: {LIBRAS} *vocês sabem onde está a sala de aula?*

Marilda: {Port} *a onde está a sala de aula?*

Clara:{ LIBRAS} *a sala de aula está lá?> vamos voltar para a sala de aula? >vamos ver onde está a sala de aula> está por aqui? está por lá?*

Com uma posterior releitura do fenômeno, observei que, a mediação por parte da Marilda colocava as crianças no *frame* do ouvinte, pois no meio desse ambiente bilíngue, a criança respondia nos dois momentos em português olhando para o referente ouvinte. Com esse ato, acabei pensando que a criança, muito mais estimulada a partir dos padrões da cultura ouvinte, colocava a Marilda como referente do coro de vozes orais e visuais que participavam nesse processo dialógico intercultural.

Sem embargo, levando em conta outra cena no contexto bilíngue, percebi que não tinha suficientes dados para afirmar essa interpretação, já que dependendo da atividade e dos participantes do dia, o conjunto de vozes imersas nesse contexto de ensino de LIBRAS costumavam um tecido intercultural e linguístico diferente de cada vez.

Em algumas ocasiões, essa coexistência do português e da LIBRAS na sala de aula fomentava que os participantes formassem de

maneira natural e espontânea uma estrutura orquestral de vozes. Algumas vezes, essa polifonia transcorria harmonicamente até se transformar em conversas paralelas em português e LIBRAS bem definidas:

Excerto 45- (registro em vídeo, Marilda, Pablo e as crianças na sala de aula)

Marilda:{Port}O Pablo tem uma caixa >Nossa!, que será o que tem?

Criança Fernanda: {Port} é aquele livrooo

Marilda: {Port} que livro?

Criança Fernanda: {Port} aquele livro!

Marilda:{Port}ahh, o do caça tesouro?

=

Pablo: {LIBRAS} que tem dentro da caixa?

O Pablo abre a caixa, pega o livro que tem dentro e mostra para as crianças a tampa dele.

Pablo: {LIBRAS} vocês conhecem? Vocês sabem que livro é?>hoje aqui ...esse livro está escrito em Português, mas a gente não vai falar em Português> hoje aqui eu vou contar a história do livro em LIBRAS> é diferente

Marilda: {Port}sabe o que é isso?

=

Pablo:{LIBRAS}LIBRAS é diferente?

Criança Bernardo: {LIBRAS} Não

=

Criança Fernanda: {LIBRAS} LIBRAS

=

Criança Camila: {Port} LIBRAS

Diante de vários interlocutores falando ao mesmo tempo, a Marilda pede para Pablo de parar com um toque no ombro e olhando para ele. O Pablo coloca as mãos em repouso.

Marilda: {Port} quem vai fazer em LIBRAS?

Criança Fernanda: {Port} ele vai ler esse livro em LIBRAS

Nesse momento se iniciam duas conversas paralelas:

<p>Marilda: {Port} é você sabe? >entende ...é você sabe? (olhando para a criança Amanda)</p> <p>Criança Fernanda: {Port} sim, entendo</p> <p>Marilda: {Port} então tah>eu quero ver> vou perguntar> vamos fazer uma coisa depois</p>	<p>Pablo: {LIBRAS} vocês sabem a historia?> entendem LIBRAS? ...você sabe a historia? (olhando para a criança B)</p> <p>Criança Bernardo: {LIBRAS} historia</p>
---	--

Logo após dessas duas conversas em paralelo, o Pablo começa a narrar o conto usando principalmente a incorporação dois animais do conto. *Agora entendi!*—fala em português uma criança para a Marilda.

Retomando às intervenções da professora regente na prática pedagógica dos estagiários surdos, o grupo observou que essas intervenções que a Marilda fazia (para chamar atenção das crianças ou para engajá-las na atividade em LIBRAS) não somente influenciavam no processo construtivo do contexto linguístico, mas também modificavam o planejamento inicial das atividades que o grupo do projeto tinha preparado em que a atividade fosse conduzida principalmente pelo referente surdo:

Excerto 46- (questionário sobre a atividade, respostas da Marilda)

a) A atividade foi conduzida de acordo com o planejamento? Explique. Sim, a Clara conseguiu em LIBRAS levar o grupo a acompanhar e relembrar a história já vista outro dia. As crianças acompanharam e lhe deram a resposta conforme foi perguntado. Algumas vezes foi necessário que chamássemos a atenção das crianças para o que a Clara, estava dizendo, falando: “Olhem! A Clara está perguntando alguma coisa!”

c) Você observou alguma dificuldade nesta atividade? Se sim, qual? Explique e descreva. Conforme havia se pensado a Clara iria apresentar sozinha, mas as crianças ficaram um pouco inquieta o que acontece conosco também então foi necessário que eu intervisse chamando atenção para o que a Clara estava apresentando.

Além desse comentário da Marilda, percebi em sessões posteriores, certa hesitação de intervir ou não no discurso dos estagiários surdos desenvolvendo a atividade com as crianças, possivelmente porque sua intervenção implicasse um desvio no transcurso da atividade e, possivelmente, uma desconstrução da função educativa do sujeito surdo:

Excerto 47- (vinheta narrativa, Marilda, Clara e as crianças na sala de aula)

Ao terminar de assistir ao vídeo, Marilda começa a explicar o conto em português para as crianças, mas antes de iniciar a explicação, ela olha para a Clara com certa dúvida, parecendo pedir “permissão” para a professora surda para explicar o conto em língua oral, adotando uma atitude mais ativa e dinâmica na atividade. Em certa medida tive a impressão que ela parecia desconfortável em sua ação, talvez pensando se estaria interferindo no planejamento da atividade.

De fato, minha interpretação foi na direção certa, pois como a Marilda mesmo comentou numa reunião posterior que em alguns momentos ficou em dúvida sobre o que podia e não fazer, se sua intervenção no desenvolvimento da atividade tinha atrapalhado o trabalho da Clara:

Excerto 48- (vinheta narrativa, Marilda, Clara e as crianças na sala de aula)

A Clara olha para a Marilda como resposta afirmativa, em certo modo sua expressão parece dar licença para o Português entrar nesse espaço de ensino de LIBRAS. Assim, a Marilda prossegue com a contação da história, por enquanto a Clara permanece sentada observando o discurso da professora ouvinte. Sem embargo, pouco depois, esse papel de observadora que a Clara adota se transforma em participante ativo, quando decide acompanhar o discurso oral da Marilda com a língua de sinais, enfatizando o ambiente bilíngue em que estão imersos.

Dentro da sala de reuniões, as professoras regentes ouvintes se manifestavam em relação de aos seus papéis como profissionais no desenvolvimento das atividades com a LIBRAS, questionando em que momentos intervir ou não nas práticas pedagógicas dos estagiários surdos. A Marilda e a Cristina fazem os seguintes comentários:

Excerto 49- (Notas de campo, Marilda e Cristina na sala de reuniões)

Marilda: {Port>inter. LIBRAS} *durante a atividade fiquei com dúvida sobre o que podia e não podia fazer[... eu não quero interferir no planejamento da atividade de vocês*

Cristina: {Port> int. LIBRAS} *a gente tem dúvidas sobre a docência compartilhada, não sabemos quem tem que dirigir a história, quem faz a mediação.*

Diante disso, a Laura e a Clara respondem:

Excerto 50- (notas de campo, Laura e Clara na sala de reuniões)

Laura:{LIBRAS} *Até agora eu não tinha nenhuma experiência com ensino de LIBRAS para crianças>tudo é muito novo > estamos começando com estas propostas agora, mas a intenção das atividades é que as crianças se acostumem a falar em LIBRAS*

Clara:{LIBRAS>inter. Port} *eu não sei o que falta e o que não falta, mas o Português pode ser usado como apoio durante a atividade.*

Em relação ao último comentário acima, percebi certas inquietudes da Clara de como lidar com as respostas das crianças em português. Assim, apesar de que a Clara se mostrava mais partidária a que durante a interação entre ela e as crianças somente sinais fossem usados para acostumar as crianças com interação na LIBRAS, ela mesma expressou preocupação diante essa estratégia, pois tal método poderia causar que as crianças se sentissem não compreendidas.

Com isso, além de como chamar a atenção das crianças ou em que momentos fazer intervenções no percurso das atividades, outras questões surgiram em relação ao uso das línguas no espaço de ensino de LIBRAS. Nesse sentido, o grupo se questionava como aplicar as duas línguas nesse contexto de ensino para fomentar a aprendizagem da língua de sinais das crianças por meio de uma prática colaborativa entre os professores surdos (a Clara e o Pablo) e a professora ouvinte (a Marilda).

Excerto 51- (Notas de campo, Marilda e Clara na sala de reuniões)

Clara:{LIBRAS> int. Port} *eu vou pedir que me ajude um pouco em Língua Portuguesa.*

Marilda: {Port>int.LIBRAS} *eu vou tentar falar o menos possível>se precisar,olha para mim*

Clara: {LIBRAS> int. Port} *acho bom que você[Marilda]no meu lado para que as crianças olhem para as duas (a Marilda assente com a cabeça)*

Clara: {LIBRAS> int. Port} *e poderia me avisar quando você mudar de assunto?* [durante a comunicação com as crianças]

Marilda: {Port> int. LIBRAS} *eu não sei LIBRAS, então não sei quando você também muda de assunto.*

Esse espaço de negociação entre a professora ouvinte e a estagiária surda mostram as dificuldades e complexidades que aparecem ao trabalhar com duas esferas vitais diferentes. Segundo Fernandes e Moreira (2014), constantemente nos encontramos com lacunas e desafios nas práticas de negociação do espaço educativo quando dois sujeitos não compartilham o mesmo *background* nem experiência cultural.

Por outro lado, as mesmas autoras apontam que tais práticas pedagógicas (no domínio da educação inclusiva e bilíngue) se encontram em tensão constante a causa das relações de poder assimétricas que se estabelecem entre LIBRAS e a Língua Portuguesa, norteadas pela ideologia dominante escolar e as limitações das próprias perspectivas culturais e linguísticas.

Em relação a isso, Quadros (2009) expõe que são precisamente esses obstáculos de caráter sociolinguístico que dificultam o processo de implementação das novas iniciativas políticas aditivas para avançar no domínio de educação bilíngue e inclusiva. Com isso, se infere que diante da coexistência de duas línguas na esfera educativa é preciso reestruturar constantemente os processos de negociação com base as particularidades e necessidades de cada situação de ensino-aprendizagem:

Excerto 52- (notas de campo, Laura e Clara na sala de reuniões)

Para finalizar o curso de ensino de LIBRAS na creche, a Laura propõe realizar um desfile de máscaras juntamente com a contação de uma história na última atividade.

Clara: {LIBRAS} *mas em LIBRAS como?*

Laura:{LIBRAS}*é o que estamos tentando pensar*

Clara: {LIBRAS} *as máscaras escondem as expressões faciais*

Aqui de novo, se ilustra a percepção cultural sendo construída que me levam a refletir sobre a importância de um trabalho cooperativo e discursivo entre o professor surdo e o professor ouvinte na hora de criar projetos pedagógicos em um ambiente bilíngue.

Com isso, levando em conta as fronteiras linguísticas e culturais acarretadas dessa proposta (esconder as expressões faciais), nós como falantes nativos da língua oral no momento de propor tais atividades em língua de sinais, precisamos prestar atenção que a modalidade da língua é visual-espacial. Essa atenção, porém, é estimulada pela percepção do colaborador surdo. De acordo com isso, o grupo reelabora a proposta para levar-se a cabo no próximo dia na sala de aula.

Contudo, nem sempre era possível pensar de outra maneira a própria função pedagógica a fim de produzir experiências significativas no ensino de LIBRAS:

Excerto 53- (notas de campo, Marilda e Clara na sala de aula)

Marilda: {Port} *nos lugares onde as crianças achavam as fotografias dos locais se falou de muitas outras coisas em LIBRAS e não apenas sobre a imagem do local, isso pode confundir qual o nome do local e as outras informações oferecidas...acho melhor dar apenas as informações necessárias repetidamente.*

Clara: {LIBRAS} *fiz uma combinação do sinal e das características aleatoriamente, sem ordem estabelecida, para criar uma fala mais natural, já que tinha medo que o discurso ficasse fragmentado demais.*

Nessa discussão percebo que ambas professoras argumentam a questão de ensino-aprendizagem da LIBRAS em distintas perspectivas, pois ambas têm uma maneira de entender as relações entre língua, aquisição de linguagem e comunicação desde sua experiência, historicidade e formação.

Por um lado, a Marilda remarcou a importância de respeitar as etapas evolutivas na aquisição da linguagem. Assim, na perspectiva que discorre Brown (1994), ela quis apontar que com a finalidade de que a Clara acompanhe às crianças no processo de aprendizagem da LIBRAS, é necessário estar consciente do nível de processamento da informação que elas estão. Sem embargo, a Clara argumentou que usar esse tipo de estrutura (combinando sinais e características) precisamente era para oferecer as crianças uma linguagem mais próxima a sua fala autêntica.

Acredito que aqui, a Clara pensou que afirmando a LIBRAS desde um contexto mais natural, poderia ser uma estratégia para chamar atenção das crianças, já que é um discurso com frases isoladas e desconectadas, a criança não o reconhece como natural, o rejeita, não chama atenção dela e, por conseguinte, a LIBRAS passa a não ser entendida como um ponto essencial para trocas comunicativas geradoras de inclusão.

A terminar de escrever esta seção, faço uma pausa para refletir sobre a engrenagem entre 'interação' e 'língua'; 'língua' e 'cultura'; 'cultura' e 'comunicação'; 'comunicação' e 'inclusão'. Conforme as cenas comentadas anteriormente, vejo que, ainda que o

grupo do projeto vivenciasse como desafio do ambiente bilíngue em que as crianças aprendiam a LIBRAS, contrapondo-se por vezes às nossas perspectivas diante o exercício de ensino, elas, as crianças, pareciam indiferentes ao efeito de preocupações, frustrações e discordâncias que os adultos envolvidos no projeto sentiam.

Os novos aprendizes, ao ver a língua usada naturalmente pela Clara e o Pablo, se aventuravam curiosas a usá-la de forma espontânea no ambiente em que elas estavam, não apenas com os referentes surdos, mas também entre elas mesmas e com a professora ouvinte. Assim, as mesmas crianças pareciam se apropriar da cultura e das línguas disponíveis no seu entorno mais próximo na esfera escolar, sem diferenças, sem discernimento no modo de agir com uns e com os outros.

Diante disso, o que impedia o grupo do projeto – formado por surdos e ouvintes – a encarar tal situação bilíngue com naturalidade e fluidez no ensino de LIBRAS? Por que resultava uma adversidade esse ambiente heterogêneo na sala de aula? Será que, ressignificando as práticas humanas no lidar da esfera surda e ouvinte, continuariam as tensões entre saberes e poderes nos espaços de negociação? Ou elas virariam para espaços de cooperação?

A meu ver, para que essas tensões e complexidades diminuíssem e a educação inclusiva avance em experiências linguísticas e culturais plenamente acessíveis e compartilhadas por todos os envolvidos, mas do que nos centrar a mirada plenamente em aspectos de planejamento de ensino, deveríamos nos concentrar em ampliar a mirada para aplicar novos planejamentos de atitudes, em que a especificidade da cultura surda seja reconhecida igualmente a da cultura ouvinte, e vice-versa, adotando uma relação de alteridade, uma perspectiva dupla de entender o outro.

9.5 Expressividades interculturais e dinâmicas afetivas nas últimas interações

A última observação que fiz foi na atividade do desfile de máscaras de sentimentos que o grupo propôs na última reunião. Foi curioso, porém, que nesse último dia senti-me mesmo uma principiante no mundo da etnografia. Acredito que nunca se deixa de

ser aprendiz diante das experiências interculturais que se constroem tão versátilmente pelos diferentes modos de agir, de se expressar e de se relacionar nesse microuniverso de ensino-aprendizagem.

Com isso, cheguei à sala de aula com minha caderneta verde disposta a descrever essa peça particular do cotidiano escolar cada dia diferente e único. Quando cheguei à sala somente estava a Marilda com algumas crianças organizando a sala. Logo depois chegaram a Clara, o Pablo e a Laura. As crianças aos poucos iam chegando, aumentando o alvoroço da sala. Uma vez estavam todos na sala, a Marilda junto com os dois bolsistas ouvintes levava as crianças ao pátio para nós deixar ter uns instantes de terminar de organizar a atividade do dia.

Quando as crianças saíram da aula, a Laura inicia a breve reunião, pois quer deixar claro para eles a programação. Primeiramente, a Clara e o Pablo iam apresentar o desfile de máscaras com alguns sinais de sentimentos e características humanas por meio da técnica *Role-Play*. Em seguida, iam ensinar alguns verbos em LIBRAS através do uso de comandos verbais para orientar a ação. O Mario, um dos estagiários, entra na sala para nos perguntar em LIBRAS se a turma já poderia entrar. A Clara responde para ele que podem.

Entram as crianças, junto com a Marilda, e fazem o círculo na espera do que vai acontecer em seguida. Nesse momento, a mesma professora começa a repartir máscaras que as crianças fizeram em outra ocasião com o fim de contextualizar a atividade. Pouco depois, a Clara e o Pablo saem da aula para colocarem as máscaras e começar o desfile.

Aqui vê-se que embora estivesse questionado o uso de máscaras (porque escondem as expressões faciais) a proposta se manteve, já que as crianças tinham trabalhado anteriormente o tema das máscaras, essa atividade poderia levá-las ao uso da linguagem desde um contexto já conhecido para eles. Uma vez colocadas as máscaras dos sentimentos (tristeza e alegria) entram de novo prontos a representar a *performance* ensaiada. Se inicia a interação:

Excerto 53- (registro em vídeo, Marilda, Clara, Pablo e as crianças)

Marilda: {Port} *gente, o que é isso?>olha lá*
Criança Thiago:{Port} *um fantasma!*
Marilda: {Port} *nossa, um fantasma!*
Criança Diana: *é o triste e o -----(as crianças começam falar)*
Marilda: {Port} *não esqueçam que eles não ouvem*
Criança Luciano: {LIBRAS} *surdo, surdo*
Criança Fernanda:{ Port} *é o feliz e o triste*
Criança Diana: {Port} *é papelão...é de papelão*
Clara e Pablo: {LIBRAS} *oi, tudo bem?*
Marilda:{Port} *olha, estão perguntando alguma coisa>{LIBRAS} tudo bem?*
Criança Clarissa: {LIBRAS} *beleza*
Clara: {LIBRAS} *eu estou feliz*
Marilda com algumas crianças: {LIBRAS} *feliz, feliz*
Criança Luisa: {Port} *porque ela não fala?*

A Clara e o Pablo repetem o sinal que representam suas máscaras constantemente: triste e alegre no seu discurso sinalizado. As crianças respondem aos estímulos visuais reproduzindo os sinais. Contudo, no início dessa atividade, pode se perceber em alguns momentos uma visão direcionista na atuação dos professores, ou seja, eles ensinam algo para as crianças com foco em rotular, categorizar o objeto de atenção: “o que é isso?” (referindo-se as máscaras da Clara e o Pablo). Pelo contrario, as crianças respondem de forma versátil mostrando sua própria visão de estar no mundo: “um fantasma”; “é papelão”; “é o feliz e o triste”.

Da mesma forma, a Marilda quando fala para as crianças: “[a Clara e o Pablo] eles estão perguntando alguma coisa”, parece provocar uma objetivização dos estagiários surdos, pois não está engajando eles como interlocutores, mas sim como objeto de atenção.

Excerto 54- (registro em vídeo, Marilda e uma criança)

Marilda: {Port} *o, o que é isso?> {LIBRAS} triste*

Criança Luciano: {Port} *triste*

Marilda: {Port} *hummm...>* {LIBRAS} *bom!*

Por outro lado, esse papel que a Marilda adota parece ajudar as crianças a introduzir-se dentro da história, já que as crianças ao compreender as ações que os referentes surdos estão apresentando parece que sua atenção se prolonga por mais tempo. Ao mesmo tempo, como já foi discutido na seção anterior, essa exposição simultânea do Português, parece levar aos alunos a uma atenção dividida entre a Marilda que se mantém com certa distância com a prática de ensino e os dois professores surdos que explicitamente estão integrando seu ensino às crianças.

Com isso, a turma parece partilhar sua experiência de aprendizagem entre dois mundos, o mundo que lhes é familiar (através da interação do português com a professora regente ouvinte) e um mundo que lhes é próximo a conhecer (através da interação da LIBRAS com a Clara e o Pablo).

Os dois professores surdos tiram as respectivas máscaras e mudam de ação. Agora interpretam uma cena de uma doutora e um paciente. Esse jogo teatral atrai a atenção das crianças, possivelmente porque a cena está enquadrada a um jogo simbólico que conhecem (consulta médica) ou bem porque esse palco animado meio improvisado, mas lúdico, que é criado traz a criança compartilhar o mesmo senso de humor e, por tanto, a rir.

Diante da cena, as crianças permanecem em silêncio bem atentas ao que está acontecendo, por vezes riem, mas voltam de novo ao território do espectador. A Clara explora no sentido de fazer outra ação com as crianças. Esta vez se situa no meio do círculo para fazer perguntas as crianças mantendo o rol de doutora:

Excerto 55- (registro em vídeo, Clara, Marilda e as crianças)

Clara: {LIBRAS} *eu sou doutora>quem de vocês está doente?*

Marilda:{Port} *alguém está doente aqui?*

Algumas crianças: {LIBRAS} *não*

Outras crianças:{Port}*eu, estou com gripe, estou com gripe*

Clara:{LIBRAS} *você está doente?*(apontando para uma das crianças)

Logo a Clara se dirige para a criança, fazendo uma brincadeira com ela (role play) pois a professora surda interpreta o papel de doutora, interpretando as ações de tomar a temperatura, auscultar a respiração, dar remédio para ela, etc. de forma muito engraçada.

Aqui observo que esse tipo de interação com a LIBRAS em que são enfatizados as expressões corporais e jogo teatral dentro do discurso da professora surda parece ajudar as crianças não somente a permanecer atentas e engajadas na prática, mas também a usar mais estratégias comunicativas para interagir com a Clara, sem apenas a Marilda intervir para reconduzir os olhares para a professora surda. Aqui, à diferença das aulas anteriores, com uma maior teatralização na experiência de ensino, se observa um uso maior da linguagem de recepção e produção.

A Clara continua desenvolvendo o papel de médica, transformando as crianças nos seus pacientes. De repente a Clara pergunta em LIBRAS para uma criança se ela estava também doente. A criança assente com a cabeça. Ato seguido, a Clara interpreta que coloca uma vacina no braço dela.

Essa dinâmica de jogo simbólico, de forma lúdica, através do método role play parece funcionar dentro do imaginário das crianças, pois elas respondem as ações da Clara, reclamando constantemente para ela de ser um dos seus pacientes imaginários, tal vez com o propósito de estabelecer uma interação viva e afetiva com ela.

Segundo Brown (1994) envolver as crianças em atividades físicas ajudam elas a desenvolver habilidades conceituais e internalizar alguns aspectos da língua que estão aprendendo, neste caso concreto essa interação dinâmica com a LIBRAS parece ajudá-las a internalizar mais expressões faciais, sinais e dominar o espaço sócnico:

Excerto 56- (registro em vídeo, Clara e as crianças)

Clara: {LIBRAS} *alguém mais está doente?*

Criança Clarissa: {Port} *ela está doente também* (apontando para uma criança)

Criança Luciano: {Port} *eu estou doente!*
Criança Luisa: {Port} *eu também!*
Criança Fernanda: {Port} *ela fala em LIBRAS> gente ela fala em LIBRAS!*
Criança Gabriela: {Port} *ela não escuta!*
Criança Samantha: {LIBRAS} *doente, doente*

Nesse momento, a Clara se dirige para outra criança e interpreta que está tomando a temperatura dela. De repente, outra criança sentada atrás chama a atenção da professora surda:

Excerto 57- (registro em vídeo, Clara e as crianças)

Criança Samira: {Port} *o, ooo* (dando toques na perna da Clara)
Criança Gabriela: {Port} *ela não escuta !*
Criança Samira: {Port} *o*(continuando dando toques na perna da Clara)
A Clara se vira para ela
Criança Samira: {Port} *-----eu não ganhei*
Criança Clarissa: {Port} *Samiraaaa, ela não está escutandoooo!*
Clara: {LIBRAS} *o que foi ?o que foi?*
Criança Erison: {LIBRAS} *médico, não*
Clara: {LIBRAS} *eu médico?*
Criança Erison:{LIBRAS} *não, médico...tomar remédio, não...{Port} ----*
Clara: {LIBRAS} *você não tomou remédio?*
Criança Samira: {Port} *eu não ganhei...*
Criança Clarissa: {Port} *ela não escutaaaa!*
(De repente a criança Samira tapa a boca com as mãos)

Diante do fenômeno observado, sinto como se uma experiência reveladora se estabelecesse na sala, pois as crianças ouvintes por si só começam a entender os modos de comunicação para interagir com o sujeito surdo, a ponto de uma delas, vendo todas interagirem em Português, intervém dizendo “*ela não escutaaa!*”, e num gesto quase ingênuo, a outra crianças tapa sua própria boca com as mãos, como se percebesse a inutilidade de falar português naquela situação.

De fato, acho que era bem isso a principal finalidade do projeto de extensão: primeiramente, que as crianças entendessem outros processos de comunicação; que existem outras formas de se comunicar, outros modos de interagir; e tudo isso encaixado em um contexto de ensino formal de LIBRAS.

Depois de algumas intervenções com as crianças da brincadeira do médico, a Clara troca de atividade e chama ao Pablo para ele sentar ao seu lado. A Clara está procurando sua máscara. De repente, vêm que a máscara a tem a criança autista. Se produz uma nova interação:

Excerto 58- (registro em vídeo, Marilda, Clara e o Artur)

Marilda: {Port} *o, dá para a Clara, que é a máscara dela*

Clara: {LIBRAS} *você dá para mim?*

O Artur hesitando uns momentos da para a Clara

Clara: {LIBRAS} *muito obrigada*

Seguidamente a Clara e o Pablo colocam as respectivas máscaras mostrando para o grupo. Logo depois:

Excerto 59- (registro em vídeo, Clara, Pablo, Marilda e as crianças)

Clara: {LIBRAS} *todos vocês trouxeram sua máscara?*

Algumas crianças: {LIBRAS} *feliz, feliz*

Clara: {LIBRAS} *vocês têm? quem tem sua máscara?*

De repente, a Clara aponta a máscara da criança que tem sentada ao lado.

Clara: {LIBRAS} *você tem máscara (apontando para ela)*

(a criança se coloca a máscara)

Clara: {LIBRAS} *eai? qual sentimento expressa sua máscara?*

Marilda: {Port} *sabem o que é isso?*

A Clara coloca a máscara de feliz mostrando para as crianças

Clara: {LIBRAS} *eu me sinto feliz*

Criança Gabriela: {Port} *feliz*

Pablo: {LIBRAS} *eu me sinto triste (colocando-se um momento a máscara) eu estou triste*

Criança Fernanda: {LIBRAS} *triste*

Marilda: {Port} *o que é isso?* (referindo-se ao sinal de 'triste')

Pablo: {LIBRAS} *eu estou triste> eu me sinto triste> e vocês? qual sentimento expressa sua máscara?*

Marilda:{Port}*,está perguntando uma coisa para vocês e vocês não vão saber responder se não tiver olhando*

Clara: {LIBRAS} *você está triste?*

Criança Thiago: {LIBRAS}*eu estou doente*

Clara: {LIBRAS} *ahh, doente*

Pablo:{LIBRAS} *e você se sente como?*

Criança Luciano:{LIBRAS} *feliz*

Algumas crianças: {LIBRAS} *feliz, feliz*

A Clara e o Pablo continuam mais um pouco com a dinâmica de falar os nomes dos sentimentos em LIBRAS para eles adivinharem. Chegando ao final da aula, se arruma o espaço da sala para fazer o desfile das máscaras e aprendendo outros sinais, meio que na perspectiva do método de resposta física total:

Excerto 60- (registro em vídeo, Clara, Pablo, Marilda e as crianças)

Clara: {LIBRAS} *agora todos vamos nos colocar em pé, em pé (as crianças colocam-se todas em pê)*

Marilda: {Port} *o, atenção, agora vai acontecer um (pausa) {LIBRAS} 'desfile'*

Criança Catarina: {Port} *desfileee*

Outras crianças: {LIBRAS} *desfile, desfile*

Marilda: {LIBRAS} *...mas esse desfile vai ser diferente> eu vou desfilar agora> alguém traz uma máscara para mim? (a criança A leva sua máscara para a professora)*

Marilda: {Port} *e vocês (olhando para a Clara e o Pablo) vão fazer (pausa) {LIBRAS} sentar> colocar em pê> colocar em pê com uma perna levantada*

=

Clara: {LIBRAS} *sentar>colocar em pê>colocar em pê com uma perna levantada*

Marilda: {Port} *eu tenho que desfilar olhando para eles> pronto?*

Clara: {LIBRAS} beleza>desfile

(a Marilda desfila engraçada, o Pablo e as crianças riem)

Clara: {LIBRAS} agora você coloca em pê com as pernas afastadas> agora junta> agora afasta

A professora realiza divertidamente os comandos da Clara, as crianças e o Pablo voltam a rir. Tal explicação representada tão teatralmente em um ambiente relaxado e festivo parece motivar as crianças para participar da brincadeira. Logo depois a Marilda pergunta para as crianças em Português: “*Quem quer fazer o desfile agora?*” As crianças falam para ela: “*eu, eu, eu!*”—pulando e alçando os braços.

Enquanto a criança faz o desfile de sua máscara, a Clara indica as crianças alguns comandos verbais em LIBRAS (como: sentar, pular, caminhar, etc.) para elas realizarem ações. Essa interação *face-a-face*, através de uma linguagem de comandos, ações repetitivas, sinais icônicos e olhares diretos, parece ativar mais a escuta dos alunos, já que se apresentam atentos e dispostos ao que a professora surda pede fazer na continuação, pois elas respondem imediatamente ao input dela sem duvidar. Ao terminar, a Marilda felicita ao Pablo e a Clara pela sua intervenção na atividade. A última interação na sala de aula acontece:

Excerto 61- (registro em vídeo, Marilda, Clara e o Pablo)

Marilda: {Port_LIBRAS} foi ótimo>ótimo? se faz como? (olhando para a Laura e para mim)

Clara e Pablo: {LIBRAS} foi ótimo

Marilda: {Port_LIBRAS} obrigado?>obrigado (olhando de novo para nós)

Pouco tempo depois, a Marilda expõe sua satisfação quanto ao sucesso que foi a atividade anterior em que a Clara atuou como médica das crianças e depois o desfile com elas: “*ai, as crianças estavam mais empolgadas...houve uma conversa com as crianças, uma conversa curta, mas houve...esse seria o ideal do aprendizado.*”

Nessa última aula que vivenciei como observadora houve muitas coisas acontecendo, houve aprendizados e muitas mais perguntas transformando-se em novos desafios. Desafios de como se criar uma comunicação não conduzida desde um modelo diretivo e dirigido exclusivamente pelo adulto, mas a partir de uma comunicação participativa, criada e transformada pelo jogo, em um formato lúdico, que se estabelece entre o adulto e as crianças.

Desafios também de como tornar os momentos de estranhamentos das crianças nas trocas de comunicação com os professores surdos: *“porque ela não fala?”*—em mais momentos tão reveladores como quando as crianças tomam consciência do sujeito surdo pertencente a uma língua de sinais: *“ela não escutaaaaa, ela fala em LIBRAS!”*

Essa espontaneidade das crianças me levou a pensar que antes de ensinar a língua de sinais nas salas de aula para aprendizes ouvintes, o primeiro ato para fazer acontecer talvez seja entender as experiências visuais que a cultura surda traz assim como reconhecer a língua de sinais como o construto de interação dentro da cultura escolar.

Assim mesmo, considero que o processo de aproximação culturais das crianças ouvintes com a língua de sinais não deveria ser transcorrida nem focando o olhar nas semelhanças nem das diferenças, mas sim desenvolvendo as potencialidades dos alunos, tão necessárias para transpassar de uma cultura a outra sem estranhamento, sem nenhum por que o sujeito é desse modo e não do outro.

Em suma, criar uma cultura escolar através da prática pedagógica em que a língua oral e a língua de sinais se constituam não como mundos fronteiros, mas sim como canais diferentes para se expressar e receber modos de ver e significar o mundo, um complementando o outro.

10. “ELA FAZ LIBRAS!”: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS, POSIÇÕES IDEOLÓGICAS E REPRESENTAÇÕES NA CENA EDUCATIVA

O fato de descrever uma peça particular da vida social educativa, levou-me muitas vezes a descentrar a mirada ante um único foco de olhar sobre as interações dos participantes mediadas pela LIBRAS e o Português. Pois, uma vez que tinha experimentado que cada vivência da aula é um acontecimento irrepitível, então porque tratar cada evento-aula observado a partir de uma única problematização e sobre apenas um aspecto teórico?

Tal como diz Erickson (2001), de uma sala para outra, há diferenças sutis na organização da interação entre os vários participantes. No entanto, diante dessa natureza multifacetada, híbrida e dinâmica que ia se criando especialmente com a língua de sinais e os sujeitos participantes, consegui captar alguns aspectos socialmente relevantes que iam se repetindo e transformando ao longo das observações.

De acordo com isso, distintos autores como Pennycook (1998) ou Moita Lopes (2013) contemplam que o foco nas pesquisas de LA pode-se focar em distintos prismas de atenção, principalmente na problematização do sujeito social e na particularidade do conhecimento que dela se cria. Conforme essa óptica, compreendi que os projetos de LA deviam ser abordados desde uma sensibilidade e preocupação com os processos sociais, situados na sua vez num contexto histórico particular.

Assim mesmo, como pesquisadora-problematizadora fui questionando a natureza histórica dos eventos sociais que investigava, tentando mostrar ao mesmo tempo a particularidade no conhecimento que estava produzindo. É através do ato de problematizar fui ganhando consciência de saber desde que base ideológica e epistemológica partia e agia para desenvolver esta pesquisa.

Nesse sentido, minha responsabilidade diante do constructo analítico que estava produzindo estava vinculado à faculdade de discernir o que seria adequado fazer em cada etapa da investigação, pois nesse estado de procura e reflexão ia infiltrando o meu próprio foco subjetivo, interpretativista e historicamente situado na construção de conhecimento.

Sob essa perspectiva, seguindo a linha de pensamento de Haynes (2009 apud APARECIDO e CAMARGO, 2013, p. 147-148), o ato ético implicava ser um ato “intencional, selecionado, delineado e justificado pela coerência de regras, conceitos, significados e valores pessoais internalizados”.

Entretanto, se queria levar a cabo esse comportamento ético, afastado dos modos de investigação a-sociais, a-políticos e a-históricos, precisava entender que o conhecimento que estava produzindo não somente estava vinculado ao interesse sobre o que para mim era significativo, mas também estava relacionado em reflexionar o que seria possível para reinventar alternativas de desenvolvimento no campo de pesquisa.

Neste sentido, partindo dos postulados de Rockwell (2009, p.65), considere acrescentar o trabalho de análise conduzindo-o “à construção de novas relações conceptuais, não previstas durante o estudo”, ou seja, transformar a ideia que tinha inicialmente sobre o tema do estudo para outras concepções mais abrangentes.

Com isso, diante desse processo analítico “não se trata de descartar essa concepção original, mas de matizá-la, enriquecê-la e abri-la, de dar um conteúdo concreto a aquelas ideias iniciais, abstrato, que a teoria oferece como ponto de partida” (ROCKWELL, 2009, p.66).

Em suma, o que foi observado e analisado baseou-se em um compromisso de ampliar o conhecimento transformando a própria forma de olhar. Sem embargo, no transcurso da construção desse conhecimento, alguns temas ficaram abandonados, outros transformados ou outros movimentados segundo as circunstâncias e dependendo do que e desde onde queria problematizar. Tal como aponta Rockwell (2009), a epistemologia é sempre uma questão de posição.

Com isso em mente, neste capítulo me proponho problematizar com maior profundidade os eventos seguintes observados na interação com crianças ouvintes aprendendo LIBRAS na creche com ênfase em três aspectos: a) problematizações na experiência pedagógica do ensino de LIBRAS; b) o constructo político-ideológico no contexto de ensino de LIBRAS c) representações sobre a língua de sinais e a cultura surda na esfera educativa.

10.1 Problematizações na experiência pedagógica do ensino de LIBRAS

Excerto 62- (Vinheta narrativa, Pablo, Marilda e Laura na sala de reuniões)

Antes de realizar suas primeiras atividades com as crianças, Pablo se dirigiu até a Marilda para explicar-lhe algumas dinâmicas que tinha pensado fazer, querendo saber a sua opinião:

Marilda:{Port> int. LIBRAS}*fica vontade de fazer, não se enquadre, não fique preso, só precisa vivenciar a história, criar uma estratégia que envolva a imaginação, sentir a história.*

Laura:{LIBRAS} *eu não sou surda, mas concordo com a Marilda> vai dar tudo certo.*

No recorrer das atividades tanto o Pablo quanto a Clara mostravam suas dúvidas diante do resto do grupo a fim de realizar uma prática pedagógica adequada para as crianças. Diante disso, a Marilda cada vez se mostrava mais disposta a ajudá-los apresentando nas reuniões algumas habilidades e dicas que podiam auxiliar no ensino para as crianças ouvintes.

Por outro lado, na última etapa do projeto, Laura já mostrava sua preocupação perante o grado de disposição de entrega por conta da Clara e o Pablo: “*não sei se eles estão com vontade de entregar-se mais nas últimas atividades*”. Esse depoimento foi dito depois de muitas reuniões Laura falar para eles de transmitir um entusiasmo na hora de ensinar LIBRAS, porque isso ajudaria a fomentar um ambiente dinâmico e interativo favorável ao processo de aprendizagem das crianças.

Sem embargo, como os professores estagiários surdos podiam mostrar um entusiasmo sincero na sala de aula quanto fora dela, nas reuniões da equipe, muitas questões sobre como ensinar LIBRAS para aprendizes tão novos permaneciam ainda sem respostas e muitas outras vezes tendo que ser problematizadas de novo?

O fato de não achar uma forma ou modo “certinho” pelos quais os dois estagiários surdos conseguiriam constituir-se como sujeitos ativos na função de ensinar LIBRAS parecia deixá-los

angustiados. De fato, a equipe (Laura, Marilda, Pablo e eu) observou uma mudança na atitude da Clara nas últimas semanas do projeto, assim como uma diminuição progressiva das interações da Clara com as crianças no cotidiano da sala de aula.

A meu ver, e em conformidade com o discutido no capítulo anterior, o que parecia deixar mais angustiada a estagiária surda, era que a prática pedagógica que se pretendia seguir não coincidia com sua projeção pedagógica, projeção esta que ela mesma tinha construído através de sua historicidade meio a sua vivência como surda.

Neste sentido, apesar da Clara se mostrar convincente e expressar-se exclusivamente desde a dimensão visual nas salas de aulas, ao mesmo tempo hesitava se essa forma de interagir através da língua de sinais iria ser suficiente para as crianças acompanhá-la, captando uma forma de se comunicar e relacionar diferente a forma oral-auditiva.

Minha interpretação sobre a atitude da Clara foi contraposta com o comentário da Renata que coincidia em grande parte com o comentário da Marilda:

Excerto 63- (notas de campo, Renata e eu em conversa informal fora da creche)

Renata: {Port} A Clara ficou focada em resolver os desencontros com as crianças...ficou preocupada no que ela tinha que responder

Excerto 64- (notas de campo, Marilda, Laura e eu na sala de reuniões)

Marilda: {Port} não sabemos o que ela sente > talvez ela põe uma expectativa no resultado da atividade e se não acontece dessa forma, ela fica frustrada

Esses pontos de vista da Marilda e da Renata me levam de novo a pensar nos preceitos de Erickson, pois diante da preocupação de querer ver nos novos aprendizes os resultados esperados da aplicação de nossa abordagem pedagógica particular, o mesmo autor nos faz enxergar com uma lente mais positiva que na sala de aula todos

os alunos estão aprendendo alguma coisa, já que “a interação [que ocorre entre professores e crianças] constitui um ambiente onde a aprendizagem não pode não ocorrer” (ERICKSON apud COX; ASSIS_PETERSON, 2001).

Por outro lado, tanto a Clara quanto o Pablo, ambos expressavam dificuldades na hora de conduzir algumas atividades, como, por exemplo, nos eventos de contação de histórias em LIBRAS. Aqui uma vez mais se mostra uma das problematizações que surgem no contexto intercultural de ensino, e que poucas vezes são discutidas até o momento de serem vivenciadas:

Excerto 65- (notas de campo, Marilda, Laura e eu na sala de reuniões)

Marilda: {Port} *eles [a Clara e o Pablo] não são pedagogos, não sabem como ensinar, já que nunca tiveram experiência com as crianças.*

Laura: {Port} *não conheço de perto a formação que eles têm na UFSC, mas sei que é uma formação de ensino de LIBRAS focada no adulto*

Em relação a isso, Renata numa de nossas conversas informais me fez um resumo em relação aos cursos de Pedagogia e Letras-LIBRAS, aflorando com isso algumas questões teórico-práticas sobre o ensino de LIBRAS. O que ficou claro nessa explanação, é que a formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental é realizada em curso de Pedagogia, em contraste com o curso Letras-LIBRAS, que não oferece aprofundamento de tal especificidade (formação em ensino de LIBRAS) até o 6º ano do ensino fundamental da Educação Básica.

Assim mesmo, o fato de que a graduação de Letras-LIBRAS não abordara uma prática pedagógica centrada em crianças foi uma das motivações do Pablo para participar nesse projeto de extensão:

Excerto 66 – (Questionário de pesquisa, resposta do Pablo)

Quando vi que o projeto era na creche, lecionar LIBRAS para crianças no ensino infantil pensei em encarar este grande desafio, porque a graduação de Letras no Brasil de acordo com a LDB 9.394/96 não possui currículo para nos preparar como ensinar as crianças abaixo do

5º ano, é somente a partir do 6º ano. E as minhas motivações foram ter experiências de ensinar às crianças no ensino infantil, observar e perceber como elas aprendem uma língua para que eu possa comparar a aprendizagem de língua dos adultos que pode corroborar a criação de metodologia de ensino de língua mais adequada ao aluno-alvo.

Diante disso, eu me questiono: como é possível ensinar as crianças ouvintes a língua de sinais e os artefatos culturais da surdez se somente existem professores surdos usuários naturais da língua de sinais formados para dar aula a partir do 6º ano? De que forma podemos criar programas que ampliem essa pedagogia intercultural específica nos espaços infantis? Quais as políticas aí imbricadas para essa formação ter seu espaço nas universidades públicas?

Sob o mesmo viés de discussão, mais centrado nos programas de pesquisa em educação, Marilda remarca a necessidade de discutir essas questões sobre ensino-aprendizagem da LIBRAS para crianças ouvintes nas nossas pesquisas, pois percebe que falta discussão teórica aprofundada nesses temas.

De fato, tanto a Laura como eu, bem como minha orientadora, desde o início de nossas pesquisas, sempre apontamos a pouca atenção que as pesquisas de LA têm dispensado aos aspectos metodológicos e socioculturais de uma língua de sinais para crianças ouvintes.

No que se refere aos aspectos socioculturais, durante o decorrer das atividades, foi discutido o tema sobre práticas pedagógicas compartilhadas entre um professor surdo e um colaborador ouvinte. Diante dos desencontros linguísticos e culturais que apareciam na sala de aula, a Marilda propunha às vezes de recuperar algumas atividades realizadas em cursos anteriores do projeto de extensão em que a Renata (colaboradora ouvinte) ajudava as crianças a representar em LIBRAS: *“essas atividades funcionavam bem com as crianças”* —falava a Marilda para nós.

De acordo com isso, Clara apontava a importância de que o pesquisador surdo estar acompanhado de um ouvinte em contextos inclusivos (ou seja, seu reclame por um intérprete), já que as interações em português não são acessíveis ao surdo. Contudo, ela mesma

explicava que se sentia melhor com uma pessoa surda no momento de realizar as atividades. Tal como a Laura apontou nessas discussões: *“há uma grande diferença entre a ajuda de um ouvinte e ajuda de um surdo”*.

Nesse mesmo viés, Marilda tentava propiciar um ambiente mais cooperativo de trabalho pedagógico conjunto com a Clara, adotando por vezes posições de mediadora/tradutora entre a Clara, o Pablo e as crianças. Assim, pude perceber que quando se propiciava uma prática pedagógica colaborativa na sala de aula, esse bom entendimento e empatia entre os professores refletiam-se também na relação com as crianças, pois diante dessas ocorrências as crianças mostravam estar mais engajadas e mais participativas nas atividades propostas²⁹.

Por outro lado, nas discussões que aconteciam extraclasse ou nas reuniões semanais, Clara expressava que ainda se sentia insegura, pois tinha dificuldades de chamar a atenção das crianças. Assim, expressava que a comunicação e a atenção das crianças eram duas dimensões que caminhavam juntas para o desenvolvimento e participação eficaz nas atividades. Talvez por esse motivo, mostrava-se ansiosa por atender o interesse das crianças. Diante disso, a Marilda tentava tranquilizar a Clara dizendo:

Excerto 67- (notas de campo, Marilda e o resto da equipe na sala de reuniões)

Marilda: {Port> int. LIBRAS} é normal essa dispersão nas crianças, para nós [professoras regentes] também é difícil, pois sempre estamos procurando e tentando estratégias para chamar a atenção deles, que isso faz parte do processo ...se as crianças se agitam e dispersam, se precisam estratégias para chamar atenção.

Por exemplo, uma das estratégias que a Marilda tentava era o fato de dizer para as crianças em português: *“olhem para a Clara; ó, a Clara está falando e há gente que não lhe está olhando”*. Assim mesmo,

²⁹A narrativa da seção “Expressividades interculturais e dinâmicas afetivas nas últimas interações” descreve esse fenômeno social cooperativista

enquanto a Clara falava em LIBRAS, a Marilda perguntava para elas: *“O que a Clara/o Pablo está falando? O que está pedindo a Clara/o Pablo para vocês? O que é isso?”*, com o fim de, como ela mesmo apontava, estimular as crianças de engajar-se com a atividade e fomentar a interação.

Em relação ao problematizado no capítulo anterior, no comportamento verbal da Marilda podia induzir-se o papel de mediadora que frequentemente adotava nas atividades dirigidas pela Clara e/ou o Pablo, já que tentava que as crianças estivessem atentas, dizendo algumas indicações para elas, orientando-lhes para o que tinha que fazer, onde tinham que ir, assim como ia traduzindo os sinais para o Português e reproduzindo-os de novo para eles.

Por outro lado, dúvidas e dificuldades não vinham exclusivamente da esfera surda, mas também da Marilda, e das outras professoras regentes ouvintes da creche que trabalhavam com os referentes surdos, expressavam para o resto da equipe como se organizar na *“docência compartilhada”*.

Com isso, umas das dificuldades que apareciam eram os poucos recursos que as professoras regentes ouvintes tinham para comunicar-se em LIBRAS de forma fluída com os estagiários surdos. Apesar de que as mesmas professoras iam construindo estratégias voltadas a se comunicar com eles, não eram suficientes para deixar de recorrer as ajudas de interpretação que a Laura realizava.

Sem embargo, a preocupação mais recorrente nas reuniões e também dentro da sala de aula era quando intervier na atividade do ensino de LIBRAS. Diante disso, as professoras regentes ouvintes perguntavam para nós: *“o referente surdo quem dirige a atividade por completo? Quem faz a mediação, quem vigia as crianças de não se dispersar, quem chama a atenção delas?”*

Em relação a isso, o grupo constantemente enfatizava a importância de estabelecer papeis na prática educativa, para se estabelecer uma maior organização entre elas e, conseqüentemente, uma dinâmica mais esclarecedora para as crianças saber quem encabeça a realização da atividade, ou seja, a quem tem que prestar especial atenção.

Por esse motivo, o coordenador do projeto remarcava a necessidade de esclarecer às professoras antes da atividade qual

deveria ser seu papel, e se seria a professora ou a acadêmica surda a pessoa responsável pela condução da atividade. Assim mesmo, Marilda perguntava para nós: *“precisam que eu faça ou deixe de fazer alguma coisa?”*, pois às vezes questionava se intervisse demais durante a atividade podia criar conflito ou atrapalhar o desenvolvimento de nossas pesquisas. A Clara respondia que suas intervenções ajudavam bastante para chamar a atenção das crianças no sentido de olhar para ela.

Contudo, retomando ao que foi exposto no capítulo anterior, nós pesquisadoras nos questionávamos se era apropriado que a professora ouvinte interferisse na atividade. Bem como se aquelas intervenções condicionavam a atenção das crianças ao discurso em LIBRAS dos professores surdos e, por outro lado, nos perguntávamos se as intervenções em Português iam dificultar que as crianças se animaram a falar em LIBRAS.

Assim, diante as intervenções da Marilda como mediadora, permanecia a dúvida tal comportamento poderia influenciar as ações de Clara, no sentido de adotar uma participação mais ativa ou mais passiva ao interagir com as crianças, pois observávamos que, por exemplo, quando alguma criança se comunicava com a Clara, a Marilda, as vezes no momento que a criança ficava em silêncio sem responder imediatamente a professora surda, a professora regente interferia na conversa, interpretando o discurso em LIBRAS para Português e com alguns sinais.

Contudo, parece que um hábito se perpetuava (em momentos que a Clara ou o Pablo faziam uma pergunta para as crianças, elas respondiam dirigindo o olhar para a Marilda). Seria porque era o referente mais familiar ou porque ocasionalmente viam que ela, assumindo o papel de mediadora, interpretava o discurso de LIBRAS para português, “facilitando” o desafio de as crianças mergulharem na sinalização de Clara?

De um modo ou outro, esses atos pareciam levar as crianças a perceber e ratificar Marilda como referente principal da atividade, pois era a professora regente que por meio do seu discurso em Português, funcionado como mediadora de dois mundos distintos (surdo e ouvinte). Obviamente, esse entendimento levava a criança ao

referencial mais cotidiano, o referencial oral-auditivo, e, por tanto, permanecer na zona de conforto, do conhecido e do familiar.

Provavelmente, essa situação obstaculizava à criança a explorar a diferença, de defrontar-se com expressões que não coincidem com os valores socioculturais da primeira língua e, tira ela de ter “a possibilidade de despertar os jogos complexos da sua própria diferença interna” (REVUZ, 1998, p.230).

Por outro lado, nós questionávamos se aquele uso constante do Português excluía a Clara ou o Pablo de adotar uma participação mais ativa na atividade, já que percebíamos que quando tinha uma maior presença do Português na sala de aula, os estagiários surdos iam adotando uma atitude cada vez mais passiva com as crianças. Da mesma forma, como Clara apontou várias vezes nas reuniões dizendo que se as crianças e a Marilda interagissem em Português, ela não podia seguir a conversa e, por tanto, ficava excluída de participar na comunicação.

Sob o mesmo viés, o grupo constantemente debatia se a recorrência do uso do Português pelas crianças para interagir com a Marilda dificultaria o processo de aproximação com a LIBRAS, assim como de se animar a falar nessa língua de sinais. Embora Marilda fomentasse o interesse das crianças com a atividade de LIBRAS por meio do discurso em Português, nos perguntávamos se esse ato era adequado para propiciar um espaço de ensino-aprendizagem em LIBRAS?

Todas essas indagações mobilizaram Marilda na criação de estratégias de contextualização na L1 das crianças (por exemplo, explicar em que consiste a atividade em Português), considerando a situação das crianças uma situação de aprendizagem de L2, bem como deixar as crianças falar em Português quando elas estão chegando na sala de aula: *“nesse momento elas estão mais agitadas, ansiosas e precisam falar sua língua”*.

Dessa descrição de problematizações que se apresenta, podemos destacar que os papéis que se estabeleciam na prática educativa com as crianças se construíam somente através das intervenções e relações próximas ou distantes com as crianças, mas também pelos espaços que as duas línguas ocupavam nas interações, dado os contornos visuo-espaciais e oral-auditivo. Essa relação

intrínseca entre papéis e línguas em cena influenciavam o desenvolvimento da comunicação entre os referentes surdos e as crianças.

Eis aqui que ressalto a importância de viver experiências nas próprias escolas, pois elas convidam os participantes a identificar e problematizar as necessidades, as quais muitas vezes estão mascaradas por teorias, leis ou planejamentos estagnados que não vão além do papel, que não vão além da ilusão do pensamento, de uma idealização.

De fato, nessa vivência educativa, todos os envolvidos no projeto, sejam como pesquisador, intérprete, estagiário-aprendiz ou professor, todos fomos convidados a olhar de perto o cotidiano escolar diante dessa nova situação de ensino que o projeto de extensão proporcionou, e entre uma aula e outra, de reunião e reunião, nos fez refletir sobre as lacunas que ainda existem no cenário educativo que vamos construindo no dia a dia sob o paradigma inclusivo.

10.2 O constructo político-ideológico no contexto de ensino da LIBRAS

As escolas, tal como Saviani (1992) argumenta, não são neutras. Nessa dinâmica de negociação entre a Clara e a Laura se realçava não somente diversas abordagens de ensino-aprendizagem de L2 e diversas consciências das línguas, mas também se entrecruzavam as distintas relações de pertencimento de língua e de cultura, condicionadas pelo constructo político-ideológico de cada um de nós.

Nesse contexto bilíngue microssociocultural que observava, o foco de discussão frequentemente recaía em como as crianças ouvintes deviam interagir com a LIBRAS no meio da complexa rede de comunicação intercultural, envolvidas em encontros e desencontros entre língua majoritária (Português) e minoritária (LIBRAS).

Da mesma forma, tais discussões e questionamentos sobre as metodologias de ensino da LIBRAS expunham constantemente os limites e conflitos que acompanhavam suas implementações no cotidiano da sala de aula:

Excerto 68- (notas de campo da reunião interna antes de iniciar a 9a atividade)

Clara:{LIBRAS} não podem responder em Português

Laura:{LIBRAS} podem sim

Clara:{LIBRAS} é difícil para mim se eles falam em Português e para a Sônia interpretar

Laura: {LIBRAS} eles estão tendo estratégias

Clara:{LIBRAS} se eu digo 'não entendi' para as crianças, motivo elas a responder em LIBRAS...se elas vem que eu sei leitura labial, elas não vão se esforçar para falar em LIBRAS

Laura:{LIBRAS}temos que pensar em uma estratégia e não tirar Português. Procurar estratégias porque responder em Português vai acontecer, não tem como controlar isso

Assim mesmo, observando como essas relações entre línguas, culturas e ideologias se entrecruzavam no paradigma de ensino-aprendizagem, eu continuava questionando tais desafios do espaço educativo a partir do questionamento de Cummins (2003, apud QUADROS, 2008):

Como as escolas poderiam estar estruturadas no sentido de se pensar em uma educação bilíngue linguística e culturalmente inclusiva? Mas concretamente: que tipo de políticas aditivas a favor do bilinguismo/biculturalismo (LIBRAS-Português) pretende se desempenhar no projeto de extensão que estamos realizando? Quais planejamentos de ensino de línguas e de atitude permitem fomentar no cenário educativo a consciência e sensibilização perante a LIBRAS e seu papel na vida cotidiana?

Não é fácil responder a essas questões visto que nesse espaço primordialmente bilíngue/bicultural as práticas pedagógicas pareciam bifurcar-se em duas orientações distintas. Por um lado, tanto Marilda quanto Laura mostravam uma postura mais orientada para um tipo de pró-bilinguismo, ou seja, aceitando as produções das crianças ora em LIBRAS ora em Português, em atenção à disponibilizar o uso das duas línguas e outros recursos para o fomento da compreensão da LIBRAS, a língua que estavam-se apropriando.

Assim mesmo, Laura remarcava para Clara uma prática de ensino com mais ênfase comunicativa, abrangendo uma visão de língua ampliada: “{LIBRAS} além da LIBRAS, usar mímica, sair do campo, não fique presa na LIBRAS porque são crianças”. Mas é verdadeiro também que Marilda incentivava em Português para as crianças de elas falar em LIBRAS na presença da Clara e o Pablo, falando, por exemplo: “*tenta falar em LIBRAS, em LIBRAS, senão a Clara não vai entender, o Pablo não vai entender*”. A postura era de não tirar o Português das crianças, mas de procurar estratégias de interação: “*a Clara tem de ter uma estratégia para auxiliar as crianças na sua aprendizagem*”.

Entretanto, com base nas ações da Marilda por vezes se observavam (sobretudo no início das atividades) uma incongruência no modo de interagir com a língua de sinais, pois embora enfatizasse as crianças falarem em LIBRAS, ela usava constantemente o recurso de leitura labial, distante a aproximar-se á pratica de ensino-aprendizagem de língua de sinais. Com isso, tal como aponta Erickson (sem data apud COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 13) “pode haver contradições entre intenções e ações e pode haver sistemáticos pontos cegos na consciência dos professores”.

Em relação as práticas pedagógicas da Clara, no início das atividades mostrava-se partidária ao uso das duas línguas, destacando a importância de ela estar acompanhada de um colaborador ouvinte, já que sendo surda não podiam aceder as interações em Português das crianças.

Assim mesmo, participava ativamente nas discussões de usar ou não as duas opções de língua para constatar a compreensão das crianças diante o discurso em LIBRAS, pois o grupo objetivava se o uso do Português (L1 das crianças) num contexto de ensino de LIBRAS (como L2) ia ser produtivo na aprendizagem da língua de sinais. Finalmente, porém, Clara concordou de possibilitar o uso das duas línguas no processo de compreensão. Tal como o coordenador do projeto de extensão destacou sobre o relato da Clara:

Excerto 68- (Depoimento do coordenador do projeto pelo grupo do Moodle)

Me parece interessante testar a compreensão das crianças sobre narrativas com base em dramatização em Português, como aconteceu de fato. Pois se as crianças assistem em LIBRAS e depois devem dramatizar a história em Português, vamos ver o que elas entenderam de fato. Talvez exigir que as crianças já dramatizem direto em LIBRAS, na primeira vez, seja um pouco precipitado, pois sabemos que a compreensão amadurece antes da produção. De qualquer modo, para que a dramatização em Português seja bem avaliada, novamente precisamos da presença de um pesquisador ouvinte.

Contudo, Clara sempre expressava suas dificuldades de como responder à fala oral das crianças quando, por exemplo, dramatizavam a fábula em Português, já que, apesar ela acreditar que seria melhor acostumar as crianças com a interação da LIBRAS, ou seja, só usar sinais e dissimular que sabe leitura labial, questionava-se se essa atuação poderia causar que as crianças se sentissem não entendidas, ou seja, com a dúvida se sua produção em LIBRAS seria compreendida por ela.

Sem embargo, essa aceitação das práticas bilíngues nas atividades gradualmente ia se substituindo por uma orientação mais assimilacionista em favor da língua de sinais, ou seja, com maior atenção à expressão das crianças em LIBRAS, sem recorrer ao Português.

Excerto 69- (notas de campo, reunião conjunta na creche)

Clara:{LIBRAS} *A fala oral não funciona, porque as crianças não se acostumam [a LIBRAS], não se esforçam a sinalizar.*

Diante do exposto há uma tendência dela em enfatizar o ensino da LIBRAS muito mais do que à forma pela qual as crianças se comunicavam para interagir com ela. Um exemplo desse fenômeno aparece quando Laura pretendia modificar a metodologia de uma atividade:

Excerto 70- (Notas de campo, reunião interna do projeto de extensão)

Clara:{LIBRAS} *you are taking LIBRAS, you have little LIBRAS here*

Laura:{LIBRAS} *they are children*

Clara:{LIBRAS} *but she has to learn LIBRAS*

Fomentava também o uso da LIBRAS na comunicação com a Marilda e com as crianças, pois em várias ocasiões quando a Marilda ou as crianças se dirigiam em Português com ela, a Clara se pronunciava: {LIBRAS}LIBRAS, LIBRAS...*eu não ouço, não ouço*. Diante disso, as crianças gradualmente adotaram também essa recorrência quando alguns dois seus colegas da turma começava a falar em Português: “{Port} *ela fala em LIBRAS, ela não ouve*”.

Essa discordância na concepção de ensino da LIBRAS as crianças possivelmente fossem moduladas por vários fatores sociológicos, políticos e identitário. Talvez a prática pedagógica da Clara vista, do meu olhar particular, como um processo de militância para manter as diferenças culturais e linguísticas (LIBRAS e Português) no espaço de ensino, fosse influenciada por como têm sido encaminhadas as proposições político-linguísticas atuais dentro do paradigma educacional de inclusão.

Em contrapartida, a prática pedagógica dela fosse um movimento de resistência a uma política de educação em que se valoriza a presença de surdos nas escolas regulares, mas desconsiderando o uso da LIBRAS como língua de instrução e interlocução, no máximo a entrada de intérpretes educacionais como um recurso de acessibilidade para surdos, levando a LIBRAS para um *status* de língua secundária. Tal vez por isso, também, na sua prática ficava implícita uma postura defensiva diante do português,

Uma vez que esta língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a

língua portuguesa (FERNANDES e CORREIA, 2005, p.32)

Assim, diante dessa política de subtração linguística aplicada aos surdos, Clara parecia mostrar-se mais próxima aos princípios do Decreto 5.626/05 que tem buscado apoio dos movimentos surdos para pensar em estratégias de resistência de potencializar uma educação bilíngue, para além da presença de intérprete, uma presença efetiva da LIBRAS.

Em relação a isso, quem sabe se, através de suas práticas, estivesse alocando um movimento de resistência e de auto-afirmação de pessoa surda politizada a favor do reconhecimento e ensino da língua de sinais, rejeitando a ideia de expressão oral no contexto de ensino. Contudo, tal como Fernandes e Correia (2005, p. 100) expõem, “esse assunto é muito polêmico, pleno de revestimento ideológico e político, que depende, por tanto, de opções individuais”.

Por outro lado, os processos de delimitação de fronteiras e de poderes entre línguas se percebiam da mesma forma com os comentários do resto de equipe, que constantemente ficavam confundidos diante das ações e atitude linguística da Clara de tentar tirar Português no contexto de ensino-aprendizagem de LIBRAS.

Excerto 71-(notas de campo, Marilda e Laura na sala de reuniões)

Marilda:{Port}*estranhei algumas coisas, impondo LIBRAS aqui>Não pode tirar o Português das crianças*

Laura: {Port} *em que momento nós transmitimos essa imagem de ter que tirar a língua portuguesa?>eu fico preocupada em que momento a gente deixou aparecer de tirar o Português?Emque momento se colocou de uma maneira impositiva?, o aprender LIBRAS com essa imposição, não entendo?>minha preocupação é cortar língua portuguesa; será que há outra estratégia? ...aqui entra o tema surdez, e aqui o foco é a língua*

Essas questões foram amplamente discutidas não somente entre o grupo interno do projeto, mas também com outros profissionais e acadêmicos na área da linguística. No que concerne a

minha postura, no início das atividades me orientei a favor de uma imersão linguística completamente em LIBRAS. Talvez essa postura de cunho assimilacionista fora pela afinidade que tinha com os grupos minoritários e minorizados.

Neste sentido, eu como pessoa construída inicialmente sob as vivências nas terras catalãs, as práticas oralistas impostas na escolarização dos surdos anos atrás, oprimindo a língua e culturas surdas, despertavam em mim certa essência resistiva, pois esses atos de repressão me remetiam (ainda que desde outra historicidade) os atos de opressão do povo catalão em distintos períodos de sua história.

Sem embargo, essa atitude foi se transformando no recorrer da pesquisa. Por meio das conversas com os acadêmicos do campo da LA, que fui abrindo perspectivas e ampliando novos questionamentos: por que não permitir usar a língua materna para pessoas que estão adquirindo ou aprendendo outra língua?

Nesse sentido, estou me referindo a vários estudos como Aparici e Nogueira (2012) que apontam que quando um aluno começa a aprender uma língua nova, frequentemente, produz um discurso com maior presença da sua L1 do que a língua que está aprendendo por que não tem suficiente vocabulário para se expressar; faz parte da aprendizagem.

Gesser (2012, p. 116) descreve o papel da língua materna no processo de aprendizagem de LIBRAS por ouvintes adultos, ressaltando que pode ser útil usá-la, por exemplo, “em momentos de explicações breves sobre algum mal-entendido, ou sobre algum aspecto gramatical, cultural ou de procedimentos, avaliativos ou não”.

Nessa linha de raciocínio, por que estabelecer uma dinâmica diferente nessas aulas de ensino de LIBRAS para crianças ouvintes comparadas a uma aula de ensino de francês, inglês, etc. para principiantes, por exemplo? Aqui foi onde comecei a refletir sobre as relações de poder das línguas nos espaços educativos.

Diante dessas novas reflexões, observei o que Reagan (2010) e Bathia e Ritchie, (2004) já tinham reparado anteriormente: as situações de bilinguismo que encontramos no cenário educativo estão condicionadas (em diversos graus de influência) pelas políticas públicas e movimentos sociais e, conseqüentemente, podem

determinar o *status* e as funções das línguas que convergem nas esferas educativas.

Focando-se no domínio de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, encontramos que dependendo quais sejam os esforços em determinar quais línguas são usadas em esferas particulares e em espalhar essas línguas por meio do ensino, estaremos diante de um tipo de bilinguismo ou de outro.

De continuidade com isso, tal como mostram os artigos de Massini-Cagliari (2003) e Hamel (2003), as escolas, sendo estes espaços propícios para a implementação de políticas linguísticas, podem reproduzir a orientação ideológica que as sustenta, tanto nas práticas educativas das salas de aulas como nos currículos escolares.

Deste modo, dependendo do substrato ideológico que rege nestes contextos, podem-se fornecer atitudes favoráveis ou desfavoráveis nos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Com isso, a representação do bilinguismo e suas conotações consequentes dependeram dos mecanismos e estratégias que usam os diferentes setores da sociedade para organizar simbolicamente as relações de poder por meio das línguas.

Diante dessa complexidade educacional nesse contexto de aprendizagem de LIBRAS, pensei que talvez a superação de tais adversidades não recaia em resolver o conflito das diferenças através das delimitações de fronteiras entre línguas, e sim dissuadir os limites que nos confrontam. Talvez, adotando uma sensibilidade maior perante outras possibilidades de vivenciar as línguas desterritorializando os constructos ideológicos e identitários, como forma de ampliar novos caminhos da inclusão.

Contudo, que tipo de sensibilização linguística necessitam implementar-se nas salas de aulas? Quais estratégias de ensino-aprendizagem podem ser desempenhadas para promover essa sensibilização? De que forma os professores desenvolvem essa sensibilização nas interações com os alunos? Quais fatores fomentam ou dissuadem o engajamento com a língua ou as línguas?

Concordo com Bhatt e Martin-Jones (1992) ao enfatizar a importância do conhecimento histórico e social das línguas para se formar atitudes e valores perante as línguas mais críticas e eticamente respondentes. Assim mesmo, retomando os estudos de Lambert (1974;

apud BATHIA E RICHIE, 2004) considero relevante identificar de que forma interagem as práticas sociais locais com o campo da política-ideológica hegemônica, pois tais relações têm condicionado a construção de atitudes, preconceitos e valores perante o plurilinguismo no cenário educacional.

Sem embargo, minha perspectiva a sensibilização linguística mais transgressora se acha em,

“uma educação que desafia o pensamento e as habilidades ‘para atuar e interagir em um mundo social que é de todos’ é aquela que dá “liberdade de o aluno se expressar em uma ou em outra língua” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010; apud FERNANDES E MOREIRA, 2014, p. 63).

10.3 Representações sobre a língua de sinais e a cultura surda na esfera educativa

A seção que pretendo desenvolver na continuação dessa pesquisa foi inspirada a partir de uma situação na sala de aula que se produz nos primeiros dias do projeto:

Excerto 72- (notas de campo, Clara, Marilda e as crianças na sala de aula)

A Clara em frente do semicírculo formado por os novos aprendizes começa seu discurso em LIBRAS. De repente, sua fala é interrompida por uma criança.

Criança Clarissa: {Port}*Ela tem voz?*

Marilda: {Port}*Ela tem voz. Fala, fala*(pedindo para a Clara)

A Clara parece mostrar-se constrangida diante da petição da Marilda e responde com um som descontinuado.

Marilda:{Port} *Viu, ela tem voz, só que ela não ouve ...vamos nos tampar as orelhas para não ouvir*

As crianças tampam as orelhas por uns instantes

Marilda: {Port} *ela não ouve, mas ela lê a boca, ela entende, ela fala em LIBRAS*

Clara:{LIBRAS}*melhor LIBRAS*

Marilda: {Port}*ela entende LIBRAS, ela vê os sinais das mãos”.*

A princípio de presenciar essa situação fiquei verdadeiramente surpresa dos comentários de Marilda, já que pensava que ela, tendo já certo contato com a professora surda, ia responder que sua voz era modelada através das mãos. Nesse momento, minha caderneta verde se tintava de anotações cheias de dúvidas e questionamentos depois de observar esse evento. Por que lhe pediu para falar oralmente? Pouco tempo depois, lendo a Cavalcanti e Maher (2009), descobri que minha surpresa diante disso se devia ao fato de não ter considerado a possibilidade de que os valores, as crenças e os comportamentos da Marilda pudessem ser diferentes dos meus. À vista disso percebi que estava adotando um olhar etnocêntrico no ato de observar e, portanto, longe de estabelecer uma colaboração estreita com a participante do meu estudo, mantendo-me aberta “nas suas formas de compreender o mundo e respeitando o valor do seu conhecimento” (ROCKWELL, 2009, p. 23).

Neste sentido, a fim de poder entender a visão dos mundos dos participantes, precisava criar uma empatia com eles. Em palavras de Duranti (2000) isto seria obter uma perspectiva interna, adotar uma visão êmica, colocando-me no ponto de vista do membro original do grupo de estudo, sem impor os próprios esquemas conceptuais.

Assim, recuperando a Rockwell (2009), o primeiro passo que me facilitou desenvolver uma visão êmica e humilde no transcurso das observações e análise das interações foi reconhecer esses aspectos das práticas sociais que não encaixam em nenhum esquema de nossa lógica cultural, e ainda assim, não pretender impor o que sabemos ou presumimos saber sobre o que está acontecendo. Fui treinando novas formas de mirar, de escutar, de controlar o próprio juízo de valor diante de realidades que não entendia.

Assim mesmo, nesse processo de análise que tentei evitar o óbvio, participando do jogo de indução analítica de “rever a evidência tendo em mente a asserção e de rever a asserção tendo em mente a

evidência”(Erickson, sem data apud COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 15), ou como diria Spiro (1990, apud Duranti, 2000) trocar o familiar pelo estranho e, vice-versa, o estranho pelo familiar. Ou ainda, “averiguar como as práticas sociais se tornam cotidianas para os participantes ou, vice-versa, como o que é obvio para o investigador, é excepcional ou incompreensível para os indivíduos que estuda” (DURANTI, *ibid*, p. 129). Assim, detectando os mal-entendidos por meio de um estranhamento sensível pode iniciar-se uma compreensão sensível, “em que o estranho torne-se contemporâneo e semelhante, isto é, fazer-se próprio o que num início era alheio” (RICOEUR, 1999 apud ROCKWELL, 2009, p. 87).

Contudo, essa tentativa de compreender o ponto de vista dos participantes nesse cenário particular revendo a evidência, não se escapou do olhar interpretativo e crítico. De acordo com Erickson (apud COX; ASSIS-PETERSON, *op. cit*, p.13), parte da responsabilidade que tem um pesquisador quando observa sobre o prisma etnográfico é

“ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que possa ser encarado criticamente por professores e adultos”.

Diante disso, nesta seção me proponho a treinar o olhar êmico, compreendendo e interpretando algumas concepções locais sobre a cultura surda e a língua de sinais pelas professoras regentes e pelas crianças ouvintes. No entanto, antes de entrar na discussão sobre as versatilidades na forma de ver a surdez e língua visuo-espacial, exponho alguns questionamentos sobre as representações no mundo ouvinte sobre o mundo surdo.

Conforme Skliar (2013a, 2013b) e Llombart (2013) apontam, se partimos de uma perspectiva sociológica, a surdez pode ser compreendida desde dois prismas opostos: desde o olhar sociocultural e desde o olhar clínico. Desde o olhar sociocultural, a surdez é entendida não apenas como um grupo de pessoas que compartilham uma experiência visual caracterizada de múltiplas identidades, como

também como um coletivo com diferença política oposta as políticas substratistas e assimilacionistas na sociedade majoritariamente auditivo-oral.

Por outro lado, desde o olhar clínico, a surdez é entendida como uma patologia de tal forma que as pessoas surdas são consideradas deficientes auditivos. Assim mesmo, interpretando a perda auditiva como um desvio (e não como uma particularidade diferente das pessoas ouvintes), frequentemente se realizam práticas reabilitadoras da audição com o fim de levar o sujeito surdo à esfera normo-ouvinte.

À vista disso, de acordo com Vinardell (2010), tais perspectivas estão diretamente associadas a duas formas de conceber a língua de sinais e de se comunicar com as pessoas surdas, extrapolando-se também ao cenário educativo.

Nesse sentido, se a surdez é significada desde o prisma clínico, a perspectiva que dele se deriva é, em linhas gerais, uma perspectiva monolíngue. Com isso, se parte de um uso exclusivo de língua oral como via de comunicação com apoio da leitura labial no entorno comunicativo e social da pessoa surda. Da mesma forma, sendo o adulto ouvinte o seu modelo de referência, a aquisição da língua é prioritariamente oral.

Pelo contrário, se a surdez é significada desde o prisma sociocultural, a perspectiva que dele se deriva é uma perspectiva bilíngue. Com isso, o entorno comunicativo da pessoa surda é principalmente através da língua de sinais, potencializando o canal visual como input linguístico. Da mesma forma, sendo o adulto surdo o seu modelo de referência inserido numa sociedade majoritariamente ouvinte, a aquisição da língua é a língua de sinais (como L1) e a aprendizagem da língua oral (como L2).

Essas visões psicossociológicas da surdez (clínica e sociocultural) apareciam muitas vezes no cruzamento de prismas e experiências da Marilda em relação à Clara. À primeira vista, o discurso da professora regente parecia refletir um vaivém de conscientização clínica e sociocultural da surdez, já que em alguns momentos ela mesma expressava: *“Viu...ela [Clara] tem voz, só que ela não ouve; mas ela lê a boca, ela entende”* e em outros: *“ela [Clara] fala em LIBRAS”*; *“ela entende LIBRAS”*, *“ela vê os sinais das mãos”*.

No que se refere à reação da Clara, ela parece mostrar um posicionamento a favor da LIBRAS (“*melhor LIBRAS*”) e a favor de uma experiência bilíngue em que a língua portuguesa deva ser aprendida em sua modalidade silenciosa, compreensão e escrita, excluindo a expressão oral da língua portuguesa, pois diante da petição insistente da Marilda: “*fala, fala*”—, mostra-se coibida, respondendo com um som, sem produzir nenhuma palavra do Português.

Assim mesmo, com a reação da Clara, se pode entrever certa consciência política de sua identidade surda e falante de LIBRAS, pois a princípio rejeitou a ideia de traspasar à esfera normo-ouvinte, expressando-se de forma oral. Além disso, poderia ter enfatizado “*melhor em LIBRAS*” seguramente para fomentar o canal visual no entorno comunicativo com as crianças e professora ouvintes.

Nesse mesmo contexto de ensino, apareceram outras práticas discursivas e ações realizadas pela Marilda e as crianças que refletiam a representação predominante que a sociedade ouvinte constrói do surdo; por um lado, como um sujeito que não ouve e, portanto, não fala e, por outro lado, como um sujeito com deficiência auditiva que precisa adaptar-se ao entorno ouvinte apropriando quanto for possível aos costumes da esfera vital das pessoas ouvintes (SKLIAR, 2013).

Excerto 73- (notas de campo, Marilda, Clara e as crianças na sala de aula)

A Marilda apresenta em Português a atividade que as crianças vão realizar junto com a Clara, fazendo um lembrete para elas: *por enquanto, não tem linguagem nenhuma.*

Excerto 74-(notas de campo, Marilda e Laura na sala de reuniões)

Marilda: {Port> int. LIBRAS} *para alguém falando sem som, alguém que não fala...//*

Laura: {Port} *alguém que não fala língua portuguesa*

Marilda:{Port. > int. LIBRAS}*pode bater palmas ou bater pé quando o barulho está demais*

Ainda que Laura tente remarcar as particularidades linguísticas das pessoas surdas, observa-se que Marilda parece não reconhecê-las, pois propõe estratégias com som para que não coincidam com a experiência visual dos instrutores surdos que são os que tem que aplicá-las.

Paradoxalmente, se reconhece que apesar do interesse da Marilda para criar um ambiente propício que mantenha a atenção as práticas de ensino da Clara, ela traz métodos acomodados ao seu referente cultural que não podem ser vivenciados pela experiência visual dos professores surdos, restringindo dessa forma ao acesso a espaços de ensino e delimitando o papel social como instrutora de LIBRAS.

Com isso, se espelham certos aspectos dos padrões hegemônicos da cultura escolar em que os surdos ao estar em contato com os ouvintes, eles têm de se adaptar a situação ouvinte (neste caso estratégias para chamar a atenção) para facilitar prática social (ensino-aprendizagem).

Sem embargo, no transcurso das observações se percebe uma maior sensibilização dos referentes surdos por parte da Marilda. Por exemplo, quando ela propõe botar um som de música capoeira para retomar a atenção das crianças, mas em seguida dúvida se sua proposta de estratégia é mesmo adequada para a Clara e o Pablo. Diante disso,

Excerto 75- (notas de campo da 6ª reunião conjunta na creche)

Marilda: {Port} *eles [a Clara e o Pablo] ouvem algum som, algum ritmo ou alguma vibração (perguntando para a Laura)*

Pablo:{LIBRAS}*depende da pessoa*

Clara: {LIBRAS>int. Port} *se o som é próximo, eu posso perceber alguma coisa.*

Assim mesmo, no decorrer do trabalho colaborativo com os sujeitos surdos, a Marilda ia explorando novas formas de olhar e interpretar a cultura surda. Igualmente, as suas interrogações que apareciam no meio das reuniões iam construindo novas concepções

dos artefatos culturais da surdez: “*desculpem o meu analfabetismo, mas existe uma escrita em sinais?*”

Por outro lado, o processo da Marilda na aceitação das particularidades surdas iam avançando aos poucos no seu vaivém de alteridades, por vezes pensando como ouvinte, por vezes colocando-se na perspectiva do surdo, por exemplo, quando ela chamou Pablo oralmente, no momento em que ele estava de costas, mas em seguida toma consciência do fato que não pode perceber que ela está lhe chamando se não a está visualizando.

Outro evento relacionado a este, ocorreu quando ela contou para o grupo de forma descontraída que esse mesmo caso aconteceu o outro dia com ela, pois viu a Sara (outra estagiária surda da escola) andando pela rua e a Marilda, dentro do carro, tentou cumprimentar ela gritando o seu nome à distância.

Esse novo olhar sobre cultura surda que a Marilda ia construindo se transpassou também para os alunos de sua turma, pois em uma ocasião ela mesma explicou o comentário que fiz uma criança sobre a Clara: “*ela não está falando nada*”—, mas que a mesma Marilda enfatizou em dizer que a Clara tinha também voz, tinha uma língua, uma fala.

Em relação às representações da língua de sinais, os sujeitos ouvintes significavam a LIBRAS desde a dualidade do fazer e do falar.

Excerto 76- (notas de campo, Marilda, Clara e as crianças na sala de aula)

Marilda:{Port} *o que ela está fazendo?*

Criança Fernanda: {Port} LIBRAS

Marilda: {Port} *mas o que está fazendo em LIBRAS?...será que é diferente de contar em LIBRAS essa história?*

Criança Fernanda: {Port} *Sim, porque você [Marilda] falava mais agora ela [Clara] não vai falar, vai fazer em LIBRAS.*

Da mesma forma, talvez seja pela representação em movimento do discurso em língua de sinais, que a frase “*ela faz LIBRAS*” foi uma das mais recorrentes no discurso da Marilda e das

crianças. Ainda assim, outras frases como *“o que a Clara/Pablo está falando?”*, *“ela/ele está falando em LIBRAS”* eram invocadas em outras ocasiões, ainda com menos frequência, na qual se induz que tanto as crianças quanto a Marilda frequentemente concebiam a LIBRAS como um conjunto de ações, um fazer mais do que um falar.

Contudo, problematizando sobre a visão da surdez com profissionais da área de ensino, levou-me a pensar que tanto a visão clínica quanto a visão sociocultural não fomentam valores de inclusão nem atitudes que propiciem uma mútua compreensão do ser, acolheindo ao sujeito como participante e interlocutor.

Sob minha interpretação, nas duas visões permanecem implicitamente valores de uma cultura escolar em que o sujeito é separado do objeto na cena comunicativa, ensinando por meio de uma função metalingüística, sob o controle social, estigmatizando o som, a vocalização e o silêncio, estigmatizando quanto o uso da LIBRAS tanto o uso do português.

Dessa descrição de situações, mas uma me apoio em Mey (2001) no sentido de que as vozes do cotidiano escolar são vozes que expressam uma forma de ver o mundo obedecendo aos próprios preceitos culturais, sendo eles também, formados dentro de uma perspectiva histórica e social. Em suma, as vozes que expressamos ao interagir com o outro ecoam de diferentes maneiras de como o ser humano se conscientiza, de como significamos e resignificamos; subjectivando e sendo subjectivados pelo percurso ideológico que nos constrói historicamente.

11. TRANSFORMAÇÕES

Excerto 77- (Fragmento do diário de campo nas últimas observações)

Neste momento, eu poderia dizer que é bem difícil analisar as dificuldades de comunicação a partir de duas perspectivas etnográficas que convergem simultaneamente. Como pesquisadora estrangeira residente em uma terra tão distante para mim, torna-se um processo complexo o ato de capturar e descrever os obstáculos e mal-entendidos que surgem no interagir deste projeto quando eu ainda estou na situação de aprendiz, em um processo de conhecer, de compreender outras línguas e culturas entrelaçadas neste pedacinho de mundo brasileiro.

Adaptar-se neste novo mundo não tem sido nada fácil. Durante o processo, especialmente no começo do começo, houve complicações de todos os tipos: impaciência, autoexigência para saber me comunicar em ambas as línguas brasileiras (a LIBRAS e Português); papéis difusos ora dentro do projeto de extensão ora comigo mesma, com que eu sou fazendo esta pesquisa. Nessas contrariedades eu me questionava por vezes o que estou fazendo aqui, qual é a minha aportação nesta transformação. Muitas vezes os objetivos foram perdidos no meio de teorias e metodologias. Contudo, quando achava o sentido em tudo o que estava realizando, aqueles propósitos extraviados voltavam de novo aparecer.

Houve uma certa fragilidade e frustração diante do contato com a nova língua de sinais brasileira porque não conseguia me expressar minhas ideias de forma clara. Aquilo que eu penso e sinto em palavras guardadas dentro de mim não conseguia transbordá-las em sinais claros e concisos através da LIBRAS. Houve fragilidade também quando se conversava ou me faziam perguntas nessa língua visual; houve frustração por não ser capaz de abraçar toda a informação que estava se criando no ar.

Levou tempo para que essa frustração se transformasse em oportunidades de aprendizagem, em oportunidades para me apropriar dos valores desse novo lugar no mundo. No fim das contas, aquela necessidade de querer me comunicar com o mundo surdo e o mundo ouvinte brasileiro despertou aquela curiosidade meio adormecida que

me impulsionava em compreender outras formas de fazer e desfazer, tentar entender como nós nos construímos e desconstruímos como seres humanos através de palavras e olhares no meio do vento.

[Tradução para o português do texto original em catalão, ver anexo5]

Transformar em respostas tudo aquilo que questionamos me parece uma tarefa própria da ciência exata, com valores quantitativos, calculando o que é real e o que não é. Descrever as transformações que fui percebendo ao longo do estudo não tem o propósito de dar respostas, nem o intuito de verificar ou ratificar o conhecimento que já foi criado.

Descrever as mudanças das interações interculturais que aconteciam na sala de aula– tão peculiar quanto especial que foi o contexto de se estar com essas crianças, com essa equipe – teve a finalidade de abrir consciência e sensibilidade a novas perspectivas de realidade educativa, isto é, alterar a nossa forma habitual de mirar os processos educativos inclusivos e sociais dos tempos em que vivemos. Esta última narrativa, pois, só pretende isso: narrar e, desta forma, talvez, abrir miradas na aparente imutabilidade observada em salas de aulas.

No início do início do projeto, o meu olhar estava demasiado centrado em escrever tudo o que acontecia na minha caderneta verde. Contudo, às vezes esse olhar se deslocava das folhas brancas quando alguém me fazia ver o imprevisível e invisível do cotidiano na sala de aula.

Excerto 78 – (notas de campo da 2ª atividade com o grupo da Marilda)

Clara:{LIBRAS} você viu?

Eu (como aprendiz observadora):{LIBRAS} *Não, não vi... ver o que?*

Clara: {LIBRAS} aquela criança acabou de falar com a estagiária em LIBRAS[sem ninguém pedir para ela]

Essa ocorrência das crianças em falar com os professores e estagiários ouvintes em língua de sinais e não em português, se ilustrava em outros períodos mesmo sem o ato comunicativo ter

qualquer relação com o contexto de ensino da LIBRAS. Segundo os relatos da Marilda, as crianças gostavam muito da ideia de falar em LIBRAS, ademais a língua de sinais ter estado presente em outros momentos fora do contexto da escola, pois os pais comentavam que os seus filhos usavam LIBRAS em casa.

Por outro lado, a Marilda transmitia para nós que o projeto estava indo para frente quando falava que as próprias crianças estavam lhe corrigindo os sinais que ela fazia. Da mesma forma, valorizava o contato direto de um referente surdo com as crianças, pois esse fato propiciava o avanço na comunicação e aquisição da LIBRAS.

Excerto 79- (questionário sobre a atividade, resposta da Marilda)

O fato da Clara ser surda ajuda muito [na produção em LIBRAS dos alunos], pois não estamos lidando com algo que não possa existir, mas com uma situação real e com uma pessoa que há uma relação afetiva junto. Outro fato é que eles estão bem envolvidos com a Clara, o que ajuda bastante a tentarem-se comunicar com ela.

De conformidade com isso, Sarangi (1998 apud HORNERBEGGER, 2001) enfatiza a importância dos aspectos sociais e interpessoais das interações entre professor e aluno com o fim de fomentar a conscientização das práticas de ensino-aprendizagem de línguas. Por esse trilha, a dimensão afetiva que é criada dentro das interações desempenha um papel importante não somente para um propósito comunicativo, mas também significativo nas diversas atividades de aproximação à língua.

Assim mesmo, essa familiarização não somente acontecia nas crianças, mas também com o resto da comunidade escolar. A Marilda, por exemplo, apesar de que no início desta caminhada pedagógica ela recorria à oralidade em português e à habilidade da leitura labial da Clara e do Pablo para comunicar-se com eles, aos poucos ia substituindo-as por mais gestos e expressões faciais.

Assim mesmo, a mesma professora regente cada vez mostrava-se mais aberta em explorar a comunicação visual, pois tentava produzir alguns sinais e frases curtas quando se dirigia a eles.

Além disso, a concepção perante a LIBRAS mudou em direção do reconhecimento da LIBRAS como língua natural, ainda mais na sua representação da surdez tal como se expõe no comentário da Marilda: *“os personagens da história não falam>não ouvem”*.

Esse comentário me mostrou a evolução da Marilda perante a sensibilização da cultura surda, pois ao se autocorregir (*não falam>não ouvem*) de forma inconsciente nos estava mostrando o seu processo de significação e reconhecimento da LIBRAS durante o recorrer das atividades.

Da maneira semelhante, os estagiários ouvintes também se empolgavam cada vez mais para expressar-se em LIBRAS, não somente com as crianças, mas também com os próprios colaboradores do projeto, que mostravam para nós alguns sinais que aprenderam e nos perguntavam sobre outros que não sabiam como configurar a mão para produzi-los.

Por outro lado, a Marilda e o resto das professoras colaboradoras do projeto de extensão, percebiam a mudança dos pais das crianças em relação à aprendizagem da LIBRAS.

Excerto 80- (notas de campo, Cristina e Marilda na sala de reuniões)

Cristina: {Port> int. LIBRAS} *no início do projeto, bastantes pais e até professores tinham bastante reticência as crianças aprendam LIBRAS*

Marilda: {Port. > int. LIBRAS} *agora o movimento [uso da LIBRAS] se extrapola nas famílias ...os pais comentam que os seus filhos usam a LIBRAS em casa*

De fato, esse movimento de traspasar o uso da LIBRAS fora dos contornos da escola acontecia, pois essa interação das crianças com a língua de sinais era vivenciada dentro de suas casas, envolvendo as famílias e voltando de novo para dentro das salas de aula para nos fazer lembrar do trabalho significativo no qual participávamos.

Excerto 81- (vinheta narrativa, Pablo, uma criança e sua mãe na sala de aula)

Uma criança entra na sala acompanhada de sua mãe. As duas se dirigem para o Pablo e eu que estávamos sentados numa esquina da sala. A mãe timidamente pergunta:

Mãe da criança: {Port} *como se diz 'com licença' em LIBRAS.*

O Pablo e eu mostramos para ela o sinal em LIBRAS. Em seguida, a mãe ensina o sinal para sua filha.

Mãe da criança: {Port} *viu, 'com licença' é assim (mostrando o sinal para ela).*

Pouco depois a mãe nos fala de novo em presença da sua filha.

Mãe da criança: {Port} *minha filha não gosta muito das aulas da LIBRAS porque tem que prestar atenção e ficar bem atenta> Bom, ela gosta de LIBRAS, só que não gosta isso de ficar bem atenta para aprender...se vocês estão pesquisando, acho que tem de saber disso.*

Com tais ocorrências se percebe que as ações desde o local de ensino, desde esse projeto de extensão particular vão provocando a difusão da LIBRAS na esfera familiar e social, criando mudanças e novas conscientizações não somente perante o mundo surdo e a língua de sinais, mas também desde o valorar as pesquisas que são realizadas nesse campo de conhecimento. Pesquisas e projetos que são co-construídos por meio dessa socialização de todos os participantes na sua faceta mais cotidiana, uma socialização através da língua e com a língua.

Excerto 82- (notas de campo, Lúcia na sala de reuniões)

Lúcia: {Port> int. LIBRAS} *a constituição do projeto, com a narração de uma história em LIBRAS, foi a sementinha do projeto, que cada ano vai crescendo mais...temos muita vontade de começar o curso da LIBRAS que vais se organizar para os professores do NDI...este projeto está provocando isso, a necessidade de aprender LIBRAS.*

No comentário da Lúcia se percebe uma consciência mais ampla sobre a necessidade de aprender LIBRAS: *“senão a comunicação fica comprometida”*—acrescenta a mesma professora. Talvez seja por esse motivo, pela necessidade de uma comunicação mais fluida com os estagiários surdos sem depender da figura do intérprete, que as professoras colaboradoras do projeto tiveram a vontade de tomar aulas de LIBRAS como parte do programa de formação continuada da escola.

Diante disso, eu sinto como a realização do projeto de extensão tem tido um impacto nos profissionais que estão colaborando nele, pois através do que vai acontecendo no dia a dia durante as atividades de ensino de LIBRAS para as crianças ouvintes, nos faz pensar nas possibilidades para atingir uma escola mais comunicativa e plural:

Excerto 83- (notas de campo, Lúcia e Cristina na sala de reuniões)

Cristina:{Port} *gosto de ver as crianças envolvidas nas atividades...faltava essa proximidade, esse contato com a LIBRAS com as estagiarias surdas...isto é uma oportunidade para seguir avaliando, ter mais olhares que se confrontam a partir de outras experiências*

Lúcia:{Port} *é uma experiência muito interessante como profissionais...interessante de como as crianças estão respondendo na presença da LIBRAS, como entram na história... como esta tem continuidade ainda depois da atividade...tem coisas muito importante que estão acontecendo...o projeto esta crescendo, esta ganhando espaço, com a presença de mais pesquisadores*

Assim mesmo, diante o comentário da Lúcia, as colaboradoras internas do projeto apontam a importância de participar no cotidiano da creche porque as experiências que são vivenciadas implicam um exercício de análise e reflexão para avançar no campo das pesquisas de forma mais crítica e consciente:

Excerto 84- (notas de campo, Clara e Laura na sala de reuniões)

Clara: {LIBRAS>int. Port} *agora estou mais acostumada > no início[de começar a participar no projeto de extensão] há dois anos atrás foi um pouco difícil porque tinha poucas orientações de que fazer e de como fazer durante as atividades com os diferentes grupos e idade> agora, neste ano que comecei minha pesquisa eu me sinto mais segura, com mais experiência, com mais base de pesquisa, estou mais acostumada ao entorno*

Laura:{LIBRAS} *no meu caso, ao igual que a Clara nos seus inícios do projeto, eu não estava acostumada a esse tipo de experiência com as crianças, mas sinto que o processo vai melhorando, com a prática vai se tirando dúvidas de como fazer porque ajuda a captar mais informação, a recolher mais dados, a ter mais percepção>a prática concretiza as teorias, da um norte...as discussões com a Clara também ajudam muito a ter mais orientações, mais dados para o planejamento das futuras atividades*

Com isso, acredito que todas as ações que envolveram este projeto de extensão acabaram tendo um impacto na relação das pessoas com a língua de sinais e com a cultura surda, ações que, além de dar uma visibilidade nos espaços cotidianos no dia a dia, aos poucos promovem mudanças de valores e de atitudes em relação à língua, à cultura e à educação no mesmo espaço de inclusão.

Assim, apesar das dúvidas, dos desafios, dos desencontros durante a trajetória do projeto (agora inativo), plantou uma sementinha esperançosa no panorama educativo, estreitando laços entre línguas e inclusão, agindo de forma mais consciente quando nós participamos e transformamos o diálogo intercultural dentro da escola.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desta pesquisa de natureza etnográfica se situou no convívio da esfera surda e ouvinte em salas de aulas de uma creche e nas discussões posteriores fora delas. Com isso, as conclusões que dela derivam propõem-se sem a pretensão de mostrar nenhuma validade absoluta, mas sim com a intenção de reflexionar sobre as práticas educativas nos entrelugares culturais e linguísticos que as desenvolvem.

Nesse sentido, este estudo nunca tentou ratificar ou verificar o conhecimento que sirva como instrumento para aprimorar futuras práticas educativas em direção a inclusão. Este estudo partiu com o intuito de apresentar uma descrição sobre uma peça única dentro da engrenagem de nossa história educacional.

Em relação a isso, escrevi esta narrativa com a finalidade de ampliar o conhecimento sobre relações interculturais que se constroem com subjetividades surdas e ouvintes no interior da escola. O propósito, com isso, foi dar voz à presença humana no cotidiano escolar de um olhar próprio e movimentar essa voz através de um processo de problematização sobre a comunicação, sobre encontros e desencontros que surgem nas interações interculturais afetadas por um espaço de linguagem e conscientizações particulares.

Desse modo, a intenção, nesta última narrativa da pesquisa, é tentar olhar de outras perspectivas os desafios e possibilidades das atuais práticas educacionais inclusivas perante a língua de sinais e a surdez. Talvez assim, ao aprender a transformar a mirada, possamos desprender algum nó na complexa malha das relações e ir mais longe neste processo de ensino-aprendizagem rumo a uma educação inclusiva.

Contudo, para desconstruir esse olhar habitual de ver a escola e avançar nas reflexões, é oportuno convidar ao leitor a retomar algumas questões que foram discutidas e analisadas no transcurso desta narrativa.

Começando a discutir com as contradições que habitam entre a realidade escolar e as políticas educacionais em relação à inclusão de surdos, poderíamos dizer que tais incongruências que aparecem no processo de inclusão estão relacionadas com a ideia que a mesma

legislação (político-linguística) que se aplica nas escolas regulares para atingir os princípios de inclusão é a mesma que coloca os empecilhos para não atingi-la.

De acordo com isso, apesar do reconhecimento legal dos direitos linguísticos das pessoas surdas, no âmbito educativo, a língua de referência nas escolas públicas brasileiras continua sendo o português, deixando pouco espaço para a LIBRAS como língua de interlocução e instrução (QUADROS, 2009).

Tal como apontam Quadros e Perlin (1997), essa situação de diglossia no modelo bilingue na educação dos surdos vai restringi-los de interagir no ambiente escolar e de aprender significativamente os conteúdos do currículo escolar, reduzindo-os a uma quantidade e qualidade insuficiente para o desenvolvimento pleno no processo de aprendizagem (QUADROS e PERLIN, 1997).

Assim mesmo, expondo a dialética de Lodi (2005) sobre as duas perspectivas de significação sobre o modelo bilíngue Decreto nº 5626/05 e da Política de Educação Especial no Brasil, ou bem expondo a significação da língua de sinais como ferramenta para atingir homogeneização ouvintista da escola (SKLIAR, 2013b), podemos induzir que o que impede estreitar os laços entre bilinguismo e inclusão são as conjecturas ideológicas que estão detrás das políticas educativas de inclusão.

Alinhada com essa problematização, acredito que o entendimento político e ideológico do que é a escola inclusiva e bilíngue não conflui (ou não quer confluir) com uma proposta de reforma educativa baseada em princípios de participação plena e duradora nos espaços em que se entrecruzam o histórico e singular em cada um de nós; pois, dessa forma, poderia se construir uma cultura educativa voltada para a formação de sujeitos ativos, emancipados e críticos, inapropriada para aquelas ideologias que regem as políticas de inclusão no mundo tecnocrático da educação.

Prosseguindo com as questões das aulas integradoras dos aprendizes surdos, em concordância com Lacerda (2006) e Fernandes e Moreira (2014), percebe-se que a organização interna da escola atual continua sendo desenvolvida desde uma incisão entre um professorado (que geralmente não tem conhecimento da língua de sinais nem sensibilização da cultura surda) e uns aprendizes surdos (que precisam

de interagir através da língua de sinais para ser escutados). Em relação a isso, abro espaço para problematizar o seguinte:

Como podemos conceber a aprendizagem de forma conjunta quando o surdo ainda precisa de um intérprete para poder participar nos espaços de ensino que a escola oferece? Como podemos falar de um modelo bilíngue somente oferecendo a coexistência de duas línguas no mesmo espaço educativo sem apenas adequar as práticas pedagógicas que respondam às necessidades e especificidades dos alunos? Como podemos avançar para uma participação plural nas escolas e ainda não foram derrubadas as barreiras de comunicação pelo simples fato de não ter uma língua compartilhada nos espaços relacionais? Enfim, como podemos projetar a ideia de uma escola para todos se nas experiências educativas ainda não são abordados os valores básicos para a aprendizagem acontecer, como os valores de escuta, igualdade e aceitação das particularidades do outro?

Diante desses questionamentos, com base a que as escolas se encaminhem progressivamente para uma educação inclusiva verdadeiramente bilíngue, vários autores como Grannier (2007) propõem criar espaços propícios para que os alunos (ora surdos, ora ouvintes) possam ativar e transformar experiências significativas por meio da interação das línguas e culturas no mesmo espaço de aprendizagem de forma natural.

Sob o mesmo viés, concordo com Fernandes e Moreira (2014) quando apontam que dentro das escolas regulares orientadas com princípios inclusivos, a LIBRAS não pode ser limitada à língua do intérprete ou à língua dos professores bilíngues na educação dos alunos surdos, mas de toda a escola, isto é, em que a língua de sinais tenha um papel de destaque, seja no âmbito do ensino formal, seja no âmbito das interações informais.

Considerando essas propostas, ressalta-se a necessidade de uma reorganização dos usos linguísticos nos espaços educativos, assim como reestruturar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar que possibilite a todos os alunos de ter as mesmas oportunidades para criar uma educação significativa e viver uma experiência de interação, participação e alteridade plena no seu processo de aprendizagem.

Entretanto, como fazer isso acontecer? De que forma podemos atingir uma participação plena no espaço educativo com umas

interações significativas entre todos os alunos da escola quando os alunos surdos ainda têm de se adaptar a uma estrutura comunicativa em que a maioria dos professores e alunos ouvintes não são usuários da língua de sinais? Em definitiva, de que forma podemos criar uma cultura inclusiva escolar mais heterogênea, flexível e cooperativista por meio das línguas e conscientizações que confluem na esfera educativa?

Acredito que essas e outras questões foram levantadas e discutidas anteriormente por diversos profissionais que trabalham no campo da educação em relação à surdez e à língua de sinais. Acredito também que questões semelhantes foram pensadas antes de criar o projeto de extensão em que participei para realizar esta pesquisa.

O objetivo geral do projeto foi promover a universalização da LIBRAS a partir do nível micro-social da escola. Assim, com o fim de atingi-lo, os colaboradores do projeto (sob a supervisão do coordenador) elaboravam e realizavam atividades lúdicas de ensino de LIBRAS para as crianças e professores ouvintes da escola.

Da mesma forma, essas práticas pedagógicas em interação com a LIBRAS estavam pensadas para abrir novas possibilidades no processo de inclusão, pois como se expõe nas bases do projeto de extensão (LEITE, 2015): “se as crianças se apropriaram de um uso básico da LIBRAS ao terminarem a Educação Infantil, isso teria um efetivo impacto na inclusão educacional e social dos surdos”.

Em outras palavras, o fato de compartilhar a língua visuo-espacial no espaço de escola poderia propiciar interações sociais mais naturais e significativas entre surdos e ouvintes. Interagir dessa forma os uns com os outros, talvez, possibilitaria aos aprendizes ter uma perspectiva mais ampla sobre a sua pessoa, pois a través de uma constituição dele com o outro por meio de línguas compartilhadas, estariam aprendendo a ser eles mesmos.

Concordando com esses princípios, não duvidei nem um instante em querer participar de alguma forma nesse projeto de extensão da UFSC, porque à diferença do que acontece em Espanha, aqui surgiu a possibilidade de realizar uma pesquisa nesse contexto educativo tão genuíno, cujo objetivo foi o de relatar as interações no diálogo intercultural entre professores e crianças ouvintes, e professores surdos, ensinando e aprendendo uma segunda língua na creche: a LIBRAS.

Decidi dar continuidade ao meu olhar curioso com foco na comunicação que surge nas relações interpessoais na sala de aulas porque, de acordo com Higgins (1990), no ato de observar e descrever tais interações comunicativas entre sujeitos surdos e ouvintes podem surgir ferramentas eficazes para propiciar uma atuação socialmente relevante em direção à inclusão.

Talvez, dessa forma, aproximando-nos na compreensão dos encontros e desencontros nas interações entre sujeitos surdos e ouvintes podamos conseguir lidar melhor com essas tensões e complexidades para que algum dia a desterritorialização³⁰ aconteça esses contornos fronteiriços sem que se enfrentem as diferentes diferenças de estar no mundo.

Assim, a partir de uma abordagem etnográfica e por meio de um processo dinâmico de observação, análise e interpretação dos dados, decidi descrever os eventos sociais nesse espaço universo particular de línguas com o propósito de dar voz a aquelas vozes locais que não sempre são visibilizadas no discurso hegemônico do paradigma escolar.

Em outras palavras, decidi pensar e atuar a partir dos princípios etnográficos para desenvolver a pesquisa, para visualizar novas alternativas de ação, construção e transformação nos aspectos educativos de inclusão socialmente relevantes.

Com isso, observando o modo como os participantes interagem com as línguas e a linguagem nas salas de aula, pude perceber que no meio dessa complexa rede de interações iam se modelando papéis sociais e conscientizações perante a surdez, a LIBRAS e a prática pedagógica, transformando-as em cada encontro com o outro uma nova significação nesse processo de ensino-aprendizagem.

Entrando já a comentar as observações mais relevantes nas salas de aulas da creche desta pesquisa, no que se refere aos intercâmbios comunicativos entre crianças ouvintes-professores surdos se observou um uso constante de linguagem não verbal. No caso das crianças, o uso de apontar lugares e objetos (mostrá-los e oferecê-los

³⁰ A questão de desterritorialização é tratado aqui a partir das reflexões de Haesbert (2004) e Ponzio, A. (2014), que problematiza o conceito da 'identidade'.

para os professores surdos) foi o recurso mais recorrente durante todo o período, assim como o contato visual e a expressividade corporal deles.

Desde minha interpretação, o uso dessas estratégias comunicativas não somente ajudou as crianças a aproximar-se mais a experiência visual que envolve a LIBRAS, mas também facilitou a comunicação com os professores surdos, enriquecendo a qualidade das interações.

Assim mesmo, à medida que as crianças aprendiam a se comunicar com novos sinais e expressões não verbais nas atividades ministradas pelos professores surdos, elas interagiam com os seus pares, professores regentes e estagiários da creche (ambas ouvintes) por meio da LIBRAS. De forma semelhante, esse fenômeno acontecia fora dos contornos da escola, pois a LIBRAS foi levada às esferas familiares, em casa com os pais, lhes fazendo parte da experiência visual.

Em relação às estratégias comunicativas dos professores surdos com as crianças, se observou uma prática discursiva mais diversificada, aportando uma visão enriquecida da comunicação na sala de aula. Por um lado, com o propósito de levar aos alunos a vivenciar a língua de sinais de uma forma mais natural, tanto a Clara quanto o Pablo pareciam usar um discurso mais próximo ao seu cotidiano.

Sem embargo, segundo os comentários da professora regente, essa prática discursiva parecia dificultar a compreensão da LIBRAS nas crianças. Por isso, no espaço de discussão se propôs propiciar um discurso em língua de sinais acomodado ao nível da faixa etária deles. Posteriormente, com esse tipo de discurso pautado e aplicado nas atividades as crianças respondiam ao *input* visual de forma versátil traduzindo os sinais em português, reproduzindo os sinais ou bem produzindo novos sinais.

Contudo, o que parecia ser mais efetivo para que as crianças se engajassem na atividade e deram respostas foram os jogos teatrais com uso de comandos verbais ('senta', 'vem', 'olha', etc.), incorporações de animais ou pessoas, sinais icônicos parecidos aos gestos mais familiares deles, bem como sinais que eram usados juntamente com imagens que pertenciam ao contexto familiar das crianças.

No referente ao tipo de intercâmbios comunicativos, estes apareciam com mais frequência entre pares (professor e criança) do que em um grupo maior. Da mesma forma, a participação dos sujeitos nas interações parecia ser mais plena nas situações espontâneas nos espaços de jogo (sobretudo em contextos onde era criada uma atmosfera de suspense e imaginação) do que em atividades planejadas e dirigidas com função metalingüística (“o que eles estão fazendo?”; “olhem para eles”; “o que eles estão perguntando?”, etc.).

Em relação à comunicação que se estabelecia entre professores surdos e professora ouvinte, no início das atividades tanto os estagiários surdos quanto a professora regente ouvinte mostravam-se dependente da pesquisadora para ela interpretar as interlocuções. No entanto, no transcurso das atividades a comunicação entre eles foi mais próxima e direta, sem recorrer tanto ao apoio de interpretação.

Assim, no decorrer das atividades se observou uma maior frequência das interações no momento que a professora regente tentava produzir mais expressões, gestos e sinais em LIBRAS no seu discurso, favorecendo, da mesma forma, o trabalho cooperativo entre eles.

Essa mudança nas estratégias comunicativas da professora mostrava-se concorrente a sua mudança de atitude e na concepção da surdez e da LIBRAS. Observou-se que os discursos iniciais da professora mais ligados à perspectiva oralista foram gradualmente modificados para uma conceição mais ligada a perspectiva sociocultural, a medida que se aproximava e apropriava da cultura surda e da língua de sinais por meio da interação social com os estagiários surdos.

De conformidade com isso, Cárnio et al. (2000, p.42) aponta que avançar para uma educação significativamente inclusiva “implica mudança de uma postura oralista para uma bilíngue, o que exige um repensar interno e uma transformação filosófica muito profunda na concepção da surdez”.

Em relação a isso, nesse processo de aproximação e interação com a LIBRAS, observaram-se diferentes sensibilizações perante a surdez, assim como distintas significações e usos da língua de sinais nesse contexto particular.

Por um lado, a LIBRAS foi apresentada como L2 com o fim de poder ser adquirida pelas crianças numas condições de exposição

língua em uso, pautando-se da abordagem interativa. Por outro lado, a mesma língua de modalidade visuo-espacial foi apresentada como a língua natural dos professores surdos, enfatizando a LIBRAS como pertença da cultura surda.

Assim, as crianças convivendo com pessoas que usavam a LIBRAS de modo significativo nesse contexto de ensino, as crianças interagem com a LIBRAS de forma viva, usando-a como a forma de comunicação na presença dos professores surdos e em diferentes situações de envolvimento com a aprendizagem.

Por outro lado, por meio do trabalho com a língua de sinais, as crianças desenvolveram a capacidade de explorar novas formas de se comunicar, de significar o silêncio desde a perspectiva oral-auditiva e desde a perspectiva visuo-espacial. Neste sentido, o uso básico da LIBRAS das crianças assim como o uso de suas estratégias comunicativas de forma mais visual estava associado aos interlocutores surdos, enquanto a oralidade estava associada aos interlocutores ouvintes.

Em linhas gerais, pôde-se observar que as crianças usavam principalmente o português para comunicar-se com os seus pares ouvintes, enquanto os diálogos com os referentes surdos eram construídos de forma geral através do uso da LIBRAS num contexto lúdico e espontâneo, e o uso alternado do português e LIBRAS nas atividades voltadas para a aprendizagem da língua de sinais.

Por outro lado, pôde-se perceber que os diferentes usos do português e da LIBRAS nesse espaço bilíngue/bicultural estavam relacionados aos papéis adotados e/ou adjudicados durante o processo de ensino. Por um lado, a atuação recorrente da professora regente (de usar o seu *background* linguístico da L1 partilhado as crianças), não somente construía um papel de mediadora entre crianças e professores surdos, mas também um papel ativo nas interações interculturais na sala de aula.

Contudo, esse ato também parecia influenciar a prática dos professores surdos, pois construindo uma comunicação mediada com as crianças por meio do português indiretamente conduzia aos professores surdos a adotar um papel mais passivo nas interações e, por tanto, na prática de ensino.

Da mesma forma, o fato de chamar a atenção das crianças na língua oral para atender às práticas de ensino dos professores surdos, provocava nas crianças uma resposta contrária ao objetivo da prática, já que constantemente respondiam ao estímulo sonoro olhando para essa direção, desviando a atenção da prática de ensino dos referentes surdo.

Esse fenômeno levou-me a concluir que a atenção dividida entre uma experiência visual e uma auditiva dificultava que as interações entre crianças e professores surdos acontecessem, o que levou-me a refletir sobre a coexistência das línguas de distintas modalidades (línguas oral-auditiva e línguas visuo-espaciais) nas salas de aula, assim como a enfatizar a atuação em parceria (docência compartilhada entre ouvintes e surdos) no ensino de crianças ouvintes.

Contudo, saber lidar com as distintas modalidades e com as diferentes historicidades dos participantes nesse contexto de ensino foi um dos maiores desafios do projeto, tanto para os professores surdos com poucas experiências no campo de ensino da Educação Infantil quanto para os profissionais regentes envolvidos com pouco conhecimento de LIBRAS e cultura surda.

Abrindo esse espaço de discussão, poderíamos dizer que um dos principais desafios que se assomaram nas interações da sala de aula foi de que forma acompanhar o processo de aprendizagem da LIBRAS das crianças por meio de uma abordagem intercultural e interativo, isto é, como orientar as crianças para se apropriar da LIBRAS e sociabilizar-se com ela levando em conta as especificidades de cada sujeito co-constituidor da interação com o fim de criar “experiências de alteridade, um estar sendo múltiplo intraduzível e imprevisível no mundo”. (SKLIAR, 2006, p.31).

Nesse sentido, pôde-se perceber que o desafio de ensinar a língua de sinais para crianças ouvintes ficava além de elaborar materiais e metodologias ou de avaliar como elas aprendem a língua de sinais, pois para que a interação acontecesse, e por tanto, para que a apropriação de língua se realizasse de forma significativa, era necessário levar em conta as relações de alteridade entre os sujeitos.

Com isso, o que pretendo salientar é em cada ato de ensino, sobretudo quando se trata de crianças, temos que incluir também

aqueles aspectos que constituem os vínculos afetivos com os aprendizes, acolher ao sujeito além das identidades culturais.

Em relação a isso, concretamente, no que se refere às práticas de ensino dos estagiários surdos (alunos da graduação Letras-LIBRAS), vê-se que tal situação de ensino com as crianças não emergiu com facilidade. Talvez uns dos motivos dessas dificuldades fora a falta de um programa curricular que oferecera aos futuros professores de língua de sinais algumas orientações de como acompanhar o processo de aprendizagem de crianças abaixo do 5º ano de ensino nas escolas regulares.

Diante disso, o que venho a enfatizar neste ponto é que seria interessante repensar o atual modelo curricular da graduação de Letras-LIBRAS, que integrasse uma formação específica voltada para crianças e com foco na inclusão efetiva dos sujeitos envolvidos.

Com isso, seria interessante pensar em um currículo que além de integrar disciplinas para ensinar aos futuros professores os aspectos da cultura infantil, as relações de docência nesse espaço, etc., promovesse também práticas pedagógicas para que os futuros professores puderam aprender com as crianças o ato de acolher ao outro além dos grupos, construindo juntos experiências significativas para uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Prosseguindo com a discussão, outro desafio que surgiu nesse contexto de ensino foi como estreitar os laços entre comunicação e aprendizagem nesse ambiente bilíngue e multimodal na sala de aula. Concretamente, as dificuldades recaíram na forma de lidar com os diferentes usos do português e da LIBRAS nas salas de aulas diante de duas visões distintas de como as crianças ouvintes deviam aprender LIBRAS.

Com isso, as práticas pedagógicas aplicadas nas salas de aulas pareciam orientar-se a partir de duas perspectivas: uma perspectiva pró-bilinguista (em atenção à disponibilizar e permitir o uso das duas línguas no contexto de aprendizagem da LIBRAS) e uma perspectiva monolíngua (com maior atenção à que as crianças se expressaram somente em LIBRAS, sem recorrer ao português para criar situações de comunicação).

Diante disso, avaliar a integração espontânea da língua portuguesa no discurso didático em LIBRAS ou discutir se era adequado

ou não explicitar as duas línguas para desenvolver as atividades provocou um debate inconcluso nos espaços de negociação das práticas pedagógicas.

Por um lado, tanto a professora regente quanto as colaboradoras, éramos partidárias de usar o português como uma ferramenta para facilitar a aprendizagem da LIBRAS dos aprendizes ouvintes, pois, concordando com Aparici e Nogueira (2012), entre outros autores; quando um aluno começa a aprender uma nova língua, frequentemente produz um discurso com maior presença de sua L1 do que a língua que está aprendendo, já que não tem suficiente vocabulário para se expressar, no qual se conclui que recorrer a sua L1 forma parte do processo de aprendizagem.

Sob meu olhar particular, percebi que o uso do português como língua instrumental para aprender uma L2 de modalidade distinta foi adequado, pois em vários momentos estratégicos o uso da L1 das crianças permitiam criar uma comunicação mais enriquecida, favorecendo a apropriação da LIBRAS de forma significativa e interativa.

Contudo, no caso dos estagiários surdos, ato de incluir o português nas atividades de ensino de LIBRAS significava um impedimento para desenvolver sua prática pedagógica de forma plena e completa, já que sendo surdos não podiam aceder as intervenções em português das crianças e, por conseguinte, não podiam dar um retorno para elas com o fim de manter a comunicação.

Neste ponto de reflexão, o que venho a perguntar é: Porque se questionava uma dinâmica diferente nas aulas de ensino de língua de sinais para crianças do que uma aula de ensino de língua oral? Quais eram os aspectos que o equipe do projeto de extensão deveria ter tratado com o fim de uma mutua compreensão dos diferentes pontos de vista?

Sob minha perspectiva, um aspecto que deveria ser tratado com maior atenção fosse fomentar uma postura êmica entre todos os profissionais envolvidos, aprofundando no conhecimento da cultura surda e nas historicidades de cada sujeito desde um olhar mais abrangente. Com isso quero dizer que, talvez, adquirindo um maior conhecimento desses aspectos, poderíamos ter fomentado uma maior

compreensão das reações opostas diante o uso do português nesses eventos de letramento das crianças ouvintes com a LIBRAS.

Sob minha interpretação, tais atitudes de resistência eram induzidas não tanto por querer atingir uma comunicação plena em LIBRAS, mas sim para reivindicar o reconhecimento da língua de sinais na esfera educativa. Um reconhecimento oprimido e invisibilizado pelas práticas ouvintistas e assistencialistas impostas durante décadas na escolarização dos surdos (GESSER, 2006; 2009)

Em relação a isso, podemos apontar também que o as distintas percepções e significações que os profissionais têm das línguas, e da forma de ensinar elas, levam a fomentar frequentemente a constituição de relações de poder dentro das salas de aula, provocando diversos desencontros nos espaços de negociação.

Nesse ponto, entra em cena a problematização seguinte³¹: Como desfazer as relações de poder entre línguas rumo a estreitar os laços de aprendizagem, comunicação e inclusão quando tais relações estão condicionadas pelo constructo político-ideológico dos profissionais envolvidos? Como fazer significativa a experiência de ensino-aprendizagem das línguas de sinais no espaço escolar a favor da inclusão sem reverter as ideias dominantes ao inverso? Onde nos colocarmos para abrir novos caminhos para a inclusão evitando a cisão que acontece estando num lado e do outro da vara?

Talvez essas respostas se encontrem na forma que tinham as crianças de perceber e entender as diferenças linguísticas e culturais bem diferentes a forma que era percebida e entendida pelos profissionais envolvidos. De forma inconsciente, aquelas crianças que transitavam da cultura da oralidade à cultura visuo-espacial com naturalidade, pareciam nos mostrar o processo de desterritorialização³² que acredito para que o processo inclusivo avance.

Diante disso, resulta interessante descobrir que no meio das atuações educativas para possibilitar entre os alunos atitudes e valores

³¹ As perguntas dessa problematização foram elaboradas tendo como referência a teoria da vara de Saviani (1992).

³² Processo de desterritorialização entendido como modelo do rizoma de Deleuze (1988 apud SKLIAR, 2006) e Derrida (2003 apud SKLIAR, 2006).

de aceitação, respeito, reconhecimento e acolhida com o outro, sejam as próprias crianças que nos ensinam a perder o medo ao diferente, a ser humanos sem etiquetar ou caracterizar a diversidade como ponto oposto da suposta normalidade.

Nesse sentido, as crianças interagindo com a língua de sinais fazendo uso dos valores da primeira língua sem prejuízo nenhum, significavam as diferenças não por meio de identidades, nem através de um princípio de oposição de duas essências de seres humanos, mas sim pelo movimento que acontecia no espaço intermédio das heterogeneidades.

Desde o meu olhar, a diferença que foi significada nesses eventos com as crianças não era “uma suposta oposição entre dois termos, dois entes, dois conceitos ou duas coisas [...] a diferença não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir” (SKLIAR, 2006, p. 21), mas sim um movimento para acolher a heterogeneidade que nos constrói, despertando “os jogos complexos da própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer” (REVUZ, 1998, p. 30).

Chegando ao final desta narrativa, podemos concluir que as relações que se construíram e desconstruíram no convívio dessas diferentes diferenças nas salas de aulas tornam-se experiências desafiadoras na esfera educativa de inclusão.

Contudo, o fato de descrever esse universo particular de alguma maneira revelou que os mesmos desafios situados no processo de ensino e aprendizagem da LIBRAS podem tornar-se oportunidades de aprendizagem nos novos modos de interagir com a língua de sinais e entender a surdez através da participação e vivência com pessoas surdas. Ao final das contas, não eram esses desencontros um início de encontro?

Ao meu ver, esse desafio se coloca como um estímulo de saber entender o ponto de vista do outro, colocando-se em seu lugar, sem esperar respostas que se adéquem a nossas expectativas de viver a educação. Com isso, acredito que nós precisamos viver a educação estando completamente abertos na realidade que está diante de nós mesmos que de alguma forma nos conscientiza e nos responsabiliza do

que é possível de ser feito ou transformado sem encerrar expectativas de futuro.

Ao aventurar-me com esta pesquisa, nunca pensei que dentro de cada interação que observei e interpretei ia se voltar um aprendizado, pois no meio da malha das relações humanas que observava todo ia se transformando, significando, vivenciando. Tal vez as crianças, que em várias ocasiões nos mostravam o seu processo de aprendizagem da língua visuo-espacial num nível superior à expectativa educacional, foram as verdadeiras guias para esses encontros interculturais.

Com um olhar sincero, as crianças se aproximavam à língua e a cultura surda e, com essa naturalidade instintiva iam-se apropriando dessa realidade plural e linguística, sociabilizando-se com ela sem juízos, sem preconceitos, sem expectativas, apenas iluminando nosso entendimento de que existem diferentes formas de nos comunicar, e uma delas tal vez seja simplesmente transpassando o silêncio nos contornos das fronteiras surdas e ouvintes.

Às vezes lembro os momentos em que a Laura, a Clara e o Pablo perguntavam inquietos para a Marilda se as crianças estavam aprendendo. A Marilda sempre respondeu que sim: A aproximação de LIBRAS aconteceu...quando elas viram LIBRAS na rua, eles vão parar para isso; minha avaliação é que elas aprenderam muito...a gente não sabe tudo, eu não sei o que vai acontecer, por exemplo, o aluno autista da turma, ele dá retornos, mas não como a gente espera, mas dá retorno, e isso é o importante

Chegados a este ponto, fecho minha caderneta verde com muitos ensinamentos nas costas, mas dos muitos aprendizados que tenho vivenciado nesta experiência única talvez concluía esta narrativa com o seguintes entí(pensa)mento: *devemos aprender a ver a resposta desde sua mudança, mesmo que não seja aquela que nós estamos esperando.*

FIM

EPILOGO

“Toma tiempo lograr que se acepten las explicaciones acerca del sentido del trabajo” (Rockwell, 2009)

13. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUET, L. Segregar els nens és segregar-nos els ciutadans. **La Vanguardia**, Barcelona, 10 maio. 2014. La Contra, p. 54.
- ANGUERA, M. T. **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. Madrid: Cátedra, 1992.
- APARICI, M.; NOGUERA, E. **Adquisició i avaluació del llenguatge**. Barcelona: UOC, 2012
- ARENDT, H. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BARBERÀ, G.; B. COSTELLO; S. VILLAMERIEL; T. BADIA. **El futuro de la formación en interpretación de LS: Las puertas de la Universidad. III Congreso de FILSE "Interpretando el futuro"**. Barcelona, 6-8, Decembro, 2008.
- BATHIA, T.K.; RITCHIE, W. (eds.) **The Handbook of Bilingualism**. Massachusetts; Oxford; Carlton: Blackwell Publishing. Cap. 5, 2004
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BHATT, A.; MARTIN-JONES, M. **Whose Resource? Minority Languages, Bilingual Learners and Language Awareness**. In: Fairclough, N. *Language Awareness: Critical Perspectives*. London: Longman, 1992
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 609, de 24 de abril de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais—LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre princípio, política e prática em educação especial, 1994. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 14 oct 2016

BRUNER. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza, 1984.

CABALLERO, Juan J. La interacción social en Goffman. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 83, p. 121-149, julho/set. 1998.

CANAGARAJAH, A. S. (ed.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

CAVALCANTI, Marilda do C. e MAHER, Terezinha M. **Diferentes diferenças: desafios interculturais na sala de aula**. Campinas: REVER, 2009.

CÁRNIO, M.S.; COUTO, M.I.V.; LICHYIG, I. Linguagem e surdez. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 42-53.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CELANI, Maria, A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada. In: CAVALCANTI, Marilda, C.; SIGNORINI, Inês. **Linguística Aplicada. Transdisciplinaridad**. Campinas-SP: Mercado das letras, 1998.p. 115-126.

COSTA do NASCIMENTO. **A condição pós-moderna, de Jean-François Lyotard**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

CNSE. **Libro Blanco de la Lengua de Signos Española en el Sistema Educativo**. Madrid: CNSE, 2003

CREDAC; ACDS-Difusord. **ElBilingüismeés un DretHumà**. In: Jornada 29S. Barcelona, 2012. Disponível em: <http://www.xtec.cat/serveis/creda/a8901335/ca/activitats/2012-10-jornada-bilinguisme.html>. Acesso em: 21 jan. 2016.

Da CUNHA, Patrícia, M. A. Cenas do atendimento especial numa escola bilíngüe: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-

- poder. In: QUADROS, Ronice, M. de; Perlin, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- DANDOLINI, M. e PARISI, R. Núcleo de desenvolvimento infantil da UFSC: contornos da sua criação e trajetória. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/12/artigo-hist%C3%B3ria-do-NDI.pdf>. Acesso em: 14 des. 2016
- DA SILVA, Edna L.; MUSZKAT MENEZES, Estera. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.
- DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n.23, dez. 2011.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia**. Valencia: Pre-textos, 1997.
- DENZIN, N. K. **Interpretative Ethnography. Ethnographic Perspectives for the 21th Century**. London: Sage, 1997.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ERICKSON, Frederick. Epílogo. In: Cox, Maria Inês. P.; Assis-Peterson, Ana. A. (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- _____. Ethnographic microanalysis of interaction. In: M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic Press, 1992. p. 201-225
- _____. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, Michigan, vol. 15, 51-66, 1984.
- EVERTSON, C.; GREEN, J. La observación como indagación y método. In: WITTRICK, Merlin C. (Ed.). **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación**. Madrid: Paidós, 1989.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescobertas em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **D.E.L.T.A.** vol. 17: especial, 2001.

FERNANDES, E.e CORREIA CL. M. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli e MOREIRA, Laura C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

FERREIRA, Windyz, B. Inclusão x exclusão no Barsil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014[1968].

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 [1965].

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FRIEDMAN, Debra, A.How to Collect and Analyze Qualitative Data. In: MACKAY, Alison; GASS, Susan, M.**Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide**. USA/UK: Wiley- Blackwell, 2012.

GARCEZ, Pedro de Moraes, BULLA Gabriela da Silva, LODER, Letícia L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, vol. 30.2, p. 257-288, 2014.

GASS, Susan, M. **Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide**. USA/UK: Wiley- Blackwell, 2012.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GENERALITAT DE CATALUNYA. **Aprendejunts per viurejunts: plad'acció 2008-2015**. Barcelona: Departament d' Educació, 2009. Disponível em:
<http://www.bcn.cat/imeb/pec/forum_exit/Ed.inclusiva08-15.pdf>.
Acesso em: 14 out. 2015.

- GERALDI, J.W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Vol. 1. **Série Bakhtin – Inclassificável**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GESSER, A. **Teaching and Learning Brazilian sign Language: A Microethnographic Description**. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 1999.
- _____. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”:** ouvintes aprendendo Libras. Tese de doutorado inédita. Campinas: Unicamp, 2006.
- _____. **“Libras? Que língua é essa?” Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **O ouvinte e a surdez. Sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GIL, Anna. **Lesinteraccions de l’alumnatsorddins l’aula ordinària de modalitat bilingüe-bicultural**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2014
- GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- GOMES PEREIRA, Bruno. Jacob Mey e a Teoria das Vozes Sociais: um olhar sociopragmático. **Cadernos do CNFL**, vol. 21, num. 01
- GRANNIER, D. M. A Jornada linguística do surdo da creche à universidade. IN: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- HAESBERT, R. **O mito da desterritorialização do “fim dos territórios” à “multiterritorialidade”**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HALL, S. **The question of cultural identity**. In S. Hall, D. Held & T. McGrew (Eds.), *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press., 1992
- HAMMEL, R. **Language policies and ideology in Latin American**. In *Sociolinguistics*. Oxford Press. Cap. 30, 2003
- HEATH, Shirley B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HIGGINS, Paul, C. **The Challenge of Educating Together**. Deaf and Hearing Youth: Making Mainstreaming Work. Illinois: Charles C. Thomas, 1990.

HORNBERGER, Nancy. H. **Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngüe**. In: Cox, Maria Inês. P.; Assis-Peterson, Ana. A. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001

HUGUET, Teresa. **Aprendrejunts a l'aula: uma proposta inclusiva**. Barcelona: Graó, 2010.

KETELE, Jean-Marie e ROGIERS, Xavier. **Metodología para la recogida de información**. Madrid : La Muralla, 1995.

KELMAN, C. **Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias**. In: Fernandes, E. (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008

LACERDA, Cristina B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B.F.; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria.C. (Orgs.). **Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000.

LEA, M. R.; STREET, Brian V. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Jun 98, Vol. 23, num. 2.

LEITE, T. **Libras na Creche: uma proposta para a universalização da Libras no Brasil**. Disponível em:<<http://proextensao.prpe.ufsc.br/app/verProjeto/128732>>

LEITE, T., MCCLEARLY, L. Estudo em diário: fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem de língua de sinais brasileira por um adulto ouvinte, in: Quadros, R. M., Stumpf, M. R. (orgs.), **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

LILLIS, Theresa. Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. **Language and Education**, vol. 17. n.3, 2003.

LLOMBART, Carles. **Tinc un/aalumne/a sord/a a l'aula**. Barcelona, 2013. Disponível em: <<http://www.xtec.cat/~cllombart/plantilla.htm>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

- LODI, A. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5626/05.** Educação e Pesquisa. Vol.39, nº 1. São Paulo Jan. /Mar. 2013
- LYOTARD, Jean-François. **Acondição Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- MARCHESI, A. **A prática das escolas inclusivas.** In: Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.
- MARCHESI, A. e MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C. ; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARQUEZ, I.; MARTÍNEZ, C.S. e MINGUET, A. Educación. In: __. **Rasgos sociológicos y culturales de las personas sordas: una aproximación a la situación del coletivo de personas sordas en la Comunidad Valenciana.** Valencia: Fesord, C. V. 2000. p. 141-216.
- MASON, Jennifer. **Qualitative researching.** London: SAGE Publication, 2002.
- MASSINI-CAGLIARI, G. **Language Policy in Brazil: Monolingualism and Linguistic Prejudice.** In Language Policy. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004
- MELETTI, S.M.F.O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em Educação Especial in Anais do III Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina, 2002.
- MENEZES, Clarissa, J. Que mecanismos linguísticos, políticos, sociais e ideológicos poderiam ser implementados nos nossos cursos de formação de professoras de línguas??. In: APARECIDO, K., da S.; CAMARGO, R. A. **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios.** Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.
- MEY, Jacob, L. **As vozes da sociedade.** Campinas-SP: Mercado das letras, 2001.
- MICCOLI, Laura. Qual é a relação entre formação de professores de línguas e sociedade?. In: APARECIDO, K., da S.; CAMARGO, R. A.

Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

MIOTELLO, V. O Discurso da ética e a ética do discurso. Cadernos da Escola do Legislativo. Belo Horizonte, v.12, nº 19, p. 83-129, julho/dezembro, 2010

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada, mestiça e ideológica. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MONTEIRO, Eliana, de B. Etnografia, culturas escolares e antropologia crítica. **Revistainter-legere**, sem data.

NOGUEIRA, Carlos. **FAQs, ethnographyandparticipantobservation**, sem data. Disponível em:

<<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/806/1/Fino14.pdf>>

Acesso em: 3 abr. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan, M. de (org.). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política lingüística. Campinas (SP) : Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis : IPOL. 2013

OLIVEIRA, Gilvan, M. de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **SynergiesBrésil**, vol. 1, p. 19-26. 2009.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARRINGTON, John. **In perspective: Valentin Voloshinov.** InternationalSocialism, 1997. Disponível em:

<[https://www.marxists.org/history/etol/newspape/isj2/1997/isj2-](https://www.marxists.org/history/etol/newspape/isj2/1997/isj2-075/parrington.htm)

075/parrington.htm> . Acesso em: 10 ago. 2015

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: CAVALCANTI, Marilda, C.; SIGNORINI, Inês. **Linguística Aplicada. Transdisciplinaridad.** Campinas-SP: Mercado das letras, 1998.p. 21-46.

PENNYCOOK, Alastair. Language as a Local Practice.Abringdon: Routledge, 2010.

PONZIO, Augusto. **Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal.** Tradução para o Português de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e GiorgiaBrazzarola publicada em: MIOTELLO,

- Valdemir; MOURA, Maria Isabel de. (orgs.) A alteridade como lugar de incompletude. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2014. p. 49-94
- PONZIO, Luciano. As relações do texto. In: _____. **Visioni del testo**. Edizioni B.A. Graphis, 2002.
- QUADROS, Ronice. M. de. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre: Mediação, 2008a.
- _____. Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008b.
- _____. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. **Sign Language Studies**. v. 12. n. 4, p. 543-564, 2012.
- _____. Políticas Linguísticas e Educação de Surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. Cedes**: Campinas, vol.26, n.69, p.141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 out. 2015
- _____. Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros. In: CARVALHO, Ana M. (org.). **Português em contato**. Madrid: Linguística Luso-Brasileira. IberoamericanaVervuert, 2009.
- _____. Documentação da Língua Brasileira de Sinais. Em: Seminário Ibero-americano de diversidade linguística. Paraná, Brasil: 2014
- QUADROS, Ronice M. de.; CAMPELLO, Ana R. S. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. In: MATOS da COSTA, Lucyenne; VIEIRA-MACHADO, CORCINI LOPES, Maura(org.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz/RS: EDUNISC, vol. 1, p. 15-47, 2010
- QUADROS, Ronice M. de.; KARNOPP, Lodenir, B. **Língua de sinais brasileira**. Estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice M. de.; PERLIN, G.T.T. Educação de surdos na escola inclusiva? **Revista Espaço: informe técnico científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 7, 1997, p. 35-40.
- QUADROS, Ronice. M. de; STROBEL, K. and MASUTTI, M. L. Deaf Gains in Brazil: Linguistic Policies. In: **Deaf Gain: Raising the stakes for human diversity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

QUER, Josep. Legal Pathways to the Recognition of Sign Languages: A Comparison of the Catalan and Spanish Sign Language Acts. **SignLanguageStudies**, vol. 15, n. 4, 2012.

QUER, Josep ; QUADROS, Ronice M. de. Language policy and planning in Deaf communities. In: SCHEMBRI, Adam e LUCAS, Ceil. **Sociolinguistics of Sign Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

RASINGER, Sebastian. **Quantitative Research in Linguistics**. London/NY: Bloomsbury Academic, 2008.

REAGAN, T. G. **Language Policy and Planning for Sign Languages**. Washington: Gallaudet University Press, 2010

REVUZ, Christine. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: SIGNORINI, Inês (Org.). Língua(gem) e identidade. São Paulo: Mercado de Letras, 1998

RIZO, M. **El interaccionismo simbólico y la Escuela de Palo Alto: hacia un nuevo conceptodecomunicación**. Disponível em: <http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/17_esp.pdf> Acesso em: 10 abr. 2017

ROCKWELL, Elise. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

SÁNCHEZ AMAT, J. **La situación actual de la lengua de signos catalana (LSC) y de la modalidad educativa bilíngüe intermodal en Cataluña**. Asociación Española para el Estudio y la Implementación Educativa del Bilingüismo Lengua de Signos/Lengua Oral, nº 6, p. 6-10, Primavera 2016

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desterritorialização— um movimento do terceiro espaço. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. SP: Autores Associados, 1992.

SILVA, Tomaz, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMON, Roger I. e DIPPO, Donald. On Critical Ethnographic Work. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 17, n.4, p.195-202, 1986.

SKLIAR, Carlos, B. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013a.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013b.

SKLIAR, Carlos, B. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

STUMPF, Marianne, R. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice M. de; STUMPF, Marianne, R. A. (orgs.). **Estudos Surdos IV**. Santa Catarina: Arara Azul e UFSC, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis-SC: editora UFSC, 2008.

TAYLOR, Steve. J. e BODGAN, Robert. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados**. Barcelona: Paidós, 1994.

UNESCO. **The Salamanca Statement and a Framework on Special Needs Education**. Paris, UNESCO, 1995

TUXI, Patrícia. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

VAN LIER, Leo. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity**. London: Longman, 1996.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, James, P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

VINARDELL, M. **Experiències bilingües amb la llengua de signes en el sistema educatiu català**. Dins J. Martí i J. M. Mestres (eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (187-194)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2010.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M de L. M. (orgs.).

Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João: 2013 [1930].

WOLCOTT, Harry, E. **Ethnography: A Way of Seeing.** Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 1999.

14. ANEXOS

ANEXO A- QUESTIONARIO PARA PROFESSORA REGENTE

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O PROFESSOR

1. Sobre Aplicação da Atividade:
 - a) A atividade foi conduzida de acordo com o planejamento? Explique.
 - b) Se respondeu ao item anterior de forma negativa, explique por que a atividade não foi feita em consonância com o planejamento e o que foi alterado na atividade.
2. Sobre as estratégias:
 - a) Foi usada outra (s) estratégia (s) que não estava no planejamento?
 - b) Caso tenha respondido "sim" ao item anterior, diga qual(is) estratégia(s)
3. Você observou alguma dificuldade nesta atividade 2? Se sim, qual? Explique e descreva.
4. O que você pôde observar em relação às crianças ao assistirem novamente o vídeo em Libras sem a contação em Língua Portuguesa?
5. Qual a sua opinião sobre a produção em Libras dos alunos?
6. Outras informações

ANEXO 1 PLANEJAMENTO ATIVIDADE

UNIDADE 1

TAREFA 1

Tema: Animais e seu habitat? **Sugiro: Animais e suas potencialidades, diferenças, ou habilidades???**, pois a fábula trata da disputa de dois animais com habilidades diferentes.

Conforme já conversamos o nome da Fábula.

Gênero textual: Fábula

Fonte: ESOPHO. FÁBULAS DE ESOPHO. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRINHAS, 1994

Objetivos:

Reconhecer qual a história está sendo contada em Libras.

Identificar os habitats naturais dos animais; Identificar quais animais estão presentes na história “A Lebre e a Tartaruga” por meio de Libras.

Valorizar os animais e seus habitats naturais;

Reconhecer os animais de diferentes espécies em Libras, **bem como suas habilidades;**

Habilidades: compreensão e **produção?** e **reprodução** em Libras

Tarefa 1: Assista a fábula e depois reconte com as suas palavras em Português e em Libras.

Informações ao professor:

A fábula será apresentada em Libras por meio do recurso (vídeo);

Deverá ser repetida, para que as crianças percebam os detalhes que a mesma contém. ~~se necessário;~~

Após a apresentação da fábula, a professora regente deverá fomentar a discussão acerca da compreensão da fábula, da mensagem e lição que é passada sem, entretanto, discutir sobre as personagens que fazem parte da narrativa.

Esta repetição e os comentários se farão junto as apresentações: a primeira vez todos assistem e comenta-se: _ O que entenderam da história? _ O que tinha nela? Após os comentários, convidá-los para assistir novamente. Novamente comentar o que viram desta vez. E quem sabe mais uma vez, porém agora, indo por partes e perguntando o que está sendo contado?

ANEXO 2-PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

PLANEJAMENTO

GRUPOS: 5B VESPERTINO

ATIVIDADE 2
Tema: Animais e suas características (ROLE PLAY E RESPOSTA FÍSICA TOTAL)
Objetivos: Identificar os animais através da mímica e da apresentação das suas características em Libras; Compreender o sinal em Libras de cada animal apresentado; Representar um animal de acordo com as suas características e com a ação que ele realiza, exposta na imagem;
Habilidades: compreensão e produção em Libras.

Procedimento: A Clara começará apresentando as características dos animais, cujas imagens estarão expostas na sala. Esta apresentação será através da incorporação dos animais. Em seguida, Clara fará uma atividade de “adivinhação” com as crianças. Ela fará uso da mímica, para as crianças adivinharem que animal ela está imitando. Por último, Clara terá em mãos figuras de animais realizando algumas ações, como passarinho bebendo água, cachorro correndo, gato dormindo. Cada criança escolherá uma figura e apresentará para os colegas dizerem qual é o animal e o que ele está fazendo. O objetivo de desenvolver a atividade desta forma é ultrapassar o nível inicial **sinal-nome** para um estágio um pouco avançado, ou seja, **sinal-ação**, trabalhando nesta tarefa tanto a técnica **role play**, como o **método resposta física total**, através da imitação e ações incorporadas.

Avaliação:
Após apresentar as características dos animais, Ananda desenvolverá duas atividades: uma de adivinhação e outra de incorporação.

ANEXO3- PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE

PLANEJAMENTO

GRUPOS: 5B VESPERTINO

ATIVIDADE 1
Tema: NDI em Libras
Objetivos: Compreender os sinais dos espaços apresentados em Libras; Identificar o sinal em Libras de cada local do NDI; Apresentar os sinais de cada ambiente através da interação com a professora e os colegas.
Habilidades: compreensão e produção em Libras.

Procedimento: A Clara caminhará junto com as crianças por alguns espaços do NDI selecionados, tais como o parque, a horta, o auditório, biblioteca, banheiro, a sala de aula. Clara sairá da sala de aula junto com as crianças, a professora Marilda e o bolsista Ramere. Em cada local que ela passar ela apresentará o sinal do espaço e características de cada ambiente. Ela pedirá aos alunos, com ajuda da professora Marilda, que prestem atenção nos objetos que estão nestes locais, para que depois em sala trabalhem com os objetos retratados de cada ambiente, para em seguida relacioná-los com os locais visitados que eles pertencem.

Avaliação:

Tirar fotos anteriormente, destes locais (ou de objetos significativos que estejam neles, ou pegar alguns objetos do ambiente) para trabalhar a representação em libras na sala. Colocar as imagens (ou objetos)sem que as crianças vejam, numa caixa surpresa, pediria para alguma criança tirá-la e sem mostrar para o grupo teria que falar em Libras de que local é este objeto ou imagem.Recolocar na caixa a imagem e chamar outros para tirá-la. Poderá haver mais de um objeto ou imagem.

ANEXO 4- PLANEJAMENTO ATIVIDADE

PLANEJAMENTO

GRUPOS: 5B VESPERTINO

ATIVIDADE 4
<p>Tema: Como eu sou? Quem eu quero ser?</p> <p>Meio ambiente/ Humanos / Identidade / Opostos/Conto</p> <p>Método proposto: RESPOSTA FISICA TOTAL/TECNICA: Uso de comandos verbais para orientar a ação & ROLE PLAY</p> <p>Contação da história: "Rápido como um gafanhoto"</p> <p>Comandos verbais, sinais dos animais e suas descrições, sinais de sentimentos e características humanas, sinais de elementos do meio ambiente</p> <p>Tempo: 20 a 30 minutos</p>
<p>Objetivos:</p> <p>Compreender a história contada em língua de sinais;</p> <p>Compreender os sinais referentes aos animais e as descrições sobre eles presentes no conto;</p> <p>Recontar a história em Libras;</p>

<p>Compreender o comando verbal, os sinais referentes aos animais com as suas características e as descrições dos locais do meio ambiente;</p> <p>Utilizar os sinais na representação dos papéis atribuídos pela professora;</p> <p>Perceber as diferenças como qualidade;</p>
<p>Habilidades: compreensão e produção em Libras, imitação na brincadeira de papéis.</p>
<p>PROCEDIMENTOS:</p> <p>INÍCIO DA ATIVIDADE:</p> <p>PABLO</p> <p>Pablo convidará as crianças para sentarem em círculo, pegará a caixa mágica e iniciará a aula dizendo que aquela caixa é mágica e pergunta as crianças o que elas pensam ter na caixa. Depois que elas opinarem, ele inicia a aula a brincando a caixa e tirando a primeira imagem/página da história "Rápido como um gafanhoto". Ele começa a contar a história, explorando os sinais dos animais e suas descrições.</p> <p>CLARA:</p> <p>Clara ficará ao lado de Pablo, auxiliando caso seja necessário.</p> <p>PROFª MARILDA:</p> <p>Caso as crianças não compreendam o início da aula, a professora fará os esclarecimentos para sobre a proposta deste dia.</p>

ANEXO 5- FRAGMENTO DIARIO RETROSPECTIVO TEXTO ORIGINAL

Arribats a aquest punt, podria dir que és bem difícil analitzar les dificultats comunicatives des de dues perspectives etnogràfiques que conflueixen alhora. Com a investigadora afincada en una terra bem llunyana a la meva, és ben complexe capturar i descriure els entrebancs i malentessos que esdevenen durant les interaccions d'aquest projecte, quan jo mateixa encara em trobo en una situació d'aprenent, en un procés de conèixer i entendre altres llengües i cultures que s'entrellacen em aquest trosset de món brasiler.

Adaptar-m'hi em aquest nou món no ha sigut gens fácil. Durant el procés, sobretot en els inicis dels inicis, hi ha hagut complicacions de tot tipus: impaciència i autoexigència per comunicar-me amb les dues llengües brasileires (la LIBRAS i el Português); rols difusos (amb mi mateixa i amb el grup del projecte d'extensió. Aquests entrebanc em feien questionar de tant en tant què estic fent aquí, quin és el meu lloc em aquesta transformació. Sovint els objectius es perdien enmig de teories i metodologies, però que apareixien de nou quan li trobava un sentit en tot allò que estava fent.

Davant el contacte amb la nova llengua de signes brasilera, hi ha hagut molta impotència i frustració per no poder expressar clarament les idees, tot allò que penso i sento em paraules i signes clars i concisos, impotència per no compendre moltes coses quan en parlavem, quan en preguntavem, frustració de no poder abarcar tota la informació que s'anava creant a l'aire. Amb el temps, però, aquest neguit es va anar transformant cap a noves possibilitats d'aprendre, d'apropiar-me dels valors d'aquest nou món. Al final, aquesta necessitat de comunicar-me amb el món sord i oidor brasiler, m'ha fet reemprendre la curiositat mig adormida de compendre altres maneres de fer i desfer, d'intentar compendre com ens construïem i desconstruïm com a humans a través de les paraules i mirades dins el vent.

