



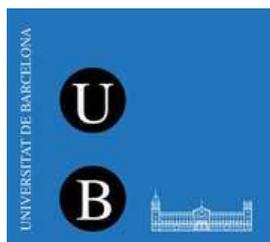
# La Negociación de Significados de Profesoras y Niños Sordos: Una comprensión desde la experiencia de inmersión e implicación

Omar Barbosa Azevedo

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**La Negociación de Significados de Profesoras y Niños Sordos:  
Una comprensión desde la experiencia de inmersión e implicación**

Omar Barbosa Azevedo

Nota del Autor

Tesis doctoral presentada como requisito para obtención del grado de doctor.

Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Barcelona.

Doctorat EEES: Formación del Profesorado: Practica Educativa y Comunicativa (H0F01).

Línea de investigación: Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos (100847)

Cursos académicos en que se ha matriculado estos estudios: 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014.

Director: Dr. José Contreras Domingo

Tutor: Dr. Josep Castelló Escandell

Correspondencia acerca de esta tesis debe ser enviada para Omar Barbosa Azevedo:

ob.azevedo@gmail.com

Dirección residencial en Brasil: Rua Raul Leite, 123/204, 40.270-180 Salvador, Bahia, Brasil.

Barcelona,

Marzo de 2014

## Resumen

---

El tema de esta tesis doctoral es la negociación de significados de profesoras, sordas y oyentes, y niños sordos en el aula. Desde el recorrido de mi experiencia de inmersión e implicación, comprendí la negociación de significados en cinco diferentes escenas, de forma sensible a aspectos lingüísticos, culturales y de identidad. Para la comprensión de los diálogos de clase, analicé cinco situaciones filmadas en un programa de estimulación precoz que adoptaba la Lengua Brasileña de Signos (Libras). Participaron dos profesoras sordas, tres profesoras oyentes y trece niños sordos (cuatro niñas, nueve niños). Los niños tenían entre cinco y siete años de edad. Recogí los datos en video de modo etnográfico ejercitando los principios de la *etnopesquisa*, como fundamento metodológico de investigación cualitativa en Educación. También registré información relevante acerca de las clases filmadas y de la rutina institucional en un diario de campo. Describí el habla de los participantes en turnos que contienen las siguientes anotaciones: 1) los elementos constitutivos de los enunciados (los signos de la Libras, los gestos, los movimientos corporales y las expresiones faciales, entre otros parámetros), y 2) la correspondiente traducción al Castellano. Fundamenté la traducción del habla de los interlocutores en la teoría de la Traducción Cultural de los Estudios Culturales. Interpreté los diálogos seleccionados en extractos que contienen fenómenos típicos de la negociación de significados de adultos y niños sordos. Utilicé los procedimientos de la sociolingüística para la descripción del habla de los interlocutores e interpretación de las conversaciones. A partir de la propia temporalidad de la investigación y sus densos componentes autobiográficos, narré mi recorrido de experiencias de inmersión y de implicación con un estilo que denominé de *etnonarrativa implicada*. Tomando como referencia los conceptos de experiencia e investigación educativa, reflexioné sobre mis experiencias de investigación y problemáticas pedagógicas del tema abordado. Desde la comprensión de la negociación de significados de los participantes, discutí cuestiones propias de la Educación de Sordos en Brasil, como la formación de profesores, sordos y oyentes, lingüísticamente responsables para actuar en ese contexto. También discutí el problema de la exclusión lingüística y la lucha por la Escuela Bilingüe de la Comunidad Sorda brasileña, destacando la relevancia lingüística, cultural y de identidad, así como la importancia socioeducativa de estas instituciones.

*Palabras clave:* 1. Sordos – Educación. 2. Intérpretes para sordos. 3. Lengua Brasileña de Signos. 4. Sordos – Medios de comunicación.

## Resum

---

El tema d'aquesta tesi doctoral és la negociació de significats de professores, sordes i oients, amb nens sords. Des del recorregut de les meves experiències d'immersió i implicació, vaig comprendre la negociació de significats en cinc diferents escenes, de manera sensible a aspectes lingüístics, culturals i d'identitat. Per a la comprensió dels diàlegs de classe, vaig analitzar cinc situacions filmades en un programa d'estimulació precoç que adoptava la Llengua Brasileira de Signes (Libras). Van participar dues professores sordes, tres professores oients i tretze nens sords (quatre nenes, nou nens). Els nens tenien entre cinc i set anys d'edat. Vaig recollir les dades en vídeo de manera etnogràfica exercitant els principis de la *etnopesquisa*, com a fonament metodològic d'investigació qualitativa en educació. També vaig registrar informació rellevant sobre les classes filmades i de la rutina institucional en un diari de camp. Descriure la parla dels participants en torns que contenen les següents anotacions: 1) els elements constitutius dels enunciats (els signes de la Libras, els gestos, els moviments corporals i les expressions facials, entre altres paràmetres), i 2) la corresponent traducció al Castellà. Vaig fonamentar la traducció de la parla dels interlocutors en la teoria de la Traducció Cultural dels Estudis Culturals. Vaig interpretar els diàlegs seleccionats en extractes que contenen fenòmens típics de la negociació de significats amb nens sords. Vaig utilitzar els procediments de la sociolingüística per a la descripció de la parla i interpretació de les converses. A partir de la pròpia temporalitat de la investigació i els seus densos components autobiogràfics, vaig narrar el meu recorregut d'experiències d'immersió i d'implicació amb un estil que vaig denominar d'*etnonarrativa implicada*. Prenent com a referència els conceptes d'experiència i investigació educativa, vaig reflexionar sobre les meves experiències d'investigació i problemàtiques pedagògiques del tema abordat. Des de la comprensió de la negociació de significats dels participants, vaig discutir qüestions pròpies de l'Educació de Sords al Brasil, com la formació de professors, sords i oients, lingüísticament responsables per actuar en aquest context. També vaig discutir el problema de l'exclusió lingüística i la lluita per l'Escola Bilingüe de la Comunitat Sorda brasilera, destacant la rellevància lingüística, cultural i d'identitat, així com la importància socioeducativa d'aquestes institucions.

*Paraules clau:* 1. Sords – Educació. 2. Intèrprets per a sords. 3. Llengua Brasileira de Signes. 4. Sords – Mitjans de comunicació.

### Abstract

---

The theme of this Doctoral Dissertation is the negotiation of meanings between hearing and deaf teachers and their respective deaf children in the classroom. From my immersion experiences itinerancy and involvement, I could understand the negotiation of meanings through five different scenes, sensitively to linguistic, cultural and identity aspects. To understand the dialogs in the classroom, I analyzed five different situations that had been filmed in an Early Stimulation Program that adopted Brazilian Sign Language (Libras). Two deaf teachers, three hearing teachers and thirteen deaf children (four girls and nine boys) participated in this study. The children were aged between five and seven years old. Video data were collected ethnographically, exercising the principles of the *ethnoresearch* as methodological basis of qualitative research in Education. I also registered relevant information about the recorded lessons and institutional routine in a field diary. I described participants' speech in terms of turns which contain the following notations: (1) the components of the utterances – the signs of Libras, the gestures, the body movements, the facial expressions, among other parameters) and (2) their respective translation to Spanish. The translation of the speech of the speakers was based on the theory of Cultural Translation of the Cultural Studies. I interpreted the selected dialogs from each scene that contained typical phenomena of meanings negotiation among adults and deaf children. I used the procedures of sociolinguistics to describe the speech of the participants and interpret their conversations. Because of the time spent in this research and its autobiographical dense components, I reported the itinerancy of my experiences in the immersion and implication with a style that I have called *implicated etnonarrative*. By taking as reference the concepts of experience and educational research, I reflected upon my research experiences on pedagogical issues of the subject. By understanding the negotiation of meanings of the participants, I discussed the issues of Deaf Education in Brazil, such as the formation of teachers – hearing and deaf – who are linguistically responsible to work in this context. Finally, I also discussed the problem of linguistic exclusion and the struggle for a Bilingual School to the Brazilian deaf community, highlighting its linguistic, cultural, and identity importance, as well as the socioeducational relevance of these institutions.

*Keywords:* 1. Deaf - Education. 2. Interpreters for the deaf. 3. Brazilian Sign Language. 4. Deaf - Means of communication.

## Résumé

---

Cette thèse s'adresse à la négociation des significations des enseignants, sourds et entendants, avec des enfants sourds en classe. Partant de mes expériences d'immersion et d'implication, j'ai compris la négociation des significations de cinq différentes scènes, sensibles à des aspects linguistiques, culturels et identitaires. Pour comprendre les dialogues qui ont eu place dans les classes, j'ai analysé cinq situations filmées dans un programme de stimulation précoce qui a adopté la langue des signes brésilienne (Libras). Deux enseignants sourds, trois enseignantes auditives et treize enfants sourds (quatre filles, neuf garçons) ont participé. Les enfants étaient âgés entre cinq et sept ans. J'ai recueilli les données en vidéo, dans la façon ethnographique, en exerçant des principes de la *etnopesquisa* comme base méthodologique de la recherche qualitative en Éducation. J'ai aussi enregistré dans un journal de terrain des pertinentes et importantes informations sur les classes filmées et sur la routine institutionnelle. J'ai décrit le discours des participants dans des tours qui contiennent les notes suivantes: 1) les éléments constitutifs des énoncés (les signes de la « Libras », les gestes, les mouvements du corps et les expressions faciales, entre autres paramètres), et 2) la traduction correspondante en Espagnol. J'ai basé la traduction du discours des interlocuteurs dans la théorie de la traduction culturelle des études culturelles. J'ai interprété les dialogues sélectionnés dans des coupures des scènes qui contiennent des phénomènes typiques de la négociation des significations entre les adultes et les enfants sourds. J'ai utilisé les procédures de la sociolinguistique pour la description des paroles d'interlocuteurs et l'interprétation des conversations. Partant de la propre temporalité de la recherche et de ses denses composantes autobiographiques, j'ai raconté mon itinérance des expériences d'immersion et la implication avec un style que j'ai appelé *etnonarrativa implicada*. Prennent comme référence les concepts d'expérience et de recherche en éducation, j'ai réfléchi sur mes expériences de recherches et sur les problématiques pédagogiques du sujet de mon approche. À partir de la compréhension de la négociation des significations des participants, j'ai discuté des questions spécifiques de l'Éducation des Sourds au Brésil, tels que la formation des enseignants, sourds et entendants, linguistiquement responsables d'agir dans ce contexte. J'ai également discuté le problème de l'exclusion linguistique et la lutte pour l'École Bilingue de la Communauté Sourde Brésilienne, en soulignant l'identité culturelle, linguistique et identitaire, ainsi que l'importance sociale et éducative de ces institutions.

*Mots-clés:* 1. Sourds – Éducation. 2. Des interprètes pour les personnes sourdes. 3. Langue brésilienne de signes. 4. Sourds – Moyens de communication.

### Resumo

---

O tema desta tese de doutorado é a negociação de significados de professoras, surdas e ouvintes, com crianças surdas em sala de aula. A partir da minha itinerância de experiências de imersão e implicação, compreendi a negociação de significados de cinco diferentes cenas, de forma sensível a aspectos linguísticos, culturais e identitários. Para a compreensão dos diálogos das aulas, analisei cinco situações filmadas em um programa de estimulação precoce que adotava a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Participaram duas professoras surdas, três professoras ouvintes e treze crianças surdas (quatro meninas, nove meninos). As crianças tinham entre cinco e sete anos de idade. Coletei os dados em vídeo de modo etnográfico exercitando os princípios da *etnopesquisa*, como fundamento metodológico de pesquisa qualitativa em Educação. Também registrei informações relevantes sobre as aulas filmadas e a rotina institucional num diário de campo. Descrevi a fala dos participantes em turnos que contém as seguintes anotações: 1) os elementos constitutivos dos enunciados (os sinais da Libras, os gestos, os movimentos corporais e as expressões faciais, entre outros parâmetros), e 2) a correspondente tradução para o espanhol. Fundamentei a tradução da fala dos interlocutores na teoria da Tradução Cultural dos Estudos Culturais. Interpretei os diálogos selecionados em recortes de cenas que contém fenômenos típicos da negociação de significados entre adultos e crianças surdas. Utilizei os procedimentos da sociolinguística para a descrição das falas dos interlocutores e interpretação das conversações. A partir da própria temporalidade da pesquisa e seus densos componentes autobiográficos, narrei minha itinerância de experiências de imersão e de implicação com um estilo que denominei de *etnonarrativa implicada*. Tomando como referência os conceitos de experiência e investigação educativa, refleti sobre minhas experiências de pesquisa e sobre as problemáticas pedagógicas do tema abordado. Partindo da compreensão da negociação de significados dos participantes, discuti questões próprias da Educação de Surdos no Brasil, como a formação de professores, surdos e ouvintes, linguisticamente responsáveis para atuar nesse contexto. Também discuti o problema da exclusão linguística e a luta pela Escola Bilíngue da Comunidade Surda brasileira, destacando a relevância lingüística, cultural e identitária, bem como a importância sócio-educacional destas instituições.

*Palavras chave:* 1. Surdos – Educação. 2. Intérpretes para surdos. 3. Língua Brasileira de Sinais. 4. Surdos – Meios de comunicação.

### Dedicatoria

---

Dedico esta tesis de doctorado a mi madre: Izabel Barbosa Azevedo (*in memoriam*).

Cuando era niño, y también en mis tiempos de adolescente, a veces ella no me escuchaba, a veces era yo quien no la escuchaba, no por sordera, sino que por otras diferencias. Estas dificultades de entendimiento con mi madre fueron, quizás, mis primeiras referencias de lo que realmente significa no escuchar otra persona. Con el paso del tiempo, la vivencia de la vida me ha enseñado, y sigue enseñándome, lo que significa escuchar al otro.

Quisiera dedicar también a mi madre unos versos en nuestra lengua:

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ser do Universo...*

*Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,*

*Porque eu sou do tamanho do que vejo*

*E não do tamanho da minha altura...*

Fernando Pessoa (1912, p.43), poeta portugués.

Dedico todos los esfuerzos necesarios para la realización de esta tesis al beneficio de las  
Comunidades Sordas: baiana, brasileña y mundial.

¡Que todos los seres sean felices y puedan encontrar las causas de la felicidad!

### Epígrafes

---

Advertid, hermano Sancho, que esta aventura y las a esta semejantes no son aventuras de ínsulas, sino de encrucijadas, en las cuales no se gana otra cosa que sacar rota la cabeza o **una oreja a menos**. Miguel de Cervantes Saavedra (1605/2005, p.85).

*Passar da naturalização da medicina à curiosidade da etnografia, como tem assinalado Lane (1992), não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova. E questão central parece-me ser, ao invés, **passar da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença***. Carlos Skliar (1999, p.10), investigador y fundador de los Estudios Sordos en Brasil.

Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, **la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia**, desde la singularidad. José Contreras Domingo y Núria Pérez de Lara Ferré (2010, p.25), profesores e investigadores de la Universidad de Barcelona.

*Nestes movimentos estão presentes **surdos e alguns ouvintes solidários** que se unem numa oposição aos efeitos das forças ouvintes. O sucesso dessa união se deve aos objetivos gerais preestabelecidos no movimento. A formulação comum de uma série de objetivos e estratégias de ação focaliza a perspectiva de uma sociedade onde os surdos são cidadãos e onde a justiça social se concretiza na resistência a todas as formas de discriminação e exclusões sociais*. Gladis Perlin (1998, p.35), investigadora sorda brasileira.

La vida no es la que uno vivió, **sino la que uno recuerda** y como la recuerda para contarla. Gabriel García Marquez (2002, p.7), escritor colombiano.

### Agradecimientos

---

Doy las gracias a Dios por vivir. Agradezco a mi padre, Belucy Oliveira Azevedo (*in memoriam*) y a mi madre, Izabel Barbosa Azevedo (*in memoriam*), por el don de la vida.

Agradezco a mi hermano Daniel Barbosa Azevedo y a mi hijo Ilan Uderman Azevedo, por todo apoyo que recibí mientras realizaba este trabajo.

Agradezco a mis tías Maria, Glafira, Zenilda e Zélia Alves Barbosa, hermanas de mi madre que se han hecho presentes cuando ella ya no estaba entre nosotros.

Agradezco a todos los familiares, amigos y colegas de doctorado que, directa o indirectamente, estuvieron presentes en esa etapa de mi camino. Este sería un largo listado. Para no cometer injusticias, agradezco a todos de esta forma resumida. Deseo que todos se reconozcan en este agradecimiento y sepan que me gustaría escribir todos sus nombres.

Gracias a Laís, Laura, Rafael, Felipe, André, Samuel, Miguel, Pedro, Suzana, Neemias, Gabriel, Débora, Marcos y sus familias. Los nombres son ficticios, pero las personas son reales. Agradezco la participación de estos niños sordos y de sus responsables, que autorizaron las filmaciones de las clases para hacer esta investigación.

Agradezco a Raquel y a Paula, profesoras sordas, así como a Sara, Rebeca y Eva, profesoras oyentes. Nombres ficticios de personas reales que participaron voluntariamente de las filmaciones y autorizaron la descripción de sus hablas. Estas profesoras ofrecieron una contribución preciosa al conocimiento de la negociación de significados con alumnos sordos.

El texto de esta tesis fue revisado por Pilar Echeverry Zambrano, Miroslava Cruz-Aldrete y Marta Violeta Trujillo Delgado. Agradezco de corazón a estas preciosas y pacientes colaboradoras.

Gracias a Thalita Chagas Silva Araújo y a Roberto César Reis da Costa por la preciosa colaboración como traductores/intérpretes de lengua de signos (TILS) en el contexto de la investigación. Cuando participó del proyecto, Thalita era alumna de Pedagogía de la Faced y becária de iniciación científica. Actualmente, es *Mestra em Educação* por el mismo PPGE/UFBA. Roberto César era alumno del curso de *Fonoaudiologia* (Logopedia) de la UFBA y becário de iniciación científica. Actualmente, es *Mestre em Lingüística* por el ILUFBA. Las atentas observaciones de Thalita y de Roberto acerca de los diálogos de las professoras con los alumnos sordos aclararon el sentido de esas hablas y me ayudaron a comprenderlas.

Gracias a Larissa Silva Rebouças, profesora sorda de Libras, hoy *Mestra em Educação* por la UFBA, por la paciencia que tuvo conmigo mientras era un investigador oyente aprendiz de su lengua. Fui monitor de estudios y co-orientador de Larissa en su maestrado – periodos en que también ella tuvo que reflexionar acerca de mis consejos, además de enseñarme Libras.

Agradezco a Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, hoy pedagoga sorda, por la paciencia que tuvo conmigo como su orientador de TCC. Los trabajos duraban algunas horas más, porque teníamos que traducir sus datos en vídeo con el apoyo de Thalita Araújo. Priscilla también tuvo que reflexionar acerca de mis consejos para escribir una monografía original y de gran valor para los Estudios Sordos. Y más que eso, ella también me enseñó Libras.

Vale la pena recordar que, tras las invitaciones de Larissa y de Priscilla, participé de importantes eventos de la Comunidad Sorda baiana y brasileña. Estas vivencias fueron fundamentales para consolidar mi implicación con las causas de la gente sorda.

Doy las gracias a Emiliana Faria Rosa por la sintonía necesaria para hacer posible su co-orientación a la distancia, trascendiendo límites geográficos vía MSN y mensajes de telemóvil. Atendiendo con paciencia a las citas virtuales, pudimos conversar en línea vía Internet para revisar lo que nos pareció necesario en su interesante disertación de *Mestrado*. Emiliana fue la profesora sorda que me invitó a participar de mi primer seminario nacional acerca de la Educación de Sordos en *Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil*.

Agradezco a Marcílio Vasconcelos y Nilton Damasceno, profesore sordos de Libras, por el apoyo a nuestra propuesta de Currículo y Estudios Sordos en VI ENELL y en el II (IN) FORMACCE.

Gracias a Letícia y Nilton Damasceno por la valiosa colaboración en la estimación de los estadios de adquisición de la lengua de signos de los 13 niños participantes en nuestra investigación. Nilton es profesor sordo de Libras y su esposa Letícia es TILS educadora, así como profesora de Libras del ILUFBA. Tendría dificultades para evaluar tales estadios sin la “mirada sensible” de mis colegas más experimentados en el uso de la Libras con fines educativos.

Agradezco a Irzyane Cazumbá por la singular actuación como TILS en las entrevistas con las profesoras sordas, Paula y Raquel. Aunque pudiera comunicarme con las entrevistadas, la presencia de Irzyane garantizó la fiabilidad de las respuestas en Libras de las colegas sordas.

Gracias también a Erivaldo Marinho, Cíntia Santos y Reinaldo Cordeiro por el profesionalismo con que actuaron en los I y II (IN) FORMACCE. La significativa actuación de ellos posibilitó la convivência lingüística y humana de la Comunidad Sorda con nuestro grupo de investigación en Currículo y Formación.

Agradezco a las Comunidades Sordas baiana y brasileña, así como a todos los implicados con la Educación de Sordos, por esa sintonía que nos une en la construcción de un bien común en nuestros espacios de convivencia.

Agradezco al Lama Padma Samten por la ponencia “Budismo para Sordos”, realizada en agosto de 2011 en el *Centro de Estudos Budistas Bodisatva* de Viamão (RS, Brasil) y también a los TILS y sordos que vinieron, especialmente a la profesora oyente Ana Paula Jung por todo apoyo al evento. Agradezco al Lama Samten también por el apoyo junto a la *Associação Palas Athena* (SP, Brasil) para que la Comunidad Sorda brasileña pudiera participar de la visita de S.S. el XIV Dalai Lama en septiembre de 2011. Gracias a todos del Centro de Estudios Budistas Bodisattva (CEBB, Bahia).

Muchas gracias a S.S. el XIV Dalai Lama por reconocer personalmente el trabajo de las TILS y la participación de los sordos paulistas, entregándoles un katá (pañuelo tibetano) a cada uno al final de la conferencia “*Convivência Responsável e Solidária*” que tuvo lugar en el pabellón de convenciones del Anhembi, São Paulo, Brasil.

¡Que los méritos generados por los esfuerzos de nosotros todos,  
sean dedicados al beneficio de la Comunidad Sorda mundial y de todos los seres!

### Agradecimientos a orientadores

Al profesor Dr. José Contreras Domingo, por la solidaridad, comprensión, lectura del texto y buenos consejos en los momentos finales de este recorrido. Gracias por la acogida de mi *etnonarrativa implicada* como un relato de mi experiencia de inmersión y de implicación, es decir, por entender mi itinerario de investigador oyente que rompe la barrera lingüística con la gente sorda para hacer su trabajo. Además, querido Pepe Contreras, gracias por indicarme *Oblidant a Nonot* y por las puertas que esta orientación ha abierto. Algo que no se puede explicar con palabras nos unía... Es lo que señala el destino que me trajo al pueblo de tu escuela para finalizar la tesis... Dice un refrán budista: “cuando el discípulo está listo, es en este momento que surge el mestre”.

A la profesora Dra. María del Pilar Fernández-Viader por la acogida de mi proyecto de investigación inicial, así como por su comprensión de las dificultades que afronté en todo el proceso. Compromisada mundialmente con las Comunidades Sordas, la profesora María del Pilar sugirió la transferencia de mi antigua matrícula de la Facultad de Psicología, para la Facultad de Formación del Profesorado en 2011. Gratitud inmensa por la posibilidad de concluir mi trabajo en un programa de investigación de formación de profesores y en una línea específica acerca de la Educación de Sordos.

Al profesor Dr. Carlos Bernardo Skliar por la disposición de lectura de mi trabajo, en un momento de su investigación y docencia que ya no comportan los Estudios Sordos, área de investigación que él mismo fundó entre nosotros de la Comunidad Sorda brasileña. El profesor Skliar también me ofreció valiosos consejos con respecto a redireccionar mi investigación en la universidad brasileña y también en la universidad española.

A la profesora Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, por la sensible comprensión epistemológica de la necesidad de traducir mis filmaciones de las clases con el apoyo de sus becarios de iniciación científica, Thalita y Roberto César. Debido a su apoyo, pude describir el habla de los participantes en la investigación. Transformar tales diálogos en turnos de habla legibles en portugués escrito fue un procedimiento que permitió la relectura cualitativa de mi investigación en un ámbito epistemológico más sintonizado con el empoderamiento de nuestra Comunidad Sorda brasileña.

Al profesor Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo por aconsejarme e incentivar me a seguir adelante en mi trabajo, a veces como un padre, a veces como un hijo y casi siempre como un hermano y un colega, en una Psicología Cultural de la Educación que nos esforzamos por construir. Gracias por la sugerencia del concepto de *etnonarrativa implicada* y por la acogida de las Personas Sordas y TILS en (IN) FORMACCE. En fin, inspirado en su obra e implicado con las Comunidades Sordas baiana y brasileña, mi investigación se ha vuelto una *etnopesquisa implicada*.

Agradezco también a la profesora Dra. Maria dels Angels Subirats, entonces coordinadora del Programa de Doctorado EEES: Formación del profesorado: práctica educativa y comunicativa, que en 2011 aceptó la transferencia da minha matrícula de la Facultad de Psicología para la Facultad de Formación del Profesorado.

Al profesor Dr. Josep Castelló Escandell, actual coordinador del Programa de Doctorado EEES: Formación del profesorado: práctica educativa y comunicativa, por la serena acogida de mis demandas y por el apoyo decisivo en el momento decisivo de la finalización del trabajo. *Moltes Graciès!*

### **Agradecimientos a amigos y personas importantes en España**

A la profesora Dra. Noemi Durán Salvadó y su “Casa Voladora” por el apoyo para que yo pudiese acabar esta tesis en un lugar de verdadera creatividad, paz, inspiración y felicidad. Gracias hermana! Hermanos que somos de un hermano común: Carlos Skliar. “Noe” es casi increíble que su “Casa Voladora” esté en San Joan de Mediona, lugar donde Pepe Contreras fue responsable por una escuela de educación infantil... Por todo ello, es como si estuviéramos todos en un equipo común. Estamos, por una poética del educar... ¡Qué encuentro amigos!... ¡Qué encuentro hermanos!...

A la profesora sorda Pepita Cedillo Vicente y a Pablo García por autorizar la exhibición de *Oblidant a Nonot* en la presentación de la tesis.

A Fabio Tropea, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, por nuestras aventuras culinarias, paseos con las familias, invitaciones de trabajo y todo lo que hizo posible una temporada feliz en el inicio de mi caminata en Barcelona.

A Yolanda Gutierrez y Ruben Martinez Alonso, por su presencia y apoyo en Brasil y en España.

A Anna Cruceta Arbolés, médica del Hospital Clinic de Barcelona y colega de Biodanza, por su presencia, apoyo, lectura de originales, consejos y por estar cerca en mis momentos delicados de soledad en el extranjero.

A Viviana Lopez, terapeuta holística y colega de Biodanza, por su presencia y apoyo tras el accidente que sufrí en la Travesera de Gracia, en el día 8 de marzo de 2004. Gracias por su ayuda y también por estar cerca en mis momentos de soledad.

A Maica Duaigües, poetisa, psicóloga y sabia consejera... Gracias por la receptividad de mi poesía en castellano y catalán, así como por todo el apoyo a este trabajo, revisando traducciones y sugiriendo soluciones poéticas. Además, unas gracias inmensas por las invitaciones a leer poesía en los grupos de la “Cova del Drac” (Barcelona) y del “Nas de la Lluna” (Calafell). También en la vida literaria, se nutre un investigador que ha de escribir una tesis...

A Sílvia Casanovas Queralt, profesora de Educación Especial, por la revisión de castellano y traducción al catalán, de mi libro *Una escuela de niños sordos brasileños: Diario de investigación*, así como por todo apoyo, presencia y consejos en momentos difíciles lejos de casa.

A mi amigo Josep Saltó en Barcelona y a su tía Mercè, en Salvador de Bahia, por toda la atención y cariño de una amistad entre continentes. Gracias Josep, por guardar mis libros tanto tiempo...

A Márcia Freitas, por compartir un trozo de esta caminata en Barcelona.

A Gilson Cruz, Luiz Otávio y Meire Caetano, facilitadores brasileños de Biodanza en Barcelona, pela acogida en vuestros grupos, así como gracias a todos los colegas por todos los momentos que compartimos juntos... este sería un largo listado. Deseo que todos puedan reconocerse en estas breves palabras. Un bioabrazo a todos!...

### Agradecimientos institucionales

Agradezco a las coordinadoras de la *Especialização em Educação Especial da UNEB* por la beca parcial que me dieron en 1998, en atención al hecho de que era profesor sustituto de la institución. Fue un importante incentivo para mi matrícula y continuidad en el curso.

Agradezco a la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil)* por la beca de *Mestrado* vigente en los años 1999 y 2000. Me desvinculé del contrato temporal con la UNEB para recibir la beca. Así, pude concluir la especialización por la UNEB en 1999 y el mestrado por la UFBA en 2000. Con el apoyo de la CAPES dejé de viajar para el Campus XI de la UNEB a 200km de Salvador, ubicado en Serrinha-BA. Las clases de la especialización eran por la noche.

Agradezco a la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI, España) por la beca parcial del “Programa Intercampus” que me fue concedida en marzo y abril del año 2000. El intercambio con la Universidad de Lérida en Cataluña, me hizo posible ir a Barcelona y allí inicié los trámites de la matrícula en la Universidad de Barcelona. La beca de *mestrado* fue interrumpida en estos meses.

Agradezco al *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Brasil)* por la beca doctoral que me fue concedida a partir de octubre de 2000 para cursar el doctorado en el extranjero. Con el apoyo del CNPq, concluí la creditación en la Universidad de Barcelona alcanzando concepto máximo en el *Examen de Suficiencia Investigadora*. Además, hice las filmaciones de la recogida de datos en campo en Brasil con apoyo de esta institución, datos que fundamentan la realización de la presente tesis.

Agradezco a la directora del IEPCS (sigla ficticia, Bahia, Brasil) en el periodo de las filmaciones de las clases en Brasil. Agradezco por la acogida de mi proyecto y por la gestión institucional adecuada. Al sugerir la presentación del proyecto en reunión y la participación voluntaria de las profesoras, la directora posibilitó que las videograbaciones fuesen realizadas con la cooperación de todos en la institución.

Agradezco al programa America Latina Becas de Alto Nivel (ALBAN), de la Unión Europea (UE) por la beca que me fue concedida de enero a diciembre de 2006. Con el apoyo de este programa, pude convertir las filmaciones grabadas con la antigua camera VHS-C para un formato digital VCD en la Universidad de Barcelona. Con esta beca, también pude concluir a traducción, la revisión y la edición de mi libro: *Una escuela de niños sordos brasileños. Diario de investigación*.

Un agradecimiento especial a la administrativa del IEPCS, responsable del archivo de la institución. Yo ya estaba autorizado a consultar el archivo. Sin embargo, con la colaboración de esta señora, los documentos fueron preservados de la umedad causada por fuertes lluvias de la época.

Agradezco a las directoras y responsables de la APADA-BA y de la AESOS por la colaboración para encontrar alumnos que vinieron del IEPCS. Con el apoyo de la Sra. Marizanda Dantas Souza y de la Sra. Gersineide Guimarães Campos, pude solicitar una nueva autorización a los responsables de los alumnos para grabar las clases en DVD y entregarlos a las profesoras participantes de la investigación, dejando también copias para las familias en las instituciones.

### Abreviaturas y siglas

---

AASI – Aparato de amplificación sonora individual.

ABNT – *Associação Brasileira de Normas Técnicas (Brasil)*.

ACBEU – *Associação cultural Brasil – Estados Unidos (Salvador, Bahia, Brasil)*.

AEE – Atención Educativa Especializada.

AESOS – *Associação Educacional Sons no Silêncio (Salvador, Bahia, Brasil)*.

ALBAN – América Latina becas de alto nivel (programa de becas de la Unión Europea para estudiantes de posgrado).

APA – *American Psychological Association*.

APADA – *Associação de pais e amigos dos deficientes auditivos (Salvador, Bahia, Brasil)*.

APAE – *Associação de pais e amigos dos excepcionais (Brasil)*.

APRELS – Desenvolupament, ensenyament i aprenentatge de persones sordes i sordcegues i llengües de signes (Universidad de Barcelona, España).

ASUGOV – *Associação dos Surdos de Governador Valadares (Minas Gerais, Brasil)*.

CEBB – *Centro de Estudos Budistas Bodisatva (Brasil)*.

DEA – Diploma de Estudios Avanzados. Documento otorgado por la Universidad de Barcelona tras el Examen de Suficiencia Investigadora (equivalente al *Exame de Qualificação* de las universidades brasileñas).

CEPA – *Círculo de Estudos Pensamento e Ação (Salvador, Bahia, Brasil)*.

CESBA – *Centro de Surdos da Bahia (sede em Salvador, Bahia, Brasil)*.

CEP – *Comitê de Ética em Pesquisa (HUPES – UFBA, Brasil)*.

CDPD – Convención acerca los Derechos de las Personas con Deficiencia de la ONU.

CL – Clasificador.

CONAE – *Conferência Nacional da Educação*. Brasília, Brasil, de 28 de marzo a 1º de abril de 2010.

CONADE – *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil)*.

CORDE – *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Brasil)*.

CNPq – *Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil).*

D.A. – Deficiente/deficiencia auditivo/a.

DPOs – *Disabled persons organizations (Organizaciones de personas con deficiencias).*

ECOSOC – Consejo Económico y Social de la ONU.

EES (sigla ficticia) – Escuela Especial de Sordos.

EJSSA – *Encontro de jovens surdos de Salvador (Bahia, Brasil).*

ENELL – *Encontro Nacional de estudantes de Letras/Libras (Brasil).*

EPENN – *Encontro de pesquisa educacional do norte-nordeste (Brasil).*

EU-SURDO – *Espaço Universitário de Estudos Surdos* (grupo de investigación era liderado por la profesora Dra. Nídia de Sá en el ámbito del GEINE/PPGE/UFBA).

FAEEBA – *Faculdade de Educação do Estado da Bahia* (actualmente, *Departamento de Educação do Campus I da UNEB, Brasil*).

FACEBOOK – Red social en Internet que permite el envío de vídeos y la creación de grupos. Actualmente, uno de los principales canales de comunicación de la Comunidad Sorda brasileña y mundial. Esta página tiene muchos grupos de Sordos por afinidad temática y también grupos de investigación.

FACED – *Faculdade de Educação (UFBA, Brasil).*

FACESA – *Faculdade Evangélica de Salvador (Brasil).*

FENEIS – *Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Brasil).*

FORMACCE – Grupo de investigación en Currículo y Formación del PPGE de la UFBA.

GEINE – Grupo de investigación en Educación Inclusiva y Necesidades Educativas Especiales (del PPGE de la UFBA).

GPESSE – *Grupo de pesquisa e Estudos Surdos de Sergipe (UFS, Brasil).*

GEPPC – *Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (UFPB, Paraíba, Brasil).*

HUPES – *Complexo Hospitalar Universitário Professor Edgard Santos (UFBA, Brasil).*

IADM (sigla ficticia) – Instituto de atención a deficientes mentales.

IAT – *Instituto Anísio Teixeira (Salvador, Bahia, Brasil).*

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil).*

ICCI – *Institut Català de Cooperació Iberoamericana* (Instituto Catalán de Cooperación Iberoamericana. Actualmente: Casa America-Catalunya, Barcelona, España).

IDA – *International Disability Alliance*.

IEPCS (sigla ficticia) – Instituto de Estimulación Precoz para Niños Sordos.

IES – Institución de Enseñanza Superior.

ILLESCAT – *Centre d'estudis de la Llengua de Signes de Catalunya* (Centro de estudios de la Lengua de Signos de Cataluña – Barcelona, España).

INEP – *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil)*.

INES – *Instituto Nacional de Educação de Surdos (Rio de Janeiro, Brasil)*.

(IN) FORMACCE – *Encontro de estudos de pesquisas em currículo e formação (evento da Faced/UFBA, Brasil)*.

ILUFBA – *Instituto de Letras da UFBA (Salvador, Bahia, Brasil)*.

InPLA – *Intercâmbio de pesquisas em Linguística Aplicada (evento de la PUC-São Paulo, Brasil)*.

Libras – *Língua Brasileira de Sinais*.

LS – Lengua de signos.

MPB – Música popular brasileña.

OBSWIN – Programa de ordenador que permite la observación sistemática y análisis secuencial de comportamientos codificados.

ONU – Organización de las Naciones Unidas.

ORKUT – Red social en Internet que se popularizó en Brasil antes de Facebook. Permite compartir fotos e enviar notas a los participantes. Era muy utilizada por personas sordas en Brasil.

Pandesb – *Programa de avaliação nacional do desenvolvimento da linguagem do surdo brasileiro*.

PEE (sigla ficticia) – Programa de Estimulación Específica del IEPCS.

PED – Programa de Estimulación del Desarrollo de la *Escola Rio Branco (São Paulo, Brasil)*.

PNE – *Plano Nacional de Educação (Brasil)*.

Prolibras – Examen nacional de proficiencia en Libras (*Brasil*).

PPGE – *Programa de Pós-graduação em Educação (UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)*.

PUC-SP – *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil).*

SLA/Strad – *Seminário de Linguística Aplicada/Seminário de Tradução (ILUFBA, Brasil).*

SI – Simultaneidad. Indica que el turno de habla descrito es simultáneo al turno anterior.

SIEPE – *Seminário integrado de ensino, pesquisa e extensão (Faced/UFBA, Brasil).*

THEMECODER – programa de ordenador que permite la observación sistemática y el análisis secuencial de comportamientos codificados.

TCC – Trabajo de conclusión de curso (en Brasil, de cursos de graduación).

TCLE – *Termo de consentimento livre e esclarecido (CEP-HUPES-UFBA, Brasil).*

TILS – Traductor/intérprete de lengua de signos.

UCSAL – *Universidade Católica de Salvador (Bahia, Brasil).*

UEFS – *Universidade Estadual de Feira de Santana (Bahia, Brasil).*

UESB – *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Brasil).*

UFAM – *Universidade Federal do Amazonas (Brasil).*

UFBA – *Universidade Federal da Bahia (Brasil).*

UFPB – *Universidade Federal da Paraíba (Brasil).*

UFRB – *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Brasil).*

UFS – *Universidade Federal de Sergipe (Brasil).*

UFSC – *Universidade Federal de Santa Catarina (sede de la Graduación Letras/Libras, Brasil).*

UNEB – *Universidade do Estado da Bahia (Brasil).*

UNIPAMPA – *Universidade Federal do Pampa Gaúcho – RS (Brasil).*

VCD – *Vídeo compact disk* (formato de vídeo ejecutable en ordenador, diferente del DVD).

VHS-C – *Video home system – compact* (Antiguas cintas de vídeo en tamaño pequeño).

WFD – *Word Federation of the Deaf.*

YOUTUBE – Canal de vídeos en internet en el que personas Sordas e implicados publican vídeos de interés en Libras y otras lenguas de signos.

## Ilustraciones y gráficos

---

### Capítulo 2

*Gráfico 1. População residente por tipo de deficiência – Brasil – 2010...*

*Gráfico 2. Efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais versus escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português versus Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras de 9.200 surdos...*

Arte gráfica 1. *Ser Surdo. ...*

Arte gráfica 2. *Escola Bilíngue para surdos. ...*

Arte gráfica 3. *Fuzilamento do 20 de maio de 2011. ...*

Arte gráfica 4. *Que escola é essa? ...*

### Capítulo 3

*Gráfico 3. Frecuencia de las modalidades de la profesora sorda...*

*Gráfico 4. Frecuencia de las modalidades de la profesora oyente...*

*Gráfico 5. Frecuencia de las funciones comunicativas de la profesora sorda...*

*Gráfico 6. Frecuencia de las funciones comunicativas de la profesora oyente...*

*Gráfico 7. Frecuencia de las iniciativas de turno de la profesora sorda y de los alumnos...*

*Gráfico 8. Frecuencia de las iniciativas de turno de la profesora oyente y de los alumnos*

### Capítulo 5

*Plano 1. Localización de la profesora Raquel y de los alumnos en el aula ...*

*Plano 2. Localización de la profesora Paula y de los alumnos en el aula ...*

*Plano 3: Localización de la profesora Paula y de los alumnos después del cambio*

*Plano 4. Localización de la profesora Sara y de los alumnos en el aula ...*

*Plano 5. Localización de la profesora Rebeca y de los alumnos en el aula ...*

*Plano 6:* Localización de la profesora Rebeca y de los alumnos después del cambio

*Plano 7:* Localización de la profesora Eva y de los alumnos en el aula ...

*Figura 1.* Signo de *FILMAR/CÂMERA*...

*Figura 2.* Signo de *LÁPIS*...

*Figura 3.* Signo de *COLORES*...

*Figura 4.* Signo de *VERMELHO*...

*Figura 5.* Signo de *CULTURA*...

*Figura 6.* Signo de *IDENTIDADE*...

*Figura 7.* Signo de *CALMO*...

*Figura 8.* Signo de *ESPERAR*...

*Figura 9.* Signo de *ARARA*...

*Figura 10.* Foto del animal/pájaro *ARARA*...

*Figura 11.* Signo de la letra “*B*”...

*Figura 12.* Signo de la letra “*C*”...

*Figura 13.* Signo de *CACHORRO*...

*Figura 14.* Signo de *PASSARINHO*...

*Figura 15.* Signo de *ABACAXI*...

*Figura 16.* Signo de *ÁRVORE*...

*Figura 17.* Signo de *CARRO*...

*Figura 18.* Signo de *CORRER*...

*Figura 19.* Signo de *COELHO*...

*Figura 20.* Signo de *CAVALO*...

*Figura 21.* Signo de *PAI*...

*Figura 22.* Signo de *DOENTE*...

## Tablas

---

### Capítulo 2

Tabla 1. *Censo demográfico 2000 (Brasil) ...*

Tabla 2. *Censo Escolar 2003 MEC/INEP. Total de surdos matriculados (Brasil) ...*

Tabla 3. *Deficiência auditiva e alfabetização de pessoas entre 5 e 24 anos de idade ...*

Tabla 4. *Deficiência auditiva e frequência a creche ou escola entre 5 e 24 anos de idade...*

---

## Índice

---

<b>1. Introducción: El estilo narrativo y la experiencia de investigación.....</b>	<b>26</b>
1.1 Mayúsculas en un texto implicado.....	29
1.2 Un texto singular y plural.....	30
1.3 El verbo “comprender” como acción y realización implicadas.....	32
1.4 <i>Etnopesquisa implicada</i> y epistemología emancipadora.....	36
1.5 La problemática de la investigación y la cuestión central de una inquietud.....	38
1.5.1 Cuestiones otras que se despliegan de la problemática.....	38
1.6 Objetivos.....	39
1.6.1 Objetivo general.....	39
1.6.2 Objetivos específicos.....	39
1.7 El guión de un etnotexto: Contenido de la tesis.....	40
<b>2. Conceptos importantes, estadísticas, implicación y contexto social.....</b>	<b>43</b>
2.1 Los Estudios Sordos en Educación.....	44
2.2 Conceptos importantes.....	44
2.2.1 La Libras.....	45
2.2.2 La Comunidad Sorda.....	46
2.2.3 La Cultura Sorda.....	46
2.2.4 Las identidades sordas.....	47
2.2.5 <i>Deafhood</i> : la sordera en cuanto experiencia existencial.....	48
2.2.6 El “Ser Sordo”.....	49
2.2.7 Fernández-Viader y los significados compartidos con niños sordos.....	50
2.3 Contextos y dimensiones.....	51
2.3.1 Dimensiones que me preocupan: Números de la Educación de Sordos en Brasil.....	53
2.3.2 Investigación nacional: Alumnos que signan aprenden más y mejor.....	58
2.4 La experiencia de implicarme para superar la barrera lingüística.....	60
2.5 Fechas y etapas de una trama de experiencias en la búsqueda de la implicación.....	62
2.5.1 Primera etapa: La curiosidad etnográfica y las primeras dificultades.....	62
2.5.2 Segunda etapa: Volver a la comunidad y sentir otras dificultades.....	64
2.5.3 Tercera etapa: Convivencia con TILS y profesoras sordas y epifanía de la implicación.....	66
2.5.4 Cuarta etapa: Activismo solidario y la perspectiva de los sordos.....	67
2.6 El contexto social de una investigación implicada .....	69
2.7 Escuela Bilingüe: Una cuestión de Currículo y Estudios Sordos.....	70
<b>3. Opciones metodológicas: Fundamentos, contextos humanos y procedimientos.....</b>	<b>73</b>
3.1 Fundamentos.....	74
3.1.1 <i>La etnopesquisa</i> como fundamento de opciones y actitudes.....	76
3.1.1.1 La inspiración de la <i>etnopesquisa crítica</i> en mi recorrido.....	77

3.1.1.2	Un ejercicio de <i>etnopesquisa-formação</i> transcribiendo y traduciendo con TILS.....	80
3.1.1.2.1	Relatar y reflexionar sobre una experiencia de epifanía formativa.....	82
3.1.1.3	La experiencia de la <i>etnopesquisa implicada</i> y su epistemología emancipadora....	84
3.1.2	La <i>etnonarrativa implicada</i> .....	90
3.1.3	La sociolingüística interaccional.....	94
3.2	Contextos humanos.....	98
3.2.1	Primero las personas: Los participantes.....	98
3.2.1.1	Las profesoras.....	99
3.2.1.2	Los niños sordos.....	101
3.2.1.2.1	En la escena de la profesora Raquel (perfiles disponibles en el apéndice A).....	102
3.2.1.2.2	En la escena de la profesora Paula (perfiles disponibles en el apéndice B).....	103
3.2.1.2.3	En la escena de la profesora Sara (perfiles disponibles en el apéndice C).....	103
3.2.1.2.4	En la escena de la profesora Rebeca (perfiles disponibles en el apéndice D).....	104
3.2.1.2.5	En la escena de la profesora Eva (perfiles disponibles en el apéndice E).....	104
3.2.2	Donde habitan educativamente las personas: El escenario socioeducativo.....	105
3.2.3	Cuidados éticos: Sumisión del proyecto a comité de ética brasileño.....	107
3.2.3.1	Solicitud de autorización para recogida de datos en vídeo (vide anexo B).....	107
3.2.3.2	Solicitud de autorización para uso de imagen de las profesoras (vide anexo C).....	108
3.2.3.3	Solicitud de autorización para entregar DVDs a las profesoras (vide anexo D).....	108
3.2.3.4	Solicitud de término de responsabilidad de las profesoras (vide anexo E).....	108
3.2.3.5	Solicitud de término de responsabilidad de las instituciones (vide anexo F).....	109
3.2.3	Otros cuidados.....	109
3.2.3.1	Declaración de la descripción del habla (transcripción) (vide anexo G).....	110
3.2.3.2	Declaración de la conclusión de la descripción del habla de los participantes.....	110
3.3	Procedimientos: Lo qué hice en la caminata del investigar.....	111
3.3.1	Filmación de <i>etno-observações</i> .....	111
3.3.2	Selección de escenas para interpretación: Criterios.....	112
3.3.3	Descripción del habla de los participantes.....	114
3.3.4	Auxilio de TILS para la descripción del habla de los participantes.....	115
3.3.5	Triangulaciones del modelo de descripción del habla.....	116
3.3.6	Análisis documental.....	118
3.3.7	Estimativas de estadios de adquisición de la LS.....	120
3.3.8	Entrevistas y elaboraciones de perfiles.....	123
3.3.9	Notas en diario de campo.....	125
<b>4.</b>	<b><i>Etnonarrativa implicada</i> de mis experiencias de investigación e inmersión.....</b>	<b>127</b>
4.1	Inicio de una búsqueda, idas y vueltas de una caminata.....	128
4.1.1	El contexto del primer paso: Contactos iniciales.....	130
4.1.2	El primer contacto con la Educación de Sordos: La sensación de extranjería.....	132

4.2 El contexto de mi primera experiencia de investigación: El origen de una inquietud.....	133
4.2.1 Resultados de un abordaje cuantitativo.....	135
4.2.2 Reflexionando sobre los resultados y la experiencia.....	143
4.3 La experiencia de extranjería y la necesidad de familiarización.....	144
4.3.1 La experiencia de acercarme y alejarme.....	146
4.3.2 La experiencia de describir el habla para aprender y comprender.....	149
4.3.3 La experiencia de apoyar protagonistas sordas: Enseñar para aprender.....	151
4.3.4 La experiencia de luchar por la causa del otro y de su grupo.....	155
<b>5. Profesoras y niños sordos negocian significados: Una comprensión.....</b>	<b>159</b>
5.1 Traducción cultural: Una idea más amplia de traducir.....	160
5.2 Sociolingüística <i>interaccional</i> en la comunicación con sordos.....	162
5.2.1 Raquel: Disciplinar, enseñar y corregir: Un modo sordo.....	164
5.2.2 Paula: Importancia de la mirada y posición en el discurso.....	176
5.2.3 Sara: El uso de la Libras por una profesora oyente signante.....	190
5.2.4 Rebeca: Huellas de la incompreensión en el bimodalismo.....	203
5.2.5 Eva: Dificultades comunicativas y didácticas.....	216
<b>6. Conclusión, o una pausa en el camino: La negociación y sus significados amplios.....</b>	<b>230</b>
6.1 Diferencias lingüísticas y culturales en la negociación de significados	
6.2 ¿Exclusión lingüística en la comunicación oyente-sordo?	
6.3 Ampliando las discusiones	
6.4 Visiones distorcidas y miradas otras	
6.5 El movimiento de la Comunidad Sorda brasileña por las Escuelas Bilingües	
6.6 Por una Pedagogía Sorda	

<b>Bibliografía.....</b>	<b>253</b>
--------------------------	------------

## Apéndices

Apéndice A.....	263
A.2 – Perfil de Raquel – profesora sorda.....	
A.2.1 – Perfil de Laís.....	
A.2.2 – Perfil de Laura.....	
A.2.3 – Perfil de Rafael.....	
A.2.4 – Perfil de Felipe.....	
Apéndice B.....	276
B.2 – Perfil de Paula – profesora sorda.....	
B.2.1 – Perfil de André.....	
B.2.2 – Perfil de Samuel.....	
B.2.3 – Perfil de Miguel.....	

B.2.4 – Perfil de Pedro.....	
Apéndice C.....	292
C.2 – Perfil de Sara – profesora oyente.....	
C.2.1 – Perfil de Suzana.....	
C.2.2 – Perfil de Neemias.....	
Apéndice D.....	302
D.2 – Perfil de Rebeca – profesora oyente.....	
D.2.1 – Perfil de Gabriel.....	
Apéndice E.....	312
E.2 – Perfil de Eva – profesora ouvinte.....	
E.2.1 – Perfil de Débora.....	
E.2.2 – Perfil de Marcos.....	

## **Anexos.....323**

A – Protocolo de sumisión del proyecto al CEP-HUPES-UFBA
B – Autorización de los responsáveis por los alumnos (modelo)
C – Autorización de uso de la imagen de las profesoras (modelo)
D – Autorización para entregar DVDs a las profesoras (modelo)
E – Término de responsabilidad de las profesoras (modelo)
D – Término de responsabilidad de las instituciones (modelo)
G – Declaración del período de descripción (transcripción) de las hablas
H – Declaración de conclusión de la descripción de las hablas y triangulación
I – Formulario de segmento del alumno en el PEE del IEPCS (modelo)
J – Formulario de evaluación del alumno en el PEE del IEPCS (modelo)

## **Informaciones disponibles en el CD que acompaña la tesis (en portugués)**

Apéndices A, B, C, D y E.....archivo 01  
(descripción completa de las hablas de las profesoras y de los alumnos)

A1. Descripción del habla de la profesora Raquel y de los alumnos.....
B.1 Descripción del hablas de la profesora Paula y de los alumnos.....
C.1 Descripción del hablas de la profesora Sara y de los alumnos.....
D.1 Descripción del hablas de la profesora Rebeca y de los alumnos.....
E.1 Descripción del hablas de la profesora Eva y de los alumnos.....

Apéndice F.....archivo 02  
(Estimación de los estádios de adquisición de la LS de los alumnos)

Apéndice – F.01 – Laís
Apéndice – F.02 – Laura
Apéndice – F.03 – Rafael

Apéndice – F.04 – Felipe

Apéndice – F.05 – André

Apéndice – F.06 – Samuel

Apéndice – F.07 – Miguel

Apéndice – F.08 – Pedro

Apéndice – F.09 – Suzana

Apéndice – F.10 – Neemias

Apéndice – F.11 – Gabriel

Apéndice – F.12 – Débora

Apéndice – F.13 – Marcos

Otras informaciones documentales de los alumnos.....archivo 03

Apéndice G.....archivo 04

*(Memorial de pesquisa em Educação de Surdos: itinerância de um etnopesquisador)*

## 1. Introducción: El estilo narrativo y la experiencia de investigación

---

En virtud de nuestra participación en la cultura, el significado se hace *público y compartido*. Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, **depende de significados y conceptos compartidos**, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. [...] el niño no entra en la vida de su grupo mediante la ejercitación privada y autista de procesos primarios, sino como participante en un proceso público más amplio en el que se negocian significados públicos. (Bruner, 2009, p.31-32, negritas mías)

Comprender la negociación de significados de profesoras y niños sordos es una tarea que demanda una habilidad muy específica del investigador. Si la persona que investiga problemáticas de la sordera es oyente ¿cómo ponerse en lugar del sordo sin tener la experiencia de la sordera? Comprender a la negociación de significados con niños sordos de forma sensible a aspectos culturales, de identidad y políticos es una tarea que demanda ver el mundo desde el punto de vista del sordo, pero ¿cómo hacerlo cuando el registro cultural del investigador oyente es auditivo?

Quizás, un investigador oyente jamás pueda tener la experiencia de la sordera, jamás llegue a ser el otro, el sordo. Sin embargo, mediante experiencias vividas y saberes decantados a lo largo de un tiempo, quizás sea posible construir una forma de mirada con el valor de la sordera... Si es posible aprender a ver con ese valor de la mirada, viviendo experiencias que hagan el investigador ponerse en la perspectiva del otro, demostrarlo reclama un estilo adecuado para explicitar cómo se construye esta mirada: La narración.

En la presente tesis doctoral, relato mi experiencia de investigación acerca de la negociación de significados de profesoras y niños sordos. Tomando en cuenta esta problemática comunicativa, también reflexiono sobre sus sentidos educativos y cuestiones amplias de la Educación de Sordos en Brasil. Elijo un estilo narrativo de redacción y por eso el texto de la tesis no sigue un orden convencional. Asimismo, intento conciliar una escritura narrativa y el desarrollo de una investigación que da lugar a una tesis doctoral. A lo largo del hilo del discurso, explicito las teorías que contextualizaron mis actitudes e interpretaciones, así como reviso otras investigaciones y datos necesarios para la comprensión del objeto investigado. Sólo después de explicitar y fundamentar las opciones metodológicas, relato mis dos diferentes experiencias de investigación de la comunicación con niños sordos.

Algunos conceptos clave para la comprensión del abordaje propuesto aparecen en notas de pie de página para enseñar definiciones que elegí, a la vez que en el texto principal, sigo explicando lo que me pasó en el recorrido de investigación. La revisión de otras investigaciones tampoco

aparece en un capítulo a parte, sino en aquellos lugares dónde tiene más sentido exponerlas. Por ejemplo, el capítulo de comprensión de las conversaciones trae mis interpretaciones fundamentadas en otras investigaciones y teorías que ahí son citadas, en algunos casos, textualmente. En algunas aperturas de capítulos y apartados, hago citas que tienen la intencionalidad de advertir o inaugurar alguna forma de ver lo que viene a continuación, diciendo siempre del lugar desde donde hablo.

Por un lado, al narrar mi caminata explícito los motivos que me hicieron optar por un abordaje cualitativo de investigación. Por otro lado, presento como resultado de los objetivos que me propuse, una comprensión sensible de las conversaciones de las profesoras con los niños sordos. Para llegar a comprender la negociación de significados de estos actores socioeducativos, teniendo en cuenta aspectos sutiles, viví un largo recorrido de investigación. Los eventos situados en esta temporalidad generan el contexto de los resultados alcanzados y de las conclusiones a las que llego. Es por este motivo que la presente tesis está compuesta por la narración de mi experiencia de investigación y por la comprensión del aspecto comunicativo de experiencias educativas en la Educación Infantil de niños sordos. El recorrido y la comprensión se articulan.

Como psicólogo de formación, interesado en cuestiones educativas, me vinculo a una perspectiva de psicología cultural defendida por Jerome Bruner (2009) y como él, elijo la investigación de significados y no la de conductas observables. Recojo la propia idea de “negociación de significados” del mismo Bruner que la expone en su clásico *Actos de significado*. De forma coherente con mi vinculación teórica, fundamento mi opción por un abordaje cualitativo de investigación en los siguientes aportes teórico-metodológicos: La investigación de la experiencia educativa (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010), la *etnopesquisa*<sup>1</sup> (Macedo, 2000, 2006, 2012), la *etnonarrativa implicada*<sup>2</sup> (Macedo & Azevedo, 2013) y la *sociolingüística interaccional*<sup>3</sup> (Ribeiro & Garcez, 2002; Goffman, 1964; Gumperz, 1982, 2002).

Las problemáticas relativas a la sordera son comprendidas en el marco de los Estudios Sordos (Skliar, 1998, 1999, 2003; Quadros, 1997, 2011; Perlin, 1998, 2003, 2004; Strobel, 2006, 2009; Reis, 2007; Capovilla, 2011; Cedillo Vicente, 2004; Fernández-Viader, 1988, 1992, 2002, 2004; y, Fernández-viader y Pertusa, 1995, 1996, 2004). Los Estudios Culturales (Bhabha, 2002; Hall, 2003, 2010) fundamentan la traducción cultural de los diálogos entre los interlocutores que

---

<sup>1</sup> Conjunto de fundamentos de la investigación cualitativa en Educación, de inspiración etnográfica, sistematizado en Brasil por Roberto Sidnei Macedo (2000, 2006, 2012) que será detallado en las opciones metodológicas.

<sup>2</sup> Explicaré el concepto más detalladamente en capítulo que trato de las opciones metodológicas.

<sup>3</sup> *Sociolingüística Interaccional* es el título en portugués de una coletânea organizada en Brasil por Branca Telles Ribeiro y Pedro M. Garcez, investigadores en sociolingüística. Se trata de una selección de trabajos fundadores de la tradición de estudios sociointeraccionales del habla-en-interacción que presenta nociones como las de: Contexto, encuadre, alineamiento, entre otras, según las teorizaciones de autores como Erving Goffman y John Gumperz, citados en esta tesis.

fueron recogidos etnográficamente en clases de estimulación temprana en Lengua brasileña de signos (Libras). Estas conversaciones registradas en vídeo fueron traducidas al portugués brasileño (después también al castellano) e interpretadas sociolingüísticamente.

Con estas opciones teórico-metodológicas investigué la negociación de significados de profesoras y niños sordos. Aunque esparcido en la narración, estos marcos y antecedentes surgen en el texto que refleja mi caminata, en la que viví una profunda inquietud epistemológica. En este sentido, narrar mi itinerario tiene la intención de mostrar el contraste entre dos experiencias de investigación vividas y los orígenes de mi inquietud. Narrar esta caminata sirve para mostrar el contexto de las elecciones metodológicas. Es decir, también el estilo narrativo de mi texto no se debe a una elección sin criterios. En el tercer capítulo de la tesis, explicitaré los fundamentos y las opciones que adopté para elegir caminos de investigación. Elecciones que quizás parezcan anárquicas, y es que en el inicio todo me parecía definido, pero las inquietudes y búsquedas fueron conduciéndome a abandonar un camino fijado y en dado momento, elegir un recorrido de experiencias a la procura de inmersión<sup>4</sup> lingüística y cultural:

Es decir, el método [en la ciencia clásica] ha pasado a ser no un camino que se recorre, sino un camino que se fija. **Pero el camino de la experiencia**, precisamente porque se trata de un irrumpir, de un abrirse a lo inesperado, de un prepararse para algo que, en definitiva, tiene que suceder, **no puede responder a una vía prefijada, a un procedimiento que funciona por sí mismo, antes de ser en sí mismo un recorrido**. Por eso hemos recordado que el camino de la experiencia es creado mientras se sigue ese camino. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 75, negritas mías)

El recorrido de la experiencia de investigación lo hice en cuatro sucesivas etapas: 1) Primera etapa: La curiosidad etnográfica y las primeras dificultades, 2) Segunda etapa: Recoger datos, volver a la comunidad y sentir otras dificultades, 3) Tercera etapa: Convivencia con TILS y profesoras sordas y epifanía de la implicación, por fin, 4) Cuarta etapa: Activismo solidario y la perspectiva de los sordos. Este itinerario fue necesario para que yo pudiese construir una implicación con los sordos y romper la barrera lingüística con ellos y los demás usuarios de la Libras – un grupo también formado por traductores/intérpretes de lengua de signos (TILS, denominación y sigla brasileñas), familiares y amigos de los sordos en general, incluyéndose investigadores implicados.

---

<sup>4</sup> De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española: **inmersión**. (Del lat. *immersio*, -*ōnis*). **1.** f. Acción de introducir o introducirse algo en un **fluido**. **2.** f. Acción de introducir o introducirse plenamente alguien en un **ambiente** determinado. **3.** f. Acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, **en particular en el conocimiento de una lengua determinada**. (negritas mías). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=inmersi%C3%B3n> , página accesada en 6 de marzo de 2014.

Fue viviendo esta experiencia de investigación y sus etapas que pasé a comprender que el hecho de “Ser Sordo” (Perlin, 2003) tiene un significado singular para las Personas Sordas. Tal significación no se relaciona solamente con el uso de la Libras, sino que también con cuestiones culturales y de identidad, así como también con procesos políticos. En Brasil (también en España y en distintos países) estos aspectos convergen en la pugna de los sordos por una educación que no desconsidere su lengua, su cultura y su identidad. La interacción de profesoras y alumnos en Libras hace posible la comunicación, pero es el contacto con referenciales de significación y de identificación que posibilita la formación de alumnos sordos, en un sentido relacionado con ámbitos de pertenencia, reivindicaciones, superaciones y desafíos otros del “Ser Sordo” (Perlin, 2003).

Al mirar la Educación de Sordos desde esta perspectiva, traigo la discusión de sus problemáticas a un ámbito que **no** es el de la Educación Especial, **ni** el de la Educación Inclusiva. Con mi esfuerzo de *etnopesquisa implicada* con “*um olhar sobre as diferenças*” (Skliar, 1998), es decir, una mirada hacia las diferencias, quise ubicar la Educación de Sordos como una cuestión del currículo y de la formación. En su libro acerca de la *etnopesquisa implicada*, Macedo (2012) sintetiza las preocupaciones de mis experiencias implicadas de investigación:

Omar Azevedo (2011), implicado con el movimiento de la Comunidad Sorda, EU-SURDO, principalmente en lo que dice respecto a la preservación de su tradición lingüística vinculada a la comunicación por Libras, ejerce una fuerte crítica al inclusivismo que niega esa tradición comunicativa y sus significantes. Desde esa condición y movilizado por las implicaciones aquí descritas, viene realizando una investigación de doctorado comprensiva y propositiva, en la que el objeto construido emerge desde lo que la comunicación alumno-profesor instituye en términos de significantes en juego. (Macedo, 2012, pp.155-156, traducido por mí)

### 1.1 Mayúsculas en un texto implicado

Nos referimos a Persona Sorda, con mayúsculas cuando se trata de aquellas personas con sordera que pertenecen a la Comunidad Sorda [...] que como cualquier grupo cultural cuenta con su propio lenguaje, con sus pautas culturales y costumbres. (Fernández-Viader & Pertusa, 2004, p. 11)

Al elegir los Estudios Sordos como marco teórico amplio de la Educación de Sordos, me vinculo a una visión sociocultural y antropológica de la sordera, ya reconocida por investigadoras de la Universidad de Barcelona como la Dra. María del Fernández-Viader y la Dra. Ester Pertusa. Tomando en cuenta estos y otros antecedentes, quiero aclarar que en esta tesis me refiero a los sordos usuarios de lenguas de signos (LS). En el caso brasileño, me refiero a los sordos signantes de la Libras. Desde esta visión y de mi implicación con este colectivo y sus pugnas, también prefiero

escribir expresiones como “Persona Sordas”, “Comunidad Sorda”, “Cultura Sorda”, “Educación de Sordos”, “*Deafhood*” y “Ser Sordo” con la inicial mayúscula. Entre otras razones, las mayúsculas resaltan la pertenencia de los sordos a un grupo lingüístico y cultural, como explican Fernández-Viader y Pertusa (2004).

Esta tendencia tiene sus orígenes en Estados Unidos y los investigadores sordos Carol Padden y Tom Humphries (1988) argumentan en su favor en el clásico *Deaf in America: Voices from a Culture* (Sordos en América: Voces de una Cultura):

Siguiendo la convención propuesta por James Woodward (1972) utilizamos sordera con minúscula cuando nos referimos la condición audiológica de no oír, y Sordera con mayúscula cuando nos referimos a un grupo particular de Personas Sordas que comparten una lengua, la *American Sign Language*, ASL, y una cultura. (Padden & Humphries, 1988, p. 2, cita traducida por mí)<sup>5</sup>

Por un lado, al escribir los conceptos principales con la inicial mayúscula quiero respetar la voluntad de las Comunidades Sordas de distintos países. Por otro lado, en el resto del texto prefiero utilizar “sordera”, “profesora sorda” y “sordos” con la inicial minúscula para evitar el empleo de la mayúscula en “profesora oyente” y “oyentes”. Es una opción consciente, que registro y aviso en el inicio de esta tesis. Asimismo, quisiera resaltar el hecho de que la investigación contó con la participación de Personas Sordas signantes y que el aspecto de la pertenencia lingüística, cultural y comunitaria es tomado en cuenta en el abordaje y en la interpretación de los datos.

## 1.2 Un texto singular y plural

Si al fin y al cabo lo que haremos a lo largo de la investigación es entrar en un encuentro personal con personas y situaciones y hacer emerger las preguntas educativas, todo ello ocurre, **lo hacemos en primera persona**: lo hacemos nosotros y nos pasa a nosotros; **y nos ocurrirá en un proceso que supondrá una transformación entre lo que sabíamos y suponíamos**, entre cómo nos colocábamos y mirábamos esas situaciones y qué es lo que ahora se nos revela. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 76, negritas mías)

Escribo en primera persona del singular porque, de este modo, redacto de forma honesta. Quiero expresarme de forma clara para mí mismo y para los lectores. En algunos momentos, también escribo en primera persona del plural, si es necesario explicitar que **no estuve solo** en algunos momentos del recorrido. Con este aviso anticipado, quiero mostrar que no hay confusión de

---

<sup>5</sup> En el original: “Following a convention proposed by James Woodward (1972) we use the lowercase deaf when referring to audiological condition of not hearing, and uppercase Deaf when referring to a particular group of a deaf people who share a language - American Sign Language (ASL) - and a culture”. (Padden & Humphries, 1988, p. 2)

mi parte con respecto a la persona del discurso elegida para la redacción de esta tesis. Cuando escribo en primera persona del plural, soy consciente de las razones de tal procedimiento.

Felizmente, fui auxiliado por los TILS en el proceso de descripción del habla de los participantes, así como para la traducción de declaraciones de Personas Sordas que entrevisté o que orienté. Entiendo que es más adecuado decir “nosotros” al hacer referencia a momentos vividos con colegas usuarios de la Libras. Acerca del aspecto de coparticipación y autoría definida en la redacción de una *etnopesquisa*, Macedo (2000, p. 215) comenta:

Además, es significativo encontrar en el cuerpo de la redacción de una *etnopesquisa*, bastantes indicios reveladores de que el investigador aprehendió la realidad desde lo vivido de los actores sociales, aunque sepamos que la obra redactada es, en realidad, una plural construcción co-participada, ella tiene una autoría definida (Macedo, 2000, p. 215, cita traducida por mí).

Esta construcción coparticipada que experimenté en la realización de la investigación, se expresa en un texto que es literalmente singular y plural a la vez. Asimismo, es una escritura que tiene mi autoría en cuanto tesis doctoral. Mi pertenencia a la Comunidad Sorda es otra razón para escribir en primera persona del plural en algunos momentos. Es decir, **nosotros** – familiares, amigos, TILS, investigadores implicados – somos sensibles a la singularidad lingüística y cultural de los sordos. Somos una comunidad solidaria que se forma en las relaciones con las Personas Sordas. Felizmente, avanzo en mi formación juntamente con sordos y TILS que me han auxiliado en esta investigación. Avanzamos juntos.

Las cuatro sucesivas etapas de mi experiencia investigadora fueron sucediendo rumbo a la *etnopesquisa implicada* (Macedo, 2012), comprometida con el empoderamiento de sordos y TILS, así como con una formación emancipadora de estos actores sociocurriculares. Construyendo mi implicación, también apoyé a usuarios de la Libras en sus etapas formativas. Es una felicidad saber que ellos avanzaron en sus itinerarios y conquistas académicas. **Nosotros** sabemos que esta complicidad es propia de una comunidad que reivindica derechos y busca ocupar espacios de protagonismo curricular.

Al leer atentamente mis originales en portugués, el colega Roberto Sidnei Macedo, psicólogo e investigador de la *Universidade Federal da Bahia* (UFBA), me ha sugerido crear el concepto de *etnonarrativa implicada* y lo hemos desarrollado en este trabajo, eso también genera un régimen de autoría al que me refiero más adecuadamente en primera persona del plural. Además de estos motivos, en algunos momentos de la redacción, lo que deseo es que el lector participe de la construcción del pensamiento en la experiencia de lectura y mi estrategia para evocar esa

participación es decir “nosotros”. En fin, en una investigación como esta, investigar la negociación de significados con niños sordos, fue un recorrido que viví en primera persona, pero que en algunos momentos investigar se hizo sinónimo de pluralizar. Y yo me he pluralizado...

### 1.3 El verbo “comprender” como acción y realización implicadas

Lo fundamental, por consiguiente, no son nuestras habilidades como recolectores de datos, cazadores de evidencias, especialistas en tratar y en reducir la información, sino lo que nos nutre y lo que nos prepara para vivir la experiencia del encuentro de investigación y para sondear las cuestiones pedagógicas de las experiencias que buscamos **comprender**. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 69, negrita mía)

Debido a que el título de esta tesis anuncia un acto de comprensión, siento la necesidad de reflexionar, aunque brevemente, acerca del sentido de la palabra y del verbo “comprender” en esta tesis. Mi objetivo es aclarar a qué me refiero con este verbo. El sentido del verbo “comprender” al que me refiero se aleja de simplificaciones tales como abstraer y entender. Comprender es una actividad cognitiva y afectiva a la vez, por eso es una actividad **compleja**. No sin conflicto, comprender es acción que se realiza entre la mismidad<sup>6</sup> y la alteridad. La comprensión implicada es seguramente fuente de alteración para el sujeto cognoscente. Quien comprende de forma implicada acaba por cambiar formas de ver y de actuar. Comprender, como acción y realización implicadas, viene de un movimiento interno del pensar que cambia al investigador, le altera, “barre la casa por dentro” como decía María Zambrano:

Pensar no es sólo captar los objetos, las realidades que están frente “al sujeto” y a distancia. **El pensar tiene un movimiento interno que se verifica dentro del propio sujeto**, por así decir. Si el pensar no barre la casa por dentro, sería simple clarificación lógica en que se repite lo ya pensado desde afuera” (Zambrano, 1989, p.82, negritas mías)

¿Qué sentido tiene el verbo comprender en el presente texto? Comprender, aquí, no significa solamente un acto cognitivo de empatía por la vías de la escucha y/o de la mirada sensibles. Sensibilidad para oír/ver es fundamental en relaciones humanizadas, pero la visión y la acción sintonizadas requieren algo más que tales habilidades humanas. La visión y la acción sintonizadas requieren formas trascendentes de comprensión. Comprender implicadamente genera la posibilidad de la complicidad, de visión de algo común, de la acción y de la implicación con el otro y con su

---

<sup>6</sup> Relación con uno mismo, en oposición a la alteridad, que es la relación con el otro, tal como Carlos Skliar (2003) piensa esas perspectivas en su libro *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*

grupo, todos juntos, en conexión intersubjetiva. “Barre por dentro” y también por fuera, genera vínculos humanos, relaciones solidarias y cooperativas.

Comprender implicadamente, es acto que se realiza necesariamente con el otro y, por lo tanto, es fenómeno densamente humano. Comprendemos, por eso existimos con-el-otro-en-el-mundo. Existimos. Existimos porqué comprendemos. Quizás, sin comprensión, sin sintonía, no sea posible existir. Existir es actividad compleja, fecunda por ser fuente de dolores y placeres que emergen en el cotidiano, en la vida que se vive con el otro, con los otros. Es en el mundo de la vida, en lo imprevisible, que ocurren las *aprendências*<sup>7</sup> del comprender y los desarrollos proximales justamente porque el otro está ahí y nos afecta. La comprensión implicada crea retos y posibilidades existenciales para quien vive las experiencias del educar y del investigar. Implicarse es abrirse a afectarse y afectar al otro, a los acontecimientos imprevisibles de la vida y la posibilidad de resignificación:

Esta apertura de la comprensión tiene que ver en parte con la propia naturaleza de las experiencias, **como acontecimientos siempre abiertos a nuevas significaciones**; como tiene que ver con la imposibilidad en sí de conocimiento como algo definitivo, ya que conocer es un juego sin fin entre saber e ignorar, **entre deseo de comprender y dificultad y resistencia para hacerlo**. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.42, negritas mías)

Comprender, en el mundo de la vida, no es acto que se da solamente por la vía de la razón, sino que también por la vía del sentir, del corazón, con el pecho: *com-plexus*. La vivencia de la vida en la conexión de las relaciones humanas es suceder de aprendizajes formativos y deformativos. Son las *aprendências*, es decir, el aprendizaje de lo que nos pasa en la vida, con el otro, y de ahí la creación de un saber de la experiencia (Larrosa, 2002, 2006, 2010). En este escenario, la *aprendência* con el otro es más que el aprendizaje por la vía del hábito condicionado, es la internalización de las significaciones, de la lengua y hasta de las identidades del otro. Viene del comprender implicado. Sin identificaciones mutuas, no hay aprendizajes y desarrollos proximales significativos. Desde un modo implicado de mirar, la actividad de los actores sociales crea la posibilidad de transformar realidades concernentes a una cuestión significativa, es decir, a una causa común.

Tomando en cuenta su carácter complejo, el sentido del verbo comprender al que hago referencia en el contexto de esta tesis, con sus intenciones y expectativas, se relaciona con el

---

<sup>7</sup> *Aprendência* es un neologismo en portugués. No es lo mismo que aprendizaje. *Aprendência* es un concepto que se refiere al carácter cultural del acto de aprender como apropiación de significaciones e identificaciones de parte del sujeto que aprende. Supone necesariamente que se aprende con el otro, un otro significativo.

aspecto central de la **implicación**. Explicito esa perspectiva porque comprender de forma implicada fue una opción decisiva en medio a las reflexiones y actividades que marcaron la historia de mi trabajo. Viviendo con la Comunidad Sorda, comprobé que el acto de comprender es, efectivamente, una actividad mediadora por sí misma, productora de alteraciones en mí, en nosotros, en el otro. Esa fue una parte importante del camino recorrido hasta reconocer la sordera como diferencia. Y para construir una implicación con las Personas Sordas, necesité vivir experiencias de inmersión en la Comunidad Sorda.

Las cuatro etapas del itinerario investigación que recorrí fueron como distintas “experiencias de investigación”. Estas experiencias fueron caracterizadas por actividades que explicitaron argumentos reveladores con funciones heurísticas<sup>8</sup> propias. Estas cuatro etapas son como un fractal compuesto por los hilos de sentido del camino recorrido. Ellas componen una totalidad comprensiva en el conjunto de los argumentos. Fue en ese contexto específico que proponemos el concepto de *etnonarrativa implicada* (Macedo & Azevedo, 2013). Como mi investigación se ha vuelto una trama de experiencias, elegí el estilo narrativo como más adecuado para relatar la historia que surgió y mostrar la construcción de mi implicación. Ese es un recurso ya conocido por investigadores de la experiencia educativa como Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré:

Una investigación que es vivida en cuanto que experiencia, por el contrario, **se vale de la narración**, del relato, al menos como modo de dar cuenta de lo investigado, **mostrando la subjetividad implicada del investigador o investigadora**, como quién sostiene el relato, esto es, la experiencia de aprendizaje. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 80, negritas mías)

Narrando mis experiencias de inmersión y mis aprendizajes, muestro como ha ido surgiendo la implicación en mi experiencia como investigador de la Educación de Sordos. La narración surgió para mí como potencialidad de desvelamiento y creación, llena de elementos propositivos del acto de comprender y su capacidad de mediación. El reconocimiento de la diferencia es un proceso de alteración que viví y, por ello, lo narro para comprenderlo y hacerlo comprensible para otros interesados. Fue para mí una experiencia investigadora de significado existencial profundo. Por eso, quiero traducirla con un estilo narrativo para hacer de esa experiencia un acto de formación propia y de otros interesados en la temática de la tesis. Es decir, quiero hacer con que mi experiencia investigadora pueda dejar un legado. Pienso que esto es posible si miro hacia la investigación de la

---

<sup>8</sup> De acuerdo con el Diccionario de Estudiante de la RAE (2005, p.730): “**Heurístico**, ca. adj. 1. tecn. De la heurística (→2) *Método heurístico*. f. 2. Técnica de la investigación y el descubrimiento. *En la introducción de la tesis se establece la heurística empleada*”. Según el *Diccionario de Filosofía* de Nicola Abbagnano (1960, p.543) “**heurística** (ital. *euristica*). Palabra moderna acuñada del verbo griego εὐρίσχω = encuentro: busca o arte de la busca”.

negociación de significados con niños sordos, no solamente en su aspecto comunicativo, sino que también la relaciono con su sentido educativo, hablando desde la intimidad de mi experiencia con la esperanza de que lo vivido resuene en otros... Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré explican la posibilidad esta actitud:

[...] lo que busca la investigación educativa es transmitir un legado: **la relación entre lo vivido y su significado**, sus posibilidades, sus aspiraciones, sus formas de preguntarse por ello. **Y que sea eso el saber que se lega: un saber que es comunicativo, que no sólo se toma, sino que sólo puede cobrar vida si conecta con un sentido propio**, si nos toca en algo íntimo, pasando así a ser algo propio desde lo que vivimos nuestro hacer. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 82, negritas mías)

A pesar del riesgo de la repetición por la vía del énfasis, insisto en explicitar que la noción de *com*-prender reclama la presencia del otro y la irreductibilidad de su experiencia, su condición radical de no ser lo mismo que lo que soy yo. El otro solo entra en la relación de comprensión marcado por sus resistencias, por sus heridas y cicatrices de la vida, por sus cuestiones, por su capacidad de no jugar de acuerdo con las reglas del juego, por su capacidad de traicionar expectativas y por su existencia: Los ejes de su ejercicio emancipador.

Por estas vías, el saber de la experiencia no se sirve de la explicación. Explicar, de algún modo, es decir desde fuera de la experiencia, desde referencias externas al sujeto que no son necesariamente propias de uno que existe porque comprende. Explicar es un acto exoterodeterminado, no es hablar desde sí. Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010, p.82) dirían: “La investigación educativa no está centrada en dar cuenta de una realidad, **en explicarla**, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender.” (negrita mía). Comprender implicadamente lleva a decir desde sí y a partir de un saber de la experiencia construido en la convivencia con el otro. Especialmente cuando este saber se construye en una relación de intersubjetividad con el grupo del otro y, aún más densamente, en la pugna por los significados del otro que acaban por ser los míos también, los nuestros significados.

Por esas razones, por estos sentidos y sinsentidos, el ejercicio de una epistemología militante me mostró que vale la pena el esfuerzo para alcanzar una comprensión profunda de una problemática. El movimiento de acercamiento al otro alumbra el acto de comprender. Tanto más lucidez se puede alcanzar, cuanto más uno se pone la condición de miembro del grupo del otro. No solamente me acerqué al grupo de los sordos, sino que también me abrí a la alteración por la vía del aprendizaje de una lengua y de sus significaciones, radicalmente diferentes del registro cultural en el que crecí: El entorno oyente. Me acerqué a la Comunidad Sorda y me hice miembro de su bagaje

semántico, de sus etnométodos<sup>9</sup> y de sus significados. En las manifestaciones de ciudadanía y ejercicio político con los miembros de esta comunidad, empecé a ver como no veía antes, comencé a actuar como no actuaba antes.

#### 1.4 *Etnopesquisa implicada* y epistemología emancipadora

La experiencia acoge en su misma noción una idea receptiva – algo que vives, que te afecta, que te pasa – ; sin embargo, **es condición de la experiencia estar implicados en un hacer**, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, **que nos compromete**, o a veces, que nos exige o nos impone. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.26, negritas mías)

La *etnopesquisa implicada* (Macedo, 2012) es una propuesta de creación de saberes afirmativos, desde la experiencia de investigación, resultantes de la construcción de la pertenencia del investigador, así como por el reconocimiento de la militancia como aspecto que posibilita comprender una problemática desde el punto de vista del otro, del grupo del otro y de sus causas. En el caso de la Educación de Sordos, encontré un grupo lingüístico que afectaba la experiencia de investigación: la Comunidad Sorda. En la perspectiva propuesta por Macedo (2012) la implicación se vuelve la vía para el reconocimiento de la diferencia del otro y esta posibilidad tiene consecuencias epistemológicas y políticas propias del acto de investigar con el otro y su grupo.

Al construir un lugar de pertenencia en la Comunidad Sorda, al apoyar la formación de usuarios de la Libras, experimenté el valor de una epistemología emancipadora. Viví mi propia emancipación como investigador oyente que supera la extranjería entre los sordos y fui testigo del empoderamiento de sordos y TILS por la vía de la formación implicada. **Apoyando personalmente los miembros de la comunidad, fui adquiriendo saberes de la experiencia que no estaban en los libros, ni en los diccionarios...** Empecé a ver con los ojos de los sordos, los ojos del otro de la diferencia lingüística, es decir, el otro que es lingüísticamente diferente de mí.

Fue en procesos de activismo solidario, en el movimiento de defensa de la *Escola Bilingue para Surdos no Plano Nacional de Educação (PNE)*, que encontré la posibilidad de comprender y

---

<sup>9</sup> De acuerdo con la Wikipedia (2013) “La **Etnometodología** es una corriente sociológica surgida en los años sesenta a través de los trabajos de Harold Garfinkel. Aparece como una ruptura con las ideas del Estructural-funcionalismo de Talcott Parsons las cuales, según Garfinkel, consideraban al actor como un "idiota cultural" que sólo "actuaba" de acuerdo con normas que le eran impuestas. La etnometodología se basa en el supuesto de que todos los seres humanos tienen un sentido práctico con el cual adecuan las normas de acuerdo con una racionalidad práctica que utilizan en la vida cotidiana. En términos más sencillos, se trata de una perspectiva sociológica que toma en cuenta los métodos que los seres humanos utilizan en su vida diaria para sentarse, ir al trabajo, tomar decisiones, entablar una conversación con los otros”. Recuperado de: < <http://es.wikipedia.org/wiki/Etnometodolog%C3%ADa> > Acceso en: 10 de septiembre de 2013.

actuar en sintonía con un grupo lingüístico y cultural<sup>10</sup> que reivindica un espacio propio de convivencia y formación.

El contacto auto y heteroformativo con sordos y TILS me enseñó el valor de una epistemología emancipadora en la formación de actores sociales muchas veces incomprendidos y silenciados en momentos decisivos de sus vidas. Son estos actores socioeducativos que, por la vía del empoderamiento, deben ejercer un papel de protagonismo curricular en la educación de los que forman su propio grupo. La *etnopesquisa implicada* posibilita el trabajo **con** los actores del cambio **y una comprensión ampliada de sus cuestiones**. Posibilita al investigador aprender con estos actores sociales. En este sentido, la comprensión nace de las interacciones del investigador implicado con los actores sociales que protagonizan cambios curriculares.

Las perspectivas anunciadas en esta tesis, el estilo narrativo, el comprender implicado, el saber afirmativo como fruto de la experiencia activista, no son desconocidas en el ámbito de la Universidad de Barcelona. En el libro intitulado “Investigación autobiográfica y cambio social” Fernando Hernández y Montserrat Rifà (2011) reflexionan sobre el contenido de la obra y avisan de los riesgos y desafíos que tales perspectivas comportan:

Riesgos, porque aquí se plantean algunas maneras de afrontar una investigación que tiene como una de sus finalidades llevar a cabo un relato en el que el investigador da cuenta de manera reflexiva de la memoria de un aspecto de su historia vital. Lo que significa hablar no de sí, sino desde sí. Desafíos, porque con ello la investigación quiebra y cuestiona el dualismo subjetividad/objetividad que ha sido el norte y la referencia de lo que hasta fechas recientes se consideraba como investigación científica. (Hernández & Rifà, 2011, p.7)

En resonancia con la propuesta de *etnopesquisa implicada* de Macedo (2012), Hernández & Rifà (2011) hablan de explorar un camino poco transitado al investigar sobre el relato de la propia experiencia, de cambio social, de rigor en la investigación narrativa, y construyen su propuesta partiendo de una afirmación central: “Hay un relato histórico desde el que se puede situar y reivindicar **la experiencia “narrada” y “corporeizada” como fuente de saber y conocimiento**, y como intento de construir un discurso político descolonizador de los relatos identitarios”. (Hernández & Rifà, 2011, p.21, negritas mías).

---

<sup>10</sup> El concepto de “**cultura**” que adopto en esta tesis es el que encontré en el libro *La interpretación de las culturas* de Clifford Geertz (1973, p. 20) “El concepto de cultura que propugno [...] es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en **tramas de significación** que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, **no** una ciencia experimental en busca de leyes, sino una **ciencia interpretativa** en busca de **significaciones** (negritas puestas por mí).

## 1.5 La problemática de la investigación y la cuestión central de una inquietud

A la investigación educativa la moviliza siempre una **inquietud**: ¿qué podemos preguntarnos y aprender, hacer nuestro, **acerca de lo educativo al visitar la experiencia concreta**, o estas situaciones, personas, vicisitudes, circunstancias, o estas historias, estos acontecimientos, estos mundos, propios o ajenos? (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.40, negritas mías)

La problemática de la investigación se sitúa en la comunicación de las profesoras y niños sordos en el aula. En este escenario, estos interlocutores negocian significados de formas distintas, sean las profesoras oyentes o las sordas. De esta problemática situada a ser comprendida por un investigador implicado con las consecuencias educativas de su trabajo, formulo la pregunta general que nortea mi investigación. Tomo siempre en cuenta la experiencia de mi recorrido y las elecciones que tuve que tomar a lo largo de la caminata:

¿Cómo se configura, por la perspectiva de mi *etnonarrativa implicada*, un proceso de comprensión de la negociación de significados de profesoras y niños sordos, desde la traducción cultural de sus diálogos y de la interpretación sociolingüística de estos?

### 1.5.1 Cuestiones otras que se despliegan de la problemática

Y son preguntas que nos hacemos como educadores; nos las hacemos en tanto que somos educadores; **son preguntas que nos interpelan en nuestra implicación propia y personal en la educación**. Estas preguntas no se dirigen a los fenómenos, **sino a nosotros mismos**. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.42, negritas mías)

De la inquietud con la problemática general, se despliegan otras dos preguntas que contribuyen para situar y encaminar la investigación.

1) Teniendo en consideración mi *etnonarrativa implicada* como dispositivo interpretativo ¿cómo la negociación de significados de profesoras y alumnos sordos es afectada por diferencias lingüísticas y culturales implícitas en sus hablas?

2) Desde mi *etnonarrativa implicada* e interpretativa ¿cómo evidenciar el fenómeno de la exclusión lingüística a partir de las dificultades de negociación de significado de profesoras y niños sordos?

Explicitados los interrogantes que traducen mis inquietudes, expongo en seguida los objetivos que guiaron mis opciones teórico-metodológicas y los procedimientos que llevé a cabo para alcanzarlos. Desde mi *etnonarrativa implicada*, registro de un saber de la experiencia que produce una comprensión del material etnográficamente recogido y traducido, mis objetivos se conectan con el anhelo de comprender la negociación de significados de profesoras y niños sordos, así como sus relaciones con las problemáticas amplias de la Educación de Sordos en Brasil.

## 1.6 Objetivos

Por eso necesitamos recuperar un conocimiento que no se desvincule de la experiencia y su saber. Podríamos decir que el conocimiento nace del impulso deliberado por entender, que tiene su origen en las preguntas que nos surgen. El conocimiento nace de la pregunta, pero la pregunta nace de una intimidad, una curiosidad, **una inquietud interior como la indagación a que conduce puede tener su fruto en una vuelta a esa intimidad**, a ese sentirse modificado por el nuevo saber. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.62, negritas mías)

Los objetivos relacionados abajo fueron motivados por el deseo de comprender sensiblemente la comunicación de profesoras con los niños sordos, desde una mirada atenta a ámbitos de la cualidad que no se mostraban en las primeras visualizaciones de las filmaciones. En este sentido, propongo objetivos que posibiliten el desvelamiento de estos ámbitos y las respuestas posibles para las cuestiones formuladas.

### 1.6.1 Objetivo general

Tomando en cuenta la perspectiva de mi *etnonarrativa implicada*, el objetivo general fue:

Comprender la negociación de significados de las profesoras y niños sordos, desde la traducción cultural Libras/portugués (en esta tesis, también castellano) y del soporte de la sociolingüística para describir y explicitar los diálogos de estos interlocutores.

### 1.6.2 Objetivos específicos

Siempre desde la perspectiva de mi *etnonarrativa implicada*, establezco a continuación los objetivos específicos anhelados con el abordaje del objeto:

- 1) Describir fenómenos propios de la negociación de significados de las profesoras y los alumnos sordos, tales como el éxito comunicativo y la incomprensión.
- 2) Evidenciar el papel de las diferencias lingüísticas y culturales en la enseñanza de niños sordos.
- 3) Demostrar como las dificultades de negociación de significados entre interlocutores oyentes y sordos crean el fenómeno de la exclusión lingüística.
- 4) Explicitar fundamentos de la pertinencia de la pugna por la *Escola Bilingüe para Sordos* y de la defensa de la Libras como lengua de instrucción.

A partir de la discusión de las interpretaciones que hago, quisiera proyectar afirmativamente el papel de la Libras y de sus usuarios como protagonistas curriculares en la Educación de Sordos, por una formación significativa, intercultural y emancipadora.

### **1.7 El guión de un etnotexto: Contenido de la tesis**

En este primer capítulo, la introducción, conté brevemente a los lectores que en mi recorrido de investigación, tuve que hacer opciones metodológicas para investigar la negociación de significados de profesoras y niños sordos con el anhelo de construir una comprensión de esta problemática. Advertí a los lectores de mi estilo narrativo de redacción y del orden no convencional del contenido de la tesis. Después, avisé anticipadamente que adopté el uso de la inicial mayúscula en algunos conceptos clave para los sordos. En seguida, avisé también que el uso alternado de la primera persona en singular o en plural es consciente y tiene razones específicas. Reflexioné sobre el sentido del verbo “comprender” y en ese contexto introduje la noción de *etnonarrativa implicada*. A continuación, presenté las propuestas de la *etnopesquisa implicada* como abordaje cualitativo de la investigación educativa. Luego, hice la exposición de la problemática, de las cuestiones y de los objetivos que motivaron nuestros esfuerzos de investigación.

En el segundo capítulo, a modo de producir un marco teórico, empiezo abordando conceptos fundamentales tales como: Libras, Comunidad, Cultura e Identidades Sordas, *Deafhood* y el “Ser Sordo”, así como demarco lo que se comprende como el área de los Estudios Sordos. En seguida,

reviso algunos números de la población de sordos en Brasil en los dos últimos censos, vistos por la lente implicada de la *Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo* (FENEIS) y de un investigador que evaluó competencias lingüísticas de 9.200 alumnos sordos escolarizados con y sin Libras en 15 estados brasileños. Son dimensiones que me preocupan y que deben preocupar a todos, ante una política poco comprometida con la calidad del aprendizaje de los alumnos y con las condiciones de trabajo de profesoras y profesores. A continuación, trato de las etapas de construcción de mi implicación con la Comunidad Sorda y luego sitúo el contexto social de la pugna de los sordos brasileños por un estatuto educativo específico que considere la realidad lingüística de la Libras, y más sus aspectos culturales, de identidad y históricos.

En el capítulo tercero, trato de las opciones metodológicas y de los quehaceres resultantes de estas opciones. Informo también los cuidados éticos observados y la consecuente sumisión de estos al *Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Professor Edgard Santos da Universidade Federal da Bahia* (CEP-HUPES-UFBA). Con respecto a la fundamentación, explico el aporte la *etnopesquisa* como fundamento de opciones y actitudes, enfocando con más atención la *etnopesquisa implicada*. En seguida, explico la propuesta de la *etnonarrativa implicada* como dispositivo comprensivo del objeto de investigación y sus desdoblamientos. Además, trato de la sociolingüística *interacional* como soporte teórico-metodológico para la investigación cualitativa de la comunicación cara a cara. Expuestas las opciones metodológicas, informo quienes fueron los participantes y sus características, los cuidados éticos tomados y otros cuidados, así como los quehaceres de la investigación. Explico a los lectores los procedimientos realizados: la filmación de *etno-observações*<sup>11</sup> (Macedo, 2012), los criterios para seleccionar las escenas, la descripción del habla de los participantes, las triangulaciones de estas descripciones, el análisis documental, la estimativa de estadios de adquisición de la lengua de signos, las entrevistas y el uso del diario de campo.

Explicitados cuales fueron los caminos recorridos y lo que hice, en el capítulo cuarto expongo mi *etnonarrativa implicada* de una inquietud y de la búsqueda de experiencias de inmersión en la Comunidad Sorda. Todo el capítulo es la narrativa del motivo principal que me llevó a hacer las opciones metodológicas informadas: La inquietud epistemológica con metodologías que dispensan la implicación y en las que no aparecen el aspecto lingüístico de la comunicación con sordos. En este capítulo, cuento como ocurrió mi primer contacto con la Educación de Sordos. Narro lo que me pasó y como me sentí en vivencias marcadas por distancias geográficas e incomodidades culturales. Al abordar mi primera experiencia de investigación de la comunicación de profesoras y niños

---

<sup>11</sup> El concepto de *etno-observação* será abordado en el capítulo de las opciones metodológicas.

sordos, muestro y comento los gráficos de un trabajo **acerca** de este objeto investigado, realizado en el ámbito de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Hablo de la extranjería radical que dificultaba la construcción de mi implicación, narro mi vuelta a Brasil, los primeros intentos de transcripción del material en video y los últimos intentos de investigar fuera del ámbito cualitativo. Mi opción por un modo de investigar que me permitiese vivir experiencias de inmersión se definió con la descripción del habla de los participantes, así como con el apoyo a los usuarios de la Libras y a la Comunidad Sorda en defensa de la *Escola Bilíngue para Surdos no PNE*.

Tras recorrer parte del camino heurístico, fundador de la *etnopequisa* vivida y narrada anteriormente, en el capítulo quinto traigo el análisis de los datos desde un abordaje cualitativo de la comunicación en el aula con niños sordos. Interpretando los diálogos traducidos, los TILS y yo evidenciamos las especificidades comunicativas de dos profesoras sordas con sus alumnos sordos, así como las posibilidades de una profesora oyente usuaria de la Libras y los retos de otras dos profesoras oyentes que se comunicaban en una modalidad mixta de lengua oral y lengua de signos. Para fundamentar mis interpretaciones, revisé otras investigaciones y estudios afines para fundamentar una comprensión de lo que pasa en el plan de la negociación de significados.

En el capítulo sexto, la conclusión, hago comentarios comprensivos adicionales acerca de estas posibilidades de comunicación con niños sordos y relaciono los hallazgos con las problemáticas más amplias de la Educación de Sordos en Brasil. Tomando como evidencia el caso de la quinta profesora, la que tenía mayores dificultades comunicativas con los niños, quise demostrar cómo ocurre el fenómeno de la exclusión lingüística (vivida actualmente por alumnos sordos en experiencias de inclusión escolar en Brasil). En seguida, argumento *implicadamente* en defensa de la *Escola Bilíngue para Surdos*, proyecto que requiere una formación emancipadora de instructores y profesores sordos, así como de TILS educacionales. En este sentido, reviso documentos internacionales y brasileños para mostrar que la política de educación inclusiva es inadecuada para los estudiantes sordos de los niveles *infantil* y *fundamental* [que no exactamente corresponden a los niveles de primaria y secundaria en España] del sistema educativo brasileño. Para concluir, trato del concepto de “Pedagogía Sorda” desde la perspectiva de dos investigadoras sordas brasileñas, profesoras de la *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC, Brasil) y directoras de la FENEIS.

## 2. Conceptos importantes, estadísticas, implicación y contexto social

---

El saber teórico puede ser usado como la oportunidad de mirar de tal manera que nos permita entrar más en contacto con lo vivo y nuevo, lo imprevisible e inesperado de las situaciones y las relaciones, como puede servir de impedimento para ver, ofuscados más en la confirmación de la teoría que en la posibilidad de, gracia a ella, **gracias al saber disponible, aprender a suspender los presupuestos para poder mirar de nuevo, aprender a ver de otra manera.** (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 66, negritas mías)

Antes de adentrar en la temática específica de esta tesis doctoral, quiero explicitar algunos conceptos importantes para la comprensión de la diferencia lingüística y del otro que encarna esa diferencia: la Persona Sorda usuaria de LS. En este sentido, trato de situar algunos conceptos importantes, relacionados con un atecedente teórico específico.

Los Estudios Sordos en America Latina fueron fundados en Brasil por el profesor Dr. Carlos Bernardo Skliar, fonoaudiólogo (logopeda) de formación e investigador de la Educación de Sordos. De nacionalidad argentina, viviendo en Porto Alegre (Brasil) como profesor visitante de la *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS), el Dr. Skliar fundó, en esta universidad, un núcleo de investigación que contó en su día con investigadores sordos y oyentes implicados que se han formado en este ámbito: la Dra. Gladis Perlin (sorda), la Dra. Ronice Müller de Quadros (hija de sordos), el Dr. Sérgio Andrés Lulkin (educador oyente de sordos), la Dra. Maura Corcini Lopes (educadora oyente de sordos) y la Dra. Nídia Regina Limeira de Sá (madre de una hija sorda y educadora oyente de sordos), son algunos de los nombres citados en esta tesis y que hasta la actualidad imparten acciones de ámbito nacional en la Educación de Sordos brasileña.

Tras volver a su lugar de origen, Buenos Aires, capital de la Argentina, Skliar dejó en Brasil una generación de investigadores que formó otra generación de investigadores de los Estudios Sordos: la Dra. Karin Strobel (sorda), la Dra. Marianne Rossi Stumpf (sorda), la Dra. Shirley Vilhalva (sorda), la *mestra* Flaviane Reis (sorda), la *mestra* Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (oyente, hija de sordos), son algunos nombres citados en esta tesis y que en la actualidad trabajan implicadamente con los colegas de la generación anterior. Siguiendo esta tradición y como parte de una contribución al empoderamiento de Personas Sordas de la comunidad, participé activamente en la formación de profesores sordos en nivel de grado y postgrado: de la *mestra* Larissa Silva Rebouças (sorda), de la *mestra* Emiliana Faria Rosa (sorda), de la pedagoga Priscilla Leonnor Alencar Ferreira (sorda) y del *especialista* Maurício Damasceno (sordo), todos citados en esta tesis. Desde un reconocimiento del “valor de la mirada” (Fernández-Viader & Pertusa, 2004)

para los sordos, trabajo con la motivación de continuar con los Estudios Sordos en mi lugar de origen: Salvador, Bahia – Brasil.

## 2.1 Los Estudios Sordos en Educación

Mientras vivió en Brasil, Carlos Skliar construyó sólidos fundamentos teóricos, sociológicos y educacionales, que posibilitaron ver la sordera como diferencia, no como discapacidad o deficiencia. El libro que en Brasil marca la fundación de los Estudios Sordos, intitulado *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (1998, es decir, *La sordera: Una mirada hacia las diferencias*) fue organizado por él. Para fundamentar esta percepción de la sordera, alejándose de representaciones sociales “oyentistas” Skliar partió de un marco teórico influido por las ideas de autores vinculados a la sociología, pasando por la filosofía, los Estudios de Currículo, hasta reunir nombres de la crítica literaria y de los Estudios Culturales: Michel Foucault, Jean Baudrillard, Jacques Derrida, Tomaz Tadeu de Silva, Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa Bondía, Homi Bhabha y Stuart Hall, entre otros. Una síntesis, en palabras del propio Skliar:

Nuestra propuesta no era, ni es, actualmente, la de constituirlo como un subproducto o un sub-área temático de la educación especial, ni la de mantenerlo en una práctica y un discurso hegemónico de la deficiencia. Muy por lo contrario, nos motiva la creación de un nuevo espacio académico y de una nueva territorialidad educacional a la que denominamos: **Estudios Sordos en Educación**. Los Estudios Sordos se constituyen en un programa de investigación en educación, dónde las identidades, las lenguas, los proyectos educativos, la historia, el arte, las comunidades y las culturas sordas son enfocados y entendidos desde la **diferencia**, desde su reconocimiento político (Skliar, 1998, p.5, traducción y negritas mías).

Al implicar mi investigación sobre la negociación de significados de profesoras niños sordos en la pugna por la *Escola Bilingue* de la Comunidad Sorda brasileña, quise vincular mis esfuerzos a un contexto político de afirmación de la diferencia lingüística de los sordos. Quise comprender esta problemática de forma implicada, desde una mirada a través de las diferencias, para sumarme en la lucha de los sordos “*pelos espaços de convivência e uso da Libras*” (Rebouças & Azevedo, 2011) e inscribir mi trabajo como una contribución a los Estudios Sordos.

## 2.2 Conceptos importantes

Etimológicamente, teoría significa “las palabras que nos permiten ver lo que es”. Pero necesitamos también aquel conocimiento pensado para ayudar a verse. Un conocimiento que no es tanto una anticipación de lo que veremos, como aquel que se dirige a nosotros para

ponernos a pensar, **para prepararnos para estar atentos a lo que no está dicho**, a lo que necesita ser visto, a lo que puede ser iniciado. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 66, negritas mías)

Los conceptos a continuación son de autores brasileños o extranjeros vinculados a los Estudios Sordos en Brasil y en el mundo. Algunos de estos autores fueron alumnos del profesor Carlos Skliar en Brasil y otros ya pertenecen a la generación siguiente de investigadores, formada por los pioneros. Inicio este apartado por una concepto central y para ello recojo las palabras de una de las primeras colaboradoras de Skliar: la Dra. Ronice Müller de Quadros, investigadora brasileña oyente, hija de sordos, traductora/intérprete de lengua de signos (TILS), pedagoga y lingüista.

### 2.2.1 La Libras

Aunque esta no sea una investigación estrictamente lingüística, quiero explicitar que se entiende por la Lengua brasileña de signos (Libras) en esta tesis. Continuada de los Estudios Sordos en Brasil hasta la actualidad, Quadros(1997) da una importante explicación sobre algunos aspectos y propiedades de nuestra lengua de signos:

La Libras es la lengua de signos usada por las Comunidades Sordas de los centros urbanos brasileños. [...] hasta recientemente, los signos eran considerados simple representaciones miméticas, totalmente icónicas sin ninguna estructura interna formativa. Sin embargo, las investigaciones que se han realizado en ese área evidencian que tales lenguas son sistemas abstractos de reglas gramaticales, naturales de las Comunidades Sordas de los países que las utilizan. Esas lenguas, aunque presenten algunas formas icónicas, son altamente complejas. El uso de mecanismos sintácticos espaciales evidencia la recursividad y la complejidad de tales lenguas. Así como con cualquier otra lengua, es posible producir expresiones metafóricas (poesías, expresiones idiomáticas) utilizando la lengua de signos (Quadros, 1997, p. 46-47, cita traducida por mí).

Quisiera decir unas breves palabras acerca de la elección de esta cita que trae una breve imagen de las propiedades de la Libras como lengua. La he elegido para afirmarla como lengua. “Así como con cualquier otra lengua...”, en Brasil y en distintas universidades, en los departamentos que se ocupan de la Lingüística, hay los que piensan que las LS no son siquiera lenguas. Algunos, que no la utilizan, dicen que en un modo de hablar con gestos lo que se dice oralmente... Esta no es una discusión que me interesa retomar en esta tesis, pues desde mi implicación, por más cuestionable que pueda ser, reconozco las distintas lenguas de signos como tales, especialmente la de mi país, la Libras. Más que eso, veo a sus usuarios como un grupo lingüístico específico al que corresponden derechos políticos, especialmente una educación y una

escola específica para sus singularidades comunicativas. Acerca de la discusión si las lenguas de signos son lenguas o no, quisiera sólo dejar apenas una sola pregunta para mis lectores oyentes: ¿cómo nos sentimos cuando nos acercamos a un grupo de sordos conversando en lengua de signos?

### 2.2.2 La Comunidad Sorda

Como la Libras es la lengua de la Comunidad Sorda brasileña, aclaramos a continuación como entendemos la idea de Comunidad Sorda. La Dra. Karin Strobel, investigadora sorda brasileña, ex-presidente de la *Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo* (FENEIS), profesora de la *Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC), encontró un interesante concepto de Comunidad Sorda con los colegas sordos estadounidenses, profesores de la *University of California*, Carol Padden e Tom Humphries:

Una Comunidad Sorda es un grupo de personas que vive en un determinado lugar, comparten los objetivos comunes de sus miembros y que por diversos medios trabajan en sentido de alcanzar estos objetivos. Una Comunidad Sorda puede incluir personas que no son ellas propiamente sordas, pero que apoyan activamente los objetivos de la comunidad y trabajan en conjunto con las Personas Sordas para alcanzarlos (citados por Strobel, 2009, p.33, cita traducida por mi).

Vale resaltar, que estas personas de la Comunidad Sorda que no son ellas mismas sordas, son las que en muchos momentos de esta tesis, estoy llamando de oyentes implicados, es decir, los familiares, los TILS, los amigos y también, los investigadores. El aspecto de la solidaridad y de cohesión grupal de la Comunidad Sorda es muy interesante y produce vivencias sorprendentes. En 2011 los sordos estaban ya conectados vía Facebook. Abandonaron el estático Orkut, que solo permitía el intercambio de fotos y mensajes escritas. Facebook abrió la posibilidad de enviar mensajes signados en vídeo. He de resaltar y registrar un hecho que quizás no haya sido destacado por los telediarios ni periódicos: que el movimiento de la Comunidad Sorda brasileña fue apoyado vía Facebook por Personas Sordas e implicados de comunidades de diversos países alrededor del planeta. Esto es Comunidad Sorda.

### 2.2.3 La Cultura Sorda

Un aspecto importante en una investigación cualitativa de la Educación de Sordos es el hecho de que la Comunidad Sorda respira Cultura Sorda. Autora de un importante libro acerca del

tema intitulado “*As imagens do outro sobre a cultura surda*”, Strobel (2009) hace su propia síntesis:

Cultura Sorda es el modo del sujeto sordo de entender el mundo y de cambiarlo con el objetivo de hacerlo accesible y habitable, ajustándolo con sus percepciones visuales, que contribuyen para la definición de las identidades sordas y de las “almas” de las Comunidades Sordas. Eso significa que [la Cultura Sorda] abarca la lengua, las ideas, las creencias, las costumbres y los hábitos del pueblo sordo (Strobel, 2009, p. 27, cita traducida por mi).

Así como hay los que no reconocen las lenguas de signos como tal, y lo hacen sin mucha información académica y científica aunque sean académicos y científicos, también los hay quienes dicen que “no existe la Cultura Sorda”. Quisiera comentar también, aunque brevemente, esta polémica. Por supuesto, esto siempre dependerá de que concepto de cultura del que estamos hablando.

La cita arriba fue seleccionada para mostrar que los sordos piensan a si mismos, piensan como son los oyentes y las representaciones oyentistas y tienen una narrativa propia de su cultura. Es decir, los sordos significan estas relaciones de tensión entre una cultura y otra, al punto de producir chistes de unos y otros... más un rasgo de la cultura sorda. Si en un marco general de la idea de cultura, miramos a este concepto por la óptica de Geertz (1973) “como una red de significados”, también aquí tenemos la Cultura Sorda, la red de significados visuales. Dejaría otra pregunta: ¿si no hubiera significación y semántica visuales, como podrían los signos ser decodificados por los sordos?

#### **2.2.4 Las identidades sordas**

En un abanico compuesto por el uso de la Libras, por la vida en la Comunidad Sorda y el hecho de pertenecer a una Cultura Sorda, surge el fenómeno de las identidades sordas, investigado en Brasil por una persona que fue orientada por Carlos Skliar. Hablo de la profesora Dra. Gladis Perlin, investigadora sorda brasileña que lanzó una mirada hacia una problemática constituida no solamente por una identidad sorda. Perlin (1998, 1999) trata de las “identidades sordas” en plural para mejor traducir la heterogeneidad de las Personas Sordas que viven en la comunidad: identidad centrada en el “ser sordo” (politizada), híbrida, de transición e incompleta. No es mi principal interés exponer las características de cada una de estas identidades sordas. Veamos en seguida una síntesis elaborada por la propia autora en un desarrollo posterior de su investigación:

[...] Las identidades sordas son construidas en las representaciones posibles de la Cultura Sorda, se moldean según la mayor o menor receptividad cultural asumida por el sujeto [sordo]. Y con esa receptividad cultural, también surge aquella lucha política o consciencia oposicional por la que el individuo se representa a sí mismo, se defiende de la homogeneización, de los aspectos que le hace el cuerpo menos habitable, de la sensación de invalidez, de la inclusión entre los deficientes, de minusvalía social (Perlin, 2004, pp.77-78, cita traducida por mí).

Lo interesante de esta breve revisión de literatura, es crear el contexto en el que estas palabras son entendidas en esta tesis. Especialmente un contexto de dialogo con los propios sordos narrando a ellos mismos con sus ideas. Estas palabras escritas aquí, Libras, lengua de signos, Comunidad, Cultura e Identidades Sordas, traen el peso de una significación que no fue atribuída por mí, ni por ningún otro investigador oyente. Son conceptos que llegan desde la experiencia de la sordera o de la cercanía familiar a ella, como es el caso de la Dra. Ronice Müller de Quadros, hija oyente de sordos. Por eso elegí este marco teórico: para dialogar con los sordos, alejándome como puedo de prejuicios oyentistas y acercándome como puedo a una mirada con valor de sordera. Es que como soy oyente, esta condición sensorial no me permite vivir la experiencia sorda...

### **2.2.5 *Deafhood*: La sordera en cuanto experiencia existencial**

Explicito a continuación el concepto de sordera que adopté en mi investigación y en esta tesis. Entre otros, escogí el concepto de sordera como *Deafhood* (Ladd, 2003). Es un concepto creado por el investigador sordo británico Paddy Ladd, de la Universidad de Bristol. Se trata de un concepto que hace ver la sordera como una experiencia vivida por personas concretas, en un cotidiano marcado por la vida comunitaria y sus retos. Para mí, ese es un concepto que evoca la imagen de cada niño sordo participante de la investigación, de las profesoras y de todos los amigos y colegas sordos conocidos. Según Ladd (2003):

Sin embargo, *Deafhood* no es una condición médica “estática” como “sordera”. En vez de eso, [*Deafhood*] representa un proceso – la lucha de cada niño sordo, familia de sordos y de los sordos adultos para explicarse a ellos mismos, y unos a otros, su propia existencia en el mundo. Al compartir sus vidas uno con el otro, como una comunidad, haciendo concretas esas explicaciones en vez de escribir libros sobre ellas, las Personas Sordas están envueltas en una *praxis* diaria, un continuo diálogo interno y externo (Ladd, 2003, p.3, cita traducida por mí)<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> En el original en inglés: “*Deafhood is not, however, a “static” medical condition like “deafness”. Instead, it represents a process - the struggle by each Deaf child, Deaf family and Deaf adult to explain to themselves and each*

Es decir, al escribir “sordera” en esta tesis, estoy pensando en “*Deafhood*”, una condición existencial, no un diagnóstico. Sin embargo, no quisiera utilizar la palabra inglesa en un texto escrito en una lengua latina. Sigo escribiendo “sordera” tras avisar que quiero significar “*Deafhood*”. En algunos momentos, utilizo la traducción de “*Deafhood*” que surgió en la Comunidad Sorda brasileña: “Ser Sordo” (Perlin, 2003)

### 2.2.6 El “Ser Sordo”

*Deafhood* es un concepto que ha sido traducido en la Comunidad Sorda brasileña como “Ser Sordo” por Gladis Perlin (2003), autora que hace una lectura del concepto desde los aportes de la diferencia y de la alteridad:

El concepto de Ser Sordo confirma al sordo, de la misma forma que el concepto ser negro, o el concepto ser indio. Así, dentro de posiciones culturales, la palabra Ser Sordo asume una política para la identidad, la diferencia y la alteridad (Perlin, 2003, p. 18, cita traducida por mí).



Arte gráfica 1. “*Ser Surdo*” (2011).

Autor: Maurício Damasceno, profesor sordo de Libras.

Reproducción autorizada.

Perlin explica las consecuencias de esta mirada de los sordos sobre un concepto que funda su propia condición existencial:

Entre los sordos, estamos abandonando la palabra sordera en lo que ella representa con su epistemología de deficiencia/enfermedad y partiendo para el Ser Sordo en la alteridad, en la diferencia y en las identidades sordas. Entre los sordos ya es vigente esta nueva

---

*other their own existence in the world. In sharing their lives with each other as a community, and enacting those explanations rather than writing books about them, Deaf people are engaged in a daily praxis, a continuing internal and external dialogue” (Ladd, 2003, p.3)”*

epistemología, incluso en inglés tenemos el *Deafhood* que atenta para la mayor o menor incidencia de la diferencia del Ser Sordo. *Deafhood* se contrapone a *deafness* (lo mismo que sordera) (Perlin, 2003, p.37-38, cita traducida por mí).

En esta tesis, el concepto de “Ser Sordo” que propone Perlin (2003) es tomado también como un significado de la condición y de la experiencia de la sordera, o mejor, de “*Deafhood*”. Es decir el “Ser Sordo” es visto como un modo de ser que los sordos perciben en si mismos y esto se refleja en el modo como ellos se encuentran y se comunican. **Se refleja en el modo como un profesor sordo explica un contenido a un alumno sordo.** Trata-se de un significado densamente cultural e identitario. Una vez, hablando con una líder sorda brasileña, la Dra. Ana Regina Campello, tras una ponencia que ella hizo en la asociación de sordos de mi ciudad (Cesba), ella me explicó en Libras “cuando un sordo encuentra al otro y le reconoce, es como si encontrase a alguien que por ser sordo tiene la misma sangre”. Viene del significado de “Ser Sordo” un sentimiento de pertenencia, no solamente a una comunidad, sino también a una causa. En palabras de Strobel (2006, p.1):

A história do povo surdo mostra que por muitos séculos de existência, a pedagogia, as políticas e muitos outros aspectos próprios têm sido elaborados sempre sob uma perspectiva dos ouvintes e não dos surdos que, quase sempre, são ignorados e desvalorizados como sujeitos e profissionais que **podem contribuir a partir de suas capacidades inerentes e de sua diferença: a de Ser Surdo.** Desta maneira, a ‘inclusão’ de sujeitos surdos nas escolas, tendo-se a língua portuguesa como principal forma de comunicação, faz-nos questionar se a inclusão significa integrar o surdo realmente.

### 2.2.7 Fernández-Viader y los significados compartidos con niños sordos

Investigando de la lengua de signos como instrumento de mediación para la lectura y la escritura de los alumnos sordos, Ester Pertusa y María del Pilar Fernández-Viader (1997), investigadoras de la Universidad de Barcelona, dos de las pioneras en la Educación Bilingüe de Sordos en Catalunya y en España, afirman que la ausencia de esta lengua de instrucción genera dificultades, obstáculos, para el establecimiento de una negociación de significados compartidos (y el consecuente acceso a otros significados en el lenguaje escrito):

[...] **los niños sordos ubicados en contextos exclusivamente orales, participan en relaciones interactivas más pobres y limitadas**, de las que se desprenden obstáculos para crear contextos de significados compartidos, debido a que el código entre los interlocutores **no** es un código común. (Pertusa y Fernández-Viader, 1997, p. 1051, negritas mías)

Insitiendo en la importancia de la lengua de signos como código que permite compartir significados con niños sordos, Fernández-Viader (1996) defiende el “interés de la educación bilingüe para los niños sordos” volviéndose parte de un movimiento mundial por la aceptación de las lenguas de signos (LS) en las escuelas de sordos, denominado desde entonces de Educación Bilingüe para Sordos:

A partir de la aceptación de la **Lengua de Signos como instrumento de comunicación preferente para los niños sordos**, el acceso a los contenido del currículum podrá planificarse con más normalidad y con muchas menos dificultades por parte de todos cuantos participen en las actividades de enseñanza-aprendizaje. (Fernández-Viader, 1996, pp. 18-19, negritas más)

Teniendo en cuenta la importancia de la negociación de significados para el acceso a la cultura por los niños (Bruner, 2009) y lengua de signos como código que posibilita ese proceso en la condición de sordera (Pertusa & Fernández-Viader, 1996), en los procesos educativos, me propuse a investigar la comunicación con niños sordos brasileños en un programa de estimulación temprana del lenguaje basado en el uso de la Libras, denominada por la sigla ficticia de IEPCS en la presente tesis.

### 2.3 Contextos y dimensiones

En 24 de abril de 2002, la Lengua brasileña de signos (Libras) fue reconocida como lengua de la Comunidad Sorda brasileña en nivel nacional a través de la Ley n.º 10.436 (Brasil, 2002, también conocida como *Lei da Libras*). En 22 de diciembre de 2005, el uso de la Libras en el ámbito de la Educación Brasileña fue reglamentado por medio del Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005). En 1º de septiembre de 2010, la profesión de traductor/intérprete de lengua de signos (TILS) también fue reglamentada por la ley 12.319 (Brasil, 2010). Estas son las leyes que reconocen los derechos de los usuarios de la Libras en Brasil.

A pesar de los avances legales conquistados por la Comunidad Sorda brasileña, queda aún mucho por conocer en diversos contextos de uso de la Libras, especialmente en el ámbito de la práctica educativa y comunicativa. En este sentido, mi interés de investigación enfocó la negociación de significados en el aula, lugar dónde profesoras sordas y oyentes utilizan la Libras de formas distintas. Con las escenas de interacción comunicativa interpretadas en esta investigación,

mi anhelo es ofrecer una contribución cualitativa para la discusión de problemáticas propias de la Educación de Sordos en Brasil.

Ésta es una tesis binacional de un investigador oyente, aprendiz de la Libras, implicado con la Comunidad Sorda bahiana y brasileña. A lo largo de la tesis, hago referencia a etapas de formación vividas en la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona (UB) cuando elaboré un proyecto de investigación acerca de los estilos comunicativos de profesoras y alumnos sordos<sup>13</sup> en el año 2002. La recogida de datos del proyecto fue realizada en 2003, en la ciudad de Salvador de Bahía, Brasil. Vivenciando etnográficamente esa tarea, empecé a reorientar mi investigación para la comprensión sociolingüística de la negociación de significados, filmando mis *etno-observações* (Macedo, 2012) y transcribiendo/traduciendo los diálogos con auxilio de TILS.

La importancia de mi primer periodo de formación en la Facultad de Psicología fue la maduración de una inquietud epistemológica. Ese proceso me llevó de vuelta a la convivencia habitual con TILS y sordos en Bahia en el año 2003. En Brasil, participando de la vida de la Comunidad Sorda y de sus pugnas desde el año 2007, he podido comenzar a ver desde el punto de vista de los sordos. Por consecuencia del proceso de construcción de mi implicación con los usuarios de la Libras, el proyecto original de la Facultad de Psicología fue redefinido en términos cualitativos y decidí inscribir el nuevo proyecto en la Facultad de Formación del Profesorado en el año 2011 (**un memorial completo de este recorrido está disponible en el CD anexo a la tesis**).

La elaboración de un proyecto de investigación cualitativa se hizo importante cuando percibí que la comprensión de la negociación de significados en el aula seria relevante como una contribución a los Estudios Sordos. En mi investigación, quise considerar los aspectos de las lenguas, de las culturas y de las identidades de los actores sociales involucrados en el quehacer pedagógico de las escuelas de sordos. Quise destacar con mis hallazgos, los motivos de la Comunidad Sorda para defender el proyecto de las *Escolas Bilingues* en el contexto del sistema educativo brasileño. Investigaciones de naturaleza sociolingüística, sensibles a estos aspectos, ganan sentido si toman en cuenta el contexto amplio de las relaciones de poder que involucran el uso del lenguaje.

---

<sup>13</sup> Azevedo, O. B. (2002). *Interacción comunicativa con niños sordos en contexto escolar. Estilos diferenciales de una maestra oyente y otra sorda* (Proyecto de investigación doctoral elaborado como requisito del DEA ). Universidad de Barcelona: Barcelona.

### 2.3.1 Dimensiones que me preocupan: Números de la Educación de Sordos en Brasil

Skliar (1999, p.12) nos informa que según la Federación Mundial de los Sordos (*World Federation of the Deaf*, WFD), en 1995, aproximadamente un 80% de las personas sordas del tercer mundo no recibían ninguna educación básica. De acuerdo con Wrigley (1996, p.13), la población sorda global estaba estimada en cerca de 15 millones de personas. Son números que incluían la sordera adquirida en la vida adulta y que muy probablemente han crecido en este período.

De acuerdo con la FENEIS, el censo demográfico brasileño del año 2000 informa un total de 5.750.805 de sordos en Brasil<sup>14</sup>. Comparando ese número con el Censo Escolar de 2003 del *Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (MEC/INEP – Brasil), la FENEIS hace una estimativa que refleja la realidad brasileña de la Educación de Sordos y cuestiona la exclusión de un número aproximado de 710.320 de sordos del sistema educativo:

Por los datos abajo, se puede percibir como es de extrema importancia y urgencia que medidas sean tomadas en el sentido de promocionar una verdadera inclusión escolar de los Sordos, lo que implica repensar, también, lo que viene a ser una educación de calidad para los Sordos, porque no basta incluirlos en el sistema escolar, ellos han de lograr quedarse y concluir la enseñanza media [secundaria], ya que de los poquísimos que consiguen estudiar, sólo un 3% concluyen la enseñanza media (FENEIS, 2013, traducción mía).

Tabla 1

*Censo Demográfico 2000 (Brasil)*

<i>Total con sordera</i>	<i>Edad: 0 – 17</i>	<i>Edad: 18 – 24</i>
5.750.805	519.460	256.884

Nota: Recuperado de < [www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp](http://www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp) >

Población del municipio de Rio de Janeiro: 5.551.000

Tabla 2

*Censo Escolar 2003 MEC/INEP - Total de surdos matriculados (Brasil)*

<i>Ensino Básico</i> (primaria)	<i>Ensino Médio concluído</i> (secundaria)	<i>Ensino Superior</i> (universitaria)
56.024	2.041	344

Nota: Recuperado de < [www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp](http://www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp) >

<sup>14</sup> Recuperado de < [www.feneis.com.br](http://www.feneis.com.br) > *quantitativo de surdos no Brasil*. Acceso en 26 de marzo de 2013.

La FENEIS (2013) comenta los datos disponibles en su página web:

Total de niños y jóvenes sordos (0 a 24)	=	766.344
Total de Sordos matriculados	=	56.024
Tasa de analfabetismo (7 a 14) => 28%	=	15.686
Enseñanza Media Concluída => 3%	=	2.041
Enseñanza Superior iniciada	=	344
Enseñanza Superior en la red privada => 90%		

**Total de Sordos excluídos del sistema escolar = 710.320**

Población de Maceió (capital del estado de Alagoas): 723.230

55% de los niños sordos son pobres.

Ante estos datos, solo nos queda preguntar: ¿dónde están los 710.320 Sordos excluidos y como insertarlos en el sistema escolar para que ellos tengan la oportunidad de una inclusión social? (FENEIS, 2013, cita traducida por mí)

En el censo de 2000<sup>15</sup>, el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE) utilizó la nomenclatura “deficiencia auditiva” juntamente con la clasificación “incapaz de oír”, “gran dificultad permanente de oír” y “alguna dificultad permanente de oír” (IBGE, 2003, p.30, traducción mía). Con el criterio adoptado, el IBGE utilizó la palabra “sorda” sólo al considerar “incapaz de oír: cuando la persona se declaró totalmente sorda” (IBGE, 2003, p.30, traducción mía). Probablemente, la clasificación basada en la “dificultad permanente de oír” es adoptada para fines de simplificación del cuestionario utilizado para la recogida de datos muestrales.

Es de conocimiento público que la Comunidad Sorda brasileña rechaza la expresión “deficiente auditivo” por considerarla despreciativa y así, es comprensible que en la elaboración de su estimativa FENEIS haya sustituido los términos “deficiencia y deficiente auditivo” en las tablas del IBGE y del MEC/INEP. Para nosotros, la lectura de los diferentes documentos sobre el asunto, evidencia que cada institución utiliza la nomenclatura y el entendimiento que juzga ser el más adecuado para sus propósitos y toma de posición. Entendemos que no caben juicios de valor. En una democracia, estas formas de proceder son propias del uso del lenguaje en las luchas de significado que los grupos emprenden por sus derechos.

El texto de la ley 10.436/02<sup>16</sup> informa en su párrafo único: “Se entiende como Lengua Brasileña de Signos – Libras, la forma de comunicación y expresión, en la que el sistema lingüístico de naturaleza visual-motora, con estructura gramatical propia, constituye un sistema lingüístico de transmisión de ideas e hechos, originarios de comunidades de personas sordas de Brasil” (Brasil, 2002, traducción mía).

<sup>15</sup> Recuperado de: < [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default\\_populacao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm) >  
Acceso en: 26 de marzo de 2013.

<sup>16</sup> Recuperado de: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm) >. Acceso en: 26 marzo de 2013.

A pesar de hablar de “**personas sordas**” en el párrafo único, en su artículo tercero el texto de la ley 10.436 afirma que: “Las instituciones públicas y empresas concesionarias de servicio públicos de atención a la salud deben garantizar la atención y el trato adecuado **a los portadores de deficiencia auditiva**, de acuerdo con las normas legales vigentes.” (Brasil, 2002, traducción y negritas mías). Tenemos evidencias para suponer que, para el Estado Brasileño, la distinción entre sordera y deficiencia auditiva no tiene la misma relevancia que tiene para la Comunidad Sorda y que en una perspectiva optimista, la legislación propone que los beneficios alcanzados por las “personas sordas” con el reconocimiento de la Libras sean extensibles “a los portadores de deficiencia auditiva”. La lectura del Decreto 5.626/05<sup>17</sup> aporta otros elementos en este sentido.

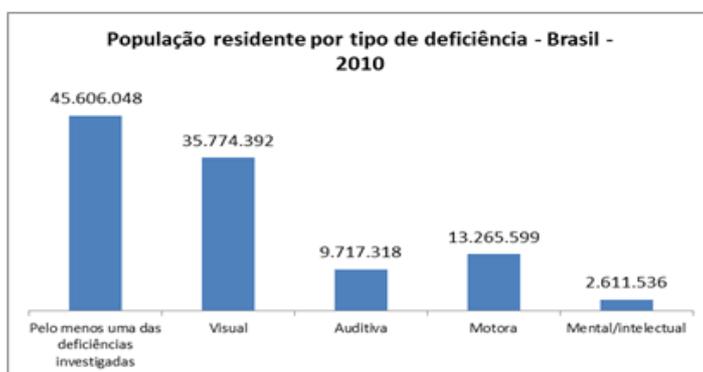
Definiciones más claras de los conceptos de “persona sorda” y de “deficiencia auditiva” aparecen en el Decreto 5.626/05. El texto del Decreto, en su artículo segundo, informa que para sus finalidades “se considera persona sorda aquella que, por tener pérdida auditiva, comprende e interacciona con el mundo por medio de experiencias visuales, manifestando su cultura principalmente, por el uso de la Lengua Brasileña de Signos – Libras” (Brasil, 2005, traducción mía). En el párrafo único, tras el artículo segundo, el texto del Decreto también informa que: “se considera deficiencia auditiva la pérdida bilateral, parcial o total, de cuarenta y uno decibeles (dB) o más, constatada por audiograma en las frecuencias de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz” (Brasil, 2005, traducción mía). En los capítulos VI y VII, el texto del Decreto trata de las garantías de los derechos a la educación y a la salud “de las personas sordas o con deficiencia auditiva” (Brasil, 2005, traducción mía) indistintamente.

En ese contexto, queremos destacar el hecho de que instancias estatales como el IBGE, y en diversos momentos, también el MEC brasileño, prefieren la denominación **deficiencia auditiva** sin llevar en cuenta lo que dice FENEIS – organización que representa la comunidad sorda brasileña. En una página web sobre el Día Internacional de la Persona Portadora de Deficiencia<sup>18</sup>, el IBGE informa un aumento de la población con deficiencia auditiva para **9.717.318** personas en 2010:

---

<sup>17</sup> Recuperado de: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) > Acceso en: 26 de marzo de 2013.

<sup>18</sup> Recuperado de: < <http://7a12.ibge.gov.br/en/voce-sabia/calendario-7a12/event/57-dia-internacional-da-pessoa-portadora-de-deficiencia> >. Acceso en: 26 de marzo de 2013.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Nota: Algumas pessoas declararam possuir mais de um tipo de deficiência.

Por isso, quando somadas as ocorrências de deficiências, o número é maior do que 45,6 milhões, que representa o número de pessoas, não de ocorrências de deficiência

Gráfico 1. Población residente por tipo de deficiencia – Brasil – 2010.

En el Censo Demográfico 2010<sup>19</sup>, el IBGE investigó “si la persona tenía alguna dificultad permanente de oír (evaluada con el uso de aparato auditivo, en el caso de la persona utilizarlo) de acuerdo con la siguiente clasificación: no consigue de modo algún, gran dificultad, alguna dificultad y ninguna dificultad” (IBGE, 2012, p.27-28, traducción mía). Sumando los resultados de estas categorías en la franja de 0 a 24 años de edad, tal como hizo FENEIS, encuentro el total de **1.239.925** personas. En este momento, no tengo en cuenta la distinción entre “persona sorda” y “portador de deficiencia auditiva”. Entre otras razones, porque tan solo estoy relatando el resultado de consultas a páginas institucionales en Internet.

Es en este escenario de aumento de la población de niños y jóvenes sordos y con alguna dificultad de oír que el MEC brasileño decide cerrar escuelas de sordos con la *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2007). Vale resaltar, que estas antiguas escuelas especiales de sordos históricamente acogieron la Libras como lengua de instrucción y se han transformado en preciosas escuelas bilingües, donde alumnos sordos y profesores usan la Libras libremente. En 2011, visité escuelas de sordos en Novo Hamburgo (*Rio Grande do Sul*), Manaus (*Amazonas*) y São Paulo. Encontré características semejantes a las de las escuelas especiales de sordos de Salvador. Soy testigo de que todas estas instituciones acogen y educan niños con diferentes dificultades de oír, incluso niños con otras deficiencias asociadas a la

<sup>19</sup> Recuperado de: <

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia\\_tab\\_pdf.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm)>. Acceso en: 26 de marzo de 2013.

sordera. Si estas escuelas se cierran ¿para dónde van sus alumnos y qué condiciones tendrán para aprender?

Las tablas de las *Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência* (IBGE, 2012) permiten diversos análisis acerca de los totales generales y parciales de las personas con deficiencia auditiva. Seleccionamos dos aspectos para ese ejercicio de lectura de datos estadísticos y relato del contexto general de la Educación de Sordos en Brasil. Con respecto a la alfabetización, el IBGE informa:

Tabla 3

*Deficiência auditiva e alfabetização de pessoas entre o 5 e 24 anos de idade*

<i>Grupos de idade</i>	<i>Total</i>	<i>Alfabetizada</i>	<i>Não alfabetizada</i>
5 a 9	233.395	146.406	<b>86.989</b>
10 a 14	303.763	272.156	<b>31.607</b>
15 a 19	289.223	267.385	<b>21.838</b>
20 a 24	334.495	305.588	<b>28.907</b>
Total 5 a 24	1.160.876	991.535	<b>169.341</b>

Nota: extraído de IBGE (2012). *Tabela 1.3.11 – Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por tipo de deficiência e alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil – 2010.*

Sea cual sea el criterio para considerarse una persona alfabetizada de los 5 a los 24 años de edad, el total de 169.341 deficientes auditivos analfabetos es, como mínimo, preocupante. De éstos, una mayoría de 86.989 son niños de los 5 a los 9 años de edad. Este es un número que demuestra la ocurrencia de un problema muy grave. Observando los totales de analfabetos con dificultad de oír de los 10 a los 14, y de los 20 a los 24 años, no es difícil suponer que hay una relación entre estos números y la evasión escolar en los niveles de enseñanza fundamental y media (primaria y secundaria).

Debemos recordar que el total de personas de 0 a 24 años de edad con deficiencia auditiva es de 1.239.925. Así, tenemos un porcentaje de aproximadamente 13,65% de analfabetos en la población con alguna dificultad permanente de oír. La tabla del IBGE informando el total de personas con este tipo de deficiencia que frecuenta guardería o escuela, nos permite entender, en parte, el origen de este porcentaje:

Tabla 4

*Deficiência auditiva e frequência a creche ou escola entre os 5 e 24 anos de idade*

<i>Grupos de idade (anos)</i>	<i>Total</i>	<i>Frequentavam escola ou creche (guardería)</i>	<i>Não frequentavam escola ou creche</i>
0 a 4	79.042	35.570	<b>43.472</b>
5 a 9	233.395	218.942	<b>14.453</b>
10 a 14	303.763	286.007	<b>17.756</b>
15 a 19	289.223	188.429	<b>100.794</b>
20 a 24	334.495	74.837	<b>259.658</b>
Total 0 a 24	1.239.918	803.785	<b>436.133</b>

Nota: extraído de IBGE(2012). *Tabela 1.3.12 – População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil – 2010.*

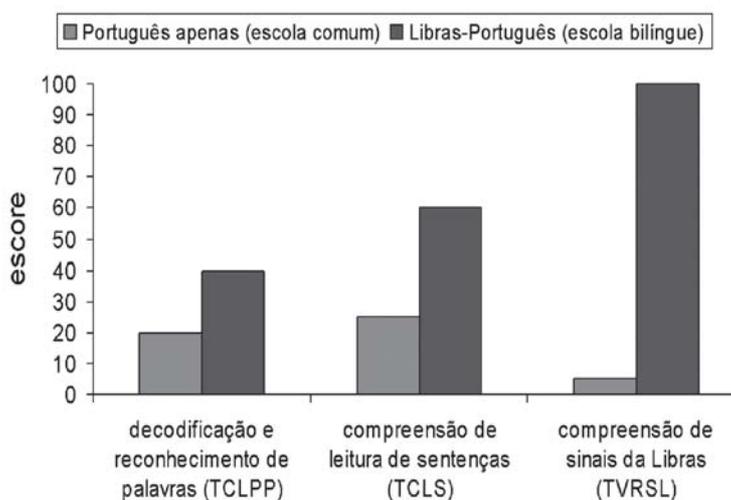
Tenemos un porcentaje aproximado de 35,17% de personas con deficiencia auditiva de los 0 a los 24 años de edad, sin frecuentar guarderías o escuelas. El total de niños de los 0 a los 4 años de edad con dificultad de oír sin acceso a guardería evidencia un problema grave. El total cae de los 5 a los 9 años, pero vuelve a crecer y da un salto en las franjas de los 15 a los 19 y de los 20 a los 24 años. Otra vez, tenemos números preocupantes en la primera infancia y números que evidencian la evasión escolar de alumnos que simplemente desisten de estudiar por la falta de comunicación adecuada en los niveles siguientes del sistema educativo. Una realidad que la FENEIS conoce bien.

De acuerdo con el IBGE (2012, p. 19), “la recogida de datos del Censo Demográfico 2010 fue realizada en el período de 1º de agosto a 30 de octubre de 2010, utilizando la base territorial, que se ha constituido de 316.574 sectores de censo” (traducción mía). Como la estimación del IBGE es obtenida por metodología muestral, es muy probable que la población sorda sin acceso a educación sea aún más grande. Quien convive con la Comunidad Sorda sabe que, en muchos casos, alumnos declaradamente sordos o alumnos con alguna dificultad de oír son usuarios de la Libras. ¿Dispersar estos alumnos en escuelas regulares incapacitadas para comunicarse con ellos, es una medida que puede contribuir para la disminución de estas estadísticas?

### 2.3.2 Investigación nacional: Alumnos que signan aprenden más y mejor

Fernando Capovilla, organizador del principal diccionario impreso de la Libras, realizó, en la última década en Brasil, un programa de evaluación nacional del desarrollo del lenguaje del sordo

brasileño (Pandesb). El programa “examinó 9.200 estudiantes sordos brasileños del 1º. año de la enseñanza fundamental hasta la enseñanza superior de 15 estados brasileños representando todas las regiones geográficas de Brasil” (Capovilla, 2011, p.86, traducción mía). Veamos lo que ocurre con los estudiantes sordos en las diferentes escuelas, con las diferentes lenguas de instrucción, en relación a tres competencias básicas:



*Gráfico 2. Efeito da alocação escolar (escolas bilíngues especiais versus escolas monolíngues comuns), e língua de ensino (Libras-Português versus Português apenas) sobre escores de decodificação e reconhecimento de palavras, compreensão de texto, e vocabulário em Libras de 9.200 surdos (Capovilla, 2011, p. 87).*

El gráfico evidencia que cuanto más comprensión de signos de la Libras, más los alumnos sordos son capaces de decodificar palabras y comprender sentencias en portugués escrito. Los alumnos de las escuelas bilingües tienen, como mínimo, el doble de los puntajes en las dos competencias relacionadas con la lengua portuguesa escrita que sus colegas que se encuentran en escuelas en las que no se comunican en Libras. Capovilla (2011) concluye: “Los resultados muestran que los estudiantes sordos aprenden más y mejor en escuelas bilingües (escuelas especiales que enseñan en Libras/portugués) de que en escuelas monolingües (escuelas comunes que enseñan en solamente portugués)” (p.87, cita traducida por mí). Los resultados del Pandesb evidencian cuantitativamente la importancia de la comunicación en Libras para los alumnos sordos. No podría ser diferente, Capovilla (2011) critica la política de cierre de las escuelas bilingües:

A pesar de la ley federal que reconoce la Libras como idioma de comunicación legítimo de la Comunidad Sorda brasileña, y a pesar del decreto federal que determina la enseñanza y la difusión de la Libras, otro recién decreto federal determinó que los estudiantes sordos sean

removidos de las escuelas bilingües y matriculados en escuelas comunes, bajo amenaza de retención de los recursos del Fundeb (fondo nacional de la educación básica). El problema es que las escuelas comunes que se están forzando a aceptar las matrículas de niños sordos y a educarles todavía son totalmente incapacitadas para la comunicación en Libras y la enseñanza en Libras. En consecuencia, los niños sordos quedan privados de la única comunidad escolar capaz de proveerles educación de verdad en su lengua materna (Capovilla, 2011, p.78, cita traducida por mí).

En el apartado siguiente, trato de la construcción de mi implicación con usuarios de la Libras. Tenía que superar la barrera lingüística que surge entre oyentes y sordos cuando empiezan a convivir y como otros, también pasé por ese proceso. La implicación con usuarios de la Libras, TILS y Personas Sordas fue el camino recorrido para superar la barrera lingüística. Este fue, quizás, el aprendizaje más importante de mi experiencia de investigación. Como no tenía una implicación previa con los sordos, tuve que construirla para hacer posible la realización de esta investigación de forma cualitativa. Yo no sabía comunicarme con Personas Sordas en Libras.

#### 2.4 La experiencia de implicarme para superar la barrera lingüística

Desde el punto de vista de la investigación, al ser vivida como una experiencia, podemos reconocerla en su cualidad narrativa: historias para contar sobre lo vivido y aprendido en el transcurso de la investigación. Y en su naturaleza narrativa permite incorporar preocupaciones que hemos ido señalando; en especial, **el reflejo de la propia subjetividad de quien investiga, como aquel punto de vista desde el que se genera el proceso de investigación, desde el que se mira la realidad que se estudia**, desde el que se sostienen las reflexiones e interpretaciones pedagógicas. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 80, negritas mías)

En una investigación cualitativa, el investigador debe declarar cual es su implicación con la problemática y con los participantes. En este sentido, entiendo la importancia de explicitar cómo construí mi implicación personal con la investigación y con la Comunidad Sorda bahiana y brasileña, proceso que viví a lo largo de una temporalidad, y por ello lo relato con un estilo narrativo. Entre otras demandas de una investigación cualitativa, esta exposición contribuye para una objetivación de la experiencia investigadora, una vez que aclaro las implicaciones que tengo, sus orígenes y al hacerlo, creo la posibilidad de que este proceso resuene en otros. Tratando del papel de sujeto en la investigación, Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré aclaran:

**Esta posición subjetivista es la que permite precisamente la objetividad**, entendida no como un acceso a una realidad que puede quedar retratada sin sujeto que lo enuncia, sino como la forma de poner en relación una aproximación a la realidad con alguien que la presenta y la representa. Y permite más objetividad precisamente porque expone los modos subjetivos desde los que se hace la aproximación, **de tal manera que quien lee puede captar el modo de crear la relación entre lo que se cuenta y quien lo cuenta**. Es más objetivo en la medida en que puede comprenderse e interpretar la subjetividad. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 77, negritas mías)

Como investigador oyente, no sabía Libras lo bastante para comunicarme con sordos usuarios de esa lengua. El hecho de romper esa barrera lingüística tiene una importancia específica en la realización de esa investigación. Implicarme con sordos y TILS fue necesario para mi aprendizaje de la Libras, así como para la comprensión de aspectos sutiles de los diálogos de los actores sociales de la Educación de Sordos. En el contacto con la Comunidad Sorda, encontré una realidad humana caracterizada por las diferencias lingüística y cultural. Para mí, fue posible construir una implicación con los sordos desde el reconocimiento político de esas diferencias (Skliar, 1999). Lo hice a modo de una experiencia de inmersión lingüística y cultural. Construir mi implicación fue un proceso que motivó mi opción por un abordaje cualitativo, con una fundamentación teórico-metodológica que valora epistemológicamente la implicación: La *etnopesquisa* (Macedo, 2000, 2006, 2012).

No tengo familiares sordos. No soy como un hijo oyente de una pareja de sordos. No soy como los padres de una Persona Sorda. No soy como los hermanos oyentes de un sordo. No jugué con niños sordos en la infancia. No fui TILS para sordos en instituciones religiosas. Desconocía el mundo de los sordos y de la sordera. No tenía una implicación previa con este mundo<sup>20</sup>. Comencé a visitar una escuela especial para sordos en 1998. Antes de esta fecha, no tenía ningún contacto con Personas Sordas usuarias de la Libras. Mi interés por la temática empezó con ambiciones académicas y una curiosidad intelectual, desinformada de las sutilezas de la convivencia y de la comunicación con Personas Sordas.

Era completamente ignorante de las realidades socio-antropológicas de la Comunidad Sorda. A pesar de haber leído acerca del tema en el libro *Veo una Voz* de Oliver Sacks (1991), no tenía ningún tipo de convivencia con el pueblo sordo. Sentía que me faltaba inmersión lingüística y cultural para acceder a los “ámbitos de la calidad” (Macedo, 2006, p.38) y abordar cualitativamente

---

<sup>20</sup> Investigadoras como Ronice Müller de Quadros y Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado son hijas oyentes de padres sordos. Investigadores como Elidéa Bernardino y Carlos Rodrigues, fueron intérpretes en instituciones religiosas, además Carlos tiene la vivencia de haber jugado con niños sordos en la infancia. La profesora Nídia Regina Limeira de Sá es madre de una hija sorda que es profesora de Libras.

la negociación de significados de profesoras y niños sordos. Las palabras de Sacks sintetizan mejor que las mías esta sensación:

[...] no sabía nada de la situación de los sordos ni había pensado jamás que pudiese aportar luz a tantos campos, y sobre todo al del lenguaje. Cuando empecé a informarme sobre la historia de los sordos y sobre los extraordinarios retos (lingüísticos) a que se enfrentan quedé asombrado, y me asombré igualmente cuando empecé a estudiar un lenguaje completamente visual, la seña [es decir, el signo], un lenguaje diferente en la forma a mi propio lenguaje, el habla. Es muy fácil considerar el idioma, el propio idioma, algo natural que se da por sentado; **tal vez sea preciso enfrentarse a otro lenguaje, o más bien a otra forma de lenguaje, para sorprenderse**, para que el asombro nos invada (Sacks, 1991, p.11, negritas mías).

## 2.5 Fechas y etapas de una trama de experiencias en la búsqueda de la implicación

El saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida. ¿Y cómo transmitir esta experiencia? Si resulta problemático el transmitir y aun el adquirir la experiencia es porque se trata de experiencias vitales, es decir: de una experiencia que no es repetible a voluntad, según lo son las que se efectúan en los laboratorios. **No hay método en principio, pues, para el saber de la vida. Porque la vida es irrepitable**, sus situaciones son únicas y de ellas sólo cabe hablar por analogía y eso haciendo muchos supuestos y aun suposiciones. (Zambrano, 1989, pp. 106-107, negritas mías)

Fui construyendo mi implicación con los sordos en una temporalidad discontinua, pero marcada con fechas y experiencias propias de cada periodo. Por un lado, tenía la necesidad de acercarme para vivir experiencias significativas de contacto con la Educación de Sordos. Por otro lado, sentía la necesidad de buscar asesoramiento específico y legitimidad académica para tales esfuerzos. Por estos motivos, mi itinerario tuvo acercamientos y alejamientos que produjeron la discontinuidad en diferentes etapas. A seguir, narro resumidamente lo que ocurrió en estas etapas y los motivos que me llevaron a buscar experiencias de implicación que me ayudasen a romper la barrera lingüística con los sordos. Esta fue caminata que hice, aunque de modo discontinuo.

### 2.5.1 Primera etapa: La curiosidad etnográfica y las primeras dificultades

Para fundamentar una monografía de Especialización en Educación Especial que cursé en la *Universidade do Estado da Bahia* (UNEB, Brasil) de 1998 a 1999, hice visitas semanales a una Escuela Especial de Sordos (EES, sigla ficticia) con el objetivo de tener contacto con la enseñanza de niños sordos. Adentrando en una cultura radicalmente distinta, no estaba más que asumiendo mi “curiosidad etnográfica” (Lane, 1992).

Fue en la EES que conocí Personas Sordas usuarias de la Libras. En este periodo, hice cinco filmaciones en el aula, grabando una profesora sorda, una profesora oyente y los alumnos sordos. De pronto, en las primeras interacciones, sentí mis limitaciones de comprensión y expresión en Libras. Mis primeras impresiones fueron como las de Sérgio Andrés Lulkin (1997), investigador oyente de los Estudios Sordos, que describe así sus primeros contactos con el espacio escolar de los estudiantes sordos, en una práctica de expresión teatral:

Era evidente la imposibilidad de una comunicación fluida, desde nuestro recurso habitual de interacción – la forma hablada – sumada a la inexperiencia en la decodificación de los signos – lengua viso-gestual y ágrafa<sup>21</sup> – **donde todo el cuerpo produce enunciados**. Para comprender ese código lingüístico nuevo era necesaria una escucha que no se refiere exclusivamente a la condición del oír, pero sugiere un estado de atención con/en diversos sentidos. Sin embargo, el tiempo silencioso al margen de la propia lengua y de la lengua de signos proveía la mirada con detalles que constituían un incipiente conocimiento: estilos personales de hablar/signar, lo público y lo privado en la comunidad de sordos, la cultura de los rumores, los chistes de sordos, las caricaturas de los oyentes, las expresiones artísticas, etc. (Lulkin, 1997, p.53, traducción de la cita y negritas mías)

De 2000 a 2002, viví provisionalmente en Barcelona, cursando el periodo de docencia del doctorado que empecé en la Facultad de Psicología de la UB. El contacto con la Comunidad Sorda bahiana fue interrumpido en ese periodo. Sin embargo, tuve la posibilidad singular de convivir con colegas investigadores de Colombia, México, Nicaragua y España, reunidos en el grupo de investigación en *Desenvolupament, ensenyament i aprenentatge de persones sordes i sordcegues i llengües de signes* (APRELS) coordinado por la Dra. Fernández-Viader. Además del asesoramiento académico al que pude acceder en este grupo, también tuve noticia de la realidad de las Comunidades Sordas de estos países y comprobar las identidades compartidas por todas.

De este período, quiero destacar un hecho, un dato de realidad, que sirve de marco para mis inquietaciones epistemológicas. En las primeras reuniones en la UB, mis colegas latino-americanos y yo discutimos la posibilidad de emplear metodologías cualitativas, pero los profesores del programa nos recomendaron no utilizarlas porque la Facultad de Psicología pertenece al área de Ciencias de la Salud en la UB. En ese contexto, algún profesor de otra facultad del área de salud podría ser convocado para el Examen de Suficiencia Investigadora y perjudicarnos por no estar de acuerdo con la metodología de investigación.

---

<sup>21</sup> Actualmente, no se puede decir que la Libras es una lengua “ágrafa”. Dos sistemas de notación de lengua de signos se están utilizando en Brasil: la *Escrita de Sinais* (*SignWriting*) y la *Elis*. La *Escrita de Sinais* es el sistema más aceptado y utilizado en la comunidad sorda brasileña.

Con las clases filmadas en 1999, cuantifiqué conductas comunicativas de una profesora oyente y de otra sorda para hacer gráficos de las diferencias de estilos comunicativos de ellas. Con ese trabajo, fui aprobado en el Examen de Suficiencia Investigadora de la UB y logré el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en 2002. Como becario de una agencia brasileña de apoyo a la ciencia, sentí que había representado bien mi país por haber logrado las calificaciones máximas del periodo docente, pero la ausencia del aspecto lingüístico en ese abordaje me inquietaba profundamente desde un punto de vista epistemológico.

### 2.5.2 Segunda etapa: Recoger datos, volver a la comunidad y sentir otras dificultades

En este sentido, el verdadero saber consiste en saber deshacerse del saber acumulado cada vez que llega un nuevo huésped... Significa tomarse el tiempo necesario para observar y escuchar, sin anticipar nada con la mente. Significa saber mantener las mismas dudas sobre lo que debe hacer como la primera vez. **Y nos es fácil porque te parece absurdo volver a empezar desde el principio cada vez, pero, en ciertos aspectos, así debe ser.** (Manenti, 2002, pp. 173-174, negritas mías).

En 2003, hice la recogida de datos en campo del proyecto de doctorado de entonces en el Instituto de Estimulación Precoz para Niños Sordos (IEPCS, sigla ficticia de una institución brasileña) observando y filmando profesoras y alumnos sordos. Realicé ese procedimiento como un ejercicio etnográfico, volviendo al contacto con la Comunidad Sorda y a la convivencia aprendiente con usuarios de la Libras.

En este año, conviví más frecuentemente con los participantes de la investigación y con ellos aprendí un poco más de la Libras. Esta institución ofrecía un servicio de enseñanza de LS para los familiares oyentes de los alumnos: el “Coro signado”<sup>22</sup>. Era un espacio ocupado por una mayoría de madres, pero también por algunas abuelas e incluso algunos de los padres en horario libre. Frecuenté asiduamente las clases semanales y llegé a participar de una presentación pública del coro al lado de los demás integrantes. Aún conservo la ropa y los guantes que vestí en esa presentación. Sentí que mi habilidad de expresión mejoró, pero aún sentía dificultad para comprender sordos adultos expresándose en Libras.

En 2004, volví a Barcelona y el contacto con la Comunidad Sorda baiana fue interrumpido otra vez. En España, hice esfuerzos para concluir la investigación de las conductas comunicativas de las profesoras con la metodología observacional de naturaleza cuantitativa. Suponía que

---

<sup>22</sup> El “Coro signado” es un dispositivo de enseñanza de Libras para familiares oyentes de niños sordos. Acompañar canciones populares con signos de la Libras es una estrategia para facilitar el aprendizaje tardío de adultos oyentes – personas que generalmente sienten dificultades psicomotoras para signar con fluidez.

codificando las conductas de las profesoras para la observación sistemática, podría realizar una investigación sin conocimientos más profundizados de la Libras. El trabajo no fue concluido, justamente porque me inquietaba la ausencia de una descripción más refinada del aspecto lingüístico de los diálogos. Era una tarea frustrante codificar y cuantificar conductas comunicativas sin saber exactamente qué los interlocutores estaban diciendo.

De vuelta a Brasil en 2005, empecé a transcribir y a traducir el habla de las profesoras y alumnos sordos filmados en el IEPCS. Volví a sentir dificultades de comprensión de la Libras. Conocí Roberto César Reis da Costa, TILS y en aquella época, estudiante de Fonoaudiología (Logopedia) de la *Universidade Federal da Bahia* (UFBA, Brasil). Él resolvió actuar como voluntario en las transcripciones y traducciones del habla de los participantes. Transcribimos y traducimos diálogos observados en algunos minutos de vídeo en dos sesiones de trabajo. Al constatar que para anotar los elementos transcritos del habla y las traducciones correspondientes a pocos minutos de interacción habíamos utilizado dos turnos de trabajo, decidimos interrumpir el procedimiento.

Para mí, el voluntariado no era una condición adecuada para que Roberto César colaborase con la tarea. No teníamos los aparatos necesarios y los vídeos estaban en VHS-C. Llegamos a conseguir horarios limitados en una sala con TV y vídeo de la *Faculdade de Educação* (Faced) de la UFBA, pero no podíamos prolongarnos si era necesario. Entendía que Roberto César<sup>23</sup> debería ejercer sus habilidades en el contexto de una beca de iniciación científica, pero yo no estaba vinculado a la UFBA como profesor y no estaba en mis posibilidades solicitar la referida beca.

En 2006, retorné a Barcelona con una beca del Programa ALBAN que solicité a la Unión Europea (UE). Otra vez, interrumpí mi contacto con usuarios de la Libras. Hice nuevos esfuerzos para concluir la investigación, pero las sucesivas revisiones del sistema de categorías no me permitieron concluir el trabajo. No fue un tiempo desaprovechado. Con el apoyo del Grupo APRELS, convertí los vídeos grabados en el antiguo sistema VHS-C para el formato digital VCD, legible por diversos programas de ordenador. Además, edité en español un libro de mi autoría: *Una escuela de niños sordos brasileños. Diario de investigación*.

En las vacaciones de verano de la UB (julio, agosto y septiembre), estuve en Brasil y conocí la Dra. Nídia Regina Limeira de Sá, profesora de la Faced (UFBA) e investigadora de la Educación de Sordos. Conversamos acerca de mi trabajo y le conté mis dificultades e inquietudes epistemológicas. Nídia de Sá sería la persona que me iba a proporcionar el contexto más importante

---

<sup>23</sup> Como muchos TILS que se formaron en el contexto de instituciones religiosas, Roberto César es un usuario oyente de la Libras legitimado por su pertenencia comunitaria. En esa época, él también cursaba Letras/ Inglés por la UNEB.

para transformar completamente mi abordaje de investigación, desde una experiencia de inmersión muy significativa, a partir de la cual mi posición como investigador cambiaría radicalmente y llegaría a ser parte de la Comunidad Sorda. Es relevante decir que la profesora Nídia de Sá fue orientanda del Dr. Carlos Skliar en el Postgrado de la (UFRGS, Brasil).

### 2.5.3 Tercera etapa: Convivencia con TILS y profesoras sordas y epifanía de la implicación

El consentimiento parte del reconocimiento lúcido de la propia insuficiencia, de la propia finitud y contingencia, unido indisolublemente a la consciencia de la necesidad del otro y de la diferencia que instituye respecto a mí. **Esta diferencia puede ser comprendida como signo de riqueza del otro**, es decir, del reconocimiento de lo que el otro posee, que yo no tengo y que necesito para seguir siendo (Peñalver, 2000, p. 149, negritas mías)

En los años 2007 y 2008, la profesora Nídia de Sá me apoyó otorgándome un turno por semana de dos becarios de su proyecto de investigación para que me auxiliasen en la transcripción del habla de las escenas filmadas en el IEPCS. Uno de estos becarios era Roberto César y la otra era Thalita Araújo, los dos eran TILS actuantes en la Comunidad Sorda bahiana. Retomé mi contacto habitual con usuarios de la Libras. Del semestre académico 2007-I al 2008-I, conseguimos describir diálogos de un total de cerca de 50 minutos de filmaciones. Con los vídeos convertidos en formato VCD, pudimos visualizar las escenas en los ordenadores de la sala del Pólo UFBA de la Licenciatura en Letras/Libras de la UFSC (EAD) – espacio que también fue concedido por la profesora Nídia de Sá, coordinadora del curso en aquella época. Por fin, yo había conseguido crear las condiciones para adoptar un marco teórico-metodológico interpretativo e investigar cualitativamente la comunicación de profesoras y alumnos sordos filmados en 2003.

Desde el semestre 2007-II, empecé a actuar como monitor de estudios de Larissa Silva Rebouças, alumna de *mestrado* de la Faced/UFBA y profesora sorda de Libras. Retomé el proceso de implicación con los usuarios de la Libras, tanto con los TILS que son oyentes, como también con las Personas Sordas. Continuando con la construcción de mi implicación, rompí la barrera lingüística que sentí inicialmente. Además de poder expresarme en Libras, mi habilidad de comprensión ya me permitía comunicarme con sordos adultos de forma más autónoma.

De 2008 a 2009, fui coorientador de Larissa Rebouças y también de Emiliana Faria Rosa (otra alumna sorda de *mestrado* de la UFBA). Como revisor y consultor, también apoyé los trabajos de conclusión de curso (TCCs) de graduación y los proyectos de *mestrado* de Roberto César y de Thalita Araújo. En 2010, fui orientador de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, alumna sorda de Pedagogía. Ya no estaba solamente satisfaciendo mi curiosidad etnográfica, sino también

vivenciando experiencias de inmersión de valor auto y heteroformativo en Libras. El reconocimiento político de la sordera como diferencia para mí, demandaba un trabajo realizado **con** los usuarios de la Libras y no **sobre** ellos.

#### 2.6.4 Cuarta etapa: Activismo solidario y la perspectiva de los sordos

Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza. Desde la experiencia, que reconoce la receptividad y la pasividad como elementos importantes del vivir, de lo que te hace ser, de lo que te forma, **hacer significativo lo vivido supone un trabajar sobre la experiencia para que te revele sus verdades**. Pero trabajar sobre la experiencia requiere **no imponerle tu punto de vista**, sino estar a la escucha, a la espera, sin imponer tus a priori: **dejar que el otro, la otra, lo otro, te diga**. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.36, negritas mías)

En este nuevo contexto de pertenencia a la Comunidad Sorda, fui invitado por las líderes sordas bahianas, Larissa Rebouças e Priscilla Ferreira, a participar de los movimientos sociales de la Comunidad Sorda brasileña que reivindican escuelas bilingües para los alumnos sordos, prioritariamente en la *Educação Infantil y Fundamental*. Acepté la invitación. Sabía que tenía un papel a ejercer activamente como investigador implicado.

Invitado por gente de la comunidad a participar de sus pugnas, me sentía autorizado a actuar como traductor entre mundos y a apoyar Personas Sordas. En este nuevo contexto, profundicé mi aprendizaje del “valor de la mirada” (Fernández-Viader & Pertusa, 2004) hasta empezar a ver desde el punto de vista de los sordos. Consolidé la construcción de mi implicación participando de las manifestaciones y de las discusiones públicas acerca de las políticas educativas para la Educación de Sordos en el *Plano Nacional de Educação* (PNE) de Brasil.

La vinculación a causas es rica en lucidez y fecundidad comprensivas, pues posibilita aprendizajes personales de cambio existencial. Tuve la oportunidad de experimentar estas posibilidades al implicar mi investigación a una causa concreta. Cuando me vinculé al movimiento social de la Comunidad Sorda brasileña en defensa de las *Escolas Bilingües para Surdos*, confirmé el valor del “saber de la experiencia” (Larrosa, 2002, 2006) que se construye en la práctica de la *etnopesquisa implicada* (Macedo, 2012). Participar en el movimiento comunitario de los sordos amplió mi habilidad de ver desde el punto de vista del otro: una forma de comprensión nueva que vino de un aprendizaje de la experiencia de implicación:

En el encuentro con las experiencias que se quieren estudiar, sean propias o ajenas, hay siempre la necesidad de pararse, de dejarse decir, **de implicarse subjetivamente para**

**tratar de vivir el pasaje del no saber**, del no comprender, al aprender, al comprender de nuevo, o otra cosa, o de otra manera. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 67, negritas mías)

Realizar la investigación que relato en esta tesis, demandó la construcción de mi implicación y una opción metodológica apropiada al trabajo con los miembros de la Comunidad Sorda. Reconozco “a los sordos como grupo minoritario cultural” (Fernández-Viader & Pertusa, 2004, p.11) y por esta razón opto por un abordaje etnográfico de investigación en Educación, tradición heredera de la antropología cultural.

La construcción de mi implicación y mi opción metodológica no fueron decisiones automáticas. Fueron procesos que se desarrollaron a lo largo de las fechas a que me referí en esa breve narración. Tras fundamentar teóricamente y metodológicamente el concepto de *etnonarrativa implicada*, definirlo sin cerrarlo y situar sus antecedentes en las opciones metodológicas, daré un ejemplo más nítido de este dispositivo de escritura de la experiencia de investigación, en mi caso, de la necesaria inmersión en el grupo investigado.

Finalizo aquí esta narración resumida de las cuatro etapas de construcción de mi implicación con la problemática y con las personas de la Comunidad Sorda. A continuación, trato brevemente del contexto contemporáneo del movimiento de los sordos signantes en Brasil. Fue desde la participación en estos movimientos, que vivencí el ejercicio del activismo solidario en favor de las causas de los sordos y pude entender la insistencia de ellos en no concordar con las políticas oficiales. Mejor que nadie, los sordos saben las causas de las estadísticas...



Arte gráfica 2.

Logotipo de la camiseta utilizada por los miembros de la Comunidad Sorda (2011).

Imagen de utilización pública.

## 2.7 El contexto social de una investigación implicada

Como ésta es una investigación comprometida con los usuarios de la Libras, me parece necesario dar noticia de las pugnas de la Comunidad Sorda brasileña, para contextualizar la contribución que se pretende dar a estas causas con la presente investigación. En este sentido, quiero hacer referencia a las fechas históricas vividas por la Comunidad Sorda brasileña, en Brasilia, capital de Brasil, en los días 19 y 20 de mayo de 2011, con la finalidad de situar el contexto social amplio de este trabajo. En estos días, los líderes sordos de la *Federação Nacional para Educação e Integração do Surdo* (FENEIS) entregaron al Ministro de la Educación de entonces, una carta que tenía por objetivo restituir al PNE las propuestas que habían sido sometidas, votadas y aprobadas en la *Conferência Nacional de Educação* (CONAE) realizada en 2010, en aquella misma capital.

Para indignación de los representantes sordos que participaron de la CONAE, sus propuestas aprobadas y ampliamente registradas en vídeo (subtituladas en portugués escrito) fueron inexplicablemente eliminadas del informe final que sirvió de base para la elaboración del PNE. Era necesario restituir al PNE las propuestas sordas aprobadas en la CONAE. La Comunidad Sorda brasileña, así como los sordos bahianos y yo, fuimos apoyar personalmente el movimiento nacional.

En la carta de la FENEIS al MEC-Brasil, los líderes sordos reivindicaban básicamente el *status* lingüístico y cultural de la Educación de Sordos usuarios de Libras, para dar a esta educación una condición propia, tal como es considerada la Educación Indígena. Reivindicaban también la preservación del *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES) – institución federal localizada en Rio de Janeiro, bajo injustificada amenaza de cierre – así como la preservación y la inversión pública en las *Escolas Bilíngues (Libras/português)* las cuales educan mejor a los niños sordos que las escuelas sólo en portugués, como demostró Capovilla (2011). Son estas escuelas las que mejor garantizan el objetivo de la inclusión social de las Personas Sordas y no la simple inclusión escolar.

Vale resaltar un hecho importantísimo en cuestión de movimientos sociales: no fueron a Brasilia solamente los líderes de la FENEIS, pero fueron también sordos de todos los estados de Brasil convocados por su representación nacional: Niños, jóvenes, adultos y ancianos sordos, familiares de sordos, investigadores implicados, TILS, etc.

Los manifestantes, los líderes de la FENEIS y los representantes sordos en la CONAE (2010) también han comparecido a una audiencia pública en el Senado federal para manifestar su insatisfacción con una política equivocada que podrá cosechar el resultado contrario de sus objetivos anunciados. En vez de “incluir”, en el caso de los sordos, lo que podrá ocurrir es el

aumento de la “exclusión” lingüística y social de niños y adolescentes, sin hablar en violencias diversas a ser provocadas por el cierre de instituciones públicas de funcionamiento regular, aunque con limitaciones humanamente comprensibles. Lo que estas instituciones necesitan es de inversión pública, tanto en el plano de la formación, como en recursos materiales.



Arte gráfica 3. *Fuzilamento do vinte de maio de 2011*. (2011)

Autor: Maurício Damasceno, profesor sordo de Libras.

Reproducción autorizada.

## 2.7 Escuela Bilingüe: Una cuestión de Currículo y Estudios Sordos

Orden, desorden, incertidumbre, insuficiencia, constituyen el carácter moviente de toda práctica curricular. **Currículo es, por encima de todo, praxis, alteración, vivenciadas en una organización interactiva ideológicamente configurada;** es sólo mirar más allá de las prescripciones y de las certezas que se quieren definidas y definitivas (Macedo, 2002, p. 91, traducción y negritas mías).

La pugna de los sordos brasileños por la *Escola Bilingüe*, así como por el *status* lingüístico/cultural de su educación es un ejemplo muy significativo de la idea de currículo, entendido como lucha de significados. Las manifestaciones de la Comunidad Sorda brasileña en 2011 demostraron que este grupo social está diciendo claramente, con todo el protagonismo que su causa merece, que la educación de sus miembros tiene un carácter específico, lingüístico/cultural y si es así, respetar esta condición significa ofrecerles escolaridad en escuelas bilingües (Libras/ portugués escrito). Eso es intervención y protagonismo curricular. Más que eso, es la lucha de un grupo cultural para mostrar a la sociedad que no es democrático imponer un entendimiento exclusivo de la idea de inclusión escolar.

Macedo (2002) nos hace ver que la legítima búsqueda por nuevos significados, hace del currículo un espacio de negociación de saberes, y por ello, de poderes. Es el caso de los sordos brasileños y lo que para ellos significa el proyecto de la *Escola Bilingue*. Interesados en enseñar su lengua así como otros conocimientos específicos como es el caso de la *Escrita de Sinais (Sign Writing)*, los sordos proponen nuevas asignaturas y llaman la atención para la necesidad de incorporar profesores con habilidades especializadas. Nos es una pugna fácil para los sordos. No tanto por la sordera, sino que por la determinación de los gobernantes en verles como deficientes a los que se ofrece solo la política de inclusión escolar, una política “oyentista” (Skliar, 1998). En esto momento en Brasil, la participación directa de los sordos produce un escenario propio para cambios, que poco a poco van ocurriendo en distintos puntos del país.

Si el currículo no es una máquina, no es una reja, pero puede ser visto como algo que comporta un movimiento de significaciones y resignificaciones, comprendemos, entonces, que la pugna del movimiento sordo brasileño es una lucha de significación y resignificación por una visión lingüística, política, cultural e ideológica de la sordera, contra una visión patológica e insensible al hecho de que hay una lengua en cuestión. Es, por lo tanto, el uso de la Libras y el derecho de vivir y comunicarse con ella que hace la Comunidad Sorda reclamar una escuela bilingüe con la participación de profesores sordos en las decisiones curriculares y en la enseñanza de saberes propios de los sordos.



Arte gráfica 4. *Que escola é essa?* (2011)

Autor: Maurício Damasceno, profesor sordo de Libras.

Reproducción autorizada.

En síntesis, las personas Sordas están intentando cambiar las representaciones sociales que las reducen a deficientes auditivos, vistos por la sociedad como enfermos o incapaces. La visión

patológica de la Sordera no corresponde a la realidad de un grupo capaz de articular un movimiento nacional. Inspirados en los Estudios Culturales, tan importantes para este abordaje del problema curricular, los Estudios Sordos sintetizan esta lucha de significados. De acuerdo con la profesora Nidia de Sá:

Los Estudios Sordos se lanzan en la lucha contra la interpretación de la sordera como deficiencia, contra la visión de la Persona Sorda como un individuo deficiente, enfermo y sufridor, así como en contra a la definición de sordera como la experiencia de algo que falta. Al final, los sordos, como grupo organizado comunitaria/culturalmente, no se definen como “deficientes auditivos”, es decir, para ellos lo más importante no es destacar la falta o la deficiencia de la audición – los sordos se definen de forma cultural y lingüística [...] **Cualquier persona que tenga algún conocimiento de la Comunidad Sorda sabe que la definición de sordera por los sordos se construye mucho más por su identidad grupal,** que por una característica física que les hace “menos” (o “inferiores”) que los individuos oyentes (Sá, 2006, p. 66, traducción y negritas mías).

Mi investigación acerca de la negociación de significados con alumnos sordos fue ganando un sentido a lo largo del proceso de construcción de mi implicación, tal como narré brevemente antes. En paralelo a lo que me ocurría, la Comunidad Sorda brasileña ganó visibilidad con sus pugnas por una escuela que posibilite la comunicación en Libras para los alumnos sordos. La convergencia de mis esfuerzos implicados de investigación y las demandas de la Comunidad Sorda fueron como caminos independientes que se encontraron coincidentemente... Una feliz coincidencia. Vale resaltar que las investigaciones de naturaleza lingüística con metodología cualitativa suelen considerar sus hallazgos en relación al contexto más amplio de uso del habla, especialmente con respecto a las relaciones de poder. Es el caso de los sordos como grupo silenciado por las políticas oficiales. Es decir, mi trabajo siguió un itinerario en el que, afortunadamente, la interpretación sociolingüística de la negociación de significados con alumnos sordos apoya a los argumentos de la Comunidad Sorda en defensa de las *Escolas Bilingües*.

### 3. Opciones metodológicas: Fundamentos, contextos humanos y procedimientos

---

Por eso, el valor de verdad de la investigación educativa depende de la disposición de apertura a una realidad y a una comprensión de la misma vinculada a su modo de resonar en quien investiga, así como de las formas de comunicación de esa comprensión e interrogación pedagógica que aspiran a hacer eco, la autenticidad de la relación que se establece entre las reflexiones pedagógicas y la forma en que éstas se han generado en el diálogo con la realidad; **en la honestidad de afrontar la propia subjetividad mientras se busca conocer y dejarse afectar por los acontecimientos**; en mostrar la multiplicidad de significados posibles y la forma de generarse preguntas, enseñando la manera en que nacen y se relacionan con lo vivido. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 71, negritas mías)

En este capítulo, trato de las opciones metodológicas. Sigo en estilo narrativo. Las informaciones que corresponden a la formación de un investigador están aquí registradas. ¿Cambia algo si aparecen en medio a un relato? En mi itinerario, tuve que hacer opciones metodológicas para comprender la negociación de significados de profesoras y los niños sordos de modo sensible a aspectos lingüísticos, culturales, de identidad y políticos. Hice estas opciones movidos por constataciones, vivenciadas en campo, de los límites de los abordajes que no incorporan el aspecto de la implicación, así como por la convicción de que la formación de un investigador puede ocurrir de modo existencialmente vinculante y fecundo. Opté por las vías de la *etnopequisa* y de la *etnonarrativa implicadas*, que sigue tomando forma en el desarrollo de esta tesis, así como por los procedimientos y fundamentos teóricos de la sociolingüística *interaccional*.

En 2003, en el IEPCS, filmamos 37, 5 horas de clases ejecutando el proyecto de doctorado de la Facultad de Psicología de la UB. Mis opciones para promover un cambio metodológico empezaron en ese periodo de filmaciones. Debería hacer la “recogida de datos” en campo con un mínimo de interferencia posible para actuar de acuerdo con la metodología prevista en el proyecto inicial. **No fue lo que hice**. Sabía que estaba grabando clases y registrando un cotidiano rico en significaciones e identificaciones. Sabía que aquellas imágenes podrían tener implicaciones políticas. De hecho, estaba filmando observaciones de gran valor como registro de una cultura propia, observaciones a las que Macedo (2012) denomina de *etno-observações*. Además, la convivencia aprendiente con profesoras, alumnos, responsables y personal de la institución, significaba volver a mi proceso de implicación con la Comunidad Sorda.

De 2004 a 2006, intenté investigar la interacción comunicativa de profesoras y alumnos sordos utilizando la metodología observacional y el análisis secuencial. Desde de 2007, asumí la

*etnopequisa* como opción metodológica y busqué legitimar un proyecto de investigación cualitativa, lo que sólo ocurrió en 2011.

### 3.1 Fundamentos

Lo que tenemos son aproximaciones, tanteos, orientaciones, formas de expresar la relación, de aventurar posibilidades, de abrir nuevos interrogantes, de jugar con la imaginación para ver qué podría haber sido si las cosas hubieran sucedido de otra forma, etc. **Es decir, la investigación pedagógica se mueve siempre en la relación plural, incierta, variable, tentativa y subjetiva de poner en relación acontecimientos y sentido educativo.** Y la esperanza es que, al hacer eso, podamos ir avanzando en un argumento, en una posibilidad, en una orientación, esto es, definiendo posibles caminos pedagógicos. Lo cual es tanto como decir que el saber pedagógico es un saber que muestra miradas, aproximaciones, orientaciones, posibilidades, **pero que no tiene certezas.** (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.43, negritas mías)

Quiero exponer de mis fundamentos teóricos metodológicos de modo contrastivo. Hay algo que aprender, y quizás que enseñar, con mis experiencias de investigación. Con el proyecto de la Facultad de Psicología, tuve la intención de abordar mi objeto de investigación de un modo que me causó una inquietud específica, epistemológica y también personal. Pienso que narrar los motivos que me llevaron a optar por otra forma de abordaje del objeto puede ser muy aclarador cuanto a los fundamentos efectivamente adoptados en el recorrido y registrados en esta tesis.

Para mí, la mayor limitación de un abordaje cuantitativo de la comunicación humana es el hecho de que sus procedimientos y su forma de operacionalización dificultan la percepción de aspectos como la cultura y la identidad de interlocutores que negocian significados en diálogos. Actos comunicativos son tratados como fenómenos *post-factum* (Macedo, 2011). Acerca del papel de la medición de la Metodología Observacional, uno de sus teóricos, Roger Bakeman (2000, p.1) afirma que:

En el contexto de los métodos observacionales, la medición tiene lugar cuando se asignan códigos a eventos de interés en el flujo continuo del comportamiento, el cual puede observarse en vivo o grabado en vídeo, de acuerdo con definiciones y reglas que han sido descritas claramente en unos esquemas de codificación concretos. Así pues, los métodos observacionales pueden utilizarse siempre que el comportamiento de interés esté claramente definido y sea accesible a observadores externos (Bakeman, 2000, p.1)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Traducido del inglés para el español por el profesor Dr. Vicenç Quera, del *Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento* de la UB, responsable de la asignatura *Innovaciones tecnológicas en observación y análisis de la conducta – curso 2000-2001*.

Al asignar códigos a eventos de interés con el objetivo de medirlos y encontrar patrones secuenciales en el flujo continuo del comportamiento, el investigador pierde la posibilidad de acceder a los “ámbitos de la calidad” (Macedo, 2006, p.38) que pueden ser abordados por la vía del lenguaje. En el caso de la comunicación con interlocutores oyentes y sordos, definir claramente comportamientos comunicativos para codificarlos sirve para encontrar estadísticas diferenciales y secuenciales de la conducta comunicativa. Pero, al hacerlo, perdemos el aspecto lingüístico de las interacciones y por consecuencia los culturales también. Para abordar tales aspectos, necesitamos fundamentos radicalmente diferentes.

Con actos comunicativos codificados y asignados mediante observación sistemática en vídeo, podemos construir gráficos de frecuencia de estos comportamientos y/o encontrar patrones que se repiten en el tiempo transcurrido de las interacciones. En esta lógica, es posible probar hipótesis en el sentido estadístico del término.

Por otro lado, códigos y mediciones no son informaciones que permiten comprender, por ejemplo, el papel de las identidades en la comunicación y la importancia de ellas en una escena comunicativa que se pasa en el aula. Era lo que me inquietaba en un abordaje cuantitativo de la comunicación humana: la ausencia del aspecto lingüístico, entre otras ausencias... Sin describir el contenido de los diálogos ¿cómo interpretarlos haciendo referencia a ámbitos de la subjetividad y/o de la intersubjetividad?

Investigador del “significado” concepto que para él es central en la Psicología, Bruner (2009) cuestiona directamente formas de investigación que “artificializan” al extremo aquello que se quiere conocer en las ciencias “humanas”:

¿No son preferibles las interpretaciones plausibles a las explicaciones causales, sobre todo cuando **para lograr una explicación causal nos vemos obligados a articializar** lo que estudiamos hasta tal punto que casi no podemos reconocerlo como representativo de la vida humana? (Bruner, J. 2009, p. 15, negritas mías)

Tal como narré en el capítulo 2, cuando hice la recogida de datos en video en 2003, no sabía Libras lo bastante para interactuar con seguridad con los actores sociales, tampoco para comprender sensiblemente los diálogos de las profesoras con los alumnos. Retomé mi *aprendência* de la Libras en el Coro Signado y en los pasillos del IEPCS. Convivir con personas oyentes, que estaban en la misma situación que yo, era una forma de interiorizar significaciones y soluciones posibles para un reto común. Esta convivencia me proporcionó una experiencia de inmersión en el contexto lingüístico, cultural y humano de la institución. Todavía me sentía extranjeros en la Comunidad Sorda de mi propio país y el ejercicio de la curiosidad etnográfica era la solución

posible en aquél momento. Mientras grababa los videos, formabanse estas convicciones en mi consciencia: necesitaba la experiencia de inmersión, no tenía porqué perderla...

**Fue la ausencia del aspecto lingüístico en el proyecto de investigación de la Facultad de Psicología de la UB que me hizo optar por el ejercicio de una actitud etnográfica en la recogida de datos en campo del año 2003. Sabía que para comprender los actores sociales y sus hablas, de forma sensible a aspectos lingüísticos y culturales era necesario vivir experiencias que nos autorizasen a elaborar este tipo de comprensión.**

Leyendo las sucesivas formulaciones de la *etnopesquisa* (Macedo, 2000, 2006, 2012), encontré fundamentos teóricos-metodológicos para adoptar una actitud etnográfica. Con los procedimientos de la sociolingüística *interaccional* y la *etnonarrativa*, encontré bases para formas de comprensión sensibles y ampliadas de mi objeto inicial de investigación por la vía de la implicación:

*La implicación como una competencia epistemológica* y una heurística que se quiere vinculada socialmente **es, en realidad, el punto de partida que alimenta el carácter autorizante de la investigación.** Ser autor de investigaciones acerca de problemáticas relevantes y generativas es lo que buscan, tenazmente, los autores de la escena investigativa de las nuevas ciencias antroposociales. Así, el conocimiento se transforma en una pauta de conquistas que ultrapasan los idearios de una ciencia que se quiere desimplicada, como si eso fuera posible [...] En estos términos, de una forma más amplia, ciencia e interés social se transforman en una actitud vinculante, no separable (Macedo, 2012, p. 104-105, palabras en itálico del original, traducción y negritas mías).

### 3.1.1 La *etnopesquisa* como fundamento de opciones y actitudes

El abordaje antropológico de base, al que todo investigador considera hoy como incontornable, cualquier que sean, por otro lado, sus opciones teóricas, **proviene de una ruptura inicial en relación a cualquier modo de conocimiento abstracto y especulativo**, es decir, que no estaría basado en la observación directa de los comportamientos sociales a partir de una relación humana (Laplatine, 2003/1988, p.121, traducción y negritas mías).

La *etnopesquisa* fue el fundamento de algunas actitudes que tomé en medio a experiencias que viví en el recorrido. Estrictamente hablando, no trabajé con comprensiones de relatos de los participantes. En el itinerario de idas y vueltas, no me sido posible hacerlo. Sin embargo, la *etnopesquisa* fue el fundamento que amparó mi actitud etnográfica en la recogida de datos, en el proceso de descripción del habla de los participantes y en fin, en mi activismo junto a los sordos en defensa de las Escuelas Bilingües y en el apoyo a las protagonistas de esta causa.

Estas experiencias tuvieron una importancia decisiva para que yo pudiese aprender a ver desde el punto de vista del sordo, aunque no tuviese la experiencia de la sordera. Un aprendizaje que no encontraba en los libros, sino que en el vivir de la vida con el otro y su grupo, es decir, al dejarme afectar por niños sordos, Comunidad Sorda, TILS, profesoras sordas y colegas implicados en la defensa de las Escuelas Bilingües para Sordos. Es decir, fue la lectura del desarrollo teórico de la *etnopesquisa* que me dió la inspiración necesaria para seguir buscando una mirada con valor, una mirada que me permitiese comprender la negociación de significados desde la perspectiva del otro, del sordo.

La *etnopesquisa* funcionó como aporte teórico que me permitió construir un saber de la experiencia, construir una mirada, que me permitiese acercarme al punto de vista del otro lingüísticamente diferente de mí. **No podía realizar esta investigación sin estas experiencias de inmersión.** Especialmente la *etnopesquisa implicada* tuvo la importancia decisiva en la construcción de esa mirada para mí, pues fue la inspiración que me llevó a estar con los sordos en sus manifestaciones y eventos, a apoyar la formación de profesoras sordas y TILS. Fue especialmente en estas experiencias que consolidé la construcción de la mirada.

La *etnopesquisa* es una síntesis de abordajes cualitativos de investigación que la viene desarrollando Macedo en tres versiones: crítica (2000), formación (2006) e implicada (2012). Partiendo de la etnografía educacional, de distintos dispositivos de investigación cualitativa y de diferentes inspiraciones teóricas, Macedo construye una sistematización de los abordajes cualitativos de investigación. Una síntesis del propio autor:

Con su preocupación *etno* (del griego *ethnos*, pueblo, personas), la *etnopesquisa* direcciona su interés a comprender los ordenes socioculturales en organización, constituidas por sujetos intersubjetivamente edificados y edificantes, en medio a un *bagaje semántico* culturalmente mediado. En ese sentido [la *etnopesquisa*, el *etnopesquisador*] **se preocupa primordialmente con los procesos que constituyen el ser humano en sociedad y en cultura**, y la comprende como algo que transversaliza e indexaliza toda y cualquier acción humana y los etnométodos que ahí se dinamizan (Macedo, 2006, p.9, traducción y negritas mías).

### 3.1.1.1 Las inspiración de la *etnopesquisa crítica* en mi recorrido

La Comunidad Sorda es un grupo lingüístico que no se distingue solamente por el uso de la Libras, pero también porque defiende la pertenencia a una cultura con rasgos de identidad propios. Asumiendo una implicación con esta comunidad e sus causas, ¿qué actitud debería adoptar en el

relacionamiento con estas personas? ¿Cómo actuar en las relaciones del cotidiano si soy oyente y aprendiz de la Libras en proceso de constante evolución existencial?

Las opciones metodológicas que hice en el itinerario de esta investigación fueron inspiradas por los tres matices de la *etnopesquisa*. Como testigo de la riqueza de las relaciones humanas en el IEPCS en 2003 y pensando en la posibilidad de cambiar radicalmente mi abordaje de la comunicación de profesoras y niños sordos, busqué retomar mi proceso de implicación con la Comunidad Sorda en este período de recogida de datos en campo en Brasil. De vuelta a mi país, una lectura académica inspiró esta actitud:

Honestidad, capacidad de persuasión acerca de la importancia social de la investigación, compromiso ético, desprendimiento de vanidad académica, sabiduría en transitar por las seducciones que emergen de las relaciones institucionales, construcción de identidades, si posible, y disponibilidad para una contrapartida efectiva, paralelamente, y/o a partir de la propia investigación – nos parecen algunos puntos importantes para conseguir un acceso capaz de posibilitar una ***etnopesquisa densa y válida, como un estudio en profundidad de una realidad*** (Macedo, 2000, p. 149, traducción y negritas mías).

Estas ideas fundamentaron para mí el ejercicio rebelde de la *etnopesquisa crítica* con la cámara en las manos en la etapa de recogida de datos en el IEPCS. Vivencí la realización de las filmaciones como *etno-observações* (Macedo, 2012). Con la cámara apagada, conversé con las profesoras y de ellas recibí informaciones etnográficas recogidas en conversas informales, anotadas en diario de campo, preciosísimas para el tipo de comprensión aquí narrada. Interaccioné con los niños, permitiendo que ellos utilizaran la cámara en el fin de las clases. Todas estas actitudes interferían en mayor o menor grado en las filmaciones. Creamos un cotidiano y en la durada de un año escolar hice parte de ese día a día. Una relación distanciada tampoco podría garantizar que los participantes no simularan ante la lente de la cámara...

Posteriormente, al describir el habla de los participantes, encontré, los TILS y yo, suficientes indicios de que profesoras y los niños de hecho fueron flagrados por mi cámara en su cotidiano habitual. Es que pasé a hacer parte de ese cotidiano. Además de interactuar con los actores sociales directamente observados, también conversé con los responsables por los niños y con los funcionarios del IEPCS. En vez de entrar y salir de la institución en las horas acordadas, saludando formalmente los actores sociales, procuré relacionarme con ellos, siguiendo los fundamentos citados. Necesitaba **vivir** las dificultades y las posibilidades de la comunicación en Libras, pues, como recomienda Laplatine:

El etnógrafo es aquél que debe ser capaz de vivir en él mismo la tendencia principal de la cultura que estudia. [...] Así, **la etnografía es antes la experiencia de una inmersión total**, consistiendo en una verdadera aculturación invertida, en la que, lejos de comprender una sociedad apenas en sus manifestaciones “exteriores” (Durkheim), **debo interiorizarlas en las significaciones que los propios individuos atribuyen a sus comportamientos** (Laplatine, 1988, p.121-122, traducción y negritas mías).

Hacer estas opciones metodológicas me costó tiempo. Entre 2004 y 2006, aún intenté utilizar las imágenes filmadas en 2003 para concluir el proyecto que prevía la utilización de metodología observacional. Vale resaltar que la elaboración de un sistema de categorías para los actos comunicativos codificados fue una gran dificultad para la realización del trabajo. Al revisar sucesivas versiones del sistema de categorías para la observación sistemática con el uso de un programa denominado THEMECODER, quedaba cada vez más claro para mí que la subjetividad del investigador interfiere de hecho en la observación, pues, al insertar o descartar comportamientos de interés, el instrumento de observación es manipulado según el deseo del investigador y del grupo de investigación. Es decir, la “lente” de la observación puede ser “calibrada” para que se vea lo que se “quiere” ver y no ver lo “no se quiere” ver.

Tras un segundo y último intento, sin éxito, de realizar las observaciones sistemáticas en la UB con un sistema de categorías algo más estable en 2006, volví a Brasil dispuesto a asumir un abordaje de investigación cualitativo. Así, podría incorporar el aspecto lingüístico de los diálogos de los interlocutores. **Desde este ámbito de la calidad, podría tratar de los diálogos haciendo referencia tanto a aspectos individuales como a aspectos sociales de las interacciones comunicativas.**

Sin embargo, aunque hiciera la elección epistemológica que me parecía la más adecuada, sentí otra vez las dificultades con la Libras. Me sentía capaz de expresarme con alguna seguridad, pero a la vez me sentía deficientes en la habilidad de comprensión para traducir diálogos y atender para sutilezas de las interacciones. Con el apoyo de la Dra. Nídia de Sá y el auxilio de los dos becarios de su proyecto de investigación, transcribí y traduje escenas comunicativas en los semestres 2007-I, 2007-II y 2008- I de la UFBA, mi universidad brasileña. El trabajo con los TILS me posibilitó el ejercicio de convivencia aprendiente de la Libras aún más refinado, pues con este equipo cualificado se hizo posible una “mirada sensible”<sup>25</sup> para el uso de esa lengua en el aula.

---

<sup>25</sup> Utilizamos la expresión “mirada sensible” parafraseando la idea de “escucha sensible” propuesta por René Barbier (2004, p.53): “La escucha sensible es la manera de tomar conciencia y de intervenir para un investigador, un educador que se encuentra en esta lógica de investigación. Ella explora la complejidad de estructuración del *habitus* dialéctico del sujeto (individuo o grupo): su transversalidad.”

### 3.1.1.2 Un ejercicio de *etnopesquisa-formação* transcribiendo y traduciendo con TILS

La investigación, como experiencia de encuentro con el otro, es abrirse, exponerse, dejarse dar (una actitud receptiva a la que podemos prepararnos, predisponernos activamente). Pero dejarse dar significa tanto un reconocimiento de la otra, o del otro, de lo que tiene para darme, **como un reconocimiento de mi insuficiencia**, de mi necesidad, de lo que la otra o el otro me cuestiona, me pone en duda, en crisis. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 69, negritas mías)

La opción metodológica por el abordaje cualitativo empezaba hacer sentido para mí. En la misma época, leí el libro “*Etno-pesquisa crítica, etnopesquisa-formação*” (Macedo, 2006) y, con ese fundamento, hice del proceso de descripción del habla de los participantes un ejercicio de *etnopesquisa* auto y heteroformativa, trabajando con representantes de un segmento importante de la Comunidad Sorda. A pesar de realizar estas actividades en un contexto más restricto debido a la confidencialidad de las imágenes, la convivencia con TILS no era menos significativa para mí. Aprendí a respetar la competencia traductora de estos profesionales, creando también con ellos una relación de implicación personal y comunitaria.

Desde el semestre 2007-II, comencé a actuar como monitor de estudios de una *mestranda* sorda del *Programa de Pós-Graduação em Educação* del (PPGE) de la UFBA, ejercitando mis habilidades de expresión y comprensión con alguna autonomía. En estos ejercicios auto y heteroformativos con TILS y sordos, comencé a vivenciar la “*etnopesquisa-formação*”, amparado mis elecciones por fundamentos tales como:

[...] es de buen talante reafirmar que hay en ese abordaje un modelo alternativo que implica trabajar **con** los actores del cambio, en vez de trabajar acerca de ellos. Consustanciase un otra ruta formativa, denominada *nova pesquisa-ação no campo formativo*, que hace la mediación de esa forma compartida de transformar la inspiración sociofenomenológica crítica. A pesar de continuar nutriendo los idearios de la desconstrucción de las raíces y de las acciones socialmente inicuas, [esta perspectiva] **no olvida que educar es una forma de cuidado esperanzoso, en que rigor, comprensión y co-construcción no se excluyen** (Macedo, 2006, p.156, traducción y negritas mías).

Empecé a sentir la importancia de la implicación como modo de creación de saberes (Macedo, 2012). Empecé a moverme en dirección al que Macedo llamaría en 2012 de “*etnopesquisa implicada*”. Viendo los vídeos con TILS, me di cuenta de cuanto **no percibía** de lo que estaba pasando en el aula por no comprender de forma lingüísticamente refinada las interacciones filmadas. Sólo me restaba dejar que los TILS fuesen mis ojos y, en ese proceso, construimos implicaciones mutuas. En contrapartida, ofrecía mi experiencia con la formación

académica. De algún modo, a cada nueva frase traducida, aprendiendo vocabulario de la Libras en contexto real de uso, comencé a adquirir lingüísticamente la comprensión que me faltaba. El auxilio de los TILS me mostró el valor heurístico de la comprensión de la comunicación de profesoras y niños sordos, mediada por la mirada de ellos.

Ese tipo de aprendizaje por mimesis<sup>26</sup> de la habilidad de comprensión de la Libras, de sus signos y de sus frases, fue sorprendente para mí. Interpretar un signo (o una frase) y relacionarlo con el contexto de uso cotidiano, para comprender el significado de un mensaje, era una posibilidad que me abría las puertas para otra opción de investigación. Era un nuevo mundo del lenguaje que se descortinaba ante mis ojos, **dentro de ellos**. Tenía la oportunidad de preguntar acerca del uso de la Libras en el cotidiano y saber más que el significado de signos aislados. Empecé a construir un mundo interno de comprensión partiendo del mundo que me presentaba los TILS.

Por la vía de la implicación, con los ojos de los TILS, que me ayudaban a crear un saber de la mirada sensible, empecé a experimentar un saber ver con valor lingüístico, un modo de comprensión de la comunicación de profesoras y niños sordos que me posibilitaba una interpretación situada de ese objeto. Había, para nosotros, un tipo de zona de desarrollo intersubjetiva, lingüística y formativa. Los TILS tenían más conocimiento que yo en Libras, y a la vez yo era más experimentada que ellos en cuestiones de investigación.

La cercanía a los TILS debido al ejercicio de observación confidencial de los vídeos, realizada en la sala del pólo Letras/Libras de la UFBA, intensificaba *aprendências* mutuas y me permitía una comprensión posicionada de las interacciones comunicativas. En aquel momento, siquiera tenía la convicción de que la sociolingüística podría ser el fundamento teórico de una comprensión implicada, interpretativa y situada del habla que describíamos en turnos de diálogos de profesoras y niños sordos.

El carácter *etno* de esa experiencia estaba en una formación que emergía de la intersubjetividad que experimentamos de 2007 a 2008. Implicación y mimesis, consideradas en mi caso, producían una acción *etnopesquisadora* que fecundaba mundos cargados de interpretación vinculada, posicionada. Especialmente para nosotros, mucho de lo que estaba sucediendo era revelación. Para nosotros, ver grabaciones de interlocutores, anotar los elementos de los enunciados

---

<sup>26</sup> Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia: “**mímesis** o **mimesis**. (Del lat. *mimēsis*, y este del gr. μίμησις). 1. f. En la estética clásica, imitación de la naturaleza que como finalidad esencial tiene el arte. 2. f. Imitación del modo de hablar, gestos y ademanes de una persona”. Recuperado de < www.rae.es >. Acceso en 10 de setiembre de 2013. En el contexto de esta tesis, informo además los matices de sentido que Macedo (2012, p.154) da a la palabra: “[...] aprender por mimese, processo de identificação ativa e de extrema mobilização afetiva, ética e cognitiva”.

y traducirlos era una nueva forma posible de creación de saberes comprensivos acerca de la comunicación de las profesoras y de los alumnos sordos.

### 3.1.1.2.1 Relatar y reflexionar sobre una experiencia de epifanía formativa

Cabe una breve reflexión acerca de esta vivencia implicacional que resultó en *aprendências* mutuas. Acerca del habla que describíamos y sus usos, los TILS hicieron observaciones que fueron anotadas y discutidas. Íbamos construyendo puntos de vista acerca de los usos de la Libras por las profesoras. Fueron *insights* que permitieron no solamente traducir los diálogos para lengua portuguesa, pero también comprenderlos de forma sensible a los ámbitos cultural y de identidad de la Libras como deseaba desde desde 2003.

Nuestra actividad de descripción del habla de los interlocutores, proceso vivido en el contexto aquí narrado, gestó posibilidades de una localización política y valorativa para nosotros. De hecho, estuvimos juntos posteriormente en momentos de epifanía<sup>27</sup> de nuestras autorizaciones y emancipaciones, es decir, de la manifestación de ellas, partiendo de esa vivencia *implicacional* que nos vinculó existencialmente. Volvimos a nos encontrar en ocasiones acordadas o casuales, en los momentos de reivindicación de la Comunidad Sorda, en las discusiones del PNE, en las discusiones acerca de la ley orgánica del municipio, pero también en cumpleaños, bodas y diversos eventos de la vida y de la biografía comunitaria.

Nuestros itinerarios individuales se encontraban en la duración de ocho horas por semana y, así, empezamos a hacer parte de una biografía colectiva vinculada al imaginario de la Comunidad Sorda bahiana. La descripción del habla de los participantes funcionó como un catalizador afectivo. Esa comprensión empezaba a surgir en los muchos momentos que estuvimos juntos, participando de la vida de la Comunidad Sorda a que nuestras biografías personales estaban vinculadas. Y todo no era meramente el efecto de una simple causa situada en el día en que comenzamos a trabajar en las descripciones. Nuestras epifanías comprensivas y mimesis de la implicación, surgían de nuestro encuentro de biografías. Encuentros que, literalmente, construían nuestras identificaciones y, para nosotros, alumbraban posibilidades comprensivas antes no experimentadas.

Este ejercicio de *etnopesquisa-formação* (Macedo, 2006) con los TILS emergió de un proceso de construcción de una implicación que antes no existía y reveló su valor heurístico en

---

<sup>27</sup> Según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia: **epifanía**. (Del lat. *epiphaniā*, y este del gr. ἐπιφάνεια, manifestación). 1. f. Manifestación, aparición. Recuperado de < www.rae.es >, página accesada en 10 de septiembre de 2013. Homi Bhabha (1994) utiliza el término, metafóricamente, como “nacimiento”: “En el borde del siglo, nos inquieta menos la aniquilación (la muerte del autor) o la **epifanía (el nacimiento del “sujeto”)**” (Bhabha, 1994, p. 17, negritas mías).

términos de comprensión situada de la comunicación. Como decíamos, tal ejercicio también nos llevó a experiencias de epifanía mutuas. Surgió entre nosotros una comprensión-afecto, construida de sucesivos encuentros semanales que proporcionaron *aprendências* y estas hicieron inteligibles, especialmente para nosotros, la negociación de significado de profesoras y los alumnos sordos, creando *insights* acerca de las problemáticas más amplias vividas en la Educación de Sordos.

Epifanía vista aquí como metáfora de una comprensión que nace intersubjetivamente y se manifiesta en un dado momento y no meramente como el simple *insight* individual. De hecho, cada sesión con los TILS era casi sagrada para mí. Sólo tenía la vía de la implicación para dejarme afectar por otra forma de comunicación, por esa otra lengua. Había para mí un sentido de aclaración vital acerca del objeto de la investigación.

Para mí, la descripción del habla de los participantes tuvo, un valor en mi historia de vida, tanto en términos de elucidación del objeto traducido, como en términos de afectos en nuestras constituciones biográficas. No estuvimos trabajando solamente en el plan de la razón, pero también en el de la emoción. La sintonía creada en nuestra experiencia humana de *aprendências* mutuas nos vinculaba en planes autopoietico y sociopoietico.

Desde esa epifanía mutualizada que vivíamos, nuestra comprensión vinculante, tomábamos más y más consciencia de nosotros mismos y de nuestra posición en relación a la Comunidad Sorda, especialmente en relación a las reivindicaciones educativas por ella solicitadas e incomprensidas por la administración gubernamental, así como por la sociedad en general. Se creaba para nosotros una totalidad, una *gestalt* en la que *insights* comunes nos vinculaban al movimiento social de la Comunidad Sorda en defensa de la *Escola Bilingue*. Los fundamentos de la *etnopesquisa-formação* sintetizan el clima de un encuentro de investigadores y comunidad que convergen en una preocupación común:

Así, la *etnopesquisa-formação* pasa a ser una posibilidad política significativa para **que grupos secularmente alijados de los actos de pensar la formación entren en el mérito y en la edificación de ese proceso**, desde sus experiencias histórico-culturales. Aquí se da también la oportunidad de la formación ser pauta desde un conocimiento relevante para aquellos que, desde sus necesidades y referencias concretas, demandan ese derecho inalienable (Macedo, 2012, p.94, traducción y negritas mías).

La epifanía de *aprendências* intersubjetivas puede ser vista como diametralmente opuesta al aprendizaje por el hábito condicionado, no solamente por su carácter de luz súbita, pero, especialmente, por el hecho de que este alumbramiento de aspectos, que antes estaban en opacidad, **se manifiesta de la interacción heurística entre individuos que comparten una experiencia**

**común con el saber.** Interacción que proporciona la celebración del nacimiento de una nueva mirada. Epifanía, en momentos de celebraciones menores o mayores, **es la visión nacida de una construcción con el otro**, visión que emerge de elementos biográficos, individuales, catalizada por el encuentro histórico que abre la ventana de la alteración para sujetos implicados, que se vinculan a proyectos comunes de creación de saberes.

Experimentamos ese sentido de epifanía, *re-nacimiento* personal, al entrar en el mundo de la comunicación signada. Fue nuestro caso, TILS y yo, sordos y yo. Especialmente en mi caso, fue la superación de la extranjería en la Comunidad Sorda. En términos de adquisición de la habilidad de comprensión de la Libras y actuación junto a los sordos, fueron diversos momentos de epifanía vividos no sólo en el contexto formativo, pero también en la vida comunitaria: bodas, cumpleaños, manifestaciones políticas. Todo ese proceso fue para nosotros de inmenso valor en términos de alteración.

### 3.1.1.3 La experiencia de la *etnopesquisa implicada* y su epistemología emancipadora

La investigación educativa como experiencia: Alumbrando nuevas prácticas [...] Tiene más que ver con una apertura de sí y de nuestra comprensión ahora ganada por la experiencia de la investigación, que no con la proyección repetitiva sobre la realidad de nuestras convicciones y teorías. Tiene más que ver con la apertura de sí, que no con la repetición del yo. Tiene que ver con la apertura al otro. **Tiene que ver con la experiencia de la libertad, que es la responsabilidad política de la educación y su investigación.** (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 69-70, negritas mías)

La *etnopesquisa implicada* se constituye en un modo de creación de saberes disponible para un abordaje experiencial, cultivando características clínicas en un nuevo modo heurístico que emerge de subjetividades vinculadas en un proyecto común, localizado en una pauta epistemológica y ontológica. En nuestro caso, la epifanía comprensiva de los diálogos en el aula, vinculaba nuestra actividad a las aspiraciones de la Comunidad Sorda, deseante de interlocutores comprensivamente implicados. El ejercicio de la *etnopesquisa implicada* nos ponía ante de la perspectiva de vivir una vinculación colaborativa con las pugnas de la Comunidad Sorda. Una perspectiva en la que crear saberes y actuar no se excluyen, y más que eso, también se retroalimentan.

Innegablemente, la participación se vuelve un dispositivo de la comprensión a la medida que posibilita el acceso a sentidos cultural e históricamente construidos, como es el caso de la noción del “Ser Sordo” (Perlin, 2003) y la determinación de la Comunidad Sorda en la lucha por la *Escola*

*Bilingüe*. Sólo quién sufrió en la propia piel las consecuencias del oyentismo<sup>28</sup> (Skliar, 1999) sabe como es el proyecto de escuela que desea para los iguales de la comunidad. Los implicados que comprenden con profundidad ese anhelo lo apoyan inequívocamente.

La participación posibilita al investigador la vivencia intensa de la cultura del otro, sus cosmovisiones y etnométodos. Desde la participación, podemos comprender, lo más cerca posible, como el otro vive en su singularidad y a partir de ahí, aquél que investiga, sin jamás llegar a ser el otro, construye una realidad y reflexiona sobre de ella produciendo experiencias cotidianas específicas. La participación implicada es el primer paso del investigador en dirección a la alteración de su mismidad. Cuando me hice más capaz de interactuar en Libras con sordos y utilizaba menos la lengua oral en algunos eventos, unas cuantas personas llegaron a preguntarme si yo también era sordo...

En ese contexto, la objetivación es un movimiento, jamás un ideal estático de objetividad. Es un movimiento que ocurre desde de la inmersión en la cultura y en su contexto, para que podamos interpretar las acciones, las realizaciones y la comunicación de personas y segmentos humanos de la forma más situada posible. Se abre la posibilidad de interpretar valores de forma relacional y aprender con el otro, alterándonos con la diferencia en los contextos donde ella se destaca. Así, evitamos conclusiones abstractas o el mero entendimiento superficial. Esta posibilidad había sido pensada ya por la antropología cultural y aquí es retomada con el objetivo de investigar en educación y grupos específicos. Una perspectiva de investigación educativa que conecta comprensión, experiencia y acción que también es conocida entre investigadores de la Universidad de Barcelona:

Por eso, la comprensión no puede ser reducida a la captación de los significados del otro, a la interpretación de sus palabras; por el contrario, **tiene que pasar por el propio encuentro y estar atento a lo que en él nace, a lo que en él pasa, nos pasa.** (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 68, negritas mías)

Un aspecto central para nuestra proposición de investigación de carácter *etno* es el trabajo de objetivación por la vía de la *intercrítica*. Por ser implicada, lo que no significa ser una panacea, la actividad investigadora no debe dispensar la intercriticidad y la autocriticidad, sus actos de rigor.

---

<sup>28</sup> Según Skliar (1998): “El oyentismo – las **representaciones de los oyentes** sobre la sordera y sobre los sordos – y el oralismo – la forma institucionalizada del oyentismo – continúan siendo, hasta hoy, discursos hegemónicos en diferentes partes del mundo” (Skliar, 1998, p.15, traducción y negritas mías). El autor también comenta la principal consecuencia del oyentismo: “Nuestro problema, en consecuencia, no es la sordera, no son los sordos, no son las identidades sordas, no es la lengua de signos, pero, sí, **las representaciones dominantes**, hegemónicas y **oyentistas sobre** las identidades sordas, la lengua de signos, la sordera y los sordos” (Skliar, 1998, p. 30, traducción y negritas mías).

Investigar implicadamente significa abordar íntimamente la problemática de la investigación con la cual nos vinculamos, lo que también no significa la práctica de un intimismo insular – de ahí la necesidad de la intercítica. Los sentidos de vinculación, mutualidad y responsabilidad socioexistencial de una *etnopesquisa* implicada, inspiran la ética de un punto de equilibrio dinámico de estos extremos – de ahí también viene la necesidad de la autocrítica.

La objetivación anhelada en una *etnopesquisa implicada* se realiza, en buena medida por la vía de la dialogía intercítica, camino que visa evitar el populismo epistemológico, del mismo modo que el cientificismo colonialista, sombras siempre cercanas a cualquier actividad de investigación antropossocial.

La participación, más allá de la mera presencia interactiva, también puede ser comprendida como acción comprometida y responsable, un ejercicio de vinculación. En el campo teórico y práctico de la investigación-acción, muchos argumentos han sido arrollados ya en este sentido, cuando una voluntad emancipadora ha contribuido para la emergencia de un modo de investigación que rompió y ultrapasó el neutralismo positivista. Desde ahí, la investigación antropossocial en educación construye una perspectiva de politización refinada, cada vez más vinculante. En estos abordajes, la participación confirma que la creación de saberes socialmente referenciados no debe temer vinculaciones socioexistenciales. El carácter *etno* que configura la *etnopesquisa implicada* impulsa una virada socioexistencial y lingüística considerable al tratar con saberes de la experiencia de los actores sociales, del investigador y sus vinculaciones socioculturales. Ese carácter *etno* emerge de la implicación y ella misma se constituye en el modo de creación de saberes. Viví esa posibilidad con TILS, sordos e demás actores sociales de la Comunidad Sorda.

En ese sentido, una pauta epistemológica y ontológica caracteriza lo que aquí llamamos de *ciencias implicacionales*. El factor vinculante de la implicación pasa a significar más que vínculo y compromiso, pero también vinculación social, cultural, existencial, profesional, erótica y espiritual, vivida y explicitada en la investigación, desde una vivencia de pertenencia, que mira sin miedo los motivos profundos, inconscientes y frecuentemente, opacos, que trabajan para que el conocimiento sea lo que es.

Es por la vía de la implicación que el carácter político de la investigación se empodera, en la medida que actores sociales pueden encontrar caminos para realizar deseos históricos, reprimidos por una ciencia formal y excluyente. De ese modo, actores sociales pueden llevar a cabo una legitimación de saberes de la experiencia por la vía de un conjunto de argumentos científicos, académicamente legitimados, desde los cuales la noción de rigor ultrapasa sus fundamentos racionalistas y reduccionistas.

El ejercicio de la *etnopesquisa implicada*, con la construcción de una pertenencia a la Comunidad Sorda y una mejor autonomía comunicativa de mi parte, abrieron la posibilidad de comprometimiento con personas y causas. En 2009, apoyamos, Roberto César y yo, el trabajo de la profesora sorda Larissa Silva Rebouças y su determinación de cuestionar el prejuicio contra los profesores e instructores sordos de Libras en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) brasileñas. La profesora Larissa reunió datos de IES de casi todo el país, recogidos en los pólos de la graduación en Letras/Libras de la UFSC (modalidad de educación a la distancia, EAD) y consiguió declaraciones contundentes de profesores y alumnos, sordos y oyentes. Su *mestrado*, nuestro apoyo, fueron actos de investigación comprometida, *etnopesquisa implicada*. Roberto César, otra vez, actuó de forma brillante como TILS en contexto de investigación.

En 2010, Thalita Araújo y yo apoyamos el trabajo de conclusión de curso (TCC) de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira que, partiendo de su historia de vida como Negra Sorda, se lanzó a campo para entrevistar sordos de la comunidad y, como Larissa Rebouças, consiguió una cantidad expresiva de informaciones cuantitativas y cualitativas como fundamento de la expresión de su inquietud mayor: el acceso de los Negros Sordos a la enseñanza universitaria. Thalita Araújo participó de forma decisiva, con refinada habilidad traductora. Nuestra actuación como traductores procuró velar por la originalidad autoral de las ideas de Priscilla Ferreira y, así, participamos aún más densamente del imaginario de la Comunidad Sorda. Fueron dos nuevos momentos de epifanía para todos nosotros.

La Comunidad Sorda compareció en expresivo número a ambas las defensas. Larissa Rebouças vino a la defensa del TCC de Priscilla Ferreira. Son significativamente mutuas las implicaciones entre los sordos y demás miembros de la comunidad. Contribuir con líderes sordos en sus procesos de autorización, vía formación implicada, creaba estos momentos de epifanía y congratulación comunitarios. Es impresionante la capacidad de aglutinación de la Comunidad Sorda alrededor de los avances de cada uno de sus miembros.

Acercas de este momento de revitalización de los movimientos sociales por la vía de la formación, Macedo (2012) formula algunos interrogantes:

Actores sociales, como *etnopesquisadores* críticos, como aprendices y observadores implicados, como seres humanos conectores, en proceso de autorización, es decir, de instituirse como autores de sí propios, se preguntan siempre, tras sus experiencias formativas desde la investigación: ¿nosotros estamos revitalizados para empoderar nuestras pugnas como resultado de nuestra forma de ver y practicar el movimiento social? ¿Podemos superar los *slogans* de la retórica política? ¿Hay procesos generativos y de emancipación en nuestros *insights*? (Macedo, 2012, p. 95, cita traducida por mí).

El desarrollar de los hechos en el, literalmente, “nuestro” itinerario son como una respuesta situada para las preguntas de Macedo en la cita anterior. El apoyo a la profesora sorda Larissa Silva Rebouças, en el proceso de elaboración de su disertación de *mestrado*, nos mostró como una nueva posibilidad de creación de saberes puede ser fecunda en términos de empoderamiento.

Tras la defensa de su disertación, Larissa Rebouças pasó en un concurso y ocupó su espacio como profesora de Libras en la *Universidade Federal de Sergipe* (UFS) donde coordina proyectos implicados, agregando formalmente TILS educacionales para los alumnos sordos de la institución desde que fundó el *Grupo de Pesquisa e Estudos Surdos de Sergipe* (GPESSE). En diciembre de 2011, tuvo lugar el primer encuentro del GPESSE en la UFS y allí estuvimos: Priscilla Ferreira, Roberto César, yo, otros sordos y TILS de Salvador, así como sordos y profesores de Sergipe y de regiones vecinas de otros estados del noreste de Brasil. Hubo un mesa redonda en la que yo era el único oyente en medio a líderes sordos regionales. Mi emancipación comunicativa nos autorizaba a la actuación. Viviendo estas escenas, podía ver el sentido de mi investigación. Acerca del valor de la militancia como perspectiva epistemológica existencialmente vinculante, Macedo (2012, p.33) propone que:

Militancia, dentro de la perspectiva aquí acogida, significa implicarse procesualmente y realizar algo defendido en una perspectiva valorada, social e imaginariamente referenciada. En estos términos, habrá una epistemología de perspectiva militante, en la que implicación y comprometimiento fecundarían esa epistemología acionalista y existencialmente vinculante, **por procesos ricos en descubiertas y rigor constituídos por una densa y responsable dialogicidad y dialeticidad**. Así, y teniendo en cuenta el sentido de una epistemología militante aquí trabajado, podríamos hablar del pasaje de una investigación participante para la *etnopequisa implicada* (Macedo, 2012, p.33, traducción y negritas mías).

Participación y comprometimiento pueden componer esa totalidad implicacional. Sin embargo, ámbitos implicacionales traen para la actividad de la investigación la problemática compleja de la presencia del sujeto individual/colectivo y sus relaciones de pertenencia para la producción del saber. Esta es la pauta mayor de la implicación. Es decir, la investigación habitualmente es una actividad reprimida/escondida o no, depende del modo de subjetivación de nuestra emergencia en los contextos de la vida.

Implicada o no, la formación de un investigador no debe permitir que él deje sus relaciones de pertenencia y de afirmación en la puerta de la universidad como es habitual ocurrir. Todo por lo contrario, la universidad debe ser una institución donde sujetos individuales/colectivos construyen, se construyen y se reconstruyen por la vía del diálogo autorizante con los actores de esta institución

y sus especificidades. Es en este sentido que el investigador puede ejercitar un otro modo de hacer “ciencia con consciencia” (Morin, 1982) en toda su complejidad.

Vale resaltar que el acto de autorizarse, de hacerse autor de si propio, sólo es posible por la vía de la actualización de nuestros procesos implicacionales. Por caminos otros, habitualmente, nos envolvemos en limitados atendimientos a demandas exoterodeterminadas. Hay que encontrar la temporalidad de la alteridad y desde la implicación, hay que vivir la alteración y el reconocimiento político de la diferencia. Las ideas de Paulo Freire nos hacen recordar del riesgo que corremos cuando, al hablar por el otro, se puede hablar en contra de él. La vía de la implicación puede ser un ejercicio de autorización, de emancipación, en fin, siempre con el otro, no por él, **ni acerca de él.**

Una preocupación que merece referencia, cuando trabajamos en la producción del conocimiento con nuestras implicaciones, es que debemos cuidar de otro riesgo que es la sobreimplicación, es decir, el tipo de limitación que se instala por el activismo que no consigue mirar más allá de sus palabras de orden, conceptos protegidos y cosificados. La sobreimplicación puede asfixiar la investigación, en la misma medida en que la implicación puede alimentarla. Sobreimplicado, el investigador puede verse ante de la no-investigación por la imposibilidad de objetivación y la ausencia de una práctica investigadora. Seguramente, la *etnopesquisa implicada* rompe con la cultura de la distancia científica habitual en muchas universidades, pero ni por eso su ejercicio debe impedir la creación dentro del modo implicacional de investigar.

El ejercicio de la *etnopesquisa* como dispositivo de ampli-acción de la comprensión, me ha generado la disponibilidad para realizar una investigación de la negociación de significados de profesoras y alumnos sordos, de carácter implicado y vinculado a una pauta amplia de las cuestiones de la Educación de Sordos. Debemos recordar algunas premisas críticas básicas para esta opción: 1) el lenguaje es central para la formación de la subjetividad; 2) el pensamiento no es abstracción en un vacío de relaciones de poder establecidas socio-históricamente; 3) hechos sociales, especialmente la educación, no son aislados del dominio de los valores y del registro ideológico, 4) las relaciones entre concepto y objeto, significante y significado no son estables, ni fijas, son mediadas por relaciones sociales de producción.

En cualquier sociedad existen grupos privilegiados en relación a otros. Aunque las razones para ese privilegio puedan variar enormemente, la opresión practicada en las sociedades contemporáneas es reproducida de forma aún más violenta cuando los injusticiados aceptan el *status* social como natural, necesario o inevitable. La opresión tiene muchas caras y el foco sobre sólo una de ellas dificulta la percepción de las interconexiones entre ellas. Es así que las prácticas predominantes de investigación, generalmente, contribuyen con la reproducción de los sistemas de

opresión, entre otros, los de clase, raza, género, sexualidad, lengua, aunque que lo hagan de forma involuntaria.

El gusto por el trabajo intercrítico y contextualizado en realidades socioexistenciales, llenas de matices y lógicas propias, guarda íntima relación con el estilo de investigación desarrollado por los analistas institucionales del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Paris Saint-Denis (entre ellos René Barbier), pautados en la práctica de la hermenéutica situada. Vale resaltar que siendo una forma de interpretación más profunda, la hermenéutica, el saber del dios Hermes, significa apertura de caminos, de horizontes, de alteración en fin.

Hay que llevar en cuenta que en los escenarios contemporáneos, caracterizados por nuevas heterogénesis y sus protagonismos, surgen aperturas para caminos muchas veces nunca recorridos y estrategias que fundan realizaciones históricas desde esas nuevas políticas de sentido. Son los escenarios que emergen del seno de los movimientos sociales contemporáneos. Es la praxis del trabajo cotidiano con personas y sus segmentos sociales de pertenencia. Actores sociales de movimientos sociales e investigadores pueden producir saberes, alterando realidades en la búsqueda de múltiples justicias por las que luchan e instituyen poderes.

### 3.1.2 La *etnonarrativa implicada*

[...] emprender una investigación que quiere ser una experiencia, que quiere ponerse en la disposición de abrirse a la posibilidad de encuentro personal con otros y otras, en la aceptación de la novedad, en diálogo entre sí y lo que se vive en las situaciones generadas durante la investigación, **todo esto supone convertir la narración en una forma de investigar.** (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, pp. 80-81)

En conversas con Roberto Sidnei Macedo, colega y autor de gran afinidad metodológica, hablé de mi itinerario y llegamos a pensar metodológicamente sobre la posibilidad de tejer el hilo del texto de una tesis con la propia narrativa de sus etapas. En nuestras conversas, decíamos que en un caso como el mío, dos aspectos de la trayectoria deberían ser destacados: la importancia de la participación de TILS y sordos en la construcción de mi mirada hacia el objeto, y el componente implicacional de ese proceso. Fue en este contexto que él sugirió que propusieramos un concepto metodológico para legitimar mi narración implicada, es decir, una *etnonarrativa*. Resolvimos por la propuesta de un concepto que nos permitiese seguir por el camino deseado. De ese modo, yo tendría un fundamento para la comprensión del objeto de investigación y sus vinculaciones con la problemática más amplia de la Educación de Sordos.

Ante la densidad de la presencia del otro y su diferencia lingüística, sordos y TILS, en el itinerario a ser narrado, que aquí justifica el carácter *etno* de la investigación, acepté la sugerencia y resolvimos desarrollar el concepto de *etnonarrativa implicada*, es decir: **la historia de la investigación narrada por el testigo ocular, situada en un contexto de relaciones humanas**. Siendo un concepto que surge en principio de la experiencia de investigar a lo largo de tiempos y espacios con la Comunidad Sorda y sus miembros, tampoco es idea que emerge de un vacío teórico. La propia teorización de la *etnopesquisa implicada* ya trae antecedentes que señalan el valor de la narrativa como dispositivo comprensivo:

Para tal, la *etnopesquisa* presenta **totalizaciones narrativas** capaces de expresar ese movimiento, en el que se puede percibir muy bien lo que es la producción comprensiva del actor social participante de la investigación y la “composición” comprensiva que es realizada por el investigador (Macedo, 2012, p. 92, traducción mía, negritas del original).

Sin pretender crear una síntesis cerrada, pero, en vez de eso, dejar margen para que miradas múltiples puedan hacer lecturas múltiples, **formulamos el concepto de *etnonarrativa implicada* como narración en la cual los componentes implicacionales sitúan la comprensión del objeto-proceso**. A nuestro modo de ver, no es necesariamente la narrativa de una investigación – lo que se puede hacer de forma desimplicada, tampoco es exclusivamente la narración de un investigador acerca de su itinerario de investigación. Puede ser la narración de un actor social acerca de un hecho o acontecimiento, siempre que el que el narrador expone como comprende el sistema de relaciones que sitúan el hecho narrado, es decir, siempre que el narrador exprese lo vivido, sus experiencias o de otros, conectados por la alteridad que afecta a unos y a otros. La narrativa tiene la posibilidad de expresar la experiencia, Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010) explican:

En gran medida, el saber de la experiencia tiene forma narrativa: es así como se revela el saber que se mantiene apegado al acontecer de las cosas. En lo que tiene este de saber discursivo, encuentra mejor expresión incardinado en los relatos de situaciones vividas que muestran su potencialidad de significado por la forma en que nos llegan, como historias que muestran su complejidad, su sutileza, su discurrir en el tiempo, su interpretación múltiple y abierta, su sentido ligado a lo que se siente, y no sólo a lo que se sabe como proposición verbal. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 80)

También en el ámbito teórico de la historia de vida y de la biografía como fundamentos de la investigación (auto) biográfica desarrollada en Europa, encontramos antecedentes para el concepto de *etnonarrativa implicada*, expresión con la que anhelamos traducir un conjunto de percepciones y afectos a respecto del arte de contar historias, vista aquí como dispositivo de síntesis

de la investigación, en mi caso, con destaque para el componente implicacional que me condujo a la comprensión de la negociación de significados de profesoras y niños sordos.

¿Lo que hace de una narrativa un relato situado? El hecho de que ella es habitada por personajes y relaciones. Cuando estas relaciones se establecen con la vida del narrador, en una sucesión de eventos con comienzo, medio y fin, tenemos la *etnonarrativa implicada*. Abordajes como la de Christine Delory-Momberger (2008) sobre los modelos biográficos y la escrita de si convergen para esa visión de la narrativa:

Es la narración que confiere papeles a los *personajes* de nuestra vida, que define posiciones y valores entre ellos; es la narración que construye, entre las circunstancias, los acontecimientos, las acciones, las *relaciones* de causa, de medio, de finalidad, que polariza las líneas de nuestros *enredos* entre un comienzo y un fin y los lleva para su conclusión; que transforma la relación de sucesión de los acontecimientos en encadenamientos finalizados; que compone una totalidad significativa, en la que cada evento encuentra su lugar, segundo su contribución en la realización de la historia contada. Es la narración que hace de nosotros el propio personaje de nuestra vida; es ella, en fin, que da una historia a nuestra vida: *no hacemos la narración de nuestra vida porque tenemos una historia; tenemos una historia porque hacemos la narrativa de nuestra vida* (Delory-Momberger, 2008, p.37, cita traducida por mí, itálicas del original).

Partiendo de fundamentos como ese, proponemos el dispositivo de la *etnonarrativa* como aglutinador de los movimientos de comprensión implicada que transversalizan la investigación cualitativa realizada en medio a la acción social. Son las *experiencias interpretativas* que surgen de las actividades intermediadas que explicitan argumentos reveladores con funciones heurísticas propias. Estas experiencias, *insights* comprensivos, pueden esconder (des) ordenes fractales que, una vez explicitadas en un entramado narrativo, revelan una espiral y pueden componer una totalidad comprensiva y comprensible.

Una comprensión implicada, vivida en múltiples movimientos e, incluso, marcada por fundamentos opuestos, puede servir como hilo de una *etnonarrativa* que agrupa partes y todo, singularidades y totalidades, abriendo camino para la alteración, fructo de la vivencia y la convivencia aprendiente con el otro. Con su carácter *etno*, la narración surge como potencialidad de desvelamiento y creación, llena de elementos propositivos del acto de comprender y su capacidad de *medi*-acción, es decir, de actuar en medio a otros – posibilidad dada a un ego que se implica en una narrativa en primera persona y, desde ella, produce un saber de la experiencia. Cuando Macedo afirma que “no hay historias sin sus contadores y sus inteligibilidades” (Macedo, 2012, p.145, traducción mía), encontramos, en la idea de *etnohistoria*, otro antecedente del papel de la implicación en la narración:

Con ese mismo *modus operandi* de comprender comprensiones, el trabajo con la historia de vida en la *etnopesquisa* pasa a configurarse en nuestra experiencia como una investigación con **Etnohistorias**. Partimos de la premisa de que la historia narrada, como fuente rica de interpretaciones acerca de la memoria y de la tradición, depende de quien cuenta y de la riqueza de informaciones que aporta. Su configuración es un *corpus* interpretativo que emerge de un *acto narrativo implicado*. (Macedo, 2012, p. 144-145, traducción mía, negritas y itálicos del original).

Entrevistamos también las profesoras y ellas contaron parte de sus historias de formación y de aprendizaje de la Libras. Especialmente la declaración de una de las profesoras sordas participantes de esta investigación, también sirve de ejemplo de una *etnonarrativa implicada*. En la narración de su historia de vida, la profesora cuenta, desde su punto de vista, como era la relación con la escuela oralista<sup>29</sup> y lo que pasó en su vida desde el contacto con otros usuarios de la Libras. Curiosamente, esa profesora sorda volvió para enseñar Libras en la misma escuela, que en el pasado era oralista...

El relato de la otra profesora sorda fue otra *etnonarrativa implicada* acerca de la virada lingüística proporcionada en su vida por el encuentro con la comunidad (vide apéndices A.2 y B.2). Estas historias de vida componen un entramado que tiene puntos en común con diversas historias contadas por personas sordas como Emmanuelle Laborit (2001) o Pepita Cedillo Vicente (2004): el aislamiento en familia, la tensión en la escuela oralista y el encuentro con los usuarios de la lengua de signos. Son literalmente otras versiones y otras políticas de sentido que seguramente argumentan contra el aislamiento en la actual escuela inclusiva.

*Háblame a los ojos* es un libro que trae un ejemplo interesante de una *etnonarrativa* sorda y de su importancia para una comprensión situada de los modos de actuación de una profesora. En su libro, Cedillo Vicente (2004), profesora e investigadora sorda, narra escenas de su propia historia de vida, explicitando influencias de la educación oralista en su formación, posicionándose críticamente en relación a tales educadores:

Son tantas veces que hago como si fuera oyente que comienza a ser una actitud automática. No sé cuándo entiendo y cuándo no. Asiento por automatismo en ambos casos. Las estrategias para salir de esas situaciones de incompreensión las he ido descubriendo y acumulando año tras año y surgen, de manera automática, para gozo de las personas oyentes. ¿Todas las personas oyentes? No, **sólo los profesionales de educación de**

<sup>29</sup> Para Skliar (1998) “[...] el oyentismo, o el **oralismo**, no puede ser pensado solamente como un conjunto de ideas y prácticas simplemente destinadas a hacer con que los sordos hablen y sean como los oyentes. Conviven dentro de esas ideas otros antecedentes: los filosóficos – lo oral como abstracción, lo gestual como sinónimo de obscuridad del pensamiento; los religiosos – la importancia de la confesión oral, y los políticos – la necesidad da abolición de los dialetos, dominantes ya en el XVIII y XIX (Skliar, 1998, p. 17, traducción mía).

**orientación exclusivamente oral (en adelante, oralistas)**, es decir, los que descalifican a la Lengua de Signos como una lengua natural con la que se pueden comunicar los padres, la familia, los educadores, con el niño sordos desde su más tierna infancia (Cedillo Vicente, 2004, p. 29, negritas mías).

Relatos como este, me motivaron a buscar las narrativas de las profesoras sordas que participaron de las filmaciones realizadas en 2003. Comprender, de forma situada, sus modos de actuación en el aula fue una tarea que no podía desconsiderar las *etnonarrativas implicadas* de las propias historias de vida de las profesoras.

### 3.1.3 La sociolingüística *interaccional*

En un nivel de análisis, **el estudio de los turnos de habla y de cosas dichas en el turno de alguien, son parte del estudio de la interacción cara a cara**. La interacción cara a cara tiene sus propios regulamentos; tiene sus propios procesos y su propia estructura y ellos no parecen ser de naturaleza intrinsecamente lingüística, aunque frecuentemente expresos por un medio lingüístico (Goffman, 1964, p.134, traducción y negritas mías).

Entiendo que la construcción social del significado es un proceso subjetivo y intersubjetivo a la vez, es decir, es un fenómeno complejo. Siendo una tela de significados, la cultura es compleja. Comprender la interacción comunicativa cara a cara solamente en términos de emisor-receptor-mensaje-retroalimentación nos parece un reduccionismo improductivo para un ejercicio de investigación vinculado a la formación de profesores-investigadores. Una mirada simplemente esquemática como guía de la investigación en comunicación humana me parece ingenua por desconsiderar aspectos sutiles, pues como argumenta Goffman (1964), la comprensión del discurso no debe negligenciar el contexto social de la comunicación. Acerca de esa propuesta de comprensión de la comunicação en su “situación social”, Ribeiro y Garcez explican que Goffman:

Describe la complejidad de las variables sociolingüísticas implicadas en la interacción y señala la importancia del valor que se atribuye a estas variables por los participantes en una situación social concreta. De modo que, **el estudio de la relación entre lengua y sociedad pueda ser visto partiendo del uso del habla y contextos sociales específicos, asumiendo un marco teórico bien más complejo** [...] Goffman nos invita a examinar la situación social como escenario de la investigación – el ámbito que tiene sido desconsiderado – y deja un alerta a los interesados: Una vez cruzado el puente entre los estudios del habla y los de la conducta social, nos volveremos todos demasiado ocupados para volver hacia tras” (Ribeiro & Garcez, 2002, p.13, traducción y negritas mías).

En el artículo *The neglected situation* (Goffman, 1964), el autor ejemplifica diferentes situaciones de contexto social del discurso: el hablante puede estar conversando con alguien del

propio sexo o del opuesto, con alguien subordinado o jerárquicamente superior, con un oyente o con más de uno, con un interlocutor presente o al teléfono, partiendo de la lectura de un guión o espontáneamente, en una ocasión formal o informal, rutinaria o emergencial. Actualmente, los interlocutores también pueden interactuar en ambientes virtuales: en el Skype, en el Facebook, en el ooVoo, etc.

Todos estos aspectos componen lo que Ribeiro y Garcez (2002) denominaron de “escenario de la investigación” en la sociolingüística *interaccional*. Podemos ampliar el abanico de esos escenarios de la comunicación, aludiendo también a otras situaciones y papeles sociales: el hablante puede ser profesor o alumno, oyente o sordo, persona fluida en lengua de signos o no, ciego o vidente, así como hablantes de una lengua nacional de prestigio o de una lengua minoritaria deprestigiada.

En contexto contemporáneo, hemos de recordar otros espacios de la comunicación social creados por las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, tales como los ambientes virtuales de conversa en línea, los mensajes cortos por telemóvil, las redes sociales, en los cuales algunos de los aspectos señalados ya por Goffman encajan perfectamente: número de participantes a quién el mensaje es dirigido, relación de subordinación, género, etc. Goffman insiste en la importancia de los valores agregados a los atributos sociales como objetos de investigación:

Hay que notar que no son los atributos de la estructura social que se están llevando en cuenta aquí, tales como edad y sexo, **pero sí los valores añadidos a estos atributos en la forma en que son reconocidos en la situación inmediata** mientras la misma ocurre. [...] Las reglas culturales establecen como los individuos deben conducirse en virtud de estar en grupo, y estas reglas de convivencia, cuando seguidas, organizan socialmente el comportamiento de aquellos presentes a la situación (Goffman, 1964, pp. 134-135, traducción y negritas mías).

Un aspecto de especial interés para la sociolingüística *interaccional* es el alineamiento, es decir, la posición del interlocutor en la interacción comunicativa, aquello que Goffman denominó como *footing*. Este aspecto también nos interesó, a mí y a los TILS que auxiliaron en la descripción del habla de los participantes. Como veremos, alumnos *signantes* que aprenden signos nuevos tienen iniciativas en las interacciones y, en algunos momentos, percibimos como estas participaciones auto-autorizadas tienen una connotación de cambio de la posición que los alumnos ocupan en el discurso – un indicio de empoderamiento, también por la vía de la adquisición de una lengua y de la comunicación en Libras. Ribeiro y Garcez (2002), explican que:

En 1979, Goffman introduce el concepto de *footing*, ya como consecuencia del concepto de contexto del discurso. ***Footing* representa el alineamiento, la postura, la posición, la proyección del “yo” de un participante en su relación con el otro**, consigo propio y con el discurso en construcción. Pasa, en este sentido, a caracterizar el aspecto dinámico de los contextos y, por encima de todo, su naturaleza discursiva. En cualquier situación cara a cara, los *footings* de los participantes son señalados en el modo como ellos gestionan la producción o la recepción de las elocuciones. **Los *footings* son introducidos, negociados, ratificados (o no), co-sostenidos y modificados en la interacción** (Ribeiro & Garcez, 2002, p.107-108, traducción y negritas mías).

Tomando las observaciones de Goffman acerca de la estructura social, valores agregados, reglas culturales, etc., quisiera señalar la necesidad de dispositivos de investigación que permitan el ejercicio ampliado de una comprensión sociolingüística, implicada, que no negligencia el contexto social de la comunicación. Con la motivación de llevar en cuenta los aspectos situacionales de las interacciones cara a cara que constituyen el “escenario de la investigación”, recogí los videos de modo etnográfico para que me fuese posible hacer referencia a estos aspectos, rescatando el sentido del discurso de los participantes y situando el contexto de la comunicación. También en este sentido, esa fue una opción metodológica que me permitió acceder a “ámbitos de la calidad” (Macedo, 2006) de la interacción comunicativa de profesoras y niños sordos. Acerca de lo pertinente que es la interpretación situada de los fenómenos del lenguaje, Macedo (2006) comenta:

Sin embargo, partiendo de las orientaciones sociofenomenológicas de las investigaciones cualitativas, las acciones y construcciones humanas dejan de tener un significado idealista estable; estas deben, frecuentemente, **ser interpretadas y reinterpretadas de forma situada**. En consecuencia de esta gira epistemológica, viene a ser necesario que el investigador intente ponerse en la posición del actor social, es decir, **que haga el esfuerzo para percibir el mundo del otro partiendo del punto de vista de él**, pues de otro modo, jamás tendrá acceso a lo que estamos denominando de **“ámbitos de la calidad.”** (Macedo, 2006, p. 38, traducción y negritas mías).

Con personas oyentes, la sociolingüística normalmente recoge el habla con videograbaciones y las describe con la transcripción y anotación de detalles de interés. Según sea necesario, se muestra las descripciones a los participantes para aclarar dudas. Con niños, jóvenes y adultos sordos, el uso de filmaciones es imprescindible para el registro de aspectos de la comunicación signada que no se restringen al léxico de la Libras y que también interfieren tanto en el sentido del habla descripto como en la interpretación de ello. Estos aspectos son: expresiones faciales, miradas, gestos culturales, etc. Por otro lado, los vídeos deben ser vistos solamente por el investigador y por personas vinculadas al proyecto de investigación, debido a la legislación que protege la imagen de niños deficientes de la exposición pública. Esta restricción legal no impide la

investigación, es cuestión de tomar las autorizaciones de los responsables para el uso exclusivamente científico de las imágenes, providencia que tomé en el inicio de las filmaciones de la recogida de datos.

Una vez registrada la interacción comunicativa cara a cara con videgrabaciones que permitan llevar en cuenta aspectos no verbales de la comunicación, la etapa siguiente es la descripción del habla de los interlocutores. Ese procedimiento sirve para establecer el texto de la interacción a ser interpretado, como habitualmente se hace en ese tipo de investigación con oyentes. En el caso de la investigación con Personas Sordas, la descripción del habla también sirve para que otros investigadores, que no tengan conocimiento de la Libras, puedan leer y entender la interacción del mismo modo que pueden hacerlo en relación a la descripción del habla en interacciones comunicativas de personas oyentes que se expresan en la modalidad oral. Es un procedimiento delicado, necesario y que no debe renunciar a la búsqueda del rigor para que se pueda fundamentar el contexto de la comunicación y su comprensión:

En ese abordaje del discurso, tanto el hablante como el oyente tienen papeles activos en la elaboración del mensaje y en la definición de “lo que está pasando aquí y ahora”. **No hay por lo tanto significado que no sea situado.** La noción de **contexto** gana relevancia, pasando a ser entendida como creación conjunta de todos los participantes presentes al encuentro y emergente a cada nuevo instante interactivo. Los interlocutores llevan en consideración no solamente los datos contextuales relativamente más estables acerca de los participantes (quién habla para quién), referencia (de lo que dice), espacio (en cual lugar) y tiempo (en qué momento), pero considera más que nada el modo como cada uno de los presentes señala y sostiene el contexto interactivo en curso (Ribeiro & Garcez, 2002, p.8, traducción y negritas mías).

La elección de la sociolingüística *interaccional* ocurrió entre otros motivos, por ser un abordaje cualitativo, interpretativo, adecuado para la comprensión de la interacción comunicativa de forma situada en términos del contexto y de los interlocutores. A mi modo de ver, en el ámbito cualitativo de la comunicación, es un abordaje que tiene el mismo papel que la metodología observacional en la investigación de patrones del lenguaje, con la ventaja de que posibilita la comprensión de aspectos sutiles de la comunicación humana en el contexto social de uso real de las lenguas.

Por supuesto, la sociolingüística *interaccional* me permitió más que comprender los cambios de posición y formas de organización del discurso. Ese abordaje también me posibilitó ir encontrando en el camino, aspectos de lo que es enseñar y aprender con niños sordos. Los TILS y yo anotamos comentarios sobre estos aspectos y registramos nuestros puntos de vista.

Tras realizar una investigación acerca de la incompreensión de profesoras oyentes y alumnos sordos en el aula, empleando la etnografía educacional y la sociolingüística *interaccional* como fundamentos teórico-metodológicos, Carlos Henrique Rodrigues (2008), sintetiza qué es lo que importa en nuestra tarea como investigadores del habla:

En suma, en el análisis sociolingüístico, **se verifica el éxito, o el fracaso, de la comunicación y como eso se relaciona a los conocimientos sociales, culturales, lingüísticos y contextuales de los participantes**. Obsérvanse los modos como los miembros de un cierto grupo identifican los eventos de habla, como ellos los interpretan, como el contexto se construye en la interacción y como los conocimientos previos de los participantes producen determinadas inferencias e interpretaciones (Rodrigues, 2008, p.161, traducciones y negritas mías).

### 3.2 Contextos humanos

Entiendo que para una comprensión de las conversaciones de profesoras y niños sordos, es importante, primero, dar informaciones acerca de estas personas, que posibiliten la construcción de una idea de sus posibilidades comunicativas. Primero las personas. Tras ofrecer información relevante sobre los participantes, a continuación también informo algunas características de interés acerca del ambiente donde habitan educativamente estas personas. Finalizando el contexto humano de este apartado metodológico, informo los cuidados éticos que observé para investigar con estas personas y con los que me auxiliaron en esta tarea.

#### 3.2.1 Primero las personas: Los participantes

Los perfiles de los participantes están disponibles en los apéndices A, B, C, D, y E. En el apéndice F, disponible en el CD, están los pareceres de las estimativas de los estadios de adquisición de la lengua de signos (LS) de los 13 alumnos. Otras informaciones documentales de los alumnos encontradas en la documentación del archivo del IEPCS (anamnesis, formulario de inscripción, formulario de selección, formulario de identificación, formulario de control) también están disponibles en el CD que acompaña la tesis. Los modelos de los formularios de seguimiento y de evaluación del IEPCS están en los anexos al final del impreso.

De las profesoras, establecí el perfil de la historia de formación y de aprendizaje de la Libras. De los alumnos, construí perfiles intitulados “una mirada por las lentes de nuestros ojos” con informaciones sobre de la sordera, percepciones del investigador y de las profesoras, las formas de comunicación en la familia, escolaridad anterior, así como la estimativa de los estadios de

adquisición de la lengua de signos de cada uno. Mi opción es disponer en el cuerpo del texto de la tesis las informaciones que posibilitan la lectura de los extractos seleccionados para la interpretación comprensiva de la comunicación de las profesoras y los alumnos. Por supuesto, sugiero la lectura de las descripciones del habla y de los perfiles de profesoras y alumnos para una comprensión aun más refinada de la participación de cada uno en los diálogos.

Legalmente, las profesoras sordas del IEPCS eran contratadas como auxiliares pedagógicas. En aquél momento, la directora del IEPCS, sensible a la naciente propuesta de la Educación Bilingüe para sordos, acogió dos Personas Sordas adultas dispuestas a actuar en la institución. Como las actividades de las auxiliares sordas estaban relacionadas con la enseñanza de la Libras para los niños sordos, decidí considerarlas como profesoras sordas para todos los efectos de la investigación. Aunque el ejercicio docente de estas personas no fuera institucionalmente reconocido, considerarlas profesoras fue una decisión fundamentada en las filmaciones que registraron sus actividades de enseñanza.

### 3.2.1.1 Las profesoras

Las cinco profesoras del IEPCS que participaron voluntariamente, y además, ese fue el criterio principal de la elección de ellas, fueron:

- **Raquel y Paula**, profesoras sordas.
- **Sara, Rebeca y Eva**, profesoras oyentes.

Todos los nombres son ficticios.

**Profesora Raquel**, sorda de nacimiento (vide perfil en el apéndice A), fluida en Libras, es una profesora que hace sesiones de cuentos infantiles en Libras con los alumnos sordos de las profesoras Rebeca y Eva. Las tres actuaban por las mañanas en el IEPCS<sup>30</sup>. Viendo los vídeos, se puede notar que es propio de Raquel una actitud más disciplinaria con los niños al ejercer su función docente. Su papel como profesora de Libras era evidente en escenas como al distribuir las piezas coloridas de montar (Lego) para los niños, revisaba y enseñaba el vocabulario del campo semántico de los “COLORES”. En esta escena y en otras, Raquel también trabajaba con normas de convivencia social, corregía configuraciones de mano de los signos enseñados a los alumnos,

---

<sup>30</sup> En Brasil, los niños van a la escuela por las mañanas o por las tardes.

comentaba observaciones de ellos acerca de las historias, etc. Tengo el registro en vídeo, de diversas actuaciones semejantes, en diferentes situaciones del cotidiano escolar.

**Profesora Paula**, sorda desde los cuatro años de edad (vide perfil en el apéndice B), es fluida en Libras y también es muy habilidosa en lo que se refiere a la adaptación de cuentos de literatura infantil para esta lengua. Actuaba en el turno de la tarde, como auxiliar de Sara y de otras dos profesoras oyentes (que no fueron voluntarias de la investigación). A cada semana, las profesoras oyentes reunían los grupos para que Paula hiciera sesiones colectivas de cuentos infantiles. La profesora sorda utilizaba algunas estrategias relacionadas con su estilo de enseñanza, como pedir a los alumnos que recontasen el cuento con sus propios signos y preguntar el vocabulario en Libras señalando las ilustraciones de los libros. De acuerdo con las propias profesoras oyentes del IEPCS, Paula tenía “de verdad, modos de profesora” (Diário de campo, anotación de comentarios de conversas de pasillo con las profesoras titulares). Tal como Raquel, registré su docencia de la Libras en vídeo en la duración de casi todo el año escolar.

**Profesora Sara**, oyente, enseñaba en los primeros años de alfabetización en una Escuela Especial de Sordos (EES, sigla ficticia) y tiene una expresiva experiencia en la práctica pedagógica con los alumnos. Su comunicación con Personas Sordas es bastante fluida y su conocimiento de la Libras fue adquirido en cursos de perfeccionamiento de los cuales participó (vide perfil en el apéndice C), incluyendo algunos en el *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES) en Rio de Janeiro. Esa profesora tenía un esquema de clase bien estructurado y su aula era totalmente organizada para facilitar a práctica de la metodología de estimulación precoz adoptada.

O contexto de la clase de Sara es un detalle que merece un comentario a parte. El hecho es que esa profesora adoptava un guión de enseñanza elaborado por la directora del IEPCS de aquel momento. El guión consistía en dividir la clase en 5 momentos: 1) juego libre (con piezas de Lego, revistas para cortar, etc.), 2) presentación de la secuencia del contenido a los alumnos, 3) revisión de los alumnos presentes y ausentes, 4) abordaje del tópico curricular, 5) intervalo para merienda (hábitos de higiene) y 6) revisión del contenido de la clase de aquel día. Tras el juego libre, Sara se sentaba con los alumnos en semicírculo en una colchoneta y todo el contenido era abordado en Libras. Tengo el registro de interesantes diálogos, efectivamente signados, en los cuales la profesora hace preguntas en Libras y los niños sordos responden en esta lengua.

**Profesora Rebeca**, oyente (vide perfil en el apéndice D), se comunicaba de forma bimodal con sus alumnos, insertando itens lexicales de la Libras en el sintaxe de la lengua oral de su habla en portugués. Aprendió Libras en cursos de perfeccionamiento y, tal como resaltó en conversas de pasillo en la institución, aprendió mucho más con las profesoras sordas con quién siempre aclaraba

dudas y preguntaba signos. Al largo del año, demostró capacidad de desarrollar un currículo bien nítido para su grupo: la presentación de la escuela, los alimentos, los animales, las plantas, vocabulario asociado a las letras del alfabeto latino (siempre seguido del alfabeto dactilológico), numerales (en notación arábica y en Libras), nociones de tránsito, conmemoraciones sociales (día de las madres, día de los padres, otras fechas conmemorativas), etc. Curiosamente, realizaba con los alumnos ejercicios de estimulación vocal mezclados con actividades lúdicas: “*E agora, pá! E agora, pé!*” (¡Y ahora pá, y ahora pé!), batiendo las palmas de las manos e brincando (entre otras estrategias).

**Profesora Eva**, oyente (vide perfil en el apéndice E), también se comunicaba con los alumnos de forma bimodal. Observando atentamente su habla en vídeo con auxilio de los TILS, confirmamos, los TILS y yo, la impresión de que ella tenía dificultades de comunicación con los alumnos. En su expresión bimodal, constatamos que predominaba la lengua oral, con pocos ítems lexicales de la Libras mezclados a su portugués, algunos signos incluso fuera de contexto. Eva hizo un curso de Libras diez años antes y utilizaba estos conocimientos en talleres de artes con sordos adultos del IEPCS. Empezó a actuar con niños en el año anterior al de las filmaciones. En buena parte, Eva seguía los contenidos propuestos por Rebeca y en muchos momentos, a lo largo del año, los grupos de las profesoras fueron reunidos algunas veces para clases comunes.

### 3.2.3 Los niños sordos

Informo a continuación, la relación de los 13 niños sordos presentes en los episodios seleccionados para las descripciones del habla. Todos eran alumnos de los grupos de las profesoras titulares: Sara, Rebeca y Eva. En el listado, constan sólo las informaciones que permiten situar el alumno en relación al aprendizaje de la Libras en el IEPCS y la constatación de que por las edades, todos podrían estar en un estadio más avanzado de adquisición de la LS, de acuerdo con los estadios propuestos por Quadros y Cruz (2011): 1) periodo pré-lingüístico, 2) estadio de un signo, 3) estadio de las primeras combinaciones y 3) estadio de múltiples combinaciones (Quadros & Cruz, 2011, p.17-25).

Sugiero la lectura de los perfiles de cada alumno “por las lentes de nuestros ojos” para mayores detalles de las historias de vida, percepciones del investigador y de las profesoras, así como para la visión de una imagen aún más nítida de cada uno de ellos. Informamos las pérdidas auditivas de los niños porque esta es una información que nos permite estimar el acceso a huellas fonológicas de la lengua portuguesa oral. Por ejemplo, alumnos que son buenos signantes como

Gabriel, también vocalizan, lo que podemos entender al constatar que él era considerado “deficiente auditivo (D.A.)” por la institución<sup>31</sup>.

Todos los nombres son ficticios.

### 3.2.1.2.1 En la escena de la profesora Raquel (perfiles disponibles en el apéndice A):

**Laís**, nacida en 21/12/96:

Edad en la fecha de la filmación: 6 años, 4 meses y 15 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: entre primeras y múltiples combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2003.

Pérdida auditiva: “*sensorineural severo/profunda bilateral*”.

**Laura**, nacida en 11/06/1996:

Edad en la fecha de la filmación: 6 años, 11 meses y 26 días.

Estágio de aquisição da LS estimado: sem estimativa (vide perfil).

Entrada en el IEPCS: fin de 2001.

Pérdida auditiva: “*bilateral severa*”.

**Rafael**, nacido en 19/12/1995:

Edad en la fecha de la filmación: 7 años, 4 meses y 17 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: primeras combinaciones.

Entrada en el IEPCS: fin de 2001.

Pérdida auditiva: “*déficit auditivo*” (según informado en el formulario de selección).

**Felipe**, nacido en 09/05/1997:

Edad en la fecha de la filmación: 5 años, 11 meses y 27 días.

Estadio de adquisición de la LIBRAS: sin estimativa (vide perfil).

Entrada en el IEPCS: 2003.

Pérdida auditiva: desconocida (documentos del alumno no encontrados en el archivo).

---

<sup>31</sup> De hecho, el sector de selección de alumnos del IEPCS hacía la distinción entre “D.A.” y sordo, pues en algunos documentos, encontramos por escrito y de forma explícita la expresión “deficiente auditivo”. De cualquier modo, en el contexto del IEPCS, alumnos considerados “D.A.” eran acogidos en el programa de estimulación precoz. Constatamos casos de alumnos considerados “D.A.” que efectivamente se beneficiaron de su primera escolaridad en el IEPCS.

**3.2.1.2.2 En la escena de la profesora Paula (perfiles disponibles en el apéndice B):**

**André**, nacido en 21/05/1998:

Edad en la fecha de la filmación: 5 años, 2 meses y 9 días.

Estadio de adquisición de la LS: primeras combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2002.

Pérdida auditiva: “*profunda bilateral*”.

**Samuel**, nacido en 02/01/1997:

Edad en la filmación: 6 años, 6 meses y 28 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: primeras combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2002.

Pérdida auditiva: “*profunda bilateral*”.

**Miguel**, nacido en 07/11/1995:

Edad en la fecha de la filmación: 7 años, 8 meses y 23 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: entre primeras y múltiples combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2003 (probable, por audiometría entregada tras la selección).

Pérdida auditiva: “*profunda bilateralmente*”.

**Pedro**, nacido en 06/12/1996:

Edad en la fecha de la filmación: 6 años, 7 meses y 18 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: primeras combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2003.

Pérdida auditiva “*profunda bilateralmente*”.

**3.2.1.2.3 En la escena de la profesora Sara (perfiles disponibles en el apéndice C):**

**Suzana**, nacida en 08/09/1997:

Edad en la fecha de la filmación: 5 años, 10 meses y 15 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: primeras combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2003

Pérdida auditiva: “*sensorineural severa/profunda, bilateral*”.

**Neemias**, nacido en 19/06/1996:

Edad en la fecha de la filmación: 7 años, 1 mes y 4 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: entre primeras y múltiples combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2003.

Pérdida auditiva: “*profunda à direita e severa/profunda à esquerda*”.

**Samuel**, edad en la fecha de esa filmación: 6 años, 6 meses y 21 días.

**Miguel**, edad en la fecha de esa filmación: 7 años, 8 meses y 16 días.

#### **3.2.1.2.4 En la escena de la profesora Rebeca (perfiles disponibles en el apéndice D):**

**Gabriel**, nacido en 06/05/1997:

Edad en la fecha de la filmación: 6 años, 3 meses y 7 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: entre primeras y múltiples combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2000.

Pérdida auditiva: “*déficit auditivo*” (*ficha de triagem*).

**Rafael**, edad en la fecha de esa filmación: 7 años, 7 meses y 27 días.

**Laura**, edad en la fecha de esa filmación: 7 años, 2 meses y 2 días.

#### **3.2.1.2.5 En la escena de la profesora Eva (perfiles disponibles en el apéndice E):**

**Débora**, nacida en 28/05/1997:

Edad en la filmación: 5 años, 11 meses y 7 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: primeras combinaciones

Entrada en el IEPCS: 2003.

Pérdida auditiva: “*severa à profunda na melhor orelha*”.

**Marcos**, nacido en 27/07/1996:

Edad en la filmación: 6 años, 9 meses y 8 días.

Estadio de adquisición de la LS estimado: primeras combinaciones.

Entrada en el IEPCS: 2002.

Pérdida auditiva: “*bilateral de moderada a profunda*”.

### 3.2.2 Donde habitan educativamente las personas: El escenario socioeducativo

El IEPCS es una institución que mantenía un “programa de estimulación precoz” para niños sordos. Considerando la edad de los niños que llegaban al IEPCS (desde los cuatro años de edad), el adjetivo “precoz” parece incoherente con la denominación del programa. Llevando en cuenta el hecho de que la mayoría de los niños llegaba al IEPCS con retraso de adquisición del lenguaje, comprendemos la lógica que posiblemente orientó la elección de ese nombre. En esta tesis, sustituí el nombre original por “programa de estimulación específico” (PEE), nombre con el que pensé esta sigla ficticia. Entiendo que la especificidad del PEE era la insistencia de la institución en utilizar la Libras como lengua de instrucción de los niños sordos y, también, por la presencia de Personas Sordas adultas usuarias de esa lengua.

En las primeras semanas de contacto con la dirección del IEPCS, presenté el proyecto de investigación a la directora para solicitar las filmaciones en el aula. Ella me dijo para ir a una reunión de las profesoras. Fui a la reunión y, especialmente en esta ocasión, pregunté a todos si el PEE del IEPCS tenía un “Proyecto Político-Pedagógico” (PPP). No obtuve cualquier respuesta directa a esta pregunta, ni de la dirección, ni de las profesoras. Mi actitud preferente fue no insistir en la búsqueda del documento (que podía no existir) y seguir buscando podría crear un incómodo innecesario en la relación con los actores sociales de la institución. En el inicio de la investigación, era más importante que yo pudiera establecer una relación de pertenencia a la comunidad escolar, con las profesoras, los niños y sus responsables. Sin embargo, con el análisis documental del formulario de seguimiento semestral de los alumnos (ANEXO I, *ficha de acompanhamento*), encontré una frase de apertura de ese formulario que evidencia el ideario del PEE:

“El equipo de Estimulación Precoz para Sordos del IEPCS, preocupada con el desarrollo global del educando y con su integración, promueve un trabajo para que ese individuo, a través de la **adquisición del lenguaje**, ocupe su espacio en la sociedad” (IEPCS, 2003, formulario de seguimiento del alumno/*ficha de acompanhamento do aluno no PEE*, traducción y negritas mías).

Revisando el diario de campo que utilicé para mis apuntes personales del periodo de convivencia en el IEPCS, encontré algunas informaciones que sitúan el uso de la Libras en ese

contexto y ví en esa secuencia de anotaciones, evidencias de que había un cierto destaque para el uso de esa lengua dentro de la institución:

1) El IEPCS destinaba cinco aulas de educación infantil de sus instalaciones para el PEE y matriculaba en el máximo ocho alumnos por grupo, manteniendo, por lo tanto, una capacidad total de 40 niños sordos atendidos por año;

2) fue la directora del IEPCS de la época, quién estimuló el uso de la Libras con los niños sordos;

3) la directora del IEPCS fue una de las pioneras en el uso de la Libras de la Educación de Sordos en la ciudad y es una persona oyente implicada con la Comunidad Sorda bahiana, tiene experiencia en interpretación Libras/portugués para sordos en ámbito jurídico y aceptó sordos adultos en el programa de estimulación precoz, atendiendo al pedido de un líder sordo local;

4) fue también esa directora quién creó un guión de clase de educación infantil para niños sordos, que fue adoptado y era seguido fielmente por la profesora Sara;

5) el IEPCS también atendía personas con otras deficiencias y ellas también aprendían Libras en clases promovidas por la directora el auditorio de la institución, dónde la directora reunía todos los alumnos y profesores, con cualquier deficiencia, una vez por semana por la mañana y por la tarde;

6) una vez por semana, en el inicio de las actividades del IEPCS, la directora exhibía para los niños sordos y demás personas presentes un vídeo del INES con el himno nacional brasileño en Libras en el patio de entrada de la institución;

7) el IEPCS ofrecía un servicio informal, pero regular, semanal, de enseñanza de la Libras para los padres y responsables oyentes de los alumnos sordos y otros interesados, denominado “*Escola de Pais*”, liderado por una psicóloga de la institución que adoptaba el Coro Signado como recurso de animación del grupo y desinhibición psicomotora de aprendices tardíos de la Libras;

8) siendo una institución de educación especial, el IEPCS intermediaba experiencias de inclusión escolar y laboral con el apoyo de un servicio social propio que se encargaba de la selección de los alumnos y del contacto con las instituciones receptoras, providenciando, de forma cuidadosa y asistida, la inclusión de jóvenes y adultos deficientes.

Describimos así los aspectos de mayor interés para caracterizar el IEPCS, especialmente el PEE para niños sordos. De este escenario socioeducativo, destacamos el hecho de que toda la institución, por influencia de su directora, respiraba un clima de contacto lingüístico y ello no ocurría solamente en las clases. Padres, madres, responsables, funcionarios, todos también signaban en los pasillos del IEPCS. En la entrada de la institución y en las paradas de autobús del entorno,

era común ver alumnos conversando en Libras, unos con otros, así como también con sus responsables. Seleccionamos los ítems anteriores por criterio comunicativo, entendiendo que es un cuidado ético evitar informar detalles que posibiliten identificar la institución.

### 3.2.3 Cuidados éticos: Sumisión del proyecto a comité de ética brasileño

Mi proyecto de investigación cualitativa fue sometido al *Comitê de Ética de Pesquisa* del *Hospital Universitário Professor Edgard Santos* (CEP/HUPES) de la UFBA en 10 de septiembre de 2012 (vide anexo A) para validarlo en una institución brasileña. Reuniendo toda la documentación de la autorización de los responsables de los alumnos para filmar, así como la referente a otros cuidados éticos, sometí el proyecto a evaluación del CEP/HUPES. Solicité prácticamente una concordancia retroactiva para los procedimientos realizados anteriormente, con el objetivo de finalizar la interpretación de los turnos de habla de los interlocutores bajo permisión del CEP/HUPES y llevar la tesis a la UB, con amparo de una institución brasileña en este aspecto. Fundamenté la sumisión con los comprobantes de los cuidados éticos efectivamente respetados en el periodo de recogida de datos en campo:

#### 3.2.3.1 Solicitud de autorización para recogida de datos en vídeo (vide anexo B)

En los dos primeros meses del año escolar de 2003, solicité autorización de los padres, o de otros responsables de los alumnos sordos, para filmarlos en el aula con fines estrictamente científicos. En este periodo, algunos alumnos estaban todavía matriculándose tras el periodo de selección de alumnos en la institución. No empezamos a filmar hasta que tuvierámos todas las firmas de los responsables. Debido a la espera de la última firma de uno de los responsables, la primera filmación sólo fue realizada en el día **cinco de mayo de 2003**.

Vale resaltar que del primer día de clase en marzo y el día 05/05/2003, mantuve la cámara **apagada** en el trípode. Informé este procedimiento a las profesoras y mostré la cámara apagada tanto a ellas como a los alumnos. Ese proceder atendía al cuidado ético de **no filmar** hasta la recogida de la **última firma**, así como a la estrategia de diluir la presencia del trípode, de la cámara y del investigador en el aula. Mi objetivo era la de aprovechar ese periodo para que profesoras y alumnos se acostumbrasen con mi presencia en el aula. La presencia de un extraño, de un extranjero, filmando el cotidiano...

### 3.2.3.2 Solicitud de autorización para uso de imagen de las profesoras (vide anexo C).

Para describir el habla de todos los participantes, también tomé autorización de las profesoras oyentes y sordas. Aunque fuesen personas adultas, entendí que no debería utilizar la imagen de estas personas en escenas de interacción comunicativa para describir sus hablas sin un consentimiento expreso. Por ser personas conocidas en la Comunidad Sorda, el hecho de saber que su imagen podría ser vista por un TILS de la comunidad local podría causar constreñimiento.

### 3.2.3.3 Solicitud de autorización para entregar DVDs a las profesoras (vide anexo D)

La profesora Paula, sorda, había solicitado una copia en DVD de las clases en las que aparecía como profesora de Libras de los alumnos de las profesoras oyentes. Entendí que el pedido era aceptable, pero al comentar con las otras profesoras del IEPCS, ellas también manifestaron el deseo de tener un DVD con sus clases registradas en vídeo.

Para grabar y entregar los DVDs a las profesoras, tuve que tomar una nueva autorización de los responsables de los alumnos. **De todos los 40 alumnos que aparecen en las filmaciones.** En las autorizaciones anteriores, estaba estipulado que solo usaría las filmaciones de modo estrictamente científico y, por lo tanto, no podría entregarlas para otras personas, al menos que pudiese transferir para ellas la responsabilidad de no exhibir públicamente las imágenes (actitud a ser evitada porque podría causar constreñimiento a las familias).

### 3.2.3.4 Solicitud de término de responsabilidad de las profesoras (vide anexo E)

Tuve el cuidado de informar a las profesoras acerca de las implicaciones éticas del recibimiento de los DVDs con imágenes de ellas y **de los alumnos.** Recomendé a las profesoras que sólo viesen las filmaciones en casa y que no colgasen vídeos en Internet, ni los entregasen a personas que trabajan en redes de televisión. Asimismo, tomé las firmas de las profesoras como forma de garantía de que las recomendaciones serían seguidas, pasando para ellas la responsabilidad por la exhibición indebida de las imágenes.

### 3.2.3.5 Solicitud de término de responsabilidad de las instituciones (vide anexo F).

Para solicitar a los padres y responsables la autorización de grabación y entrega de los DVDs a las profesoras, realicé una reunión con ellos en una institución de sordos. Las familias dejaron claro que no les gustaría que la imagen de sus hijos fuese expuesta en medios públicos (especialmente internet y TV) y también solicitaron copias.

Llevando en cuenta las diversas dificultades para providenciar otros 40 DVDs con segmentos de cada alumno, lo que haría más grande el riesgo de exposiciones indebidas de las imágenes, hice una propuesta que fue votada y aceptada por los responsables. Tengo la acta original de la reunión. Propuse grabar los DVDs para las instituciones que se encargarían del servicio de préstamo y de la responsabilidad por la no exhibición de las imágenes. Al entregar los DVDs a las instituciones educativas de sordos con alumnos egresos del IEPCS, tuve el cuidado de conservar conmigo una copia del término de responsabilidad firmada por los directores.

De acuerdo con el “*Parecer Consubstaciado do CEP*” de 20/05/2013, que me fue entregado, la conclusión de la sumisión fue la siguiente: situación del parecer: retirado por no necesitar apreciación del CONEP<sup>32</sup> (*Situação do parecer: retirado. Necessita apreciação do CONEP: não*”, CEP-HUPES-UFBA, 2013, negritas del original).

El CEP-HUPES decidió por la no apreciación de la solicitud. La resolución del CEP me pareció comprensible ya que la mayor parte de los procedimientos fueron realizados anteriormente. A pesar de este resultado, una vez revisado el texto de la tesis, resolví mantener la información de la sumisión del proyecto al CEP como incentivo a la observación de este cuidado por futuros investigadores en formación.

### 3.2.6 Otros cuidados

Al constatar el coste de horas y esfuerzos de rigor para describir el habla de los participantes, decidí que sería mejor esperar por la posibilidad de ofrecer a los TILS la oportunidad de actuación en el contexto de la investigación, con el reconocimiento académico por el uso de la Libras, así como con un apoyo económico para la inversión de horas y esfuerzos en la producción del conocimiento. Actuando con una actitud solidaria de cooperación entre investigadores, la Dra. Nídia de Sá me posibilitó el cumplimiento de estas condiciones, reservando 4 horas semanales de dos becarios de su proyecto para auxiliarme en las descripciones del habla de los participantes.

---

<sup>32</sup> *Conselho Nacional de Ética de Pesquisa* (Consejo Nacional de Ética de Investigación), Brasil.

### 3.2.3.1 Declaración de la descripción del habla (transcripción) (vide anexo G).

Acerca del auxilio de TILS, becarios de iniciación científica para la “transcripción” (terminología sustituida por “descripción del habla”) y **confidencialidad** de este proceso.

Por supuesto, no soy contrario a la solidaridad personal, especialmente en el ámbito lingüístico de sordos y oyentes, en el que situaciones de esta naturaleza son comunes. Sin embargo, por ser materia legislada en Brasil, entiendo que en el ámbito institucional universitario (y en otros contextos institucionales también), TILS, instructores y profesores sordos, como ciudadanos pasibles de deberes y derechos, deben ser reconocidos profesionalmente por el ejercicio del uso de la Libras en contextos de enseñanza, investigación y extensión. Entiendo que esta posición fue consonante con la creciente profesionalización del segmento de los TILS de la Comunidad Sorda bahiana y brasileña.

Como realicé el procedimiento de descripción del habla en ambiente privativo, tuve el cuidado de no dar acceso a las imágenes a ninguna otra persona que no hiciese parte del equipo de trabajo, respetando la máxima **confidencialidad** de la visualización para fines científicos (vide el mismo anexo G).

### 3.2.3.2 Declaración de la conclusión de la descripción del habla de los participantes (transcripción) y triangulación (vide anexo H).

Tras el cierre de la descripción completa del habla de una de las profesoras sordas y de sus alumnos, sometí ese material a la apreciación de una fonoaudióloga (logopeda), usuaria de la Libras en su ejercicio de atención fonoaudiológica y a un especialista en Educación Especial, para discusión posterior. Mi objetivo era saber si la descripción de los turnos de habla era legible y si, con esa descripción, sería posible comprender los diálogos. Con la participación de Thalita Araújo, la TILS que actuó específicamente en las traducciones de la escena a ser tratada, discutimos la legibilidad de la descripción en una reunión en la sala del *Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais* (GEINE) de la Faced/UFBA, en el día cuatro de marzo de 2008.

### 3.3 Procedimientos: Lo qué hice en la caminata del investigar

En la recogida de datos del año 2003, filmé 37, 5h de clases en el PEE del IEPCS. Ese procedimiento visaba atender a los requisitos del proyecto de investigación del doctorado de la Facultad de Psicología. El número dilatado de horas corresponde al hecho de filmar cada una de las cinco profesoras a lo largo de un período de mayo a noviembre del año. Uno de los objetivos era comparar patrones de lenguaje de niños sordos en adquisición de la Libras, en el inicio, en el medio y al fin de un año escolar. Mi presencia casi que diaria en la institución para hacer las filmaciones, fue el pretexto que tuve para el ejercicio de realizar la recogida de datos en campo adoptando una actitud etnográfica.

Además del registro de observaciones participantes en vídeo, a continuación, informo más detalles y fundamento otros procedimientos adoptados para llegar a la comprensión situada e implicada que propongo de la negociación de significados de profesoras y niños sordos. Tales procedimientos fueron: la descripción del habla de los participantes, la necesidad del auxilio especializado de TILS para esas descripciones, las triangulaciones del habla descrita, los criterios para las selecciones de las escenas, el análisis documental, las entrevistas con las profesoras, la estimativa de los estadios de adquisición de la LS y el uso del diario de campo.

#### 3.3.1 Filmación de *etno-observações*

Tenía consciencia de que no estaba filmando simples actos comunicativos. Un acto comunicativo, en cualquier lengua, presupone un sujeto del discurso, su intencionalidad, su historia de vida, sus significaciones culturales y sus identificaciones personales. Sabíamos que, ante las lentes de mi antigua cámara VHS-C, estába registrando un cotidiano escolar y los aspectos cultural y de identidad de los actores sociales en el aula.

Em 2003, ya pensaba que a pesar de filmar para un proyecto de investigación de metodología observacional, las imágenes que registraba en vídeo eran más que el producto de tal actividad. Era consciente de que estaba captando imágenes de valor cultural, *identitário*<sup>33</sup> y político en términos de uso de la Libras por profesoras sordas. Aunque no supiese, esta registrando *etno-observações*. Veamos como Macedo piensa el concepto de *etno-observação*:

---

<sup>33</sup> No encontramos la palabra *identitário* en Diccionario de la Real Academia Española, [www.rae.es](http://www.rae.es), y por eso preferimos tomar la palabra de préstamo al portugués.

La emergencia de las prácticas humanas demanda *etno-observações* para algunas investigaciones. Interactivamente, los *actos* son producciones que no pueden ser confundidas con pura acción física, *post factum* [...]. Un acto expresa y produce etnométodos, en la medida que es contextualizado, situado, firmado, lleno de sentidos les constituye e instituye realidades de forma metódica. Vale decir que lo metódico y la práctica sistemática de sus rigores, no son propiedades privadas de las lógicas de la acción académica y científica. Es aquí que las ***etno-observações emergem densas de sentido y contexto, quieren apreender los etnométodos por los cuales las personas practican la vida cotidiana*** (Macedo, 2012, p. 146, traducción y negritas mías).

Como decí, consciente de la riqueza del cotidiano comunicativo registrado en video, sólo en 2012 encontré la síntesis teórico-metodológica de lo que ya intuía de las clases filmadas. Esta misma síntesis del valor de mis filmaciones como *etno-observações*, confirma la coherencia cuanto a las opciones teórico-metodológicas de abordaje del objeto de investigación. Mis imágenes permitían un tipo de análisis diferente de la medición cuantitativa de actos comunicativos codificados, como si fuesen meras acciones físicas. No eran. Sabía de eso. Eran actos comunicativos situados en las historias de vida de los participantes, llenos de sentido en el contexto del encuentro en el aula, y, además, eran firmados por éstos interlocutores y sus marcas de la diferencia. Mis *etno-observações* demandaban, por lo tanto, una comprensión implicada, aquí narrada con las marcas del investigador que construyó esa posibilidad.

### 3.3.2 Selección de escenas para interpretación: Criterios

En el *Examen de Suficiencia Investigadora* de la UB en 2002, mostré gráficos que construí partiendo de las imágenes filmadas en 1999, hechas en el periodo del curso de Especialización en Educación Especial de la UNEB. La tarea de convertir la observación sistemática de vídeos en gráficos de frecuencia de las conductas comunicativas codificadas, me hizo ver que este procedimiento escondía, o al menos dificultaba, un abordaje de aspectos cualitativos de la comunicación. Vale recordar que desde antes de la recogida de datos en 2003, ya vivía una inquietud por la ausencia del aspecto lingüístico en este tipo de investigación.

En 2003, oficialmente, estaba filmando escenas de aula para la observación sistemática de conductas comunicativas en programas de ordenador como OBSWIN o THEMECODER. Debería interferir lo mínimo posible en el “contexto naturalístico” de la observación, pero, como explicitado antes, no fue lo que hice. Como entre 2004 y 2006 aún pensaba en realizar tales observaciones sistemáticas, había escogido cinco segmentos de interacción comunicativa que atendiesen a los objetivos del proyecto de investigación de la Facultad de Psicología y a mi inquietud por el ámbito

lingüístico de la comunicación, a la vez. Mi disposición era la de probar el uso de uno de los programas utilizando segmentos “transcriptos” con el objetivo de hacer una investigación del tipo “cualitativa-cuantitativa”.

Por un lado, para el proyecto de la Facultad de Psicología, las escenas de clases seleccionadas muestran los interlocutores interaccionando con las manos libres, o usando material didáctico en un contexto de comunicación en Libras. Escenas que evidenciasen el papel de conductas como la mirada y la interacción comunicativa **en Libras** eran muy deseables, pues los códigos de esas conductas resultarían en estadísticas descriptivas y análisis secuenciales en cantidad bastante para encontrar patrones diferenciales del lenguaje. Escogí escenas de ese tipo porque hasta 2006 entendía que ese abordaje valía la pena para un propósito de mejor conocimiento y defensa de la Libras en medios académicos de alta resistencia a la Cultura Sorda.

Por otro lado, para atender a mi inquietud acerca del aspecto lingüístico, las mismas escenas deberían contener claramente marcas de las diferencias de las interacciones comunicativas de cada profesora con sus alumnos. En síntesis, fue desde mi inquietud que escogí escenas en las que ya visualizaba esas diferencias de orden lingüística y cultural. Con esas escenas, preveía que la transcripción/traduccion de los diálogos permitiría encontrar tales diferencias. En principio, las escenas seleccionadas atienden a esos dos criterios generales.

Las escenas de Paula y Raquel muestran las profesoras sordas utilizando material didáctico para mediar la comunicación y la enseñanza de la Libras. Son escenas que evidencian la importancia de la mirada para los alumnos sordos, así como el papel de la imitación en la internalización del significado de signos de la Libras.

Trabajando con pequeños carteles para enseñar dactilología de palabras y los signos correspondientes de esas palabras en Libras, Sara hace un trabajo semejante al de Raquel y Paula. Siendo esa profesora oyente, escogimos una escena que mostrase el uso de la Libras como lengua de instrucción para la enseñanza de lengua portuguesa.

La escena escogida de la profesora Rebeca muestra, intencionalmente, la comunicación bimodal (portugués signado) y las situaciones de incomprensión por parte de los alumnos. Antes mismo de describir su habla, suponíamos que al anotar los mensajes oral y signado, encontraríamos elementos para comprender ciertas respuestas de los alumnos.

La escena escogida de la profesora Eva evidencia la dificultad para establecer la comunicación de una persona oyente, poco fluyente en Libras, con sus alumnos sordos. En la escena seleccionada, las incomprensiones son mutuas y los límites no son sólo comunicativos, son

también didácticos. Es una escena que ejemplifica lo que ocurre con el alumno sordo cuando no se hace comprender: Él desiste de la interacción.

Em síntesis, los criterios utilizados para seleccionar las escenas tenían como objetivo atender un doble propósito. Con la consolidación de un proyecto de investigación cualitativa en la Facultad de Formación del Profesorado de la UB y un de abordaje sociolingüístico de la comunicación, las mismas escenas atendieron solamente a la motivación de comprender sensiblemente la negociación de significado, llevando en cuenta aspectos lingüísticos, culturales, *identitários* y políticos.

### 3.3.3 Descripción del habla de los participantes

Como no hay correspondencia exacta de la Libras con el portugués, los TILS y yo anotamos los elementos de las frases de los participantes antes de traducirlas al portugués. Las frases no son constituidas solamente de signos de la Libras, pero también de otros parámetros que constituyen esa lengua como la expresión facial, la dirección de la mirada, el uso de los gestos, entre otros.

Los signos de la Libras fueron anotados en MAIÚSCULAS como es convencional entre investigadoras del área, entre ellas Quadros (1997), Felipe (2007), Quadros y Cruz (2011). Hecha la anotación de los elementos de las frases, hicimos la traducción de estos para la Lengua Portuguesa. El **conjunto** compuesto de la **anotación** de los elementos y su respectiva **traducción**, forma la **descripción del habla de los interlocutores** (vide apéndices A, B, C, D e E disponibles en el CD). En el texto de esta tesis, cambié la traducción original en portugués por frases en castellano. Sin embargo, en el apéndice disponible en CD, la totalidad de la transcripción sigue en portugués, lengua oral en la que los TILS y yo hemos trabajado predominantemente.

#### **El procedimiento que realizamos no se trata estrictamente de una transcripción.**

Transcribir lenguas de signos es un proceso más complejo que puede demandar, entre otros recursos, el uso de la Escrita de Signos (*SignWriting*). Para describir el habla de los interlocutores, optamos los TILS y yo, por anotar los elementos de comunicación signada de las frases, así como los elementos no-verbales y verbales, en la medida en que estos fundamentan las traducciones realizadas por los TILS.

Con ese procedimiento, a cada turno de habla descripto, mostramos en la primera línea la anotación de los elementos comunicativos que fundamentan las respectivas traducciones que aparecen en la segunda línea. En las descripciones, destaco en *italico* los elementos anotados en *portugués o en Libras*. En el cuerpo de la tesis, quité la traducción de las frases al portugués para

reducir la cantidad de información al lector de lengua castellana. La traducción al castellano de los enunciados están en **negritas**. En estudios de sociolingüística *interaccional* con personas oyentes, el habla es descripta directamente con la anotación de las frases dichas por los participantes en las conversaciones. En mi caso, trabajando con el habla de personas sordas, preferimos registrar también los ítems lexicales para garantizar el rigor de la traducción de las frases.

Lectores que desconocen la Libras pueden desconsiderar la anotación de los ítems lexicales de la primera línea y leer los diálogos solamente por la traducción que está en **negrita** en la segunda línea. En los apéndices A, B, C, D y E, antes de cada descripción completa del habla en cada escena, explico con más detalle las informaciones necesarias para la lectura.

A pesar de seleccionar extractos que evidencian los aspectos de la negociación de significados que quiero destacar para el cumplimiento de los objetivos, recomiendo la lectura de las descripciones completas disponibles en el CD. Los propios fenómenos seleccionados se repiten o varían a cada escena. La lectura completa de las descripciones puede confirmar y enriquecer las interpretaciones de los extractos seleccionados.

### 3.3.4 Auxilio de TILS para la descripción del habla de los participantes

Tal como narro esta experiencia de investigación e inmersión, no sabía Libras lo suficiente para describir el habla de los participantes. Cuando filmé las clases en 2003, yo sí que conseguía comunicarme con los participantes, pero sentía alguna inseguridad. Supongo que tenía mejores habilidades de expresión en Libras y más dificultades de comprensión. Sin embargo, tal vez por el hecho de ver interacciones en vídeo y desconocer el significado de muchos signos, la ausencia del aspecto lingüístico me incomodaba hondamente. Debo reconocer que había en ese incómodo una curiosidad básica acerca de los ítems lexicales que ignoraba. En el nivel más amplio e intuitivo, sabía que algunos signos eran decisivos en algunas escenas de incompreensión.

Thalita Chagas Araújo y Roberto César Reis da Costa fueron los TILS que hicieron posibles la realización de ese trabajo en términos cualitativos. Fui capaz de antever el valor de mis *etno-observações*, pero fueron los TILS que nos han enseñado a “ver” lo que estaba ocurriendo con cada una de las profesoras. Fueron ellos que llamaron la atención para aspectos que se quedaron registrados en comentarios hechos en medio a las descripciones del habla de los participantes. En gran parte, son los comentarios de los TILS que sostienen mi comprensión implicada de la negociación de significados de las profesoras y de los niños sordos.

Con el auxilio de los TILS, fue posible para mí, aclarar dudas a respecto de la Libras (tanto de itens lexicales, como de contextos de uso), registrar sus comentarios acerca de los pormenores de los turnos de habla, construir una implicación con ese segmento de la Comunidad Sorda y aprender Libras para ir superando la barrera lingüística que aún sentía en el contacto directo con Personas Sordas.

Por un lado, la actividad de los TILS, en tres semestres de 2007-I a 2008-I con las escenas seleccionadas, fue traducirlas. Por otro lado, nuestra actividad no se redujo a esa tarea que demandó mucha discusión y consulta a diccionarios de Libras impresos y vía Internet. Las consecuencias de las habilidades comunicativas de las profesoras fueron exhaustivamente discutidas por nosotros, pero asimismo crédito todos los comentarios a los TILS. De hecho, fueron ellos que “pararon” el video para decir “mira, un sordo haría...”. En esos momentos, nos poníamos atentos, sensiblemente, a los preciosos comentarios de estos traductores interculturales.

En ese periodo, los TILS que eran certificados como proficientes en Libras (Prolibras), ingresaron también en la graduación en Letras/Libras de la UFSC, pólo de EAD de la UFBA – hecho que sólo aumentó la confiabilidad de la participación de ambos en la investigación. Sin la actuación traductora de los TILS, difícilmente podría abordar la comunicación en el aula con alumnos sordos en términos comprensivos por las vías de la implicación y el soporte de la sociolingüística.

### 3.3.5 Triangulaciones del modelo de descripción del habla

El carácter narrativo de la presente tesis adviene del propio hecho de que sus procedimientos fueron realizados a lo largo de un tiempo. Un tiempo que es parte de mi historia de vida. Los procedimientos están informados aquí, aunque el estilo para hablar de ellos sea otro. En el inicio del año 2008, cuando Thalita Araújo y yo concluimos la descripción del habla de Paula y de sus alumnos, nuestro primer impulso fue formular la pregunta “¿Será que alguien entiende lo que hicimos?”.

Para resolver la cuestión, sugerí a la TILS que deberíamos solicitar a otros colegas investigadores que hiciesen una lectura y apreciaran nuestro procedimiento de descripción del habla de los participantes. Así podríamos evaluar *intercriticamente* la calidad del trabajo y la legibilidad de la traducción. El objetivo central de este ejercicio era saber si el modelo de descripciones del habla era inteligible y si, desde la lectura, otros investigadores podrían comprender lo que se pasaba en la escena de la profesora y los niños en el aula. De ese modo, no solamente podríamos saber si

los colegas investigadores entendieron los diálogos traducidos en turnos de interacción de los participantes. Podríamos saber también la opinión de ellos acerca del trabajo realizado y como mejorarlo.

Para nosotros, era evidente la necesidad de conocer como otras personas reaccionarían a nuestro trabajo. Entregamos una copia completa de la descripción a dos investigadores invitados, con algún tiempo de antelación para que ellos pudiesen leer y apreciar el trabajo. Los investigadores fueron una fonoaudióloga (logopeda) usuaria de la Libras en la comunicación con sordos y un especialista en Educación Especial. En la fecha acordada, día 4 de marzo de 2008, nos reunimos en la sala del GEINE en la Faced/UFBA. Estábamos todos presentes en la reunión, a excepción de Roberto César que tenía un compromiso profesional en el horario previsto y no fue el TILS responsable por la descripción a ser discutida.

En esta reunión, Thalita Araújo y yo mantuvimos la misma actitud de confidencialidad en relación a personas e instituciones. Las apreciaciones de los colegas fueron mucho importantes para confirmar la legibilidad de la descripción y la posibilidad de imaginar la escena comunicativa. Fueron observaciones que permitieron también el perfeccionamiento del modelo adoptado con respecto a la corrección de términos técnicos y la corrección de pronombres personales realizados con gesto deíctico, es decir, con el gesto de apuntar de los interlocutores con el dedo índice. Destacamos los comentarios hechos por la fonoaudióloga, por entender que efectivamente han contribuido con nuestro trabajo:

- 1) Deberíamos repensar el papel de registro de los gestos deícticos: ¿era necesario anotarlos en separado?
- 2) Podría ser interesante comentar al inicio de la descripción del habla los propósitos de la actuación de la profesora.
- 3) El modelo de descripción del habla traía mucha información – lo que no estaba mal, pues, permitía la reconstrucción de la escena.
- 4) Al informar que hubo un cambio en la posición de las mesas y de las sillas, debido a la incidencia de luminosidad, sería importante aclarar la importancia de ese cambio.
- 5) Los estilos de comunicación de cada profesora, caracterizados con las descripciones de sus hablas, deberían ser explicitados en la tesis.

Revisamos el trabajo y siempre que los gestos deícticos aparecieron como signos pronominales, hicimos las correcciones y anotamos directamente los pronombres correspondientes en portugués. Ese procedimiento fue observado en las demás descripciones del habla de los interlocutores.

Creamos también una introducción para cada una de las descripciones, situando lo que estaba ocurriendo en el aula.

En el caso de la descripción del habla de la profesora Paula, hicimos un comentario aclarando el cambio de posición de los participantes en relación a la mesa debido a la incidencia de luminosidad que dificultaba la visibilidad de los alumnos y también mi filmación.

Cuanto a los estilos que deberíamos caracterizar, de algún modo, ese también fue el propósito de la selección de las escenas tomadas para las descripciones: Evidenciar como las diferentes formas de comunicación de las profesoras influyen en la negociación de significados con los alumnos.

El procedimiento de triangulación de la descripción del habla fue provechoso. Con esas y otras observaciones de los investigadores invitados, hicimos alteraciones necesarias para mejorar el trabajo. Thalita Araújo y yo nos quedamos congratulados con el hecho de atingir el objetivo principal: Saber que el modelo de descripción propuesto permitía el entendimiento de los diálogos por otros investigadores.

En el *18º Intercâmbio de Linguística Aplicada (InPLA)* de la PUC-SP (2011), presenté la descripción del habla de Rebeca y de sus alumnos en una de las escenas seleccionadas. Un colega investigador del grupo de la sesión de presentaciones, Carlos Rodrigues, profesor de Libras de la *Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)*, sugirió una interpretación posible para la incompreensión de uno de los alumnos acerca de un mensaje de la profesora. En otro momento de aquél evento, realizado de 23 a 25 de julio de 2011, el colega y yo revisamos otra vez el video y constatamos la viabilidad de la interpretación alternativa que él había sugerido. Incidentalmente, confirmé con la exposición de una escena, que otro colega investigador pudo comprender el modelo de descripción del habla de los interlocutores y, partiendo de su lectura, pudo pensar interpretaciones posibles para lo que podría estar pasando con la comunicación en el aula.

### **3.3.6 Análisis documental**

Otro recurso significativo en la tradición metodológica de la *etnopesquisa* es el análisis de documentos. Se constituye en un recurso precioso para este tipo de investigación, sea revelando nuevos aspectos de una cuestión o bien, profundizando uno de ellos (Macedo, 2000, p.170, traducción mía).

En 2003, consulté el archivo del IEPCS en el medio y al final del año escolar. Mi objetivo era completar las informaciones que no conseguimos en el contacto directo con los responsables de los alumnos. No era simple solicitar informaciones a los familiares acerca de un tema difícil y

delicado para ellos. No podía insistir. En la primera consulta a los archivos, ni todos los alumnos tenían entregado las audiometrías solicitadas por el Servicio Social de la institución y, por esa razón, es probable que ese sector no tuviese aún depositado la documentación completa de estos alumnos en el archivo.

Tras encontrar algunas audiometrías y anamnesis, decidí que lo mejor sería hacer una nueva consulta a los archivos al final de 2003, cuando la documentación completa de los alumnos debería estar disponible. De ese modo, yo podría evitar el constreñimiento de los responsables. Con base en el análisis documental he podido confirmar percepciones e informaciones recogidas en conversas informales. Así, he podido trazar un perfil de cada alumno que nos posibilite una comprensión situada acerca de la participación de ellos en los diálogos que filmamos.

Como las profesoras pidieron DVDs de las clases, volví a los archivos en 2008 para recoger informaciones de contacto con los responsables. Copié las informaciones manualmente todas las veces que estuve en el IEPCS, pues la institución **no** permitía la retirada de documentos para hacer fotocopias. Encontré los siguientes tipos de documentos en el IEPCS:

- 1) Anamnesis,
- 2) formulario de inscripción (*ficha cadastral*),
- 3) formulario de selección (*ficha de triagem*),
- 4) formulario de identificación (*ficha de identificação*),
- 5) formulario de control (*ficha de controle*),
- 6) formulario de evaluación del alumno (*ficha de avaliação do aluno*),
- 7) formulario de seguimiento del alumno (*ficha de acompanhamento do aluno no PEE*),

Los modelos de los ítems 6 y 7 están disponibles en los anexos I y J con estos nombres en portugués. Los demás documentos no fueron copiados en la íntegra y traen informaciones complementarias que fueron grabadas en el CD. Fue una experiencia muy interesante percibir como un alumno era evaluado por una profesora en un año, especialmente antes del contacto con la Libras, y en el otro año, el mismo alumno era evaluado por otra profesora... En algunos casos, el cambio de la apatía y de la incomunicabilidad de algunos alumnos era evidente en la evaluación del año siguiente, las palabras de la otra profesora reconocían el desarrollo del lenguaje y la actitud del alumno. Macedo (2000, p. 171) nos enseña que los documentos “tienen la ventaja de ser fuentes relativamente estables de investigación, lo que facilita enormemente el trabajo del investigador interesado en la calidad de las prácticas humanas y en la fugacidad de esas” (traducción mía).

Otros documentos tomados para análisis fueron los *curricula vitae* de las profesoras oyentes. Con las fechas y los contenidos de los cursos informados, más los certificados de las profesoras que

pusimos en orden cronológica, pude trazar un perfil de la historia de formación y **aprendizaje de la Libras de cada una de ellas**. El procedimiento fue realizado por ocasión de dos entrevistas, tal como informamos con más detalle en otro ítem a seguir. En la primera entrevista, el tema de la formación fue tratado y surgieron algunas dudas. Atendiendo a mi pedido, las profesoras trajeron sus certificados en una segunda entrevista. Puse los certificados de los cursos en orden cronológico y aproveché para aclarar las dudas que surgieron en la primera entrevista. La interpretación de la historia de formación reveló detalles importantes para la comprensión de las capacidades comunicativas de cada profesora.

### 3.3.7 Estimativas de estadios de adquisición de la LS

Pasado el tiempo tras la filmación de los alumnos, que fueron ya localizados como egresos en otras instituciones, no podría evaluar con exactitud sus estadios de adquisición de la lengua de signos (LS) retroactivamente. Sólo podría **estimar** esos estadios de ellos. El objetivo de las estimativas sería añadir información cualitativa a mis interpretaciones, situando también cada alumno en términos de sus posibilidades comunicativas y lingüísticas.

Otra vez, preferí **no** intentar realizar un procedimiento de investigación sin el auxilio de usuarios más experimentados de la Libras. La estimativa ya sería difícil por el hecho de tener acceso a las producciones de los alumnos por la observación de los vídeos de las clases y por las descripciones de sus hablas. Teniendo contacto habitual con la profesora de Libras y *mestranda* del ILUFBA, Leticia Damasceno, le consulté acerca de la posibilidad de que ella me auxiliase en esta tarea. Esposa de un profesor sordo de Libras, Nilton Damasceno, la profesora Leticia decidió colaborar con mi trabajo. Actitud habitual de investigadores que cooperan unos con otros. Soy uno de los apoyadores solidarios de la investigación de la profesora Leticia Damasceno acerca de los Indios Sordos y las LS indígenas en Bahía.

En dos de las seis sesiones que realizamos para estimar los estadios de adquisición de la LS de los alumnos en el ILUFBA, el profesor Nilton estuvo presente y afirmó que sería muy difícil que niños sordos hijos de padres oyentes llegasen más allá del estadio de las primeras combinaciones. La profesora Leticia había comentado ya de la dificultad de evaluar alumnos que seguramente estarían fuera de los parámetros de adquisición de la LS, ya que estos parámetros son establecidos con niños sordos hijos de padres sordos. Esa dificultad surgiría, tanto en evaluaciones presenciales, como en una estimativa indirecta como la que solicitamos.

De acuerdo con la profesora Letícia, habría otras dos dificultades. La primera dificultad sería ver vídeos que muestran solamente interacciones en ambiente escolar. De acuerdo con la profesora Letícia, una evaluación más precisa demandaría observaciones del niño, directa o indirectamente, en otras situaciones interactivas: en la familia, con los amigos, en espacios de ocio, etc. La segunda dificultad sería observar el niño sólo en la escena seleccionada para la descripción de su habla. Eso porque los estadios no son perfectamente estables, el niño puede tener retrocesos o avances por motivos diversos en una semana o en un mes. Así, al seleccionar diferentes escenas del mismo niño, en un año escolar, hicimos una evaluación referente al niño **en aquel año** y no específicamente de la escena tomada para la descripción de su habla.

Optamos, también, por **no** hacer una evaluación específicamente de la adquisición de la Libras. Habíamos observado en los vídeos y confirmado por los perfiles de los alumnos, que muchos llegaban al IEPCS utilizando signos caseros y clasificadores (CLs) – indicadores de que ellos ya tenían alguna comunicación signada y la adquisición de la Libras dependía apenas del contacto con sordos adultos. Otra vez, gracias a la implicación con la Comunidad Sorda, tuvimos más una oportunidad de aprender significativamente, de esa vez, acerca de como evaluar estadios de adquisición de la LS y acerca de como “ver” la calidad de la comunicación de niños sordos.

Hechas esas advertencias, la profesora Letícia Damasceno sugirió la utilización de algunos parámetros para que ella pudiese emitir pareceres acerca de los estadios de adquisición de la LS de los alumnos. En el papel de investigador interesado, aportando mis registros en video de las *etno-observações*, recibí como muy pertinentes las colocaciones de la *mestranda*. Adoptamos como referencial teórico un libro que yo había adquirido en el 18°. InPLA de la PUC-SP en 2011 y regalado al colega Roberto César: *Línguas de sinais: instrumentos de avaliação*, de Quadros y Cruz (2011). El libro fue entregado al colega con una dedicatoria firmada por la Dra. Ronice Müller de Quadros, una de las autoras presentes en el lanzamiento.

Buscamos superar las dificultades relatadas, seleccionando diferentes vídeos de cada alumno, interaccionando con las profesoras sordas o con los compañeros sordos, en momentos de comunicación diferentes de las escenas descritas con las profesoras. Especialmente los alumnos que sólo están con las profesoras oyentes, tenían que ser vistos en interacciones del tipo sordo-sordo, con compañeros, o con una de las profesoras sordas.

Con toda la razón, incluso para hacer una estimativa aproximada, sería necesario observar algunos alumnos en situaciones que fuesen favorables a la expresión de la LS. Por ejemplo, Suzana fue una alumna que se mostró tímida y poco productiva en la escena descrita con la profesora Sara. Observando Suzana en interacción con dos compañeros sordos, Suzana se mostró mucho más

comunicativa y, así, pudimos percibir el uso de signos caseros en medio a algunos signos de la Libras aprendidos en el aula.

En su libro, Quadros y Cruz (2011, p.144-155) traen nuevos desarrollos de su clasificación de los estadios de adquisición de la LS de niños sordos y proponen evaluar el lenguaje expresivo del niño en una situación organizada que consiste en mostrar un dibujo animado y pedirle el recuento de la historia. Con la producción del niño filmada, es posible evaluarla en los niveles: fonológico, semántico, morfológico, sintáctico, uso de clasificadores, organización y cantidad de hechos. Con la traducción de la narración, las autoras comparan las respuestas de los niños a las respuestas esperadas de niños sordos hijos de padres sordos, investigados anteriormente y clasificadas por franja de edad.

Como nuestra observación de los alumnos sordos era indirecta y partía de las escenas de descripción de sus hablas o en escenas alternativas de producción expresiva con otros sordos, no teníamos respuestas bastantes para comparar con los criterios de Quadros y Cruz (2011). De los niveles del lenguaje expresivo evaluados por las autoras, no llevamos en cuenta “secuencia lógica” y “cantidad de hechos” porque teníamos sólo frases sueltas en interacciones espontáneas en vez de evaluar la producción expresiva de los alumnos partiendo de una narrativa estructurada y el recuento de ella tal como lo hacen Quadros y Cruz (2011).

En ese contexto, Letícia Damasceno y yo resolvemos estructurar nuestra observación construyendo una tabla con los niveles del lenguaje expresivo evaluado de los alumnos del IEPCS: aspectos fonológicos (adecuados/inadecuados), vocabulario (aspectos semánticos y morfológicos), clasificadores (sí/no) y referencias en el espacio (sí/no). Con esta sistematización mínima, basada en los parámetros pasibles de evaluación para nuestra estimativa, elaboramos los pareceres de los estadios de adquisición de la LS de cada niño.

Resaltamos que nuestras evaluaciones **son sólo estimativas**, pues no fue posible evaluar los alumnos en otros contextos de producción. Partiendo de la escena utilizada para la descripción del habla de cada alumno y de otras escenas alternativas, separamos algunas frases de las que fueron traducidas para aumentar el grado de aproximación de la estimativa. Como mínimo, la anotación de los elementos de las frases, hechas anteriormente con los TILS, permitía contar el número de signos y el uso de clasificadores utilizados por los alumnos en frases más complejas. Los resultados de nuestras evaluaciones, basados en la tabla adaptada de Quadros y Cruz (2011), están disponibles en el apéndice F.

### 3.3.8 Entrevistas y elaboraciones de perfiles

De hecho, la entrevista es un rico y pertinente recurso metodológico en la aprehensión de sentidos y significados y en la comprensión de las realidades humanas, en la medida en que toma como una premisa irremediable que lo real es siempre resultante de una conceptualización; **el mundo es aquello que puede ser dicho**, es un conjunto ordenado de todo que tiene nombre, y las cosas existen a través de las denominaciones que les son prestadas (Macedo, 2000, p. 165, traducción y negritas mías).

Entrevisté las profesoras oyentes en el final del año escolar de 2003. En esa ocasión, tras un año de trabajo y convivencia, acumulábamos ya una buena dosis del estresse de fin de año. Asimismo, aprovechando el poco movimiento de personas que diariamente estaban en el IEPCS, resolví conversar con las profesoras oyentes acerca de un ítem básico a ser considerado en el proyecto de la UB. En aquél momento, sólo pensábamos en conseguir algunas informaciones para aclarar como las profesoras aprendieron la Libras.

Como no imaginaba que utilizaría la respuesta a esa pregunta en una investigación de abordaje cualitativo, no me preocupé en anotar cual fue exactamente la pregunta que hice para las profesoras. Sin embargo, puedo afirmar que el aprendizaje de la Libras fue el tema principal de la entrevista y a partir de ahí surgió la idea de un segundo encuentro y la apreciación de los certificados de formación.

En el día de la primera entrevista, comencé a anotar los cursos que cada profesora decía haber hecho para aprender Libras, así como otras formaciones que ellas, espontáneamente, informaban. Tomé estas notas directamente en el ordenador. Como las profesoras no tenían una memoria bien organizada de sus biografías formativas, lo que es muy comprensible, les solicité una segunda entrevista en la semana siguiente y les pedí para traer los certificados de los cursos.

En el segundo encuentro, organicé la secuencia de los certificados de formación y pedí algunas aclaraciones. Al ordenar las fechas y los títulos, cronológicamente, surgieron algunas dudas que fueron aclaradas, anotadas y comentadas. Entregué copias de esas anotaciones a las profesoras. Los perfiles conteniendo la historia de formación y aprendizaje de la Libras son el “resultado” de esas entrevistas asistemáticas.

Pasadas diversas etapas de mi itinerario, tras la legitimación de un abordaje cualitativo de para mi investigación, solamente a principios de 2012 tuve la certeza de que sería necesario entrevistar también las profesoras sordas para equiparar los perfiles de ellas con los perfiles de las

profesoras oyentes. El simple hecho de que ellas eran usuarias de Libras no sería lo bastante para comprender, de forma situada, el éxito comunicativo y otras estrategias de enseñanza.

Decidí realizar un procedimiento similar al utilizado con las profesoras oyentes, acordando una segunda entrevista tras la primera. En el caso de Raquel y Paula, las dudas surgidas en la primera entrevista serían aclaradas con la segunda. Otra vez, el objetivo inicial era saber acerca del contacto con la Libras y su adquisición. Aunque me sentía capaz de comunicarme de forma autónoma con las profesoras sordas, preferí solicitar el apoyo de Irzyane Cazumbá, TILS profesional a quién, habitualmente, también auxilio en términos formativos.

Otro procedimiento parecido fue la anotación de la traducción de Irzyane directamente en *Word*. Por un lado, quería evitar las filmaciones, pensando que las profesoras podrían solicitar, legítimamente, una copia del DVD de la entrevista. Por otro lado, anotando frases y palabras-clave, la TILS y yo teníamos la posibilidad de pedir pausas a nuestras entrevistadas. De ese modo, tanto profesoras sordas como la TILS y el investigador tenían la oportunidad de organizar las informaciones.

Una vez hecha la pregunta “¿cómo aprendiste Libras?” las profesoras empezaron espontáneamente a narrar primero como se quedaron sordas, como eran sus interacciones familiares, cuando conocieron la Libras y la Comunidad Sorda, etc. A la medida que los temas iban siendo abordados, pedía a la TILS que hiciera preguntas que profundizaran algunos aspectos. Fue un procedimiento muy similar al de una entrevista abierta, diferente sólo por la presencia de la TILS para intermediar y dar credibilidad a las respuestas de las profesoras entrevistadas.

Además de facilitar el trabajo de tomar nota de las respuestas directamente, la presencia de la TILS ayudaba también a asegurar la mejor comprensión de las informaciones, así como la confidencialidad de esas. Tuvimos que explicar para las profesoras que sus nombres originales serían cambiados en la tesis y ellas concordaron: “BIEN, MUY BIEN, MEJOR QUE SEA ASÍ” (Raquel, entrevista concedida en 2012).

Las entrevistas revelaron historias de vida y hechos muy importantes para una comprensión sensible y situada del habla de las profesoras en el aula. Las respuestas de las profesoras también nos permitieron establecer un perfil de sus recorridos de formación. Las dudas fueron dirimidas en la entrevista siguiente.

Una entrevista densa de significados e historicidad personal como la de Paula reveló hechos interesantes acerca de su itinerario de vida y formación, así como acerca de la Educación de Sordos en Salvador, Bahía. Para explicar cómo adquirió la Libras, Paula hizo una *etnonarrativa* impresionante contando que había sido alumna de una antigua escuela oralista de la ciudad.

En 2012, año de esa entrevista, Paula estaba actuando como profesora sorda de esa misma antigua escuela oralista en la que estudió décadas atrás y que solamente había cambiado la dirección. Con el paso de los años, la antigua escuela incorporó el uso de la Libras como lengua de instrucción. Una “vuelta” de algún modo sorprendente. Vueltas que el mundo dá, vueltas que la implicación construye...

La entrevista de Raquel también fue muy significativa. Teníamos, los TILS y yo, que vimos los vídeos, una imagen de Raquel como la de una profesora muy disciplinaria con los alumnos. En su entrevista, Raquel narró que su padre era militar. Partiendo de su *etnonarrativa*, fue posible relacionar su actitud con una escena familiar probablemente marcada por la idea de disciplina como norma que se debe seguir.

Raquel narró importantes hechos acerca de su encuentro con la Libras y con la Comunidad Sorda. Para ella, estos fueron encuentros impulsores de su emancipación profesional y personal en relación a la familia. Raquel también hizo importantes aclaraciones acerca de la llegada de ella y de Paula al IEPCS. Sus correcciones acerca de fechas y hechos nos han ayudado a certificar algunas informaciones que nos han parecido destorcidas por la memoria de Paula en su entrevista.

Estos fueron solamente algunos hechos narrados en las entrevistas realizadas y sus historias de vida. Las entrevistas de las profesoras sordas resultaron en *etnonarrativas* que nos permitieron “ver” algo más que la adquisición de la Libras de ellas. Hay que recordar que el acto comunicativo presupone una intencionalidad, un sujeto y su historia de vida, aspectos que seguramente influyen en el momento en que la lengua es utilizada para comunicación y enseñanza. No podría desconsiderar esos mismos aspectos en el caso de las profesoras sordas.

### 3.3.9 Notas en diario de campo

En el periodo de la recogida de datos de campo, en 2003, mantuve un diario en el que anoté informaciones específicas para el proyecto de la UB: el tema abordado por la profesora, materiales utilizados, alumnos presentes, auxiliares pedagógicas presentes, inicio y fin de la filmación, secuencia de las actividades y una breve narrativa de la escena filmada.

Adoptando una actitud etnográfica en la convivencia con los actores sociales del IEPCS, poco a poco, también fui anotando informaciones del cotidiano de la escuela, casualmente recogidas en conversas de pasillo y en otras situaciones informales, fuera de la situación de filmación en el aula. Anoté detalles como pequeñas confidencias de las profesoras a cerca de sus prácticas, así

como una u otra información de los padres de los alumnos comentadas sin que yo la solicitase y eso en momentos tales como la firma al pedido de autorización de las filmaciones.

Una de esas anotaciones se transformó en una importante memoria para mí. Al final de una clase en la que la profesora Rebeca hizo estimulaciones vocales con los alumnos, ella me comentó en el pasillo del IEPCS: “Omar, si ellos no encuentran esa estimulación aquí, no la tendrán en ningún lugar”. El habla de la profesora, usuaria de la Libras a su modo, reveló preocupaciones compensatorias aún presentes en Educación Infantil en Brasil. Anotaciones como esta y otras se mostraron preciosas para comprender las opciones comunicativas y otros aspectos de las interacciones de profesoras y alumnos en el aula.

Conscientemente, guardo el diario como documento personal, como fuente exclusiva de informaciones necesarias para la comprensión del objeto de estudio de la investigación.

Conscientemente, evito la utilización de anotaciones que, de algún modo, puedan identificar, lleven a identificar o que puedan traer perjuicio a cualquier uno de los participantes.

#### 4. *Etnonarrativa implicada de mis experiencias de investigación e inmersión*

---

Habrá que decir, aún, que el saber al que hago referencia no tiene demasiada buena prensa en la mayoría de los ambientes académicos. No sólo porque elude la objetividad clásica, no sólo porque pone bajo sospecha esa mitificación secular de la normalidad, **sino sobre todo porque utiliza los lenguajes de la experiencia**, es decir, **narrativas que nos involucran en primera persona**, narrativas que ubican el cuerpo en el centro del conocimiento porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece; narrativas que, al fin y al cabo, no pueden sino estar regidas por las únicas reglas a las que vale la pena someterse: las reglas de la vivencia y la convivencia (Skliar, 2011, p.335, negritas mías).

En este espacio-tiempo del lenguaje escrito, quiero explicitar aspectos que evidencian diferencias marcantes entre epistemologías que no valoran la implicación y formas de comprensión que toman la presencia y la relación con el otro como fuente de alargamiento de la mirada y de construcción de un saber de la experiencia<sup>34</sup>. Viví ambos los procesos. Quiero mostrar estas diferencias epistemológicas, narrando hechos y resultados de una etapa poco implicada e inquieta y a continuación, narrar esfuerzos implicados para la comprensión de mi objeto de investigación. Quiero dar el testimonio de una persona en vivencia y convivencia con otras personas, en búsqueda del aprendizaje cultural de ver como el otro, o mejor dicho, de ver desde su punto de vista, de encontrar una mirada nueva, una mirada con valor de sordera. Esa es mi *etnonarrativa implicada*.

Fui aprendiendo Libras a lo largo de mi recorrido, de sus orígenes hasta ese momento de “completud” sintetizado con la elaboración de esta tesis doctoral. Buscando comprender la globalidad que representa la formación, Pierre Dominic  (2012, p.27) explica que la “completud indica los crecimientos efectuados y los potenciales del recorrido educativo.” En este texto, quiero registrar esta completud, lo que se que aprendi y lo que siento que creci por aprenderlo. Todo ello ha influido decisivamente en el modo como miró las conversaciones de profesoras y niños sordos, así como mi comprensión amplia de esta problemática, relacionada con la Educación de Sordos.

En mi búsqueda de experiencias de inmersión, me hice aprendiz de la Libras y de la vida en la Comunidad Sorda: sus conflictos internos, sus luchas externas, sus “*segredos e sil ncios*” (Botelho, 1998). Implicarse es como empezar a pertenecer a una nueva familia, es un proceso de familiarización. Ese es un crecimiento existencial que potencializa una formación por la propia

---

<sup>34</sup> Hasta donde tengo not cia, la noción de “saber de la experiencia” llegó a Brasil por la voz del profesor Dr. Jorge Larrosa Bondía (2006) que entre muchas síntesis, propone una que me parece interesante en el contexto de esta tesis:  se es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Ex-per-ientia significa salir hacia afuera y pasar a través. (2006, p.98)

vida. Formación que puede resultar en comprensión y *etnonarrativa implicadas*: Actos sensibles a la diferencia (Macedo & Azevedo, 2013).

Cuento más de una década tras mi primer contacto inicial con Personas Sordas. En este largo periodo, experimenté el uso de la Libras en diferentes contextos de inmersión, cada uno con mejores o peores condiciones de ejercitar mis habilidades de comprensión y de expresión en las cuatro etapas por las que pasé. En momentos de extranjería radical vividos en otro país, en otra cultura, viviendo mis propias dificultades, me certifiqué de la necesidad de conocer la Libras. Lejos de mi lengua oral, me cuestionaba siempre ¿cómo comprender al sordo sin conocer su lengua y a lo mejor, hablarla?

Lo mismo pasa con los investigadores oyentes en relación a la Comunidad Sorda, aunque sean comunidades de sus propios países. Y como Libras es una lengua, ¿cómo aprenderla lejos de las interacciones personales con sus usuarios? De vuelta a Brasil y de forma estable, me impliqué con los sordos y con los traductores/intérpretes de lengua de signos (TILS) que me enseñaron más que una lengua. Necesitaba de la experiencia<sup>35</sup> de inmersión, pero no en otra lengua oral, en otro país. Tenía que buscar la inmersión en mi propio país, en la Comunidad Sorda brasileña, en la que los sordos se sienten ellos extranjeros en territorio nacional. A lo largo de este proceso, surgió en mi caminata, el compromiso con la Comunidad Sorda y sus causas.

#### 4.1 Inicio de una búsqueda, idas y vueltas de una caminata

Saberse historia, saberse devenir, es tener conciencia de los límites y de las transformaciones que uno experimenta, así como de la necesidad de interpretarse, de buscar significado a lo vivido, a la propia historia, como suceder no programado, que reclama comprensión. **Contarse, cobrar conciencia de la propia historicidad y buscar maneras de darse sentido en relación a lo vivido**, es no sólo una elaboración de la experiencia propia, sino también una experiencia formativa, **en donde ser y saber no se presentan como mundos separados**. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.35, negritas mías)

---

<sup>35</sup> Además del abordaje del saber de la experiencia propuesto Larrosa Bondía, encontré también una síntesis interesante, que dice respecto a mi necesidad de adquirir un “saber de la experiencia” a partir de la inmersión lingüística y cultural en la Comunidad Sorda, dónde encontraba sordos y TILS hablando en Libras, una lengua que siempre me producía una sorpresa. Dicen Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010): **“El saber de la experiencia se forma precisamente en la apertura a la experiencia, no en la suposición de que ya se sabe y que no hay nada nuevo que esperar**, de que todo responde a mecanismos conocidos, sin atender ya a o que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a cogernos por sorpresa de nuevo, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, **ni por aquellos a quienes tenemos por delante**. (p.56-57, negritas mías)

Como narré brevemente en el capítulo 2, mi proceso de construcción de la implicación con Personas Sordas y otros usuarios de la Libras (TILS, familiares, profesores, investigadores), se ha desarrollado en cuatro etapas, en las que viví cuatro diferentes experiencias en el mundo de los sordos y su comunidad. En el capítulo 2, el aspecto narrado fue la construcción de la implicación, en marcos temporales definidos, las fechas de cada etapa. En este capítulo, narro como mi inquietud me ha llevado a buscar un modo de investigación que me posibilitase aprender con los usuarios de la Libras, para poder comprender sensiblemente la negociación de significados con niños sordos. Lo que buscaba era un modo de investigación que me autorizase a vivir experiencias de inmersión lingüística y cultural en el universo de los sordos. Para alcanzar este cambio, tuve que primero experimentar un modo de investigación que me dispensaba de la implicación. Viví esta experiencia lejos de la Comunidad Sorda de mi país, corporeizando la sensación de extranjería, lo que hizo más intensa la inquietud que me llevó a buscar otra forma de caminar...

A modo de síntesis, una breve revisión para volver al comienzo de la(s) búsqueda(s): la primera etapa fue marcada por la experiencia de la curiosidad etnográfica en el mundo de la Educación de Sordos, en la que sentí las primeras dificultades de comunicación y a la vez, viví la búsqueda de legitimación académica para los esfuerzos de postgrado. En la segunda etapa, inspirado por la *etnopesquisa crítica* (Macedo, 2000), viví la experiencia de inmersión en el cotidiano escolar, donde estuve filmando los niños sordos en el aula, fue cuando empecé a acercarme a la convivencia aprendiente de la Libras con la Comunidad Sorda, todavía quizás en un tono de curiosidad etnográfica. En la tercera etapa, ejercité la *etnopesquisa-formação* (Macedo, 2006) aprendiendo Libras con TILS y sordos, así como participando de la formación de ellos, de modo que mejoré mi habilidad de comprensión de la Libras y de reflexión acerca de su uso en el aula.

En la cuarta etapa, viví la experiencia de inmersión más intensa, no solamente reflexionando sensiblemente el uso de la Libras, pero también dejándome afectar por las emociones de experiencias vividas al lado de los sordos. Ese fue un periodo más recién de mi formación, cuando experimenté el ejercicio de la *etnopesquisa implicada* (Macedo, 2012) apoyando directamente la formación de protagonistas sordos y comprometiéndome con la causa social de defensa de las *Escolas Bilíngues para Surdos*.

En el inicio de mi itinerario, hice visitas semanales a una Escuela Especial de Sordos (EES, sigla ficticia) para conocer la enseñanza de estos niños. Mi objetivo era fundamentar la redacción de una monografía de Especialización en Educación Especial que cursé en la UNEB, de 1998 y 1999. Como aprendiz de la *etnopesquisa*, penetrando en una cultura radicalmente diferente, estaba

solamente asumiendo mi “curiosidad etnográfica” (Lane, 1992). Fue en la EES que hice contacto por primera vez con Personas Sordas usuarias de la libras. Conocí una profesora sorda y filmé alumnos sordos del grupo de una profesora oyente. En estas primeras interacciones, sentí mis limitaciones de comprensión y expresión en Libras.

#### 4.1.1 El contexto del primer paso: Contactos iniciales

Más que seguir un método, se trata de recoger un camino. Más que de exponer conclusiones del conocimiento, **se trata de contar las vicisitudes inciertas del recorrido realizado** y de lo que en él nos pasó. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 68, negritas mías)

En 1998 era profesor sustituto de Psicología de la *Universidade do Estado da Bahia* en el municipio de Serrinha (UNEB, Campus XI) – una función docente temporaria. Tenía la ambición de hacer un concurso para profesor auxiliar de la UNEB. Comencé a ejercer la docencia superior al concluir la graduación y no había cursado ningún posgrado. En aquella época, quería obtener un diploma de posgrado *lato sensu*<sup>36</sup> que me permitiese participar de un concurso, pero con mejor puntuación de títulos. En aquel momento, cursar una especialización era una cuestión de ambición académica.

Continué viviendo en Salvador y viajaba cada semana para dar clases en Serrinha, un municipio a cerca de 200 km de la capital. En este contexto, supe que la *Faculdade de Educação da UNEB* en Salvador (Campus I), empezaría un curso de Especialización en Educación Especial. Yo no tenía un interés específico por el tema del curso, pero los días y horarios eran compatibles con mi docencia en el otro municipio. Era la oportunidad de cursar un postgrado en el periodo del contrato temporario como profesor sustituto y conseguir la titulación necesaria para el concurso de profesor auxiliar.

El currículo de la especialización preveía asignaturas comunes y específicas en “deficiencia visual” y en “deficiencia auditiva”. Era un curso que se destinaba a educadores de esas áreas. Solicité mi matrícula con el justificante de la compatibilidad de horario y de ser profesor de la propia UNEB. Una vez matriculado en septiembre de 1998, solicité una beca de estudios a la coordinación del curso y fui contemplado con un incentivo equivalente al descuento de 50% (cincuenta por ciento) en el valor de las mensualidades.

---

<sup>36</sup> En Brasil, los postgrados pueden ser *lato sensu* y *estricto sensu*. Las especializaciones son *lato sensu*, mientras que los maestrados y doctorados son *strictu sensu*.

Opté por el “énfasis en deficiencia auditiva” que el curso ofrecía. Hoy entiendo que procedí de este modo porque al menos una pregunta era capaz de formular partiendo de mi propia experiencia con la enseñanza de la Psicología de la Educación: ¿cómo los niños sordos aprenden en una condición sensorial relacionada directamente con el lenguaje?

Frecuenté las clases de las asignaturas, leí los textos, establecí relaciones de amistad con los colegas, enfrenté las evaluaciones, pero el reto más importante era redactar la monografía como trabajo final del curso. Yo sabía que para escribir una monografía de especialización, no bastaría leer algunos libros acerca de un tema cualquiera elegido al acaso. Más que eso, sería incoherente para mí, obtener un diploma de especialista meramente formal y sin contacto personal con actores sociales de la modalidad de educación elegida.

Yo tenía otra ambición académica: realizar estudios de doctorado fuera del país. Empecé a cuidar de esta posibilidad con antelación. Desde el inicio de la especialización, intenté contactar profesores de universidades españolas vía correo electrónico. Viví una coincidencia muy significativa: recibí una respuesta de una profesora de la Universidad de Barcelona (UB), claramente interesada en el desarrollo de mi proyecto de investigación de la especialización.

En los primeros pasos de mi búsqueda, fui estimulado por la Dra. María del Pilar Fernández-Viader, pionera de la Educación Bilingüe en Cataluña, coordinadora de una línea de investigación dedicada a la Educación de Sordos y a la formación de TILS. Su investigación de doctorado enfocó la comunicación con niños sordos en contexto familiar. La profesora María del Pilar y yo continuamos nuestra comunicación por e-mail. Ella sugirió que yo filmase clases con niños sordos para posterior descripción de las interacciones en el aula. Acepté la sugerencia. Desde la necesidad de filmar las clases, yo tendría un motivo concreto para buscar una escuela y hacer algo más que leer algunas referencias para escribir un monografía de fin de curso sin experiencias vividas con la Educación de Sordos.

Preocupado con la monografía y con la posibilidad de escribirla con coherencia, procuré una escuela especial para niños sordos y encontré la Escuela Especial de Educación de Sordos (EES). Una vez encontrada esta institución, conversé con la directora y la vicedirectora de la escuela. Después les llevé una carta de presentación de la coordinación del curso de especialización de la UNEB. Este primero contacto fue establecido en el final del año lectivo de 1998 y dejamos acordado que sería mejor que yo hiciera las observaciones en el inicio del año escolar siguiente<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> En Brasil, las clases empiezan en marzo, tras los carnavales.

#### 4.1.2 El primer contacto con la Educación de Sordos: La sensación de extranjería

No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido, quien ha vivido las incertidumbres del aproximarse a lo que quería investigar y ha pasado por las vicisitudes entre entender y no entender, entre entender y entenderse, **entre vivir el encuentro con esa realidad y preguntarse por lo que le suscitaba, entre dejarse decir por esas circunstancias y sentirse puesto en cuestión**, o tener que enfrentarse a sus dificultades para dejarse decir. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.47, negritas mías)

Como previsto, en 1999, comencé a visitar la EES una vez por semana al inicio del año escolar. Observé clases, hice entrevistas con la vicedirectora y con una profesora oyente. Hice cinco filmaciones (08/06, 15/06, 17/08, 26/08 y 03/09), con una profesora oyente y otra sorda. Registré en un diario de campo mis percepciones acerca de mis observaciones, las informaciones recogidas en las entrevistas, así como hechos relacionados con las filmaciones. Elaboré la monografía de la especialización aprovechando el texto de ese diario; para ello, añadí una introducción teórica y consideraciones finales interpretativas.

Concluí el curso en octubre de 1999. Este ejercicio de *etnopequisa crítica* significó para mí una aproximación por la vía de la “curiosidad etnográfica”, tanto así que la monografía de fin de curso, la publiqué en forma de libro con el subtítulo “diario de investigación”<sup>38</sup>. Vale la pena registrar que este texto fue concluído en portugués, en la ciudad catalana de *Lleida*, por ocasión de una beca de dos meses del antiguo Programa Intercampus de la AEI. Tenía que concluir la monografía de la especialización que se quedó pendiente e enviarla por email. Como estaba en el extranjero, acabé de escribir la monografía dentro de la biblioteca del rectorado de la *Universitat de Lleida* (UDL).

En el periodo de acercamiento a la EES, interaccioné y me comuniqué con los niños y con una profesora sorda de la escuela, siempre dentro de los límites de mis posibilidades. Estas interacciones no eran fáciles para mí, pues yo me sentía inseguro. No sabía Libras. Nunca estaba seguro de que tenía entendido bien lo que me dijo una Persona Sorda usuaria de LS. Nunca estaba seguro de que había conseguido hacerme entender, aunque emplease la escritura en algunos momentos. Sentía estas dificultades y me ponía siempre en el papel de aprendiz de la Libras para conseguir seguir adelante, haciéndome presente en el contexto de investigación, a pesar de sentirme

---

<sup>38</sup> Tras hacer cambios que consideré necesarios en el texto, publiqué la monografía de la *Especialização da UNEB* en 2010, en un libro intitulado “*Uma escola de crianças surdas brasileiras: Diário de pesquisa*”. El mismo está impreso en español, pero aun pendiente de lanzamiento y divulgación.

inseguro en la comunicación con los sordos. El contacto con los actores sociales sordos de la EES, en este primero momento de curiosidad etnográfica, me hizo sentir por primera vez el significado de la sensación de **extranjería**, de la que habla Lulkin (1998):

Para sugerir una aproximación es necesario reconocer una distancia, determinada por los usos distintos del cuerpo y de las modalidades lingüísticas. Los estudiantes sordos usan, preferencialmente, la lengua de signos, implicando todo el cuerpo, en el acto de la comunicación. La comunicación viso-gestual, no cotidiana para oyentes, produce formas de aprehensión, interpretación y narración del mundo desde una cultura visual. Los educadores y demás profesionales implicados en el espacio escolar, en la mejor de las hipótesis, son “**extranjeros**” que se acercan de la lengua de signos y de la cultura visual, pero privilegian, por el hábito y por la propia cultura, la modalidad oral-auditiva, y el habla, como acto cotidiano de comunicación (Lulkin, 1998, p.41, traducción y negritas mías).

Fue una época de intensa actividad académica para mí. Ingresé en el *Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia* (UFBA) y comencé a frecuentar las clases en marzo de 1999. Disputé una beca de postgrado institucional y tuve que desvincularme de mi contrato temporario como profesor sustituto de la UNEB. Paré de viajar para dar clases en el otro municipio y, así, conseguí cursar los dos postgrados a la vez en 1999.

Las clases de la especialización eran en el turno de la noche. Como alumno de Mestrado de la UFBA, resolví aprovechar la Especialización de la UNEB para realizar un ejercicio de investigación cualitativa y fue por eso que hice anotaciones en diario de campo, observaciones participantes y entrevistas. En este curso de especialización, yo buscaba iniciarme como *etnopequisador* de la Educación de Sordos y de, algún modo, presentía la necesidad de reconocimiento de la sordera como diferencia y de experiencias más hondas de inmersión.

#### 4.2 El contexto de mi primera experiencia de investigación: El origen de una inquietud

Más que querer domesticar estas múltiples dimensiones [humanas de lo educativo], **categorizándolas, explicándolas**, se trata de interrogarse sobre su presencia y necesidad, para saberse relacionar con ellas, y para llegar a intuir lo que no llegamos a entender pero sabemos que está en cualquier experiencia educativa. Preguntarse por lo educativo es pues abrir una pregunta, más que querer cerrarla. Es reconocer su inmensidad y saberse relacionar con ella, **más que querer acotarla a las dimensiones de lo que podemos controlar, a fuerza de falsear su naturaleza**, la cual siempre nos interroga sobre los propios límites que le imponemos en nuestra comprensión. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, pp.41-42, negritas mías)

En marzo del año 2000, conseguí una carta de aceptación de la UB y en octubre del mismo año, hice la matrícula en el programa de doctorado en “Desarrollo y diversidad: investigación en

discapacidad y envejecimiento” na Facultad de Psicología. En 29 de septiembre del año 2000, presenté mi disertación de *mestrado* de la UFBA. Seguí para Barcelona en la semana siguiente, pues el periodo de clases en las universidades europeas tiene inicio en el mes de octubre.

De octubre de 2000 a octubre de 2002, cumplí los créditos presenciales de las asignaturas del doctorado de la UB. Con dos segmentos de las filmaciones realizadas en 1999 en el periodo de especialización de la UNEB, hice un trabajo de investigación dirigida en el segundo año del periodo docente del doctorado. Cuantifiqué las frecuencias de las conductas comunicativas de las profesoras sorda y oyente filmadas en la EES, elaboré los respectivos gráficos y escribí una memoria<sup>39</sup>.

Ese trabajo fue un ejercicio de Metodología Observacional – la recomendada por los profesores del “Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación” responsables por el programa de doctorado. Fue un ejercicio de investigación basado en la codificación y en la cuantificación de conductas comunicativas, procedimientos que **no** me exigían un conocimiento más profundizado de la Libras.

En octubre de 2002, presenté los resultados del referido ejercicio de investigación en el “Examen de Suficiencia Investigadora”. En las universidades españolas, este examen consiste en la presentación del proyecto de investigación o de un trabajo de investigación dirigida ante una banca examinadora. En los programas de doctorado, es la evaluación que equivale al “*Exame de Qualificação*” de las universidades brasileñas. Con el trabajo de investigación presentado, fui evaluado con calificación máxima y obtuve el “Diploma de Estudios Avanzados (DEA)”, representando Brasil, mi país, del mejor modo que me era posible.

La actividad de cuantificación de las conductas comunicativas describe, estadísticamente, algunos aspectos de la comunicación de las profesoras de alumnos sordos. Con la realización de ese trabajo de investigación dirigida, percibí que los gráficos resultantes permiten la visualización de los estilos comunicativos de las profesoras y sus diferencias, pero no permiten fundamentar una comprensión sensible a aspectos sutiles de estas diferencias. Los gráficos que **no** informan el contenido de los diálogos de los participantes. Son gráficos que se limitan a mostrar la ocurrencia de actos comunicativos codificados, etiquetados.

En la presentación del trabajo de investigación en el Examen de Suficiencia Investigadora, informé la duración temporal del segmento de vídeo utilizado en la observación, el contexto de la clase y el asunto abordado por las profesoras con los alumnos. Aunque relatase estas informaciones

---

<sup>39</sup> Azevedo, O. B. (2002). *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente*. Trabajo de investigación de la asignatura “Sordera, cultura y educación”. Barcelona: Universidad de Barcelona.

contextuales, mucho me inquietaba la falta de una descripción más refinada que me permitiese una comprensión del origen de los diferentes estilos comunicativos...

#### 4.2.1 Resultados de un abordaje cuantitativo

No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido, **quien ha vivido las incertidumbres del aproximarse a lo que quería investigar y ha pasado por las vicisitudes entre entender y no entender**, entre entender y entenderse, entre vivir el encuentro con esa realidad y preguntarse por lo que le suscitaba, entre dejarse decir por esas circunstancias y sentirse puesto en cuestión, **o tener que enfrentarse a sus dificultades para dejarse decir**. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.47, negritas mías)

Adopté el concepto de “acto comunicativo” para codificar y cuantificar las conductas comunicativas de las profesoras y de los alumnos sordos. Leí la expresión por primera vez en la definición de “turno” de Rivero, Fernández-Viader y Gracia (1995, p.166): “el conjunto de los **actos comunicativos** continuados de un sujeto (verbales o no verbales), seguido de la actividad comunicativa de otro participante”. Inspirado en esta síntesis de las autoras, propuse yo mismo una definición para los propósitos de mi investigación tutorizada: el acto comunicativo como la conducta con intencionalidad comunicativa dirigida a uno (o más) interlocutor(es).

Adopté el sistema de categorías de Fernández-Viader (1996) y a cada conducta de éste, añadí la expresión “acto comunicativo” para hacer referencia a la intencionalidad comunicativa de los sujetos del discurso. Mis inquietudes empezaban a manifestarse, aunque de forma discreta. Una vez definidas las conductas comunicativas de interés para caracterizar los estilos diferenciales de las profesoras, observé sistemáticamente los dos segmentos y registré el conteo de los códigos.

A continuación enseño los resultados de esta experiencia de investigación que me dispensaba de implicarme, pero que me inquietaba. Aunque pudiera marcar conductas comunicativas sin conocer los significados de algunos signos, yo sabía que este procedimiento no me permitía mostrar la riqueza de los significados que los interlocutores negociaban en sus interacciones comunicativas. Es decir, no fue la más feliz de mis experiencias de investigación, pero no la niego. Reconozco justamente el valor de origen de mi inquietud. Cuestiono sus límites en cuanto forma de producción del conocimiento, pero tampoco la juzgo como inválida. En mi historia de vida, fue esta experiencia de investigación que me hizo buscar otras formas de comprender la comunicación con Personas Sordas. Fue una experiencia de inmersión en un modo poco sensible de investigar.

En fin, ¿que estuve haciendo en esta investigación de “conductas comunicativas”? Comportamientos observables que yo insistí en llamar de “actos comunicativos”... El gráfico a seguir muestra las frecuencias de las modalidades de los actos comunicativos de una profesora sorda, observadas en un segmento de vídeo de 12 minutos y 51 segundos, filmado en 17/08/99 en la EES:

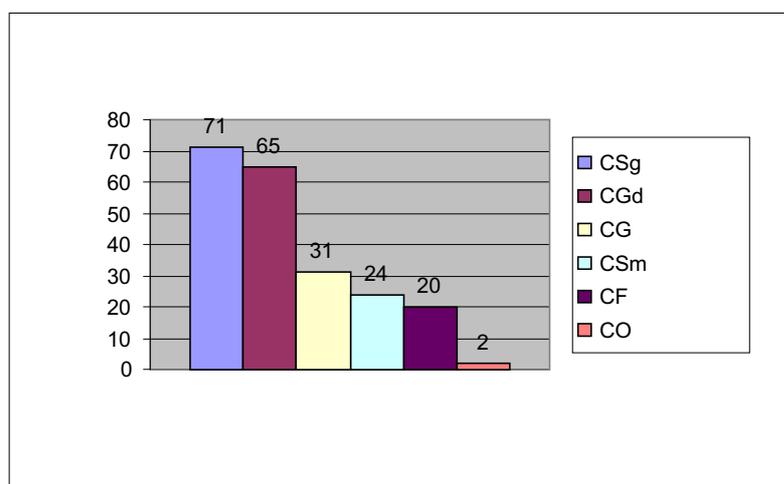


Gráfico 3. Frecuencia de las modalidades de la profesora sorda

Nota: Extraído de *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente*. (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Leyenda de los códigos del gráfico:

CSg – acto comunicativo signado en Libras.

CGd – acto comunicativo realizado con gesto deíctico.

CG – acto comunicativo realizado con gesto genérico.

CSm – acto comunicativo simultáneamente oral y signado (bimodal).

CF – acto comunicativo realizado por contacto físico.

CO – acto comunicativo realizado oralmente.

En este día de lluvia, fueron sólo dos alumnas sordas. El menor número de niñas en el aula facilitó el trabajo de la profesora sorda. En la escena utilizada, ella apunta con deícticos para letras del alfabeto latino dibujadas en carteles y, en seguida, pregunta los signos correspondientes para las dos alumnas. Cuando había alguna ilustración en los carteles, la profesora mostraba el signo en Libras y pedía a las alumnas para realizar el mismo signo. Por ejemplo, ellas tenían que signar “AVIÃO” (avión) al identificar esta ilustración en el cartel de la letra A. Observando el modelo de la profesora, las alumnas realizaban los signos solicitados en algunos casos, en otros, no.

Predominan actos comunicativos signados en Libras (71) y los gestos deícticos (65) que la profesora empleó en las preguntas. También llama la atención la cantidad de comunicación por “contacto físico” (20), pues la profesora toca en la mano de las alumnas para corregir la configuración de algunos signos. Por ser una persona sorda que pasó por entrenamiento de oralización, la profesora verbaliza dos veces.

Veamos a continuación el gráfico de la frecuencia de modalidades de los actos comunicativos de la profesora oyente, observados en un vídeo con duración de 18 minutos y 58 segundos. Las imágenes fueron conseguidas en el día 15 de junio de 1999. La leyenda de los códigos es la misma, a excepción del código CSm/CGd relativo a un tipo de acto comunicativo observado sólo con la profesora oyente:

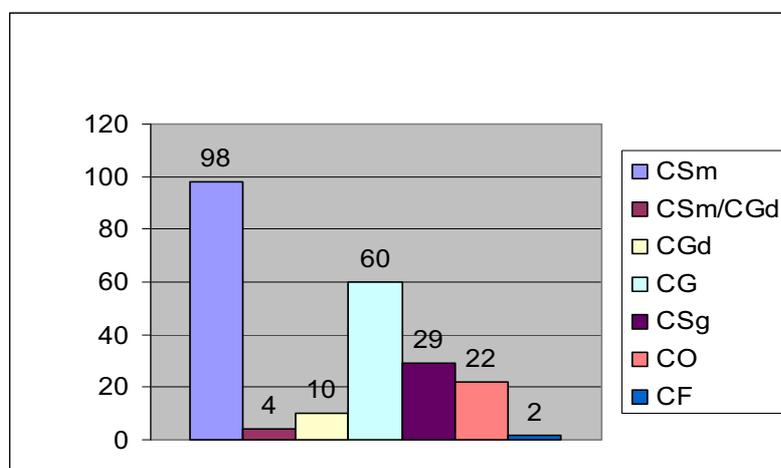


Gráfico 4. Frecuencia de las modalidades de la profesora oyente

Nota: Extraído de *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente*. (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Leyenda específica:

CSm/CGd – acto comunicativo simultáneamente oral y con gesto deíctico.

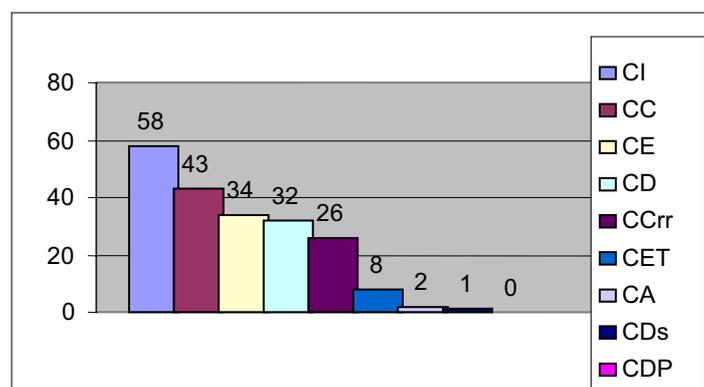
En este día, la profesora contaba con siete alumnos en el aula. En el inicio de la escena, la profesora enseña para los alumnos algunas informaciones anotadas en la pizarra: el nombre de la escuela, el nombre de ella, el día de la semana, el día anterior y el día siguiente (todos los días con la respectiva fecha). Ella explica estas informaciones usando algunos signos y la dactilología de algunas palabras. Los alumnos repiten los signos que signa la profesora. Después de esta introducción, la profesora se sienta y comienza a llamar, uno a uno, los alumnos para que identifiquen sus nombres en un cartel y hagan la dactilología de las letras correspondientes.

Predominan actos comunicativos en modalidad simultáneamente oral y signada (98), así como aquellos realizados con gestos genéricos (60) de expresión de la gestualidad propios de una persona oyente. También nos llama la atención el hecho de que ni los mensajes puramente signados (29), ni los exclusivamente orales (22) pasan de mitad del total de actos comunicativos simultáneos, también conocidos como bimodales. Curiosamente, la profesora oyente realiza actos comunicativos orales con gestos deícticos simultáneos (4).

Soy consciente de que estas no son escenas exactamente comparables. Las profesoras están realizando actividades diferentes, con un número diferente de alumnos. Además, tenemos un segmento de vídeo de mayor duración de la profesora oyente (18min, 58seg) en relación al de la profesora sorda (12 min e 51seg). Sin embargo, los gráficos obtenidos de las mismas conductas comunicativas evidencian diferencias esperadas de las modalidades utilizadas por las docentes en la comunicación con sus alumnos. Son frecuencias simples observadas en vídeos relativamente cortos, que sirven como indicios de estilos comunicativos distintos.

La profesora sorda signa más en Libras y emplea gestos deícticos para hacer preguntas con la expresión facial interrogativa. La profesora oyente se expresa más de forma bimodal o a través de gestos que no son signos de la Libras, ya que ella no tenía conocimiento anterior de esta lengua. En una entrevista, la profesora oyente informó que cuando llegó a la escuela para una sustitución temporaria, se sorprendió al encontrar “deficientes auditivos”.

Además de cuantificar las modalidades, hice lo mismo con las funciones de los actos comunicativos, es decir, con los diferentes objetivos observados en la comunicación de las profesoras. Cuantifiqué las conductas comunicativas, en relación a sus funciones de: disciplinar, explicar, confirmar, demandar participación, mandar ejecutar tareas, desinhibir, corregir, interrogar o expresar afecto. El gráfico a continuación muestra la frecuencia de estas funciones con la profesora sorda:



*Gráfico 5. Frecuencia de las funciones comunicativas de la profesora sorda*

Nota: Extraído de *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente*. (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Leyenda:

- CI – acto comunicativo con función de interrogación acerca de un contenido.
- CC – acto comunicativo con función de confirmación de buen desempeño del alumno.
- CE – acto comunicativo con función de explicación de un contenido.
- CD – acto comunicativo con función de disciplinar el comportamiento del alumno.
- CCrr – acto comunicativo con función de corregir una respuesta/desempeño del alumno.
- CET – acto comunicativo con función de demandar la ejecución de una tarea.
- CA – acto comunicativo con función de expresión de afecto, tales como abrazos y besos.
- CDs – acto comunicativo con función de desinibir el alumno.
- CDP – acto comunicativo con función de demandar participación del alumno.

Observamos que la profesora sorda hace muchas preguntas (58) y confirma el buen desempeño de los alumnos muchas veces (43). Como es una tarea de revisión con muchas preguntas y respuestas, debemos comprender estos números en este contexto. Las dos alumnas estaban naturalmente desinhibidas en la presencia de la profesora sorda y hubo alguna necesidad de disciplinarlas (32 eventos, básicamente pedidos de calma y de atención) en una situación muy favorable a la comunicación. Tampoco había demanda para solicitar la participación de dos alumnas que simplemente miraban la profesora e imitaban su comunicación en Libras. Justo al centro del gráfico, observamos que la profesora sorda corrige las alumnas (26), especialmente en relación a la configuración de algunos signos. Como vimos en gráfico anterior, ella emplea el recurso del contacto físico (20) en muchas de estas correcciones – algo que no observamos con la profesora oyente.

Observando el vídeo para cuantificar las funciones, es decir, los objetivos de los actos comunicativos de la profesora oyente, encontramos números diferentes. Observamos también un hecho que los sordos siempre narran en sus relatos de cuando son alumnos de docentes oyentes: La pérdida de contacto visual (24). En estos momentos, la profesora deja de mirar a los alumnos y la consecuencia es la comunicación signada entre ellos (29).

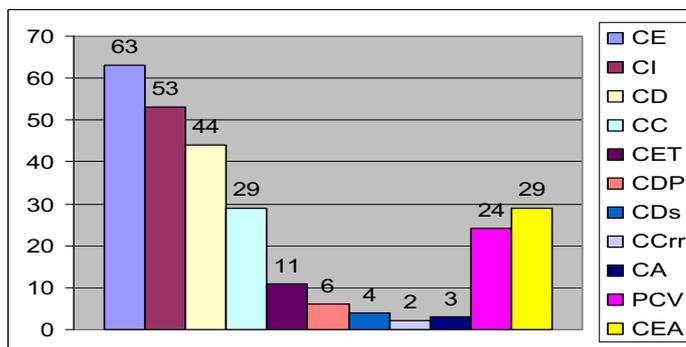


Gráfico 6. Frecuencia de las funciones comunicativas de la profesora oyente

Nota: Extraído de *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente*. (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Leyenda específica:

PCV – pérdida de contacto visual.

CEA – comunicación entre alumnos.

Como en el inicio de la escena observada, la profesora oyente explica las informaciones de la pizarra, es comprensible la cantidad de conductas comunicativas con objetivo de explicación (63). Ella también hace muchas preguntas (53) y disciplina mucho los alumnos (44), pues trata de preguntar el nombre de cada uno y regular la alternancia de la participación de unos y de otros. No deja de reconocer los aciertos de los alumnos, confirmando el buen desempeño de ellos (28). Como los alumnos entienden la dinámica de levantar e ir a la pizarra encontrar su nombre y deletrearlo, hay poca necesidad de demandar la ejecución de la tarea (11), la participación (6) o la desinhibición (4). Digitar el propio nombre es una actividad conocida de los alumnos, por ello la profesora hizo solo dos correcciones de deletreos equivocados.

Observando los gráficos de las funciones de los actos comunicativos, percibimos que la profesora sorda hace más interrogaciones que la profesora oyente. Vale recordar que la naturaleza de las actividades y la cantidad de alumnos son diferentes. La profesora sorda también expresa reconocimiento por el buen desempeño de los alumnos más que la profesora oyente. Otra vez, esto parece ocurrir por el hecho de que ella hace más preguntas, relativamente “fáciles” para las alumnas que nada más tenían que deletrear las letras correspondientes del cartel y realizar un signo, en algunos casos, contando con el ejemplo de la profesora. La profesora oyente, realizó actos comunicativos con intención de disciplinar más que la colega sorda, pero vale resaltar que en su

escena, estaban presentes 7 alumnos. Con la profesora sorda, no registramos pérdida de contacto visual, ni comunicación entre las alumnas.

A continuación el gráfico muestra las iniciativas de turno de la profesora sorda y también de sus alumnas. Por supuesto, como ella pregunta el signo correspondiente de muchas letras e ilustraciones, hay muchas iniciativas de ella (89). Sin embargo, entusiasmadas, las alumnas hacen un número significativo de iniciativas de conversación propias (27) en un segmento relativamente breve de tiempo.

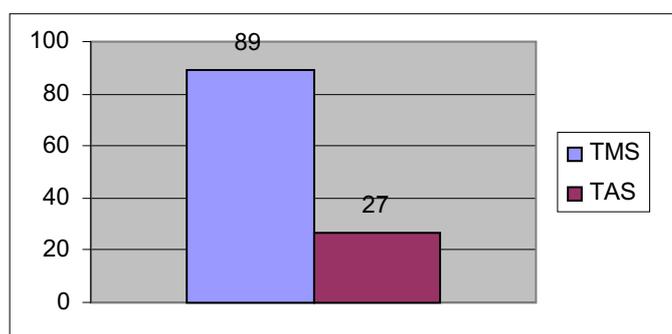


Gráfico 7. Frecuencia de las iniciativas de turnos de la profesora sorda y de los alumnos

Nota: Extraído de *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente*. (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Leyendas:

TMS – iniciativa de turno de la profesora sorda.

TAS – iniciativa de turno de los alumnos sordos.

A continuación, el gráfico de las iniciativas de turno de la profesora oyente y de los alumnos sordos. Gráficamente, percibimos que la profesora oyente tuvo menos iniciativas (62) en un tiempo mayor que el de la profesora sorda. Sus siete alumnos también iniciaron menos interacciones (20). Vale recordar, otra vez, que la tarea que realizaba la profesora oyente, explicación de contenido y sollicitación de deletreo del propio nombre, no permitía que los alumnos tuviesen un desempeño muy diferente de lo esperado (imitar signos de la explicación y deletrear el propio nombre). Sin embargo, aunque la profesora sorda también hiciese una secuencia de preguntas, tenemos la percepción de que las alumnas tuvieron más oportunidad de hacer las propias preguntas acerca de signos desconocidos. Eso puede tener ocurrido justamente porque al percibir que la profesora también era sorda, las alumnas se sintieron más disponibles para iniciar interacciones signadas.

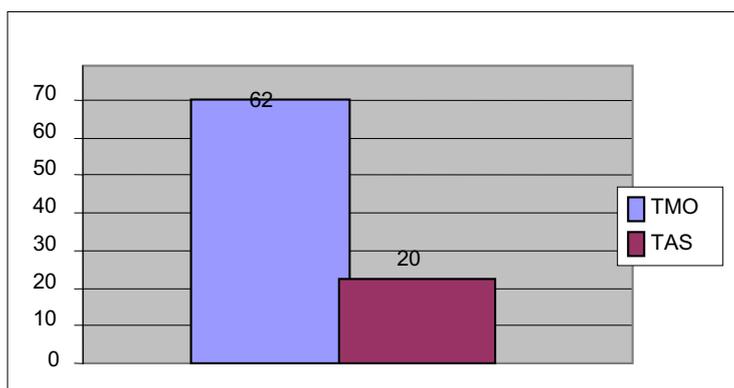


Gráfico 8. Frecuencia de las iniciativas de turno de la profesora oyente y de los alumnos

Nota: Extraído de *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente*. (Investigación tutorizada de segundo curso: Universidad de Barcelona, 2002)

Leyenda:

TMO – iniciativa de turno de la profesora oyente.

TAS – iniciativa de turno de los alumnos sordos.

Mientras elaboraba estos gráficos, formulaba algunas preguntas que me dejaban inquieto. ¿La predominancia de la Libras en el Gráfico 1 ocurre sólo porque los interlocutores son sordos? ¿El hecho de que los niños no conocen signos utilizados por la profesora no podría dificultar la comunicación en Libras? ¿El asunto abordado por la profesora sorda y el modo de abordarlo no podrían estar relacionados con la mayor frecuencia de comunicación signada?

Estos interrogantes indican mi constatación de que en el quehacer propio del trabajo observacional y estadístico, la ausencia del aspecto lingüístico creaba un límite para la comprensión de algunas cuestiones. Estaba sintiendo la falta del aspecto cualitativo, en este caso, del aspecto lingüístico. El resultado de los números dimensionan hechos, pero cuestionando por el origen de estas dimensiones lo que nos resta hacer es crear nuevas hipótesis: ¿Profesoras y alumnos sordos usan más la Libras debido a la identificación mutua? Los gráficos nos permiten decir que sí, sólo esto. ¿Qué lleva a una alumna sorda a identificarse con su profesora sorda? Con estas evidencias no podría discutir cuestiones como el papel de las significaciones y de relaciones de poder en la comunicación, por ejemplo.

Estas inquietudes me llevaban a reflexionar de forma más amplia. Surgían más preguntas. Yo me cuestionaba si esta era una vía interesante para la formación de personas implicadas con la Educación de Sordos. ¿Cómo conectar oyentes y sordos en una formación de profesores-

investigadores? ¿Sería posible proponer una Educación de Sordos de concientización y protagonismo de los propios usuarios de la Libras? Yo necesitaba encontrar el aspecto lingüístico/cultural y para hacerlo fue necesario convivir con los otros lingüísticamente diferentes de mí, los sordos, y dar sentido a esta *aprendência*.

#### 4.2.2 Reflexionando sobre los resultados y la experiencia

No me arrepiento de haber vivido la experiencia de esta forma de investigar. Fueron horas delante del vídeo, avanzado y retrocediendo, no para traducir diálogos, sino que para certificarme de que las conductas señaladas correspondían “exactamente” a sus códigos. Sin embargo, quisiera subrayar lo que significó en mi historia de vida llevar a cabo tal procedimiento y reflexionar, con serenidad, aspectos de lo que enseñan los gráficos.

Lo más importante a subrayar desde una mirada hacia mi propia historia de vida es que hice este trabajo, geográficamente lejos de las personas que fueron registradas en video. Y quisiera estar cerca. Además, hice este trabajo, no solamente distante de las personas, pero me sentí también “fuera de la conversación” y del sentido de lo que ellas estaban hablando, del sentido que estas hablas podrían tener. Fernando Pessoa (1934) decía que “todo vale la pena, si el alma no es pequeña”<sup>40</sup> (traducción mía). En mi caso, al enfrentar el reto de hacer este ejercicio de investigación, me movía más el sentimiento de cumplir mi deber lejos de mi país. Tenía hacer un trabajo aceptable en una institución extranjera para enviar resultados positivos. Ha valido la pena en este sentido de ejercicio de una ciudadanía brasileña positiva en el extranjero.

Que los gráficos enseñen que la profesora sorda signe más, esto solo es novedad para personas oyentes que no se han acercado al universo de los sordos... Especialmente personas que viven en comunidades académicas. Las profesoras que trabajan en las escuelas saben que la lengua de signos es más fluida y que las colegas sordas tienen más posibilidad de comunicarse en ella. Las madres, que a fuerza rompieron la barrera lingüística y comunicativa con sus hijos sordos, también lo saben. Estos son aspectos conocidos de los implicados con las Personas Sordas.

---

<sup>40</sup> *Mar Português*, poema publicado por primera vez en el libro *Mensagem*, de 1934. Recuperado de: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mar\\_Portugu%C3%AAs](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mar_Portugu%C3%AAs) . Página web accesada en 9 de março de 2014. "Ó mar salgado, quanto do teu sal / São lágrimas de Portugal! / Por te cruzarmos, quantas mães choraram, / Quantos filhos em vão rezaram! / Quantas noivas ficaram por casar / Para que fosses nosso, ó mar! / Valeu a pena? **Tudo vale a pena Se a alma não é pequena.** / Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor. / Deus ao mar o perigo e o abismo deu, / Mas nele é que espelhou o céu"

Que los estudiantes signan cuando las profesoras no están atentas, esto también es algo muy poco novedoso, especialmente para los propios sordos que han podido narrarlo en textos como *El grito de la gaviota* (Laborit, 2004) o *Háblame a los ojos* (Cedillo Vicente, 2004), entre otros. Es decir, producir un gráfico de la comunicación entre alumnos mientras la profesora pierde contacto visual, es solamente una otra traducción, un pasaje a otro lenguaje. Un lenguaje que a mi modo de ver, no es más riguroso que los relatos de las propias Personas Sordas aquí citadas.

Quizás los gráficos funcionen como un lenguaje de impacto para quienes no tengan la sensibilidad de ver desde el punto de vista del otro, enseñando cantidades intensionalmente ordenadas para impresionar: Un trabajo en que subjetividad y deseo seguramente participan. Traducidos en relatos, estos aspectos son aún más ricos, porque de algún modo transmiten la emoción de los que han vivido esta posibilidad: burlar la prohibición de una conversa, sentirse libre lejos de ojos que vigilan... ¿Como traducir sutilizas como estas en gráficos?

### 4.3 La experiencia de extranjería y la necesidad de familiarización

Investigar es una experiencia de “extrañamiento” y en cuanto tal, es también la experiencia de relación con ese “extrañamiento”. Encontrar algo extraño supone que no se corresponde con lo esperado o lo ya sabido; **su novedad nos vuelve a nosotros y nos obliga a pensarnos, a revisar lo que dábamos por supuesto**, el modo en que dábamos sentido a las cosas y a nosotros mismos. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 68, negritas mías)

Diferente de lo que muchas personas piensan, cursar estudios de posgrado en el extranjero es una experiencia que puede significar dificultades personales y académicas. Problemas como o choque cultural, entre otros, pueden dificultar la realización de un posgrado fuera del país. Entre las diversas dificultades que enfrenté, quiero destacar dos que me parecen fundamentales para el desarrollo de mi investigación en el ámbito de la Educación de Sordos.

Primero, al viajar para cursar estudios de doctorado en otro país, interrumpí el proceso de familiarización con la Comunidad Sorda que yo había empezado. La distancia geográfica creó una ruptura en el proceso de construcción de mi implicación y de la consecuente superación de la condición de “extranjero” entre el pueblo sordo. **Viviendo en otro país, la experiencia de extranjería fue aún más radical**. Un tipo de inmersión inversa de la que efectivamente necesitaba.

De algún modo, sentirme extranjero en otra cultura fue una experiencia que sirvió para despertar mi empatía con el sujeto sordo. **¿Cómo las personas sordas se sienten en relación al mundo oyente?** Pregunta fundadora de la comprensión del otro lingüísticamente diferente. Sin

embargo, el aprendizaje de la Libras, como el de cualquier otra lengua, depende de interacciones con usuarios más experimentados y la realización de una investigación cualitativa con sordos requiere la superación de la extranjería, como explica René Lourau (1998, p. 116):

Por un lado, en el caso de una investigación no “espontánea”, el compromiso en una forma cualquiera de observación participante, la búsqueda de una **familiaridad** o de una intimidad, **de una inclusión en el fenómeno estudiado**, producen nuevos afectos, despiertan o suscitan nuevas pré-nociones, antiguos preconceptos, toda una visión de mundo que funciona como un sistema de referencia no interrogado en la medida en que va cada vez más “de per si” (traducción y negritas mías).

Segundo, tanto en la *Especialização* de la UNEB como en el *mestrado* de la UFBA, tuve acceso a lecturas acerca de la metodología de investigación en Educación. Opté por un abordaje cualitativo para mi ejercicio de investigación de la especialización, entre otras razones, para que yo pudiese ir familiarizándome con los actores sociales implicados y la problemática educativa investigada. Además de interrumpir mi proceso de familiarización e inmersión en la Comunidad Sorda en Brasil, encontré otra dificultad en la UB: la predominante adhesión de los profesores de la Facultad de Psicología a la Metodología Observacional – que es cuantitativa.

Para ir estudiar fuera del país, cuidé de muchos requisitos, pero no cuidé de verificar si yo podría dar continuidad a mi investigación con la misma metodología. Una vez que mi orientadora empleó la Metodología Observacional en su investigación acerca de la comunicación con niños sordos en contexto familiar, resolví intentar utilizar la misma metodología para el estudio de la comunicación con alumnos sordos en el aula. Además, siempre entendí que valdría la pena demostrar el valor comunicativo de la Libras en medios académicos brasileños que, en algunos casos, no reconocen el valor lingüístico de esta lengua signada.

La utilización de la Metodología Observacional – de naturaleza cuantitativa – para la investigación de patrones de lenguaje en la UB no me permitía avanzar en dos direcciones de mi formación como investigador de la Educación de Sordos. En primer lugar – en el ir y venir de Brasil y España – yo no conseguía construir una implicación con los usuarios de la Libras que me permitiese romper la barrera lingüística. En segundo lugar, constaté la necesidad de comprensión lingüística de la comunicación con alumnos sordos, pero no conseguía negociar la propuesta de un proyecto de investigación cualitativa en la universidad española.

Empecé el doctorado por la UB en octubre del año 2000 y hasta la presente fecha no lo he concluido. Recientemente, en octubre de 2011, renové mi matrícula de doctorado en la UB, transfiriéndola para la Facultad de Formación del Profesorado, defendiendo mi proyecto de

comprensión de la negociación de significados de las profesoras con los niños sordos, pero desde las experiencias de inmersión e implicación que me han permitido comprender las conversaciones de los interlocutores, sentirme parte de ellas, y además, dar un sentido más amplio, educativo, político, a mi labor comprensivo. Por supuesto, no lo hice sin buscar e informar los fundamentos que demuestran ser esta opción una forma válida y académicamente reconocida de trabajo en las ciencias humanas. En este sentido, fue que fundamenté mi trabajo en la investigación de la experiencia educativa, en la etnopesquisa, en la sociolingüística *interaccional* y especialmente en los Estudios Sordos y Culturales.

Mi práctica de *etnopesquisa* había sólo empezado en la Especialización en Educación Especial de la UNEB (1999). Una vez cumplidos los créditos del doctorado en la UB (2002), volvía a Brasil dispuesto a ejercitar mi formación en investigación cualitativa. Había aprendido en la extranjería radical lo imprescindible que sería convivir con usuarios de una lengua para aprenderla desde una experiencia de **inmersión** en su cultura de uso social. Además, volvía inquieto con las limitaciones de un abordaje cuantitativo de la comunicación humana.

#### 4.3.1 La experiencia de acercarme y alejarme

Reconocer lo que es no quiere decir aquí conocer lo que hay en un momento, **sino percibir los límites dentro de los cuales hay todavía posibilidad de futuro para las expectativas y los planes**; o más fundamentalmente, que toda expectativa y planificación de los seres finitos es a su vez finita y limitada. La verdadera experiencia es así, **experiencia de la propia historicidad**. (Gadamer, 1977, pp. 433-434, negritas mías)

Tras el periodo docente del doctorado de la UB en octubre de 2002, hice la recogida de datos de campo en Brasil, de marzo a noviembre de 2003. El procedimiento principal fue la filmación de clases con niños sordos las profesoras oyentes y sordas en el IEPCS (sigla ficticia). Las videograbaciones fueron realizadas en este periodo de investigación de campo en el país, vinculado al proyecto de la universidad española. Frecuenté casi que diariamente el IEPCS para realizar las filmaciones.

Filmé cinco profesoras para conseguir una cantidad de horas necesaria para testar hipótesis empleando la Metodología Observacional. A pesar de la recomendación de los manuales de este abordaje de lo mínimo de interferencia posible del investigador en la “recogida de datos”, no fue así que procedí. Aproveché la ocasión para retomar mi convivencia humana con la Comunidad Sorda y ejercitar lo que Macedo (2000, 2006, 2012) denomina de *etnopesquisa*: **la convivencia aprendiente con los actores sociales de la investigación**.

Sabía que el IEPCS ofrecía el Programa de Estimulación Especial (PEE) para niños sordos, empleando, predominantemente, la Libras como lengua de instrucción. Por ese motivo busqué esta institución para presentar mi proyecto. Mis objetivos eran hacer las filmaciones de la investigación y aprender un poco más de la Libras. Fue en este periodo – intensamente vivido en medio a las profesoras de la institución, los alumnos y sus responsables – que frecuenté el “Coro Signado” del IEPCS en la misma condición de alumno que los familiares oyentes de los alumnos sordos.

Como mi formación en investigación cualitativa era todavía reciente, hice las videograbaciones y anoté el cotidiano vivido en esta etapa en un diario de campo, adoptando una actitud francamente etnográfica. El hecho era que yo estaba intentando dar continuidad a la vivencia de la *etnopesquisa* que inicié en la especialización de la UNEB, inspirado por el ideario de la “*etnopesquisa crítica e multirreferencial*” (Macedo, 2000). Esta rebeldía metodológica fue una elección personal y consciente. Tenía que hacerla. Las imágenes las tendría de un modo o de otro. La oportunidad de convivir para aprender, no sabía si volvería a tener otra tan interesante...

Además de superar las frustraciones anteriores, ir a campo filmar dispuesto a convivir para aprender, significaba para mí la retomada de un proceso de familiarización con la Comunidad Sorda y de ruptura de la barrera lingüística, que yo todavía sentía en contacto con los sordos. Como veremos, estos matices de la investigación no tienen un valor meramente personal, pero una importancia específica en la investigación cualitativa de la comunicación con alumnos sordos: **“hacer un esfuerzo para percibir el mundo del otro desde su punto de vista; de lo contrario, jamás [se] tendrá acceso a lo que estamos denominando de ámbitos de la cualidad”** (MACEDO, 2006, p.38, negritas mías).

En síntesis, a pesar de estar realizando la “recogida de datos” para una investigación cuantitativa de Metodología Observacional, en la práctica, lo que yo estaba haciendo era un ejercicio de *etno-observação* (Macedo, 2012). Tenía la posibilidad de dar testimonio de una realidad, porque tenía ante mis ojos profesoras oyentes y sordas buscando solucionar el reto diario de comunicación con sus alumnos, negociar significados con ellos, en muchos momentos, desde distintos registros culturales. Con la cámara en el aula, sabía que no estaba registrando meros actos comunicativos en modalidades lingüísticas y sus distintas funciones. Por detrás del trípode y a través de mi lente yo “veía” que estaba registrando cuestiones propias de las diferencias lingüísticas, marcadas por registros de distintas culturas e identidades. Esto registraba con la cámara, mientras vivía el aprendizaje de una lengua signada y las pautas de convivencia con un grupo y sus implicados. Tenía el pensamiento lleno de ideas...

En 2004, empecé a elaborar un sistema de categorías para investigar los comportamientos comunicativos de los participantes de modo cuantitativo en la UB. Este sistema tuvo que ser revisado diversas veces y no llegué a concluirlo. Posteriormente, en 2007, abandoné ese proyecto de análisis secuencial de comportamientos comunicativos de las profesoras y de sus alumnos sordos vistos por la lente de la Metodología Observacional. Mi motivación principal para esta actitud era una inquietud epistemológica fundamental: la codificación de comportamientos en un sistema de categorías, en el caso de la comunicación con personas sordas, esconde el aspecto lingüístico de las interacciones. No se interesa por ese aspecto. Muchos años después, encontré las palabras que traducen lo que sentía y fundamentan mi opción:

El sentido de la experiencia no se fracciona; se nos hace presente en su totalidad. Lo seguimos y rastreamos intentando captar cómo nos permite entender lo que la experiencia tiene que decirnos. Por eso, **la investigación de la experiencia no puede realizarse siguiendo procedimientos como la elaboración de categorías**; y ni siquiera puede realizarse, si nos atenemos a su etimología, “analizando”, esto es “disolviendo en conjunto en sus partes”. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 79)

Sin el ámbito lingüístico de la interacción, ¿cómo tendríamos fundamento para encontrar y discutir cuestiones de significación y de identificación? Cultura e identidad, en términos de relaciones entre el conocimiento y el poder en la Educación de Sordos (Wrigley, 1996; Sá 2006) son ámbitos de la cualidad inevitables cuando reconocemos la sordera como diferencia y el sordo, como **el otro** lingüísticamente diferente.

Intenté resolver esta inquietud en 2005, empezando describir yo mismo el habla de los participantes, pero tampoco tuve éxito. Yo ya conseguía entender muchas frases de las profesoras y algunas respuestas de los alumnos, pero todavía no era capaz de anotar el contenido completo de los diálogos. Yo aún desconocía el significado de muchos signos de la Libras. En este mismo año, conocí Roberto César Reis da Costa, un TILS dispuesto a auxiliarme como voluntario en la tarea de descripción del habla de las profesoras y de los alumnos sordos filmados en 2003.

Roberto César y yo llegamos a realizar dos sesiones de trabajo empezando a traducir un segmento de vídeo escogido. Conforme he narrado en el capítulo dos, aunque contando con la colaboración voluntaria de este TILS de habilidad singular, interrumpí el proceso de transcripción/traducción (conjunto al que llamamos descripción del habla) al constatar que la tarea podría consumir muchas horas. El esfuerzo y el tiempo necesarios para realizar las traducciones demandaban un otro contexto de apoyo institucional.

El año de 2005 fue muy difícil para mí. No conseguí una solución para proseguir la descripción del habla con el apoyo del TILS. En julio de aquel año, mi madre fue ingresada en una CTI con complicaciones respiratorias y vino a fallecer en septiembre. Antes de ese periodo de inestabilidad emocional, yo había solicitado una beca personal por el Programa AlBan da Unión Europea, para ir a la UB en el año siguiente.

El proceso de solicitud de la beca AlBan, iniciado en el inicio del 2005, fue concluido con aprobación. Aunque enlutado, tras el fallecimiento de mi madre en septiembre de aquel año, seguí para Barcelona en enero de 2006. Fue mi último intento de conclusión de la investigación con una metodología que dispensaba mi implicación. Estuve en Brasil de julio a septiembre de aquel año y al encontrar la profesora Dra. Nídia de Sá en la Faced/UFBA, expresé la dificultad que se instaló en mi investigación con la matrícula en la universidad extranjera.

La Dra. Nídia de Sá se mostró interesada por mi investigación, entendió mi necesidad de describir el habla de los participantes y dijo que si posible me apoyaría caso yo hiciese el doctorado en Brasil. Retorné para Barcelona, de donde envié documentación para la selección del doctorado del PPGE de la UFBA. Volví a Brasil en diciembre de 2006, con el doctorado de la UB sin concluir y la esperanza de dar un carácter completamente cualitativo a mi trabajo.

No fui seleccionado para el doctorado que iniciaba en 2007. Sería difícil que mi proyecto fuese comprendido sin las descripciones del habla de los participantes. Asimismo, seguí mi deseo de permanecer en Brasil y procurar soluciones para vencer este obstáculo. Aproveché los cambios en el sistema de créditos universitarios de la Unión Europea, que ampliaron los plazos para los doctorados en andamio y decidí permanecer en Brasil. Sólo con una interrupción en el ir y venir entre países, lenguas y culturas, podría efectivamente entrar en el espacio de la Libras, pero ahora llegaba el tiempo de hacerlo también en un registro de la vida, en un registro del estar ahí con TILS y sordos, en fin, de nacer como miembro de la Comunidad Sorda.

#### 4.3.2 La experiencia de describir el habla para aprender y comprender

La obra fronteriza de la cultura exige un encuentro con “lo nuevo” que no es parte del *continuum* de pasado y presente. Crea un sentimiento de lo nuevo como un acto insurgente de **traducción cultural**. Ese arte no se limita a recordar el pasado como causa social o precedente estético; renueva el pasado, refigurándolo como un espacio “entre-medio” contingente, que innova e interrumpe la performance del presente. El “pasado-presente” se vuelve parte de la necesidad, no la nostalgia, de vivir. (Bhabha, 2002, p.24, negritas mías).

Aunque yo no haya sido aprobado para el doctorado del PPGE de la UFBA, la profesora Nídia de Sá apoyó mi iniciativa de describir el habla de los participantes con el auxilio especializado de los TILS. Fue una feliz coincidencia, una vez que ella estaba ejecutando un proyecto de investigación de políticas públicas para la Educación de Sordos y seleccionado becarios para esta actividad. Le Indiqué el nombre de Roberto César. El alumno de Fonoaudiología (Logopedia) fue seleccionado por sus méritos académicos y habilidades tradutorias. También ha sido seleccionada Thalita Chagas Silva Araújo – una alumna del curso de Pedagogía, fluyente en Libras y TILS para sordos en una institución religiosa.

Con su equipo de trabajo formado, la profesora Nídia de Sá me concedió dos turnos de cada uno de los becarios para auxiliarme en la descripción del habla de profesoras y de los alumnos sordos. En los semestres 2007-I, II y 2008-I los TILS, Roberto César y Thalita Araújo, colaboraron en mi investigación (vide apéndices A, B, C, D e E) contando con el reconocimiento académico de becas de iniciación científica. Como debería ser para que ellos pudiesen avanzar en sus formaciones profesionales.

En esta otra etapa de mi recorrido de investigación y búsqueda de experiencias de inmersión, en el periodo de descripción del habla de los participantes de la investigación, conviví con los dos TILS durante casi un año y medio, de 2007 a 2008, dos mañanas por semana. En términos de comprensión de la Libras, yo necesitaba de auxilio especializado. Las sesiones de trabajo y discusión de los datos eran normalmente con un TILS para cada segmento de vídeo a ser descrito. Hicimos algunas sesiones extras de trabajo en conjunto con el objetivo de aclarar dudas de las traducciones.

En el caso de algunos signos regionales, tuvimos que consultar sordos adultos de la comunidad. Describir el habla de los participantes con auxilio de los TILS fue un procedimiento realizado en la sala del Polo UFBA de la Graduación EAD en Letras/Libras de la UFSC. Optamos por la realización de este trabajo en ambiente cerrado para garantizar la privacidad de la observación y la no divulgación de las imágenes. Procediendo así, respetamos las autorizaciones dadas por los responsables de los alumnos para filmar con objetivos exclusivamente científicos.

Yo empezaba a sentir que mis dificultades de comprensión disminuían, pues la Libras comenzaba a hacer **un otro** sentido para mí. Sentábamos delante del vídeo y traducíamos las hablas de los participantes en cada escena, volviendo o avanzando la grabación en VCD, siempre que necesario, para aclarar alguna duda. Buscábamos registrar el habla de profesoras y alumnos con rigor, sin añadir, ni sustraer, cualquier contenido de los diálogos traducidos. En las sesiones de trabajo, los TILS comentaban aspectos de la interacción y del relacionamiento con los sordos.

Para realizar la traducción y describir rigurosamente las hablas, era necesario discutir el sentido del discurso que observábamos en vídeo. Estos comentarios eran útiles para la aclaración de dudas y estas observaciones de los TILS fueron anotadas para fundamentar interpretaciones posibles para algunos eventos que nos llamaban la atención. Gracias a las explicaciones de estos profesionales de la traducción, comencé a percibir la importancia de la cultura y de las identidades sordas en la comunicación en Libras. Un aprendizaje muy singular para mí, muy especial.

Fue una oportunidad impar de apreciación del uso de la Libras en el contexto de la Educación de Sordos. En esta etapa, pude discutir críticamente el uso de esta lengua con usuarios más experimentados y que también eran oyentes como yo. Para nosotros, fue un ejercicio auto y heteroformativo de aprendizajes mutuos y reflexiones conjuntas, y como hemos narrado, fue el origen de momentos de epifanía dentro y fuera de la academia. Yo nacía como investigador implicándome, los TILS colaboradores se iniciaban como investigadores... Una experiencia de inmersión muy singular y afortunada nos proporcionó la Dra. Nidia de Sá. Agradecemos.

Aprendíamos unos con otros, por identificaciones activas entre nosotros e incluso por otras movilizaciones que culminaron en implicaciones de amistad, admiración y respeto por el trabajo de los TILS y su categoría. Yo ampliaba mi habilidad de comprensión de la Libras, los becarios ampliaban sus habilidades de investigación: búsqueda de fuentes de información, estrategias de contacto con personas e instituciones, ética con la imagen y el discurso, etc. Crescíamos juntos, ejercitábamos la etnopesquisa-formación (Macedo, 2006).

#### 4.3.3 La experiencia de apoyar protagonistas sordas: Enseñar para aprender

La educación como experiencia es, por encima de todo, vivir el encuentro educativo como experiencia, hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia. En este sentido, **las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad**: del descentramiento de sí para dar la oportunidad a que el otro se manifieste, se exprese, te toque. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.30, negritas mías)

En una etapa paralela a la convivencia con los TILS, empecé a apoyar personalmente la formación universitaria de profesoras sordas a partir del semestre 2007-II. Viví todas estas etapas como ejercicios aprendientes de *etnopesquisa*<sup>41</sup>. Trabajando como monitor de estudios, coorientador

---

<sup>41</sup> En el (IN) FORMACCE y en el XI SLA/Strad (ambos en Salvador de Bahia, 2010), así como en el XX EPENN (Manaus, capital del Estado de Amazonas, 2011), argumenté que la “preocupación *etno* (del griego *ethnos*, gentes, personas)” a la que Macedo (2006, p.9, traducción mía) se refiere, hace con que el ejercicio de la etnopesquisa se transforme en una vivencia aprendiente. En nuestra investigación, el aprendizaje de lengua y cultura con los sordos y TILS, así como la consecuente implicación con estos usuarios de la Libras, adquirió un papel decisivo en términos de comprensión implicada y situada.

y orientador, pude practicar mis habilidades comunicativas con relativa autonomía en el contacto directo con profesoras sordas. Yo ya conseguía comprender mejor la expresión de los sordos en Libras y ya había adquirido más habilidad en el uso de la dactilología (deletreo manual) y de otras estrategias para dirimir dudas. Desde de 2007-II, empecé a contextualizarme como *etnopesquisador implicado* con personas sordas y mi trabajo empezaba a ganar un sentido más amplio.

En el semestre 2007-II, fui monitor de Larissa Silva Rebouças, alumna sorda del *Programa de Pós-graduação em Educação* (PPGE) de la UFBA. Felizmente, Thalita Araújo también estaba actuando como TILS de la maestranda en la misma asignatura – Educación y Diversidad. En las sesiones de monitoría, hacíamos el trabajo de explicación de conceptos, aclaración de dudas y traducción de la redacción, de seguida a las clases en la propia Facultad de Educación. En algunos momentos, conté con el apoyo de la TILS para ejercer el papel de monitor. En otros momentos, por razones concretas como incompatibilidad de horarios, no podía contar con el apoyo de la TILS. Sin la presencia de Thalita Araújo en algunas sesiones de monitoría, empecé a dar mis primeros pasos con alguna autonomía comunicativa en Libras. La experiencia de inmersión empezaba a mostrar sus frutos para mí...

De octubre de 2008 a marzo de 2009, actué como coorientador de Larissa Silva Rebouças y de Emiliana Faria Rosa – otra alumna sorda de *mestrado* del PPGE/UFBA, en la etapa de elaboración de las respectivas disertaciones. En el caso de la disertación de Larissa, Roberto César decidió actuar voluntariamente como TILS en contexto de investigación de mestrado, una actitud comprensible en términos de solidaridad ya que él es miembro de la misma comunidad religiosa de Laiza Rebouças, hermana sorda de la maestranda. Él fue nuestro traductor en las sesiones de coorientación. Con Emiliana Faria Rosa, el trabajo de coorientación fue realizado en portugués escrito vía e-mail, MSN y mensajes de celular.

En el primer caso, tras los encuentros con el orientador, trabajábamos en la propia Facultad/UFBA, revisando los textos de la alumna en portugués escrito. Otra vez, por motivos concretos de distintos ordenes, no pude contar con el apoyo lingüístico del TILS en todas las sesiones de coorientación. Sin embargo, yo ya era capaz de explicar las recomendaciones del orientador, así como comprender las intervenciones de la alumna. Efectivamente, Roberto César estuvo presente en la mayor parte de las sesiones de coorientación, especialmente las que exigían mayor complejidad comunicativa. La actuación del TILS fue decisiva para traducir de la Libras para la lengua portuguesa, las declaraciones y las interpretaciones de los datos de la investigadora sorda que ayudábamos a formar. La propia *mestranda* ya había conseguido datos cuantificables, declaraciones de otros sordos y citas de sus propias referencias bibliográficas. Roberto César y yo

actuamos básicamente como traductores, celando por la fidelidad de la expresión en lengua portuguesa da la alumna de *mestrado*.

La investigación de Larissa Rebouças llamó mucho nuestra atención acerca del problema de la discriminación sufrida por los profesores sordos de la Libras en términos de contratación en las IES. De acuerdo con Rebouças (2009)<sup>42</sup>, tras el reconocimiento y la reglamentación de la Libras como lengua de la Comunidad Sorda brasileña (Decreto 5.626/05, Brasil, 2005)<sup>43</sup>, los profesores sordos no tuvieron la debida prioridad de contratación establecida por la lei, realidad discriminatoria que afecta también personas sordas muy calificadas en términos de educación formal y profesionalización.

En el caso de Emiliana Faria Rosa, actuar como coorientador significaba ejercer los papeles de revisor y consultor de una alumna de *mestrado* que traía el texto de la disertación ya casi listo. Emiliana es una Persona Sorda que se comunica tanto en Libras como en portugués escrito y oral (con limitaciones comprensibles). Atendiendo al pedido del orientador titular, hice la lectura del texto, revisé estructuras que necesitaban corrección de portugués escrito, sugerí bibliografía y cambios en la disertación. Estuvimos trabajando en sesiones vía MSN, ya que la alumna se encontraba en Florianópolis (capital del Estado de Santa Catarina) participando de la selección de otro Posgrado en la UFSC. Vía MSN, las alteraciones sugeridas fueron discutidas con la alumna. Como autora, Emiliana decidió libremente acerca de las recomendaciones que debería aceptar o no. Conservo copias de la evolución de todo trabajo de coorientación. Rosa (2009), destacó la importancia del desabrochar de la identidad sorda como vía para el empoderamiento y transformación de realidades en la comunidad.

En ambos los casos, no optamos por la corrección de frases y/o párrafos de portugués escrito por imposición lingüística. Tanto los TILS como yo, sabíamos que el trabajo en grupo creaba oportunidades de aprendizaje valioso para las alumnas sordas, y también de inmersión lingüística para nosotros. Especialmente para mí, ya habituado con el papel de aprendiz de la Libras. Las personas sordas se interesan naturalmente por la lengua portuguesa, lo que no es actitud muy frecuente de los oyentes en relación a la Libras. Para mí, estos trabajos de coorientación fueron nuevos ejercicios calificados de convivencia humana y lingüística. Nuevas experiencias de inmersión muy singulares y ejercicios de implicación, participando en otros proyectos, todos envolviendo el aspecto del empoderamiento de gente sorda en cuestiones educativas. Nuestra

---

<sup>42</sup> Disponible en: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/media/k2/attachments/volume7.pdf>

<sup>43</sup> Disponible en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

motivación era la de suprimir barreras comunicativas entre las ideas de nuestras colegas sordas y las personas oyentes que tendrían que apreciar sus disertaciones: profesores de la banca examinadora, profesores oyentes que asistirían a la defensa, colegas oyente del posgrado, sordos de la comunidad baiana, etc.

Las defensas de las alumnas de *mestrado* ocurrieron con éxito en los días 26 y 27 de marzo de 2009 respectivamente, en la Faced/UFBA. Larissa Silva Rebouças y Emiliana Faria Rosa iniciaron el *mestrado* con orientación de la Dra. Nídia de Sá que retornó para la *Universidade Federal do Amazonas* (UFAM) en el inicio del semestre de 2008-II. El Dr. Miguel Angel García Bordas, un catalán natural de Barcelona que a algunas décadas eligió Salvador de Bahia como su lugar, asumió la orientación general de las alumnas. Aunque no vinculado formalmente a la UFBA, pero como *etnopesquisador* de la Educación de Sordos, colaboré con las *mestrandas* en las tareas necesarias para la conclusión de las disertaciones.

Em 2010, fui orientador de Priscilla Leonnor Alencar Ferreira, otra alumna sorda que tenía como reto la elaboración de un trabajo de conclusión de curso (TCC) de Pedagogía en la Facultad Evangélica de Salvador (FACESA). Fui invitado por Thalita Araújo – que ya actuaba como TILS de la institución – ya que la FACESA no contaba con un orientador especializado en la temática. Las sesiones de orientación ocurrieron en el Laboratorio de Informática de la propia facultad.

Otra vez, el apoyo de una TILS para hacer el trabajo con una alumna sorda fue decisivo. Priscilla Ferreira filmó las entrevistas de 27 Personas Sordas que se expresaron en Libras. Trabajando en encuentros semanales en la FACESA, bajo mi orientación y contando con las aclaraciones de la propia Priscilla Ferreira, Thalita Araújo tradujo las declaraciones de los entrevistados para la lengua portuguesa. La TILS también tradujo las filmaciones que hicimos con la alumna sorda para captar, con la máxima fidelidad, sus posicionamientos e interpretaciones expresados en Libras.

Felizmente, con su entusiasmo, así como por la certeza de estar trabajando con colegas sensibles a su singularidad lingüística, Priscilla Ferreira alcanzó una producción escrita más que bastante para la elaboración de su monografía. Para muchas Personas Sordas, la expresión en portugués escrito no es tarea fácil, pues estas personas son conscientes de sus limitaciones y en muchos casos, les gustaría escribir de acuerdo con la norma estándar de la lengua portuguesa.

Tanto para mí, como orientador, como para Thalita Araújo, como traductora, nos interesaba que Priscilla Ferreira presentase textos propios, aunque hubiese indicios de la sintaxis de la Libras en su expresión escrita. Nuestro papel era traducir con rigor esta “inter-lengua” para garantizar la

comprensión de las ideas de Priscilla, el éxito de su aprobación, su reconocimiento académico e las consecuencias políticas de su formación.

La revisión del texto escrito de Priscilla Ferreira en la FACESA fue hecha con el apoyo de Thalita Araújo en algunos momentos, en otros no. En las primeras sesiones, la alumna sorda necesitaba comprender que mi papel era el de traducir sus ideas y hacer las recomendaciones necesarias para que ella misma pudiese “construir” su monografía.

Otra vez, viví el proceso de orientación como más una oportunidad de inmersión y aprendizaje continuo de la Libras. En algunas sesiones de trabajo, sin la presencia de la TILS educacional, pude revisar y traducir los escritos para la norma estándar de la lengua portuguesa con la ayuda de la propia Priscilla Leonnor, que hacía las aclaraciones necesarias en Libras.

La alumna presentó brillantemente su monografía en 23 de diciembre del 2010. Partiendo de las interpretaciones de sus entrevistas, Ferreira (2010) propone una educación por la vía de la conciencia afro-descendiente de los Negros Sordos y el empoderamiento como vía de superación de la dificultad de acceso a la enseñanza superior.

Formalmente, yo sólo había aprendido Libras en una asignatura de la Especialización en Educación Especial de la UNEB. Además de esta asignatura, los demás aprendizajes de la Libras que tuve siempre ocurrieron en contextos reales de comunicación en el cotidiano: en las escuelas, en el Coro Signado, con los TILS, en los eventos sociales de los sordos, en los encuentros académicos, o en el trabajo de apoyo a la formación académica de Personas Sordas.

Con el apoyo de los TILS y sordos, fui volviéndome capaz de comprender la comunicación en el aula con alumnos sordos – el aspecto sociolingüístico de mi *etnopesquisa*. De ese modo, rompiendo la barrera lingüística y viviendo experiencias de inmersión con miembros de la Comunidad Sorda, pude dar un sentido político-pedagógico a mi investigación.

#### 4.3.4 La experiencia de luchar por la causa del otro y de su grupo

Y en esta experiencia, **en la medida en que no está determinado su significado sino que nos obliga a elaborarlo**, a decidir qué hacer con eso que nos ha pasado, **toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte el “hacerse”**, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p.34, negritas mías)

Desde esta etapa, empezaba a nacer como *etnopesquisador implicado* con la Comunidad Sorda, participé de manifestaciones públicas, escribí capítulos y artículos, auxilié en la organización

de eventos y contribuí con las discusiones acerca de la Educación de Sordos en el PNE. Estas posibilidades de interacción comunicativa y participación política activa en las causas de la Comunidad Sorda tuvieron una importancia específica en mi formación como *etnopesquisador* implicado. Aproveché buena parte de mis esfuerzos académicos para fundamentar posicionamientos y apoyar la Comunidad Sorda brasileña en la defensa de la *Escola Bilingue* (Libras/português escrito). En estas actividades, viví las experiencias de inmersión más intensas y significativas, aprendí a poner en movimiento el sentido político de uso de la Libras, un sentido vivido por la Comunidad Sorda.

Em 2011, Priscilla Ferreira y Fabíola Barbosa fueron las líderes sordas regionales del movimiento nacional de la FENEIS por las *Escolas Bilíngues*. Mi alumna sorda de TCC y su marido sordo me invitaron para participar de las manifestaciones públicas que ocurrieron en los días 19 y 20 de mayo de 2011 en Brasília. Como *etnopesquisador implicado*, acompañé el grupo de sordos bahianos en el viaje para la capital del país y participé de los actos públicos organizados por la Comunidad Sorda brasileña. Fui entrevistado por la TV Brasil (justamente la TV Educadora!) delante del MEC y expuse públicamente mi posición en favor de las *Escolas Bilíngues*. Siendo testigo ocular de que la Educación de Sordos se hace con mejor calidad dónde estos alumnos pueden comunicarse en Libras, yo no podría expresar otro posicionamiento.

Soy consciente de que las políticas oficiales consideran los sordos solamente como deficientes auditivos y que, por lo tanto, estos alumnos deben ser encaminados para aulas de escuelas regulares, de acuerdo con las *Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007, es decir: Directrices de la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva). Esta directriz oficial desconsidera el hecho de que la mayoría de sordos es compuesta por usuarios de la Libras y que esta es una realidad lingüística. Atento al conflicto de la política oficial – que históricamente reedita imposiciones lingüísticas en el país – con las propuestas de políticas educacionales de la Comunidad Sorda, me posicioné en favor de este grupo lingüístico.

En la semana siguiente, en 28 de mayo, participé del lanzamiento del libro “*Surdos: qual escola?*” en São Paulo. El libro fue organizado por la profesora Nídia de Sá, que también estuvo una semana antes en Brasília con su hija y el grupo de sordos amazonenses. El lanzamiento del libro tuvo el objetivo de apoyar el movimiento en defensa de las *Escolas Bilíngues*. El acto tuvo lugar en São Paulo, en un congreso organizado por el profesor Dr. Fernando Capovilla<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Como otro investigador oyente, el Dr. Fernando Capovilla, profesor de Psicología de la USP, es el organizador del “*Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira*” contando con la colaboración de ilustradores, profesoras de niños sordos, TILS y evidentemente, personas Sordas de la comunidad paulista.

En el congreso, tuve la oportunidad de agradecer personalmente al Dr. Capovilla, por la organización del principal diccionario impreso de la Libras. Yo mismo utilicé el diccionario en las descripciones del habla de los participantes de mi investigación. El “Capovilla”, como es conocido el diccionario, tal vez de forma análoga a como evocamos el “Aurélio”, es una obra preciosa para el trabajo de profesores y investigadores. El lanzamiento del libro, en el *Congresso de Transtornos da Aprendizagem* (2011), tenía un significado especial para todos nosotros. Comparecieron sordos de la FENEIS, sordos de la asociación paulista, profesores de diversas escuelas públicas y privadas de São Paulo. Todos, sordos y oyentes usuarios de la Libras.

La profesora Nídia de Sá presentó el libro en el tiempo que le correspondía en una mesa redonda. Con su voz, la posición de investigadores oyentes y sordos en favor de las *Escolas Bilíngues* se hizo pública y se sumó a los documentos de la FENEIS enviados al MEC brasileño. La problemática lingüística de los sordos y de la Libras, como lengua de instrucción, ganaba visibilidad social en el ámbito académico. Larissa Rebouças y yo firmamos un capítulo del libro. Acepté la invitación de la *Mestra* sorda para ampliar un capítulo de su disertación y, con su supervisión personal, revisé e inserté párrafos que adaptaban el texto a los objetivos del libro<sup>45</sup>. Además de esta participación, escribí, yo mismo un testigo acerca de las instituciones educativas que adoptan la Libras en Salvador, Bahia<sup>46</sup>.

En el mes siguiente, en el día 9 de junio de 2011, participé del seminario de discusión del Plano Nacional de Educación en el auditorio del “*Instituto Anísio Teixeira (IAT)*” en Salvador. Hice lo posible para inscribir mi habla. Al ser llamado para exponer mis ideas, llamé al pedagogo y profesor sordo de Libras, Milton Bezerra, uno de los líderes de la Comunidad Sorda bahiana. Pasé la palabra al “professor Miltinho”, como es conocido en la comunidad, para que él mismo expresase, en Libras, la reivindicación de *Escolas Bilíngues* de enseñanza infantil y fundamental para niños sordos. Cuando terminó su discurso signado – que felizmente fue traducido/interpretado con fidelidad por Roberto César – el líder sordo entregó al relator del PNE una copia de la carta de la FENEIS al MEC. Al mismo relator, entregué un ejemplar del libro “*Surdos: qual escola?*”.

En el 5 de marzo de 2012, participé del “*Seminário pela Escola Bilíngue em Salvador*”, en el “*Centro Cultural da Câmara de Vereadores*” (Centro Cultural de la Cámara de Concejales). El seminario fue promovido por la APADA-BA y contó con la participación de la investigadora sorda de la UFSC, profesora Dra. Patrícia Luíza Ferreira Rezende, directora de políticas educacionales de

<sup>45</sup> Rebouças, L. S. & Azevedo, O. B. (2011) A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: N. R. L. de Sá (Org.) *Surdos: qual escola?* (pp. 169-182). Manaus, Brasil: Editora Valer e EDUA

<sup>46</sup> Azevedo, O. B (2011). Pela estimulação precoce em Libras para crianças surdas: testemunho de um pesquisador. In: N. R. L. de Sá (Org.) *Surdos: qual escola?* (pp. 261-272). Manaus, Brasil: Editora Valer e EDUA.

la FENEIS. El objetivo del seminario fue discutir la propuesta de “*Escolas Bilingues para Surdos*” en la ley orgánica del municipio. En este sentido, la APADA apoyó el viaje de la profesora Patrícia Rezende, pues nadie mejor que una Persona Sorda, representante de la FENEIS, para explicar la necesidad de estas escuelas para los sordos.

Pero la legitimidad de las posiciones de la profesora Patrícia Rezende venía, sobre todo, de su militancia junto a las cámaras legislativas nacionales y al MEC. La profesora Patrícia y yo conversamos antes y mantuvimos contacto por Facebook. Ella esperaba ya mi habla como posición de un *investigador implicado*, mostrando evidencias para otros oyentes la arbitrariedad del cierre de escuelas e aulas especiales de sordos en el sistema público de enseñanza. Especialmente cuando tales espacios, históricamente, fueron incorporando la Libras como lengua de instrucción. E fue lo que yo hice con la narrativa de mis *etno-observações* filmadas en el IEPCS.

El apoyo a la formación de TILS y Sordos, la participación en eventos locales y nacionales, son acciones en las que me implico hasta hoy. El contacto presencial o virtual con miembros de la Comunidad Sorda via Facebook es casi diario. La experiencia de luchar con el otro por sus causas se hizo una realidad cotidiana, la de un *etnopequisador implicado* que aprende con el colectivo que investiga. Y aprende de forma aún más significativa, porque lo hace desde el sentido de su participación en una causa concreta. Al participar, ensancha la mirada, profundiza percepciones y amplia aprendizajes lingüísticos concretos en medio a la creación de vínculos humanos que renuevan la actividad investigadora desde lo vivido. Ese es el sentido de la *etnopesquisa implicada*: aprender con el otro, en su grupo y a su lado en una causa común. Vivirla y traducirla en una *etnonarrativa implicada* fue el dispositivo que encontré para comprender la negociación de significados con niños sordos desde el valor de la mirada, el valor de la sordera...

## 5. Profesoras y niños sordos negocian significados: Una comprensión

---

Un término que se ha usado para caracterizar las culturas cada vez más mezcladas y diaspóricas de las comunidades de esas sociedades es “hibridez”. Sin embargo, su sentido ha sido extensamente malentendido. La hibridez no es una referencia a la composición racial mixta de las poblaciones. Es en realidad otro término para designar la lógica **cultural de la traducción**. (Hall, p.600, 2010, negritas mías)

Comienzo este capítulo con una breve reflexión acerca de la actividad de “traducción” en el contexto Libras/portugués y también sobre el auxilio de los traductores/intérpretes de lengua de signos (TILS) que colaboraron con este trabajo. La investigación del aspecto lingüístico de la negociación de significados de profesoras y alumnos sordos fue posible gracias a la formación de un equipo para describir el habla de los interlocutores por la vía de la traducción/interpretación Libras/portugués, una traducción de carácter específicamente cultural.

Construimos, nosotros, los TILS y yo, un saber de la experiencia que empezó con el riguroso acto de traducir, sin añadir o sustraer, contenido del habla de los interlocutores. A través de consultas a diccionarios e informantes sordos, buscamos aclarar dudas que persistían tras nuestras discusiones del material traducido. Aunque yo tuviese menor conocimiento de la Libras que los TILS, les propuse traducciones posibles y cuestionamientos acerca de los usos de esa lengua en el aula. Participé, a mi modo, de todo el proceso de descripción del habla de los participantes. Aprendí mucho con los TILS mientras trabajamos juntos. Es un capítulo casi todo en primera persona del plural, o porque efectivamente tiene “nuestras” coparticipaciones, o bien porque al redactar escribo “nosotros” para convocar la participación del lector en la construcción del pensamiento.

La presente *etnonarrativa* tiene mi autoría como investigador, pero mi comprensión implicada empezó a emerger desde estas miradas plurales hacia los registros en vídeo de mis *etno-observações*. **Miradas culturalmente híbridas de los TILS**. Miradas que fundaron un modo de “ver” la negociación de significados de profesoras y alumnos sordos. No una mirada sorda, pero quizás, una mirada con el valor de la sordera. Veremos a continuación los turnos de habla que Thalita Araújo, Roberto César y yo, trajimos para la cultura oyente y, por ello, entendemos ser pertinente explicitar algunas ideas que amplían lo que entendemos ser la “traducción” vista desde la óptica de la interculturalidad.

Los TILS ven, oyen y viven en los dos mundos: el de los oyentes y el de los sordos. Son personas culturalmente híbridas, babélicas. Son, para empezar, **traductores culturales**. Me interesa afirmar que ellos son personas de la frontera y que ahí viven. En el caso de esas personas, la propia interculturalidad les constituye. Tal vez por estar en esa posición *inter-cultural*, fueron ellos que me

trajeron, simbólicamente, para la comunidad imaginaria del pueblo sordo y me llevaron a superar, por completo, la sensación de la extranjería, al adentrarme, guiado por ellos, en ese “Tercero Espacio” que es la Libras y la Cultura Sorda:

A ese fin debemos recordar que es el “**inter**” (el borde cortante de la **traducción y negociación**, el espacio *inter-medio (in-between)*) el que lleva la carga del sentido de la cultura. Hace posible empezar a considerar las historias nacionales, antinacionailistas, del “pueblo”. Y al explorar este **Tercer Espacio** podemos eludir la política de la polaridad y **emerger como los otros de nosotros mismos** (Bhabha, 2002, p.59, negritas mías).

Al ver los vídeos auxiliado por los ojos de Thalita Araújo y de Roberto César, y como también soy oyente, no me transformé en el otro, en el sordo. En palabras de Homi Bhabha, emergí como el otro de mi mismo. La superación de la barrera lingüística se me empezó gracias a esos colegas, hoy investigadores con *mestrado* por la UFBA. En sus lugares de actuación, sociales y educacionales, son personas que cargan el fardo del significado de la cultura (Bhabha, 2002), o mejor dicho, de las culturas, debido a la doble pertenencia a redes de significación visual y auditiva. En este local de la cultura en que se encuentran, los TILS ejercen la traducción/interpretación de la lengua de signos.

## 5.2 Traducción cultural: Una idea más amplia de traducir

Con esta narración, quiero mostrar que una comprensión sensible de la interacción de profesoras y niños sordos en el aula no sería posible sin la participación de los TILS. En esta narración, no quiero afirmar tal hecho solamente desde la gratitud por el trabajo de reconocido valor realizado por los TILS. Acerca de la traducción cultural realizada para posibilitar “nuestras” interpretaciones, Homi Bhabha nos explica:

No es simplemente una apropiación o una adaptación; es un proceso a través del cual se exige a las culturas que revisen sus propios sistemas de referencia, sus normas y valores, apartándose de sus reglas de transformación habituales o ‘innatas’. La ambivalencia y el antagonismo acompañan todo acto de **traducción cultural**, porque el negociar con la ‘**diferencia del otro**’ revela la **insuficiencia radical de nuestros propios sistemas de sentido y significación** (Bhabha 1997, citado por Hall, 2010, p. 601, negritas mías).

La necesidad de esta traducción me enseñó la insuficiencia de mis sistemas de significación oyente ante la diferencia lingüística del otro sordo. Fueron los TILS que tradujeron para la lengua portuguesa los turnos de habla de la interacción comunicativa de las profesoras y de los niños

sordos. Los TILS también auxiliaron en la interpretación de lo que estaba ocurriendo en términos lingüísticos y didácticos en el aula, pausando el video para hacer comentarios que fueron anotadas a lo largo de los turnos de habla que describimos.

Como es propio de la relación entre lengua de signos y lengua oral, la correspondencia no es exacta y es en este sentido que la denominación de la actividad incorpora la palabra “interpretación” tras la palabra “traducción”. Es decir, la actividad traductora ocurre y emerge gracias a la habilidad comprensiva de la persona y su interpretación en relación al contexto del habla. Con estas habilidades, los TILS traducen de una modalidad lingüística a otra.

Los tres semestres que necesitamos para convertir 50 minutos de vídeo en turnos de habla legibles se pasaron en esa temporalidad, porque la traducción en cuestión no se resumía a consultas de diccionarios impresos, o de Internet, para encontrar sinónimos. Entre mundos y culturas tan próximas y tan distantes, la actividad de traducción tenía una dificultad específica que los TILS me auxiliaron a superar, tanto en el plan de la realización de la investigación, como en la superación de la barrera lingüística debido al desconocimiento de muchos signos de la Libras. Acerca de estas dificultades inherentes a la traducción, superadas en mi trabajo, Sarat Maharaj (2003, p.41) hace lúcidos comentarios de algunas cuestiones clave:

La **traducción**, tal como Derrida la propone, es muy diferente de comprar, vender, intercambiar — no importa lo cuanto ella haya sido convencionalmente retratada en esos términos. No se trata de transportar lonchas succulentas de sentido de un lado de la barrera de una lengua para la otra — como ocurre con las porciones de *fast food* enpaquetadas en las barras de comida para viaje. **El significado no viene listo**, no es algo portátil que se puede “llevar a través” del escaparate. El traductor es obligado a construir el significado en la lengua original y después imaginarlo y modelarlo una segunda vez en los materiales de la lengua con la cual él o ella está transmitiendo. **Las lealtades del traductor son así divididas y partidas**. Él o ella tienen que ser leal a la sintaxis, sensación y estructura de la lengua-fuente y fiel a aquellas de la lengua de la traducción. (...) Estamos ante una doble escritura, aquello que podría ser descrito como una “pérfida fidelidad”. (...) Somos conducidos al “efecto de Babel” de Derrida (Maharaj, citado por Hall, 2003, p.41, traducciones y negritas mías).

El trabajo realizado por los TILS fue, sobre todo, de traducción cultural. La contribución de los TILS tuvo múltiples consecuencias en mi recorrido y experiencia de investigación. Tomaré, a continuación, los turnos de habla traducidos por ellos, con mi participación, para comprender la negociación de significados de las profesoras con los niños sordos. Partiendo de nuestro encuentro de miradas híbridas, biografías, significaciones e *identificaciones*, en momentos de verdadera epifanía, producimos un saber que emergió de nuestra experiencia de traducir.

Fue con ese saber construido en la experiencia de traducción Libras/portugués con los TILS, en tres semestres intensos de aprendizajes interculturales, que construimos una comprensión implicada de la negociación de significados con alumnos sordos en el aula. Llevando en consideración los comentarios que hicieron Thalita Araújo y Roberto César, así como los perfiles de los participantes, interpretamos los diálogos de forma situada, buscando ámbitos de la calidad relevantes para fundamentar cuestiones propias de la Educación de Sordos en sus aspectos lingüístico, cultural, *identitário* y político.

## 5.2 Sociolingüística *interaccional* en la comunicación con sordos

Al proponer religar el lenguaje simbólico a la comprensión de sí mismo, pienso satisfacer el deseo más profundo de la hermenéutica. Toda interpretación se propone a vencer un alejamiento, una distancia, entre la época cultural revuelta, a la cual pertenece el texto, y el propio intérprete [...] Por lo tanto, lo que él persigue [el intérprete], a través de la comprensión del otro, es la ampliación de la propia comprensión de sí mismo. Así, toda la hermenéutica es, explícita o implícitamente, **comprensión de uno mismo ante la comprensión del otro** (Ricoueur, 1978, p. 18, traducción y negritas mías).

A continuación, las escenas presentan cada una de las cinco profesoras hablando con sus alumnos sordos. Las dos primeras son sordas, fluidas en Libras, miembros de una asociación de sordos de la ciudad. Las otras tres son oyentes, siendo que la primera es fluida en Libras, la segunda utiliza una forma intermediaria de comunicación y la tercera también, pero con mayores dificultades expresivas, comprensivas y didácticas.

Comento, brevemente, aspectos más significativos de los interlocutores, especialmente lo que se refiere al conocimiento y al tiempo de uso de la Libras para posibilitar la comprensión de la participación de cada uno en los diálogos. En el caso de los alumnos, informamos el año de ingreso en el IEPCS, pues esa fecha evidencia el inicio de la exposición del niño a la enseñanza formal de la Libras. Informamos también el “estadio de adquisición de la lengua de signos” (LS) que, en el caso de todos los alumnos, **no** ultrapasa el cuarto estadio que es el de las “múltiples combinaciones”, de acuerdo con la clasificación de Quadros y Cruz (2011). Sólo cuatro alumnos, que demostraron mayor facilidad de adquisición de la LS, fueron estimados **entre** las primeras y múltiples combinaciones. No conseguimos, Letícia y Nilton Damasceno, con mi participación, estimar el estadio de adquisición de la LS de dos alumnos.

Por supuesto, la sociolingüística *interaccional* nos permitió más que comprender los cambios de posición y formas de organización del discurso. Ese abordaje también nos posibilitó ir

encontrando en el camino, aspectos de lo que es enseñar y aprender con niños sordos. Anotamos los comentarios sobre estos aspectos observados con la visualización de los videos y de esta forma fundamentamos nuestros puntos de vista.

Tras realizar una investigación de la incompreensión de profesoras oyentes y alumnos sordos en el aula, empleando la etnografía educacional y la sociolingüística *interaccional* como fundamentos teórico-metodológicos, Carlos Henrique Rodrigues (2008), sintetiza:

En suma, en el análisis sociolingüístico, **se verifica el éxito, o el fracaso, de la comunicación y como eso se relaciona a los conocimientos sociales, culturales, lingüísticos y contextuales de los participantes**. Obsérvase los modos como los miembros de un cierto grupo identifican los eventos de habla, como ellos los interpretan, como el contexto se construye en la interacción y como los conocimientos previos de los participantes producen determinadas inferencias e interpretaciones (Rodrigues, 2008, p.161, traducciones y negritas mías).

En el inicio de cada descripción del habla de los interlocutores, hay explicaciones acerca de la sistemática de anotación de los fundamentos de cada turno traducido y, en seguida, los perfiles completos de los participantes (vide apéndices A, B, C, D y E). Las descripciones completas del habla de los participantes están disponibles en el CD.

Las anotaciones de los elementos comunicativos que fundamentan la traducción (*signos de la Libras en mayúsculas, gestos, expresiones faciales, etc.*) están en *itálicas* para resaltar las que están en portugués, lengua en la que los TILS y yo hemos trabajado.

Las traducciones de estos elementos comunicativos al castellano están en **negritas** para facilitar la lectura de los diálogos por personas que desconocen la Libras, en particular, y las lenguas de signos, en general. Quitó las traducciones de los enunciados de Libras al portugués para reducir la cantidad de información de las descripciones aquí interpretadas.



profesoras oyentes que me gustaban, que llevaban un buen trabajo” (Raquel, profesora sorda, entrevista, traducción Libras/Portugués Irziane Cazumbá, al catellano por mí).

El habla de la profesora Raquel y de los alumnos fue descrita con el auxilio y la traducción del TILS Roberto César Reis da Costa.

**Laís** era una niña sorda de 6 años y 4 meses que ingresó en el IEPCS en 2003 donde empezó a aprender Libras con mucha facilidad, tanto es así que estimamos su estadio de adquisición de la LS **entre** primeras y múltiples combinaciones. La alumna nos pareció extrovertida y expresiva. Era una niña vista por la profesora como una alumna “viva” e “interesada” (vide perfil de la alumna en el apéndice A.2.1).

**Laura** era una niña sorda de 6 años y 11 meses que ya era alumna de la casa desde el fin de 2001, se mostraba tímida aunque participase cuando se le solicitaba y demostraba conocer Libras. De hecho, nos pareció una niña muy poco expresiva. Observamos muchas escenas y asimismo, no conseguimos estimar su estadio de adquisición de la LS. Segundo el “formulario de selección” del IEPCS, Laura tenía “problemas motores” e hizo sesiones de fisioterapia en el *Hospital Sarah*, especializado en problemas de la locomoción. Era una niña reconocidamente tímida por las profesoras del IEPCS. El adjetivo usado por la profesora Sara en el año anterior fue “introvertida” (vide perfil de la alumna en el apéndice A.2.2).

**Rafael** era un niño considerado “deficiente auditivo” en el IEPCS, donde ingresó desde fines de 2001. Estimamos su adquisición de la LS en el estadio de las primeras combinaciones. Rafael era expansivo, buen signante, conocía signos de la Libras y de hecho parecía tener acceso a huellas fonológicas sonoras. En el periodo en que convivimos, él nos pareció un niño atento y participativo. Era visto como un alumno “tranquilo” y “amoroso” por Sara en una evaluación del año anterior (vide perfil del alumno en el apéndice A.2.3).

**Felipe** era un niño con otras deficiencias asociadas a la sordera. Entró en el IEPCS en 2003 y no participaba mucho en los diálogos, casi nada. Por ese motivo, entre otros, **no** estimamos su estadio de adquisición de la LS. Permaneció en el IEPCS solo en el primer semestre de 2003. No era un niño agresivo. Era un alumno que, en muchos momentos, prefería jugar solitario mientras los demás jugaban juntos. En otros momentos, Felipe se quedaba en el regazo de uno de los padres o de las profesoras. En uno de los pocos actos de Felipe con valor comunicativo, él entregó una pieza de “Lego” a Laís (vide perfil del alumno en el apéndice A.2.4).

En el momento de la filmación, como auxiliar pedagógica, Raquel estaba cuidando de los niños mientras la profesora titular estaba en una reunión. Responsable por el grupo en aquel momento, Raquel ejercía el papel de la profesora desarrollando actividades que involucraban el uso

de la Libras y su enseñanza. El episodio fue seleccionado justo por contener escenas que demostraban esa actividad docente, pues en ello la profesora sorda trata el tema “CORES” (colores), usando como material didáctico un conjunto de lápiz de colores y piezas coloridas de “Lego”. En este contexto, Raquel enseña un vocabulario acerca del tema abordado para los alumnos. Las otras profesoras del IEPCS veían Raquel como una persona con fuerte sentido de disciplina.

Los participantes estaban sentados en sillas y mesas de tamaño infantil, en el mismo plano, con buena visibilidad el uno del otro:

Veamos algunas escenas del episodio completo y nuestras interpretaciones:

05. RAQUEL → Rafael: *ÁGUA/ Gesto de balançar as mãos no ar para secar as mãos (reproduzido tal como fazia Rafael simultaneamente)/ PEGAR EM MIM/ ÁGUA/ DESCULPAR-SE [Expressão facial de interrogação].*

**Balanceaste las manos y las gotas de agua me mojaron. ¿No vas a disculparte?**

06. Rafael → RAQUEL: *DESCULPAR-SE (olhando para a professora e sorrindo)/ Sentou-se (olhando para a professora)/ Pegou um lápis no cesto sobre a mesa.*

**¡Discúlpame!**

Quizás por influencias familiares, en esta y en otras escenas (vide turnos 13, 26, 37, 47, y otros), notamos que Raquel es una profesora que se destaca por una actitud de énfasis en la disciplina. Su padre era miembro de la policía militar. En la escena anterior, Rafael acababa de lavarse las manos e intentaba secarlas meneándolas en el aire. La profesora solicitó al alumno que se disculpase por las gotas que mojaron a ella, pero hizo eso con una frase interrogativa, llevando el alumno a pensar acerca de lo que hizo, a pensar en su descuido. La comunicación de Raquel es clara, así como su posición en el discurso como autoridad en relación al alumno.

Veamos a continuación una escena que muestra la adquisición del lenguaje de modo incidental, natural. Tal como los demás 12 colegas participantes de la investigación, Laís es una niña sorda hija de padres oyentes. En contacto con la profesora Raquel, Laís adquiere un signo nuevo, imitando a este y otros signos al ver las explicaciones de la profesora:

08. Laís → RAQUEL: *DÊITICO em direção à câmara e em direção à professora/ DÊITICO em direção ao pesquisador e à câmara/ DÊITICO em direção à professora (girando no ar).*

**¡Él está filmando!**

COMENTARIO: Entendemos que en este turno 08, la alumna Laís quiso llamar la atención de la profesora por el hecho de que les estaba filmando. Entendemos así porque Laís giró el DEÍCTICO en el aire como si intentase simular una cámara y eso nos lleva a suponer que la alumna tenía un vocabulario limitado en Libras.

SI. RAQUEL y Rafael: *(simultaneamente à sinalização de Laís): olhavam em direção à câmara.*

**(Miraban en dirección a la cámara).**

09. RAQUEL → Laís: *CÂMERA/ TELEVISÃO*.

**Él está filmando. Pasará en la televisión.**

COMENTARIO: La profesora signó “*CÂMERA*” (cámara) correctamente, hablando con Laís que antes había intentado signar “*CÂMERA*” girando o dedo índice en el aire (turno 08). Escenas como esta (turnos 08 e 09), ejemplifican la importancia de que una persona sorda adulta enseñe Libras a los niños sordos, pues un modelo de identificación posibilita que la adquisición de esta lengua pueda suceder de forma natural en la interacción comunicativa con un adulto proficiente.

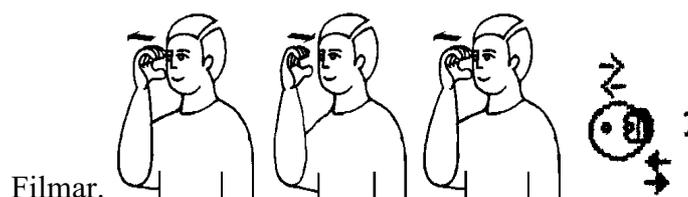


Figura 1. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)<sup>47</sup>.

Nota: el signo arriba es lo mismo que preferimos anotar como “*CÂMERA*” (cámara).

Raquel, por ser sorda, entiende inmediatamente, que los gestos deícticos producidos por Laís (turno 08) se refieren al hecho de que estábamos filmando. A continuación (turno 09), confirma la frase de la alumna y explica que “pasará en la televisión”, pero se comunica con Laís ofreciendo un modelo lingüístico más definido en Libras. Es interesante notar que para explicar, en este momento, la profesora no explicitó su posición de autoridad. Anotamos la comentario anterior para registrar que la descripción de estos hablas es una evidencia lingüística de la importancia de profesores sordos para alumnos como Rafael y Laís. Comprendemos que Raquel actúa con un estilo personal no menos influenciado por el hecho de ser sorda y por poder comprender lo que dicen los alumnos desde de significados visuales. Raquel continúa con la explicación:

10. RAQUEL → Laís: *TELEVISÃO/ VOCÊS/ QUATRO/ TELEVISÃO/ DÉITICO em direção à folha de papel do aluno Rafael*.

**Él está filmando a los cuatro. Pasará en la televisión.**

SI. Laís → RAQUEL (simultaneamente à sinalização da RAQUEL): *CÂMERA, TELEVISÃO, VOCÊS* (La alumna imitaba algunos de los signos realizados por la profesora).

COMENTARIO: La imitación de algunos signos por parte de la alumna confirma nuestra observación anterior acerca de la importancia de un sordo adulto como modelo lingüístico para el niño sordo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Libras.

<sup>47</sup> Todos los signos del *Novo Deit-Libras* fueron reproducidos con autorización del organizador, profesor Dr. Fernando César Capovilla, a quién agradecemos por la gentil colaboración. Las figuras ilustran algunos signos utilizados por las profesoras y muestran a la derecha la grafía en *Escrita de Sinais* (Sign Writing).

Raquel produce una frase más compleja (turno 10), relajadamente, ni parece la profesora que hizo Rafael disculparse por las gotas de agua que le mojaron. Esa alternancia de una actitud disciplinar a una actitud relajada, denota la autenticidad de su presencia como Persona Sorda y de su comunicación como educadora. Comprendemos que hay, en este momento, una interacción entre “iguales” y el factor de la igualdad es la condición de “ser sordo” (PERLIN, 2003) compartida por la profesora que explica y la alumna que le imita y adquiere la Libras (turno simultáneo al 10: SI/10). Flaviane Reis (2007), investigadora sorda de los Estudios Sordos, cuestiona el papel del profesor sordo como simple “modelo”:

[...] es la identificación lo que ocurre, sobre todo desde una producción de significado que se asocia en la relación por la cual [el alumno] se identifica con el **otro igual**. Desde mi punto de vista, para situarse en esa área de identificación entre educación y Estudios Sordos, es importante entender una explicitación del lugar del que se produce una nueva identificación del profesor sordo. **Es ese profesional que revela su cultura**, su lengua de signos, su identidad, y su alteridad, con los cuales fue construido su modo de ser (Reis, 2007, p.87-88, traducción y negritas mías).

Queremos destacar como en un diálogo de pocos minutos, la alumna comienza a signar como la profesora y, así, va adquiriendo la LS en el contacto con un adulto más experimentado y de la misma condición lingüística. Debido a la intersubjetividad que ahí es compartida, se da la internalización de los significados de los signos. Yo mismo viví esa posibilidad, aprendiendo Libras en el Coro Signado del IEPCS. En el contacto del niño sordo con el adulto sordo, la negociación de significados es mucho más que el simple intercambio de informaciones signadas o la mera exposición a un modelo deseable de formas de signar. Estos son ámbitos importantes, pero es la transmisión cultural y la identificación que hacen con que ese contacto sea significativo, fundamental para la adquisición de la LS.

Veamos a seguir otra escena de enseñanza de la Libras. Otra vez, Raquel se da cuenta de la falta de vocabulario de los alumnos y pregunta el signo que corresponde al objeto (turno 19). Mirando para la profesora, condición de contacto de interlocutores sordos en la comunicación visual, los alumnos signan “**LÁPIS**” (lápiz):

19. RAQUEL → Laís: ação de pegar o lápis e mostrar [Expressão facial de interrogação]/ NÃO/ QUAL O SINAL DISSO? (apontando para o próprio lápis com a mão que sinaliza e repetindo a pergunta algumas vezes)/ LÁPIS/ Dois toques no lápis com DÉITICO/ LÁPIS/ LÁPIS/ LÁPIS.

¿Qué es esto? No. ¿Cuál es el signo de esto? (repetió la pregunta algunas veces).

Veá bien! ¿Cuál es el signo? El signo de esto es **lápiz, lápiz** (repetió la pregunta algunas veces).

SI. Rafael e Laís → RAQUEL (simultaneamente à sinalização “**LÁPIS**” no turno anterior, 19): **LÁPIS** (Repetían el signo mientras la profesora mostraba el signo “**LÁPIS**” con mucho énfasis).

COMENTARIO: Enfocamos nuestra atención en el hecho de que Raquel insistió en el signo “LÁPIS” y que Rafael y Laís imitaron ese signo simultáneamente al signo que hizo la profesora. Esa escena ejemplifica, otra vez, la importancia de la profesora sorda en la enseñanza de la Libras en la educación infantil de niños sordos, debido a su capacidad de ser entendida por ellos.

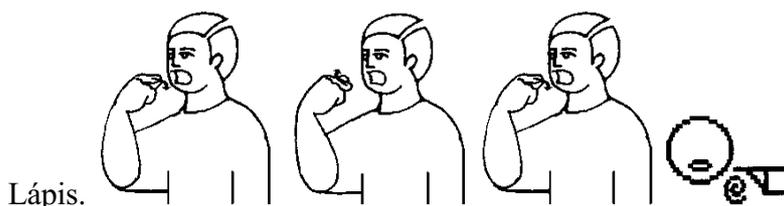


Figura 2. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Para nosotros, esa otra escena confirma lo que ya habíamos observado en la escena de antes: la importancia de la imitación, del aprendizaje por mimesis, significativo, mobilizador de identificaciones y afectos, cuando se trata de la adquisición de la Libras. Tanto Laís como Rafael producen el mismo signo que la profesora estaba mostrando, de esta vez de forma intencional. La casi simultaneidad de la producción evidencia la importancia del contacto visual y de la imitación, especialmente para niños sordos hijos de padres oyentes que no saben Libras.

La imitación, como observamos tanto con Raquel como con Paula, no ocurre sólo entre profesora y alumnos. Observamos también un fenómeno que denominamos “efecto dominó imitativo”: un alumno imita la profesora y un colega imita la imitación del otro. Veamos el extracto de la escena a continuación. Tras aprender el signo “LÁPIS” (lápiz), los alumnos inician una actividad de colorear. El diálogo ocurre básicamente con la profesora y Laís. Laura, una alumna reconocidamente tímida y con dificultades motoras (vide apéndice A.2.2) observa atenta estas interacciones. Raquel comienza a explicar a Laís el signo “CORES” (colores). Laura observa la explicación:

32. RAQUEL → Laís: TUDO/ TUDO/ AQUI/ TUDO/ Mão direita horizontal aberta à frente na altura do ombro, palma para baixo, braço flexionado com cotovelo sobre a mesa, dedos separados, movimento de oscilação da mão e dos dedos (sentido de chamada de atenção)/ TUDO/ CORES/ SINAL/ CORES.  
**Eso todo aquí, hey, todo... ¿Cuál es el signo? Es “colores”. El signo de todo eso aquí es “colores”.**

SI. Laís → RAQUEL (simultaneamente à sinalização “CORES” de RAQUEL): olhava para a professora/ Sinalizava CORES (imitando a sinalização da professora).  
**[Hey, profesora,] “Colores”.**

33. RAQUEL → Laura: tocou no antebraço da aluna/ SINAL/ DÊITICO/ TUDO [Expressão facial de interrogação]/ CORES  
**¡Hey, tú! ¿Cuál es el signo de todo esto? Es “colores”.**

SI. Laura → RAQUEL (simultaneamente à sinalização da RAQUEL): CORES.  
**[Hey, profesora] “Colores”.**

COMENTARIO: Laura prestaba atención en la profesora y en Laís a la vez, desde los turnos anteriores cuando ellas trataban del tema de los “colores”. Laís continuaba signando “CORES”, cuando la profesora tocó en el antebrazo de Laura. En este momento, Laura estaba viendo la colega Laís signando “CORES”. De seguida, Laura pasó a imitar el signo “CORES” de la colega, mientras la profesora aún señalaba con el dedo índice en dirección a la cesta de lápiz. Tales hechos fundamentan la hipótesis de que Laura se apoyaba en la respuesta anterior de Laís, incluso antes de la profesora concluir la pregunta “¿Cuál es el signo de todo esto?”. Ese segmento ejemplifica lo que nos parece ser un “efecto dominó imitativo” iniciado por la interacción de Raquel y Laís en los turnos anteriores.

Laura estaba viendo Laís responder “CORES” (turno SI/32) y estaba viendo también Raquel preguntar, respondiendo en seguida, “CORES” (turno 33). La visualización de la interacción comunicativa en vídeo nos hizo notar el “efecto dominó imitativo”, pues en la exacta secuencia de la interacción, cuando por primera vez en el episodio la profesora hizo una pregunta a Laura, la alumna ya signaba la respuesta: “CORES” (turno SI/33). La escena denota la importancia del intercambio de informaciones visuales que posibilita la imitación. Esta importancia queda explícitamente evidenciada por la participación de Laura en la escena.

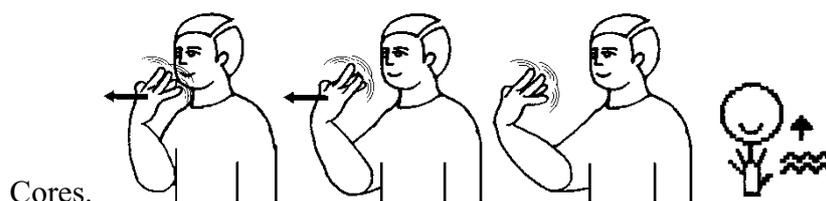


Figura 3. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

En los turnos a continuación, Laís produce el signo “CÂMERA” (cámara) intencionalmente y, de algún modo, se apropia también de forma intencional del signo “ACABAR” (turno 48). Con el uso del signo “CÂMERA” por Laís, destacamos el hecho de que la alumna había internalizado ya el significado del signo. De acuerdo con el perfil de Laís (vide apéndice A.2.1), esa capacidad de imitación y consecuente apropiación de signos nuevos fue un aspecto favorable a nuestra estimativa de su estadio de adquisición de la LS **entre** primeras y múltiples combinaciones:

46. RAQUEL → Felipe: VIR/ VIR/ Gesto de abrir os dois braços com as palmas voltadas para cima, na altura do peito/ Recebeu Felipe em seus próprios braços.

**Ven aquí. Quédate conmigo.**

COMENTARIO: Felipe es un alumno con otras necesidades especiales además de la sordera y se quedó inquieto en los brazos de la profesora. Por ese motivo, la profesora dio un lápiz de color a él y le puso en su silla al lado de los colegas. En estos momentos, hubo poca comunicación con los otros alumnos. Tras

acomodar Felipe, la profesora recogió las hojas de tareas y el cesto con lápices de colores.

47. RAQUEL → *Rafael: tocou no ombro do aluno/ ACABAR/ Recolheu a folha de tarefas.*

**Hey, tú. Se acabó.**

48. Laís → *Felipe: ACABAR/ ACABAR/ ELE/ CÁMERA.*

**La actividad ya se acabó, él continua filmando.**

COMENTARIO: Mientras la profesora recogía las tareas, Laís intentó comunicarse con Felipe. De acuerdo con los signos que anotamos en el turno anterior, la alumna hizo estos signos correctamente, lo que no pasó en el caso del signo “CÁMERA” en el inicio del episodio. El signo “ACABAR” fue utilizado momentos antes por la profesora. Los signos de Laís evidencian como estos signos fueron adquiridos de forma natural por la alumna, en el transcurrir de la clase.

En el inicio de la escena (turno 46), Felipe estaba en el regazo de Raquel y ella lo devolvió a su silla. Tal como dijimos en nuestro comentario, se trata de un alumno con otras deficiencias asociadas (más informaciones vide apéndice A.2.4). Rafael aún estaba utilizando los lápices de colores, cuando Raquel le informó que la actividad había acabado (turno 47), lo que hizo tocando en el hombro del alumno (como es común entre sordos para llamar la atención de otra persona) y signando “ACABAR” a continuación.

Compartiendo una intersubjetividad establecida por el código visual común a todos en el aula, Laís intenta hablar con Felipe (turno 48) como si estuviera ayudando la profesora a disciplinar los colegas. Laís signa “ACABAR” y, de esta vez, signa “CÁMERA” en Libras para informar al colega que la actividad se acabó y que estábamos filmando. Por la vía del uso de los signos de la profesora, hay en esta escena una connotación de que Laís está en otra posición en el discurso (*Footing*) en relación a Felipe. Como ha aprendido signos nuevos, Laís **se autoriza** a informar lo que se debe hacer: “ACABAR” la actividad, y que hay un testigo presente filmando lo que ocurre.

Por supuesto, no entendemos la noción de imitación como algo mecánico y lineal. Tampoco entendemos la idea de modelo lingüístico como la de paradigma a ser copiado por los alumnos en un proceso de adquisición **lineal** da LS. Así como en las interacciones entre oyentes, la intersubjetividad, propia de la interacción entre sordos, también revela la complejidad de la comunicación humana, perceptible por la red de significados negociados y por el juego de *identificaciones* que se establece en la propia interacción. Es en este sentido que Reis (2007) describe el papel del profesor sordo y discute el concepto de **identificación**:

Es condición primera, en este pormenor, de la discusión del concepto de identificación en educación y, sobre todo, en lo que toca a los Estudios Sordos, el entendimiento de un espacio preexistente a partir del cual se teje una nueva mirada para el proceso de identificación. Es en ese espacio que el profesor expone su cultura, su lengua de signos, su identidad y su alteridad, **revelando para el alumno mucho de su propio proceso**

**formativo.** Al identificarse con el profesor de modo no lineal, es decir, apenas en determinados y específicos momentos, [el alumno] va a construir su modo de ser, su subjetividad, y de modo distinto, singular. Se transfigura el profesor, **por lo tanto, en un elemento de identificación**, no en un molde, de lo que el alumno debe salir a su imagen y semejanza (Reis, 2007, p. 88, traducción y negritas mías).

Veamos, a continuación, la forma como Raquel corrige una respuesta de Laura entre los turnos 75 y 82. La escena evidencia que hay una sensibilidad sorda en términos de hacer con que aquellos que son de la misma condición accedan ciertos significados por la vía visual.

75. RAQUEL → Laura: *tocou na aluna (imagem de perfil)/ Mostrou a peça [Expressão facial de interrogação]*

¿Y tú?

76. Laura → RAQUEL: AMARELO.

Es amarilla.

77. RAQUEL → Laura: *expressão facial de interrogação (devido à insatisfação com a resposta da aluna)*

¿Estás segura?

RAQUEL: *olhou em direção a Rafael/ Olhou em direção a Laís.*

(Miró en dirección a Rafael, luego miró en dirección a Laís).

78. Rafael → RAQUEL: VERMELHO.

Es roja.

Laura (logo após Rafael): VERMELHO (*sinalização imitativa*).

(Roja) (produce el signo de forma imitativa)

Raquel recogió los lápices de color y, en seguida, distribuyó piezas de “Lego”, para los niños, todas también coloridas. Toda la secuencia interactiva denota la intencionalidad de Raquel para abordar el tema “CORES”, pero con diferentes objetos. Es decir, el énfasis estaba en la idea de “CORES” (colores), **no** en las formas de los objetos, fuesen lápices, fuesen piezas de “Lego”. Ese es un detalle importante, pues aquí tenemos otra especificidad de la docencia sorda. La profesora sorda es consciente de que niños aprendices necesitan saber diferenciar significados comunes (el “color” rojo) y distintos (la pieza de lego, el lápiz). Escenas como esta nos posibilitan hablar de un estilo de enseñanza de la profesora sorda, preocupada con una *aprendência* culturalmente sorda de los alumnos.

Raquel muestra una pieza para la alumna y pregunta a ella cual el color (en el turno 75). Hizo la pregunta con la expresión facial<sup>48</sup> y la mirada en el contexto de la actividad que

<sup>48</sup> Narrando la biografía de Pere Barnils, foneticista y educador oralista catalán, Fernández-Viader (1988) contextualiza la actuación de este personaje histórico de las primeras décadas del siglo XX como todavía bajo la influencia del

estaballeando a cabo, ya que antes había hecho la misma pregunta a los demás alumnos. La respuesta de Laura fue equivocada (turno 76), pero Raquel sólo intenta confirmar que la alumna desconoce el propio equívoco (turno 77) y luego en seguida mira para Rafael y para Laís. Sin ser preguntado, Rafael signa “*VERMELHO*” (es decir, rojo, turno 78) y Laura imita al colega sin dirigir su signo a nadie en especial, parece no darse cuenta de lo que está pasando exactamente.

Veamos el modo como esta escena continua. Laís entra en el diálogo (turno 79). Hay una connotación de que ella **se autoriza** por el hecho de que ya signaba la respuesta correcta (de acuerdo con nuestro comentario anterior) y estaba inconformada con la respuesta de Laura. Raquel reconoce la respuesta correcta de Laís (turno 80) y, simultáneamente, ella y Rafael signan “*VERMELHO*”(rojo) – respuesta que Raquel esperaba de Laura.

79. Laís → RAQUEL: *mão esquerda horizontal aberta à frente na altura do ombro, palma para baixo, braço estendido, dedos abertos, movimento da mão e dos dedos para baixo (sentido de chamada de atenção)/ VERMELHO.*

**Hey, ¡es rojo!**

COMENTARIO: Laís signaba “*VERMELHO*” (rojo) desde su primera respuesta en el turno 72. Después, la profesora mostró la pieza a Laura y preguntó a ella cual el color en el turno 75. Vale resaltar que, al llamar la atención de la profesora en el turno 79, Laís quiso intensificar su inconformidad con la respuesta de Laura, que fue “*AMARELO*” (amarillo).

80. RAQUEL → Laís: *VERMELHO/ CERTO/ VERMELHO/ CERTO/ CERTO*

**Eso es. Es rojo. ¡Correcto!**

SI. Laís e Rafael → RAQUEL (*simultaneamente à sinalização de RAQUEL*): *VERMELHO*

**(Rojo, signan los dos de modo imitativo)**

Tenemos toda la libertad de pensar que Raquel tiene conciencia de las posiciones de los demás alumnos en el discurso y aprovecha tal hecho para introducir la corrección en el caso de Laura. Es lo que confirmamos en los turnos a continuación. Constatando que Laura vio el ejemplo de los colegas, Raquel repite la pregunta (turno 81) y Laura responde correctamente (turno 82). Encontramos indicios de un modo sordo de corregir en la comunicación de Raquel con Laura:

81. RAQUEL → Laura: *tocou na mão direita de Laura/ Mostrou a peça de cor vermelha/ Olhou para Laura.*  
**Entonces, ¿qué color es este?**

---

Congreso de Milán (1888). No obstante, Fernández-Viader (1988, p. 73) destaca que el foneticista ya reconocía el valor comunicativo de la expresión facial (y corporal) para los alumnos sordos porque él “Aconseja al profesor que no se abstenga de **usar su propia mímica personal cuando se expresa**, pues si así lo hiciera el profesor empobrecería su propia expresión oral que, acompañada del gesto, le **llega al sordo con cierto matiz especial que él compara al timbre de la voz para los oyentes**. (1988, p.73, negritas mías)

82. Laura → RAQUEL: VERMELHO

Ah, es rojo.

COMENTARIO: En esta escena, registramos lo que parece ser una estrategia de corrección de la profesora sorda que, al percibir la respuesta equivocada de Laura (“AMARELO”, amarillo en el turno 76), preguntó a los otros alumnos (turno 77 y siguientes), que respondieron correctamente y, de ese modo, ofrecieron un modelo correcto para Laura. Tras la consulta, la profesora hizo la pregunta otra vez a Laura y ella respondió correctamente el color de la pieza, que era “VERMELHO” (rojo).

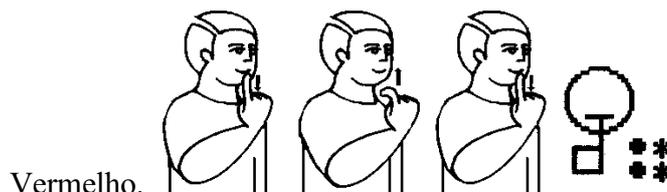


Figura 4. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Ese saber de la experiencia de vivir como una persona sorda parece influenciar diversos aspectos de los actos de enseñanza de Raquel, tales como la forma de corregir un alumno por la **visualización** del ejemplo de un colega. Escenas como estas demuestran la importancia de que sordos adultos enseñen Libras para niños sordos, especialmente en escuelas frecuentadas por niños sordos hijos de familias oyentes.

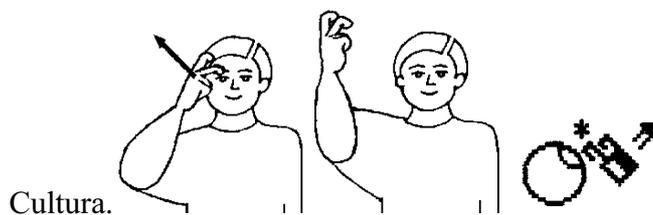


Figura 5. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

A pesar de la formación de un número inicialmente significativo de profesores licenciados en Letras/Libras en Brasil, muchos sordos permanecen en las escuelas, principalmente las públicas, en situaciones precarias de subcontratación y desestímulo a la formación continuada. Rebouças (2009) denuncia la discriminación que impide la contratación de instructores/profesores sordos en las instituciones de enseñanza superior (IES) y de instructores/profesores sordos que en todo país actúan de modo informal y están en las escuelas para otras funciones que no la de enseñanza de la Libras. Con la política de *Escolas Bilingües* para sordos socialmente definida y referenciada, estas personas deberían tener acceso a formaciones alternativas que posibilitasen la superación de la informalidad y la calificación de sus funciones docentes.

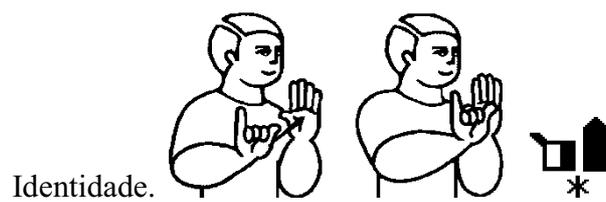
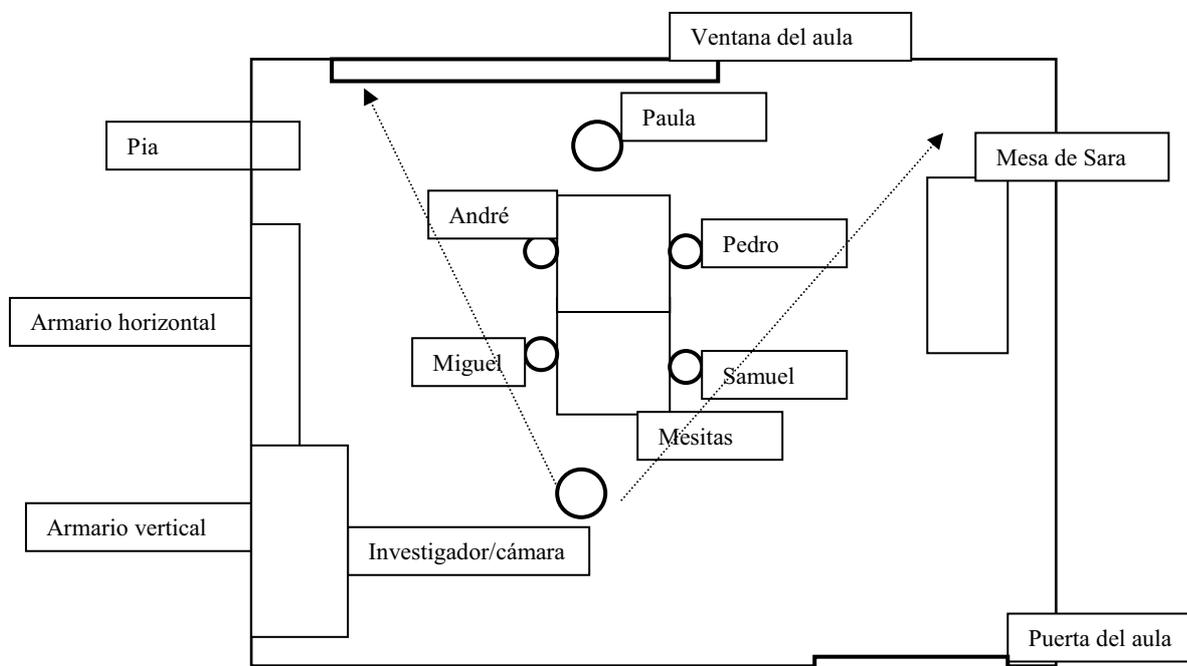


Figura 6. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

### 5.2.2 Paula: Importancia de la mirada y posición en el discurso

Posición de la profesora Paula y de los niños en la escena, en 15:00:14:



*Plano 2:* Localización de la profesora Paula y de los alumnos en el aula

Las escenas de clase a seguir fueron seleccionados de un episodio de la otra profesora sorda, Paula, con cuatro alumnos: André, Samuel, Miguel y Pedro. En la fecha de la filmación, 30/07/2003, Paula tenía 36 años de edad completos. Ella se quedó sorda a los cuatro años debido a una meningitis que la afectó durante un período de hospitalización. Sus padres eran oyentes. Paula narra que entró en contacto con la Libras a los 15 años de edad y por lo tanto, también era usuaria de esa lengua hacía 21 años.

La historia de vida de Paula (vide apéndice B.2), su contacto con la Libras y su opción posterior por la enseñanza de esta lengua para niños sordos demuestran que, en un momento concreto de su caminata profesional, ella se concientizó de los mismos aspectos sintetizados por la investigadora sorda brasileña Karin Strobel:

Eso muestra la necesidad de que nosotros reflexionemos con seriedad sobre la importancia de **traer a los niños sordos para el contacto con sordos adultos para que creen un vínculo de identificación cultural**, a fin de evitar que esa habitual duda [del niño] que emerge desde la “mirada” a su alrededor en la vida cotidiana, pueda pesar en sus reflexiones y provocar futuras angustias y ansiedades (Strobel, 2009, p. 43, traducción y negritas mías).

Sin formación específica en educación, ella empezó a trabajar en el IEPCS en el año 1999 como auxiliar pedagógica, en el mismo período que Raquel, y también enseñaba Libras a los alumnos. Como la colega, también tenía cuatro años de experiencia en esa actividad (vide perfil de la profesora en el apéndice B.2). Paula también trabajaba en la industria farmacéutica antes de actuar en el IEPCS, y de acuerdo con su narración, ya tenía una preocupación con el aprendizaje de los niños sordos:

“Cuando se acabó el contrato con la empresa farmacéutica, pregunté a los líderes de la asociación si yo podía enseñar Libras para niños sordos. Lo hice porque vi que en la asociación solo tenía adolescentes y adultos sordos. No tenía niños. Me pareció que faltaba un lugar para que los niños pudiesen aprender Libras. Fue en ese tiempo que el líder de la asociación de sordos me preguntó si yo quería trabajar en el IEPCS. Fue así que yo comencé a trabajar en el IEPCS en 1999” (Paula, profesora sorda, entrevista, traducción mías).

El habla de Paula y de los demás participantes fue descrita con el auxilio y la traducción de la TILS Thalita Chagas Silva Araújo.

**André** era un niño sordo de 5 años y 2 meses que ingresó en el IEPCS en 2002 cuando empezó a aprender Libras. Estimamos su estadio de adquisición de la LS en el de las primeras combinaciones. En las escenas a continuación, André se muestra un alumno un poco más interesado. Le veíamos como un alumno desatento, que iba mucho “a su aire”. Nos llamaba la atención el hecho de que con la profesora regente, Sara, André solía demandar afecto, tumbándose en su regazo (vide perfil del alumno en el apéndice B.2.1).

**Samuel** era un niño sordo de 6 años y 6 meses, en la fecha de la filmación, que también fue alumno del IEPCS en 2002, año de inicio de su aprendizaje de la Libras. Estimamos su estadio de adquisición de la LS en las primeras combinaciones. Samuel procuró llamar la atención de Paula en muchos momentos del episodio a continuación. Era visto por Sara como un alumno “tranquilo” (vide perfil en el apéndice B.2.2).

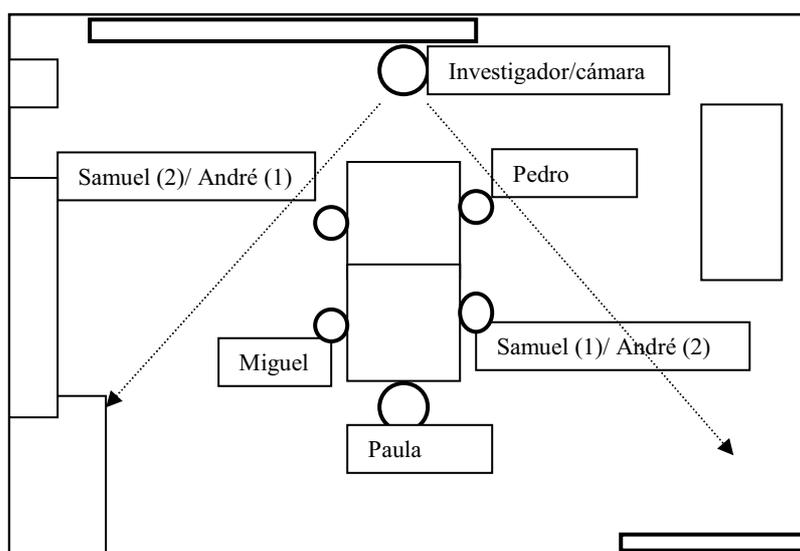
**Miguel** era un niño sordo de 7 años y 8 meses que, probablemente, ingresó en el IEPCS en 2003, ya que su audiometría solo fue entregada en el final del año, pues quizás se quedó pendiente tras el periodo de selección de la institución. Miguel demostró mucha facilidad para aprender y expresarse en LS, tanto que su estadio de adquisición fue estimado **entre** primeras y múltiples combinaciones. Miguel narraba eventos de su cotidiano en el aula, formando frases más extensas que lo habitual. Cuando convivimos juntos semanalmente, él nos pareció un alumno atento y participativo (vide perfil del alumno en el apéndice B.2.3).

**Pedro** era un niño sordo de 6 años y 7 meses que llegó al IEPCS en 2003, periodo en que empezó a aprender Libras. Estimamos su estadio de adquisición de la LS en primeras combinaciones. Durante nuestra convivencia, Pedro se mostró un niño con facilidad para relacionarse, atento y participativo. Respondía cuando preguntado y, con la profesora sorda, demostró ser un buen signante (vide perfil del alumno en el apéndice B.2.4).

En el momento de la filmación, Paula estaba con los alumnos para desarrollar una actividad que debería ser una narración de historias, lo que no ocurrió porque el libro escogido por uno de los alumnos (vide turnos 34 y 35 a continuación) era de otro contenido. La luminosidad del inicio de la tarde entraba por la ventana y, en un momento en concreto, la profesora cambió su posición y la de los alumnos en el aula. Tras el cambio de posición, todos se sentaron en sillas y mesitas de altura infantil, en un mismo plano de visión. En el IEPCS, Paula era vista por las demás profesoras como especialmente hábil para narrar historias en Libras.

En el inicio del episodio, vemos los cuatro alumnos agitados, interesados en hojear un conjunto de libros infantiles que Paula había traído para el aula. En el comienzo de la clase, la profesora se preocupa en disminuir la inquietud de los alumnos, pues su objetivo es utilizar solo uno de los libros para atraer la atención de todos. En este momento, Paula demarca su posición en el discurso. Ella es la profesora y procura disolver la agitación para construir su autoridad por la vía de la LS, utilizando uno de los elementos más importantes en la comunicación de los sordos: **la mirada**.

Posición de los interlocutores tras el cambio de posición en la escena en 15:01:30



*Plano 3: Localización de la profesora Paula y de los alumnos después del cambio*

En la escena a continuación, vemos a Paula empezar su proceso de convocación de la atención de los alumnos en el inicio de la actividad, pues hasta el cambio de posición debido a la claridad, Paula siente alguna dificultad para agregarlos a un interés común.

01. PAULA → André: CALMA.

**Quédate tranquilo.**

02. PAULA → Pedro: tomou livro da mão do aluno/ Tocou na mão do aluno/ DAR PARA MIM / DÉITICO em direção aos livros que estavam próximos a Samuel

**Dame ese libro... y aquél también.**

03. Pedro → PAULA: entregou os livros à professora.

**(El alumno entregó los libros, lo que registramos por considerar ese acto una respuesta)**

04. André → PAULA: tocou no braço da professora/ Levantou-se e aproximou-se da professora/ Tocou outra vez no braço da professora.

**Hey, profesora... Hey!...**

05. PAULA → André: afastou-se levemente do aluno, inclinando a cabeça e o tronco para trás/ DEPOIS/ POSITIVO/ ESPERAR/ DEPOIS [expresión facial de interrogación].

**Después, ¿de acuerdo? Espérate.**

En el inicio, la profesora pide a André que se quede tranquilo (turno 01) y a Pedro (turno 02) que devuelva los libros. Paula se hace entender y es atendida por Pedro (turno 03). André insiste en llamar la atención de la profesora (turno 04) y ella es más explícita en su pedido de que él espere por su oportunidad de participación (turno 05).

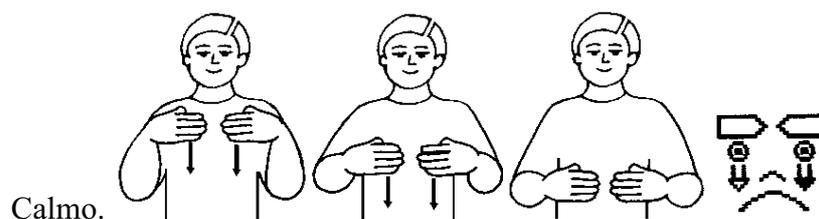


Figura 7. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Nota: el signo arriba es lo mismo que preferimos anotar como “CALMA”.

Momentos después, Samuel es el alumno que llama la atención de Paula. La profesora se comunica directamente con el alumno, del mismo modo como ocurre con André en los turnos 04 e 05. Veamos turno a turno la continuidad de la escena con ese otro alumno:

09. Samuel → PAULA: entregou um livro/ Levantou-se/ Tocou em outro livro que estava nas mãos da professora / VER/ OUTRO [expressão facial de interrogação].

**Profesora, ¿puedo ver aquél otro libro?**

10. PAULA → Samuel: CALMA/ CALMA  
**Calma, espérate.**

SI. Samuel (ainda de pé) → PAULA (simultaneamente à sinalização de PAULA): DOIS/ UM/ DÉITICO em direção a Pedro.

**Él tuvo dos libros, y yo solo vi uno.**

11. PAULA → Samuel: *tocou no livro/ DEPOIS/ DEPOIS/ ESPERAR.*

**Espérate, ya lo verás, después.**

Observamos que Samuel intenta negociar la atención de la profesora y solicitar libros para hojear, entregando uno de los libros (turno 09). En aquél momento, Paula estaba mirando a todos, intentando administrar la justicia, la atención de los alumnos y su posición como profesora, claramente expresa en la comunicación con Samuel en los turnos 10 y 11. Mientras Paula solicita la paciencia del alumno, él argumenta intentando fundamentar su pedido (turno SI/10 “Él tuvo dos libros, y yo solo vi uno”). Paula todavía estaba preparándose para conseguir el control completo de la situación y por ello Le dijo al alumno “*ESPERAR*” (turno 11).

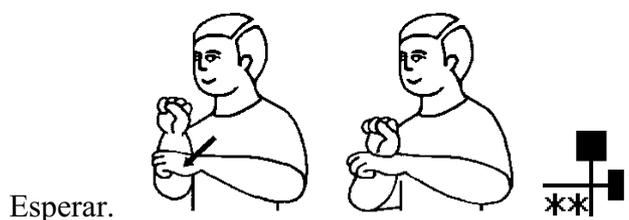


Figura 8. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Momentos después, los alumnos disputan la posesión de uno de los libros. La negociación de la atención continúa. En esa vez, Paula actúa interviniendo en la comunicación entre los alumnos. La profesora signa y direcciona la mirada para cada niño, expresándose de forma directa con frases que denotan su firmeza de propósito:

20. André → Miguel: *tentou tomar o livro de Miguel, colocando as duas mãos sobre o livro.*  
**Dámelo.**

21. Miguel → André: *puxou o livro para si.*  
**Es mío.**

SI. PAULA → Miguel (simultaneamente ao turno anterior): *DAR PARA MIM.*  
**Hey tú, dame el libro.**

22. PAULA → André: *PARAR.*

**Hey tú, pare con eso.**

23. Miguel → PAULA: *entregou o livro (atendeu ao pedido da professora).*

**(El alumno entregó el libro a la profesora y al atender su demanda, le responde).**

24. PAULA → ALUNOS: *ESPERAR (com todos os livros em mãos).*

**Esperen.**

COMENTARIO: En 15:01:30, la profesora sentó en la otra extremidad de la mesa.

24. PAULA → ALUNOS: *OLHAR/ EU.*

**Miren a mí.**

El inicio de la tarde no fue muy fácil para Paula. André es un alumno que habitualmente demanda atención y afecto de Sara, la profesora titular. Miguel estaba hojeando un libro antes, fue a él que Samuel se refirió “él tuvo dos”. André no se conforma, como Samuel, e intenta coger el libro. Miguel no entrega (turnos 20 e 21). André parece estar llamando la atención, pero Paula pone límites (turno 22) en la actitud del alumno. Paula aprovecha para recoger los libros de Miguel (turno SI/21 e 23), tomar el control de toda la situación y pedir que todos se queden atentos (turno 24), aprovechando el cambio de posición debido a la luminosidad. Es su función docente que está en juego. Paula consigue afirmar su posición en el discurso, con la mirada y la LS. Ella se expresa claramente y construye su autoridad docente, demarcando su posición en el alineamiento de los diálogos.

Todavía había alguna dispersión de los alumnos. Incluso tras el cambio de posición de la profesora y de los alumnos en relación a la claridad que entra en el aula, el proceso de negociación de la atención tiene continuidad. Paula llama a uno de los alumnos y consigue la atención de los demás:

26. PAULA → Pedro: *olhou para o aluno/ Bateu levemente na mesa com a mão direita (próximo ao aluno que olhava em direção à câmara), a palma para baixo, dedos juntos, polegar separado (sentido de chamada de atenção).*

**Hey, ¡ Tú!**

27. Samuel e André → Pedro: *tocaram no colega (Samuel tocou com a mão direita no antebraço de Pedro e André tocou com a mão esquerda na mão direita de Pedro).*

**Hey, ¡Pedro!**

28. Samuel → Pedro: *DÊITICO com a mão direita em direção à professora.*

**Hey, [mire] para la profesora.**

29. Pedro → PAULA: *olhou para Paula (atendeu ao pedido da professora após a intervenção dos colegas).*  
**(El alumno miró la profesora tras el estímulo de los colegas).**

30. PAULA → Pedro: *OLHAR/ EU/ Movimento vertical da cabeça para baixo (o aluno estava olhando em*

*direção ao pesquisador e esse foi o motivo da chamada de atenção)/[Expresión facial de interrogación].*

**Mire hacia mí, ¿de acuerdo?**

Pedro, uno de los alumnos que no estaba envuelto en la disputa por los libros en aquél momento, se muestra desatento mirando para la cámara y hacia nosotros (turno 26). Pero no éramos el foco de la actividad. Podíamos estar molestando un poco, desviando la atención de uno de los alumnos. La actividad está cerca de empezar con el liderazgo de Paula. Los propios alumnos auxilian la profesora a hacer con que todos dirijan la atención visual para ella (turnos 27, 28 y 29). En el turno 30, Paula solicita a Pedro que preste atención, insistiendo para que el alumno haga lo que es necesario para la comunicación entre sordos: Direcione la mirada hacia ella. La manutención del contacto visual es fundamental para la comunicación entre sordos y este es otro aspecto que demanda un aprendizaje específico con un adulto sordo, miembro de la comunidad, por las razones a las que se refiere Strobel (2009):

Hay algunas actitudes acerca de la percepción visual entre los sujetos sordos; por ejemplo, durante la conversa, **quedar cara a cara es una circunstancia muy valorada por la gente sorda**, no importando la distancia; por eso, ellos [los sordos] evitan dar las espaldas mientras están en interacción; si eso ocurre, es considerado como insulto o desinterés. También cuando están conversando distantes uno del otro y alguien “corta” este espacio visual quedando como un obstáculo en el medio, eso es considerado una grave falta de educación para la Comunidad Sorda (Strobel, 2009, p. 45, traducción y negritas mías).

No fue fácil, pero Paula consiguió. Los alumnos de Paula son los mismos de Sara. Como veremos más adelante, los alumnos están acostumbrados a tener un primer momento de juego libre antes de que se sienten en la colchoneta con la profesora titular. La falta de atención inicial de los alumnos puede ser comprendida en parte porque, en esta tarde, Paula comienza su actividad en el mismo momento en que habitualmente, los alumnos tienen la hora de juego libre con Sara.

Otro aspecto a destacar es el interés de los alumnos por los libros, por las ilustraciones, por las palabras escritas. Paula aprovecha justamente el interés de Miguel, el alumno que retenía libros, para pedir a él que seleccionase un libro para la actividad del día (turnos 34, 35 e 36):

34. PAULA → Miguel: *SILÊNCIO/ SÓ/ VER/ LIVRO/ HISTÓRIA/ Ergueu um livro em cada mão diante do aluno (mostrando os dois livros)/ Mãos segurando os livros, movimento vertical das mãos para baixo e para cima (os demais alunos prestavam atenção)/[Expresión facial de interrogación].*

**...silencio! Solo miren estos libritos de historias. ¿Ese o ese?**

COMENTARIO: Paula tenía la mirada puesta en Miguel y los demás alumnos miraban hacia la profesora. Nos gustaría registrar que a pesar de dirigirse a uno de los alumnos, la profesora conseguía atraer la atención de los demás y esto indicaba una habilidad muy singular de esta profesora.

35. Miguel → PAULA: *DÊITICO com a mão direita em direção a um dos dois livros.*

*(Este aqui [professora.]*

**Este aqui, [profesora!]**

36. PAULA → Miguel: *elevou o livro escolhido pelo aluno/ Olhou para o aluno [Expressão facial de interrogação].*

**[¿Es éste? ¿Seguro?]**

De este momento en adelante, Paula detiene la atención de los alumnos y la sala ni parece la misma del inicio de la tarde. Tras la elección de Miguel, todos están con las manos en el mentón, mirando hacia la profesora, a la espera de saber lo que ella va a decir. Paula aprovecha la atención colectiva para explicar el título y el contenido del libro escogido por Miguel en el turno 35. En seguida, aunque sin dirigirse para un interlocutor en concreto, observamos que los alumnos ya están imitando los signos de la explicación del título:

*ALUNOS: olharam em direção à professora e apoiaram uma das mãos em cada queixo. Coincidentemente, todos os quatro alunos adotaram a mesma postura.*

**[Queremos saber como es...]**

37. PAULA → Miguel: *tocou duas vezes na capa do livro escolhido pelo aluno/ NOME/ A-L-F-A-B-E-T-O/ DEPOIS/ NÚMEROS/ SINAIS/ ANIMAIS/ Breve movimento vertical para baixo com a cabeça.*

**Ese libro se llama: Alfabeto, números y signos de animales.**

COMENTARIO: El título del libro impreso en la portada es: “*Aprendendo as letras e os números*”. La profesora sorda hizo una interpretación propia del título original del libro, añadiendo informaciones relativas a las ilustraciones de animales, cuyos signos ella iba a mostrar momentos después. Paula ya conocía el contenido del libro y hace una adaptación del título, pues como hay ilustraciones de animales, ella aprovecha para enseñar ese vocabulario en Libras.

*Pedro e André (simultaneamente a digitação da palavra “alfabeto”): digitaram algumas letras da palavra.*

**(Pedro y André deletrean espontáneamente algunas letras de la palabra “alfabeto”)**

*ALUNOS: continuavam olhando em direção à professora.*

**(Los alumnos miraban a la profesora, manteniendo la atención antes solicitada).**

Los alumnos vuelven a desentenderse mientras Paula explica el contenido referente a la letra “A”. En el turno 41, Samuel, todavía interesado en hojear libros sólo, intenta coger uno de los libros que estaba con Paula. Ella devuelve el libro y pide la atención del alumno. En el turno 47, vemos Paula diciendo a Miguel y a André que no deben pelearse. Hasta que en el turno 51, Paula determinó el cambio de sitios de Miguel y de André. Con el orden y la atención restablecidos, Paula vuelve a la actividad. Así que todos deletrean la letra “A”, ella hace el signo correspondiente a la ilustración “ARARA” (turno 64) y el proceso imitativo propio a la adquisición de vocabulario en LS recomienza (turnos 66 e 66/SI):

64. PAULA → ALUNOS: *DÊITICO em direção à ilustração de duas araras associada à letra “A” no livro/ ARARA/ vocalizou “arara”.*

**Esto aquí son “araras” y este es el signo de “arara”.** (En México la “arara” es llamada Guacamaya).

*André e Pedro: ARARA.*

**(Los alumnos signan “ARARA” de forma imitativa)**

65. Samuel → PAULA: *mão direita horizontal aberta, braço estendido à frente, palma para baixo, dedos separados, movimento oscilatório da mão e dos dedos (sentido de chamada de atenção).*

**[Hey, profesora...]**

66. PAULA → ALUNOS: *tocou na ilustração das araras/ ARARA/ AZUL/ AMARELO/ VERDE.*

*(As araras têm cores azul, amarelo e verde.)*

**Las “araras” tienen colores azul, amarillo y verde.**

*SI. Pedro (simultaneamente ao turno anterior da professora): AZUL/ (Sinal não visível devido à posição do aluno em relação à câmera)/ VERDE.*

**(Pedro signa “AZUL”, signo no identificado y “VERDE”: “La arara es azul, ... y verde”).**



Figura 9. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)



Figura 10. Arara. Fuente: *Wikipedia: A Enciclopédia Livre*.<sup>49</sup> (2013, acceso público).

Vemos, a continuación, el ejemplo de una corrección hecha por la profesora Paula. Ella corrige el alumno de forma directa, mirando en sus ojos para enfatizar su mensaje signado. La actitud de ella es comprensible en el contexto de una actividad que comienza con los alumnos dispersos y la atención fue conquistada tras seguidos mensajes directivos:

<sup>49</sup> Recuperado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arara>. Página accesada en 9 de septiembre de 2013.

70. PAULA → Samuel: B.

**Esa es la B.**

71. Samuel → PAULA: B (com o polegar aberto, configuração incorreta).

**Sí, la B (configurando el signo incorrectamente).**

72. PAULA → Samuel: *olhava para o aluno/ Permaneceu com a mão em “B” dando ênfase à posição correta do polegar, movimentando este dedo para fora e tocando-o repetidas vezes na palma da mão.*

**[Atención! El pulgar no es abierto, tiene que estar junto a la palma de la mano.]**

COMENTARIO: La profesora Paula da ejemplo de un estilo “visual” de corrección del signo de la letra B. Al mirar hacia el alumno, la profesora llama su atención y al mover el pulgar, informa a Samuel que este es el punto donde el signo hecho por el alumno debe ser corregido. La corrección del signo es hecha de forma visual, una vez que este es utilizado visualmente y como vemos a continuación, el alumno pasa a deletrear la “B” correctamente.

73. Samuel → PAULA: B (corretamente configurado).

**Entendi. La B con pulgar junto a la mano.**

Paula corrige directamente la dactilología (deletreo) equivocada de la letra “B” de Samuel (turno 71). Paula, que ya había retomado su posición de autoridad con Samuel, mira directamente para el alumno e indica visualmente el aspecto a ser corregido (turno 72) para que él lo perciba y responda correctamente (turno 73). La profesora sorda sabe, por experiencia propia, que es importante para el alumno digitar correctamente las letras que corresponden a las del alfabeto latino y por ello cuida de corregir la configuración de la mano de él al signar la letra “B”.

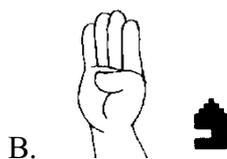


Figura 11. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

La dinámica de la actividad continúa. A cada letra, Paula muestra la dactilología de la letra correspondiente y también el signo referente al animal de la ilustración. A continuación, los alumnos digitan las letras y hacen los signos que corresponden a las ilustraciones. Sin embargo, ese esquema no llega a ser rígido, justo porque los alumnos tienen iniciativas, hacen preguntas y participan. Veamos lo que ocurre en la escena a continuación:

88. Miguel → PAULA: CACHORRO/ C.

(Este é o sinal de “CACHORRO” e esta é a letra “c”.)

**Este es el signo de “perro” y esta es la letra “C”.**

89. PAULA → Miguel: C (permanecia com a mão em “C” quando foi interrompida por André)  
**Sí, la “C”.**

90. André → PAULA: tocou no antebraço da professora segurando com a mão esquerda/ C (com a mão direita)/ Movimento horizontal da mão em “C” para esquerda e para direita/ [Expressão facial de interrogação].

**Hey profesora, ¿el signo no es así?**

91. PAULA → André: NÃO/ Movimento horizontal da cabeça para direita e para esquerda/ C/ CACHORRO.  
**No! Ese es el signo de la letra “C” y este es el signo de “perro”.**

92. André → PAULA: CACHORRO (sinal realizado com a mão em “C”).

**De acuerdo, signo de “perro”.**

Pedro e Miguel: CACHORRO.

**(Los colegas signan “CACHORRO” (perro) imitando André y Paula)**

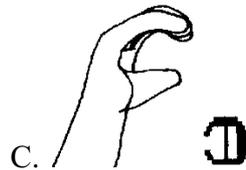


Figura 12. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Iniciando un turno de conversación, Miguel muestra para la profesora que produce activamente una de las letras y uno de los signos que ella enseña (turno 88). Paula mira hacia él y confirma que el alumno está signando bien (turno 89). André también busca confirmar que signa correctamente (turno 90), y otra vez Paula hace una corrección directa, diferenciando el signo de la letra C y el signo de “CACHORRO” (turno 91). En el turno siguiente, André signa correctamente y sus colegas le imitan. En el inicio de la interacción comunicativa, la profesora demarca su posición en el discurso. Establecida la atención visual, condición necesaria entre personas sordas, la negociación de significados fluye de forma más horizontal una vez que los alumnos también tienen la oportunidad de iniciar nuevas interacciones.

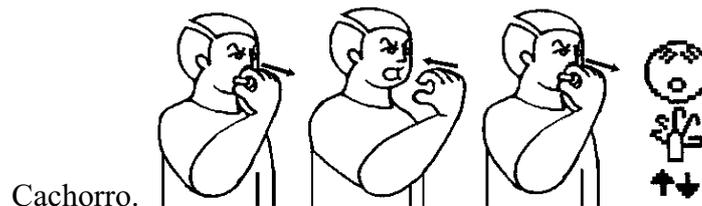


Figura 13. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009).

El uso de clasificadores (CL) son muy frecuentes en las lenguas de signos y es muy importante que profesores sordos puedan enseñarlos para niños sordos. Así, los niños podrán percibir variaciones de significado de los ítems léxicos de la Libras y producirlas ellos mismos a la medida que amplían su conocimiento lingüístico. De acuerdo con Felipe:

[...] un clasificador es una forma que existe en número restringido en una lengua y establece un tipo de concordancia. En la Libras, los clasificadores, [...], son configuraciones de manos que, relacionadas a la cosa, persona, animal y vehículo, funcionan como marcadores de concordancia (Felipe, 2007, p.172, traducción mía).

Quadros y Karnopp complementan:

Los clasificadores tienen distintas propiedades morfológicas, son formas complejas en las que la configuración, el movimiento y la locación de la mano pueden especificar cualidades de un referente. Clasificadores son generalmente usados para especificar el movimiento y la posición de objetos y personas o para describir el tamaño y la forma de los objetos (Quadros & Karnopp, 2004, p.93, traducción mía).

Veamos a continuación una escena en la que Paula interacciona con André y aprovecha para demostrar a los alumnos como un CL añade significación al signo de un animal. Ella comienza mostrando la dactilología de la letra “E” en los turnos 96 y 97 y continua enseñando el signo de “*ESQUILO*” (ardilla) en el turno 98 (signando una variación regional). Observando que los alumnos son capaces de producir los signos, Paula introduce un CL en el turno 100 y los alumnos la siguen:

96. PAULA → André: *tocou no braço do aluno/ E.*

**Hey tú, haz la letra “E”.**

97. André → PAULA: *E (com a mão encostada no queixo)*

**[De acuerdo, letra] “E”.**

98. PAULA → André: *tocou no braço do aluno/ ESQUILO (regional)*

**Haz el signo de “*ESQUILO*” (ardilla).**

99. André e Pedro → PAULA: *ESQUILO.*

**[De acuerdo] “*ESQUILO*” ardilla.**

**100. PAULA → ALUNOS: “*ESQUILOS SUBINDO EM ÁRVORES*” (CL) (realizado da seguinte forma: braço direito inicialmente na horizontal na altura da barriga e mão aberta com palma para baixo, dedos levemente inclinados para cima, movimento vertical da mão para cima com oscilação dos dedos separados e palma virada para frente).**

**Veán, las ardillas suben en árboles (CL).**

*André e Pedro: imitação do classificador sinalizado anteriormente pela professora, diferindo apenas pelo início na altura do ombro.*

**André y Pedro imitan al CL enseñado por la profesora.**

André acierta el deletreo (turno 97). Paula muestra el signo “*ESQUILO*” (ardilla) y él lo reproduce (turno 99). En el turno 100, Paula amplía la explicación del signo mostrando para los alumnos un CL para el signo “*ESQUILO*”, evidenciando el movimiento incorporado al signo para mostrar a los alumnos que los “*ESQUILOS*” (las ardillas) suben en árboles. Paula hizo lo mismo con el verbo “*COMER*” (vide turnos 256, 257, 258 e 259 refiriéndose a la boca del tiburón, vide descripción completa en el CD). En la Libras, hay una especificidad cultural en el uso de CLs por el hecho de que estos adicionan significación a los signos, especialmente a los verbos andar, caer, mover (“*ANDAR, CAIR, MOVER, etc.*”). Como vemos, Paula se preocupa en enseñar CLs para los alumnos, algo propio de la Libras. Una vez más, al final, vemos a los otros alumnos imitando al colega y a la profesora.

Diferentemente de Raquel, Paula mostró un estilo de corrección más directa, caracterizada por el énfasis en el contacto con el alumno por la mirada y por la ejemplificación de formas correctas de signar. Por otro lado, el espacio de intersubjetividad sorda, visual, posibilita participaciones autorizadas de los alumnos vía Libras y/o códigos sordos como el toque corporal para llamar la atención de la profesora, veamos en los turnos de André y Miguel a continuación:

*90. André → PAULA: tocou no antebraço da professora, segurando com a mão esquerda/ C (com a mão direita)/ Movimento horizontal da mão em “C” para esquerda e para direita/ [Expressão facial de interrogação].*

**Hey profesora, ¿el signo de la “C” no es así?**

*102. Miguel → PAULA (simultaneamente ao turno anterior): tocou no braço da professora segurando com a mão direita/ PÁSSARO [Expressão facial de interrogação].*

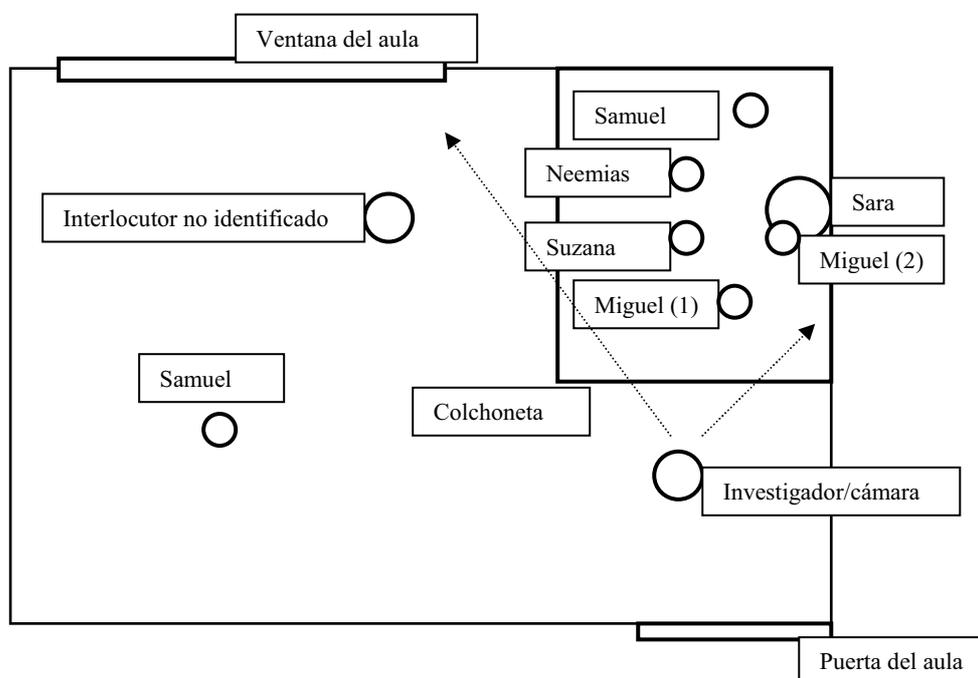
**Profesora, ¿eso no es un pájaro?**

Como vimos, tanto con Raquel como con Paula, la negociación de significados con alumnos sordos tiene especificidades de la interacción entre sordos que comparten una cultura marcada por procesos visuales de significación y códigos que son propios de una comunidad. Aunque sin formación pedagógica, constatamos que las profesoras tienen ciertas preocupaciones didácticas que son propias de personas que dan a los alumnos saberes de la experiencia, formados en sus historias de vida como sordas que vivieron el proceso de adquisición del la LS. El uso de la Libras posibilita a las profesoras establecer interacciones intersubjetivamente significativas, así como a los alumnos, formas de participación más activas.

Por supuesto, esto no significa que una profesora oyente, que logra comunicarse de forma visual a través de la mediación lingüística de la Libras, no pueda desarrollar una enseñanza igualmente significativa. Veremos esta posibilidad con la profesora Sara a continuación.

### 5.2.3 Sara: El uso de la Libras por una profesora oyente signante

Posición de la profesora Sara y de los niños en la escena



Plano 4: Localización de la profesora Sara y de los alumnos en el aula

Observación: Samuel fue jugar fuera de la colchoneta en 14:11:59.

Observación: Miguel se sentó en el regazo de la profesora en 14:18:18

Las próximas escenas muestran interacciones comunicativas de la profesora oyente Sara y cuatro alumnos: Samuel, Neemias, Miguel y Suzana. En 23/07/2003, fecha de la filmación de ese episodio, la profesora tenía 43 años de edad y era profesora de Educación Infantil de niños sordos desde 1999. Su contacto con la Libras coincide con el inicio de la docencia con alumnos sordos, es decir, ella tenía cuatro años de uso de esta lengua cuando la registramos en vídeo. En 2002, Sara participó de un curso de Libras avanzado y de un curso de perfeccionamiento para profesores del área de “*deficiência auditiva*” (vide perfil de la profesora en el apéndice C.2).

El habla de Sara y de los alumnos fue descrita con el auxilio y la traducción de la TILS Thalita Chagas Silva Araújo.

Samuel y Miguel son los mismos alumnos que estaban con Paula en el episodio anterior.

Suzana era una niña sorda de 5 años y 10 meses que entró en el IEPCS en 2003, donde empezó a aprender Libras. Estimamos su estadio de adquisición de la LS en primeras combinaciones. Suzana se mostraba un poco tímida, pero era atenta y participativa, respondía

siempre cuando la profesora le preguntaba. Tuvimos que seleccionar algunas escenas de Suzana interaccionando con los colegas para verla produciendo más signos y estimar su estadio de adquisición de la LS. Sara adjetivó la alumna como “muy tímida” en una evaluación del medio de 2003 (vide perfil de Suzana en el apéndice C.2.1).

Neemias era un niño sordo de 7 años y 1 mes que también entró en el IEPCS en 2003, cuando empezó a aprender Libras. Estimamos el estadio de adquisición de la LS de Neemias **entre** las primeras y múltiples combinaciones. Se mostraba un alumno atento, participativo, respondía cuando preguntado y ayudaba los colegas signando respuestas cuando ellos no sabían (vide perfil del alumno no apéndice C.2.2).

En aquél día, Sara estaba trabajando con el vocabulario de la letra “A” y utilizaba unos pequeños carteles rectangulares que ella misma creaba y que contenían las siguientes informaciones: una palabra y la respectiva ilustración. Por ejemplo: la palabra *a-r-a-r-a* (escrita en alfabeto latino) y la foto de una *arara* (la guacamaya). La actividad consistía en solicitar a los alumnos el deletreo en alfabeto manual y el signo del ítem correspondiente en Libras.

Todos estaban sentados en una colchoneta en semicírculo y tenían buena visibilidad de la profesora y de los carteles. Sara se comunicaba con los alumnos en Libras, y como Raquel, también expresaba una actitud disciplinar. Sin embargo, ella también era capaz de reconocer los aciertos de los alumnos o de ofrecer apoyo emocional, como ocurrió en el caso de Miguel (turnos 254, 255, 256, 257 y 258). Sara se comunicaba bien en Libras y adoptaba un guión de clase creado/propuesto por la directora del IEPCS – persona muy implicada con la Educación de Sordos<sup>50</sup>. En algunos pocos momentos de mayor movilización emocional, Sara se expresaba de forma bimodal (Libras/portugués).

Veamos un poco de Sara como persona y profesora. En la escena abajo, empezando por el turno 09, Sara pide a Suzana que “*leia*” (lea) la palabra “*arara*” (guacamaya), es decir, mirando para el cartel, la tarea de Suzana era deletrear las letras de la palabra con el alfabeto manual:

*09. SARA → Suzana: tocou com a mão direita em Suzana (imagem de perfil)/ DÉITICO em direção ao pequeno cartaz/ NOME.*

---

<sup>50</sup> Acerca de del “formato” de clase de estimulación creado por la directora del IEPCS y que Sara lo adoptaba, parecía haber en esta actitud una intuición (o percepción) de ellas sobre de la importancia del “formato” para el establecimiento de la intersubjetividad comunicativa. Investigando la comunicación preverbal de madres y bebés sordos, Fernández-Viader (1992) insiste en esta noción como algo importante para el acceso del bebé (y por extensión los niños que lo adquieren tardamente): “Debemos recordar que tales **formatos** son de enorme interés puesto que van a constituirse en unos primeros esquemas de interacción social cuyo significado empieza a ser familiar y que le darán acceso a la intersubjetividad, **convirtiéndose en la situación social por excelencia que permite el paso de la comunicación al lenguaje**” (1992. p.227, negritas mías)

¡Hey! [Lea] ese nombre.

10. Miguel → SARA: CHAMAR [vocalização simultânea: "ó, ó"]/ PÁSSARO/ Marcador de tempo passado realizado com a mão esquerda em "L" acima da cabeça, girando o punho / GAIOLA (caseiro)/ ABRIR GAIOLA (CL)/ MEU/ Idem marcador de tempo passado anterior/ DÉTICO em direção a janela da sala (situada a esquerda do aluno)/ EU.

¡Hey profesora! Yo tenía un pájaro y él huyó de la jaula.

11. SARA → Miguel: prestava atenção à sinalização do aluno olhando fixamente em sua direção/ Leve movimento vertical da cabeça para cima e para baixo/ Inclinou levemente a cabeça para o lado esquerdo [Expressão facial de interrogação].

¿Verdad?

COMENTARIO SOBRE EL TURNO 09: Además de la traducción arriba, habíamos pensado en otras alternativas “Hey! [Deletrea] esto” y “Hey! ¿[cual es el] nombre de esto?”. Son traducciones posibles para los elementos transcritos del enunciado. Descartamos la segunda alternativa por no observar una expresión facial de interrogación en Sara. Como los alumnos estaban habituados a deletrear la grafía de los “nombres” el pedido para “deletrear” estaría implícito y este es un sentido muy probable. Elegimos la primera traducción, porque tal como anotamos más adelante en una verbalización, la profesora atribuye el significado “ler” (leer) al deletreo de los “NOMES” (nombres). En el turno 162, la profesora dice “Ellos leen” a alguien que estaba presente en el aula, pero fuera del foco de la cámara. Con el registro de esta singularidad lingüística de la profesora Sara, resolvemos adoptar el sentido atribuido (o agregado) por ella misma al signo “NOME”.



Passarinho.

Figura 14. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Nota: El signo arriba es el mismo que preferimos anotar como “PÁSSARO”.

Rodrigues (2008) también observó interacciones comunicativas de una profesora oyente y alumnos sordos en un aula donde los procedimientos de “*leitura*” (lectura) también eran signar y deletrear. La atribución del sentido “*ler*” al signo “*NOME*” (nombre), para solicitar a los alumnos el deletreo de una palabra puede ser vista como un fenómeno lingüístico local, funcional en ese contexto. Sin embargo, en términos educacionales, concordamos con Rodrigues (2008) cuando llama la atención para un aspecto que también nos parece importantísimo en términos de enseñanza-aprendizaje:

En el aula de sordos la lectura es *vivenciada* como siendo “signar y deletrear” un texto en Lengua Portuguesa registrado en la pizarra. Es importante que los profesores se pregunten si al “signar y deletrear” los textos, **los sordos son capaces de entender lo que están “leyendo”** (Rodrigues, 2008, p.224, traducción y negritas mías).

Sara continúa el desarrollo de la actividad que consiste en la “*leitura*” (lectura) de los pequeños carteles que contienen la grafía de la palabra y la respectiva ilustración:

12. SARA → Suzana: *NOME/ Tocou com DÊITICO no pequeno cartaz.*

**¡Hey! Lea ese nombre.**

13. Suzana → SARA: *A-R-E...*

**A – r – e ...**

14. SARA → Suzana: *DÊITICO realizado com a mão direita em direção ao pequeno cartaz que a professora segurava com a mão esquerda.*

**Mire esa letra!**

15. Suzana → SARA: *A.*

**...a.**

Es interesante destacar que antes de la respuesta de Suzana, Miguel interrumpe el diálogo de las dos en el turno 10. Sara contorna la interrupción de Miguel en el turno 11 con una frase interrogativa sin explicitar una posición de autoridad y retoma la supervisión de la tarea de la alumna. Suzana se equivoca en el deletreo de una letra (turno 13). Sara otra vez, indica a la alumna lo que debe hacer, de esta vez, demarcando su lugar de profesora como guía de los alumnos entre la cultura oyente y la sorda (turno 14).

También vale destacar el hecho de que en el turno 10, Miguel produjo una frase extensa, usando un CL, que llegó a influir nuestra estimativa de su estadio de adquisición de la LS. La intervención del alumno se refiere a un tema que estaba se estaba abordando, el signo de “*ARARA*” (guacamaya). Él ya había respondido “*PÁSSARO*” equivocadamente en el turno 06, y ya había aceptado la corrección de la profesora, que le mostró el signo de “*ARARA*” (turno 08, vide descripción del habla en el apéndice C.1 disponible en el CD). La retomada del tema y la interrupción del colega tiene una connotación de autorización, de ganas de participar. Sara dio atención al alumno (turno 11) y de seguida retomó la actividad con Suzana con el objetivo de hacerla corregirse.

Tal como apreciamos en el comentario de la TILS, fundamentamos nuestra traducción por el sentido agregado por la profesora al signo “*NOME*” (nombre). Tras pedir a la alumna que “*leia*” (digite, delectree) la palabra “*arara*”, Sara percibió el equívoco de la alumna (turno 13) porque estaba comunicándose con Suzana por el canal visual y acompañaba el deletreo de la alumna con la mirada. Aprovechando el hecho de que tiene material didáctico en manos visto por la alumna, Sara hizo la corrección mediada por el cartel (turno 14) y Suzana corrigió el equívoco (turno 15).

La profesora oyente demuestra habilidad para la docencia con niños sordos al llevar en cuenta la cultura visual de los alumnos para comunicarse con ellos al solicitar las tareas, al supervisar la realización de ellas y al corregir los equívocos. Sara lleva en cuenta la “experiencia visual” (Strobel, 2009) de sus alumnos, es decir, el hecho de que es por la visión que ellos obtienen información acerca del mundo.

Compartiendo un mismo campo de visión y una intersubjetividad comunicativa, surgen también interacciones entre los alumnos, es decir, relaciones horizontales entre ellos. En la escena a continuación, Neemias percibe que Miguel se equivoca y lo auxilia. Todo comienza con una llamada de atención de Sara de un modo más usual entre sordos: el toque corporal (turno 70) y Miguel mira hacia ella (turno 71):

70. SARA → Miguel: *tocou com a mão esquerda no joelho direito do aluno (Miguel olhava em direção oposta a localização da professora).*

**¡Hey! Miguel.**

71. Miguel → SARA: *olhou para a professora.*

**(El alumno miró hacia la profesora, atendiendo a su llamado)**

72. SARA → Miguel: *sustentou o pequeno cartaz com a mão esquerda de forma visível para o aluno/ Apoiou a cabeça na mão direita posta sobre a bochecha (sentido cultural de esperar).*

**[Estoy esperando.]**

Sin cualquier ítem lexical, solo con la exhibición del material didáctico y la expresión corporal (sumada a la expresión facial y la mirada), Sara da significado a su mensaje (turno 72). Miguel entiende la expresión de la profesora e inicia la tarea (turno 73) equivocándose en el medio de la respuesta. Sara corrige directamente (turno 74), pero curiosamente, Neemias venía acompañando la digitación del colega y percibe que él se equivoca. En este momento, Neemias refuerza la respuesta correcta e intenta apoyar el colega (turno 75):

73. Miguel → SARA: *A-E-B-A-C-A-R...*

**a – e – b – a – c – a – r .**

COMENTARIO: El alumno debería digitar "A-B-A-C-A-X-I" (en castellano, piña).

74. SARA → Miguel: *X.*

**Es con “x”.**

75. Neemias → Miguel: *X.*

**De acuerdo, es con “x”.**

76. Miguel → SARA: *X.*

**“x”.**

COMENTARIO: En el turno de Miguel arriba (73), en que él intenta deletrear todas las letras de la palabra “*abacaxi*” (en castellano, piña), el alumno deletreó la “*E*” rápidamente y de seguida deletreó la “*B*” – lo que nos lleva a entender que él corrigió a sí mismo, pues la palabra que él debería “leer” era “*abacaxi*”. Miguel tardó un pequeño intervalo de tiempo antes de deletrear equivocadamente la “*R*” – lo que nos hace suponer que el alumno dudó que esta fuera la alternativa correcta. Efectivamente, la profesora percibió la duda del alumno y corrigió el deletreo equivocado en seguida, mostrando la “*X*” que él debería deletrear. Antes mismo de la profesora deletrear “*X*”, Neemias también miraba hacia Miguel y parece haber notado la duda del colega, pues tuvo el ímpetu de corregirlo al ver el deletreo equivocado de la “*R*” en vez de la “*X*” casi al mismo tiempo que la profesora signó.

Miguel concluye el deletreo de la palabra con el apoyo de Sara que le muestra la letra “*I*” y utiliza el mismo estilo anterior, la expresión facial de interrogación (turno 77) para solicitar la respuesta siguiente al alumno. En este momento, Sara también cuenta con el conocimiento tácito de los alumnos cuanto a la estructura de la actividad, pues todos ellos ya habían deletreado la palabra y producido el signo en Libras. Al apoyar la mano derecha por encima del mentón, además de dar a entender que está esperando, Sara se comunica visualmente con una connotación de autoridad que acaba por informar al alumno lo que él debe hacer.

¿Qué hay de interesante en el estilo de interacción comunicativa de esa profesora? Para producir un alineamiento oyente-sordo, la profesora oyente lleva en cuenta el contexto visual de la comunicación. En ese contexto, Sara no utiliza solo ítems lexicales de la Libras (los signos), pero comunicase también con la expresión facial y corporal, aspectos que también son constitutivos de las LS. Strobel (2009) sintetiza algunas peculiaridades lingüísticas de interlocutores sordos, confirmando, con su punto de vista, la pertinencia del estilo de Sara:

Volviendo a la **expresión facial y corporal**, estas también pueden desempeñar otro papel de suma importancia en la conversación en lengua de signos, **como una forma de transmisión de mensajes a través de un contexto que no viene de la oralidad, pero del cuerpo y de la expresión del rostro**, que funciona algunas veces como medio de reforzar una idea que se está transmitiendo. Por ejemplo, para constituir tipos de frases en la oralidad, se percibe cuando la frase está en la forma afirmativa, exclamativa, interrogativa, negativa o imperativa, a través de la entonación de la voz; en el caso de la lengua de signos, **necesitamos estar atentos a expresiones faciales y corporales** que son hechas simultáneamente con ciertos signos o con toda la frase (Strobel, 2009, p. 46, traducción y negritas mías).

Veamos como esa dinámica comunicativa continúa en la siguiente escena de intersubjetividad establecida por la “experiencia visual” (Strobel, 2009):

77. SARA → Miguel: *I/ Mão direita vertical inicialmente em “I”, movimento de abertura da mão voltando a palma e separando os dedos (sentido cultural de “e o que mais?” [Expressão facial de interrogação]/*

*Apoiou a cabeça na mão direita posta sobre a bochecha.*

**¿Y la letra “i”? ¿Y qué más? [Estoy esperando]**

78. Miguel → SARA: *NÃO/ Leve movimento horizontal com a cabeça para esquerda e para direita.*  
**No lo sé.**

79. Neemias → Miguel: *ABACAXI.*

**[El signo] es de “abacaxi” (piña).**

80. SARA → Suzana e Neemias: *girou o pequeno cartaz em direção a Suzana e Neemias/ Apontou com o dedo indicador da mão direita em direção ao pequeno cartaz/ VOCÊS.*

**Hey, niños, miren aquí.**

81. SARA → Suzana: *CHAMAR/ O QUE?/ ISTO (realizado com DÉITICO em direção ao pequeno cartaz, chegando a tocar neste)/ [Expressão facial de interrogação].*

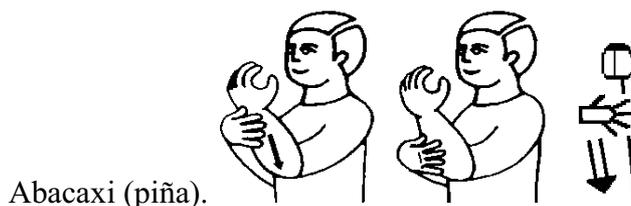
**Hey Suzana, ¿qué és eso?**

82. Suzana → SARA: *A (...)*

**“a - ...”**

83. Neemias → SARA: *ABACAXI*

**Es “abacaxi”. ¡Hey!**



Abacaxi (piña).

Figura 15. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Vemos, en el turno 78, que tras equivocarse en el deletreo, Miguel también no sabe el signo “ABACAXI” (piña) y responde admitiendo su desconocimiento. Otra vez, Neemias auxilia el colega en el turno 79. Sara hace una pausa en el diálogo con Miguel y convoca la atención de los otros dos alumnos que participan de la escena en el turno 80. A continuación, la profesora vuelve a la actividad con Suzana en el turno 81. Antes que Suzana concluya el deletreo, Neemias muestra el signo “ABACAXI” para la profesora en el turno 83, pero Sara está atenta a la tarea de la alumna:

84. Suzana → SARA: *B-A-C-A-X-I*

**...b - a - c - a - x - i.**

85. SARA → Suzana: *ENTÃO [Expressão facial de interrogação].*

**Y entonces, [cual es el signo?]**

86. Suzana → SARA: *ABACAXI*

**Es “abacaxi” (en castellano, piña).**

Tras el deletreo de Suzana, Sara pregunta por la conclusión, otra vez sin pedir explícitamente el “*SINAL*” (el signo), pero denotando un cierto cuidado con la alumna en el turno 85, cuando hace la pregunta con su expresión facial y el conocimiento tácito de que los alumnos ya saben el orden de la tarea (primero deletrear, después mostrar el signo). Suzana deletrea y signa con éxito (turnos 82/84, 86). Sara se apropia muy bien de aspectos no-manuales de la Libras, como las miradas y las expresiones faciales, con los cuales ejerce el papel de profesora de forma clara, adicionado su estilo personal que alterna muy claramente autoridad y afectividad.

En la secuencia de esta escena, vemos la profesora Sara reunir habilidades comunicativas y didácticas. La profesora retoma el diálogo con Miguel y, así como la profesora sorda Raquel, aprovecha el buen desempeño de Suzana para corregir/ofrecer un modelo lingüístico adecuado para el alumno:

87. SARA → Miguel: *mão direita inicialmente aberta, palma virada para cima, dedos juntos, movimento de leve abertura dos dedos e leve inclinação do dorso da mão para baixo, acompanhado de leve movimento vertical da cabeça para baixo [Expressão facial de satisfação] (sentido cultural de “é assim que se faz!”)/ Virou o pequeno cartaz com a mão esquerda em direção ao aluno/ VOCÊ (realizado com olhar fixo em direção ao aluno)/ Único movimento vertical com a cabeça para baixo/ NOME/ DÉITICO em direção ao pequeno cartaz.*

**¿Has visto como ella hizo?! Ahora tú: El nombre de esto!**

88. Miguel → SARA: *coçou rapidamente a cabeça com a mão direita/ Apoiou o queixo na mão direita/ A-B-A-C / Inclinou o tronco aproximando a cabeça do pequeno cartaz e retornou a postura inicial / A-X. [A ver...] “A –B – A - C ... A – X”.*

89. SARA → Miguel: *movimento de abertura da mão voltando a palma para cima e separando os dedos (sentido cultural de “e o que mais?”)/ I/ Tocou no pequeno cartaz com a mão direita em pinça no exato local da letra “i” escrita em alfabeto latino.*

**([¿Y qué más?] Falta la “I”, mire aquí.)**

90. Miguel → SARA: *ABACAXI.*

**Sí, piña.**

COMENTARIO: Para corregir Miguel, Sara, siendo una profesora oyente usuaria de la Libras, procuró garantizar que el alumno hiciera el deletreo completo, tanto como el signo correcto en Libras. Para lograr su objetivo pedagógico, la profesora utilizó una estrategia de corrección (turno 87): Aprovechar el modelo correcto de Suzana (vide turnos 82, 84 e 86) como ejemplo para Miguel (turnos 88 e 90). La comunicación en Libras entre los interlocutores, así como la condición común e intersubjetiva de sordera (como significado de “Ser Sordo”) entre los alumnos, parece favorecer tal tipo de estrategia. En la escena observada, la profesora negocia los significados en lengua de signos, y en ese código compartido, organiza las interacciones para que uno de los pares lingüísticos corrija el otro.

91. SARA → Miguel: *único movimento vertical da cabeça para baixo.*

**Eso es.**

Como vimos, en el turno 87, Sara comienza a corregir el equívoco anterior de Miguel, aprovechando la tarea correcta de Suzana “*Viu como ela fez?*” (¿has visto como ella hizo?). El alumno expresa sus dudas con expresión corporal y retoma el deletreo (turno 88), recibe un último apoyo de la profesora (turno 89) y finaliza la tarea deletreando y produciendo el signo “*ABACAXI*”, sin que la profesora explicita la secuencia (turno 90). Un esfuerzo digno de reconocimiento de parte de Miguel. Vencido el reto, Sara reconoce, a su modo, el éxito del alumno con un meneo de cabeza (turno 91).

Evidentemente, en el episodio que tomamos para la descripción del habla de los participantes, encontramos escenas donde la dinámica interactiva propuesta por Sara consigue el pleno éxito. Como podemos ver a continuación, Suzana acierta el deletreo y llega a signar “*ÁRVORE*” (árbol) sin cualquier necesidad de corrección:

146. SARA → Suzana: *tocou no pequeno cartaz.*

**Por contexto, probablemente: [Lea ese nombre]**

147. Suzana → SARA: *Á-R-V-O-R-E.*

**á - r - v - o - r - e (en castellano, árbol)**

148. SARA → Suzana: *ENTÃO [Expressão facial de interrogação] (sorriso).*

**Y entonces, ¿Cuál es el signo?**

149. Suzana → SARA: *ÁRVORE.*

**És “árvore” (árbol).**

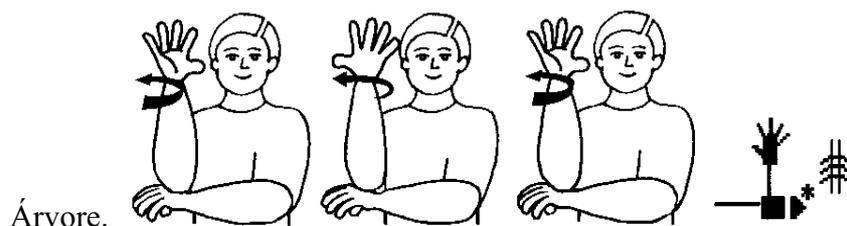


Figura 16. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

En la próxima escena, Neemias se equivoca en el deletreo de la palabra “*árvore*” (árbol) en el turno 193, insertando una letra “*A*” a más en la palabra que deletrea. Desconsiderando el equívoco, Sara pregunta el signo correspondiente a la palabra con su estilo usual de énfasis con expresiones faciales/corporales en el turno 194. En el turno 195, el alumno acierta el deletreo solicitado y es reconocido por la profesora en seguida:

193. Neemias → SARA: *Á - R - A - V - O - R - E.*

á - r - a - v - o - r - e .

194. SARA → Neemias: ENTÃO.

**Y entonces... [¿Cuál es el signo?]**

195. Neemias → SARA: ÁRVORE.

**Es árbol.**

196. SARA → Neemias (simultaneamente ao turno anterior): SIM.

**Sí, eso es.**

197. SARA → Neemias: NOME/ Tocou no pequeno cartaz com o dedo indicador/ Mostrou a outra face do pequeno cartaz para o aluno/ NOME/ Colocou o pequeno cartaz sobre as pernas impossibilitando a visualização da palavra “árvore”.

**Lea el nombre de esto aquí.**

Entendemos que Sara percibe el equívoco de Neemias en el deletreo, pues como dispositivo de corrección, ella solicita al alumno que deletree la palabra otra vez en el turno 197. Observamos también que Sara gira el pequeño cartel, no permitiendo que Neemias vea las letras. ¿Será que la intención de Sara era “forzar” un poco el desempeño del alumno? Quizás sí.

198. Neemias → SARA: A-R-A...

**a - r - a...**

199. SARA → Neemias: V (tremulando levemente a mão para cima e para baixo)/ Olhou enfaticamente para o aluno.

**[Atención! Es una] “v”.**

Si respondemos la pregunta afirmativamente, tenemos que reconocer también que la profesora apoya al alumno con una huella visual en el turno 199 para que él haga la tarea correctamente. La estrategia es pertinente, el alumno hace la corrección necesaria:

200. Neemias → SARA: V-O-R-E.

**v - o - r - e.**

Tal como hemos observado anteriormente, la profesora intuye o tiene plena consciencia de la utilización del canal visual para establecer relaciones entre elementos de la Libras y del portugués escrito. Al notar que Neemias cambió la “A” por la “V” (en el turno 198), Sara llamó su atención mostrando el signo correcto de la letra inmediatamente (199). En seguida, el alumno corrigió el propio deletreo y completó la tarea correctamente. El uso del código común posibilita la intervención de la profesora con estrategias comunicativas eficaces.

201. SARA → *Neemias: único movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima/ PARABÉNS (sorriso).*

**¡Eso es! Enhorabuena.**

Neemias concluye el deletreo con éxito en el turno 200 y recibe un merecido, y más animado, “*PARABÉNS*” (Enhorabuena, felicitaciones) en el turno 201. El éxito del alumno en la ejecución de las tareas, en parte, puede ser comprendido por el éxito comunicativo de la profesora que busca recursos visuales para hacerse comprender de acuerdo con las posibilidades perceptivas de los alumnos. Al sustituir la vía auditiva por la visual, Sara respeta la experiencia visual de los alumnos y esta actitud permite una comunicación intersubjetivamente significativa en la escuela:

Experiencia visual significa la utilización de la visión, **en sustitución total a la audición, como medio de comunicación.** De esta experiencia visual surge la Cultura Sorda representada por la lengua de signos, por el modo diferente de ser, de expresarse, de conocer el mundo, de entrar en las artes, en el conocimiento científico y académico (Perlin & Miranda, 2003, p.218, traducción y negritas mías).

Nuestros comentarios interpretativos tienen recaído sobre estilos comunicativos, estrategias de corrección y otros tópicos relativos a la enseñanza de alumnos sordos. Con la escena a continuación, queremos abordar también el aspecto emocional, siempre presente en el aula, a veces de modo delicado, con alumnos sordos no es diferente.

En un cierto momento de la clase, Sara percibe que Miguel está triste y expresa su percepción en el turno 251. Ella tenía conocimiento de que un familiar del alumno había fallecido hacía poco tiempo (anotación en diario de campo). Estableciendo una relación horizontal con el alumno, acogedora incluso, Sara ofreció apoyo emocional a Miguel para poder proseguir la clase con los demás y hacerlo volver al abordaje del vocabulario de la letra “A”. Veamos un extracto de esta interacción, vale la pena destacar que, en este turno 251, la profesora se expresa de forma bimodal:

251. SARA → Miguel: *CHAMAR/ TRISTE (verbalização simultânea: “você tá triste, tá?”, acompanhada de único movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima)/ [Expressão facial de interrogação]/ POR QUE/ TRISTE (Verbalização simultânea: “por que triste?”)/ [Expressão facial de interrogação].*

**Hey, estás triste ¿verdad? ¿Por qué estás triste?**

252. Miguel → SARA: *NÃO.*  
*No.*

253. SARA → Miguel: *tocou a mão direita levemente sobre a perna esquerda duas vezes (sentido cultural de chamada para sentar no colo com verbalização simultânea: “quer sentar aqui?”).*

**¿Quieres sentarte aquí?**

254. Miguel: *moveu-se em direção a professora/ Sentou-se no colo da professora.*  
**(Miguel se sentó en el regazo de la profesora, respondiendo a su demanda).**

255. SARA: *acomodou o aluno em seu colo.*  
**(La profesora acogió el alumno).**

COMENTARIO: Desde ese momento (turno 255), la profesora y el alumno perdieron el contacto visual cara a cara. Sin embargo, ambos miraban en dirección al pequeño cartel utilizado y, eventualmente, tenían contacto visual lateral.

El alumno niega que esté triste en el turno 252, pero acepta la acogida afectiva de la profesora en el turno 255. Realizado ese acogimiento afectivo, emocional, la profesora intenta animar a Miguel:

256. SARA → Miguel: *segurou o queixo do aluno/ Moveu o queixo do aluno para o lado direito (em sua direção)/ TRISTE/ TI@/ MORRER [expressão facial de interrogação].*  
**Mírame. ¿Estás triste porque tu tío murió?**

257. Miguel → SARA: *NÃO.*  
**No.**

258. SARA → Miguel: *MORRER/ (Vocalização inaudível e sinais não identificados em razão do posicionamento da câmera em relação ao aluno e a professora)/ JUNTO/ JESUS/ PRONTO.*  
**Él murió, está junto con Jesús. ¡Listo, es así!**

En el turno 256, Sara vuelve a sondear los motivos de la tristeza del alumno, de esta vez añadiendo una información a la que ella tiene conocimiento. Pero Miguel se hace el fuerte y no reconoce la propia tristeza (turno 257). La profesora sabe, por el saber de la experiencia, que el alumno solo esconde su tristeza y procura animarlo con un mensaje positivo (turno 258).

En un turno más adelante, Sara vuelve a animar el alumno, que continuaba manifestando su tristeza (vide turnos 261, 262 e 263 en el apéndice C.1 del CD). Miguel expresa muchos sentimientos en el turno 263 y asimismo, antes que él terminase de formular su frase (turno SI/263), Sara busca hacerlo recobrar alguna alegría de la infancia. Ahora bien, en el turno 258, notamos que Sara vuelve a signar y verbalizar a la vez, lo que probablemente ocurre porque el tema abordado también le moviliza emocionalmente:

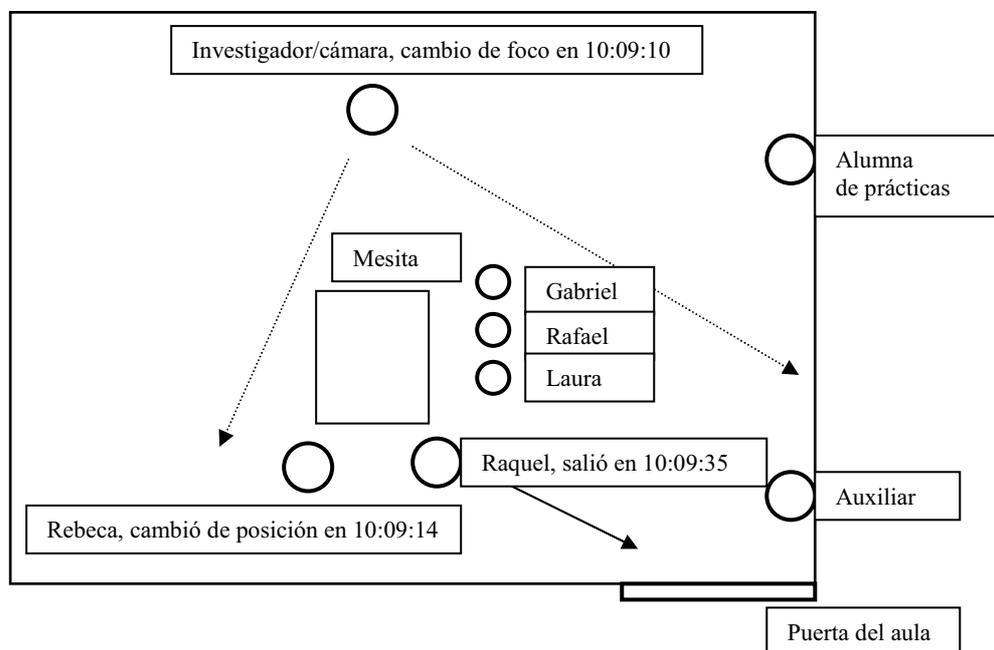
SI. SARA → Miguel (*iniciou o turno simultaneamente à sinalização MORRER/ DEUS de Miguel*): *tocou no ombro direito do aluno com a mão direita/ NÃO PODE/ TRISTE/ SORRIR/ CRIANÇA/ BRINCAR/ APRENDER/ NOME/ BONITO/ Leve movimento horizontal com a cabeça para frente e para trás/ [Expressão facial de interrogação] (Verbalização simultânea: “Não pode ficar triste, não. Você é criança, tem que brincar, aprender a ler, bonito, certo?”)*

**Hey tú , no puedes quedarte triste, ¡debes reír! Niños han de jugar, aprender a leer bien, ¿de acuerdo?**

Samuel no estuvo muy presente en este episodio porque tenía ido jugar fuera de la colchoneta a pedido de la profesora. Eso no ocurrió sin motivo. En el inicio de la actividad, él participa ayudando Suzana (turno 17) y de seguida comienza a llamar la atención de Sara para la ventana de la clase (turnos 21, 25, 27). De esa ventana, siempre era posible ver monitos y pajaritos que circulaban alrededor del IEPCS. La profesora intenta llamar la atención de Samuel para la tarea (turnos 22 e 24) hasta que en el turno 35 él da una demostración de que desiste de llamar la atención de la profesora. Sara pide a Samuel que él vaya a jugar fuera de la colchoneta (vide diagrama del apéndice C.1).

### 5.2.4 Rebeca: Huellas de la incompreensión en el bidualismo

Posición de la profesora Rebeca y de los niños en 10:08:45



*Plano 5:* Localización de la profesora Rebeca y de los alumnos en el aula

A continuación, vemos cenas de un episodio en el aula con las interacciones comunicativas de la profesora oyente Rebeca y tres alumnos: Laura, Rafael y Gabriel. En 13/08/2003, fecha de la filmación, Rebeca tenía 37 años completos. La profesora oyente comenzó como profesora en prácticas de educación de niños sordos en 1996 en el IEPCS. Su docencia como profesora titular de alumnos sordos comenzó en el año siguiente, 1997. En 2003, durante casi un año, fui testigo de su abordaje de estimulación del lenguaje, planificada por temas: presentación de la escuela, vocabulario de alimentos, vocabulario de animales, medios de transporte, nociones de tránsito, estimulación vocal lúdica, etc. Teniendo en cuenta el periodo de prácticas, Rebeca tenía una experiencia de por lo menos 6 años enseñando niños sordos y contacto con la Libras (vide perfil de la profesora en el apéndice D.2).

En los primeros días de la investigación de campo, anotamos en nuestro diario de campo, fragmentos de una conversación breve que tuvimos con la antigua supervisora de prácticas de Rebeca en el IEPCS. La declaración de la ex-profesora de sordos fue la de una profesora que vivió

la transición de la educación oralista para la filosofía de la comunicación total<sup>51</sup>: “ya hice de todo para comunicarme con estos niños, pero lo cierto es que dependiendo del asunto, si tienes que tirarte al suelo para que ellos entiendan lo que quieres decir, ¡tú te tiras!” (supervisora de prácticas de Rebeca, conversación en pasillo del IEPCS, anotación en diario de campo).

Filmé algunos episodios en vídeo con Rebeca haciendo estimulaciones vocales en medio a actividades lúdicas de expresión corporal. Su supervisora de prácticas debe tenerla influenciado significativamente. Por supuesto, tras estas prácticas Rebeca eligió el trabajo con niños sordos entre otras posibilidades que tenía con otros niños deficientes. A pesar de buscar aprender Libras con Raquel y Paula en el IEPCS, así como en cursos de corta duración, Rebeca tenía preocupaciones “oyentistas”, motivadas quizás por inspiraciones compensatorias de la Educação Infantil. De acuerdo con Skliar (1998), el “oyentismo”:

Se trata de un conjunto de representaciones de los oyentes, en que el sordo está obligado a mirarse y a narrarse como si fuese oyente. Además, es en ese mirarse, y en ese narrarse que ocurren las percepciones del ser deficiente, del no ser oyente; percepciones que legitiman las prácticas terapéuticas habituales (Skliar, 1998, p.15, traducción mía).

En una anotación de diario de campo de 21/07/2003, registré un comentario de pasillo, que hizo espontáneamente Rebeca, tras la salida de una de esas actividades de estimulación vocal: “Omar, si ellos no tuviesen esa estimulación aquí, no la tendrían en ningún lugar”. No había preguntado nada acerca de la clase de aquél día a la profesora. Incluso preferí no cuestionarla acerca de los límites entre currículo escolar y entrenamiento de la oralidad. Tenía conciencia de que mi *etno-observação* recogía una escena significativa y discutible en términos de currículo de Educación de Sordos. Sin embargo, el contexto de la filmación, en aquél momento, era el proyecto de la Facultad de Psicología de la UB y la necesidad de filmar hasta fines de curso para comparar patrones de lenguaje de los alumnos en diferentes momentos del año escolar.

El habla de Rebeca y de los alumnos fue descrita el auxilio y con la traducción del TILS y *fonoaudiólogo* (logopeda) en formación, Roberto César Reis da Costa.

---

<sup>51</sup> **Oralismo.** De acuerdo con Sá (1999, p. 69, traducción y negritas mías), “El abordaje educacional oralista es aquella que intenta capacitar a la persona sorda a utilizar la lengua de la comunidad oyente en la modalidad oral como **única** posibilidad lingüística, de modo que sea posible el uso de la voz y de la lectura labial tanto en las relaciones sociales como en todo el proceso educacional. La lengua en la modalidad oral es, por lo tanto, medio y fin de los procesos educativo y de integración social. **Comunicación total.** De acuerdo con Sá (1999, p. 99, traducción y negritas mías), “Puede referirse a una posición “filosófica” de aceptación de la diferencia que existe entre una persona sorda y una oyente, y de rechazo al modelo *oyentista* que es consecuencia del Oralismo. En esta visión, es enfatizada la comunicación como necesidad apremiante a ser satisfecha, desde una defensa de la utilización de todos los recursos disponibles para establecer un contacto efectivo con la persona sorda que, por su condición sensorial, tiene dificultades comunicativas, de ahí, más específicamente, la denominación “Comunicación Total”. Por lo tanto, en primer lugar, está la función comunicativa del lenguaje”.

**Laura y Rafael** son los mismos alumnos que aparecen con la profesora Raquel. Laura se mostró tímida otra vez, pero respondió cuando incentivada por Rebeca. En este episodio, Rafael está un poco más tímido, pero participa siempre que motivado.

**Gabriel** es un niño considerado “D.A.” por el IEPCS, institución en la que ingresó en el año 2000. En la fecha de la filmación, Gabriel tenía 6 años y 3 meses y ya era alumno del PEE hacía tres años, estimamos su estadio de adquisición de la LS **entre** las primeras y múltiples combinaciones. El IEPCS era hasta entonces su única escolaridad, lugar donde el alumno aprendió Libras. Observando Gabriel para describir sus hablas, el TILS (*fonoaudiólogo* en formación) y yo concluimos que se podía afirmar que él **no** era sordo profundo. Era un buen signante y como tenía acceso a huellas sonoras, vocalizaba algunas palabras o parte de otras. Gabriel llegó apático al IEPCS y se transformó en un alumno participativo y animado (vide perfil completo del alumno en el apéndice D.2.1). Es evidente como la adquisición de la Libras y la socialización fueron recursos efectivos para hacer el alumno cambiar la actitud inicial y obtener progreso educativo.

En el episodio seleccionado para la comprensión de la negociación de significados, Rebeca trata del tema de los animales y aprovecha el asunto para hacer un abordaje lúdico de expresión corporal con movimiento. Para los alumnos, la actividad consiste en correr por el aula a pedido de la profesora, o en mostrar como la serpiente (culebra, en portugués, *cobra*), el pez, el conejo y el caballo “*andam*” (andan). En el inicio de las interacciones, Rebeca está de pie y los alumnos sentados. Al proponer que algún de los alumnos demuestre como se hace el movimiento solicitado, ellos se levantan para la actuación, algunas veces lo hacen todos juntos. Como veremos, Rebeca se expresa de forma bimodal, combinando signos de la Libras con su habla en portugués. Según Sá (1999) el término “bimodalismo”:

[...] se refiere al uso de prácticas bimodales, pudiendo estar asociado o no al que se suele denominar “Portugués Signado”. Como “Portugués Signado”, se entiende la práctica bimodal de intento de traducción lineal y exacta de la estructura de la Lengua Portuguesa, utilizándose signos de la Libras y otros complementos gramaticales que no hacen parte de ella (Sá, 1999, p.101, traducción mía).

En este contexto de comunicación, caracterizado por una expresión bimodal inexacta de la profesora, observamos algunos eventos de incomprensión comunicativa de ella con los alumnos. Esas incomprensiones tienen implicaciones pedagógicas. El investigador del fenómeno de la incomprensión de profesores oyentes y alumnos sordos, Rodrigues (2008) aclara:

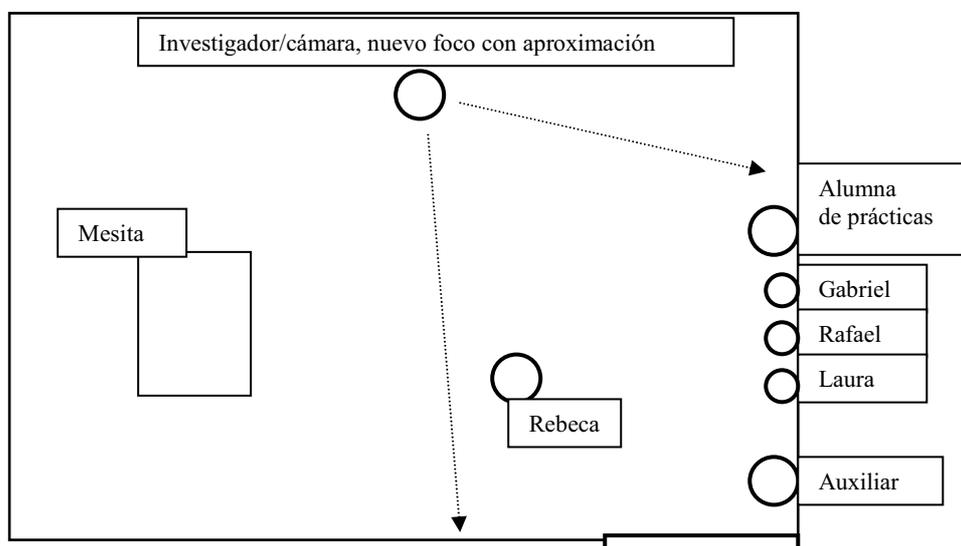
Se sabe que, al dirigir un habla con determinada intencionalidad, el hablante espera que su interlocutor comprenda exactamente lo que quiere decir. La incomprensión aparece cuando

el oyente falla en decodificar, interpretar o inferir esa intención, no solamente en el nivel de la incompreensión o desconocimiento del significado de las palabras, pero también por el no dominio de su uso en determinado contexto (Rodrigues, 2008, p.170, traducción mía).

Veamos a continuación algunas escenas donde el fenómeno de la incompreensión en la negociación de significados puede ser apreciado de forma sensible, llevando en consideración diferencias perceptuales, culturales y lingüísticas de los interlocutores. Podemos observar que la “falla en decodificar” del alumno tiene origen en un uso equivocado de la comunicación bimodal por parte de la profesora. Es decir, el niño interpreta bien el mensaje signado de la profesora.

En la escena abajo, Rebeca pregunta a los alumnos como ellos corren (turno 51), siendo ella oyente y hablante, entendemos que es eso que ella quiere decir, esperando que sus interlocutores entiendan el mensaje expreso en la modalidad oral. Sin embargo, empezamos a percibir que hay dos mensajes en su enunciado, cuando ella pregunta verbalmente en el plural “¿como vocês...?” (¿cómo vosotros...?) a la vez en que realiza un deíctico en dirección a Gabriel, singularizando la pregunta (¿cómo tú...?). El alumno entiende que la profesora le pregunta a él y responde inmediatamente (turno SI/51):

Posición de profesora Rebeca y de los niños después del cambio en 10:09:14



*Plano 6:* Localización de la profesora Rebeca y de los alumnos después del cambio

51. REBECA → ALUNOS: “Como vocês, ó, corre, corre.” (Sinalização simultânea: deíctico em direção à Gabriel/ COMO/ CARRO.)

**Hey, ¿cómo es que corréis? ¿Cómo?**

COMENTARIO: El criterio utilizado otra vez para el establecimiento del sentido aproximado fue el de la profesora ser oyente y, por ese motivo, elegimos la frase que ella verbalizó. Sin embargo, anotamos que Rebeca efectivamente signó “CARRO” (en castellano, coche, automóvil) en el exacto momento en que verbalizó “corre” (correis), lo que influyó el entendimiento del mensaje de parte del alumno como veremos en el turno siguiente. Con el mismo criterio, a pesar de hacer un deíctico en dirección a uno de los alumnos, la profesora verbalizó “vocês” (ustedes, en España: o vosotros) y por esa razón optamos por anotar la forma pluralizada en la traducción.

SI. Gabriel → REBECA (simultaneamente à verbalização “corre” da professora): levantou o dedo indicador da mão direita (sentido de chamada de atenção para início de turno)/ Realizou ato de assobiar/ CARRO ou DIRIGIR/ Levantou o dedo indicador da mão direita.

¡Yo lo sé! Es coche. O bien: Hey, es así que se conduce.

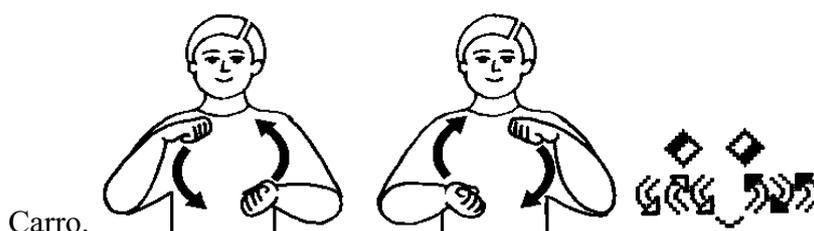


Figura 17. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Además del doble mensaje plural (oral)/singular (deíctico), la profesora también aclara que el sentido atribuido a su mensaje era el de “correr”. Sin embargo, como bien observó el TILS, la profesora signa “CARRO” (coche, automóvil) y ese signo puede haber hecho Gabriel entender las preguntas como “o que é isso?” (¿qué es esto?) o “como isso anda?” (¿cómo esto anda?). Mirando la escena con los ojos del alumno, comprendemos que su respuesta es cierta en relación al que él entiende: “CARRO” (coche, automóvil) o “DIRIGIR” (conducir). Pero Rebeca (turno 52), ahora, parece dejar claro que quiere Gabriel corriendo:

52. REBECA → Gabriel: “Corre... Correr” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ CARRO/ VOCÊ.)  
Corre... [hey, tú] correr.

COMENTARIO: El mensaje signado otra vez no coincide con la frase verbalizada. La profesora signó “CARRO” (en castellano, coche, automóvil) y esta referencia no está en la declaración verbal. Este fue un turno que nos hizo tener dudas acerca de como anotar el mensaje debido a la incoherencia del mensaje verbalizado con el signado. En ese contexto, preferimos anotar el pronombre “tú” entre corchetes en medio de la frase traducida.

53. Gabriel → REBECA: CARRO ou DIRIGIR (sinalizou, levantando-se simultaneamente da cadeira)/ Caminhou para frente (sinalizando CARRO/DIRIGIR).  
Es coche, automóvil, que sirve para conducir.

SI. REBECA → Gabriel (simultaneamente ao ato de levantar-se do aluno): “Não. Você! Né carro não. [Realizou ato de assobiar.]” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ CARRO/ NÃO.)

**No. Tú! No es automóvil. No.**

54. Gabriel → REBECA: *deteve a marcha enquanto olhava para professora/ CARRO.*

**Entonces, es automóvil.**

COMENTARIO: Para preguntar a los alumnos como ellos corren, Rebeca signa “CARRO” (coche, automóvil) y verbaliza “correr”. Como vimos, Gabriel entiende el signo “CARRO” y en sus frases siguientes, el alumno se refiere a “CARRO” (o “DIRIGIR”), es decir, “automóvil” o quizás, “conducir”. En Libras, se utiliza el mismo signo para “CARRO” (automóvil) y “DIRIGIR” (conducir). Preferimos el signo “CARRO” en el turno anterior de la profesora para resaltar el hecho de que el alumno entendió correctamente el signo que hizo la profesora, pero lo que pasó fue que ese signo no coincidía con la verbalización “correr”. Por fin, el alumno ve Rebeca signar “CARRO” otra vez y, aunque ella esté negando “No es coche, no”, el alumno protesta: “Entonces, es automóvil”.

El diálogo parece, de verdad, difícil. Gabriel está convencido, tanto que se pone de pie y va a conducir su “CARRO” (su automóvil, turno 53). Rebeca se da cuenta de que el alumno da una respuesta diferente de la esperada (turno SI/53), pero no se da cuenta del origen de la respuesta del alumno. Viendo la profesora signar “NÃO” (no), el alumno, quizás sorprendido, afirma su respuesta ya en otra posición en el discurso, con una connotación de “¡yo sí que tengo la razón, claro!” al decir: “Então, é carro” (Entonces, es automóvil).

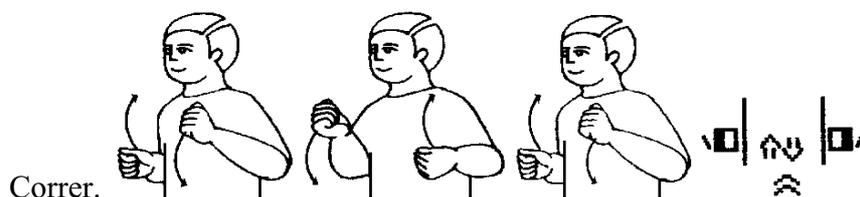


Figura 18. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Otro estudioso de la interacción comunicativa, el lingüista y antropólogo John J. Gumperz (1982) investigó las huellas de naturaleza sociolingüística utilizadas por participantes en una conversación para signar propósitos comunicativos o para inferir propósitos conversacionales de un interlocutor. Aunque el trabajo de Gumperz investigue interacciones entre personas oyentes y privilegie huellas de contextualización propias de estas conversaciones, el autor hace una síntesis que nos interesa cuando afirma que un malentendido puede llevar a un cambio de actitud de uno de los interlocutores:

Cuando todos los participantes entienden y perciben huellas relevantes, los procesos interpretativos son tomados como supuestos y normalmente tienen lugar sin ser percibidos. Sin embargo, cuando un oyente no reacciona a una de las huellas, o no conoce su función, **puede haber divergencias de interpretación y mal-entendidos**. Es importante observar que, cuando eso ocurre y cuando se llama la atención de uno de los participantes para una

interpretación diferente, **hay una tendencia a reacciones en términos de un cambio de postura o de actitud**. Decimos que el hablante es antipático, impertinente, grosero, no-cooperativo, o que no está entendiendo (Gumperz, 2002, p.153, traducción y negritas mías).

De modo análogo a como Gumperz (2002) trata el entendimiento de las huellas de contextualización por interlocutores oyentes, entendemos que la comunicación bimodal de la profesora, caracterizada por el doble mensaje, funcionó como una huella que fue interpretada por el alumno de forma diferente de la que ella esperaba. Observamos, a continuación, que la interpretación del alumno provocó un cambio de actitud de la profesora y, consecuentemente, de su posición (*footing*) en el discurso.

Ya que el mal-entendido parece no tener solución y la posición de la profesora en el discurso está amenazada, una salida posible para el conflicto no es comunicativa, sino que por el ejercicio de la autoridad. A continuación, Rebeca empieza a llamar la atención del alumno, usando un código habitual en la Comunidad Sorda, el toque corporal, traducido muchas veces en estas descripciones con expresiones como “*ei, você*” (hey, tú) (turno 55):

55. REBECA → Gabriel: “*Você, ó!*” (*Sinalização simultânea: VOCÊ/ Tocou no ombro direito do aluno com a mão direita.*)

**¡Hey, tú!**

*Gabriel: caminhou em direção à cadeira/ Permaneceu de pé/ Olhou para Rafael.*

**(El alumno caminó en dirección a su silla, continuó de pie y miró al colega Rafael).**

*Rafael: olhava para Laura.*

**(Rafael miraba hacia Laura).**

56. REBECA → Rafael: *tocou no queixo do aluno com a mão direita.*

**(La profesora tocó en el alumno con la mano derecha: “¡Hey!”).**

57. Rafael: *olhou para a professora.*

**(El alumno miró hacia la profesora).**

58. REBECA → ALUNOS: “*Eu...*” (*Sinalização simultânea: MEU*)

**Yo...**

59. Gabriel → REBECA: *olhou para a professora.*

**(Gabriel miró hacia la profesora)**

60. REBECA → Gabriel: *SENTAR.*

**Siéntate.**

61. Gabriel: *sentou-se.*

**(El alumno se sentó, respondiendo al orden de la profesora)**

Veamos lo que ocurre. Gabriel vuelve para su lugar, no se sienta pero se queda observando

el colega. La profesora cambia de interlocutor tocando en la mejilla de Rafael (turno 56). Rafael mira hacia la profesora. Ella parece comenzar una nueva explicación (turno 58, signando “MEU” en lugar de signar “EU”) dirigiendo su mensaje a todos, pero Gabriel miró para ella (turno 59), quizás estuviese a punto de decir algo. En ese momento, Rebeca signó en Libras, claramente: “*sente-se*” (siéntate, turno 60). Gabriel se sentó (turno 61). El alumno, literalmente, volvió para su posición. Y la profesora volvió para su alineamiento en la interacción comunicativa, el papel de la profesora, en la condición de autoridad. Sin embargo, de acuerdo con nuestra descripción abajo, Rebeca da a entender que aprende algo de la protesta de Gabriel:

62. REBECA → ALUNOS: *bateu palmas/ “Eu corro, ó, corro.” (Sinalização simultânea: MEU/ CORRER/ CORRER [Expressão corporal correspondente à ação do verbo].)*  
**Yo corro, hey, corro.**

COMENTARIO: La profesora se movió en el espacio del aula, llegando a salir fuera del foco la cámara, que quedó enfocando a los alumnos. En su movimiento, la profesora se movió con el acto de correr. **Rebeca pasó a utilizar la expresión corporal correspondiente a la acción del verbo.** Veyendo a la escena, pensamos que este cambio de estrategia comunicativa quizás fuese consecuencia de la protesta de Gabriel.

ALUNOS → REBECA: *prestavam atenção à professora.*  
**(Los alumnos estaban visualmente atentos a la profesora)**

63. REBECA → Rafael: *“Você, ó, como é que corre?” (Sinalização simultânea: VOCÊ/ VOCÊ.)*  
**Tú, hey, ¿cómo es que se corre?**

COMENTARIO: La profesora estaba todavía fuera del foco de la cámara y no fue posible observar otro(s) signo(s) además del pronombre “VOCÊ” (tú). Ella podría signar “COMO”, pues, en turnos anteriores, habíamos observado este procedimiento característico de su comunicación, pero no tuvimos como comprobar.

64. Rafael → REBECA: *levantou-se, correu em direção à professora/ Retornou para a cadeira e se sentou.*  
**(El alumno se levantó, corrió en dirección a la profesora y volvió a su silla, dónde se sentó).**

65. REBECA → Rafael: *“Isso! Isso!” (A professora permanecia fora de foco de modo que não foi possível observar aspectos referentes à sua sinalização, gestualização ou expressão facial.)*  
**Eso! Eso!**

66. Gabriel → REBECA: *levantou-se, correu em direção à professora/ Retornou para a cadeira e se sentou.*  
**(El alumno se levantó, corrió en dirección a la profesora y volvió a su silla).**

67. REBECA (→ Gabriel ou → ALUNOS): *“Correr, correr!”*  
**¡Correr, correr!**

COMENTARIO: Como la profesora estaba fuera del foco de la cámara, tampoco conseguimos determinar para quien ella dirigió su último enunciado.

Rebeca pasó a demostrar cómo es que se “corre” (turno 62): Una solución creativa.

Continuando a interaccionar con Rafael, ella hace otra vez la pregunta, pero no sabemos si había

doble mensaje porque ella se posicionó fuera del foco de la cámara (turno 63). Los alumnos parecen no saber bien el que hacer. Rafael corre brevemente en dirección a la profesora y se sienta de seguida (turno 64). Gabriel hace lo mismo (turno 66). No nos parece que están bien ciertos de lo que deben hacer. Rebeca intenta animar: “*Isso! Isso! Correr, correr!*” (¡Eso, eso! A correr, a correr!).

Rafael y Gabriel se sentaron. Rebeca debe tener percibido que el cambio de estrategia comunicativa tampoco ha removido las dificultades de comprensión de los alumnos. Rebeca solo tiene una alternativa: modificar el contexto más amplio del entendimiento. En este sentido, ella busca integrar Laura, la alumna que hasta entonces se mostraba más tímida, ofreciendo a ella una oportunidad de expresión por la vía de la imitación directa del acto de correr por el aula:

68. REBECA → Laura: “E você?”  
**¿Y tú?**

COMENTARIO: La profesora continuaba fuera del foco, pero conseguimos determinar que el turno de habla es de ella llevando en cuenta que Laura atendió su solicitud.

69. Laura → REBECA: *levantou-se, correu em círculos pela sala (ao redor da cadeira da professora situada em frente às cadeiras dos alunos).*

**(La alumna se levantó y corrió en círculos por el aula, alrededor de la silla de la profesora)**

70. REBECA → Laura: “*Ah! Corre! Corre, Laura!*”. (*Professora fora de foco.*)  
**(¡Ah! ¡Corre! ¡Corre, Laura!)**

Rebeca trae Laura para la interacción (turno 68). Siguiendo la demostración de la profesora, Laura responde imitándola: se levanta y corre por el aula (turno 69). Rebeca anima a la alumna (turno 70, anotamos solo la verbalización porque ella estaba fuera del foco de la cámara). Rafael y Gabriel empezaron a correr también. ¿Quién no lo haría? De pronto, Rebeca anima aún más y de sorpresa, anuncia: “*acabou!*” (se acabó, turno 71):

*Rafael e Gabriel: levantam-se e correm em círculos atrás de Laura, dando voltas pela sala.*

**(Los colegas se levantaron y corrieron en círculos detrás de Laura, dando vueltas en el aula).**

71. REBECA → ALUNOS: “*Vai, corre! Isso! Corre!*”/ *ACABAR/ ACABAR (Verbalização simultânea: “Acabou!”)*

**Veos, ¡corred, eso, corred! ¡Se acabó!**

COMENTARIO: Tras el verbo “*ACABAR*” (turno 71), la profesora volvió a posicionarse en el foco de la cámara. El primer uso del verbo “*ACABAR*” fue puramente signado, mientras el segundo fue con verbalización simultánea. Optamos, en ese caso, por el registro de solo un mensaje relativo al verbo “*ACABAR*”, resaltando el énfasis que se puede inferir por la repetición del verbo.

72. ALUNOS: *correram em direção às cadeiras e sentaram-se.*

**(Todos los alumnos corren en dirección a sus sillas y se sientan).**

Como “*acabou*” (se acabó, el juego de correr) en la hora que el juego estaba más animado, los alumnos vuelven para sus sillas. Es interesante notar cómo, en esta escena, el conflicto se resuelve por la retomada de la posición del discurso de la profesora, evitando la protesta de Gabriel (*sente-se*), a la vez que, y desde ella, la profesora cambia la forma de expresión para una comunicación amplia, total: la demostración del movimiento a ser imitado. Con este cambio de estrategia comunicativa, la alumna que no estaba participando de la interacción, Laura, es aquella que comprende el ejemplo e intermedia la participación de los colegas.

Profesora de clara vocación para la actividad docente (vide perfil en el apéndice D.2), Rebeca soluciona la secuencia de incomprensiones atrayendo la participación de Laura. Funcionó. Situaciones de incomprensión pueden ser revertidas, Rodrigues (2008) también ha observado esta posibilidad:

El análisis [de los eventos-clave de la investigación] evidenció que las situaciones de incomprensión pueden tornarse partes constitutivas de oportunidades de aprendizaje y participación desde el momento en que, al causar un “problema” de comunicación, son percibidas, aunque inconscientemente, provocando en los interlocutores la necesidad de construirse otro marco interactivo capaz de establecer el entendimiento común acerca de lo que está siendo dicho o ocurriendo en la interacción. La constitución de otro marco conduce los interlocutores a activaren sus esquemas conceptuales que, por su vez, reconfiguran la interacción al hacer disponibles nuevas informaciones contextuales e, incluso, al explicitar informaciones contextuales ofrecidas de forma implícita (Rodrigues, 2008, p. 225, traducción mía).

Vemos, en la próxima escena, que en algunos momentos los alumnos procuran añadir informaciones al tema propuesto por la profesora. En este ejemplo, debido a su posición en el discurso, con la responsabilidad implícita de gestionar los turnos de participación, es la profesora que no decodifica los mensajes de Rafael y de Gabriel. Rebeca no se pone de acuerdo ni en desacuerdo con las intervenciones de los alumnos, solo garantiza que cada uno tenga su turno de participación:

192. REBECA → ALUNOS: APLAUDIR/ “Ó! Agora, ó! Agora, como...? Como o cavalo...?” (Sinalização simultânea: AGORA/ AGORA/ COMO/ COMO/ CAVALO.)

**¡Muy bien! ¡Hey! ¡Ahora, hey! ¡Ahora, como...? ¡Cómo el caballo?...**

193. Rafael → REBECA: CAVALO.

**El caballo.**

194. Gabriel → REBECA: COELHO (sinal realizado com as duas mãos, enquanto levantava-se e dava dois pulos para frente).

**El conejo.**

195. REBECA → Gabriel: “Não, o cavalo!” (Sinalização simultânea: NÃO/ CAVALO.)

**No, el caballo!**

SI. Gabriel → REBECA (simultaneamente ao turno anterior da professora): Sentou-se/ CAVALO/ Levantou-se novamente, ainda sinalizando “CAVALO” / CAVALGAR (CL – simulando o ato de segurar a rédea com as duas mãos em “S”).

**El caballo... es para montar.**

196. REBECA → Gabriel: “Vai!” (Sinalização simultânea, oriunda do turno anterior: CAVALO.)

**Vete.**

197. Rafael → Laura: olhou em direção à colega/ CAVALO.

**Es, un caballo.**



Figura 19. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Rebeca solicita a los alumnos que produzcan el movimiento del caballo (turno 192). Rafael acepta la sugerencia (turno 193). Gabriel entiende el signo equivocadamente (turno 194, los signos “CAVALO” (caballo) y “COELHO” (conejo) son realizados en el mismo punto de articulación, la cabeza, cambiando la dirección de la mano). Rebeca nota el equívoco, sabe el signo correcto y corrige al alumno (turno 195). Gabriel capta el mensaje en el mismo instante (SI/195). Rebeca estimula al alumno a galopar con su caballo (turno 196). La comunicación predominante es de la profesora que, involuntariamente se comunica más por la oralidad, y del alumno con mayores condiciones de entender huellas fonológicas sonoras. En este contexto, Rafael auxilia a Laura (turno 197).

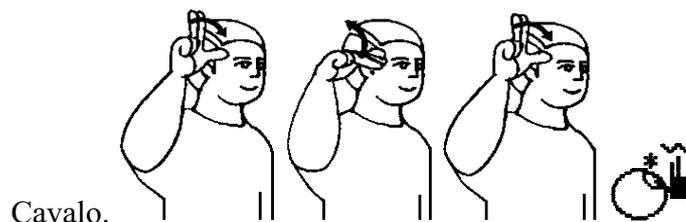


Figura 20. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Veamos lo que ocurre a continuación. Gabriel y Rafael buscan añadir información al tema del movimiento del caballo. La profesora estimula el cumplimiento de la tarea y la participación de Gabriel es asegurada:

198. Gabriel → REBECA: *caminhou para frente/ CAVALO (sinalizando com a mão esquerda, enquanto a mão direita simulava o ato de bater na parte posterior de um cavalo).*

**Es así que se anda en caballo.**

199. REBECA → Gabriel (logo após o início da marcha do aluno): “Cavalo, vai.” (Sinalização simultânea, oriunda do turno anterior: CAVALO.)

**Caballo, vete, vete.**

200. Rafael → REBECA: *levantou-se/ CAVALGAR (CL – simulando o ato de segurar a rédea com as duas mãos em “S”).*

**Yo también sé, es así que se anda.**

201. REBECA → Rafael: “Só um!” (Sinalização simultânea: POSITIVO/ ESPERAR.)

**Solo uno [de los alumnos]. Espere ahí.**

202. Rafael: *sentou-se.*

**(El alumno se sentó, respondiendo al orden de la profesora)**

COMENTARIO: Gabriel continuó signando “CAVALO” (caballo) y simulando el galope, durante la interacción anterior de la profesora con Rafael.

Gabriel acepta el estímulo y después de levantar, empieza el galope (turno 198). Rebeca incentiva otra vez el galope de Gabriel (turno 199). Observando el vídeo, tenemos la impresión de que Rafael siente, o presiente, que prevalece más comunicación entre la profesora y Gabriel. Rafael se levanta y dice a la profesora que sabe lo que hay que hacer (turno 200). Rebeca ejerce su función de profesora, administrando la participación (turno 201) y Rafael retiene su participación en el turno 202.

Con la participación asegurada, Gabriel hace el galope del caballo para demostrar como “anda” el animal, mostrando el movimiento del “CAVALO” para la profesora y para mí. El alumno agota todas las posibilidades de responder y la profesora se satisface:

203. Gabriel → REBECA: *CAVALO (verbalização aproximada a cavalo: “avalu”)/ Continuou com a sinalização e a simulação do trote.*

**(El alumno continuó signando “CAVALO” y simulando el galope).**

SI. REBECA → Gabriel (simultaneamente à sinalização do aluno e o ato de simular o trote): “Cavalo! Cavalo!” (Sinalização simultânea: CAVALO/ CAVALO.)

**¡Caballo, caballo!**

204. Gabriel → Pesquisador: *olhou em direção à câmera/ CAVALO (verbalizações parecidas à palavra*

*cavalo: “avalu”, “valu” e “vavalu”)/ Continuou simulando o trote.  
(Olhe, é assim que o cavalo faz!)*

**Mira, es así que el caballo hace.**

205. Gabriel → REBECA: *olhou em direção à professora/ CAVALO (verbalização aproximada a cavalo: “valu, valu”).*

**Mira, es así que el caballo hace.**

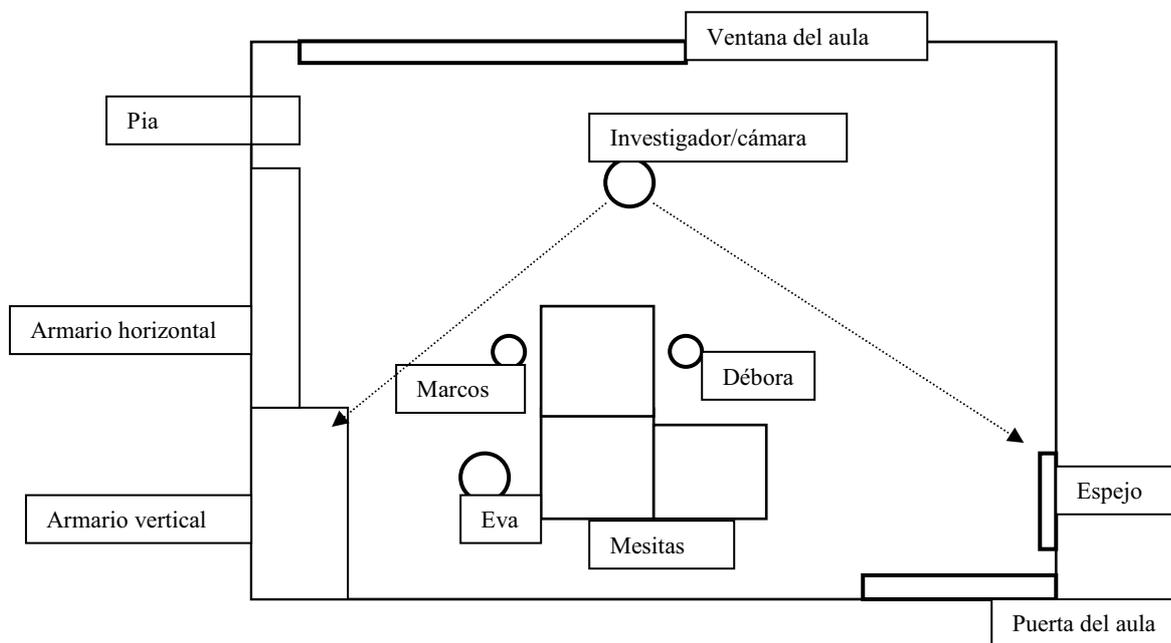
206. REBECA → Gabriel: *“Tá bom!” (Sinalização simultânea: BOM.)*

**¡Ya está, está bien!**

Gabriel vocaliza “avalu” mientras signa, animado: “CAVALO, CAVALO”. Él estaba, de verdad, animado a galopar, ya que la profesora se recusaba a entender sus intervenciones, él tenía que expresarse para alguien. El alumno habló mirando hacia mí, el investigador, para explicar lo que el “avalu” hace, en pequeños galopes, simulando sujetar una rienda y un látigo. Rafael ya había intentado añadir información al tema del “CAVALO” en el turno 200. Animado, Gabriel habla a la profesora (turno 205) para hacer lo mismo: mostrarle lo que el caballo hace. En su papel de profesora, Rebeca mantiene la estructura de la actividad, regulando la participación, y el alineamiento de la posición de los participantes en la interacción: “Tá bom!” (¡Ya está, está bien!) (turno 206).

### 5.2.4 Eva: Dificultades comunicativas y didácticas

Posición de la profesora Eva y de los niños en la escena



Plano 7: localización de la profesora Eva y de los alumnos en el aula

Las próximas escenas muestran la comunicación de la profesora oyente, Eva, y de los alumnos: Débora y Marcos. En el día 05/05/2003, Eva tenía 55 años completos. El único curso de Libras que hizo fue en 1992. De este curso hasta la fecha de la filmación, Eva utilizaba sus conocimientos de Libras con sordos adultos en talleres de artes plásticas en el IEPCS, en algunos casos, esos sordos tenían deficiencias asociadas. Los grupos de los talleres eran mixtos: Había personas con otras deficiencias también. Además, fue solamente en el año anterior, 2002, que Eva inició su docencia con niños sordos en el IEPCS. Como Rebeca, Eva se comunicaba con sus alumnos de forma bimodal, juntando el uso de signos de la Libras con su habla en portugués (vide perfil de la profesora en el apéndice E.2).

El habla de Eva y de los alumnos fue predominantemente descrita con la traducción de la TILS Thalita Araújo. Sin embargo, tuvimos que realizar algunas sesiones de trabajo con Roberto César para dirimir dudas, así como discutir algunas cuestiones comunicativas y pedagógicas (vide datos completos de las descripciones del habla en el apéndice E.1).

Tuvimos que mostrar el vídeo para Eva, posteriormente, para dirimir algunas dudas acerca de la comunicación de Débora, pues quisimos certificarnos del interlocutor con quién la alumna estaba hablando en algunos momentos.

**Débora** era una niña sorda de 5 años y 11 meses que ingresó en el IEPCS en 2003, cuando empezó a aprender Libras. Estimamos que estuviese en el estadio de las primeras combinaciones con respecto a la adquisición de la LS. La alumna se mostraba un poco tímida, aunque tuviese iniciativas de interacción y respondiese cuando se le preguntaba. Era vista por Eva como una niña “*traquila, carinhosa, interessada*” y “*participativa*” (tranquila, cariñosa, interesada y participante). El vocabulario de Débora consistía en signos caseros, deícticos y signos de la Libras aprendidos en el aula con la profesora (vide perfil de la alumna en el apéndice E.2.1).

**Marcos** era un niño sordo de 6 años y 9 meses que ingresó en el IEPCS en 2002, cuando fue alumno de Sara. Cuanto a la adquisición de la LS, estimamos que él también estuviese en las primeras combinaciones, aunque fuese alumno de la casa desde el año anterior. Su vocabulario en LS mezclaba signos caseros y de la Libras, así como muchos deícticos. Percibimos a Marcos como un alumno participativo, capaz de narrar eventos de su cotidiano, así como de montar y desmontar el trípode de la cámara tras las filmaciones. Respondía cuando se le preguntaba y se expresaba con creatividad. En 2002, Sara utilizó los adjetivos “*tranquilo, amoroso, porém disperso*” (tranquilo, amoroso, pero desatento), y de “*socialização boa*” (de buena socialización, de buena convivencia) refiriéndose a Marcos (vide perfil del alumno en el apéndice E.2.2).

En el día de la filmación, Eva estaba trabajando con nociones de espacialidad, números y colores. En el inicio de la clase, los alumnos hacían ejercicios de tipo “encontrar la salida del laberinto” en unas hojas de un cuaderno de ejercicios de ese tema. Después, escribiendo numerales en papel, Eva mostró los respectivos signos de números cardinales en Libras. Los ejercicios con los laberintos y los numerales se alternaron hasta el momento del episodio escogido para la descripción del habla. Tras la primera escena del episodio, Débora y Marcos están dibujando libremente. Eva solo les acompaña, mirando hacia sus producciones.

Todos estaban sentados en sillas y mesitas infantiles, en un mismo plano de visión, pero el contacto visual era mejor entre Eva y Débora (que están una delante de la otra) ya que Marcos está a la izquierda de la profesora:

Veamos en el inicio del episodio, las características de la interacción comunicativa de la profesora con sus alumnos:

*Marcos: Estava desenhando.*  
**(Marcos estaba dibujando)**

01. EVA → Débora: *Mão direita horizontal aberta à frente na altura do peito, palma para baixo, dedos separados, movimento único da mão e dos dedos para frente/ BRINCAR/ “Vá, pode brincar, vá!”*.

**Vete, puedes jugar, ¡vete!**

COMENTARIO: La profesora **no** signó el verbo “*PODER*”. El gesto anotado arriba, es culturalmente asociado, entre los oyentes, a expresiones relacionadas con el verbo “*ir*”: vete para allá, ya se fue, se ha ido, etc.

*Débora: começou a desenhar.*

**(Débora empezó a dibujar).**

COMENTARIO: Registramos que, durante 28 segundos, la profesora solo observó los alumnos mientras dibujaban. En este intervalo, no hubo interacción comunicativa manifiesta entre Eva y los niños. Además de observar los alumnos, la profesora también miró hacia unos papeles que estaban por encima de la mesa, miró para el propio reloj de pulso y para la pared.

02. Marcos → Débora: *Tocou na mão esquerda de Débora/ Vocalizou “Oh!”/ As duas mãos próximas aos olhos, dedos polegares tocando nos indicadores, movimento com os dedos perto das pálpebras mostrando como revirá-las/ Olhou para Débora/ DÊITICO com a mão esquerda apontando para sua folha de A4/ As duas mãos próximas aos olhos, dedos polegares tocando nos indicadores, movimento com os dedos perto das pálpebras mostrando como revirá-las/ Olhou para Débora/ Olhou para a folha de A4.*

**Hey Débora, mira [lo que hace el monstruo] que he dibujado aquí.**

En su primera frase, percibimos una característica de la forma de comunicación de Eva: ella solo signa el verbo “*BRINCAR*” (jugar) y hace un gesto para indicar el verbo “*IR*” (turno 01). El bimodalismo de Eva, **no es exacto**. El hecho es que Débora comienza a dibujar. Después de eso, registramos un intervalo sin comunicación, en el que hubo una pérdida de contacto visual que duró 28 segundos y la consecuente comunicación entre alumnos (turno 02). Así como buscó mostrar su dibujo a la colega, Marcos tiene la misma iniciativa con la profesora, introduciendo un tema que no llegó a hacer sentido para ella durante todo el episodio: El monstruo.

16. Marcos → EVA: *olhou para a professora/ Vocalizou “Poó!”/ Mão direita fechada à frente na altura do peito, movimento vertical de elevação da mão até a altura do ombro e pouso sobre a mesa/ Olhou para folha de A4/ DÊITICO com a mão direita em direção a folha de A4/ Voltou a desenhar/ Olhou para a professora.*

**Profesora, [mire esto] aquí.**

17. EVA → Marcos: *olhou para o aluno/ As duas mãos na horizontal abertas na altura da barriga, palmas para cima, dedos separados, cotovelos apoiados sobre a mesa, movimento de fechar as mãos/ “Quem é?”*  
**¿Quién es?**

SI. Marcos → EVA (simultaneamente ao turno anterior da professora): *o aluno sinalizou próximo a boca (sinal não identificado, devido ao posicionamento de Marcos em relação à câmera)/ Olhou para a professora/ Olhou para sua folha de A4/ DÊITICO com a mão direita em direção a folha de A4/ Olhou para a professora*

**[Mire para] esto.**

18. EVA → Marcos: *PAPAI/ “Papai?” [Entonação vocal de interrogação] (repetiu a pergunta bimodal*

*duas vezes).*

**¿Papá? ¿Es papá?**

19. Marcos → EVA: PAPAI/NÃO.

**No es papá. No.**

20. EVA → Marcos: NÃO/ “Nãõ? Quem é?”/ *As duas mãos na horizontal abertas na altura da barriga, palmas para cima, dedos separados, cotovelos apoiados sobre a mesa, movimento de abrir e fechar os braços e fechar as mãos em seguida.*

**¿No? ¿Quién es [entonces]?**

COMENTARIO: La profesora hizo un breve movimiento con la cabeza que no es lo bastante para caracterizar una expresión facial de interrogación. Sin embargo, el tono de voz y el gesto realizado con los brazos y manos fundamentan nuestra traducción como la de una frase interrogativa.

21. Marcos → EVA: *as duas mãos próximas aos olhos, dedos polegares tocando nos indicadores, movimento com os dedos perto das pálpebras, mostrando como revirá-las/ Olhou em direção à mesa/ DÉITICO com a mão esquerda em direção à folha de papel A4 (tocou duas vezes na folha)/ Olhou de volta para a professora.*

**(Es el [monstruo] que dibujé.)**

EVA: *mão direita fechada sobre a mesa, inicialmente à frente na altura da barriga, cotovelo direito apoiado na mesa, movimento de colocar os dedos indicador e médio sobre a boca/ Olhou para o aluno/ Mão direita com os dedos indicador e médio colocados sobre a boca, movimento de colocar os dedos indicador e médio na lateral direita da cabeça/ Verbalização simultânea: “onde é que ele viu isso meu Deus do céu?”/ Olhou para a mesa/ Olhou para o aluno/ Olhou para a mesa/ Olhou para o aluno.*

**[¿No es posible!] ¿Dónde él ha visto a eso? ¡Díos mío del cielo!**

COMENTARIO: La profesora miró hacia el alumno brevemente y no le habló. Durante su habla, la profesora miró el alumno y la mesa alternadamente. Viendo la escena, entendemos que tras expresar alguna sorpresa, llevando los dedos índice y medio a la boca, y después a la cabeza, la profesora verbalizó “*onde é que ele viu isso?*” (¿dónde él ha visto eso?) haciendo ese comentario para sí misma, sin dirigirse a los alumnos, o incluso al investigador.

Marcos: *tentou sentar-se no chão (afastando a cadeira).*

**(Marcos: intentó sentarse en el suelo apartando la silla).**

Después que mostró su “*monstro*” (monstruo) a Debora, Marcos llamó la atención de la profesora para lo que estaba dibujando (turno 16). Eva preguntó quién era que estaba allí retratado (turno 17). En un turno de habla concurrente (SI/17), Marcos continua intentando llamar la atención de la profesora para su dibujo. Eva intenta saber quien está retratado en el dibujo y prueba una hipótesis “*papai?*” (¿Es papá?, turno 18). Marcos responde “*PAPAI/NÃO*” (no es papá, no) (turno 19). Debemos resaltar el hecho de que Eva indica sus frases interrogativas por la entonación de la voz y no por la expresión facial. La profesora usa muchos gestos genéricos. Eva intenta continuar investigando acerca del personaje dibujado (turno 20). Marcos da la misma respuesta: “*o monstro que eu desenhei*” (es el monstruo que dibujé) (turno 21). A continuación, hablando con sí misma, Eva se cuestiona “*onde ele viu isso?*” (¿dónde él ha visto eso?).

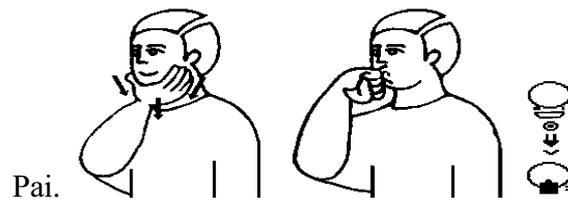


Figura 21. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

La actitud de Marcos denota que él percibe que no está siendo entendido por la profesora: El alumno intenta sentarse en el suelo. Ante la amenaza de su papel de autoridad, la profesora busca mantener la disciplina y demarcar su lugar en el discurso:

22. EVA → Marcos: “Senta na cadeira Marcos!”/ sinalização simultânea: CADEIRA/ Tocou com a mão esquerda no antebraço direito do aluno/ “Na cadeira!”/ sinalização simultânea: CADEIRA.

**¡Siéntate en la silla Marcos! ¡En la silla!**

23. Marcos → EVA: olhou para a professora/ CADEIRA.

**¿[Es para] sentarme?**

24. EVA → Marcos: “Marcos, na cadeira!”/ Tocou com as duas mãos no antebraço e no braço direitos do aluno tentando trazê-lo para a cadeira.

**¡Marcos, en la silla! ¡Hey!**

Marcos: olhou para baixo da mesa (movendo a cabeça na direção do chão como se procurasse algum objeto).

**(Miró hacia debajo de la mesa, moviendo la cabeza em dirección al suelo como si procurase algo)**

La escena evidencia que en aquél momento el tema “*quem é o monstro?*” (¿quién es el monstruo?) se había acabado (el tema volvió en otro momento, vide apéndice E.1). Eva no llevó adelante su investigación para intentar responder a la pregunta “*quem é?*” (¿quién es?). Sea por falta de conocimiento de la Libras (lexical y expresivo), sea por limitaciones pedagógicas, o por ambos los motivos. Eva no continuó investigando quién podría ser “el monstruo”. ¿Sería un personaje de dibujo animado? ¿El niño más fuerte de la calle? ¿O si era tan solamente un simple dibujo de la imaginación de Marcos?

Ella también no aprovecha el tema para desarrollar otra actividad. El hecho es que el interés en mantener el diálogo termina, quizás, de ambas las partes. Marcos intenta sentarse en el suelo. En este momento, el alineamiento de la situación interactiva es la tendencia que se confirma: Eva es la profesora y dice a Marcos que se siente en su silla (turno 22), retomando su posición de autoridad. Con una connotación de desinterés, el alumno mira hacia la profesora y signa “*CADEIRA*” (silla) y dice: “¿Es para sentarme?” (turno 23). Sin recursos para dialogar con el alumno en la lengua de él,

la profesora intenta traerlo para la silla (turno 24). Marcos parece procurar algún objeto por debajo de la mesa y, ajeno a la autoridad de la profesora, continua su búsqueda.

Sin conseguir llevar adelante su investigación acerca del “monstruo” que Marcos dibujó, Eva nos mira y habla como si estuviese hablando con ella misma que hay algo “*muito grave, muito feio*” (muy grave, muy feo) en la conducta de Marcos (turno 25). Mientras tanto, Marcos, que parecía tener perdido el dibujo, lo acabó encontrando (SI/25):

25. EVA → Pesquisador: *mão direita à frente, inicialmente na altura da barriga, com palma voltada para o lado esquerdo, movimento de levar a mão até a lateral da cabeça, pousar os dedos no cabelo e friccioná-lo/ “Tem uma coisa muito grave... Muito feio... Ele só tá com isso hoje” (olhando para a mesa e em seguida para a câmera)/ Verbalizações inaudíveis/ Colocou o desenho do aluno diante dos olhos/ Olhou para o desenho do aluno e colocou-o de volta sobre a mesa.*

**[No es posible!...] Hay alguna cosa muy grave... Muy fea... Él solo está con eso hoy. [¿Qué será ese dibujo?])**

SI. Marcos (simultaneamente ao turno anterior da professora): *abaixou-se por sob a mesa/ Olhou para a professora/ Levantou-se/ Sentou-se/ Tocou na folha de A4 aproximando-a de si/ Olhou para a professora/ Olhou em direção à mesa.*

**[Ah, aquí está mi dibujo!]**

ALUNOS: *voltaram a desenhar (Débora estava observando a professora e Marcos).*

**(Los alumnos volvieron a dibujar. Una connotación de poco interés en hablar con la profesora)**

EVA: *começou a observar os alunos enquanto desenhavam.*

**(Eva, entonces, empezó a observar a los alumnos dibujando)**

COMENTARIO: Registramos que durante 39 segundos la profesora solo observó los alumnos mientras dibujaban. En este intervalo no hubo interacción comunicativa manifiesta de Eva con los niños. Vale resaltar que durante algunos momentos, la profesora Eva también miró en dirección a la mesa.

Como el tema acerca del dibujo de Marcos ya estaba encerrado (al menos en aquél momento), los alumnos vuelven a hacer lo que estaban haciendo antes y Eva vuelve a observarlos. Al mirar para la mesa en algunos momentos, ella pierde contacto visual con los alumnos. Otra vez, se sucede un periodo sin interacciones comunicativas.

En la escena siguiente, acompañamos un diálogo que se acaba en el desistimiento explícito de Marcos. En esta secuencia, encontramos un segundo indicio de como la incomprensión ocurre en el caso del sordo con el interlocutor oyente. En estos momentos, las posibilidades de la persona oyente interaccionando con la persona sorda son: probar hipótesis acerca de lo que el otro quiere decir, o creer en una hipótesis y seguir actuando como si esa fuese una certeza.

37. Marcos → EVA: *tocou no braço da professora com a mão direita/ Vocalizou “Oh!”/ Olhou para a mesa/ DÉITICO em direção à folha de A4 realizado com a mão esquerda/ Olhou para a professora/ Mão direita*

*semi-fechada, na altura da mesa, palma para baixo, dedos semi-fechados, indicador aberto tocando na folha de A4, movimento da mão e do dedo indicador em direção ao próprio pênis.*

**Hey profesora, [dibujé una persona] haciendo pipi.**

38. EVA → Marcos: “*Vai fazer xixi aí???*”/ *Mão esquerda na altura da barriga, braço horizontal (cotovelo apoiado na perna), palma para cima, dedos fechados, indicador aberto apontando para fora, movimento de fechar completamente a mão/ XIXI/ “Xixi, aí??”/ DÉITICO com a mão direita apontando para a folha de A4/ “Aqui é?”*

**¿Te vas a hacer pipi ahí? ¿Es aquí?**

SI. Marcos → EVA (simultaneamente ao turno da EVA → Marcos): *Continuou apontando com DÉITICO para o próprio pênis/ As duas mãos horizontais abertas na altura da barriga, palmas para cima, dedos juntos polegares separados, movimento das mãos para fora/ Olhou para a professora.*

(?)

COMENTARIO: Podríamos traducir de diferentes modos los gestos del alumno y en este contexto preferimos no adoptar ninguna traducción. Quizás el alumno estaba diciendo que su personaje dibujado se “hizo pipi” en la ropa.

Marcos llama la atención de la profesora para un detalle en su dibujo: su personaje haciendo “*xixi*” (pipi) (turno 37). Eva entiende, o quiere entender (en la falta de una hipótesis mejor) que es Marcos quien va a hacer “*xixi*” (pipi) y pregunta en qué lugar “*...aí? Aqui é?*” (¿...hacer pipi ahí? ¿Es aquí?) (turno 38). Evitamos traducir la expresión corporal de Marcos (turno SI/38) por la falta de un indicio más claro a lo que el alumno se refería al decir “*fazer xixi na roupa*” (¿“lo hizo”, o “quiero hacerlo”?); o bien, “*meu personagem fez xixi*” (no fui yo, fue mi personaje que hizo pipi). De cualquier modo, la expresión denota que el pensamiento de Marcos no coincide con las preocupaciones de Eva cuanto al lugar más adecuado para “*fazer xixi*” (hacer pipi). Eva continúa su interacción con el alumno en esta línea de raciocinio:

39. EVA → Marcos: “*É, é??*”/ *As duas mãos abertas na altura do peito, palmas voltada para cima, dedos separados, movimento das mãos para fora/ Movimento de levar mão direita ao cabelo/ “Na rua?”/ RUA/ “Não pode”/ NÃO PODE/ VOCÊ/ “Você”/ Tocou no antebraço do aluno com a mão esquerda/ Levou a mão esquerda ao queixo/ Olhou para Débora*

**¿Es así? ¿En la calle. ¿No se puede! Tú...**

*Marcos: olhava para a EVA/ Fazia leves movimentos verticais com a cabeça/ Olhou em direção à mesa/ Voltou a desenhar.*

(?)

COMENTARIO: Tal como fueron los dos últimos turnos, la observación nos hizo sospechar que Eva no consigue explicarse, pues de seguida Marcos dejó de mirar para ella y el flujo comunicativo fue interrumpido.

Poco después del habla de Eva en el turno 39, registramos que Marcos estaba mirando hacia ella. El alumno solo mira la profesora, no hay cualquier connotación de que él quisiese decirle nada.

Por un lado, los breves movimientos verticales con la cabeza del alumno podrían denotar una respuesta afirmativa “*sim, sim*” (sí, sí). Por otro lado, el alumno podría estar concordando con la profesora de forma automática, aunque sin entender el sentido de la frase en el turno 39. De acuerdo con la investigadora sorda Josefa Cedillo Vicente (2004), esa es una estrategia comunicativa utilizada por interlocutores sordos en interacciones con oyentes.

De hecho, Marcos mira en dirección a la mesa y vuelve a dibujar. Preferimos no traducir porque los indicios son poco claros para nosotros: Vemos el alumno mirando para la profesora sin hablarle, vemos el alumno entre una poco probable respuesta afirmativa y la inmovilidad. Tal como Roberto César y yo observamos, los hechos son: Marcos para de mirar la profesora y vuelve a dibujar. Tal vez el turno no necesite ser traducido, pues una de las lecturas posibles, la más evidente desde una mirada amplia, es la de que Marcos desiste explícitamente de la interacción. Bampa y Zgryzek (1998)<sup>52</sup> explican lo que ocurre con el niño sordo en estas circunstancias comunicativas:

Quien desea comunicarse define intenciones con el supuesto de que el otro podrá inferirlas. El niño sordo transmite intenciones, pero no suele hacerlo a través de un lenguaje compartido. **Las dificultades en la interacción lingüística, provocan con frecuencia el abandono en la intención de comunicar** por prevalecer el supuesto de que el otro no es capaz de comprender (Bampa & Zgryzek, 1998, p.100, negritas mías).

Si no hay intercomprensión entre los participantes de la conversación, la interacción se organiza otra vez por la vía del encierro o de la interrupción temporaria. Como veremos, el asunto “*fazer xixi na rua*” (hacer pipi en la calle) será retomado. En este contexto, la profesora Eva vuelve su atención para Débora, que ya miraba hacia el diálogo de los otros dos, tal vez solicitando el turno de participación, como de hecho lo hace al comentar con Eva que algo “*é errado*” (está mal) (turno 40):

*Débora: olhava para a professora e o colega dialogando.*  
**(Débora miraba la profesora y el colega dialogando).**

40. *Débora → EVA: gesto realizado com a mão esquerda, palma aberta voltada para si, dedos separados, movimento de bater a palma da mão repetidas vezes na própria testa (gesto caseiro).*  
**[Eso está mal, está mal, está mal...]**

COMENTARIO: El sentido de “errado” (eso está mal) fue informado por el sordo adulto **Marcos de Moraes Santos**, profesor de Libras, alumno de la graduación en Letras/Libras de la UFSC/Pólo UFBA. Sin embargo, por lo que observamos en vídeo, no conseguimos llegar a un acuerdo sobre si la alumna se refiere a la situación como un todo que estaría “errada”, si el colega Marcos tendría una “conducta errada” o si la

<sup>52</sup> Suzana Bampa (fonoaudióloga, es decir, logopeda) y Silvia Zgryzek (profesora), argentinas, autoras del libro “*Lenguaje: colaboración y conflicto. Una experiencia con niños sordos*”.

profesora estaría entendiendo “algo errado”.

*SI. EVA → Débora (simultaneamente à comunicação de Débora): Sorriu/ Mão esquerda inicialmente na altura da boca, dedos sobre a mandíbula, movimento da mão para o lado esquerdo na altura dos ombros, com palma voltada para cima e os dedos separados.*

**[¡Es eso!]**

COMENTARIO: La profesora parece estar de acuerdo con la observación de Débora según la cual algo estaría “errado”, es decir, algo está mal... Débora parece concordar con la idea de que “*fazer xixi na rua não pode*” (no se puede hacer pipi en la calle). Como la alumna acompañó el diálogo entre la profesora y el colega, es posible que ella haya comprendido que Marcos no entendió este enunciado de la profesora y que su afirmación “é errado” (está mal) se refiera a “*fazer xixi na rua*” (hacer pipi en la calle).

La profesora Eva se pone de acuerdo con Débora inmediatamente. Viendo el vídeo durante el proceso de descripción del habla, los indicios denotan que los participantes están hablando acerca de aquello que **suponen** que el otro está hablando. Al ponerse de acuerdo con Débora, “*É mesmo*” (¡Es eso!), tenemos la impresión de que la profesora busca un apoyo para su hipótesis más probable de que “*É errado fazer xixi na rua*” (está mal hacer pipi en la calle). La profesora Eva parece no sospechar que fue el “*monstro que fez xixi*” (el monstruo que hizo pipi) o incluso que Marcos solo esté pidiendo permiso para ir al baño. Tal como anotamos en el comentario anterior, Eva y Débora, de hecho, **parecen** concordar. Como preferimos no traducir algunos turnos de Marcos, dejamos la lectura de la escena abierta para múltiples posibilidades.

Sin embargo, queremos comentar un aspecto partiendo de esta escena y tomarla como parámetro de contraste para una apreciación crítica. Al interactuar con Marcos, hay una connotación de que Eva evoca todas las significaciones referentes a las normas sociales cuanto a “*fazer xixi*” (hacer pipi) y crea una hipótesis “oyente” para lo que Marcos estaba intentando decir. Ella literalmente **no** “ve” otras hipótesis, porque **no** parte de lo que está “viendo” delante de sí misma: El dibujo del alumno y su mensaje expreso en su lenguaje corporal. Un escenario comunicativo completamente diferente es el de las imitaciones sucesivas de los alumnos sordos, en medio a identificaciones con una profesora sorda y con ellos mismos. Compartiendo un código común que posibilita la construcción de la intersubjetividad, la intercomprensión es mucho más fluida en el diálogo de las profesoras usuarias de la Libras con sus alumnos sordos.

En los turnos de habla a continuación, observamos como prevalecen asuntos diferentes entre participantes de una **supuesta** conversación. Los enunciados no retroalimentan nuevos enunciados de los interlocutores. La profesora insiste, siempre desde sus significaciones oyentes:

*41. EVA → Marcos: tocou no ombro do aluno/ Verbalizou “Marcos!”/ HOMEM/ NÃO/ “homem não...”*  
**Marcos, hombre no...**

COMENTARIO: Llevando en consideración el tema del que la profesora hablaba, suponemos que Eva iba a decir la siguiente frase: “*homem não... [pode fazer xixi na rua]*” (hombre no... [puede hacer pipi en la calle]).

42. Marcos → EVA: *DÊÍTICO com a mão esquerda sobre folha A4/ DÊÍTICO com a mão direita apontando em direção ao próprio pênis.*

**[Dibujé [una persona] haciendo pipi]**

43. EVA → Marcos: “*Sim, eu sei!*”/ *Mão esquerda aberta na altura do peito, palma voltada para cima, dedos ligeiramente separados, breve movimento para frente, abrindo e fechando a mão e pousando-a sobre a mesa/ Movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima.*

**Sí. ¡Ya lo sé!**

44. Marcos → Débora: *Olhou para Débora/ POSITIVO (parecia aprovar o desenho da colega).*

**¡Muy bien! (Parecía aprobar el dibujo de la colega).**

Eva continua con base en su hipótesis oyente (turno 41). Otra vez, una más, Marcos intenta informar que dibujó un personaje haciendo pipi (turno 42). Eva demuestra haber entendido: “*Sim, eu sei*” (sí, ya lo sé) (turno 43). Marcos ni responde y comienza a hablar con Débora, tratando de algo que les era común: La actividad de dibujar (turno 44). Es visible el desinterés del alumno por el intento de interacción de la profesora, tanto es así que él, por su vez, busca el o contacto comunicativo con la colega. En el turno siguiente, Eva vuelve a su hipótesis oyente al tratar del hecho de que “*a roupa cobre*” (la ropa cubre) (turno 45):

45. EVA → Marcos: *Tocou na própria roupa com as duas mãos na altura do ombro (Marcos olhava para Débora)/ Tocou no antebraço de Marcos / “A roupa cobre”/ As duas mãos tocando na própria roupa na altura da pélvis, movimento de cobrir a região pélvica com o tecido da roupa.*

**[Hey Marcos!] La ropa cubre.**

46. Marcos → EVA: *Olhou para a folha de A4/ DÊÍTICO com a mão esquerda sobre a folha de A4/ Vocalizou (expressão ininteligível)/ Olhou para EVA.*

**[Yo dibujé [una persona] haciendo pipi]**

47. EVA → Marcos: “*Mas tem que guardar!*”/ *As duas mãos na altura da pélvis, tocando na própria roupa, levando a camisa a cobrir a região pélvica/ “Na rua.” / “É.” / RUA.*  
(*Mas tem que guardar! Na rua... É?*)

**¡Pero hay que guardar! En la calle... ¿Es?**

SI. Marcos → EVA (simultaneamente ao turno anterior da EVA → Marcos): *olhava para a professora enquanto tinha a mão direita sob a mesa/ Leve movimento horizontal com a cabeça para a esquerda e para a direita/ Tocou com a mão direita sobre o próprio pênis/ Mão direita inicialmente na altura da pélvis, palma virada para dentro, dedos juntos, movimento de elevação da mão até a altura da cabeça e pouso sobre a perna.*

**[No es esto, ¡Déjalo!]**

**O probablemente: tú no [estás entendiendo, es una persona haciendo pipi], ¡Déjalo!]**

COMENTARIO: No tenemos signos suficientes para fundamentar una traducción más segura. El movimiento horizontal de la cabeza tiene el sentido cultural de negación que traducimos como “*não*” (no). El gesto realizado con la mano derecha por el alumno, tocando el pene rápidamente y elevando la mano para

ponerla por encima de la pierna después, denotando cierta inquietud, nos hizo pensar que el enunciado del alumno expresa discordancia en relación a lo que decía la profesora.

Otra vez, por segunda vez, Marcos intenta informar acerca de lo que está hablando (turno 46): Él habla de su dibujo. Eva, otra vez, dice lo que dice, partiendo de lo que piensa acerca de las normas sociales del acto de “*fazer xixi*” (hacer pipi) (turno 47). Otra vez, Marcos desiste de hacer que ella le entienda (turno SI/47). Tal como observamos anteriormente, por iniciativa de Roberto César, vale resaltar que no llegamos a una traducción conclusiva de la expresión corporal de Marcos y por ello registramos dos de nuestras lecturas posibles. Queremos destacar lo que nos parece más importante entre traducciones probables. Al visualizar el vídeo, la expresividad de Marcos denota irritación y el gesto de elevación de la mano suena en la cultura oyente como un sonoro “*deixa para lá!*” (¡déjalo!). Viendo el alumno en vídeo, toda su expresión corporal denota desistimiento.

Veamos a continuación como la incompreensión de Eva y Marcos acaba produciendo una situación singular, un desistimiento mutuo, de iniciativa del alumno y de acogida de la profesora. Los indicios de la escena son que los participantes en la conversación no llegan a un entendimiento común y la situación de incompreensión solo se encierra por una vía de acuerdo emocional con una connotación de comunicación afectiva. Ni el alumno lleva adelante una posición de desistimiento, ni la profesora tiene la necesidad de afirmar una posición de autoridad. En algo ellos tenían que concordar:

*SI. Débora → EVA (simultaneamente aos dois turnos anteriores): fazia gesto com a mão esquerda aberta na altura da cabeça, palma virada para baixo, dedos separados em movimento de abrir e fechar (sentido cultural de chamar a atenção de alguém).*

**¡Hey! ¡Profesora!**

COMENTARIO: La llamada de atención de Débora parece consecuencia de que la alumna ya prestaba atención al diálogo de la profesora con Marcos acerca de la prohibición social de “*fazer xixi na rua*” (hacer pipi en la calle) (cf. 15 turnos anteriores). Vale la pena resaltar que la alumna ya intentaba llamar la atención anteriormente sin haber conseguido la atención de la profesora y del colega.

*48. EVA → Marcos: “Fazer xixi?” / “Mas...”/ XIXI.*

**¡Hacer pipi? Pero...**

*Marcos: inclinou a cabeça sobre o colo da professora.*

**(Marcos inclinó la cabeza en el regazo de la profesora).**

*EVA: acolheu o aluno com um abraço/ Olhou para Débora.*

**(La profesora acogió el alumno con un abrazo y miró hacia Débora).**

Débora, que ya acompañaba el diálogo, intenta llamar la atención de Eva (turno SI/47). La profesora comienza a decir, una vez más, “*fazer xixi? Mas...*” (¿hacer pipi? Pero...) (turno 48). En

este momento, el alumno simplemente inclina la cabeza en el regazo de la profesora y ella le acoge en un abrazo. De algún modo, Eva y Marcos tenían que entenderse. La emotividad de la escena nos hizo recordar los versos de la investigadora sorda Shirley Vilhalva (2004) que, con su poesía, describe lo que siente el interlocutor sordo ante las situaciones de incomprensión extrema con una persona oyente:

Sabes...  
 Cuantas veces llegué cerca para hablarte y no conseguí  
 Cuantas veces mis ojos hablaron y tú no lo notaste  
 Cuantas veces mis manos llamaron y a ti no te importaron  
 Mis ganas de contarte cosas bonitas iban muriendo...  
 Mis ojos iban apagándose...  
 Mis manos iban silenciándose...  
 Y yo me sentía solo, en un mundo que no era el mío...  
 (Vilhalva, 2004, p.5, traducción mía)

La polémica acerca del tema “*fazer xixi na rua*” (hacer pipi en la calle) continuó con la iniciativa de la profesora en el turno 48, pero fue Débora quien pasó a ser la interlocutora de la profesora y aportó otras contribuciones a la discusión. De los turnos 49 a 58 el diálogo fue entre Eva y Débora (vide descripción completa del habla en el apéndice E.1 disponible en el CD) y con matices semejantes al diálogo que ocurrió con Marcos. Poco antes de cambiar de asunto, registramos, otra vez, un periodo de silencio de 13 segundos. La breve pausa solo fue interrumpida por el abordaje de otro asunto por iniciativa de Débora:

COMENTARIO: Registramos 13 segundos sin cualquier enunciado significativo. Ese intervalo fue interrumpido momentos después, cuando Débora miró hacia EVA e hizo el signo identificador de un colega.

59. Débora → EVA: *olhou para a EVA/ Sinalizou o IDENTIFICADOR PESSOAL DE FELIPE (um colega que estava ausente neste dia)/ Continuou olhando para a professora [expressão facial de interrogação].*

**[Profesora, ¿dónde está] Felipe?**

60. EVA → Débora: *IDENTIFICADOR DE FELIPE/ DOENTE [Expressão facial de interrogação]/ “Tá doente? [entonação vocal de interrogação] ”*

**¿Felipe está enfermo?**

Débora preguntó a Eva por un colega ausente (turno 59) y la profesora preguntó si él estaba enfermo (turno 60). La alumna parece concordar (turno 61) y la profesora da más explicaciones partiendo de la hipótesis que ella inició en el turno 60: el alumno en cuestión, Felipe, estaría “*em casa... Lá longe*” (en casa... Allí, lejos) (turno 62):

61. Débora → EVA: *breve movimento vertical com a cabeça para baixo e para cima.*

**Sí...**

COMENTARIO: La afirmación de la alumna no fue definitiva y nos pareció que tuvo un carácter de concordancia contextual con la pregunta de la profesora (que ella quizás entendió como una afirmación), pudiendo incluso ser una afirmación, admitiendo un sentido de posibilidad: “*É mesmo, talvez*” (Es eso, quizás sí).

62. EVA → Débora: *DOENTE/ FEBRE (regional)/ “Tá doente? Será?” [Entonação vocal de interrogação]/ As duas mãos inicialmente na altura do pescoço, palmas viradas para si, dedos separados, movimento das mãos para baixo com abertura dos braços para as laterais e palmas para cima/ “Tá em casa...”/ CASA/ Mão inicialmente na altura do ombro, palma virada para a esquerda, dedos semi-fechados, movimento de estender o braço direito para o lado direito e levar a mão acima da cabeça com movimento circular seguido de abrir e fechar os dedos (o braço e a mão esquerda, com a palma voltada para si, fizeram um movimento análogo na altura do peito)/ “Lá, longe.”*

**Está enfermo, ¿será? ¿Está en casa?... Allá, lejos.**

COMENTARIO: Tras el signo “*DOENTE*” (enfermo), registramos el signo “*FEBRE*” (fiebre), pero la profesora no llegó a verbalizar ese último. Como veremos en los próximos enunciados, Eva signa otra vez “*FEBRE*” y verbaliza “*doente*” (enfermo) lo que nos lleva a entender que la profesora crea una significación propia vinculando el signo y la referida palabra. El signo “*FEBRE*” y la palabra “*doente*” están semánticamente relacionados y, siendo así, entendemos como la profesora une a los dos ítems. Sin embargo, debemos resaltar que en la Libras, los signos “*DOENTE*” y “*FEBRE*” son diferentes, tal como signado por la propia profesora en el inicio del turno.

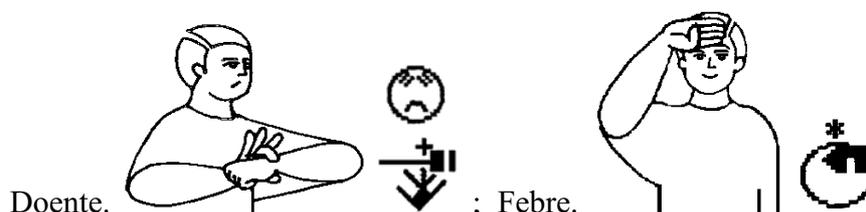


Figura 22. Fuente: *Novo Deit-Libras* (Capovilla; Raphael; Maurício, 2009)

Una traducción probable para los gestos de Débora en el turno 63 es una inferencia a partir del hecho de que fue ella quien recordó del colega Felipe. Preferimos registrar una hipótesis de traducción porque el contexto del diálogo observado en vídeo, más la semejanza con algunos signos de la Libras fundamentan nuestro entendimiento:

63. Débora → EVA: *braço esquerdo estendido à frente na altura do peito, mão esquerda com a palma virada para baixo, dedos semi-fechados, movimento da mão para o lado esquerdo em trajetória semi-circular levando a mão acima da cabeça, voltando com a mão na mesma trajetória até a altura da barriga/ Gesto idêntico ao anterior realizado com o braço e a mão direitos.*

**[Felipe, ven aquí...]**

COMENTARIO: El movimiento de los brazos de Débora se asemeja al signo de “*CAMINHO*” (camino). El sentido probable de su enunciado podría ser “*CAMINHO*” o “*VIR*” (venir), refiriéndose a la ausencia del colega Felipe, acerca de quién Débora y la profesora estaban hablando.

SI. EVA → Débora (simultaneamente à gestualização da aluna): as duas mãos na altura do peito com as palmas viradas para cima, dedos juntos, polegares separados, os dois braços virados para o lado direito, movimento horizontal dos braços e das mãos, da direita para esquerda, fechando as mãos ao final/ “Num veio não”/ NÃO (com a mão direita).

**No vino. ¡No!**

La profesora Eva parece que entendió la expresión de la alumna (turno 63) del mismo modo que nosotros al intentar traducirla (Felipe/vir) y, de esta vez, partió para una frase afirmativa: “[ele, Felipe] *não veio não!*” ([él, Felipe] no vino. ¡No!) (turno SI/63). Como vemos a continuación, Débora crea una teoría propia signando “*FEBRE*” (turno 64) y no queda otra salida para Eva sino reafirmar que Felipe no vino y concordar con Débora (turno SI/64):

64. Débora → EVA: *FEBRE* (regional).

**[El debe estar con] fiebre.**

SI. EVA → Débora (simultaneamente à sinalização anterior da aluna): “Num veio não”/ Mão direita fechada inicialmente na altura da mesa, palma virada para baixo, dedos fechados, movimento de elevação e abertura da mão para o lado direito à altura do peito, virando a palma para cima com os dedos juntos e polegar separado/ NÃO (com a mão direita)/ *FEBRE*/ “Tá doente”/ Olhou para Marcos.

**No vino ¡No! Él está enfermo...**

No hay una pugna por la posición de autoridad entre Eva y Débora. Las dos están de acuerdo en un tema común, “Felipe no vino”. Sin embargo, vale registrar que desde el inicio, tras una pausa, la iniciativa de la conversación fue de Débora. El diálogo, desde el fin del tema pasado, venía siendo conducido por las iniciativas de la alumna. En toda esa secuencia, no hay una connotación de que la profesora se rinda a una argumentación de Débora – lo que caracterizaría un cambio de posición en el discurso en la que la alumna estaría enseñando a la profesora. Lo que nos llama la atención es el hecho de que en la ausencia de un tema didáctico a ser trabajado, los alumnos abordan otros asuntos y son ellos que conducen los diálogos.

## 6. Conclusión, o una pausa en el camino: La negociación y sus significados amplios

---

Al ser la investigación un proceso incierto, subjetivo, de pasaje entre no saber y saber, o entre un saber anterior y un nuevo saber, ésta, en cuanto que experiencia, **no puede desprenderse de la propia experiencia vivida para sólo exponer las conclusiones.** Entender la investigación como experiencia significa dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; **mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto.** Mostrar la experiencia de aprendizaje, para que quien la lea pueda reestablecer los vínculos entre la experiencia relatada, las formas subjetivas de vivirla y el origen y significado de las preguntas pedagógicas que se ha hecho. (Contreras Domingo & Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 68, negritas mías)

El proceso de realización binacional de mi investigación cobró una búsqueda de experiencias de inmersión y una relectura completa en términos metodológicos. Por ello, no seguí un curso lineal, sino una caminata a la deriva, un navegar impreciso, hasta poder interpretar y fundamentar una comprensión de la negociación de significados de las profesoras con los niños sordos con una mirada que, supongo, recoge la perspectiva de los sordos y accesa ámbitos de la calidad, con sensibilidad a aspectos culturales, identitarios y políticos<sup>53</sup>.

Como yo no tenía una implicación previa con los sordos, la he ido construyendo: Aprendiendo Libras, apoyando Personas Sordas, participando en el movimiento social de ellas, en suma, viviendo la experiencia de inmersión en la Cultura y en la Comunidad Sordas. En pocas y sencillas palabras: haciendo amigos sordos, TILS y otros implicados. En estos movimientos, fui buscando las personas y las soluciones necesarias para hacer esa relectura metodológica, lo que me llevó a romper con un abordaje cuantitativo y pasar a un abordaje cualitativo, etnográfico, sociolingüístico y, también he de decirlo sin miedo de ser feliz, un abordaje implicado.

Para mí, el proceso de comprensión de la negociación de significados de profesoras y niños sordos se hizo posible por la vía de una *etnonarrativa implicada*, vivida en sucesos de la vida. Viví para contarla<sup>54</sup>. Tenía esa historia de búsquedas para narrar, a modo de breve estudio autobiográfico, y fue necesario hacerlo con el testigo y el énfasis en las relaciones de alteridad. Ocupé todo un capítulo de esta tesis, el cuarto, porque fue esta historia de construcción de relaciones con el otro, con los otros que estaban ahí, que me permitió actuar como no actuaba antes, ver como no veía antes, pensar de otro modo lo que no conseguía pensar antes, y así, intentar compensar el hecho de que no tengo la experiencia sensorial, y existencial, de la sordera.

---

<sup>53</sup> Efectivamente, quise realizar esta investigación de un modo más de acuerdo con lo que piensa Bruner (2009, p.31): “Dado que la psicología se encuentra tan inmersa en la cultura, debe estar organizada en torno a esos procesos de construcción y utilización del significado que conectan al hombre con la cultura”.

<sup>54</sup> Parafraseando el título del libro autobiográfico de Gabriel García Márquez (2002): *Vivir para contarla*.

Sin volverme sordo, no pudiera experimentar yo mismo la *Deafhood*, cotidiano y praxis de una Persona Sorda, es decir, el Ser Sordo. Pero podía acercarme a su significado. Busqué hacerlo en el ejercicio de *etnopesquisa implicada*. Al narrar ese proceso de acercamiento desde la inmersión, quiero mostrar como he ido construyendo un saber de la experiencia que emergió desde lo vivido con sordos y TILS. Ese saber me dio una mirada con valor de sordera, por así decir.

Sin la implicación con TILS y sordos, no tendría traducido episodios de las filmaciones, no tendría aprendido lo que se de la Libras, no tendría legitimado un proyecto de investigación cualitativo y, finalmente, no tendría encontrado un sentido político para el esfuerzo investigador sintetizado en la presente tesis. La construcción de la implicación fue guiando todo el itinerario, produciendo un saber de la experiencia al recorrerlo. Es significativo para mí, que un colega de la UFBA, Roberto Sidnei Macedo me haya recomendado leer las ideas de Erving Goffman, y que en el año siguiente, Carlos Rodrigues de la UFMG, colega investigador de los Estudios Sordos, también me haya hablado del mismo autor. Estábamos todos preocupados en como fundamentar la investigación cualitativa de la comunicación. En todas las etapas, fue la implicación que promocionó el encuentro de personas y de ideas.

Es todavía más significativo para mí, que alumnas sordas, a quien apoyamos en momentos decisivos de sus itinerarios formativos, hayan vivido procesos de empoderamiento y que hayan pasado a ejercer papeles de protagonismo y liderazgo. Hechas líderes, investigadoras con *mestrado*, especialistas y Pedagogas, ellas me han ayudado a consolidar mi proceso de implicación, pasando a luchar junto con toda la Comunidad Sorda por los espacios de convivencia y uso de la Libras (Rebouças & Azevedo, 2011), especialmente por la *Escola Bilíngue para surdos*. Esta tesis es un acto de participación en este movimiento social. Un feliz encuentro. Como ya iba implicándome, vinculé la investigación a la causa del grupo. Al hacerlo, comprendí aún más las razones de los sordos para defender sus escuelas: El espacio donde algo respiran de la negociación de significados...

Es significativo para mí, que los TILS que trabajaron en la investigación hayan concluido con éxito los trabajos de conclusión de curso (TCC) que revisé y en algunos casos, codirigí. Después de aconsejar la elaboración de proyectos de investigación, verlos investigadores formados con *mestrado*, fue simplemente emocionante. Todavía queda mucho qué hacer! La presente tesis de doctorado es tan solamente un acto en el currículo de ese itinerario, cuyo objetivo es potencializar esas acciones de *etnopesquisa implicada*, es decir, experiencias con los protagonistas del cambio socioeducativo. Todo un recorrido por delante en el que investigar y ser feliz con el otro en el

mundo no se excluyen! Aunque tengamos retos que enfrentar, juntos los enfrentamos... Todo ello genera en un modo posible habitar la Educación de Sordos...

Mi comprensión de la negociación de significados en el aula de profesoras y alumnos sordos fue, literalmente, creada por la implicación con usuarios de la Libras. Implicación esa que produjo esa parte de mi historia de vida/investigación encarnada, corporeizada, y que por su vez produjo un saber de la experiencia capaz mirar con valor de la sordera. La síntesis de ese proceso es la presente *etnonarrativa implicada*, con personas concretas y sus causas.

## 6.1 Diferencias lingüísticas y culturales en la negociación de significados

**Importa rasgar esa pedagogía que hace ansiar por producir el otro igual**, en la mismidad que excluye lo diferencial [...]. Importa sentirme el otro andando al amanecer, comprender la temporalidad significativa que me envuelve y comprender la temporalidad significativa del otro para con él ser otros, **pues todos somos constantemente otros** (Perlin, 2003, p. 68, traducción y negritas mías).

Aprender a ver con los ojos de los sordos, con los usuarios de la Libras, me llevó a comprender que el niño sordo establece la lectura de las informaciones del mundo al su alrededor por el canal prioritario de la visión. Y más, es por la visión que los niños sordos dan significado a las informaciones visuales, es decir, que ellos bucean en la cultura, esa red de significados. Esa es una diferencia muy importante a ser llevada en cuenta se queremos comprender sensiblemente la negociación de significados de las profesoras con sus alumnos sordos. Esa es la diferencia que afecta la comunicación de profesoras y alumnos sordos. Parece simple, y es para quién ha empezado ya a ponerse en el lugar del sordo. Sin embargo, para una sociedad en la habitan representaciones oyentistas, no es así tan simple. Hay quién dude, cuestione y hasta niegue la cultura sorda.

En contacto con la profesora sorda, el niño sordo imita signos inmediatamente. El proceso de internalización del lEnguaje comienza con el signar mimético. Después el niño utiliza estos signos de forma intencional. Al aprender signos nuevos y expandir los límites de su lenguaje, el niño participa, se autoriza y se forma por la vía de la emancipación. **Fue lo que aprendí a ver con los TILS, fue lo que testifiqué al lado de los sordos en defensa del INES y de la preservación de las demás Escuelas de Sordos.** La Comunidad Sorda, a la que pertenezco como investigador implicado, anhela a que los niños sordos tengan tales posibilidades de aprendizaje y vida en Libras con profesores sordos u oyentes fluidos en esa lengua. Jóvenes y adultos sordos, en la enseñanza

media (secundaria), profesional o superior (universitaria) tienen el derecho al apoyo de TILS educacionales y recursos tecnológicos para la comunicación visual.

Nuestras interpretaciones de los diálogos en el aula confirman estas conclusiones. Lamentablemente, no llegamos a traducir un habla de Raquel que está en un momento posterior al que fue interpretado en el capítulo 5. En la escena, Rafael vocaliza alto al lado de la profesora sorda. Ella percibe porque está mirando el alumno y debe captar alguna huella del ruido. En este momento, la profesora dice en Libras: “no grite, soy sorda, tú eres sordo, no hay porque gritar, tú puedes hablar en Libras”. Esa es una diferencia significativa: partiendo del saber de la experiencia de “Ser Sordo” (Perlin, 2003), la profesora orienta el alumno a usar su lengua y a respetar otras Personas Sordas, pues algunas usan aparatos de amplificación y pueden sentir molestadas por la vocalización de otro sordo. **Significados singulares del “Ser Sordo” negociados en la interacción.** ¡Cuántas identidades sordas en juego en tan solamente una frase!... La formación de un niño sordo también pasa por la vía de la identificación. Niños sordos necesitan de la *aprendência* de lo que significa “Ser Sordo” con sordos adultos.

Profesoras oyentes proficientes en Libras pueden ejercer un papel muy significativo, siempre que **no** reduzcan su actividad a la enseñanza de palabras y de signos fuera de contexto. De cierta edad en adelante, la discusión acerca de los contenidos curriculares, en Libras como lengua de instrucción, es fundamental para que ocurra la negociación de significados. Los niños sordos son capaces de participar activamente y de aprender de forma significativa.

Profesoras oyentes, que se comunican de forma bimodal con los alumnos sordos, corren siempre el riesgo de ser malentendidas. Tal como vimos en el habla de la profesora Rebeca, descritas en el capítulo anterior, es común que profesoras bimodales estén produciendo una comunicación de doble mensaje: Un mensaje oral con la que ellas esperan respuestas y un mensaje signado que es el que el niño entiende. **La descripción del habla, como procedimiento de investigación de la sociolingüística interaccional, demostró que es el mensaje signado que el niño sordo responde.** Es con la huella visual que los alumnos sordos significan lo que ven y es con estos significados visuales que actúan comunicativamente.

En ambos los casos de profesoras oyentes signantes, algunos límites comunicativos tienen origen en la falta de contacto con la Comunidad Sorda fuera de la escuela, lo que significa contacto ninguno o inexistente con la Cultura Sorda. La diferencia lingüística que existe por el simple hecho de crecer en una cultura auditiva, afecta la expresión de las profesoras oyentes, incluso aquellas más fluidas en LS. Como vimos en el caso de Sara, al ofrecer apoyo emocional a Miguel, sus mensajes de ánimo fueron expresadas de forma bimodal. Era como si la movilización compasiva de Sara por

el sufrimiento del alumno evocase una vuelta al registro de la lengua oral. Con Eva, vimos que la significación oyente la impedía de interactuar mejor con Marcos, pues mientras él se refería al dibujo que hizo, la profesora respondía acerca de normas sociales del o acto de “hacer pipi”. Comunidad y Cultura Sordas son los mejores escenarios para evolucionar de la expresión bimodal para una forma de signar más fluida en Libras. La *aprendência* de la Libras en situaciones reales con la Comunidad Sorda puede afectar muy positivamente a las profesoras oyentes de niños sordos, produciendo una negociación de significados de mejor empatía con la condición sensorial de ellos.

## 6.2 ¿Exclusión lingüística en la comunicación oyente-sordo?

Mis *etno-observações* fueron hechas en un contexto de comunicación específico, en el que estaban solo alumnos sordos presentes. Sin embargo, la dificultad (o imposibilidad) de negociación de significados entre profesoras oyentes y alumnos sordos mostró que, en unos momentos, el niño sordo puede sentir en la propia piel el problema de la exclusión lingüística. Con las profesoras bimodales, si el niño protesta por el hecho de que ha entendido un mensaje por lo que signó la profesora y ella no se da cuenta de lo que está pasando, vimos que hay situaciones en las que ella soluciona la incomprensión afirmando su posición de autoridad en el diálogo, por la vía de las relaciones de poder: “Gabriel, siéntate” (profesora Rebeca). Como mínimo, en situaciones como esta, hay alguna comunicación, aunque precaria. Órdenes no son significados negociados, sino que impuestos por el silenciar del lenguaje. La comunicación puede modificarse cualitativamente, personas evolucionan, instituciones evolucionan, si pueden resistir...

Con profesoras poco fluidas, las limitaciones lingüísticas resultan en limitaciones didácticas y estas cuando persisten en escenas de incomprensión mutua, pueden llevar al alumno a “dejarlo” (Marcos, alumno de la profesora Eva). Es decir, el alumno desiste de la negociación de significados, como fue el caso de Marcos en relación a Eva. Había un otro trozo del mismo episodio, un trozo más largo, que preferimos no interpretar en esta tesis. Al final del diálogo en ese trozo, Marcos se tumba en la mesa, ya sin la menor paciencia. En el trozo que interpretamos, sin hacerse entender, el alumno se tumba en el regazo de la profesora y ella le acoge, pues queda claro que él simplemente desiste de la interacción comunicativa. Estas fueron las traducciones e interpretaciones que los TILS y yo hicimos de escenas de los diálogos de esos interlocutores.

No se trata de una comprensión meramente implicada que parte del entendimiento de que el uso de la Libras es deseable en la comunicación con alumnos sordos. Se trata de una comprensión radicada en una experiencia intensa de traducción cultural. Como vimos, también el uso de la Libras

es posible de perfeccionamiento por la vía de la formación instituida y de la *aprendência* en interacciones comunitarias. Transladando nuestra comprensión para los casos de los alumnos sordos incluidos que no consiguen avanzar en la enseñanza *fundamental y média* (primaria y secundaria), tenemos la misma situación en escala ampliada: debido a la exclusión lingüística, a la sensación de completa inadecuación, ellos simplemente desisten.

Las dificultades de negociación de significados con profesores y colegas, provocan la evasión escolar, la desistencia de la comunicación en el aula, la descreencia en la formación que puede siquiera llegar a hacer sentido... Incluir alumnos sordos en las escuelas sin apoyos visuales, tecnológicos y humanos es condenarlos a la exclusión social. Incluir niños sordos pequeños que todavía no han adquirido la Libras tal como hace la actual política de Educación Especial en la Perspectiva de la Inclusión (Brasil, 2007), ofreciendo el apoyo de un TILS en un “*atendimento*” de AEE<sup>55</sup> una vez por semana, es ineficaz. El niño sordo debe aprender Libras cotidianamente, en una comunidad lingüística escolar significativa. Donde pueda negociar significados y desarrollarse.

### 6.3 Ampliando las discusiones

La política de educación especial en la perspectiva inclusiva del MEC-Brasil tiene una necesidad imperativa de mantener los sordos prisioneros de la hegemonía de una visión de la deficiencia auditiva o de la necesidad educativa especial. Difícil no pensar que los administradores de la “diversidad” necesitan de esos números para estar muy seguros de que son buenos “anfitriones” de las culturas otras. El discurso de la diversidad es hospederero, no llega a reconocer políticamente la diferencia. Los sordos, para los técnicos, no pueden ser lo que son: Un grupo lingüístico organizado que afirma sus diferencias cultural y lingüística, para contestar una política de inclusión que no contempla estas diferencias. Homi Bhabha (2002) traduce el conflicto entre los procesos sociales de autorización desde la diferencia y de la visión de diversidad cultural, en el origen de un multiculturalismo “liberal”, conveniente al poder:

La diversidad cultural es un objeto epistemológico (la cultura como objeto del conocimiento empírico): mientras que la **diferencia cultural** es el proceso de la *enunciación* de la cultura como “cognoscible”, autoritativa [*authoritative*], **adecuada a la construcción de sistemas de identificación cultural**. Si la diversidad cultural es una categoría de la ética, la estética o la etnología comparadas, la diferencia cultural es un proceso de significación mediante el cual las afirmaciones *de* la cultura y *sobre* la cultura diferencian, discriminan y **autorizan la**

---

<sup>55</sup> AEE: *Atendimento Educacional Especializado*. En teoría, los niños incluidos han de recibir estos atendimientos fuera de horario escolar, en salas multifuncionales, es decir, con recursos para diferentes tipos de “discapacidad” con profesoras igualmente generalistas, es decir, no especializadas por tipo de discapacidad.

**producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad.** La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y usos ya dados; contenida en un marco temporal de relativismo, da origen a ideas liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de la cultura de la humanidad (Bhabha, 2002, pp.54-55, negritas mías).

Por más que la FENEIS diga lo que es educación de calidad para los niños sordos, por más que los delegados sordos propongan, voten y aprueben un proyecto como el de las “*Escolas Bilíngues para Surdos*” en la *Conferência Nacional da Educação* (CONAE), para alguien dentro del MEC-Brasil el texto final del encuentro no podría contener tal propuesta. Para alguien en la administración, la propuesta de la FENEIS no podría interesar a la elaboración del *Plano Nacional da Educação* (PNE).

El MEC-Brasil permitió la participación de los sordos, pero al final, entendió que no tenía qué negociar con la Comunidad Sorda uno de sus significados más importantes: la *Escola Bilíngue* pública. Un administrador oyente entendió que tenía el poder de decir qué es lo mejor para los sordos y sustraer sus proyectos del informe de la CONAE. En escala ampliada, fue lo que dijo la profesora al alumno: “Siéntate”. Metaforicamente: “Cállate”. Como si no bastase, los que formulan la política oficial de inclusión, amenazaron cerrar, sin el más mínimo justificante, una institución de siglo y medio que es la cuna de la Libras en Brasil: el INES. El *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES) está situado en la antigua capital, Rio de Janeiro, fue fundado en la época del Brasil Império, sigue siendo una institución federal y más que eso: activa en la formación de profesionales y en la producción de recursos para la Educación de Sordos. Una institución pública en pleno funcionamiento.

Felizmente, los sordos ni se sentaron, ni se callaron. En Brasília, 2011, los líderes de la FENEIS, los manifestantes y los investigadores implicados devolvieron al PNE la propuesta de las *Escolas Bilíngues para Surdos*. Yo estaba allí. En el mes siguiente, con los seminarios del PNE en las capitales, lo mismo se hizo en nivel local en los diversos estados del país. En Salvador de Bahia, en el auditorio del *Instituto Anísio Teixeira* (IAT), Milton Bezerra, pedagogo y professor sordo de Libras, expuso los motivos de los sordos y entregó al relator del PNE una copia de la carta de la FENEIS al MEC. Yo también estaba allí y entregué al mismo relator un ejemplar del libro *Surdos: qual escola?* para apoyar la defensa del proyecto que hizo el representante comunitario local.

La Comunidad Sorda brasileña, liderada por Patrícia Luíza Ferreira Rezende, consiguió anular el decreto 6.571/2009 que extinguía las escuelas especiales, acabando así con las antiguas escuelas especiales para sordos que acogieron, bien o mal, el uso de la Libras en el espacio escolar. ¿A quién interesa dispersar los alumnos sordos en la red regular? ¿A quién interesa desmovilizar las

familias y sus redes de solidaridad alrededor de las escuelas de sus hijos? No serán los alumnos y sus familias los beneficiados de esta política...

La política de educación inclusiva tiene cerrado escuelas de sordos en todo el país, o lo que es igualmente grave, impedido la libertad de organización escolar específica, mostrándose como mera gubernamentalidad, concepto foucaultiano que se refiere a la gobernación: el arte del control de la población en las fronteras del estado. Se trata de una política que mueve cuerpos de lugar, que incluye para excluir, pero que no cuestiona en qué condiciones los niños deficientes son recibidos en las escuelas. No cuestiona las condiciones de trabajo de los profesores, ni el descumplimiento de leyes instituidas que deberían garantizar la mejora salarial de este segmento. Se trata de una gubernamentalidad que garante el orden para que no se cuestione acerca del problema de las representaciones sociales acerca del otro y de su diferencia. En fin, un ejercicio de biopoder como explican Lopes y Veiga-Neto:

Políticas de inclusión pueden ser entendidas como manifestaciones/materialidades de la gubernamentalidad o de la gobernación del Estado moderno. Lo que tales políticas anhelan es **atingir el máximo de resultados** junto a la población que está bajo el riesgo (calculado) de la exclusión, **desde un esfuerzo mínimo de poder (biopoder)**. Las políticas de inclusión “procuran efectivarse de modo material, es decir, ellas solo se realizarán plenamente si y cuando todos los cuerpos – pensados como normales y anormales – sean puestos juntos, en un mismo espacio” (Veiga-neto & Lopes, 2007, p. 958, citados por Lopes, 2011, p. 9-10, traducción y negritas mías).

Para los sordos, inclusión escolar puede significar exclusión social, por la imposibilidad de negociar significados, es decir, por la expulsión del mundo del lenguaje, por la vía de la evasión escolar, por la vía del despreparo para luchar las pugnas de la ciudadanía. Las escuelas de sordos, aunque con sus problemas internos, incluyendo profesoras poco fluidas, son espacios que representan la posibilidad da inclusión social. Sin la Libras y la convivencia con el grupo de referencia, ¿cómo puede la Persona Sorda hacer su lectura de mundo? ¿Cómo puede el alumno sordo construir un sentimiento de pertenencia comunitaria?

Aun queda por formar adecuadamente muchas Personas Sordas que siquiera tienen la diplomatura de instructores. Una vez formados, ellos han de salir de la condición de subcontratación. No basta una comunicación naturalmente fluida, una negociación de significados capaz de llevar los alumnos a imitar y a internalizar signos en un proceso natural de adquisición lingüística, no bastan estrategias de explicación y corrección sordas, entre otras características comunicativas deseables. Educadores Sordos pueden potencializar sus prácticas con una formación

adecuada, así como empoderarse como protagonistas curriculares capaces de influir en lo que se enseña para niños y jóvenes sordos.

Para que sea posible un proyecto de inclusión social de personas sordas, es fundamental que las escuelas que existen con las dos lenguas usadas en su espacio, continúen funcionando. Así, las Escuelas de Sordos podrán evolucionar con la Libras y con la Comunidad Sorda. Ellas podrán llegar a ser *Escolas Bilingües* de hecho y de derecho. Dispersos, los alumnos sordos estarán seriamente amenazados por la evasión escolar, por el desistimiento y por la “manutención del *status quo* de la comunidad oyente”<sup>56</sup>. El mismo desistimiento que hizo Marcos tumbarse en el regazo de la profesora Eva. Era como si él dijera: “si usted no me entiende, yo desisto”. Felizmente, la Comunidad Sorda no desiste. No desistimos, creemos en lo que miramos con valor. Apoyados por la FENEIS y por los investigadores implicados, los sordos continúan defendiendo sus derechos.

#### 6.4 Visiones distorcidas y miradas otras

Debemos afirmar con fuerza que pretender enseñar a un niño a leer y escribir en una lengua que no habla **es simplemente condenarlo al analfabetismo** (Alain Bentolila, lingüista, Paris V, Sorbonne, negritas mías).<sup>57</sup>

Los documentos internacionales sobre la Educación de Sordos recomiendan que la escuela respete la condición lingüística de esos alumnos: Una condición fundamental para que procesos de negociación de significados resulten en aprendizaje significativo. Por supuesto, una recomendación que lleva en cuenta que para haber educación, hace falta comunicación. La Declaración de Salamanca (Unesco; MEC-España, 1994) es un documento mundial claramente orientado para la promoción de la escuela “integradora” de niños deficientes. Actualmente, se habla en escuela “inclusiva”. Sin embargo, al abordar la Educación de Sordos y la “importancia” de la lengua de signos, reconociendo el aspecto lingüístico de ese grupo y de su escolaridad, la UNESCO (es decir, los países signatarios de esa declaración) afirma que:

21. Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones. Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, por ejemplo, **y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país**. Por las

---

<sup>56</sup> De acuerdo con lo que observó la profesora Dra. Desirée Begrow, fonoaudióloga (logopeda) bilingüe Libras/portugués que ha ayudado a mejorar nuestra descripción del habla de los interlocutores y en el texto de esta conclusión, a revisar mi redacción original. Incorporé la frase al texto con la necesaria permisión de la colaboradora.

<sup>57</sup> Recuperado de <http://www.sorosoro.org/es/las-lenguas-en-peligro/por-que-salvar-las-lenguas/las-lenguas-para-lograr-una-mejor-educacion>. Página web accesada en 23 abril de 2013.

necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, **sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales** dentro de las escuelas ordinarias. (Unesco; MEC-España, 1994, p. 18, negritas mías)

A pesar de la orientación integradora, la Declaración de Salamanca reconoce claramente la importancia de la lengua de signos para los sordos y sordo-ciegos que, en su mayoría, utilizan una forma tátil de lengua de signos. Reconociendo esta situación distinta en función de las lenguas de signos, los países signatarios, **incluyendo Brasil**, habían previsto que en este caso la oferta educativa debería ser en escuelas y clases especiales. Es importante destacar que en Brasil ambas las formas de organización de la Educación de Sordos eran realidad décadas antes de la propia Declaración de Salamanca. El cierre de las escuelas de sordos y la transformación de aulas especiales en aulas de AEE, **son violentas distorsiones del ítem 21 de la Declaración de Salamanca**.

Cuarenta años antes, la propia UNESCO (1954) había abordado la cuestión de la educación de niños pertenecientes a grupos lingüísticos minoritarios en una publicación intitulada “Las lenguas vernáculas en la enseñanza”. Skliar (1998) cita un pasaje de la referida publicación que evidencia como esos grupos son segregados de la vida social por políticas educacionales que promueven la exclusión lingüística:

Es un axioma afirmar que la lengua materna — lengua natural — constituye la forma ideal para enseñar un niño. **Obligar un grupo a utilizar una lengua diferente de la suya**, más de que asegurar la unidad nacional, contribuye para que ese grupo, víctima de una prohibición, **se segregue cada vez más de la vida nacional** (Unesco, 1954, citado por Skliar, 1998, p. 54, traducción y negritas mías).

Los entendimientos y prácticas del MEC-Brasil parecen guiarse por una interpretación arbitraria que desconsidera las excepciones y los pormenores contenidos en tales documentos. El cierre de las escuelas y clases calificadas como “segregadoras”, que se está practicando como política del MEC brasileño, no está de acuerdo con los documentos citados, ni tampoco con otros documentos internacionales y nacionales acerca del tema.

Entendemos que esta es una medida innecesaria para la promoción de la educación inclusiva de forma socialmente responsable. El cierre de escuelas especiales deja las familias sin opción, especialmente aquellas responsables por niños con deficiencias severas que no pueden, ni deben, frecuentar una escuela regular. Muchas de estas familias son de baja renta. Por estos

motivos, entre otros, la oferta de educación en aulas especiales es un derecho del niño deficiente, previsto en la legislación brasileña y asegurado por el *Ministério Público* brasileño:

La clase especial puede ser organizada para atendimento a las necesidades educacionales especiales de alumnos ciegos, de alumnos sordos, de alumnos que presentan conductas típicas de síndromes y cuadros psicológicos, neurológicos o psiquiátricos y de alumnos que presentan casos graves de deficiencia mental o múltiple. Puede ser utilizada principalmente en las localidades donde no hay oferta de escuelas especiales; cuando se detectar, en estos alumnos, gran desfase edad/série; cuando falten, al alumno, experiencias escolares anteriores, dificultando el desarrollo del currículo en una aula común (Brasil, 2001, p.39).

Todavía en el ámbito de la UNESCO, la Convención de los Derechos de las Personas con Deficiencia (CDPD), adoptada por la ONU en 13 de diciembre de 2006, también trata del ítem “educación” con una orientación “inclusiva”, **pero no inclusivista**. Por ejemplo, al tratar de la educación de niños sordos, sordo-ciegos y también de niños ciegos, ese documento internacional firmado por 192 países, incluyendo Brasil, trae las siguientes afirmaciones en su artículo 24:

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, **sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona** y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. (Unesco, 2007, p.19-20, negritas mías)

En el caso de niños y adolescentes sordos, ¿cual sería el ambiente que favorecería al máximo su desarrollo académico y social?

En 2011, la *International Disability Alliance* (IDA)<sup>58</sup> publicó una apreciación sobre el artículo 24 de la CDPD. Ese documento es fruto de una deliberación por consenso de los miembros de la IDA, que así procede para que ningún de sus segmentos imponga nada al otro, en coherencia con el principio “nada sobre nosotros, sin nosotros”. La apreciación de la IDA intitulada “*O Direito à Educação: Capacitando a Sociedade para Incluir e se Beneficiar das Habilidades de Pessoas com Deficiências*” fue presentada en la Reunión de la Cúpula del Consejo Económico y Social (ECOSOC) de la ONU, realizada de 4 a 8 de julio de 2011 en Nueva York. La IDA es una

---

<sup>58</sup> Organizaciones parte de IDA: *Disabled Peoples' International, Down Syndrome International, Inclusion International, International Federation of Hard Hearing People, World Blind Union, World Federation of the Deaf, World Federation of the DeafBlind, World Network of Users and Survivors of Psychiatry, Arab Organization of Disabled People, European Disability Forum, Red Latinoamericana de Organizaciones no Gubernamentales de Personas con Discapacidade y sus familia (RLADIS), Pacific Disability Forum.*

organización que agrega entidades de personas deficientes de todo el mundo y de la cual la FENEIS toma parte a través de la *World Federation of the Deaf* (WFD). Al publicar su “*Nota sobre a International Disability Alliance – IDA*” la FENEIS incorporó la referida apreciación a la CPDP para fundamentar su posición crítica en relación al inclusivismo del MEC:

Para los niños sordos, la inclusión como una simple colocación en una escuela regular, **sin interacción significativa con los colegas es lo mismo que su exclusión de la educación y de la sociedad**. Es necesario un abordaje abrangente para garantizar que las personas con deficiencias sean incluidas y capacitadas a participar igualmente de la sociedad. Tanto la inclusión, **como una educación orientada para las necesidades de los estudiantes**, conforme especificado em el Artículo 24, son necesarias para exceder la meta de la participación plena (IDA; FENEIS, 2011, p.4, traducción y negritas mías).

En su apreciación, los miembros de la IDA hacen diversas observaciones críticas acerca de las medidas adoptadas por los gobiernos tras la CDPD – documento que no trata solamente del derecho a la educación. Este organismo internacional ha percibido que en países en desarrollo, e incluso en países desarrollados, los documentos internacionales han sido interpretados de forma autoritaria por los gobiernos. Esta forma de interpretación es vista por la IDA (2011, p. 6-7) como “**una barrera adicional a la enseñanza fundamental y media para jóvenes con deficiencias** en el mundo en desarrollo [que] es la concepción errónea del entendimiento de educación inclusiva” (negritas mías) tal como viene ocurriendo en Brasil. El diagnóstico es crítico y preciso: Poca o ninguna adaptación de las escuelas, así como el reduccionismo del proyecto al cierre de escuelas indistintamente adjetivadas de “segregadoras”:

[...] la educación inclusiva también es erróneamente percibida exclusivamente como “el cierre de los sistemas de educación especial/separada”. Los programas que creen que la educación inclusiva es exclusivamente el cierre de los sistemas de educación especial o separada y la transferencia de los alumnos con deficiencia para la educación regular **no pueden tener éxito**. Sea en países desarrollados, sea en países en desarrollo, el pensamiento es frecuentemente lo mismo: simplemente transferir los alumnos sin preparar la situación y cerrar las escuelas especiales (IDA; FENEIS, 2011, p. 6-7, traducción y negritas mías).

La apreciación de la IDA acerca del artículo 24 de la CDPD trata de diversos detalles de la educación para personas deficientes: “Sistema de educación inclusivo **de calidad** para todos los niveles y aprendizaje a lo largo de toda la vida; enseñanza fundamental de calidad y gratuita y enseñanza media en condiciones de igualdad con los demás individuos de su comunidad; adaptación justa; y profesores calificados”. Las apreciaciones de la IDA visan contribuir positivamente para una implementación de la CDPD que sea de hecho benéfica **para estas**

**personas.** En este sentido, la IDA concluye su apreciación crítica con algunas recomendaciones, de las cuales destacamos algunas que evidencian la sensibilidad de esta organización para lo que está sucediendo con alumnos deficientes en Brasil y en otros países:

- **Consultar y envolver las personas con deficiencias** y las organizaciones de personas con deficiencias (DPOs, del inglés: *disabled persons organizations*) en todos los esfuerzos educacionales relacionados a personas con deficiencias.
- Oferecer educación accesible **no significa somente garantizar el acceso físico**, pero también lingüístico, comunicacional, sensorial y a las informaciones.
- **El proceso de inclusión no significa solamente el cierre de los sistemas de educación especial/separada** y la transferencia de los alumnos para la enseñanza regular. Ese proceso precisa ser cuidadosamente planificado, apoyado e desarrollado en colaboración con personas con deficiencias y sus DPOs representativas. Ese proceso también precisa incluir programas de capacitación, así como adaptaciones y servicios de apoyo, incluido apoyo de pares, pensados para estudiantes con deficiencias.
- **Prohibir todas las formas de violencia** contra los estudiantes en las escuelas, incluyendo punición física y otros tratamientos desumanos y degradantes o castigos.
- **Exigir que todas las escuelas establezcan organismos estudiantiles**, como consejos escolares, que proporcionen un fórum para **que los alumnos expresen sus opiniones** sobre asuntos que estan afectando su escolaridad.
- **Estimular el liderazgo entre alumnos con deficiencias** por medio de programas dirigidos.
- **Garantizar la igualdad de género** y la educación bajo la perspectiva de género en todos los ambientes educacionales. (IDA; FENEIS, 2011, pp. 10-11, traducción y negritas mías)

La IDA recomienda la participación de personas deficientes y de sus entidades representativas, por saber que políticas son forjadas y decisiones son tomadas con poca o ninguna contribución de estas personas en los contextos locales: países, estados y municipios. La participación de los propios deficientes y la exposición de sus necesidades es un tópico afirmado y reafirmado, una vez que ellos no deben ser excluidos del proceso de planificación y apoyo al proceso de inclusión. **“Nada sobre nosotros, sin nosotros”**.

La recomendación de la prohibición de todas las formas de violencia dice respecto a la realidad de la agresión escolar, física y/o psicológica (*bullying*) que también afecta alumnos deficientes incluidos. Es justamente en este sentido, que la IDA recomienda la instalación de los consejos estudiantiles y el liderazgo de alumnos deficientes, visando la posibilidad de que tales alumnos se expresen a respecto de cualquier forma de humillación sufrida o dificultades escolares de cualquier orden. Otra vez, la participación activa del alumno deficiente es reafirmada.

No escapa a las preocupaciones de la IDA las garantías cuanto a la igualdad de género, pues también en este aspecto ocurren problemas de orden de la violencia y del trato desigual en ambientes educacionales. Es notorio que el posicionamiento crítico de la IDA en relación a estos aspectos, todos conectados con pautas amplias de los derechos humanos y de la ciudadanía. A nuestro modo de ver, es como si la IDA sospechase del discurso benevolente de los gobiernos.

Tanto en la Declaración de Salamanca, como en la CDPD, hay poquísimas referencias a la realidad lingüística de los alumnos sordos y de la Comunidad Sorda. En estos documentos, estas personas no son consideradas como usuarios de otra lengua. Los aspectos socioantropológicos e lingüísticos de la sordera, vista en esta tesis como *Deafhood (Ser Surdo)*, no son tratados en profundidad en las declaraciones internacionales aquí revisadas. Cuestiones como identidad y Cultura Sordas no son discutidas. El asunto de la Educación de Sordos es tratado en medio a la educación de las personas deficientes y con las ópticas de la educación especial o inclusiva. Sin embargo, en consonancia con el deseo de las Comunidades Sordas que luchan por los derechos de vivir, enseñar y aprender en LS, esos documentos no desechan la posibilidad de organización escolar específica (en escuelas o clases especiales) donde pares lingüísticos pueden interactuar, especialmente en los niveles infantil y fundamental de los sistemas de enseñanza.

Si consideramos la realidad lingüística de las Comunidades Sordas, el derecho a la escuela específica y a la educación bilingüe queda todavía más evidente. La participación comunitaria en la gestión escolar y en la actividad docente son nitidamente garantizadas en términos educativos. En este sentido, tenemos la “Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos”, conocida como “**Declaración de Barcelona**”, también elaborada en el ámbito de la UNESCO en 1996, en Barcelona, la capital de *Catalunya*.

Basicamente, la declaración trata de los derechos lingüísticos de los usuarios de lenguas en riesgo de extinción por diversos motivos: falta de soberanía territorial y económica, migración a países extranjeros, guerras y conflictos político-religiosos, etc. En la Declaración de Barcelona, no son mencionadas las Comunidades Sordas. Sin embargo, la idea de Comunidad Sorda como un “grupo lingüístico” (y por ello, cultural) se ajusta a muchos términos de esta Declaración. Veamos algunos ítems que destaco, entre otros igualmente pertinentes:

Artículo 1, §5. Esta Declaración **entiende como grupo lingüístico toda colectividad humana que comparte una misma lengua** y que está asentada en el espacio territorial de otra comunidad lingüística, pero sin una historicidad equivalente, como sucede en casos diversos como los de los inmigrados, refugiados, deportados o los miembros de las diásporas (Unesco, 1998, p. 24, negritas mías).

Por supuesto, la Comunidad Sorda brasileña, usuaria de la Libras, es un grupo lingüístico que ocupa el mismo espacio territorial de la comunidad oyente usuaria del portugués brasileño oral. En la vida cotidiana, personas sordas están siempre en contacto con personas oyentes. Sin embargo, las comunidades sordas tienen territorios propios (asociaciones, escuelas, ligas deportivas) donde los oyentes participan en menor número y, frecuentemente, en esos espacios, se vuelven usuarios de las LS. Además, los sordos brasileños poseen un fuerte sentimiento de historicidad propia, especialmente vinculado a la História de la Educación de Sordos: el Congreso de Milán, la fundación del INES en el periodo imperial, las épocas en que la Libras estaba prohibida, la fundación de la FENEIS, las recientes conquistas legales de reconocimiento de la Libras...

Lingüísticamente, los sordos son como emigrantes en tierra ajena: metáfora interesante por remeternos al sentimiento de extrajería de una otra lengua y de una otra cultura, hospederas de miembros de un grupo lingüístico foráneo. Por otro lado, el nacimiento en el mismo territorio de los oyentes, hace con que los sordos sean legalmente brasileños, condición que les da ciudadanía y derechos democráticos que han de ser respetados:

Artículo 2, §1. Esta Declaración considera que, en los casos en que diferentes comunidades y grupos lingüísticos concurren en un territorio compartido, el ejercicio de los derechos formulados en esta Declaración se tienen que regir por el respeto entre todos y **dentro de las máximas garantías democráticas** (Unesco, 1998, p. 24, negritas mías).

Al apagar la propuesta de la *Escola Bilíngue para Surdos* del texto final de la CONAE sin consultar la Comunidad Sorda, el MEC-Brasil cometió un atentado contra la democracia. Esta propuesta fue elaborada por la FENEIS, defendida por delegados sordos, votada e aprobada en la CONAE en 2010, en Brasilia, ciudad sede del gobierno federal y del mismo MEC. Con la amenaza de cierre injustificado del INES, la Comunidad Sorda reaccionó promocionando la manifestación nacional de mayo de 2011 para devolver la propuesta al ministro de la educación. Reunidas en Brasilia, la FENEIS y miembros de la Comunidad Sorda aprovecharon para denunciar la arbitrariedad cometida por el MEC y movilizar parlamentares por la garantía de sus derechos. Yo estaba allí, en la calle, en el senado federal, en el auditorio del MEC, con los sordos...<sup>59</sup>

Los artículos de la Declaración de Barcelona amparan diversos derechos de los grupos lingüísticos, como también es el caso de las Comunidades Sordas. Destacamos los artículos 26 y 28 que amparan el derecho a la educación adecuada para usuarios de una lengua comunitaria:

---

<sup>59</sup> Fotos de estas manifestaciones y de otros momentos de la vida de la Comunidad Sorda en mi Facebook personal: <https://www.facebook.com/omar040872>

Artículo 26. Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a todos sus miembros **adquirir el pleno dominio de su propia lengua**, con las diversas capacidades relativas a todos los ámbitos de uso habituales, **así como el mejor dominio posible de cualquier otra lengua que deseen conocer** (Unesco, 1998, p. 28, negritas más).

Enviar alumnos sordos a escuelas regulares, en vez de invertir en educación de calidad en las Escuelas Bilíngües, como propone la FENEIS, es una política que hiere los principios defendidos en la Declaración de Barcelona. Niños y adolescentes sordos tienen el derecho a aprender y a vivir en Libras en una escuela que represente una comunidad lingüística de la cual participan Personas Sordas, intérpretes, familiares, investigadores y demás oyentes implicados. **Es una escuela que se suma a los territorios sordos y asegura la posibilidad de la negociación de significados en LS.** Todas estas personas son usuarias de la Libras y la utilizan en esos espacios, donde tienen la posibilidad de practicarla, de vivir en ella. Además, niños y adolescentes sordos tienen el derecho de aprender con el mejor dominio posible la lengua Portuguesa escrita, dependiendo, para esto, de la adquisición de una lengua natural a ser utilizada como lengua de instrucción y comunicación cotidiana en la escuela.

En la Declaración de Barcelona, no es solamente el conocimiento lingüístico que está en discusión, pues no hay lengua sin la red de significados que la constituye – la cultura:

Artículo 28. Toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros **adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural** (historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura), así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer (Unesco, 1998, p. 28, negritas más).

La Comunidad Sorda tiene especificidades educacionales relativas a su patrimonio cultural tales como: la enseñanza/aprendizaje de la Escrita de Signos (*SignWriting*), la História de la Educación de Surdos, la Literatura Sorda, las identidades sordas, etc. Se trata de un grupo lingüístico cuyo miembros tienen el derecho a adquirir los conocimientos del acervo cultural de su propia comunidad. Estos conocimientos pueden ser organizados en asignaturas y deben ser enseñados por profesores sordos u oyentes capaces de negociar significados en Libras. Niños y adolescentes sordos también tienen el derecho de reflexionar sistemáticamente acerca de las diferencias entre la cultura sorda y la cultura oyente, aprendiendo sobre cuestiones inherentes a la convivencia intercultural. Alumnos sordos, afastados de los espacios de convivencia de las escuelas de sordos, pierden el contacto con los pares y con el desarrollo lingüístico proporcionado por la

convivencia culturalmente significativa de estos ambientes. Fernández-Viader (2002) insiste en este aspecto al defender proyectos de Educación Bilingüe en España:

**En el curriculum se incorporan contenidos curriculares específicos de la Historia y de la Cultura Sorda.** Se trata de proyecto bilingües-biculturales, en consecuencia, incorporan contenidos sobre la Historia y la Cultura propios de esta minoría cultural. Los alumnos deben poder estudiar estos contenidos, con un programa preciso, bien construído y con evaluaciones equiparables a las de las restantes asignaturas. **Es aconsejable que estos contenidos sean impartidos por un profesor sordo.** (Fernández-Viader, 2002, p.3)

### 6.5 El movimiento de la Comunidad Sorda brasileña por las Escuelas Bilingües

En la actualidad, la Comunidad Sorda brasileña, particularmente insatisfecha con las políticas que iban siendo impuestas a los alumnos sordos por el MEC, creó un movimiento nacional para defender el proyecto de las *Escolas Bilingües para Surdos*, en un contexto de insatisfacción generalizada de otros segmentos responsables por la educación de personas deficientes. Tal como sintetiza la lingüista brasileña Tanya Felipe (2012):

Ese movimiento surgió debido al hecho de que, hace más de una década, políticas inclusivas han sido implementadas en Brasil, **pero anteriormente había alternativas**. Sin embargo, desde la última gestión de la Secretaría de Educación Especial (SEESP), que fue extinta en este año de 2011, **el proceso de inclusión se ha vuelto truculento e impositivo**, lo que obligó muchas secretarías de educación municipales y estaduais a adoptar un único modelo de inclusión sin estar debidamente preparadas, lo que desencadenó movilizaciones nacionales por parte de las APAEs, APADAs, profesores, padres y varias ONGs (Felipe, 2012, p. 27, traducción y negritas mías).

Fue en este contexto, que en el día 19 de mayo de 2011 en Brasíla, Karin Strobel y Patrícia Luíza Ferreira Rezende, entonces presidente y directora de políticas educacionales de la FENEIS, entregaron una carta conteniendo la “*Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira*” al entonces ministro de la Educación, Sr. Fernando Haddad. La FENEIS cuidó de enviar copias para: la *Presidência do Brasil*, el *Senado Federal*, la *Câmara dos Deputados*, la *Procuradoria Geral da República*, la *Secretaria de Direitos Humanos*, el *Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência* (CONADE) y la *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (CORDE).

El núcleo central de la carta es la insatisfacción con la política de inclusión que desconsidera el aspecto socioantropológico y lingüístico que envuelve la Educación de Sordos. Una política equivocada, que afectó los miembros de esta comunidad sorda con medidas autoritárias,

especialmente perjudiciales a los alumnos sordos y sus familias. Una política desrespetuosa en relación a la legislación nacional y a las declaraciones internacionales, contraria a los derechos democráticamente conquistados por las iniciativas de los propios sordos.

En sus palabras iniciales, las legítimas representantes de la Comunidad Sorda brasileña reconocen los avances conquistados junto al propio MEC, como la graduación en Letras/Libras y la certificación de proficiencia llamada Prolibras. A continuación, las profesoras e investigadoras sordas exponen la lucha de significados en defensa de un proyecto curricular de educación bilingüe, vinculado a una propuesta específica para los niveles infantil y fundamental de la Educación de Sordos:

Muchas de esas conquistas fueron alcanzadas por consecuencia del espacio abierto, por el propio MEC, para el diálogo con la Comunidad Sorda acerca de las políticas educacionales dirigidas para los estudiantes sordos brasileños. Sin embargo, algunas medidas que vienen siendo adoptadas actualmente por ese ministerio **están en desacuerdo con la demandas de la Comunidad Sorda** que anhela por nuevas conquistas que lleven a una educación bilingüe y a una inclusión **cuyos significados, para esa comunidad, se diferencian de aquellos concebidos por ese ministerio**. Por eso, la Comunidad Sorda brasileña, compuesta por sordos, familiares, profesionales de diferentes áreas, investigadores y simpatizantes sordos y no-sordos, con el apoyo de la Comunidad Sorda internacional, por medio de esta carta **manifiesta su insatisfacción** em relación a la forma como está siendo conducida la actual política de educación de los sordos brasileños, **una vez que esa política no atiende adecuadamente a las peculiaridades lingüísticas y culturales**, a pesar de los esfuerzos que, reconocemos, aquí e allí están siendo emprendidos (FENEIS; Strobel & Rezende, 2011, p.2, traducción y negritas mías).

Tras la introducción, la carta trae los tres ítems que fueron aprobados en la plenaria de la CONAE para que estos fuesen reincorporados como “emendas” al texto final de subsidio a la elaboración del PNE. Las tres “emendas” al relatório adulterado de la CONAE son las siguientes:

**1. Garantizar la continuidad de las escuelas de sordos, desde la educación infantil hasta las series finales de la educación básica**, garantizando su regularidad en el sistema de enseñanza, con el proyecto pedagógico establecido. En los casos donde la población de sordos no comporten la existencia de una escuela de sordos, garantizar el atendimento de los alumnos en aulas de sordos, establecidas en escuelas regulares de referencia, o aún, en los casos en que eso no sea posible, estimular espacios para compartir la lengua de signos y demás aspectos culturales como condición del desarrollo lingüístico, cognitivo, emocional, social, cultural y de construcción de la identidad (moción aprobada en el pleno final de la CONAE pero no incorporada al documento final) (FENEIS; Strobel & Rezende, 2011, p. 8, traducción y negritas mías).

En esta primera emenda, queda nítida la preocupación de la FENEIS con la manutención de las escuelas y aulas específicas de sordos que han sido cerradas por el inclusivismo que llegó a

amenazar el cierre del INES. Evitar el aislamiento comunicativo de niños y adolescentes sordos es una determinación de la FENEIS, entidad constituida por personas que vivieron ese problema. La Comunidad Sorda sabe que en escuelas y aulas específicas, los alumnos sordos pueden interactuar en Libras con pares lingüísticos dentro y fuera del aula, condición favorable al desarrollo global de estos alumnos, especialmente en lo que dice respecto a la construcción de la identidad y a la pertenencia cultural.

Por supuesto, garantizar la continuidad de los espacios de convivencia en Libras no es lo bastante para un proyecto de Educación de Sordos de carácter bilíngüe. La cuestión de la formación de profesores para actuar en estos espacios fue el objeto de preocupación de la segunda emenda:

2. Garantizar a los profesores sordos y oyentes que actúan en las escuelas de sordos, así como en las aulas de sordos, **que tengan formación específica y continuada** acerca de la historia, de los aspectos lingüísticos, culturales y de identidad de las Comunidades Sordas de Brasil y del mundo (moción aprobada en el pleno final de la CONAE pero no incorporada al documento final). (FENEIS; Strobel & Rezende, 2011, p. 14, traducción y negritas mías).

La preocupación con la formación específica y continuada de profesores se refiere al hecho de que la Libras es una lengua en evolución y su aprendizaje demanda esfuerzos adicionales de aprendices oyentes. Para los profesores oyentes, además de horas de exposición formal a la Libras, es muy importante el contacto y la conversación directa con miembros de la comunidad en situaciones reales de uso de la lengua. Las preocupaciones de esta segunda emenda se relacionan con el contenido del artículo 28 de la Declaración de Barcelona. No es lo bastante que los profesores sean capaces de establecer la comunicación significativa. La escolaridad de alumnos sordos, mediada por profesores implicados, debe garantizar el contacto con conocimientos relativos a la historia, a la cultura y a la identidad de las Comunidades Sordas.

La tercera emenda denota la preocupación de la FENEIS con el cumplimiento del ítem “c” del artículo 24 de la CDPD: la situación de los alumnos sordociegos, segmento que se agrega a la Comunidad Sorda en consecuencia de las formas táctiles de la Libras. La escuela de sordos es el ambiente de escolaridad de estos alumnos, que no pueden prescindir de la presencia de guías-intérpretes. Otro grupo siempre presente en las escuelas específicas es formado por sordos con deficiencias asociadas, alumnos que tienen todo el derecho de interactuar en Libras, así como el derecho a la atención de un profesor colaborador en estos espacios:

3. **Garantizar el ingreso de sordociegos y sordos con otras deficiencias asociadas, en las escuelas de sordos, así como en las clases de sordos**, fundamentado en la perspectiva de la educación inclusiva, garantizando el derecho a la educación en lengua de signos como

primera lengua, así como la presencia de profesor colaborador, del instructor mediador o del guía-intérprete, de acuerdo con la necesidad del alumno (moción aprobada en el pleno final de la CONAE pero no incorporada al documento final). (FENEIS; Strobel & Rezende, 2011, p. 18-19, traducción y negritas mías).

Las tres emendas son justificadas y fundamentadas en la legislación nacional, en las declaraciones internacionales, en las estadísticas educacionales, así como en investigaciones acerca de la escolaridad de alumnos sordos. Algunas de estas referencias fueron aquí revisadas.

Además de estas “emendas”, la FENEIS demarca claramente su posición en la lucha de significados, reivindicando al MEC que conste en el texto del PNE un ítem que desvincula la Educación de Sordos de la Educación Especial. La Comunidad Sorda, representada por su federación nacional, justifica su posicionamiento, destacando la equivalencia de *status* entre la especificidad de las culturas sorda e indígena, así como de las demandas escolares generadas por sus singularidades:

4. Que en el texto del PNE se acrescente a los sordos tras se referir a los grupos de estudiantes que demandan atención específica (principalmente tras citar los indígenas).

JUSTIFICATIVA:

El PNE separa *las necesidades específicas de las poblaciones del campo y de áreas remanentes de quilombos, (Artigo 8, § 1º) y las necesidades educacionais específicas da educación especial (Artigo 8, § 2º). Los sordos mejor se enquadran entre las poblaciones de história, lengua y cultura específicas que entre los grupos que componen la educación especial.* Aquello que es previsible para la educación escolar indígena debe ser también propiciado para la educación de sordos (FENEIS; Strobel & Rezende, 2011, p. 21, traducción y negritas mías).

Es importante notar que investigadores de la educación de pueblos indígenas en Brasil, como Terezinha Machado Maher (2007), llaman la atención para el riesgo del semilingüismo causado por el modelo de educación lingüística sustrativo típico del período (y de la actitud) colonial. “El individuo semilingüe sería aquél que exhibiría una competencia insuficiente en ambas lenguas, cuando comparados a los monolingües de cada una de ellas” (Maher, 2007, p.75, traducción mía). Procesos de alfabetización, que históricamente desconsideraron las lenguas maternas de los pueblos indígenas, hicieron con que muchos de sus miembros no aprendiesen ni la propia lengua bien, ni la lengua portuguesa bien. La consecuencia histórica para los pueblos indígenas fue el genocidio lingüístico y el analfabetismo. Maher observa críticamente:

Las evidencias empíricas señalan justamente para lo contrario: cuanto mayor la inversión pedagógica en la lengua materna, más facilidad tendrá el alumno de desarrollarse en su segunda lengua. Sin embargo, fue justo ese el modelo [sustrativo] adoptado por algunas

misiones religiosas y organismos del gobierno brasileño junto a los pueblos indígenas durante años seguidos. **Y es lo que está ocurriendo actualmente con la inclusión de los niños y jóvenes sordos en las escuelas regulares de enseñanza** (Maher, 2007, p. 70, traducción y negritas mías).

Hoy, los pueblos indígenas reivindican educación bilingüe y alfabetización en lengua materna, buscando un modelo de educación lingüística aditivo que preserve e invierta en sus lenguas maternas, al paso que adiciona la lengua portuguesa al repertorio comunicativo de los alumnos – lo que les posibilita la interacción con usuarios del portugués.

La política de educación inclusiva que el MEC pretende ofrecer como única alternativa para la escolarización de niños y adolescentes sordos crea el mismo riesgo de semilingüismo para la población sorda usuaria de la Libras. Escolarizados en un entorno de cultura oyente, alumnos sordos ni aprenden la Libras bien, ni aprenden portugués escrito bien. El atendimento educacional especializado (AEE) y la presencia de TILS son insuficientes para una interacción comunicativa significativa y una escolarización de calidad. Los resultados de esta política para los alumnos son sintetizados por Felipe (2012):

[...] es posible constatar, por medio de las tablas y de los gráficos presentados en los informes de los censos escolares de los últimos diez años, **que hubo una disminución de matrícula y de escuelas**, a pesar del hecho de que la población de alumnos en desventaja en el atendimento escolar estar creciendo; además, las aulas de recursos multifuncionales para el AEE, ya implementadas, no dan cuenta del cuantitativo de alumnos que fueron forzados a ser “incluidos”, **lo que está causando también la evasión de esos alumnos**, que están sintiéndose en desventaja en el sistema de enseñanza por no estar en equidad en relación a los demás alumnos (Felipe, 2012, p.28, traducción y negritas mías).

## 6.6 Por una Pedagogía Sorda

Hay que convencer a todos los padres de niños sordos para que los pongan en contacto lo antes posible con adultos sordos, desde el nacimiento. Es necesario que se mezclen los mundos: el del ruido y el del silencio. El desarrollo psicológico del niño sordo se hará más deprisa y mucho mejor. Se formará desprovisto de la angustiosa sensación de sentirse solo en el mundo sin un pensamiento construido y sin un porvenir (Laborit, 2001, p.47).

Busqué comprender la negociación de significados de profesoras y alumnos sordos en el aula, atentando para aspectos cualitativos de la comunicación de estos interlocutores. En este sentido, fue necesario traducir los diálogos e implicarnos con los usuarios de la Libras para construir un saber de la experiencia y hacer posible una comprensión sensible de la comunicación de estos actores socioeducativos. Fue un esfuerzo motivado por un deseo de contribuir con la

Educación de Sordos en Brasil. A lo largo del tiempo aquí narrado, fui implicando mi investigación con un proyecto curricular de educación bilingüe y con la propuesta de *Escola Bilingüe para Surdos* de la propia Comunidad Sorda brasileña. Finalizo esta tesis con los ideales defendidos por la propia Comunidad Sorda. Desde los Estudios Sordos, los miembros de esta comunidad tienen vivido una aventura en busca de la práctica y de la diseminación de una Pedagogía Sorda:

El sujeto atendido por una “Pedagogía Sorda” no es un sujeto deficiente, un sujeto con algo que le falta, un sujeto minusvalido, o un sujeto que necesita ser normalizado constantemente. El sujeto atendido por la pedagogía sorda requiere una educación diferente de la educación del sujeto atendido por pedagogías oyentes, **pues la Pedagogía Sorda visa la supervivencia identitaria y cultural**. Por ello, la formación calificada de los profesores los lleva a entender el pueblo sordo como poseedor de cultura y lengua diferentes, que puede ser ampliada con el contacto con oyentes, pero no simplemente asimilada de la cultura oyente, en detrimento de su cultura. Actualmente, de modo general, en las escuelas brasileñas, el acceso educacional para los alumnos sordos es casi que exclusivamente direccionado a una enseñanza oyente en las escuelas de/para oyentes. La mayoría de los estudiantes sordos está siendo capturada por una pedagogía que los lanza en la deficiencia, en la incapacidad, en el analfabetismo, en la incomprensión del mundo (FENEIS; Strobel & Rezende, 2011, p. 14-15, traducción y negritas mías).

Considerando el hecho de que el uso del lenguaje es siempre condicionado por las relaciones de poder, busqué investigar la comunicación en el aula y relacionar la comprensión resultante de este esfuerzo con las políticas oficiales que interfieren en el uso de la Libras en el contexto de la Educación de Sordos. La comprensión sensible de la negociación de significados que aquí presenté fue motivada por la búsqueda de evidencias que contribuyesen para los fundamentos de esta “Pedagogía Sorda” de la cual mejor dicen Strobel y Rezende (2011) al expresar el pensamiento y el deseo de toda una comunidad:

En la “pedagogía oyente”, la enseñanza es desarrollada en la lengua portuguesa oral o escrita, y las experiencias son predominantemente auditivas, es decir, se basan en una pedagogía para la identidad oyente, en un currículo que tiene el oyente como modelo. **La perspectiva cultural sorda exige más que la presencia de un intérprete, exige una pedagogía hecha con experiencias visuales, con elementos que constituyan la identidad de los sordos, con un currículo predominantemente cultural**, con la presencia de la História Cultural de los Sordos, es decir, sirviéndose de personajes sordos que transmiten saberes culturales (FENEIS; Strobel & Rezende, 2011, p. 15, traducción y negritas mías).

Sin la Escuela Bilingüe para Sordos, espacio de convivencia lingüística donde la negociación de significados de profesoras y niños sordos es posible en Libras, ¿dónde se podrá ofrecer una práctica educativa y comunicativa que abra las puertas del lenguaje para niños y

adolescentes sordos? ¿Dónde podremos mezclar los mundos del ruido y del silencio, reuniendo a sordos y oyentes implicados, tal como nos inspira Laborit (2001)?

### Bibliografía

---

- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC, USA: Author.
- Azevedo, O. B. (2002). *La comunicación en el aula con alumnos sordos. Estilos comunicativos diferenciales entre una maestra sorda y otra oyente* (Trabajo de investigación dirigido de la asignatura Sordera, Cultura y Educación). Universidad de Barcelona, España.
- Azevedo, O. B. (2002). *Interacción comunicativa con niños sordos en contexto escolar. Estilos diferenciales de una maestra oyente y otra sorda* (Proyecto de investigación doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Azevedo, O. B. (2006). *Una escuela de niños sordos brasileños. Diario de investigación*. Barcelona, España: Salvatella.
- Azevedo, O. B. (2011). Pela estimulação precoce em Libras para crianças surdas: testemunho de um pesquisador. In: N. R. L. de Sá (Org.). *Surdos: qual escola?* (pp. 261-272). Manaus, Brasil: Editora Valer e EDUA.
- Bakeman, R. (2000). Observación y codificación del comportamiento. In: H. T. Reis & C. K. Judd, (Eds.). *Handbook of research methods in social psychology*. Traducción: Vicenç Quera. New York, USA: Cambridge University Press.
- Bampa, S. & Zgryzek, S. (1998). *Lenguaje: cooperación y conflicto. Una experiencia con niños sordos*. Buenos Aires, Argentina: GEEMA.
- Barbier, R. (2004). Enfoque transversal, la escucha sensible en ciencias humanas. *Akademias*, 6 (1), 41-57.
- Bernardino, E. L. (1999). *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no português escrito: a lógica no absurdo*. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Traducción: César Aira. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Botelho, P. (1998). *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Brasil (2001). *Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro*. Brasília, DF, Brasil: MEC, SEESP.
- Brasil (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*,

- Brasília, DF, 25 abr. 2002. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)
- Brasil (2005). Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei no. 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF. MEC/SEESP. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil (2010). Lei no. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)
- Bruner, J. (2009). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Capovilla, F. C. & Rafael, W. D. (Eds.) (2001). *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira*. Volumes I e II. 2. São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Capovilla, F. C.; Rafael, W. D.; Maurício, A. C. L. (2009). *Novo Deit-Libras: Dicionário Ilustrado Trilingue Da Língua Brasileira de Sinais (Libras) baseado em Lingüística e Neurociências Cognitivas Volume I: Sinais de A a H e Volume II Sinais de I a Z*. São Paulo, Brasil: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes.
- Capovilla, F. C. (2011). Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: N. R. L. de Sá (Org.) *Surdos: qual escola?* (pp. 77-99) Manaus, Brasil: Editora Valer e Edua.
- Cervantes Saavedra, M. de (1605/2005). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. (Primera parte) Madrid: Juan de la Cuesta editor. In: J. L. P. López (edición, introducción y notas) (2005), Castilla la Mancha, España: Empresa Pública Don Quijote de la Mancha S/A.
- Cedillo Vicente, J. (2004). *Háblame a los ojos*. Barcelona, España: Octaedro.

- Comitê de Ética de Pesquisa do Hospital Universitário Professor Edgard Santos (UFBA) (2013). *Parecer consubstanciado do CEP*. Salvador, Brasil, 20 de maio de 2013: UFBA.
- Contreras Domingo, J. & Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In: J. Contreras Domingo & N. Pérez de Lara Ferré (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Coulon, A. (1998). Etnometodologia e Multirreferencialidade. In: J. G. Barbosa (Coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 149-158). São Carlos, Brasil: EDUFSCAR.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Prefácio de Pierre Dominicé. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. Natal, Brasil: EDUFRN/São Paulo, Brasil: Paulus.
- Dominicé, P. (2012). A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: R. S. Macedo, et. al. (Orgs.). *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas* (pp. 19-38). Salvador: EDUFBA.
- Equipe Multidisciplinar de Residentes em todo Brasil. *Dicionário Libras*. Recuperado de <http://www.dicionariolibras.com.br>
- Felipe, T. A. (2007). *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante* (8ª. Ed). Rio de Janeiro, Brasil: WalPrint Gráfica e Editora.
- Felipe, T. A. (2012). Atendimento Educacional Especializado (AEE): os discursos contraditórios das políticas educacionais inclusivas. *Revista da Feneis*, (46), 27-30.
- Feneis; Rezende, P. L. F. (2011). *Nota sobre a International Disability Alliance – IDA*. Rio de Janeiro, Brasil: Edição da entidade em PDF. Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/19764775/1348503056/name/NOTA+FENEIS+SOBRE+IDA+VERS%C3%83O+ATUAL.pdf>
- Feneis, Strobel, K. & Rezende, P. L. F. (2011). *Reivindicação da comunidade surda brasileira*. (Carta ao Sr. Fernando Haddad, Ministro da Educação da República Federativa do Brasil). Brasília, Brasil: edição da entidade em PDF, 19 de maio de 2011. Recuperado de [http://xa.yimg.com/kq/groups/14682633/1511123989/name/DOCUMENTO\\_FENEIS\\_MEC.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/14682633/1511123989/name/DOCUMENTO_FENEIS_MEC.pdf).
- Feneis (2013). *Quantitativo de Surdos no Brasil*. Recuperado de <http://www.feneis.com.br> > quantitativo de surdos no Brasil.
- Fernández-Viader, M. P. (1988). Pere Bernils (1882-1933): la fonética aplicada a la educación de los sordos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (Espana), (1), 59-78.

- Fernández-Viader, M. P. (1992). Comunicación preverbal y deficiencia auditiva: reflexiones para la intervención psicopedagógica y la investigación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (España), (14), 223-233.  
Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1281628095.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1281628095.pdf)
- Fernández-Viader, M. P. (1996). Interés de la Educación Bilingüe para los niños sordos. *FIAPAS* (España), (49), 16-21.
- Fernández-Viader, M. P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4).  
Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227714506.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227714506.pdf)
- Ferreira, P. L. A. (2010). *Negros Surdos: o desafio do acesso ao ensino superior*. (Trabalho de conclusão de curso de graduação). Curso de Pedagogia. Faculdade Evangélica do Salvador. Salvador, Bahia, Brasil.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Traducción: Alberto L. Bixio. Barcelona, España: Gedisa.
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Antropologist. American Antropological Association, New Series (USA)*, 66 (6) Parte 2: The Ethnography of Communication, 133-166.
- Goffman, E. (2002). A situação negligenciada. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.), *Sociolinguística Interacional* (pp.13-20). São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (2002). Convenções de contextualização. B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.), *Sociolinguística Interacional* (p.149-182). São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização: Liv Sovik. Tradução: Adelaide de la Guardia Rezende et al. Belo Horizonte, Brasil: Editora da UFMB; Brasília, Brasil: Representação da UNESCO no Brasil.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán, Colombia: Enviñón Editores.
- Hernández, F. & Rifá, M. (Coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona, España: Octaedro.
- IBGE (2003). *Censo Demográfico 2000: características gerais da população, resultados da amostra*. Rio de Janeiro, Brasil: IBGE. Recuperado de

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default\\_populacao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_populacao.shtm) >

Publicação completa (em formato pdf)

IBGE (2012). *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, Brasil: IBGE. Recuperado de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia\\_tab\\_pdf.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm) >

Publicação completa (em formato pdf)

IDA (International Disability Alliance) & Feneis (2011). *O Direito à Educação: Capacitando a Sociedade para Incluir e se Beneficiar das Habilidades de Pessoas com Deficiências*. Rio de Janeiro, Brasil: edição da Feneis em PDF. Recuperado de <http://xa.yimg.com/kq/groups/19764775/1348503056/name/NOTA+FENEIS+SOBRE+IDA+VERS%C3%83O+ATUAL.pdf>.

Laborit, E. (2001). *El grito de la gaviota*. Barcelona, España: Editora Seix Barral.

Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. United Kingdom: Multilingual Matters.

Lane, H. (1992). *The mask of benevolence: disabling the deaf community*. New York, USA: Vantage.

Laplatine, F. (1988). *Aprender antropologia*. Tradução: Marie-Agnès Chauvel. São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.

Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: J. Contreras Domingo & N. Pérez de Lara Ferré (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid, España: Ediciones Morata.

Las Lenguas para Lograr una Mejor Educación (2013). *Sorosoro ¡Para que las lenguas del mundo vivan!* Recuperado de <http://www.sorosoro.org/es/las-lenguas-en-peligro/por-que-salvar-las-lenguas/las-lenguas-para-lograr-una-mejor-educacion>

Lira, G. de A. & Felipe, T. A. (2005). *LIBRAS - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais (versão 2.0 – 2005)*. Rio de Janeiro, Brasil: ACESSIBILIDADE BRASIL. Recuperado de [www.acesso brasil.org/libras](http://www.acesso brasil.org/libras)

- Lopes, M. C. (2011). Políticas de inclusão e governamentalidade. In: A. da S. Thoma & B. Hillsheim (Orgs.) *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças* (pp.7-18). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Lourau, R. (1998). Autorreferencialidade, monorreferencialidade, multirreferencialidade e implicação. In: J. G. Barbosa (Coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação* (pp. 106-118). São Carlos, Brasil: EDUFSCAR.
- Lulkin, S. A. (1997). Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: C. B. Skliar (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp. 51-65). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Lulkin, S. A. (1999). O discurso moderno na educação de surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: C. B. Skliar (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp. 33-49). Porto Alegre: Mediação.
- Macedo, R. S. (2000). *A etnopequisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Macedo, R. S. (2002). *Chrysallis, Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Macedo, R. S. (2006). *Etnopequisa crítica, etnopequisa formação*. Brasília, Brasil: Liber Livro.
- Macedo, R. S. (2012). *A etnopequisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília, Brasil: Liber Livro.
- Macedo, R. S. et. al (Orgs.) (2012). *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador, Brasil: EDUFBA.
- Macedo, R. S.; Azevedo, O. B. (2013). Compreensão e etnonarrativa implicadas: Atos sensíveis à diferença. *Saberes implicados, saberes que formam: A diferença em perspectiva*. Salvador, Brasil: EDUFBA (no prelo).
- Maher, T. M. (2007). Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação* (p.67-94). Campinas, Brasil: Mercado das letras.
- Manenti, E. (2002). La casa del po. In: Diotima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*, pp. 153-162. Barcelona, España: Icaria.
- Márquez, G. G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona, España: Mondadori.
- Morin, E. (1998). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Oates, E. (1990). *Linguagem das mãos*. 5ª.ed. Aparecida-SP, Brasil: Editora Santuário.

- Padden, C. & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Peñalver Simó, P. (2000). La hermenéutica contemporánea, entre la comprensión y el consentimiento. In: J. Muguerza, y P. Cerezo (Eds.) *La filosofía hoy* (pp. 137-151). Barcelona, España: Crítica.
- Perlin, G. (1998). Identidades surdas. In: C. B. Skliar (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças* (pp.51-73). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Perlin, G. (2004). O lugar da cultura surda. In: A. Thoma, & M. Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, Brasil: EDUNISC.
- Perlin, G. (2003). *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre.
- Perlin, G.; Miranda, W. (2003). Surdos: o narrar e a política. *Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, n.5, UFSC/NUP/CED.
- Pertusa, E. & Fernández-Viader, M. P. (1997). La lengua de signos como instrumento de mediación para la lectura y la escritura de los alumnos sordos. In: F. J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp.1049-1053). Barcelona, España: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Pessoa, F. (1912) (2013). O guardador de rebanhos VII. *Poemas de Alberto Caeiro: obra poética II* (pp.43-44). Porto Alegre-RS, Brasil: L&PM.
- Pessoa, F. (1934). Mar Português. *Mensagem* (p.64). Lisboa, Portugal: Parceria Antonio Maria Pereira. Recuperado de: <http://purl.pt/13966>
- Quadros, R. M. (1997) *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Quadros, R. M.; Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.
- Quadros, R. M.; Cruz, C. R (2011). *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Real Academia Española (2005). *Diccionario del Estudiante*. Madrid, España: Santillana Ediciones Generales.
- Rebouças, L. S. (2009) *A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005*.

2009. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, Brasil.
- Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/media/k2/attachments/volume7.pdf>
- Rebouças, L. S. & Azevedo, O. B. (2011). A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: N. R. L. de Sá (Org.). *Surdos: qual escola?* (pp. 169-182). Manaus, Brasil: Editora Valer e EDUA.
- Reis, F. (2007). Profensores surdos: identificação ou modelo? In: R. M. Quadros & G. Perlin, *Estudos Surdos II*. Petrópolis, Brasil: Arara Azul.
- Ribeiro, B. T.; Garcez, P. M. (orgs.) (2002). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Ricoeur, P. (1978). *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro, Brasil: Imago.
- Rivero, M.; Fernández-Viader, M. P. & Gracia, M. (1995). Evolución de los turnos de conversación en la interacción madre-hijo. *Rev. Logopedia, Foniatria, Audiología*. XV (3), pp.164-173.
- Rodrigues, C. H. (2008). *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- Rosa, E. F. (2009). *Olhares sobre si: a busca pelo fortalecimento das identidades surdas*. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Sá, S. M. M. de (2012). Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos *aprendentes* e a compreensão cultural do fenômeno *aprender* (pp. 75-86). In: R. S. MACEDO, *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro.
- Sá, N. R. L. de (1999). *Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EDUFF.
- Sá, N. R. L. de (2006). *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. São Paulo: Paulinas.
- Sacks, O. (1991). *Vejo uma voz: Viaje al mundo de los sordos*. Madrid, España: Anaya & Mario Muchnik.
- Skliar, C. B. (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Skliar, C. B. (1998). Apresentação: um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças (pp.5-6). In: C. B. Skliar (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.

- Skliar, C. B. (1998). Os estudos surdos em educação: prolematizando a normalidade (pp.7-31). In: Skliar, C. B (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Skliar, C. B. (1998). Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, (8), 44-57.
- Skliar, C. B. (1999). A localização política da educação bilíngue para surdos. In: C. B. Skliar, (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos* (pp.7-14). Porto Alegre, Brasil: Mediação.
- Skliar, C. B. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Skliar, C. B. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Argentina/Madrid, España: Miño y Dávila editores.
- Sociedade Torre de Vigia de Bíblias e Tratados (1992). *Linguagem de sinais*. São Paulo: Autor.
- Strobel, K. (2006). A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. *Educação Temática Digital*. Campinas, Brasil, 7 (2), pp. 245-254.
- Strobel, K. (2009). *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis, Brasil: Editora da UFSC.
- UNESCO (1954). *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. Paris: Ediciones de la Unesco.
- UNESCO & MEC-España (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio: ONU/MEC-España.
- UNESCO, Comité de Segmento (1998). *Declaración universal de derechos lingüísticos*. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona.
- UNESCO & BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial/Brasil. Brasília: CORDE.
- UNESCO (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. Naciones Unidas.
- Vieira-Machado, L. M. da C. (2012). *Os Surdos, os Ouvintes e a Escola: Narrativas, traduções e histórias capixabas*. Vitória, Brasil: EDUFES.
- Vilhalva, S. (2004). *Despertar do silêncio*. Petrópolis, Brasil: Arara Azul. Coleção Cultura e Diversidade. Recuperado de <http://www.editora-arara-azul.com.br>

Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness*. Washington, DC, USA: Gallaudet University Press.

Zambrano, M. (1989). *Delirio y destino*. Madrid, España: Mondadori.

Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid, España: Mondadori.

**APÊNDICE A**

**Descrição das falas da professora Raquel e dos alunos**

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

**Perfil de Raquel – Professora surda**

**Perfil de Laís**

**Perfil de Laura**

**Perfil de Rafael**

**Perfil de Felipe**

**APÊNDICE A.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA RAQUEL E DOS ALUNOS (DAS TURMAS DAS PROFESSORAS EVA E REBECA)**

Descrevemos a seguir as falas da professora Raquel (nome fictício), surda usuária da Libras, e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado do tradutor/intérprete de língua sinais (TILS), **Roberto César Reis da Costa**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que [*estas traduções*] não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São [*traduções prováveis*] que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 06/05/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 09:44:23 e final em 09:55:42.

Os alunos presentes eram: Laís, Laura, Rafael e Felipe (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

A professora Raquel estava sentada numa das extremidades de duas mesas infantis que estavam juntas. Rafael estava sentado à direita da professora e Laís estava à direita de Rafael. A aluna Laura estava sentada à esquerda da professora e Felipe à esquerda de Laura (ver diagrama abaixo).

No registro em vídeo observado, a fala de Raquel é predominantemente sinalizada em Libras.

Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos, pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

**APÊNDICE A.2 – PERFIL DE RAQUEL****Professora surda**

Raquel nasceu em 7 de novembro de 1968.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 34 anos, 5 meses e 29 dias.

Primeiro contato com surdos usuários de Libras: a partir dos 13 anos.

Uso da Libras em contexto escolar: a partir dos 30 anos.

Entrevista mediada pela TILS Irzyane Cazumbá.

Certificada pelo exame de proficiência UFSC/MEC, Prolibras (2006).

Licenciada em Letras/ Libras pela UFSC (EaD, pólo UFBA, 2010).

Especialista em Libras pela UNINTER/IBPEX (2011).

**Aspectos da formação geral e linguística em Libras**

Raquel é uma professora que exerce claramente um papel disciplinar: orienta os alunos a não brincar durante a realização das atividades e a ter cuidados com os demais tais como: cobrir a boca ao bocejar, evitar respingar gotas ao secar as mãos e, especialmente, evitar vocalizações altas com pessoas surdas – atitude que demonstra sua preocupação com a formação identitária do usuário da Libras, bem como de cuidado com outrem que esteja usando AASI.

Raquel narra que nasceu surda, em Valença, município da Costa do Dendê ao sul de Salvador. Ela e a família moravam no interior. Ela afirmou que o pai tinha um irmão surdo. Além de seu tio surdo, ela também informou que nasceram 3 mulheres surdas dos 7 filhos do casal: 1 homem ouvinte, 3 mulheres ouvintes e 3 mulheres surdas. A terceira filha do casal é surda. Raquel, a quinta filha na sequência, também é surda. A sexta filha é a sua irmã mais nova, também surda. Os demais filhos são ouvintes. Todos os irmãos casaram, só ela continua solteira.

Sobre a primeira audiometria, Raquel disse que o documento é muito velho, que está guardado com sua mãe. Ela queixou-se de que não explicaram nada a ela sobre a audiometria, ninguém lhe disse nada sobre o percentual de sua perda auditiva. Nem o “médico”, nem a mãe dela, deram qualquer explicação. Ela afirma que a mãe guardou a audiometria em casa, que provavelmente “sumiu” pois “nem sabe se existe mais”. Esta audiometria foi feita quando ela tinha 10 anos de idade.

Com relação à Libras, Raquel informou que começou a aprender numa associação de surdos, aos 13 anos de idade. Ela passou a frequentar esta associação por convite de outros surdos. Raquel narrou aspectos do seu primeiro contato com a Libras: “Eu vi os surdos na Ribeira, jogando vôlei dentro do quartel e foi assim que eles me convidaram para ir à associação. Naquela época, eu jogava vôlei, basquete, fazia corrida. Agora só estou trabalhando. Parei com a atividade esportiva.”

Segundo Raquel, havia um líder surdo que fazia a divulgação desta associação para os surdos que jogavam vôlei no quartel, sempre aos sábados pela tarde. Ela diz que tem saudade desse tempo, quando era jovem, pois agora é só trabalho... A professora contou que a mãe trabalhava como empregada doméstica na casa deste líder surdo. Então, sua mãe ligou para ele solicitando que a associação encaminhasse a filha para o mercado de trabalho.

Raquel contou que fez outra audiometria aos 33 anos e que o resultado deste exame está com ela. Acrescentou que esta avaliação foi feita pelo CEPRED com objetivo de solicitar um AASI, mas que o mesmo só foi liberado recentemente, muito tempo depois. Como muitos surdos, Raquel afirmou que prefere não usar o aparelho e que o deixa guardado em casa, justificando que o funcionamento do aparelho provoca

“muita zuada, muita confusão, barulho de ônibus, de vozes de pessoas, de buzinas de carros e de ônibus...” (sic).

### **Datas de uma história de vida: início com a Libras, exercício profissional**

---

1968. Nascimento em 11 de novembro, em Valença, Bahia.

1970. (ou 1971) Migrou com a família para Salvador, entre os 2 e os 3 anos de idade.

1973. (ou 1974) Os pais de Raquel se separaram, entre os seus 5 e 6 anos de idade.

1978. Fez a primeira audiometria.

1981. Fez o primeiro contato com surdos e com a associação, por volta dos 13 anos.

1986. Concluiu a 4ª série, aos 18 anos.

1988. Começou a trabalhar na Bahiafarma. Foi morar com uma amiga.  
Por contrato intermediado por uma associação de surdos.

1997. Saiu da Bahiafarma devido ao encerramento da empresa.

1999. Começou a trabalhar no IEPCS.

Por contrato intermediado por uma associação de surdos.

Exercício profissional numa instituição educacional pública para pessoas deficientes.

Além de colaborar em tarefas de professoras regentes, ensinava Libras para crianças.

Fazia sessões de contação de histórias em Libras para crianças surdas de 4 a 7 anos.

**Por seu exercício de ensino de Libras, já a consideramos como professora surda.**

### **Aspectos da história de vida**

---

#### **Relações familiares**

A mãe de Raquel mora no bairro do Bonfim. Seu pai faleceu em 24/12/2011, de câncer de próstata, aos 75 anos. A mãe está viva aos 66 anos. Raquel conta que eles se separaram quando ela era criança e que a mãe não quis outro companheiro. A mãe preferiu continuar sozinha, dedicando-se a fazer tricô, tarefas de casa, ter contato com as amigas, etc. Raquel informou ainda que a mãe até hoje não recebeu a pensão porque o pai tinha uma outra família com 2 filhos em Valença.

Raquel veio de Valença para Salvador entre os 2 e 3 anos, não soube precisar a idade. Naquele momento, a família contava apenas com 5 filhos. A professora informou ainda que seus pais se separaram quando ela tinha entre 5 e 6 anos de idade, não sabendo, novamente, informar precisamente que idade tinha na época. Conclui-se que a separação aconteceu quando a família já estava morando em Salvador.

O pai era militar, trabalhava na polícia. Segundo Raquel, ele tinha uma farda de cor azul, depois a farda mudou para a cor marrom. O pai trabalhava no Campo Grande (provavelmente no quartel dos Aflitos), depois ele foi trabalhar na Ribeira. Sobre a separação, Raquel comenta “...não sabia porque eles se separaram, eles brigavam muito, ele era agressivo com minha mãe e não nos deixava sair de casa. Agradecemos a Deus quando eles se separaram.”

Perguntamos a Raquel se o pai dela sabia Libras. Ela disse que “Mais ou menos. Ele trabalhava muito. Ele sabia que eu era surda. Perguntava a mamãe o que eu estava falando”. Perguntamos se mãe dela sabia Libras e Raquel afirmou que a mãe sabia “sinais para conversar”, que a sinalização dela era muito “simples” e que os que ela sabia eram “sinais básicos, só”. Mesmo assim, ela acrescentou: “a gente conseguia se entender, eu

e minhas irmãs falávamos em Libras”. Raquel e as irmãs surdas ensinavam Libras para a mãe a partir de frases simples tipo “sua amiga vem aqui hoje?” Comentário final: “Minha mãe tinha preguiça, não queria usar meu sinal, depois que crescemos ela foi deixando a Libras e conversando com a gente oralmente.”

Raquel morava no bairro do Bonfim com a mãe. Hoje mora em Sussuarana. “Saí de casa aos 20 anos, fui morar com uma amiga, ela tinha um filho, aí dividi a casa com ela”. Raquel disse que 4 filhos já saíram da casa da mãe e 3 ainda continuam morando com ela. A amiga com quem ela divide a moradia também é surda e tem 3 filhos ouvintes: um de 16 anos, outro de 6 anos e um caçula de 1 ano e 8 meses. O rapaz de 16 anos gosta de Libras e sabe comunicar-se nesta língua. Todos sabem sinalizar. O menino de 1 ano já está aprendendo. Ela informou que o jovem de 16 anos fala tudo em Libras: “...se eu mandar chamar uma pessoa pelo sinal idenficador, ele sabe. O menino de 1 ano também identifica as pessoas pelo sinal.”

### **Escolaridade: a falta de TILS qualificados**

Raquel conta que começou a estudar numa escola no Rio Vermelho “uma escola antiga” que ela descreve como “uma que tinha umas estrelas azuis...”. Sobre o deslocamento do bairro do Bonfim, para a escola no Rio Vermelho, ela relata: “Eu e minha irmã surda, nunca tomamos outro ônibus para ir para a escola no Rio Vermelho, mamãe me ensinou a tomar sempre o mesmo ônibus”. Ainda sobre a escola no Rio Vermelho, Raquel disse que ela fechou. Perguntamos se esta escola contava com o trabalho de TILS, ela disse que “sim”, mas comentou que este (ou estes, não ficou claro) profissional (ais) sabiam pouco Libras.

Depois ela foi para outra escola na Pituba. Perguntamos novamente se havia TILS, ela respondeu que “sim”, mas fez o mesmo comentário: que ele (s) sabia(m) poucos sinais da Libras. Finalmente, ela foi para outra escola em Brotas, aos 18 anos. Ela disse que já era grande e lá também havia TILS e que este(s) sabia (m) bem Libras. Ela estudou até a 4ª série, concluída aos 18 anos. Interrompeu os estudos para começar a trabalhar e a ajudar a família. “Minha mãe me mandou trabalhar aos 18 anos aí terminou meu tempo de estudo... Fui trabalhar na Bahiafarma. O líder surdo da associação ajudou. Foram 12 pessoas surdas para a Bahiafarma”.

### **A vida profissional: da indústria farmacêutica ao ensino da Libras**

Em 1988, Raquel começou sua primeira experiência profissional na Bahiafarma. Saiu desta empresa em 1997. Após 2 anos desempregada, Raquel voltou a trabalhar, desta vez no IEPCS. Em ambos os casos, Raquel conseguiu os vínculos empregatícios graças à intermediação da associação de surdos. Com relação ao primeiro emprego, ela comenta que “gostava muito da Bahiafarma, eles doavam remédios gratuitamente. Havia mais ouvintes que surdos. A gente ensinava Libras aos ouvintes e eles gostavam de aprender. A gente contava piadas em Libras e eles, os ouvintes, adoravam.” Em 1999, Raquel começou a trabalhar no IEPCS. Segundo Raquel, ela e Paula entraram juntas na Bahiafarma, num total de 12 surdos que começaram a trabalhar lá no mesmo ano.

Sobre a transição da indústria farmacêutica para o IEPCS, Raquel conta o seguinte: “A Bahiafarma fechou, minha mãe perguntou ao líder da associação se tinha outra possibilidade de contratação. Então, ele conseguiu aqui no IEPCS. O líder surdo conseguiu esse trabalho para mim aqui, desde 13 de maio de 1999. Toda a minha documentação está guardada aqui. Eu e Paula começamos juntas. Eu comecei exatamente em 13 de maio de 1999. O dia que Paula começou aqui, exatamente, eu não sei.” Apenas ela e Paula vieram para o IEPCS.

Perguntamos a Raquel se ela tinha vontade de ensinar a crianças surdas e ela respondeu o seguinte: “O líder da associação me perguntou qual o trabalho eu gostaria ou poderia fazer. Eu disse qualquer um, eu estava aberta a qualquer tipo de trabalho. Ele disse que ia ser bom para as crianças surdas que eu viesse trabalhar aqui no IEPCS”. Sobre o fim do Programa de Estimulação Especial do IEPCS, ela acrescentou que: “Eu fiquei feliz em trabalhar com as crianças surdas. Eu já fiz esse trabalho aqui no IEPCS. Antes as crianças surdas ficavam aqui, depois foram para a EES. Aqui no IEPCS tinha duas professoras ouvintes que eu gostava, que faziam um bom trabalho”.

**APÊNDICE A.2.1 – PERFIL DE LAÍS.****Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003**

Nasceu em 21 de dezembro de 1996.

Tinha 6 anos, 4 meses e 15 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

**Uma percepção de Laís pela lente dos nossos olhos**

Na documentação encontrada sobre Laís, consta um diagnóstico de surdez severo-profunda bilateral. A causa da surdez é desconhecida pela família, embora o informante da “anamnese” (muito provavelmente a mãe da aluna, vide “outras informações, sobre Laís” disponível no CD) faça referência a um sangramento ocorrido aos 6 meses de gestação, com ameaça de aborto. Laís não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. Antes de ingressar no IEPCS em 2003, Laís havia estudado numa escola particular regular aos 4 anos de idade. A aluna começou a aprender Libras no PEE.

Laís nos pareceu uma menina extrovertida e capaz de aprender rapidamente. Observando-a em vídeo atentamente, nos surpreendemos com sua capacidade de imitação dos sinais utilizados pela professora surda. Após um semestre como aluna do PEE em 2003, a professora ouvinte regente da turma usou os adjetivos “viva” e “interessada” nas observações complementares da ficha de “acompanhamento do aluno” (vide item da ficha disponível a seguir).

A família se comunica com Laís falando oralmente e usando sinais caseiros. Tanto o contato com a aluna em sala de aula, quanto a observação atenta de seus vídeos, nos mostram sua capacidade de aprendizado da Libras – o que constatamos pela imitação de sinais novos aprendidos com Raquel, bem como pela internalização e uso intencional destes sinais.

Quando fizemos a descrição das falas de Laís, notamos que a aluna sinalizou “câmera” girando o dedo indicador no ar. No turno seguinte, a professora surda mostrou-lhe o sinal de “CÂMERA” em Libras e em outro momento, mais adiante, a aluna empregou o sinal corretamente num turno de fala com o colega Felipe. Laís internalizou e apropriou-se da correção realizada pela professora surda em pouco tempo, o que fica evidente por seu emprego do sinal “CÂMERA” momentos depois.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Laís no item “interação” em meados de 2003, a professora Eva anotou a resposta “sim” nos 6 primeiros subitens (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). Uma avaliação positiva. Já nos subitens sobre a capacidade de colocar-se na posição do interlocutor e o uso de sinais da Libras, Eva anotou “às vezes” – avaliações compreensíveis se considerarmos o fato de que Laís não tinha contato anterior com a Libras. Laís só havia estudado numa escola regular, durante um semestre, aos 4 anos de idade. Sobre esta primeira experiência escolar, no subitem sobre a adaptação escolar, a pessoa que respondeu a “anamnese” informou que a aluna “no começo adaptou-se, depois resistiu.” Laís certamente teve dificuldades de comunicação com a professora e com os colegas na escola regular e talvez por isso ela “...resistiu”.

Nas observações complementares, Eva também destacou a “rapidez” do aprendizado da aluna e a curiosidade dela.

Aos 6 anos e 4 meses completos, através dos vídeos disponíveis observados, o estágio estimado de aquisição da LS de Laís, estaria entre as primeiras e as múltiplas combinações – estimativa que nos parece coerente com sua facilidade para aprender a língua de sinais num período curto de tempo (de março a junho, com faltas ao PEE), bem como coerente com a avaliação feita pela própria professora em meados daquele ano.

O fato de a família de Laís se comunicar com ela usando sinais caseiros pode ser considerado um atecedente favorável para sua facilidade de aprender sinais da Libras. Apesar de anotar “às vezes” para o uso de sinais da Libras pela aluna, nos chama atenção o fato de que ela fosse capaz de formular frases com 3 sinais e usar classificadores adequadamente. Além de uma avaliação muito positiva no item do desenvolvimento da linguagem, a aluna também teve um desenvolvimento global avaliado muito positivamente pela professora nos itens socioemocional e cognitivo (vide itens da ficha de acompanhamento do aluno no anexo I).

Num parecer de avaliação de dezembro de 2003, ano anterior ao ingresso da aluna no IPECS, feito provavelmente no serviço de triagem, encontramos outras apreciações que confirmam a capacidade de Laís em termos de expressão e compreensão. O avaliador afirmou que Laís é uma criança “ativa, busca comunicar-se usando os recursos que dispõe” e que ela “utiliza a pista visual para situar-se no contexto” (vide parecer de avaliação a seguir). Considerando a singularidade da criança, reconhecida pela professora e por quem avaliou sua aptidão comunicativa, entendemos que estas apreciações corroboram nossa estimativa do estágio de aquisição da língua de sinais de Laís.

### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

---

Em 2003, ano da filmagem, a professora Eva fez a seguinte avaliação da linguagem de Laís, bem como escreveu algumas observações sobre ela na:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**.

Contato visual, **SIM**.

Contato corporal, **SIM**.

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**.

Interage gestualmente, **SIM**.

**Uso de sinais naturais, SIM.**

**Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES.**

Coloca-se na posição de interlocutor, **ÀS VEZES.**

Observações complementares: “Parece querer aprender tudo muito rápido para não parar no tempo. Chega a ficar curiosa, buscando olhar e fazer tudo ao mesmo tempo. **Bastante viva e interessada**, reclama muito por falta de frequência.”

#### **Informações documentais sobre Laís encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria, encontrei a seguinte conclusão: “Perda auditiva sensorineural severo-profunda bilateral.”

O ano de ingresso de Laís no IEPCS foi 2003, ano da filmagem.

Segundo a “Ficha de triagem” de 22/10/2002, Laís estudou numa escola particular durante 6 meses.

De acordo com a “Anamnese” 13/11/2002, a mãe não teve rubéola gestacional, teve um sangramento aos 6 meses de gestação. A família desconhece a causa da surdez.

Encontramos um “Parecer de avaliação” de 04/12/2002 que informa sobre a aluna: “Muito **ativa, busca comunicar-se usando os recursos que dispõe**, já que não teve oportunidade de aprender a Libras. Não

reage à voz quando não está olhando para o interlocutor mas **utiliza a pista visual para situar-se no contexto**, mostrando-se sempre capaz de entender e cumprir ordens simples dadas verbalmente com o apoio de gestos ou sinais.”

#### **APÊNDICE A.2.2 – PERFIL DE LAURA**

**Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003**

**Aparece no vídeo da professora Rebeca (ouvinte) de 13/08/2003**

Nasceu em 11 de junho de 1996.

Tinha 6 anos, 11 meses e 26 dias na data da filmagem com a professora Raquel.

Tinha 7 anos, 2 meses e 2 dias na data da filmagem com a professora Rebeca.

Estágio de aquisição da LS estimado: sem estimativa.

#### **Uma percepção de Laura pela lente dos nossos olhos**

De acordo com a documentação encontrada sobre Laura, ela é uma menina surda com perda bilateral severa causada por rubéola gestacional. A aluna não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho nas cenas observadas para a descrição da sua fala. A aluna ingressou no IEPCS no final do ano 2001 (de acordo com a ficha de “acompanhamento do aluno” de 2001, disponível no CD) e continuou como aluna do IEPCS em 2002. Não havia frequentado outra escola antes e começou seu aprendizado escolar de Libras no PEE. Na ficha de triagem do IEPCS, consta que Laura havia tido um problema “motor”, sem especificação de qual, e que por esse motivo a aluna tinha feito fisioterapia no Hospital SARAH de Salvador.

Durante o período que convivemos semanalmente em 2003, Laura mostrou-se uma menina tímida. Os TILS que viram os vídeos durante o processo de descrição das falas tiveram a mesma impressão da aluna. Essa timidez nos pareceu uma característica própria da personalidade de Laura. Foi difícil encontrar segmentos de vídeo nos quais Laura se expressasse e nós pudéssemos tentar estimar seu estágio de aquisição da língua de sinais. Num manuscrito de 29/11/2002, anexo à ficha de avaliação (“outras informações” sobre Laura, disponível em CD), a professora Sara utilizou o adjetivo “introvertida” e fez referência à dificuldade de concluir as atividades da aluna.

Laura começou sua escolaridade em 2002, ainda aos 5 anos de idade, levando-se em consideração as dificuldades de comunicação com a família ouvinte e o fato de nunca ter ido à escola, são compreensíveis suas dificuldades relacionais, já observadas por Sara naquele ano. Em 2003, convivemos com uma menina que, de fato, mostrava-se naturalmente tímida em seu modo de ser e de estar em sala de aula. Em meados de 2003, Rebeca viu “crescimento” e “avanço” no desenvolvimento de Laura. A aluna não se expressava muito frequentemente e esta característica aparece nos itens assinalados por Sara e por Rebeca nas avaliações. Era assim que a timidez da aluna aparecia aos olhos das professoras.

Os pais de Laura são ouvintes e se comunicam oralmente com ela. Este é outro fator complicador para o desenvolvimento comunicativo de Laura e, conseqüentemente, para sua capacidade de expressão global como pessoa. É o tipo de aluna que se senta comportada e espera sua vez de responder, sem interferir na aula da professora, mas também sem conversar com os colegas. Em realidade, uma aluna muito atenta e sempre participativa quando solicitada.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Laura (vide subitens da ficha de avaliação do aluno a seguir), no item “interação” em meados de 2003, a professora Rebeca deixou o subitem “comunicação não verbal com intensionalidade” vazio, sem anotação. Nos cinco subitens seguintes, ela anotou a resposta “sim”. Uma avaliação positiva para uma menina considerada “tímida”. Nos subitens sobre a habilidade de “colocar-se na posição do interlocutor” e “uso de sinais da Libras” Rebeca anotou “às vezes”.

Ainda que Laura tenha sido aluna do IEPCS em 2002, a resposta “às vezes” quanto ao uso de sinais da Libras é compreensível, se levarmos em conta o fato de que a família se comunica oralmente com a aluna e a própria timidez dela é uma característica que também pode dificultar uma avaliação mais precisa.

Nas observações complementares (vide item da ficha de “avaliação do aluno” a seguir), Rebeca informou a dificuldade de interação de Laura com o grupo e de expressão corporal. A preocupação desta professora com a possibilidade de aproveitamento de percentuais auditivos fica evidente por sua referência aos fatos de que Laura “não corresponde aos sons ambientais” nem “identifica a ponte sonora” (vide modelo da ficha de “acompanhamento do aluno” no anexo I).

Observando Laura recontar a história “O bichinho da maçã” (de Ziraldo) com a professora surda Raquel, constatamos que Laura, de fato, sinalizava os itens do vocabulário referente à estória de forma lenta, mas sinalizava. Em alguns momentos, ela parece esquecer os sinais, mas com a ajuda dos colegas Rafael e Gabriel, que “sopravam” as respostas, ela acabava sinalizando: SORRIR, MAÇÃ, COBRA, etc.

No contexto global de desenvolvimento da aluna, marcado pela timidez e pela falta de expressividade corporal, preferimos não estimar o estágio de aquisição da LS dela. As dificuldades de ordem socioemocional e de expressão corporal também foram notadas pela professora Rebeca, que fez referência a estes aspectos nas observações complementares da ficha de acompanhamento da aluna de meados de 2003. O uso da gestualidade de mãos e braços, bem como a expressividade corporal, são características notadas na primeira visualização de vídeos com crianças e pessoas surdas, mas este não era o caso de Laura.

Num manuscrito da professora Sara do ano anterior, aparecem anotações consonantes com as nossas impressões da aluna ao tentar estimar seu estágio de aquisição da LS: “É difícil de ser avaliada, pois é introvertida, não tendo iniciativa, precisando ser sempre estimulada para fazer as atividades” (vide fichas de avaliação do aluno de 2002 em CD).

### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

---

Em 2003, ano da filmagem, a professora Rebeca fez a seguinte avaliação da linguagem de Laura, bem como escreveu algumas observações sobre ela na:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

A “Ficha de acompanhamento do aluno no programa de estimulação precoce” de 16/06/2003, ano da filmagem, foi preenchida por Rebeca, professora regente da turma. Ela informou que Laura não utilizava AASI e fez a seguinte avaliação da aluna no campo 2 “Aspectos do desenvolvimento da linguagem”:

##### A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, SEM ANOTAÇÃO.

Contato visual, **SIM**.

Contato corporal, **SIM**.

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**.

**Interage gestualmente, SIM.**

**Uso de sinais naturais, SIM.**

**Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES.**

Coloca-se na posição de interlocutor, ÀS VEZES.

Observações complementares: “Embora a educanda vem apresentando um crescimento, um avanço, mas percebe-se certas **dificuldades quanto à interação com o grupo, dificuldades nos aspectos quanto ao desenvolvimentos sócio-emocional nas expressões corporais**, bem como na articulação, na emissão dos

sons. Não corresponde aos sons ambientais nem tampouco identifica a ponte sonora. Tenho certeza que com o trabalho continuado no PEE, ela crescerá e acompanhará o programa.”

### **Informações documentais sobre Laura encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

A “Ficha cadastral” de 30/07/2001 informa que (antes) a aluna “nunca foi à escola.”

Ingressou no IEPCS no final do segundo semestre de 2001 (não encontramos especificação do mês).

O primeiro ano letivo completo de Laura foi 2002, com a professora Sara que relatou a “introversão” da aluna na “Ficha de avaliação” de 29/11 daquele ano. Rebeca também referiu-se à “dificuldade de interação com o grupo” de Laura em meados de 2003. As avaliações completas estão disponíveis mais adiante.

De acordo com a “Ficha de triagem” do IEPCS de 09/08/2001: “Laura é portadora de deficiência auditiva com perda bilateral severa. Sequela de rubéola materna no 3º. mês de gestação. **A criança apresentou também problema motor, sendo esse trabalhado com fisioterapia no SARAH.**”

Ainda de acordo com a “Ficha de triagem”, não existem outros casos ou antecedentes na família, a aluna já havia sido atendida e acompanhada por um médico otorrinolaringologista no Hospital das Clínicas, tendo sido encaminhada pelo CEPRED para o IEPCS.

#### **APÊNDICE A.2.3 – PERFIL DE RAFAEL**

**Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003**

**Aparece no vídeo da professora Rebeca (ouvinte) de 13/08/2003**

Nasceu em 19 de dezembro de 1995.

Tinha 7 anos, 4 meses e 17 dias na data da filmagem com Raquel.

Tinha 7 anos, 7 meses e 27 dias na data da filmagem com Rebeca.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

#### **Uma percepção de Rafael pela lente dos nossos olhos**

Não encontramos audiometria de Rafael nos arquivos do IEPCS. Na ficha de triagem, consta que o aluno “apresenta déficit auditivo” causado provavelmente por rubéola gestacional que vitimou a mãe dele, ou por uma meningite que o vitimou aos 8 meses. A mãe não soube informar a causa precisa da surdez do filho “porque ele era muito pequeno” (sic). Rafael não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho nas cenas observadas para descrever sua fala. Ele já tinha sido aluno do IEPCS em 2002, tendo chegado na instituição ao final do ano 2001. Segundo informação confirmada pela mãe, quando da autorização para as filmagens, Rafael não havia estudado anteriormente. Ela também informou que a família se comunicava com ele usando “gestos”. Começou a aprender Libras no PEE.

Durante o ano que convivemos semanalmente, Rafael me pareceu um aluno participativo, atento e capaz de realizar as tarefas solicitadas. Enfim, um garoto que nem era excessivamente extrovertido, nem introvertido. Via-o como um menino tranquilo e ao mesmo tempo brincalhão.

Recém chegado no IEPCS, Rafael não podia ser avaliado em dezembro de 2001. De fato, não havia qualquer anotação nos campos da ficha de avaliação do aluno. Outrossim, a professora Rebeca redigiu no campo das observações complementares e registrou que via no aluno a possibilidade de “avançar”.

Na ficha de avaliação do aluno de novembro de 2002 (disponível no CD), a professora Sara anotou nas observações complementares que Rafael “comunica-se com sinais próprios” e entre os itens da avaliação da oralidade (sic), afirmou também que ele expõe o que compreendeu “em gestos Libras” (sic). Além de aprender língua de sinais, o aluno de fato avançou, basta observar os demais itens da avaliação do desenvolvimento da linguagem a seguir. Sara afirmou que Rafael é “tranquilo”, “amoroso”, “concentra-se em todas atividades” e que tem “socialização boa”.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Rafael no item “interação”, em meados de 2003, a professora Rebeca não fez nenhuma anotação no subitem “comunicação não verbal com intencionalidade” (vide subitens da ficha de “avaliação do aluno” a seguir). Nos 8 subitens seguintes ela anotou a resposta “sim”, incluindo os subitens sobre interação gestual, uso de sinais naturais e uso de sinais da Libras. Uma avaliação muito positiva. Rafael de fato continuou avançando... tal como a própria Rebeca previu ao final de 2001.

Nas observações complementares da ficha de acompanhamento (vide item a seguir), ela registrou o progresso “sócio-emocional” do aluno, bem como a necessidade de maior estímulo “auditivo e também na emissão e articulação de palavras”.

Rebeca é uma professora que trabalha intencionalmente a estimulação auditiva com seus alunos surdos. O aproveitamento de percentuais de audição, como dissemos nos comentários sobre Laura, é uma nítida preocupação desta professora. Após a filmagem da aula 21/07, quando Rebeca fez estimulação vocal com apoio de expressão corporal (“...agora, pé – bate o pé no chão, agora pá – bate palmas”) perguntei à professora se este tipo de atividade era própria do PEE do IEPCS. No corredor das salas do IEPCS, Rebeca respondeu que “se eles não forem estimulados aqui, eles não vão ter acesso a esse trabalho em nenhum outro lugar”. Essas preocupações um tanto quanto ouvintistas, da professora ficam evidentes nas observações complementares sobre Rafael (vide item a seguir).

Quanto à aquisição da língua de sinais, aos 7 anos e 4 meses completos, estimamos que Rafael estivesse no estágio das primeiras combinações. O aluno ainda fazia uso de mímicas para expressar ideias, embora já fosse capaz de sinalizar e utilizar sinais da Libras adequadamente, às vezes sendo corrigido pela professora surda.

Como a família de Rafael se comunica com ele usando sinais caseiros, é compreensível o fato de o aluno usar “mímicas” para se expressar – forma de comunicação que naturalmente permanece em meio ao vocabulário sinalizado já aprendido. Neste sentido, entendemos que nossa estimativa do estágio de desenvolvimento da língua de sinais de Rafael está em consonância com a avaliação da linguagem feita por Rebeca – que assinalou “sim” para os diversos subitens referentes à gestualidade e expressão corporal.

### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

---

Em 2003, ano da filmagem, a professora Rebeca fez a seguinte avaliação da linguagem de Rafael, bem como escreveu algumas observações sobre ele:

#### **“Ficha de acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, SEM ANOTAÇÃO.

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

**Interage gestualmente, SIM**

**Uso de sinais naturais, SIM**

**Uso de sinais de Libras, SIM**

**Coloca-se na posição de interlocutor, SIM**

Observações complementares: “O educando Rafael vem acompanhando as atividades correspondidas, bem como, vem se adaptando nos aspectos sócio-emocional quanto à autonomia, integração, cooperação, participação e interesse. Quanto aos aspectos da linguagem, ele interage gestualmente e usa adequadamente a Libras. Também reconhece gestos simples e interage no uso de sinais gestuais ou Libras. **Precisa ser mais explorado no exercício auditivo e também na emissão e articulação de palavras, sons e fonemas**”.

### **Informações documentais sobre Rafael encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

De acordo com a “Ficha de Triagem do IEPCS” de 26/03/2001, encontramos informações sobre “Descrição e causas do problema do cliente: O cliente apresenta déficit auditivo. Teve meningite com 8 meses de nascido e a genitora teve rubéola na gravidez.” (SIC). Consta ainda nesta ficha que Rafael não havia estudado anteriormente.

Ingressou no IEPCS no final do ano 2001 (não encontramos especificação do mês).

O primeiro ano letivo completo de Rafael foi 2002, com a professora Sara. Numa ficha de “Avaliação do aluno”, de 29/11/2002 a professora o qualificou como “...tranquilo, amoroso...”, reconhecendo também suas habilidades acadêmicas e destacando o uso de “sinais próprios”. Em linhas gerais, a avaliação da professora Rebeca, em 16/06/2003, confirma a avaliação anterior, informando porém um avanço de Rafael: o uso adequado de Libras.

Ainda de acordo com a “Ficha de Triagem”, não havia outros casos de surdez familiar, Rafael já havia sido atendido por Otorrinolaringologista no Hospital das Clínicas e foi encaminhado ao IEPCS pelo CEPRED: “Indicado para estimulação precoce – DA” (SIC).

#### **APÊNDICE A.2.4 – PERFIL DE FELIPE**

**Aparece no vídeo da professora Raquel (surda) de 06/05/2003**

Nasceu em 9 de maio de 1997.

Tinha 5 anos, 11 meses e 27 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da Libras: sem estimativa.

#### **Uma percepção de Felipe pela lente dos nossos olhos**

Não encontrei audiometria ou qualquer outra ficha do aluno nos arquivos do IEPCS. Não consegui informações sobre a perda auditiva dele. Constatamos, através dos vídeos, que Felipe não utilizava AASI e, de fato, não estava utilizando aparelho na cena observada para descrever suas falas. Sou testemunha de que Felipe tinha outras deficiências associadas, notadamente uma dificuldade de coordenação e controle dos próprios movimentos. Era comum que o aluno ficasse nos braços de um dos responsáveis ou das professoras. As limitações de Felipe, não apenas da ordem da audição, mas também motoras, ficam evidentes quando observamos o vídeo para descrever as falas e não registramos qualquer turno iniciado por ele.

Durante o período de convivência com o aluno em 2003, notei a gravidade do seu caso. Não era uma criança agressiva. Sentado em sua própria cadeira ao redor da mesa com os colegas, ele apenas não interagiu comunicativamente, mas era capaz de olhar para todos. Durante algumas atividades, Felipe preferia ficar brincando com um carrinho na mesa. Notamos que durante a brincadeira com peças de Lego, em alguns momentos, ele deu uma peça para Laís, sem maiores consequências. Quando se cansava de estar sentado em

sua própria cadeira, Felipe se levantava e explorava os objetos da sala sozinho ou demandava, através do olhar, que se sentasse no colo do pai ou da mãe.

Nas interações mais próximas com seus pais, também pude notar o contexto de fragilidade emocional da família. Sinceramente, em sala de aula ou nas ocasiões de chegada ou saída da escola, eu sentia e entendia que não era o momento de solicitar maiores esclarecimentos a seus pais sobre o histórico da perda auditiva ou a situação de saúde de Felipe. O pai e a mãe revezavam no acompanhamento do aluno nos seus primeiros dias da adaptação no PEE. Um dos dois sempre ficava com ele em sala de aula. Frequentou o IEPCS até o início do 2º semestre. É provável que a família tenha levado as avaliações já realizadas para outra instituição, prática comum, às vezes até consentida pelo Serviço Social do IEPCS.

**As filmagens para a pesquisa foram feitas com autorização do responsável.**

**A gravação do DVD para entrega às professoras também foi autorizada.**

Felipe não iniciou nenhum diálogo durante os (aproximadamente) 10 minutos de filmagem que descrevemos. Isso não significa que Felipe não tivesse qualquer intencionalidade comunicativa. Sim, com muita sensibilidade é possível perceber que ele prestava atenção aos colegas com o olhar, e que ele demandava o apoio de algum adulto, da mesma forma. Durante nosso contato, constatamos que mesmo com dificuldade, Felipe comunicava-se a seu modo.

Registramos 3 turnos de fala iniciados por Raquel comunicando-se com Felipe. A professora perguntou ao aluno se ele gostaria de escrever o próprio nome, como os demais colegas. Depois, ela disse a Felipe que olhasse para a câmera, tendo comentado, logo em seguida, sinalizando em Libras, que era uma situação “DIFÍCIL, DIFÍCIL”. No terceiro e último turno de fala que descrevemos, a professora diz a ele em Libras “*Venha cá, venha cá. Fique comigo*” e acolheu o aluno nos braços.

Registramos um único turno da colega Laís para falar com Felipe. Ele não respondeu à colega: ele não chegou a se dar conta que Laís quis lhe falar...

**APÊNDICE B**

**Descrição das falas da professora Paula e dos alunos**

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

**Perfil de Paula – Professora surda**

**Perfil de André**

**Perfil de Samuel**

**Perfil de Miguel**

**Perfil de Pedro**

**APÊNDICE B.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA PAULA E DOS ALUNOS (DA TURMA DA PROFESSORA SARA)**

Descrevemos a seguir as falas da professora Paula (nome fictício), surda usuária da Libras, e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado da tradutora/intérprete de língua sinais (TILS), **Thalita Chagas Silva Araújo**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que [*as traduções*] não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São [*traduções prováveis*] que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 30/07/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início às 15:00:14 e final às 15:10:54.

Estavam presentes os alunos: André, Samuel, Miguel e Pedro.

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

Pouco antes do início da nossa descrição, Paula estava sentada na cabeceira de duas mesas de tamanho infantil que estavam juntas, próximas à janela da sala. André estava sentado ao lado direito da professora e Miguel ao lado direito de André. Pedro estava sentado ao lado esquerdo de Paula e Samuel ao lado esquerdo de Pedro.

A partir das 15:01:30, Paula sentou-se na outra extremidade das mesas devido à luminosidade incidente nos alunos. Mudamos também a posição da câmera para visualizar a professora de frente. Nesta outra posição, passamos a visualizar Samuel do lado direito da professora e Miguel do lado esquerdo dela. Pedro passou a ser visto do lado direito de Samuel e André do lado esquerdo de Miguel. Depois, a professora trocou as posições de Samuel e André em 15:03:00 (ver diagramas abaixo).

No registro em vídeo observado, a fala da professora Paula é predominantemente sinalizada em Libras.

Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

## **APÊNDICE B.2 – PERFIL DE PAULA**

### **Professora surda**

Paula nasceu em 2 de junho de 1967.

Idade no dia da filmagem, utilizada para descrição da fala: 36 anos, 1 mês e 28 dias.

Primeiro contato com surdos usuários de Libras: a partir dos 15 anos.

Uso da Libras em contexto escolar: a partir dos 32 anos.

Entrevista mediada pela TILS Irzyane Cazumbá  
Certificada pelo exame de proficiência UFSC/MEC, ProLibras (2006).  
Licenciada em Letras/Libras pela UFSC (EaD, pólo UFBA, 2010).  
Especialista em Libras pela UNINTER/IBPEX (2011).

### **Aspectos da formação geral e linguística em Libras**

---

Paula nasceu ouvinte, em Salvador, Bahia. Ela perdeu a audição aos 4 anos de idade devido a um acidente doméstico com um bloco de construção civil que atingiu sua cabeça. Paula ficou hospitalizada durante 1 mês e foi neste período que ela perdeu a audição devido a uma meningite.

Aos 10 anos de idade entrou numa escola especial para surdos de abordagem oralista. Paula informou que durante seus 5 anos na escola, teve aulas de apenas duas disciplinas: português e matemática – aritmética básica – as quatro operações. Esta escola não recomendava o contato com surdos adultos sinalizadores. Cursando o último ano de escolaridade, entre os 14 e 15 anos de idade, Paula encontrou surdos usuários de Libras numa estação de ônibus da cidade. Estas pessoas surdas convidaram-na para conhecer uma das associações de surdos.

Finalizada a 4ª série, após 5 anos na escola oralista, Paula cursou a 5ª série numa classe especial para surdos de uma escola da rede pública e concluiu estes estudos. Tentou cursar um supletivo de 5ª-6ª série em outra escola da rede pública, mas desistiu por falta de intérpretes de língua de sinais. Continuou frequentando a associação de surdos – o que lhe possibilitou ingressar no mundo do trabalho formal.

Por volta dos 17 anos, Paula foi auxiliar de escritório numa firma familiar, na qual executava tarefas como entregar documentos e solicitar assinaturas. Em torno dos 18 anos, conseguiu um emprego num supermercado com ajuda da associação de surdos e neste lugar tinha contato com outros 2 surdos. No ano seguinte, com apoio da mesma associação, começou a trabalhar numa empresa do setor de energia elétrica onde estava em contato com um número maior de colegas surdos. Dois anos depois, novamente com respaldo da associação, transferiu-se para uma empresa de fabricação de medicamentos, onde foi auxiliar de produção (classificando, separando e destinando produtos químicos) e onde também fazia o papel informal de intérprete entre responsáveis ouvintes da empresa e 11 colegas surdos de trabalho.

Finalizado o contrato com a empresa do setor farmacêutico, Paula perguntou aos responsáveis pela associação como poderia atuar na educação de crianças surdas. Paula notou que as associações eram espaços frequentados por adolescentes e adultos surdos. Neste sentido, ela sentia a carência de espaços de

convivência que dessem a oportunidade do aprendizado da Libras para as crianças surdas. Novamente com apoio da associação, Paula começou a trabalhar no IEPCS em 1999, por volta dos 32 anos de idade.

### **Formação**

---

1977. Ingressou aos 10 anos de idade numa escola especial para surdos de abordagem oralista.

1982. Último ano da escola especial oralista. Total de 5 anos nesta escola.

Via surdos usuários de Libras no portão da escola.

Evitava contato com surdos por recomendação dos educadores oralistas.

Começou a conversar com surdos sinalizadores numa estação de ônibus da cidade.

**Iniciou seu aprendizado informal de Libras.**

1983. Ingressou aos 15 anos numa classe especial de escola regular pública.

Esta classe especial foi uma das pioneiras no uso da Libras como língua de instrução.

Começou a frequentar uma Associação de surdos.

**Continuou seu aprendizado informal de Libras com colegas da associação.**

**Concluiu a 5ª série.**

1984. Ingressou em classe especial de outra escola regular pública.

Não concluiu a 6ª série. Desistiu de continuar os estudos por falta de TILS.

Tentou voltar para a antiga escola especial de surdos, mas não podia ser rematriculada.

1999. Começou a ensinar Libras para crianças no IEPCS.

### **Exercício profissional (genérico e educacional)**

---

1984. Aos 17 anos, começou a trabalhar como auxiliar de escritório em empresa familiar.

Entregava documentos e solicitava assinaturas de terceiros.

1985. Aos 18 anos, começou a trabalhar num supermercado onde havia 2 surdos.

Por contrato intermediado por uma associação de surdos.

1986. Aos 19 anos, começou a trabalhar numa empresa do setor de energia elétrica.

Por contrato intermediado por uma associação de surdos.

1988. Aos 21 anos, começou a trabalhar em empresa do setor farmacêutico.

Por contrato intermediado por uma associação de surdos.

1990. Aos 23 anos, o contrato com a empresa do setor farmacêutico foi formalizado.

**Começou a exercer o papel de “intérprete surda” com os 11 colegas surdos.**

1997. A empresa do setor farmacêutico fechou. Paula saiu da empresa.

1999. Aos 32 anos aproximadamente, começou a trabalhar como auxiliar pedagógica.

Por contrato intermediado por uma associação de surdos.

Exercício profissional numa instituição educacional pública para pessoas deficientes.

Além de colaborar em tarefas de professoras regentes, ensinava Libras para crianças.

Fazia sessões de contação de histórias em Libras para crianças surdas de 4 a 7 anos.

**Por seu exercício de ensino de Libras, já a consideramos como professora surda.**

### **Aspectos da história de vida e da formação linguística**

---

#### **A surdez**

De acordo com seu depoimento, a condição de Paula é de uma surdez profunda bilateral com melhores percentuais auditivos no ouvido direito. Ela afirmou que fez uma avaliação audiométrica na infância e que o laudo diagnóstico ficava numa caixa com a mãe. Paula disse que não conseguiu encontrar este documento após o falecimento da mãe em 2010. Pelo que pudemos compreender, a intérprete e eu, a audiometria foi feita antes dos 10 anos de idade, pois Paula afirmou que já usava AASI antes de ir para a escola. Segundo Paula, o aparelho era do tipo que possui uma caixa de amplificação posicionada na frente da criança. Ainda sobre sua surdez, Paula disse que não escutava nada antes do AASI e que é capaz de perceber um barulho forte (o bater de uma porta), mas que não percebe barulhos leves (o bater de palmas, por exemplo).

### **Relação com o pai: acolhimento, pistas visuais e autonomia**

Pelos comentários feitos por Paula sobre a relação dela com o pai, entendemos que a atitude dele em relação à surdez da filha foi uma atitude de acolhimento. De acordo com Paula, seu pai lhe dava educação familiar, comunicando-se com ela de forma oral ou “fazendo mímicas”. Por exemplo, ela contou que seu pai lia a Bíblia para ela e que tentava explicar algumas histórias “fazendo mímicas”. Esta é uma informação importante para compreender a formação linguística de Paula. O relato da professora nos leva a entender que seu pai reconhecia a surdez dela ao fazer “mímicas”. Nem por isso deixava de se comunicar diretamente com ela, pois, sem melhores recursos, também expressava-se de forma oral. O importante era que a surdez de Paula não era um fator de distanciamento entre o pai e a filha. Paula afirmou que era capaz de entender tudo que seu pai lhe dizia (sic)...

O fato de fazer “mímicas” para explicar assuntos diversos, nos leva a entender que mesmo antes de ter contato com a Libras aos 15 anos, Paula já tinha alguma aptidão para a comunicação visual. Seu pai deve ter sentido os limites da comunicação oral e a necessidade de utilizar formas visuais de comunicação com a filha. Embora não tenha vivido uma exposição linguística sistemática em LS na infância/pré-adolescência, de algum modo Paula parecia pré-disposta ao aprendizado da Libras. Durante os 5 anos na escola oralista, ela percebeu que os surdos adultos no portão se comunicavam de um modo diferente. Depois, ela entrou em contato com surdos sinalizadores numa estação de ônibus. Ao conhecer uma associação de surdos, ela se surpreendeu com a comunicação em Libras na comunidade. Ela se surpreendeu com o fato de que a Libras “não era mímica”. Mesmo assim, durante a entrevista, a primeira pergunta que nos ocorreu formular foi: as “mímicas” que o pai dela utilizava durante a infância, teriam contribuído para o desenvolvimento linguístico em Libras de Paula a partir dos 15 anos?

Paula contou que aos 8 anos de idade entrou numa escola do bairro por iniciativa própria, junto com uma amiguinha que estudava na escola. Contou que a professora a confundiu com uma criança doente mental e com a ajuda da amiga, localizou a família para levá-la para casa. Paula, disse que queria saber o que acontecia na escola, mas que uma vez na sala de aula não entendia nada do que estava acontecendo. O fato fez com que seu pai reconhecesse que ela queria estudar. Os pais dela já haviam procurado, sem encontrar, uma escola para surdos. Só dois anos depois encontraram uma escola específica.

Foi a própria Paula quem utilizou um tempo maior da entrevista para falar sobre a relação que tinha com seu pai. Exceto o que não consideramos relevante para este perfil, reproduzimos aqui a mesma importância que a entrevistada deu para este aspecto de sua história de vida.

Paula narra que seu pai não se opôs ao seu aprendizado da Libras com os surdos na estação de ônibus. Do mesmo modo, não se opôs ao fato de Paula frequentar a associação de surdos. Entre diversas passagens da sua infância, Paula conta que o pai andava de bicicleta com ela, brincava de arrastá-la pelo chão num leçol e que ele compreendeu quando ela desistiu de estudar pela falta de intérpretes. Ele entendia que ela precisava da Libras.

O pai de Paula faleceu quando ela tinha 19 anos. Ela teve a primeira filha aos 25 anos e lamenta que seu pai não tenha vivido tempo suficiente para conhecer a neta. Levando em consideração os fatos narrados por Paula, depreendemos que o pai dela manteve uma relação de carinho, acolhimento emocional, cumplicidade

e naturalidade comunicativa com a filha surda. As atitudes do pai narradas por Paula, bem como a própria importância que ela destaca para certos fatos, nos fazem entender que o pai dela exerceu uma influência positiva, tanto em seu desenvolvimento linguístico quanto em sua autonomia pessoal.

### **Relação e com a mãe: preferência pela oralidade**

Paula disse que sua mãe era uma pessoa “nervosa”. Ela conta que sua mãe dizia “se você sinalizar eu vou te bater”. Enfim, a mãe preferia claramente que Paula se expressasse oralmente. Ela diz que a mãe batia na mão dela, mas que às escondidas conversava com os amigos em Libras – ela não especificou em que idade isso acontecia. Por outro lado, o pai permitia o aprendizado da Libras, bem como que ela pudesse sair para aprender coisas novas e conhecer o mundo. A professora surda nos diz que quando ela começou a aprender Libras com os surdos na estação de ônibus, sua mãe foi contra. Ela teve que esclarecer para a mãe que os surdos eram apenas amigos. Por outro lado, ao ensinar para o pai os sinais novos aprendidos com os surdos usuários de Libras, seu pai reagia de forma positiva “olha, que legal!” enquanto sua mãe dizia “não gosto nada disso”.

Estas são lembranças de Paula. Não nos cabe a nós, como entrevistadores, nem a mim como pesquisador, qualquer apreciação sobre a forma como cada família cuida de seus filhos. No contraste entre a atitude da mãe e a atitude do pai, foi a própria Paula quem parecia querer comunicar que seu pai era favorável à comunicação em Libras, enquanto a mãe tinha uma atitude claramente favorável à oralidade. Este é o aspecto que nos interessa. Mesmo assim, Paula destaca que sua mãe aprendeu alguns sinais já depois de uma certa idade. Ela disse que foram sinais “BÁSICOS” tais como “TRABALHO, COMER, etc.” – muito provavelmente utilizados em interações curtas do cotidiano.

### **Relação com a escola oralista**

Paula disse que os conteúdos de língua portuguesa e aritmética eram apresentados oralmente, às vezes com datilologia, na escola especial. Ela narrou que quando era ela quem fazia mímicas para a professora, ela entendia suas mímicas. Por outro lado, ela não entendia as mímicas da professora – que em algum momento fazia uso de recursos viso-gestuais. Paula contou também que a professora a beliscava e dizia que ela não usasse mímicas. Paula reagia aos beliscões gritando e por este motivo, os professores chamavam seus pais. Quando a mãe comparecia sozinha, ela informava ao pai – que apenas advertia a filha verbalmente. Mesmo assim, sem concluir a 6ª série, Paula desejou voltar para sua antiga escola oralista...

## **APÊNDICE B.2.1 – PERFIL DE ANDRÉ**

**Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003**

Nasceu em 21 de maio de 1998.

Tinha 5 anos, 2 meses e 9 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS: primeiras combinações.

### **Uma percepção de André pela lente dos nossos olhos**

André tem uma surdez profunda bilateral, devido à rubéola que vitimou sua mãe durante a gravidez. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. Ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Rebeca e começou a aprender Libras. Em 2001, estudou numa escola regular de Educação Infantil.

Em muitos de nossos encontros semanais em 2003, André me parecia um aluno disperso. Em alguns momentos, mostrava-se uma criança distante, pouco conectada com as atividades propostas pelas professoras, Sara (ouvinte) e Paula (surda), bem como com os colegas – com quem as interações eram

sempre breves. Tivemos que separar diversos segmentos de comunicação espontânea com os colegas, todas breves, para estimar o estágio de aquisição da Libras de André.

Não tive a oportunidade de perguntar à avó de André, sua portadora habitual, como a família se comunicava com ele. Esse é um dado do qual não dispomos e sobre o qual seria importante saber, pois sua dificuldade de introsamento com os colegas poderia estar relacionada com dificuldades de comunicação com os familiares em casa.

Durante o período que convivemos, um comportamento de André chamava muito a minha atenção: ele costumava deitar-se no colo da professora Sara, durante as atividades que ela realizava com todos os alunos sentados no colchonete. A professora acolhia o aluno. A atitude dele era uma clara demanda de afeto. Em outros aspectos, André me pareceu uma criança surda, vivendo sua infância em meio a uma sobrecarga de responsabilidades da sua avó. Ficava tranquilo, até demais, com os colegas. Não era um aluno agressivo. Apenas um pouco “aéreo”.

Consta na documentação que a surdez de André foi descoberta aos 9 meses de idade. A percepção da perda auditiva de André e o estabelecimento do diagnóstico foi célere em relação a muitos casos que conhecemos. Isso talvez se deva ao fato de que o aluno tem uma tia surda, um tio com Síndrome de Down e outro com deficiência mental. É um contexto de maior sensibilidade dos familiares pela busca de esclarecimentos.

Mesmo levando em conta a sensibilidade familiar que ajudou a perceber a perda auditiva de André aos 9 meses, me pareceu significativo que a família tenha colocado André primeiro numa escola regular e que somente aos 3 anos de idade sua avó tenha procurado uma educação específica no IEPCS – o que não chega a ser incomum entre as famílias de qualquer extrato socioeconômico. Talvez isso tenha acontecido pela insatisfação com a escola regular anterior, mas também, devido ao fato de que a avó era portadora de outros 2 familiares deficientes ao “Instituto de atendimento a deficientes mentais (IADM)”.

André já havia passado por uma cirurgia de testículo. Devido à um desvio no olho direito, já tinha outra cirurgia prevista. O histórico denota um certo grau de “estresse” no decurso da infância da criança e seu contexto familiar. É provável que a baixa frequência do aluno estivesse relacionada a consultas médicas frequentes e preocupações da família com a saúde dele.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de André no item “interação” (vide subitem da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir), em meados de 2003, a professora Sara anotou “sim” em 5 subitens, incluindo o subitem sobre interação gestual. Uma avaliação positiva, considerando que o aluno não havia tido contato anterior com a comunicação em Libras na escola regular. A professora anotou a resposta “às vezes” para o uso de “sinais naturais” (sic, nomenclatura da ficha) e uso de sinais da Libras.

Nas observações complementares, Sara registrou sua preocupação com a “baixa frequência” de André. Comentou também que ele chegava sempre “irritado” quando vinha para o PEE. O aprendizado de André certamente padecia neste contexto (vide item da ficha a seguir).

Aos 5 anos e 2 meses completos, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, André estivesse no estágio das primeiras combinações. Nossa estimativa parece de acordo com a avaliação da linguagem do aluno feita pela professora Sara. Como no caso de Samuel, também aluno de Sara, André é uma aluno com “baixa frequência” e que foi avaliado com a anotação “às vezes” para o uso de “sinais naturais” e de “sinais da Libras”.

Nos subitens compreensão e expressão do desenvolvimento da linguagem, aparecem avaliações do tipo “sim” e “às vezes” para todos os itens referentes à gestualidade e expressão corporal. Estas anotações da professora regente nos levam a entender que André de fato usava sinais caseiros (vide subitem da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). No entanto, André também sinaliza em Libras adequadamente, respondendo em tarefas concretas com as professoras. Observamos que o aluno também corrige a própria

sinalização quando as professoras chamam a atenção dele – fatos que demonstram uma boa capacidade de aprender a LS.

### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

---

Em 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de André, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A - Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Interage gestualmente, **SIM**

Uso de sinais naturais, **ÀS VEZES**

Uso de sinais de Libras, **ÀS VEZES**

Coloca-se na posição do interlocutor, **ÀS VEZES**

Observações complementares: “A criança tem uma baixa frequência e quando vem à escola encontra-se irritado, precisando descansar (dormir) para acalmar-se e participar dos trabalhos”.

#### **Informações documentais sobre André encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria, encontrei a seguinte conclusão: “Perda auditiva profunda em OD e OE”.

Encontramos na “Ficha de triagem” do IEPCS de 31/05/2001, que “André é deficiente auditivo com perda profunda bilateral. Sequela de rubéola durante a gestação”. Sobre o aluno, consta na mesma ficha que “Uma tia materna é surda, mas o problema [de André] não foi congênito. Na família do pai, existem casos de problema mental e Síndrome de Down.”.

Ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Rebeca.

Consta também na “Ficha de triagem” de 31/05/2001 que André estudava numa escola maternal, que gostava de ir para esta escola, brincar bastante e estava “menos nervoso” (sic). Consta ainda na mesma ficha que o aluno estava cadastrado no CEPRED, aguardando atendimento fonoaudiológico e havia conseguido “prótese auditiva nesse órgão”.

Na “Ficha de acompanhamento do aluno...” de 16/06/2003, a professora Sara relatou que André não usava AASI, chegava “irritado” e precisava “dormir”, para poder participar das atividades.

De acordo com a “Ficha Cadastral” de 30/05/2001, foi encaminhado por uma “Instituição de atendimento a deficientes mentais (IADM)”, pois, segundo a “Ficha de identificação do aluno” de 31/05/2001, “A avó [de André] frequenta o IADM onde acompanha os filhos [tios de André com problemas mentais e síndrome de Down] e procurou saber os serviços oferecidos pelo IEPCS”.

Nesta “Ficha de identificação”, encontramos outras informações relevantes sobre o histórico de saúde de André: sua mãe teve a rubéola com 1 (um) mês de gestação, a surdez foi percebida aos 9 meses de vida, quando André foi levado a um pediatra que o encaminhou a um médico otorrinolaringologista.



**APÊNDICE B.2.2 – PERFIL DE SAMUEL****Aparece no vídeo da professora Sara de 23/07/2003.****Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003.**

Nasceu em 2 de janeiro de 1997.

Tinha 6 anos, 6 meses e 21 dias na data da filmagem com Sara.

Tinha 6 anos, 6 meses e 28 dias na data da filmagem com Paula.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações

**Uma percepção de Samuel pela lente dos nossos olhos**

Samuel é um menino surdo com “perda auditiva profunda bilateral” causada por uma rubéola que vitimou sua mãe no 3º mês de gestação. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para descrever sua fala. Samuel iniciou sua escolaridade no IEPCS em 2002. Ele não havia estudado antes e começou a aprender Libras a partir do seu ingresso no PEE em 2002.

A mãe de Samuel me informou que a família se comunica com ele “apontando para as coisas e fazendo mímicas”. Samuel nasceu prematuro e além da surdez tem problemas cardíacos. Durante o período em que convivemos, percebi Samuel como uma criança de fácil relacionamento, sempre solicitando a atenção da professora por toque corporal e interagindo com os colegas tranquilamente.

Ao final de 2002, Sara preencheu uma ficha de “Avaliação do aluno” (disponível no CD) com muitas respostas negativas sobre ele nos campos língua portuguesa (sic) e matemática. Quanto à atitude, apenas os itens relativos à participação, aceitação do grupo e cooperação tinham a resposta “às vezes”. Quanto aos procedimentos, apenas o item relativo à forma de segurar o lápis teve a resposta “às vezes”. Nesta avaliação, havia uma anotação manuscrita informando que o aluno não frequentou as aulas entre 12 de agosto e 25 novembro.

Em vídeo, observamos um aluno calmo que interage naturalmente com os colegas e com a professora. Se de fato seu desempenho escolar é tão insatisfatório, como avalia a professora em 2002 e em 2003, isto se deve à sua pouca assiduidade, nada mais. Vale ressaltar que na ficha de acompanhamento do aluno de 2003 (disponível no CD) já aparecem mais respostas do tipo “às vezes” quanto aos aspectos socioemocionais – campo no qual Sara usou corretivo para apagar uma resposta equivocada e acrescentou um comentário, informando que o aluno continuava em “processo de adaptação”.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Samuel no item “interação”, em meados de 2003, a professora Sara não fez anotação no subitem “coloca-se na posição do interlocutor”. Anotou a resposta “sim” no item “movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor” e a resposta “às vezes” em outros 4 subitens, incluindo o “uso de sinais naturais”. Nos subitens “interage gestualmente” e “uso de sinais da Libras” Sara anotou a resposta “não” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir).

Observando Samuel atentamente em vídeo, constatamos que ele responde sinalizando “TARTARUGA” com uma configuração de mão equivocada. A professora corrigiu a sinalização do aluno e ele passou a fazer o sinal correto. Além disso, vemos também que o aluno responde os “nomes” de outros objetos usando a datilologia e sinalizando outros itens léxicos da Libras corretamente. A professora da Libras, Leticia Damasceno, também notou uma dificuldade de realização de alguns sinais por Samuel.

Nas observações complementares da ficha de acompanhamento do aluno (vide item a seguir), Sara fez nova referência à baixa frequência de Samuel, que continuou com pouca assiduidade em 2003. A professora também fez uma apreciação qualitativa positiva ao afirmar que ele é “uma criança tranquila”. Levando em

consideração o fato de que Samuel tinha problemas cardíacos e já havia passado por uma cirurgia na primeira infância (vide itens da ficha de triagem e anamnese disponíveis no CD), é muito provável que seu estado de saúde tenha dificultado seu primeiro ano de escolaridade em 2002, devido a consultas e atendimentos em horário escolar.

Aos 6 anos e 6 meses completos, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, Samuel estivesse no estágio das primeiras combinações. O aluno não estaria em estágios pré-linguístico ou de um sinal, pois utiliza sinais caseiros, dêiticos e alguns sinais da Libras dos quais parece ainda estar se apropriando, de acordo com o parecer da professora Leticia Damasceno. Quanto ao desenvolvimento global, a professora regente da turma também havia observado que o aluno estava em “processo de adaptação”.

Considerando a idade de Samuel, seu desenvolvimento linguístico estaria relacionado com a frequência escolar intermitente que dificulta sua aquisição de vocabulário da Libras - condição para que o aluno superasse o uso de sinais caseiros do contexto familiar. Vale ressaltar, que a professora Sara anotou “à vezes” em todos os subitens referentes ao uso da gestualidade e de expressões corporais de Samuel, reconhecendo que o aluno fazia uso destes recursos, tal como observamos em nosso processo de estimativa.

### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

Em 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Samuel, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A - Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, ÀS VEZES

Contato visual, ÀS VEZES

Contato corporal, ÀS VEZES

Movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor, SIM

**Interage gestualmente, NÃO**

**Uso de sinais naturais, ÀS VEZES**

**Uso de sinais de Libras, NÃO**

Coloca-se na posição do interlocutor, SEM ANOTAÇÃO.

Observações complementares: “A criança tem uma **baixa frequência**, o que dificulta o seu desenvolvimento e o nosso trabalho. **É uma criança tranquila** apresentando dificuldade em acompanhar o grupo.”

#### **Informações documentais sobre Samuel encontradas nos arquivos do IEPCS**

Encontrei a audiometria. Conclusão: “Perda auditiva profunda bilateral”.

Ingressou no IEPCS em 2002 e segundo a mesma “Ficha cadastral” de 04/03/2002, “O educando nunca estudou”.

De acordo com a “Ficha de triagem” de 05/03/2002, o aluno foi encaminhado pela APADA.

Segundo a “Anamnese” de 10/06/2002, a mãe teve rubéola gestacional aos 3 meses e confirma que o aluno não havia frequentado qualquer escola anteriormente.

De acordo com a ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” de 16/06/2003, ano da filmagem, Samuel não utilizava AASI e o ano de ingresso no IEPCS foi 2002.

**APÊNDICE B.2.3 – PERFIL DE MIGUEL****Aparece no vídeo da professora Sara (ouvinte) de 23/07/2003****Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003**

Nasceu em 7 de novembro de 1995.

Tinha 7 anos, 8 meses, 16 dias na data da filmagem com a professora Sara.

Tinha 7 anos, 8 meses, 23 dias na data da filmagem com a professora Paula.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

**Uma percepção de Miguel pela lente dos nossos olhos**

Miguel fez uma audiometria no final de 2003 e pelo que consta nesta avaliação, a surdez dele é do tipo profunda bilateral. Nos vídeos nos quais Miguel aparece, constatamos que o aluno não utilizava AASI e não estava usando aparelho nas cenas observadas para descrever a fala dele. Não encontramos a documentação de Miguel no IEPCS. É provável que a família tenha levado os papéis do arquivo para outra instituição. Miguel nem sempre vinha para o IEPCS trazido por sua avó, sua portadora habitual, e geralmente voltava para casa na companhia de colegas e outros portadores, moradores do bairro dele. Não pude levantar outras informações relevantes sobre o aluno ao final de 2003, tais como a forma de comunicação da família com ele e a escolaridade anterior.

Como seu exame audiométrico só foi realizado ao final do ano letivo, o mais provável é que o aluno tenha chegado à instituição neste mesmo ano, após o período de triagem e início das aulas, sendo que a entrega da audiometria teria ficado pendente. Por outro lado, seu desenvolvimento linguístico foi avaliado muito positivamente pela professora Sara, que anotou “SIM” em quase todos os itens da ficha de “acompanhamento do aluno” de 10/12/2003 (disponível no CD).

Após a perda de um familiar, que o próprio Miguel contou em sala, já notávamos nele a expressão de alguma tristeza. Os TILS que viram o vídeo comigo para as descrições das falas tiveram a mesma impressão. Enfim, Miguel era uma criança com jeitos de ser e de estar em sala de aula, naturais para sua idade, exceto apenas pela expressão emocional também esperada num evento de perda. Durante o período em que convivemos, Miguel mostrou-se uma criança surda que se expressa naturalmente, capaz de narrar eventos do seu cotidiano, responder quando perguntado e respeitar os colegas. Um bom aluno.

Observando Miguel em vídeo detidamente, percebemos uma criança atenta, participativa, que responde corretamente as perguntas feitas pela professora, seja utilizando o alfabeto digital, seja utilizando sinais da Libras. Na descrição da sua fala, nossa transcrição/tradução flagrou a fluência em língua de sinais de Miguel ao narrar dois eventos de sua vida cotidiana. Primeiro, ele chamou a atenção da professora para acrescentar informação ao tópico do sinal “ARARA”, dizendo, em Libras/CLs, que tinha um “pássaro” e que este “fugiu da gaiola”. Depois, o aluno comentou a morte de um familiar dele, respondendo à professora que perguntava se ele estava triste devido à morte d@ ti@. Formando frases completas, Miguel respondeu a Sara, em Libras/CLs, que “também iria para o céu depois” e que quando morresse, “iria morar com Deus” (vide descrição da falas falas na aula da professora Sara).

Em algumas respostas, Miguel digitava a letra trocada de uma palavra como em “A-V-A...” de “avião”, mas, uma vez corrigido, atendia à intervenção da professora no turno seguinte. Esse é um tipo de equívoco esperado para uma criança com surdez profunda bilateral sem pista fonológica. A sorte de Miguel foi encontrar uma professora ouvinte fluente em Libras e pedagogicamente consciente da importância da língua portuguesa escrita para os surdos – por isso mesmo, uma pessoa com recursos visuais disponíveis (fichas, cartazes, ilustrações legendadas, etc.) para mostrar-lhe a grafia correta de uma palavra.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Miguel no item “interação”, ao final de 2003, a professora Sara utilizou a resposta “sim” para todos os subitens. Destacamos a avaliação positiva dos subitens “comunicação não verbal com intencionalidade”, “interação gestual”, “uso de sinais naturais” e “uso de sinais da Libras” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). De fato, no restante dos demais aspectos avaliados quanto ao desenvolvimento da linguagem, socioemocional, cognitivos e comportamento auditivo, a professora anotou “sim” em quase todos os subitens. Neste último aspecto, aparecem as duas únicas respostas “às vezes” nos subitens “identifica a ponte sonora” e “reproduz sons”.

Sara era uma professora empenhada em seu trabalho. Produzia ela mesma boa parte do material utilizado com os alunos. Decorava a sala com objetivos pedagógicos: espaço para anotar as atividades do dia, cartaz para que os próprios alunos colocassem as fichas dos colegas presentes e ausentes, cartazes com ilustrações de sinais da Libras com escrita correspondente, etc. Podemos duvidar da veracidade do fato de que ela tenha feito um preenchimento da ficha de acompanhamento de Miguel com a resposta “sim” em quase todos os subitens. No entanto, uma avaliação exageradamente positiva de um aluno não seria uma atitude típica desta professora que, frequentemente, utiliza critérios muito estreitos em suas avaliações. Além disso, de fato, Miguel foi um aluno capaz de superar uma série de dificuldades durante o ano. Não era agressivo e tinha boa assiduidade.

Aos 7 anos e 8 meses completos, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, Miguel estivesse entre as primeiras e as múltiplas combinações. Nossa estimativa parece de acordo com a avaliação global da professora regente, que avaliou muito positivamente o desenvolvimento da linguagem do aluno nos subitens compreensão, expressão e interação, bem como também o avaliou positivamente no demais itens do “acompanhamento do aluno”: socioemocional e cognitivo (disponível no CD).

Os aspectos fonológicos adequados (da LS), o uso de classificadores e formação de frases com 4 sinais por Miguel, também apóiam nossa estimativa de um desenvolvimento linguístico além das primeiras combinações, embora não se possa falar propriamente de múltiplas. A professora de Libras Leticia Damasceno, que nos auxiliou a estimar o estágio de aquisição da LS dos alunos, reparou e comentou a facilidade de Miguel para a aquisição da Libras. Assim como no caso de Laís, a capacidade que Miguel tem de apropriar-se rapidamente de sinais novos, é outro fator que corrobora nossa estimativa do estágio de aquisição da LS do aluno.

### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

Numa única ficha de acompanhamento de Miguel que encontramos no IECPS, a professora Sara não registrou qualquer apreciação qualitativa sobre o aluno. Outrossim, nas demais áreas avaliadas (socioemocional, compreensão, expressão e emissão) Sara faz uma avaliação global muito positiva do aluno (disponível no CD).

Ao final de 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação do desenvolvimento da linguagem de Miguel, no item “interação” da ficha encontrada:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 10/12/2003)**

##### **ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

###### **A – Interação**

Comunicação não verbal com intencionalidade, SIM

Contato visual, SIM

Contato corporal, SIM

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, SIM

**Interage gestualmente, SIM**

**Uso de sinais naturais, SIM**

**Uso de sinais de Libras, SIM**

**Coloca-se na posição de interlocutor, SIM**

O campo “Observações complementares” não estava preenchido.

### **Informações documentais sobre Miguel encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria de 20/11/2003, encontrada numa escola para onde foi transferido no final do ano letivo, encontramos a seguinte conclusão: “Apesar do tempo de atenção reduzido (ao exame) foi possível obter dados que sugerem perda auditiva profunda bilateralmente”.

Não encontramos a “Ficha de cadastro”, “Ficha de triagem” ou qualquer outro documento de Miguel nos arquivos do IEPCS.

#### **APÊNDICE B.2.4 – PERFIL DE PEDRO.**

##### **Aparece no vídeo da professora Paula (surda) de 30/07/2003**

Nasceu em 6 de dezembro de 1996.

Tinha 6 anos, 7 meses e 18 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

#### **Uma percepção de Pedro pela lente dos nossos olhos**

Pedro é um menino surdo com “perda auditiva profunda bilateralmente” devido a rubéola que vitimou sua mãe durante a gestação. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. O aluno ingressou no IEPCS em 2003 e já havia estudado em escolas particulares de ensino regular, tendo sido encaminhado pela APAE. Começou a aprender Libras no IEPCS.

O responsável pelo aluno (não identificado) que respondeu à “ficha de triagem” informou que Pedro adaptava-se bem à escola regular e que ele se relacionava bem com os colegas (vide dados da ficha a seguir). Estas respostas podem ser parcialmente verdadeiras, mas não menos passíveis de ponderação, pois o fato é que a família buscou atenção especializada, primeiro na APAE, e em seguida no IEPCS. Devido a sua pouca frequência no primeiro semestre de 2003, não consegui perguntar a seus responsáveis como a família costumava se comunicar com Pedro. O uso de “sinais naturais”, observados pela professora, nos faz suspeitar que a família de fato usava sinais caseiros na comunicação cotidiana com a criança.

Em meados de 2003, a professora Sara não preencheu a ficha de acompanhamento de Pedro, justificando a sua atitude nas observações complementares, fazendo referência à pouca assiduidade do aluno. Já em dezembro do mesmo ano, Sara fez uma avaliação muito positiva de Pedro. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, no item “interação” Sara anotou a resposta “sim” para os seguintes subitens: contato visual, movimento corporal para chamar atenção do interlocutor, interação gestual e uso de sinais naturais (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). A professora anotou a resposta “às vezes” nos seguintes subitens: comunicação não verbal com intencionalidade, colocar-se na posição do interlocutor e uso de sinais da Libras.

No vídeo em que aparece com a professora Paula, surda, Pedro digita as letras de várias palavras e sinaliza vários itens léxicos da Libras. Constatamos que o aluno aproveita o modelo linguístico da professora surda, sinalizando simultaneamente à sinalização dela (imitação), bem como nos turnos seguintes quando perguntado. Se entendermos que o subitem “uso de sinais da Libras” se refere ao uso comunicativo da língua

de sinais, a avaliação “às vezes” faz sentido. De qualquer modo, a observação atenta do aluno mostra que no contexto de ensino e aprendizagem, ele é capaz de sinalizar em Libras.

Enfim, temos a imagem de um aluno que sequer teve sua ficha de acompanhamento preenchida na primeira etapa do ano, mas que no segundo semestre de 2003, revelou todo seu potencial e se beneficiou do contato com colegas e professoras que falam Libras. No período em que convivemos com Pedro, bem como ao observá-lo para descrever suas falas, percebemos este aluno como uma criança equilibrada, nem extrovertida, nem introvertida, de bom relacionamento com os colegas. Enfim, um bom aluno, capaz de responder quando solicitado e respeitar o turno de resposta dos demais. Com a professora surda, mostrou-se uma criança surda atenta, capaz de imitar imediatamente digitações e sinais ensinados por ela.

Aos 6 anos e 7 meses completos, estimamos que o estágio de aquisição da LS de Pedro é o das primeiras aquisições. Como no caso de outros alunos (por exemplo, o de Suzana) o aluno interage pouco, tanto com as professoras quanto com os colegas. Comunicando-se com coleguinhas, Pedro também utiliza sinais caseiros. Em tarefas concretas com as professoras, responde com sinais da Libras. Com a professora surda, imita sinais da Libras naturalmente. Nossa estimativa parece coerente com uma avaliação feita por Sara em dezembro de 2003, quando ela anotou “sim” para dizer que Pedro interage gestualmente e o faz com sinais “naturais”, ou seja, sinais caseiros próprios do aluno, sendo que o uso de sinais da Libras foi observado por ela “às vezes”.

#### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

---

Nenhum item da ficha de “Acompanhamento do aluno no PEE”, de 16/06/2003, foi avaliado pela professora Sara que justificou sua atitude no seguinte comentário:

Observações complementares: “Não foi possível fazer uma avaliação com o educando porque o mesmo não tem uma frequência assídua.”

Ao final de 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Pedro na outra ficha encontrada:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 10/12/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, ÀS VEZES

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

**Interage gestualmente, SIM**

**Uso de sinais naturais, SIM**

**Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES**

Coloca-se na posição de interlocutor, ÀS VEZES

Observações complementares: SEM ANOTAÇÕES.

#### **Informações documentais sobre Pedro encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria, encontramos a seguinte conclusão: “Perda auditiva profunda bilateralmente”.

Na “Ficha de Triagem” de 01/09/2002, encontramos as seguintes informações: “Descrição e causas do problema do aluno: ‘O cliente apresenta déficit auditivo. A genitora contraiu rubéola na gravidez’. A ficha

informa também que Pedro “Estudava em escolas particulares, conseguiu adaptar-se bem”, bem como que ele “não utilizava AASI e foi encaminhado pela APAE”.

Ingressou no IEPCS em 2003.

**APÊNDICE C**

**Descrição das falas da professora Sara e dos alunos**

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

**Perfil de Sara – Professora ouvinte**

**Perfil de Suzana**

**Perfil de Neemias**

**APÊNDICE C.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA SARA E DE SEUS ALUNOS**

Descrevemos a seguir as falas da professora Sara (nome fictício) e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado da tradutora/intérprete de língua sinais (TILS), **Thalita Chagas Silva Araújo**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que [*as traduções*] não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São [*traduções prováveis*] que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 23/07/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 14:10:15 e final em 14:19:06.

Estavam presentes os alunos: Samuel, Neemias, Miguel e Suzana (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

Sara e os alunos estavam sentados num colchonete posicionado no canto da sala. A professora estava de frente para os alunos, que estavam sentados em semicírculo. Diante da professora, da sua direita para a sua esquerda, estavam sentados: Samuel, Neemias, Suzana e Miguel (vide diagrama a seguir).

No vídeo observado, Sara fala predominantemente em Libras, ou seja, ela sinaliza e utiliza muitos recursos visuais de comunicação: pequenos cartazes, dêiticos, olhares, etc. A professora verbaliza poucas vezes em português oral.

Em alguns momentos, Sara verbalizou quando se dirigiu a locutores não identificados presentes em sala de aula e que se situavam fora do foco da câmera.

Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

## **APÊNDICE C.2 – PERFIL DE SARA**

### **Professora ouvinte**

Sara nasceu em 30 de novembro de 1959.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 43 anos, 7 meses e 23 dias.

Início da docência com alunos surdos: 1999

### **Aspectos da formação geral e linguística em Libras**

---

As informações sobre a itinerância formativa e profissional da professora Sara revelam uma pessoa comprometida com a docência e com a Educação Especial. Em certo momento da sua carreira, surge o ensino para crianças surdas, e como outras professoras ouvintes, ela encontra a Libras como solução para tornar a comunicação possível em sala de aula.

Sara concluiu o antigo curso de Magistério de nível médio em 1978. Exerceu a docência de Educação Especial em entre 1982 e 1990. Foram 8 anos ensinando na educação infantil de crianças com diferentes deficiências numa fundação baiana de atenção a pessoas deficientes – adultos e crianças. Durante dois anos, 1990 e 1991, Sara foi vice-diretora numa escola regular de ensino fundamental. De 1991 a 1999, a professora foi regente de classe de séries iniciais noutra escola de ensino fundamental pública. Ainda em 1999, tornou-se regente de classe de séries iniciais numa Escola para Surdos.

Por motivos que não foi possível esclarecer, Sara iniciou sua atividade docente 4 anos após a obtenção do Magistério de nível médio. Sua primeira experiência profissional foi justamente no âmbito da Educação Especial, a partir de 1982. Por outro lado, notamos que após seus 8 anos iniciais nesta área, Sara viveu 2 anos marcados pelo vínculo como professora numa instituição e vice-diretora em outra. Entre 1991 e 1999, passa por um outro período de 8 anos, desta vez, apenas como professora de séries iniciais numa escola pública de ensino regular. Sara enfatizava nas entrevistas: “regente de classe”. Em 1999 ela voltou a experimentar a situação de duplo vínculo, pois assumiu também a regência de classe de séries iniciais numa escola para crianças surdas.

Exerceu a regência com crianças surdas nesta escola durante 3 anos: 1999, 2000 e 2001. Não foi possível esclarecer como era sua comunicação com os alunos neste período. Olhando para seu histórico de formação continuada, notamos que, a partir de 2002, Sara inicia uma intensa busca de formação em Educação de Surdos, participando de um encontro sobre alfabetização de surdos no Rio de Janeiro, promovido pelo INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos. O encontro foi em duas etapas e isso pressupôs o esforço de duas viagens ao Rio de Janeiro num mesmo ano. Já nos últimos meses de 2002, Sara participou de um curso de Libras avançado e de um aperfeiçoamento para professores da “área de deficiência auditiva”, ambos em Salvador.

Sara começou como professora de estimulação precoce no IEPCS em 2002. Em 2003 participou voluntariamente das nossas filmagens. Em vídeo, Sara mostra sua habilidade de comunicação em Libras com crianças surdas. Consegue dar suas aulas de estimulação visual precoce para alfabetização em português escrito, comunicando-se apenas em Libras. Raramente fala português em sala. É provável que ela tenha sentido dificuldades durante os três primeiros anos na escola onde trabalhou anteriormente. Transferindo-se para o IEPCS, obteve apoio institucional para buscar a qualificação profissional necessária à docência de educação infantil de crianças surdas.

São fatos dignos de nota o empenho de Sara para produzir o próprio material: colecionava em caixas de sapato decoradas suas fichas plastificadas com gravuras acompanhadas dos desenhos dos sinais correspondentes, desenhos da datilografia e dos nomes escritos em alfabeto latino. Eu mesmo ajudei a pintar e a recortar gravuras para a composição destas fichas, em alguns intervalos entre uma filmagem e outra. Além de vocabulário separado em ordem alfabética, a sala de Sara era cheia de recursos gráficos pendurados na parede. Seus dispositivos tinham o objetivo de dar visibilidade aos assuntos abordados: dias da semana, calendário, feriados, estações do ano, colegas presentes e ausentes, sequência da aula do dia, etc. Ela tinha o roteiro explícito no quadro-de-giz e começava sempre por uma hora de brinquedo livre, sem atividade dirigida, na qual as crianças faziam recortes ou brincavam com materiais e brinquedos disponíveis na sala. Uma combinação interessante de recursos de Educação Infantil e ensino bilíngue para crianças surdas!

As auxiliares pedagógicas surdas não participavam das aulas de Sara aleatoriamente. Sara contava com o apoio de uma auxiliar surda sempre presente no turno da tarde, em duas situações: 1) a auxiliar surda exercia efetivamente este papel junto às crianças durante a hora de brinquedo livre, acompanhando as brincadeiras com bonecos, recortes de revistas, colagens, etc. Enfim, ficava com as crianças em momentos nos quais Sara permitia-se não prestar atenção aos alunos, por arrumar algo na sala ou por falar com alguém da escola. 2) a auxiliar surda exercia efetivamente o papel de professora surda de Libras em dias específicos de contação de histórias – quando Sara transmitia de fato o papel de “regente de classe” para a auxiliar.

Vale ressaltar que na primeira situação, observamos que a interação entre auxiliares e alunos surdos já funcionava como oportunidade de contato das crianças com pessoas surdas adultas usuárias de Libras. Observei que alguns sinais eram ensinados e corrigidos nestes momentos informais. Também é digno de destaque o fato de que, no dia da contação de histórias, as professoras surdas assumiam o lugar da “regente de classe” lendo a história a primeira vez em Libras e pedindo que cada aluno recontasse a história a seu modo, com seus próprios sinais. Neste momento, as auxiliares surdas eram vistas pelos alunos como professoras e ocupavam a posição necessária ao enquadramento do seu discurso: corrigiam a sinalização dos alunos, ensinavam sinais novos, etc.

Seja por mudanças na legislação educacional para a qualificação do magistério em nível superior, por mudanças nas políticas estaduais de profissionalização docente, ou por qualquer razão de natureza alheia à vontade própria, Sara iniciou uma graduação presencial além da docência no IEPCS. Difícil ponderar qual o fator de maior relevância para a decisão de Sara. Tal como no caso da professora Rebeca, que acumulava funções diurnas no IEPCS, o horário talvez tenha sido o fator principal para que Sara aceitasse frequentar o curso. Sendo assim, em 2003, com o estímulo estatal para professores da rede pública, em parceria com universidades privadas, Sara começou um curso Normal Superior com Licenciatura em Educação Infantil – área em que já tinha formação de nível médio.

### **Formação**

---

1978. Magistério com habilitação de ensino de 1º. Grau da 1ª a 4ª série (Nível médio).  
Colégio Visconde de Mauá (extinto).  
Salvador – BA.

2003 - Início de Curso Normal Superior com Licenciatura em Educação Infantil.  
2780h. Faculdade Social da Bahia (FSBA).  
Salvador – BA.

### **Exercício profissional**

---

2002 – 2003. Professora do IEPCS.  
Instituição baiana de atenção a pessoas deficientes.

- Professora de estimulação precoce para crianças surdas.
- Oficina de Libras para alunos, pais e funcionários da instituição.

1999 – 2001. Professora Regente de Classe de séries iniciais.  
Escola de Surdos.

1991 – 1999. Professora Regente de Classe de séries iniciais.  
Colégio Estadual.

1990 – 1991. Vice-diretora.  
Escola de ensino fundamental.

1982 – 1990. Professora Regente de Classe de séries iniciais.  
Instituição baiana de atenção a pessoas deficientes.

### **Cursos e formação continuada**

---

2003. Aperfeiçoamento para professores da área de deficiência auditiva.  
80h. IAT. Salvador – BA.

2003. Aperfeiçoamento para professores da área de deficiência auditiva. Módulo II.  
40h. IAT. Salvador – BA.

2003. Seminário sobre Educação e Surdez.  
Promovido pelo INES. De 28 a 30 de abril de 2003. Salvador – BA.

2002. Aperfeiçoamento à distância para professores da área de deficiência auditiva.  
De 22 de setembro a 12 de dezembro. 100h. IAT. Salvador – BA.

2002. Curso de Libras Básico Módulo II – Avançado.  
De 05 de novembro a 18 de dezembro. 80h.  
Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). Salvador – BA.

2002. Participação em Assessoria Técnica oferecida pelo INES:  
I ENCONTRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ NA EDUCAÇÃO.  
Em 3 junho 2002. 8h. INES. Rio de Janeiro – RJ.

2002. Participação em Assessoria Técnica oferecida pelo INES.  
I ENCONTRO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E SURDEZ NA EDUCAÇÃO.  
Dias 13, 14 e 15 de maio de 2002. 20h.  
Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Rio de Janeiro – RJ.

1996. Curso de Estudos Adicionais – Área de Estudos Sociais – Projeto Crescer.  
900h. Centro Educacional de Niterói/Escola Experimental. Niterói – RJ.

1995. Encontro técnico pedagógico de classes especiais – DM (deficiência mental).  
80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT) e Departamento de Ensino. Salvador – BA.

1993. Estudos Adicionais ao magistério de 1º. Grau na área de deficientes mentais.  
900h. Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA). Salvador – BA.

#### **APÊNDICE C.2.1 – PERFIL DE SUZANA.**

**Aparece no vídeo da professora Sara (ouvinte) de 23/07/2003**

Nasceu em 8 de setembro de 1997.

Tinha 5 anos, 10 meses e 15 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

### **Uma percepção de Suzana pela lente dos nossos olhos**

A conclusão da audiometria de Suzana afirma que a surdez dela é do tipo sensorial severa/profunda bilateral. A aluna não utilizava AASI e de fato, não estava usando aparelho na cena tomada para a descrição da sua fala. Ela não havia estudado até 2003, ano em que ingressou no PEE do IEPCS. No entanto, ela já havia sido atendida no Instituto Guanabara (em Brotas) e sua mãe, que é professora da rede estadual de ensino, já havia tentado alfabetizá-la. Não conseguimos informação sobre a causa da surdez de Suzana. A aluna começou a aprender Libras no IEPCS.

Observando Suzana atentamente em vídeo, encontramos uma aluna um pouco tímida, mas não menos atenta e participativa. Digitou a palavra “arara” com a dificuldade natural para uma menina com seu tipo de surdez, iniciando corretamente “A – R...” mas trocando a letra seguinte pela letra “E”. A professora Sara chamou a atenção da aluna para o cartaz com a palavra escrita em alfabeto latino e Suzana foi capaz de corrigir digitando corretamente a letra “A” em Libras, após constatar visualmente o equívoco. Depois, a professora fez um repasse da digitação com a aluna, sinalizando, ela mesma, o modelo das letras da palavra e Suzana foi capaz de seguir a professora com sucesso “...e o “A”, *isso mesmo!*” – comentou a professora ao final do repasse.

No turno seguinte, A aluna também inseriu uma letra a mais ao digitar a palavra A-B-A-C-X-A-X-I (abacaxi). A professora solicitou que Suzana soletrasse novamente a palavra em alfabeto digital e a aluna o fez corretamente – sem inserir a letra “X” fora da posição correta. Após a digitação destas palavras, Suzana sinalizou corretamente “ARARA” e “ABACAXI”. Os equívocos de Suzana são naturais para uma criança que não tem pista fonológica para o estabelecimento da correspondência fonema-grafema.

A professora Sara percebeu Suzana como uma aluna “muito tímida” e anotou isso nas observações complementares da ficha de acompanhamento de meados de 2003 (vide item a seguir). Ao final do ano, a professora preencheu todos os itens da ficha de acompanhamento da aluna (disponível no CD), mas deste vez não anotou nada nas observações complementares. Nesta avaliação de 10 de dezembro de 2003, no campo do desenvolvimento socioemocional, Sara anotou “não” nos subitens cooperação e iniciativa, tendo anotado “às vezes” para autonomia, interesse e participação. Quanto à adaptação, integração e aceitação de normas, a professora anotou “sim”. Estas informações nos fazem entender que a “timidez” inicial de Suzana começava a ser superada, à medida que ela interagia com colegas e professoras usuárias da Libras.

Na ficha de acompanhamento de Suzana de 10/12/2003, Sara fez a seguinte avaliação quanto ao aspecto de desenvolvimento da linguagem, no item “interação”: a professora anotou “às vezes” nos subitens “comunicação não verbal com intencionalidade”, “movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor”, “Interage gestualmente” e “uso de sinais naturais”. Quanto ao “contatos visual” e “corporal” Sara anotou “sim”. Quanto aos itens “uso de sinais da Libras” e “coloca-se na posição de interlocutor” a professora anotou “não” (vide subitens da ficha de “acompanhamento da aluno” a seguir). Como a aluna sequer pôde ser avaliada em meados de 2003, entendemos que em dezembro ela teve avaliação positiva. A referida “timidez” da aluna é uma característica que embora perceptível, também pode dificultar uma apreciação mais acurada dos aspectos da ficha de acompanhamento.

Como já comentamos nos casos de outros alunos, é provável que o subitem “uso de sinais de Libras” na ficha de acompanhamento refira-se a um uso **comunicativo** da língua de sinais. Se este é o sentido do subitem, torna-se compreensível que a professora tenha anotado “não” no caso de Suzana. O uso restrito da Libras da aluna acontece no seu primeiro ano de escolaridade, marcado pela pouca assiduidade nos primeiros meses. Outrossim, o fato de que a aluna responde digitando e sinalizando corretamente, evidencia sua boa capacidade de aprendizado da Libras. Além disso, as demais avaliações feitas por Sara quanto ao

desenvolvimento socioemocional, da linguagem (interação, compreensão e expressão – disponível no CD) e cognitivo, nos fazem entender que o PEE era uma experiência que favorecia o desenvolvimento global de Suzana.

Observando Suzana em vídeo atentamente, vemos a aluna identificar gravuras que a própria Sara lhe mostra e logo em seguida, ela digita e sinaliza o item léxico correspondente. Em alguns momentos, Suzana troca uma letra na digitação de alguma palavra ou insere uma letra que não está no cartaz que a professora lhe mostra. Isso não é tudo. Quando Sara interrompe a digitação para perguntar a Suzana se ela tem certeza, a professora corrige a digitação dela, que segue o modelo correto. Sara faz este tipo de correção, mostrando a letra correta no cartaz ou digitando ela mesma a letra necessária e, assim, a aluna corrige suas respostas equivocadas. Entendemos que em relação à formação oferecida, Suzana utilizava a Libras de forma satisfatória.

Aos 5 anos e 10 meses completos, estimamos que, em relação ao estágio de aquisição da LS, Suzana estivesse nas primeiras combinações. Evidentemente, sendo seu primeiro ano de aprendizado da Libras, sinais caseiros e dêiticos ainda prevalecem na comunicação espontânea da aluna, especialmente quando ela interage com os coleguinhas – momentos nos quais pudemos observá-la expressando-se de forma menos tímida.

Nas tarefas envolvendo o uso de sinais da Libras, tanto na digitação quanto na sinalização do léxico, Suzana demonstra um desempenho adequado, mas sempre a partir da interferência das professoras. Ainda em fase de aquisição da língua de sinais, aprendendo léxico da Libras, sendo uma aluna relativamente tímida, é compreensível que ela não construa frases extensas nesta língua e que, portanto, a professora tenha marcado “não” quanto ao uso de sinais da Libras. É provável que ao anotar “às vezes” para o uso de “sinais próprios”, a professora estivesse se referindo justamente às interações de Suzana com os coleguinhas – momentos nos quais ela teria observado os sinais caseiros da aluna.

#### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

---

Nenhum item da ficha de “Acompanhamento do aluno no PEE”, de 16/06/2003, foi assinalado pela professora Sara, exceto as “observações complementares”. Ela justificou sua atitude informando a pouca frequência da aluna. No mesmo comentário, ela também evidenciou que percebe Suzana como uma aluna “tímida”:

Observações complementares: “Não foi possível avaliar a educanda, pois a mesma frequenta muito pouco a escola e quando vem é muito tímida e participa pouco. Precisa ser bastante trabalhada”.

Ao final de 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Suzana em outra ficha de acompanhamento encontrada:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 10/12/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

##### A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, ÀS VEZES

Contato visual, SIM

Contato corporal, SIM

Movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor, ÀS VEZES

Interage gestualmente, ÀS VEZES

**Uso de sinais naturais, ÀS VEZES**

**Uso de sinais de Libras, NÃO**

Coloca-se na posição de interlocutor, NÃO

Observações complementares: SEM ANOTAÇÕES.

A ficha completa está disponível mais adiante na versão em CD desta tese.

### **Informações documentais sobre Suzana encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria, encontramos a seguinte conclusão: “A audiometria indica perda auditiva sensorineural severa/profunda, bilateral.”

Ingressou no IEPCS em 2003.

De acordo com a “Ficha cadastral” de 23/01/2003, a aluna nunca havia estudado e não utilizava AASI.

Por outro lado, anotamos em diário de campo a informação de que a mãe de Suzana é professora da Rede Estadual de ensino e já havia feito tentativas próprias de alfabetização da filha, que foi encaminhada ao IEPCS pela UNEB e já havia sido atendida pelo Instituto Guanabara em Brotas. Também anotamos a informação da própria mãe, de que sempre que pode vir, comparece ao Coral Sinalizado do IEPCS – iniciativa de ensino da Libras para pais e mães ouvintes do instituto.

Ao final do ano 2004, o segundo ano de Suzana no programa do IEPCS, a aluna foi encaminhada para uma Escola de Educação de Surdos (EES), o que confirma seu progresso em termos de pré-alfabetização em Libras/português escrito. Foi encaminhada para a EES em 17/12/2004.

Não encontrei a ficha de identificação, nem ficha de triagem ou anamnese de Suzana.

**APÊNDICE C.2.2 – PERFIL DE NEEMIAS****Aparece no vídeo da professora Sara (ouvinte) de 23/07/2003**

Nasceu em 19 de junho de 1996.

Tinha 7 anos, 1 mês e 4 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

**Uma percepção de Neemias pela lente dos nossos olhos**

De acordo com a conclusão da audiometria de 2002, Neemias tem uma surdez profunda na orelha direita e severo-profunda na esquerda, devido à rubéola gestacional. O aluno utilizava AASI, mas não estava com o aparelho na cena observada para a descrição da sua fala. Neemias ingressou no IEPCS em 2003. Até então, estudava em escola particular regular onde se desenvolvia “bem, apesar de agitação” (sic, vide itens da ficha triagem disponíveis no CD). Começou a aprender Libras no PEE. Por ocasião do pedido de autorização para as filmagens, conversei com a avó de Neemias e ela me informou que a família se comunica com ele “falando, fazendo mímicas e apontando” (sic).

Durante o período de filmagens em que convivemos, percebi Neemias um aluno bem comportado, capaz de sinalizar e digitar sem o apoio da professora, de responder quando perguntado, bem como, de ajudar os colegas “passando” respostas sem que a professora percebesse. Enfim, um bom aluno e também um bom colega.

Observando Neemias atentamente em vídeo, percebemos um aluno atento, participativo, que sabe soletrar palavras utilizando o alfabeto digital, bem como sinalizar os itens léxicos do vocabulário ensinado por Sara. Em alguns momentos do segmento de vídeo utilizado para descrever sua fala, observamos Neemias tentando antecipar sua participação no lugar de um dos colegas quando ele tarda a responder uma pergunta feita por Sara. Neemias já sabe a resposta e tenta responder pelo colega. Nestas situações, a professora garante o turno de resposta ao colega, dizendo a Neemias: “É ele!”.

Sara não fez observações complementares sobre Neemias na ficha de acompanhamento do aluno de meados de 2003. No entanto, os itens assinalados pela professora mostram uma avaliação muito positiva dele – o que confirma nossas percepções durante o período de filmagem e de observação de vídeos. Quanto ao desenvolvimento socioemocional, Sara marcou “sim” em todos os itens. Quanto ao desenvolvimento da linguagem, nos itens compreensão e a expressão, Neemias também recebeu “sim” em todos os itens. No item emissão, como esperado, Sara anotou “não” nos 4 subitens. Quanto aos aspectos cognitivos, Sara assinalou “às vezes” em 3 subitens e “sim” nos outros 6 itens do conjunto – uma avaliação equilibrada para um primeiro semestre em Libras após estudar numa escola regular. Quanto ao item do comportamento auditivo, Sara marcou “sim” para a reação a sons ambientais e “às vezes” para os outros 3 itens – o que não chega a ser incomum, mesmo com surdos profundos (vide itens da ficha de acompanhamento disponíveis no CD).

Ainda sobre esta avaliação de meados de 2003, quanto ao aspecto do desenvolvimento da linguagem (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir), no item “interação” Sara também fez uma avaliação muito positiva de Neemias. A professora anotou “sim” para os demais aspectos, entre estes, o uso de “sinais naturais” e “às vezes” apenas em relação ao uso de sinais da Libras. Apesar de ser um aluno com bom desempenho, a anotação “às vezes” no item relativo ao uso de sinais da Libras, é compreensível se levarmos em conta seus primeiros meses de escolaridade entre colegas surdos e professoras usuárias da Libras. Outrossim, o uso ocasional da Libras e de sinais caseiros, evidencia como o PEE era uma experiência que favorecia a capacidade de expressão do aluno. Tanto assim, que Neemias, efetivamente, aprendeu a sinalizar e a digitar corretamente diversos itens léxicos ensinados por Sara.

Com a idade de 7 anos e 1 mês, estimamos que, quanto ao estágio de aquisição da LS, Neemias estivesse entre as primeiras e as múltiplas combinações. Apesar de Neemias ter começado a aprender Libras naquele ano no IEPCS, dois fatores parecem ter contribuído para o desenvolvimento linguístico do aluno: o uso “mímicas” e apontações no contexto familiar e seu bom desenvolvimento global (socioemocional, cognitivo e de linguagem) reconhecido pela própria professora regente.

Nossa estimativa de aquisição da LS do aluno parece coerente quando atentamos para as capacidades de compreensão e expressão dele. Por exemplo: quando outros colegas não sabem uma determinada resposta, Neemias percebe o fato e diante disso tem a atitude proativa de ajudar o colega “soprando a resposta”. O aluno também consegue expressar-se com frases, combinando sinais caseiros, dêiticos e sinais da Libras. Por exemplo: ao avisar para os colegas que podem morrer se tocarem numa tomada (dêitico em direção ao objeto, sinal caseiro indicando choque e sinal da Libras com boa configuração de mão: MORRER).

### **Avaliação da linguagem de acordo com a professora**

---

Em 2003, ano da filmagem, a professora Sara fez a seguinte avaliação da linguagem de Neemias:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

**Interage gestualmente, SIM**

**Uso de sinais naturais, SIM**

**Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES**

Coloca-se na posição de interlocutor, **SIM**

Observações complementares: SEM ANOTAÇÕES.

Não encontrei a Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” de 10/12/2003.

#### **Informações documentais sobre Neemias encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria de 01/08/2002, encontramos a seguinte conclusão: “Perda auditiva profunda à direita e perda auditiva severa-profunda à esquerda”.

Informações encontradas numa ficha manuscrita de 13/11/2002: “Em 2001 estudou na escola Sossego da mamãe”.

Não encontrei “anamnese” entre os documentos do arquivo.

Ingressou no IEPCS em 2003, ano da filmagem.

**APÊNDICE D**

**Descrição das falas da professora Rebeca e dos alunos**

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

**Perfil de Rebeca – Professora ouvinte**

**Perfil de Gabriel**

**APÊNDICE D.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA REBECA E DE SEUS ALUNOS**

Descrevemos a seguir as falas da professora Rebeca (nome fictício) e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado do tradutor/intérprete de língua sinais (TILS), **Roberto César Reis da Costa**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que [*as traduções*] não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São [*traduções prováveis*] que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 13/08/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 10:08:45 e final em 10:18:55.

Estavam presentes os alunos: Laura, Rafael e Gabriel (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

No início da cena transcrita, além da professora e dos alunos, três pessoas estavam presentes em sala de aula. Uma aluna da instituição que exercia o papel de auxiliar, sentada numa cadeira infantil próxima à porta da sala. A professora surda, Raquel, estava sentada à direita de Rebeca, entre ela e os alunos. Uma estagiária de Fonoaudiologia estava ao lado de Gabriel. A professora Raquel saiu da sala. A estagiária permaneceu ao lado do aluno e a aluna auxiliar permaneceu próxima à porta.

Rebeca estava sentada numa cadeira de tamanho infantil de frente para os três alunos que também estavam sentados em cadeiras do mesmo tamanho, um ao lado do outro. Portanto, todos estavam no mesmo plano de visão. Laura era a aluna que estava mais à direita em relação à professora. Rafael estava sentado à direita de Laura e Gabriel estava sentado à direita de Rafael (vide diagrama a seguir).

No vídeo observado, a fala de Rebeca é predominantemente bimodal, ou seja, ela verbaliza em português e sinaliza em Libras. Em alguns enunciados, entendemos que a verbalização de Rebeca inicia pouco antes da sinalização e por esta razão, optamos por anotar primeiro toda a frase verbalizada e depois anotar os sinais utilizados de forma simultânea entre parêntesis. Em outros enunciados, entendemos que a sinalização inicia pouco antes da verbalização e, por isso, invertemos o procedimento, anotando primeiro a sinalização e depois a frase verbalizada entre parêntesis. Quando não observamos sinalização simultânea, anotamos

apenas o enunciado verbal.

Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos, pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

#### **APÊNDICE D.2 – PERFIL DE REBECA** **Professora ouvinte**

Rebeca nasceu em 28 de abril de 1966.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 37 anos, 3 meses e 16 dias.

Início da docência com alunos surdos: 1996 – como estagiária. 1997 – como professora.

#### **Aspectos da formação geral e linguística em Libras**

Estes breves dados da biografia de formação da professora Rebeca evidenciam o perfil de uma pessoa com clara inclinação para a atividade docente. Rebeca concluiu o antigo curso de Magistério de nível médio em 1982. Em 1983, tornou-se professora da mesma escola onde concluiu a 5ª série no interior do estado. Exerceu a docência nesta escola até 1994 – ano em que participou de um curso de especialização na capital do estado. Em 1995, tornou-se professora de crianças autistas e psicóticas numa instituição de ensino especial em Salvador (IEPCS). A partir daí, Rebeca começou uma etapa da sua carreira caracterizada pela docência de crianças deficientes que, em certo momento, transformou-se em docência de crianças surdas.

Durante o nosso contato, Rebeca enfatizou que ela “se encantou” pela Educação Especial a partir do curso de especialização que fez em Salvador em 1994. Foi durante este período que ela foi convidada pelos responsáveis do IEPCS para trabalhar na instituição. No ano seguinte, Rebeca transferiu-se para o IEPCS e começou sua docência em Educação Especial. Neste mesmo ano de 1995, a professora participou de um congresso sobre paralisia cerebral e de um curso sobre psicopedagogia da criança com esta condição. Além destas formações complementares, ainda no mesmo ano, Rebeca participou de um curso sobre deficiência mental e de um seminário sobre prevenção de deficiências. Vale destacar que foi neste período, que Rebeca iniciou uma graduação em Serviço Social na Universidade Católica do Salvador, concluída em 1999.

Até este ponto de sua biografia formativa e profissional, a itinerância de Rebeca evidencia a busca de uma professora que deseja ampliar seus horizontes, tanto por migrar do interior para a capital, quanto pelo fato de participar de cursos e congressos sobre a temática que possibilitou sua transferência. Por outro lado, é interessante notar que, ao escolher uma graduação de nível superior, Rebeca elege um curso que não é de natureza pedagógica: Serviço Social. O fato é que, até 1995 Rebeca não era uma professora de crianças surdas e esta nova possibilidade docente só surgiu para ela durante um estágio que fez com uma das professoras do IEPCS em 1996.

Conheci a professora que foi tutora do estágio de Rebeca em 1996. Encontrei a tutora de Rebeca no início de 2003 – seu primeiro ano de aposentadoria – quando ela esteve na escola por motivos administrativos. Foi Rebeca quem nos apresentou. Conversamos um pouco no corredor do IEPCS. Seu relato foi o de uma professora que viveu a transição da educação oralista para a filosofia da comunicação total: “eu já fiz de tudo para me comunicar com esses meninos, mas o certo é que a depender do assunto, se você tiver que se jogar no chão para ele entender o que você quer dizer, você se joga!” – afirmou a tutora. Enfim, tive a impressão

de que a simpatia e o carisma da tutora foram uma influência positiva para que Rebeca se tornasse professora regente de uma turma de crianças surdas em 1997. Sendo uma professora do período da comunicação total, ela também deve ter influenciado Rebeca, direta ou indiretamente, a se expressar de forma bimodal. Se contarmos o estágio realizado em 1996, Rebeca já tinha 8 anos de experiência com crianças surdas em 2003, quando filmamos suas aulas para a pesquisa.

A partir de 1996, Rebeca iniciou sua etapa como docente de crianças surdas. Com este novo horizonte, manteve a mesma atitude de busca por uma formação sobre o tema que lhe atraía. Neste mesmo ano, ela ainda fez um curso sobre deficiência mental, mas logo a seguir participou de uma iniciação à Libras de 320h. Sua transição para a docência de crianças surdas não parou nesta oficina. Tal como a própria Rebeca enfatizou num comentário após uma aula, seu principal aprendizado da Libras foi com as auxiliares pedagógicas surdas do IEPCS a partir de 1999.

Rebeca narra que convidou estas pessoas surdas a participarem de suas aulas, não apenas como auxiliares pedagógicas (papel designado pela instituição), mas como fonte de conhecimento sobre a Libras, tanto para as crianças quanto para ela mesma. Rebeca descreve o contato direto com as pessoas surdas no IEPCS como um intercâmbio: as auxiliares traziam material para ensinar Libras para ela e para as crianças. Por sua vez, Rebeca auxiliava as colegas surdas em dúvidas sobre a língua portuguesa em diversos âmbitos: documentação, questões trabalhistas, livros didáticos, etc.

Uma das aulas filmadas em 2003 mostra a professora Rebeca abordando o assunto “alimentos” em parceria com uma das auxiliares pedagógicas surdas do IEPCS. De fato, vemos em vídeo como a pessoa surda assume o papel de professora de Libras ao ensinar os sinais dos alimentos e dos temperos. Nossa etnobservação evidenciou como Rebeca reconhece naturalmente o papel da professora surda, estimulando as crianças a prestarem atenção aos sinais ensinados e a participarem da preparação de um prato – dispositivo pedagógico muito interessante enquanto recurso de aprendizagem significativa da língua/cultura e de intersubjetividade (aula do dia 16/07/2003). Nesta aula, participamos todos, mães, responsáveis, e também eu, o pesquisador... Provamos o prato preparado ao final. Uma delícia!

Vinculada e implicada com a docência de surdos e com a instituição, no ano 2000, Rebeca começou como Assistente Social do próprio IEPCS – após sua graduação na área em 1999. Mesmo assim, continuou a docência nas turmas de crianças surdas. Neste sentido, continuou sua busca em formação de Educação Infantil e de Surdos (ver cronologia da formação continuada abaixo). Em 2003, ano das nossas filmagens, Rebeca cursava uma graduação em Pedagogia com habilitação para séries iniciais, na modalidade EaD (semipresencial), que ela havia começado em 2001 pela UNOPAR.

Sua comunicação, predominantemente bimodal (fala oral simultânea à sinalização), com as crianças surdas talvez possa ser explicada e entendida num contexto onde seu contato com pessoas surdas adultas estava restrito ao contexto institucional. Como já dissemos, o contato com a primeira tutora de estágio também deve ter influenciado seu modo de expressão. Entre os cursos de formação continuada informados por Rebeca, encontramos uma “pausa” nos anos 1998 e 1999 – época que coincide com a finalização da graduação em Serviço Social. Por outro lado, sua atitude de “intercâmbio” e “reconhecimento” do lugar específico das professoras surdas de Libras, demonstra sua capacidade de procurar soluções para limites comunicativos que ela deve ter naturalmente sentido.

Rebeca fazia atividades de estimulação auditiva e vocal com os alunos. Sempre propondo brincadeiras lúdicas envolvendo pés e mãos (“UM/um PÉ/pé”, puuuula! DOIS/dois PÉ/pé, puuuula!) ou com as vogais de palavras/sinais já trabalhados (“BOM DIA/boooooo diiiiia! CHUCHU/chuuuuchu”). Os alunos participavam naturalmente e também se divertiam. Em meio a brincadeiras com as crianças em roda, ela vocalizava sílabas e solicitava às crianças que também vocalizassem, mas sempre em meio às próprias ações de pular, de bater palmas (“PÁ, PÁ...”) de tirar os sapatos e bater os pés no chão (“PÉ, PÉ...”).

---

## Formação

1975. Conclusão de curso “primário” em escola no interior do estado da Bahia.
1976. Conclusão da 5ª. Série em Escola Estadual Rotary Clube do interior da Bahia.
1979. 6ª, 7ª e 8ª séries concluídas em Colégio Estadual no interior do estado da Bahia.
1982. Conclusão de Curso de Magistério de nível médio em instituição pública baiana.
1999. Graduação em Serviço Social.  
Universidade Católica de Salvador (UCSAL).
2001. Início de Graduação em Pedagogia com formação em Séries Iniciais.  
Universidade do Oeste do Paraná (UNOPAR). (EaD, semipresencial)
2004. Início de Especialização em Educação Infantil e Especial.  
Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro (420h). (EaD, semipresencial)

### **Exercício profissional**

---

#### **1997 – 2003. Professora em turmas de estimulação precoce de crianças surdas. IEPCS.**

1996. Estágio supervisionado como professora de crianças surdas no IEPCS.  
Salvador – BA.
1995. Professora de crianças autistas e psicóticas do IEPCS.  
Salvador – BA.
- 1983 – 1994. Professora de 5ª a 8ª séries.  
Escola Estadual Rotary Clube no interior do estado da Bahia.  
Disciplina: Ciências físicas e biológicas.

Observação: em 1994, a professora foi liberada pelo sistema público de educação para participar de um curso de especialização em Salvador.

### **Cursos e formação continuada**

---

2003. Seminário sobre Educação e Surdez.  
Promovido pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Salvador – BA.
2003. Curso técnico pedagógico em Surdez.  
80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador – BA.
2002. Assessoria técnica sobre educação dos surdos: alfabetização.  
Promovido pelo INES. Carga horária: 20h. Salvador – BA.
2002. Seminário sobre Educação e Surdez.  
Promovido pelo INES. Salvador – BA.
2002. Curso: o cotidiano na sala de aula em Educação Infantil.  
20h. Centro de pesquisa Balão Vermelho. Belo Horizonte – MG.
2002. Curso: Fortalecendo parcerias.  
16h. Instituto de cegos da Bahia (ICB). Salvador – BA.

2000. Curso: um olhar psicopedagógico sobre trabalho na creche.  
60h. Promovido pela CETIS. Salvador – BA

1999. Aprendizado informal da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Aprendizado da Libras em interação direta com pessoas surdas dentro do IEPCS. Estas duas pessoas surdas foram contratadas em 1999 para trabalhar como auxiliares pedagógicas das professoras de estimulação precoce. Rebeca convidou estas pessoas a participar de suas aulas para que elas ensinassem Libras diretamente às crianças. Ela também aprendia nestas aulas e informa que perguntava sinais desconhecidos nos intervalos. Rebeca enfatizou que estas pessoas surdas gostavam de ensinar Libras e que juntas tinham uma vivência de muita confiança e de intercâmbios comunicativos. As professoras surdas traziam material em Libras para ensinar as crianças (e a Rebeca), e ela, por sua vez, explicava vocabulário do português brasileiro a elas para diversos propósitos.

1996. Iniciação a Libras.  
320h. IAT. Salvador – BA.

1996. Fundamentos biológicos e neurológicos da deficiência mental.  
80 horas. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador – BA.

1995. Seminário sobre prevenção das deficiências.  
20h. IAT. Salvador – BA.

1995. Curso técnico pedagógico em Deficiência Mental.  
80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador – BA.

1995. Curso: psicopedagogia da criança com paralisia cerebral.  
Salvador – BA.

1995. XII Congresso nacional de paralisia cerebral.  
Salvador – BA.

**APÊNDICE D.2.1 – PERFIL DE GABRIEL.****Aparece no vídeo da professora Rebeca (ouvinte) de 13/08/2003**

Nasceu em 6 de maio de 1997.

Tinha 6 anos, 3 meses e 7 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: entre primeiras e múltiplas combinações.

**Uma percepção de Gabriel pela lente dos nossos olhos**

Na “Ficha de identificação do aluno” do IEPCS está escrito que Gabriel é “deficiente auditivo” (vide itens da ficha a seguir). A audiometria do aluno não estava entre os diversos documentos encontrados. A mãe de Gabriel **não** teve rubéola e as informações documentais disponíveis indicam que a gestação e o parto aconteceram sem problemas. A causa da “deficiência auditiva” é desconhecida, porém suposta. Consta na anamnese que a família supõe que a perda auditiva de Gabriel esteja relacionada com um abscesso que ele teve próximo ao ouvido, mas não há informação sobre a idade, ocorrência de febre alta e o tipo de tratamento desta doença. Consta na ficha de acompanhamento do aluno que Gabriel utilizava AASI, mas ele **não** estava usando o aparelho na cena observada para descrever sua fala.

Não é possível informar com precisão os percentuais de audição de Gabriel. Observando o vídeo com Roberto César, então concluinte do curso de Fonoaudiologia da UFBA, confirmamos que **Gabriel não é surdo profundo**. A perda auditiva do aluno foi percebida aos 7 meses e ele ingressou no IEPCS no ano 2000 – sua primeira e única escolaridade. Portanto, Gabriel já era aluno do PEE há 3 anos e já tinha algum conhecimento da Libras em 2003 quando foi filmado.

Apesar de identificar e reproduzir sons (vide ficha de acompanhamento do aluno de 2003 disponível no CD), Gabriel também se destaca, e muito, por sua comunicação em Libras. Em alguns momentos, parece ensinar língua de sinais para a professora e inverter os papéis ao dizer em Libras: “a cobra sobe em árvore”. Conforme mostramos na descrição das falas da aula da professora Rebeca, ela havia perguntado de forma bimodal “como a cobra anda?” usando a flexão “ANDAR A PÉ”.

No período em que convivemos, durante as filmagens, Gabriel mostrou-se um aluno extrovertido, participativo e expansivo. No dia da filmagem utilizada para a descrição de sua fala, havia uma estagiária de Fonoaudiologia observando a aula (esforçando-se para não interferir) e Gabriel interagiu com ela – que sinalizou para ele “olhe para a professora”. No segmento escolhido para a descrição, observamos Gabriel comentar que ele está de calça e que Rafael e Laura estão de bermuda – sempre chamando atenção! Em outro momento, a professora pergunta “como, o cavalo, anda?” e Gabriel sai pulando, sinalizando “CAVALO” com uma mão, fazendo a mímica do chicote com outra mão e dizendo “valo, vavaló!..”.

A mãe de Gabriel teve poliomielite e caminhava com alguma dificuldade. Talvez por esse fato, a família já tivesse uma sensibilidade mais aguçada para desconfiar que algo não estava bem com o filho e, assim, buscou um diagnóstico com mais celeridade que a média das famílias. A procura por uma escolaridade adequada para Gabriel também foi mais rápida que o habitual: em maio de 2000 ele completou 3 anos de idade e já estava no PEE. Segundo a família, o aluno chegou ao IEPCS com 2 anos e 7 meses.

No ano 2000, quando Gabriel começou a frequentar o IEPCS, a professora regente não preencheu a ficha de acompanhamento do aluno, mas nas observações complementares anotou a baixa frequência dele como motivo para não avaliá-lo. Nos anos seguintes, Gabriel evidenciou progredir, pois constam informações na ficha de 2001 que indicam que ele **não** era extrovertido e participativo. Comentaremos a seguir, estes e outros fatos sobre a evolução do aluno no PEE.

Em 2001, a professora informou nas observações complementares que Gabriel não demonstrava interesse e que só ficava em sala com a mãe ou com a avó (vide ficha de “acompanhamento do aluno” do ano,

disponível no CD). A regente da turma também informou que o aluno não utilizava sinais ou gestos (referindo-se provavelmente a sinais caseiros e gestos dêiticos), mas, por outro lado, informou também que ele estava avançando nos sinais da Libras.

Na anamnese de abril de 2002 (itens disponíveis no CD), consta que a família se comunicava com ele oralmente e utilizando gestos dêiticos. O familiar que respondeu a esta anamnese (não consta quem foi) relatou diversos comportamentos auditivos de Gabriel. Estas reações a sons ambientais, instrumentais e vocalizações também foram anotadas pelas professoras nas fichas de acompanhamento do aluno de 2001, 2002 e 2003. Perguntado se a família sente dificuldade para lidar com a criança na anamnese, o informante respondeu: **“Sim, porque ele não fala, nem ouve direito”**.

Não encontramos a ficha de acompanhamento de 2002, mas encontramos uma ficha de “Avaliação do aluno” (disponível no CD) na qual não consta o item “linguagem” pois parece um tipo de avaliação mais global que enfoca: língua portuguesa (sic, nomenclatura da ficha), matemática, atitude e procedimentos. Quase todos os itens desta ficha de avaliação de 2002 foram assinalados com a resposta “sim” – o que denota uma percepção muito positiva de Gabriel e um avanço dele em relação ao ano anterior.

Este conjunto de informações nos faz entender que, para todos os efeitos, Gabriel era uma criança surda de uma família ouvinte, como a maioria de seus colegas – mesmo com percentuais auditivos que lhe eram úteis no âmbito da compreensão. Evidentemente, a família do aluno estava mais empenhada em cuidá-lo que a maioria das famílias ouvintes. Entendemos que os responsáveis pela triagem do IEPCS que avaliaram o caso de Gabriel, também o encaminharam adequadamente ao acolhê-lo no PEE. No âmbito da expressão, Gabriel tinha dificuldades ao chegar na instituição.

Em 2001, o aluno foi avaliado como uma criança sem autonomia e sem iniciativa, parcialmente cooperativo e participativo, e o que é mais surpreendente, sem expressão por sinais próprios (sinais criados pela própria criança ou propostos pela família na comunicação cotidiana, os chamados “sinais caseiros”). Por ser capaz de perceber muitos sons, talvez sua família tenha, inicialmente, insistido na comunicação oral, o que certamente não foi o suficiente, basta lembrar a dificuldade relatada pelo familiar que respondeu à anamnese: ele “...não fala, nem ouve direito”.

O contato de Gabriel com as professoras ouvintes e surdas do PEE favoreceu o aprendizado da Libras e abriu para o aluno a possibilidade de expressão por sinais próprios – o que certamente influenciou sua capacidade de expressão e superação do “acanhamento” inicial. Não surpreende que em 2002, tenha sido avaliado positivamente.

Na ficha de acompanhamento do aluno, preenchida em junho de 2003 (disponível no CD), aparecem itens assinalados que refletem a evolução dele. Gabriel chegou praticamente apático e depois revelou-se a criança com a qual convivemos e registramos em vídeo: autônomo, interativo, participativo, usuário de sinais caseiros e da Libras. Extrovertido, certamente, mas também capaz de responder quando perguntado e “parar a brincadeira” quando solicitado pela professora. Observando uma atividade de recontar histórias com a professora surda Raquel, nos chamou atenção a atitude solidária de Gabriel com a colega Laura. Na vez da colega de recontar a história, ela parecia não saber os sinais que deveria usar e Gabriel sinalizava para ela. A professora surda teve que dizer a ele que não desse as respostas.

Aos 6 anos e 3 meses, estimamos que quanto ao estágio de aquisição da LS, Gabriel estava entre as primeiras e múltiplas combinações. Nossa estimativa parece coerente com o fato de que o aluno teria chegado com pouquíssima ou nenhuma expressão no ano 2000 (quando sequer foi avaliado), mas que nos anos seguintes, 2001 e 2002, ele aprendeu alguns sinais da Libras, conservando, evidentemente, o uso de sinais caseiros e ampliando suas capacidades de compreensão e expressão, bem como a autonomia e a participação. Em 2003, mostrou-se um aluno capaz de formar frases com 3 sinais e de referir-se a eventos realidades presentes e ausentes (“as calças deles estão lavando”, “o leão tem rabo, é amarelo”) – vide estas e outras frases na estimativa de aquisição da LS do aluno.

---

### Avaliação da linguagem e percepção da criança de acordo com a professora

---

Em 2003, ano da filmagem, a professora Rebeca fez a seguinte avaliação da linguagem de Gabriel, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A – Interação

Comunicação não verbal com intencionalidade, SEM ANOTAÇÃO.

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

**Interage gestualmente, SIM**

**Uso de sinais naturais, SIM**

**Uso de sinais de Libras, SIM**

Coloca-se na posição do interlocutor, **SIM**

No final da “Ficha de acompanhamento do aluno no PEE”, encontramos uma apreciação qualitativa sobre Gabriel, que evidencia como Rebeca o percebia:

Observações complementares: “O educando Gabriel vem acompanhando o processo de aprendizagem de acordo com o desenvolvimento das atividades relacionadas e/ou coordenadas pelo educador. **Vem também surpreendendo a cada dia, tanto na aquisição da linguagem como da comunicação**, fazendo com que o seu desenvolvimento avance mais. Tem boas reações ou comportamento auditivo nos sons ambientais, também reage a sons instrumentais, identifica e reproduz sons, tanto quanto se expressa através de sinais ou uso do corpo.

#### Informações documentais sobre Gabriel encontradas nos arquivos do IEPCS

---

Não encontrei a audiometria de Gabriel entre os documentos do arquivo.

Ingressou no IEPCS no ano 2000. Era aluno da casa há 3 anos: 2002, 2001 e 2000.

#### **Informações relevantes encontradas na “Ficha de identificação do aluno” de 06/12/99**

Qual é a deficiência? “D.A.”

Quando e como foi percebida? “Com 7 meses foi percebido o problema.”

Que providências foram tomadas? “Foi levado ao médico onde diagnosticou a perda auditiva”

Como foi a gestação? “A gravidez foi normal.”

Quais as condições do parto? “Parto normal.”

Problemas apresentados após o nascimento? “Nenhum”

Doenças familiares: “Só a mãe que teve paralisia infantil.”

O aluno já frequentou alguma escola ou centro especializado? “Não.”

Qual? “É a primeira escola é aqui no IEPCS”.

Com que idade? “**Está vindo com 2 anos e 7 meses**”

Como foi encaminhado ao IEPCS? “Foi encaminhado pelo Hospital das Clínicas”.

#### **Informações relevantes encontradas na “Ficha de triagem” de 05/06/2000.**

##### **Perguntas respondidas pela avó de Gabriel.**

Descrição e causas do problema do cliente: “A genitora apresenta dificuldade para locomover-se (paralisia infantil) atualmente faz tudo, sem problemas”.

Quais os atendimentos que o cliente já recebeu? “otorrinolaringologista”.

Estudou anteriormente? “Não.”

Ano de ingresso no PEE do IEPCS: 2000.

**APÊNDICE E**

**Descrição das falas da professora Eva e dos alunos**

- AS FALAS ESTÃO DISPONÍVEIS NO CD -

**Perfil de Eva – Professora ouvinte**

**Perfil de Débora**

**Perfil de Marcos**

**APÊNDICE E.1 – DESCRIÇÃO DAS FALAS DA PROFESSORA EVA E DE SEUS ALUNOS**

Descrevemos a seguir as falas da professora Eva (nome fictício) e de seus alunos surdos em sala de aula. Os diálogos foram extraídos de um vídeo cujos dados são indicados abaixo. O segmento de vídeo utilizado foi escolhido como episódio representativo do estilo comunicativo desta professora.

A descrição das falas é feita a partir da anotação dos elementos dos enunciados e da tradução destes para a língua portuguesa.

A tradução foi feita a partir dos enunciados dos interlocutores. Os sentidos aproximados destes enunciados foram traduzidos graças ao auxílio especializado dos tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS), **Thalita Chagas Silva Araújo** e **Roberto César Reis da Costa**.

Anotamos, na primeira linha, os elementos constitutivos dos enunciados da forma mais literal e precisa possível. Priorizamos o registro dos seguintes elementos: sinalizações em Libras, expressões faciais, ações realizadas, gestos, verbalizações e vocalizações. Procuramos registrar estes elementos na mesma ordem em que foram observados.

Abaixo dos elementos dos enunciados, anotamos a tradução em língua portuguesa, (*entre parênteses e assinalada por letras em itálico*).

Os colchetes indicam que [*estas traduções*] não têm um fundamento exato entre os elementos do enunciado registrados na primeira linha. São [*traduções prováveis*] que propomos a partir de gestos culturais, toques corporais, dêiticos, olhares, ou significados atribuídos pelos interlocutores a um conjunto de gestos ou mesmo, a um sinal já dicionarizado. O contexto do tema abordado pelos interlocutores também pode sugerir uma tradução provável.

O vídeo utilizado para esta transcrição foi obtido em 05/05/2003.

O segmento utilizado nesta descrição de falas tem início em 09:36:46 e final em 09:46:30.

Estavam presentes os alunos: Débora e Marcos (nomes fictícios).

Os responsáveis pelas crianças autorizaram, por escrito, a utilização das imagens para fins científicos. A professora também autorizou por escrito o uso da sua imagem para a mesma finalidade.

Eva e os alunos estavam sentados em cadeiras de tamanho infantil, ao redor de 3 mesinhas que estavam juntas, formando uma mesa maior em forma de “L”. Portanto, todos estavam no mesmo plano de visão. As mesinhas entre a professora e Débora, no nosso entender, não impediram a comunicação visual entre a professora e a aluna. Eva estava sentada na quina do “L” à direita de Marcos. Débora estava sentada de frente para Marcos (vide diagrama a seguir).

No vídeo observado, a fala de Eva é “quase” bimodal. Na maior parte do enunciados, a professora sinaliza ou gestualiza *em meio* à verbalização. Seu estilo não é de comunicação “bimodal” exata, com palavras e sinais simultâneos e correspondentes. Em muitos enunciados, tivemos a impressão de que Eva utiliza alguns sinais da Libras (ou gestos pessoais), apenas para “apoiar” suas frases orais e a intencionalidade comunicativa delas – o que, de algum modo, oferece “pistas” aos alunos.

Como sinalizações e gestualizações aparecem em meio às verbalizações, o separador gráfico ( / ) não indica necessariamente que a frase entre aspas aconteceu antes e os sinais (ou gestos) utilizados ocorreram logo após a verbalização. Ou seja, como procuramos registrar a ordem em que cada um destes elementos foi observado no enunciado, a anotação resultante é consecutiva, mas um sinal (ou gesto) pode ter sido realizado enquanto uma frase era dita, sendo que a frase começou primeiro.

Os sinais da Libras foram transcritos em maiúsculas.

O símbolo “→” indica para quem o interlocutor dirige seu enunciado.

Os gestos foram descritos, pelas referências da posição inicial da mão (ou das mãos) e do movimento realizado.

A sigla “SI” indica que o turno descrito é simultâneo ao anterior.

## **APÊNDICE E.2 – PERFIL DE EVA**

### **Professora ouvinte**

Nasceu em 16 de março de 1948.

Idade no dia da filmagem utilizada para descrição da fala: 55 anos, 1 mês e 19 dias.

Único curso de Libras: em 1992.

Contato com surdos adultos no IEPCS alunos de oficinas de artes: desde 1992.

Início da docência com crianças surdas em estimulação precoce: em 2002.

### **Aspectos da formação geral e linguística em Libras**

Eva não era exatamente professora de crianças surdas. Assumiu esta função em 2002 com alguma experiência comunicativa com surdos adultos, geralmente pessoas com outras deficiências associadas. Até 2001, era responsável por oficinas de trabalhos manuais de caráter artístico (costura e bordado, tecelagem, material reciclável, papel maché, etc.) voltadas para jovens e adultos cegos, com baixa visão, deficientes mentais e surdos com deficiência mental associada. Em mais de uma ocasião, alguns dos adultos cegos matriculados no IEPCS foram à sala de estimulação precoce para cumprimentá-la. Seus alunos cegos ou de baixa visão também a cumprimentavam pelos corredores do IEPCS.

É provável que o curso de Libras que Eva tomou em 1992 tenha sido a base para uma comunicação necessária apenas para instruções simples em suas oficinas e interações breves com surdos adultos, com ou sem deficiência mental associada. Vale destacar que sua pouca experiência em educação infantil não se deve apenas por uma atuação mais voltada para as atividades manuais artísticas, mas também por seu envolvimento com tarefas administrativas junto ao setor de orçamento do IEPCS e da inspetoria de finanças da Secretaria de Educação, atividades que exerceu até 2001. No início do funcionamento do IEPCS, ajudou a implantar a brinquedoteca da instituição.

A itinerância formativa da professora Eva evidencia a tentativa de uma síntese entre suas inclinações pedagógicas e artísticas. Não foi possível esclarecer com a professora em nossos contatos, mas é provável que por motivos pessoais, Eva não tenha podido exercer seu magistério concluído aos 18 anos, em 1966. Eva parecia querer ampliar horizontes após sua formatura. Em 1970 fez dois cursos na área que hoje conhecemos como Educação Infantil: alfabetização e educação pré-primária. Curiosamente, em 1974 fez um curso de Zootecnia no interior do estado. Após 14 anos da formatura, Eva iniciou sua vida profissional numa creche em 1980 (ver cronologia a seguir).

Em 1982, Eva fez um curso sobre o tema das superfícies durante o III Congresso Nacional de Desenho e plástica. Ainda neste ano, começou sua atividade em setores administrativos de uma escola pública, tendo atuado, inicialmente, na implantação da biblioteca e continuou exercendo outras atividades administrativas

até 1988. Neste mesmo ano, Eva concluiu uma Licenciatura Plena em Educação Artística e artes plásticas pela UCSAL.

Em 1992, fez seu único curso de Libras e, ainda neste ano, procurou formação relativa a sua inclinação artística: Evolução do desenho infantil. Em 1993, buscou melhor qualificação para a atividade administrativa escolar, cursando “Execução orçamentária, financeira e patrimonial” pela Secretaria de Educação do Estado. Em 1992, já trabalhava no IEPCS quando, a princípio, também atuou na implantação da brinquedoteca da instituição. Eva mostra uma itinerância formativa diversificada, bem como exercícios profissionais heterogêneos. Somente ao assumir uma turma de estimulação precoce com alunos surdos em 2002, foi que Eva voltou a procurar formação complementar na área, participando de um seminário sobre “Alfabetização e Surdez”, promovido pelo INES em Salvador no mesmo ano.

Talvez seja em função deste contexto que possamos compreender as dificuldades comunicativas de Eva com seus alunos surdos. Suas frases bimodais, em português oral acompanhado por sinais da Libras, são curtas. Eva comunicava-se de modo pouco fluente com seus alunos. Em diversos momentos, quando visualizamos o vídeo para a descrição das falas, os TILS e eu tínhamos a nítida impressão de que Eva estava falando mesmo em português oral e apenas *apoiava* sua fala com alguns sinais da Libras. Era a forma que tinha de não deixar seus alunos sem qualquer tipo de pista visual. A experiência que ela tinha parecia ser suficiente para que não negligenciasse a proposta do programa, que era de dar vocabulário em Libras para os alunos.

Eva contava com o apoio da auxiliar pedagógica surda da manhã e reconhecia o papel dela como professora de Libras dos alunos. A professora ouvinte reservava o tempo necessário para que Raquel estivesse com os alunos para interagir diretamente com eles em Libras. Estes momentos eram vividos em atividades lúdicas com o material didático disponível na sala (lápiz de cor, bonec@s, alfabeto de madeira, brinquedos, recortes, etc.), bem como na tradicional hora da contação de histórias em Libras. Esta última atividade era a que mais realçava o exercício docente das auxiliares surdas. Este era o arranjo que melhor favorecia o posicionamento delas no discurso como figuras de identificação para os alunos, bem como era a situação mais favorável para que elas observassem a qualidade da sinalização dos alunos e fizessem correções. A auxiliar surda da manhã exercia este papel docente com os alunos da professora Eva e, também, com os alunos da professora Rebeca.

### **Formação**

---

1988. Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas.  
Universidade Católica do Salvador (UCSAL).  
Salvador – BA.

1966. Curso de Magistério de nível médio no Centro Educacional Sophia Costa Pinto.  
Salvador – BA.

### **Exercício profissional**

---

1992 – 2003. Professora do IEPCS. Salvador – BA.

Atuações:

- Implantação da Brinquedoteca.
- Prática docente com deficientes mentais e auditivos nas oficinas de serviços gerais e jardinagem.
- Execução orçamentária do IEPCS.
- Prática docente com deficientes mentais e auditivos na “Oficina de Costura e Bordado”.
- Coordenadora de “Oficinas de Tecelagem para Cegos e Videntes”.
- Atendimento para pessoas com visão subnormal.
- Professora em “Oficinas de Produção” com deficientes visuais, auditivos e mentais.
- Professora de crianças surdas em turmas de estimulação precoce.

1992 – 2001. Cargo administrativo público/Inspetoria de Finanças. Salvador – BA.

1991. Professora de Escola Estadual.  
Professora regente de Educação Artística. Salvador – BA.

1982 – 1988. Cargo administrativo público em Escola Estadual.  
Implantação da Biblioteca da Escola. Salvador – BA.

1980 – 1982. Cargos administrativo e pedagógico em creche/escola privada.  
Salvador – BA.

### **Cursos e formação continuada**

---

2003. Aperfeiçoamento para professores da área de deficiência auditiva.  
80h. Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador – BA.

2003. Noções Básicas de Informática.  
80h. IAT. Salvador – BA.

2002. Jornada: “Fortalecendo Parcerias”.  
16h. Instituto de Cegos da Bahia. Salvador – BA.

2002. I Seminário sobre Alfabetização e Surdez.  
16h. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Salvador – BA.

2001. Fórum sobre Intervenções em Paralisia Cerebral: percursos e perspectivas.  
CON – Centro de Estudos. Salvador – BA.

1999. Aperfeiçoamento para professores de Educação Especial pré-profissionalizantes.  
80h. IAT. Salvador – BA.

1999. Seminário Baiano de Educação Física e Esporte Adaptado.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador – BA.

1999. Nova Concepção de Educação Profissionalizante e Colocação no Mercado de Trabalho.  
IAT. Salvador – BA.

1998. Curso de Adaptações Curriculares e Noções Diagnósticas – Deficiência Mental.  
80h. IAT. Salvador – BA.

1995. Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Classes Especiais –  
Visão Subnormal. 80h. IAT. Salvador – BA.

1995. Atividade da Vida Diária – Atualização para Professores de Deficientes Visuais.  
IAT e Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC).  
Salvador – BA.

1994. Estudos Adicionais ao Magistério de 1º. Grau - Área de Deficientes Visuais.  
Instituto Central de Educação Isaías Alves (ICEIA)/  
Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC). Salvador – BA.

1993. Terapia Recreacional.  
Companheiros das Américas – Coordenação Pró-deficiente. Salvador – BA.

1993. Curso de Execução Orçamentária, Financeira e Patrimonial.  
30h. Inspetoria Setorial de Finanças da SEC. Salvador – BA.
1992. Evolução do Desenho Infantil.  
40h. IAT. Salvador – BA.
1992. Língua Brasileira de Sinais (Libras).  
40h. IAT / Sistema Educacional Chaplin – Os gestos também falam. Salvador – BA.
1982. Curso sobre Superfície. III Congresso Nacional de Desenho e Plástica.  
Promovido pelo CONADEP com apoio da UFBA, CENTEC, ETFBA, SEC e UCSAL.  
Salvador – BA.
1974. Treinamento Prático em Zootecnia, Veterinária e Agricultura.  
Santa Rita de Cássia – BA.
1970. Treinamento em Educação Pré-primária.  
66h. Liga Álvaro Bahia Contra a Mortalidade Infantil /  
Escola de Puericultura Raimundo P. Magalhães. Salvador – BA.
1970. Curso sobre Método de Alfabetização.  
Escola Rita de Cássia. Professora Silvia Bahia Guimarães. Salvador – BA.

**APÊNDICE E.2.1 – PERFIL DE DÉBORA****Aparece no vídeo da professora Eva (ouvinte) de 05/05/2003**

Nasceu em 28 de maio de 1997.

Tinha 5 anos, 11 meses e 7 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações

**Uma percepção de Débora pela lente dos nossos olhos**

A pessoa que assinou a conclusão da audiometria de Débora afirma que a perda auditiva dela é do tipo “severa a profunda na melhor orelha”. Na ficha de acompanhamento da aluna de meados de 2003, consta que Débora usava AASI “às vezes”. Na cena observada para a descrição da sua fala, a aluna não estava usando o aparelho. Não encontrei a anamnese de Débora no arquivo do IEPCS. A avó da aluna, portadora habitual dela, não soube informar a causa da surdez. Débora não havia estudado antes de ingressar no IEPCS em 2003 – ano no qual a aluna iniciou o aprendizado da Libras.

Observando a expressão da aluna em vídeo, atentamente, confirmamos, com a ajuda dos TILS, que ela utilizava sinais caseiros e dêiticos. Alguns dos poucos sinais da Libras que observamos a aluna utilizar foram: CASA, REZAR, FEBRE, EU – aprendidos com a professora em sala de aula. No segmento observado para a descrição da sua fala, notamos que Débora iniciou alguns diálogos chamando a atenção da professora (com a mão direita estendida à frente na altura do ombro) para explicar aspectos de seus desenhos ou narrar fatos do cotidiano. Durante o período em que convivemos para a filmagem das aulas, Débora me pareceu uma criança um pouco tímida, embora não necessariamente introvertida.

Encontrei duas fichas de acompanhamento da aluna, uma de 16/06 e outra de 10/12. Em meados de 2003, Eva anotou “não” quanto ao uso de sinais da Libras. Já na ficha preenchida ao final do ano, além de anotar “sim” quanto ao uso da Libras, a professora reconheceu o “crescimento” da aluna e os aspectos já destacados. “Timidez” e falta de vocabulário em Libras são aspectos que parecem estar relacionados no caso de Débora. De fato, durante a nossa convivência, percebi Débora como uma criança meiga e comunicativa. Ela é uma aluna que responde quando perguntada, bem como inicia interações por iniciativa própria, comunicando-se tanto com a professora, quanto com os colegas. Enfim, uma boa aluna.

Ainda sobre a ficha de acompanhamento da aluna de meados de 2003, quanto ao aspecto do desenvolvimento da linguagem, encontramos ainda no item “interação” as seguintes anotações da professora Eva: “Comunicação não verbal com intencionalidade” e “coloca-se na posição do interlocutor” foram subitens que receberam a resposta “não”. Nos subitens “contato visual” e “interage gestualmente” a professora anotou “às vezes”. Quanto a “contato corporal”, “movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor” e “uso de sinais naturais” Eva anotou a resposta “sim” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). Enfim, uma avaliação positiva para o primeiro semestre de uma aluna que não havia estudado anteriormente.

A ficha de acompanhamento do final do ano evidencia avanços, pois neste mesmo item sobre a “interação” em relação ao “desenvolvimento da linguagem”, Eva anotou “sim” para alguns subitens que não receberam esta resposta em meados do ano: “comunicação não verbal com intencionalidade”, “interage gestualmente”, “uso de sinais de Libras” (já comentado) e “coloca-se na posição do interlocutor” (vide subitens da ficha de “acompanhamento do aluno” a seguir). Ou seja, ao final do ano, a professora fez uma avaliação ainda mais positiva do desenvolvimento de Débora – o que evidencia que ela se beneficiou do contato com colegas surdos, bem como, com as professoras ouvintes e surdas do PEE.

Nas “observações complementares” da ficha de acompanhamento de junho de 2003 (vide item a seguir), a professora Eva diz que Débora conseguiu “superar a timidez excessiva”. Já na ficha de dezembro, a professora destacou o comportamento “tranquilo” e outras qualidades de Débora: “carinhosa”, “interessada”

e “participativa”. Curiosamente, a professora afirma que Débora teria superado uma relação de submissão com a colega Laís e, a partir daí, demonstrado mais “autonomia”. A comparação dos demais aspectos das fichas de acompanhamento de junho e de dezembro, evidencia, em linhas gerais, um avanço global da aluna em todos os aspectos: socioemocional, compreensão, expressão, emissão, cognição e comportamento auditivo (vide itens das fichas a seguir).

Estimamos que aos 5 anos e 11 meses completos, Débora estava no estágio da primeiras combinações quanto à aquisição da LS. Nossa estimativa parece coerente com o fato de que Débora não teve contato anterior com o ensino da Libras quando chegou ao IEPCS. No entanto, utilizando sinais caseiros e o vocabulário em Libras aprendido, a aluna mostrou-se capaz de narrar fatos do seu cotidiano e de fazer referências a pessoas e lugares. Nossa estimativa parece concordar com as apreciações feitas pela professora, que reconheceu a comunicação da aluna por “sinais próprios”, bem como a evolução da aluna ao apropriar-se de sinais da Libras.

Em 2008, tive que contactar os responsáveis de Débora para tomar uma nova autorização que me permitisse gravar e entregar às professoras um DVD contendo as filmagens das aulas. Tive acesso à documentação de Débora nos arquivos da EES para procurar informações de contato com sua família. Nesta instituição, encontrei uma avaliação muito positiva de Débora, datada de dezembro de 2004. Neste manuscrito, outra professora relata um desenvolvimento significativo de Débora tanto no uso da Libras (datilologia, narrativa de fatos, reconto de histórias), quanto no aspecto socioemocional (vide relatório anual da EES disponível no CD).

#### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

Em 2003, ano da filmagem, a professora Eva fez a seguinte avaliação da linguagem de Débora, bem como escreveu algumas observações sobre ela na:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A - Interação:

Comunicação não verbal com intencionalidade, **NÃO**

Contato visual, **ÀS VEZES**

**Contato corporal, SIM**

**Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, SIM**

Interage gestualmente, **ÀS VEZES**

**Uso de sinais naturais, SIM**

**Uso de sinais de Libras, NÃO**

Coloca-se na posição do interlocutor, **NÃO**

Observações complementares: “conseguiu superar a timidez excessiva, crescendo a cada dia que passa”.

Encontrei a segunda avaliação feita por Eva, em 10/12/2003, final do ano letivo. Aparecem registros do progresso de Débora que, segundo a professora, passou a aprender Libras:

###### Interação:

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**

Contato visual, **SIM**

(...)

Interage gestualmente, **SIM**

**Uso de sinais de Libras, SIM**

Coloca-se na posição do interlocutor, **SIM**

Nas “observações complementares” desta segunda ficha, Eva anotou uma nova apreciação qualitativa sobre Débora, com outras evidências de como ela a percebia:

Observações complementares: “Tem um comportamento bastante tranquilo e fácil de se trabalhar. Muito carinhosa, interessada pelas atividades e bastante participativa. No segundo semestre, conseguiu se livrar do domínio de Laís (nome fictício de uma colega), numa demonstração de crescimento e autonomia. Foi admirável a sua produção, deixando a desejar apenas onde a família não se fez presente. Parabéns! Encaminhamento: continuar no grupo.”

### **Informações documentais sobre Débora encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria, encontrei a seguinte conclusão: “Os dados sugerem perda auditiva severa à profunda na melhor orelha.”

Ingressou no IEPCS em 2003, quando iniciou sua escolaridade.

Segundo a “Ficha Cadastral do IEPCS”, preenchida em 2002 (sem especificação de dia e mês), a aluna “nunca estudou”, utiliza aparelho de amplificação sonora individual (AASI) “às vezes” e foi encaminhada ao IEPCS “pela comunidade”.

### **APÊNDICE E.2.2 – PERFIL DE MARCOS**

**Aparece no vídeo da professora Eva (ouvinte) de 05/05/2003**

Nasceu em 27 de julho de 1996.

Tinha 6 anos, 9 meses e 8 dias na data da filmagem.

Estágio de aquisição da LS estimado: primeiras combinações.

### **Uma percepção de Marcos pela lente dos nossos olhos**

Consta na conclusão da audiometria de Marcos que sua surdez é do tipo “bilateral de moderada a profunda” – consequência de rubéola gestacional que vitimou a mãe dele durante a gravidez. O aluno não utilizava AASI e, de fato, não estava usando aparelho na cena observada para descrever sua fala. Marcos ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Sara e começou a aprender Libras. O aluno não havia estudado antes de 2002.

De acordo com uma apreciação redigida pela professora Sara, em novembro de 2002 (vide informações documentais a seguir), Marcos se comunicava usando “sinais próprios” – expressão utilizada pela professora e que, provavelmente, refere-se a sinais caseiros. Por casualidade, no próprio vídeo utilizado para descrever sua fala, Marcos narra que vai à igreja rezar (com a mãe) e aprender sinais – o que ele diz de forma fluente com sinais caseiros e da Libras.

Nesta mesma ficha de acompanhamento do aluno de 2002, Sara refere-se a Marcos como um aluno “tranquilo, amoroso, porém disperso”. Talvez por percebê-lo como “disperso”, Sara também o veja como um aluno que tarda a concluir as tarefas, mas as faz até o final e tem “socialização boa”. De fato, convivi com um aluno ativo, que inicia interações com colegas e com a professora, criativo, capaz de narrar fatos do cotidiano e aprender a desmontar o tripé da câmera de filmagem.

Thalita Araújo e eu observamos o aluno em vídeo atentamente e a opinião da TILS confirma estas impressões sobre o aluno. Apesar da avaliação positiva feita por Sara, ao final do ano anterior, em junho de 2003, a professora Eva descreve o aluno como irritadiço e avesso às regras de convivência em grupo –

aspectos certamente relacionados com a baixa frequência de Marcos – também relatada por ela (vide observações complementares a seguir).

Na cena utilizada para a descrição de sua fala, Marcos desenha um monstro e faz a brincadeira de revirar as pálpebras para dramatizar seu personagem, usando a imaginação como qualquer criança. A leitura dos demais itens da ficha de acompanhamento do aluno não desperta nenhuma surpresa ou preocupação quanto a seu desenvolvimento global (vide itens da ficha de acompanhamento do aluno disponíveis no CD).

Em algum momento deste vídeo, Marcos dirigiu-se à câmera e dramatizou seu personagem olhando para mim com as pálpebras reviradas. No final das aulas, mostrou-se um aluno que se dispôs a aprender o funcionamento da câmera (ligar/desligar) e até saiu filmando com o aparelho ligado. Enfim, um aluno vivendo sua infância surda e que, lamentavelmente, chegou à escola depois da época necessária para um melhor desenvolvimento linguístico.

Ao avaliar os aspectos do desenvolvimento da linguagem de Marcos, em meados de 2003, no item “interação”, a professora Eva anotou a resposta “sim” para os subitens “comunicação não verbal com intencionalidade”, “contato visual”, “contato corporal”, “movimentos corporais para chamar a atenção do interlocutor”, “interage gestualmente” e “uso de sinais naturais” (vide subitens ficha de “avaliação do aluno” a seguir). A professora só registrou a resposta “às vezes” nos subitens: “coloca-se na posição do interlocutor” e “uso de sinais de Libras”. O fato de Marcos usar sinais caseiros em meio aos sinais da Libras torna compreensível esta última avaliação da professora. Em linhas gerais, incluindo os demais aspectos (socioemocional, compreensão, expressão, emissão, cognitivo e comportamento auditivo), Eva faz uma avaliação positiva do aluno em meados de 2003, especialmente se considerarmos que ela também se referiu a pouca assiduidade e irritabilidade dele (disponível no CD).

Aos 6 anos e 9 meses completos, estimamos que quanto à aquisição da LS, Marcos estivesse no estágio das primeiras combinações. A princípio, esta estimativa contrasta com o fato de que ele já fosse aluno do IEPCS no ano anterior e já tivesse contato com a Libras. No entanto, concordando com as avaliações das professoras, observamos, através dos vídeos, que o aluno, de fato, utiliza sinais caseiros em alternância com sinais da Libras. Vale ressaltar que, no ano anterior, a professora Sara também relatou o uso de “sinais próprios” do aluno.

Quando da autorização para as filmagens da pesquisa, a mãe de Marcos informou que a família se comunica com ele através de “mímicas e sinais inventados” (sic). Este contexto comunicativo familiar nos permite compreender como os sinais caseiros do aluno predominam em 2002 e persistem até meados de 2003 juntamente com o uso de dêiticos. O estágio das primeiras combinações de Marcos e seu desenvolvimento linguístico global estão certamente relacionados ao seu contexto de comunicação familiar.

### **Avaliação da linguagem e apreciação qualitativa da criança de acordo com a professora**

---

Em 2003, ano da filmagem, a professora Eva fez a seguinte avaliação da linguagem de Marcos, bem como escreveu algumas observações sobre ele na:

#### **Ficha “Acompanhamento do aluno no PEE” (preenchida em 16/06/2003)**

##### ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

###### A - Interação:

Comunicação não verbal com intencionalidade, **SIM**

Contato visual, **SIM**

Contato corporal, **SIM**

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor, **SIM**

Interação gestualmente, **SIM**

**Uso de sinais naturais, SIM**

**Uso de sinais de Libras, ÀS VEZES**

Coloca-se na posição do interlocutor, ÀS VEZES

Observações complementares: “Tem faltado muito. Ultimamente irrita-se muito facilmente chegando a agredir os colegas. Não tem aceitado bem as regras de comportamento em grupo e sempre quer dominar a todos. Pede muito para brincar na quadra, pois, até o momento, estamos sem atividades físicas.”

### **Informações documentais sobre Marcos encontradas nos arquivos do IEPCS**

---

Na audiometria, encontramos a seguinte conclusão: “Perda auditiva bilateral de moderada a profunda”.

Causa da surdez informada na Ficha de Triagem do IEPCS de 2001 (sem especificação de dia e mês): “rubéola gestacional”. Ainda de acordo com a Ficha de Triagem, Marcos “nunca estudou” embora tenha sido encaminhado por uma escola da rede municipal, o Colégio Osvaldo Cruz do Rio Vermelho.

Segundo a “Ficha de acompanhamento do aluno no programa de estimulação precoce”, Marcos não utiliza AASI.

Ingressou no IEPCS em 2002, quando foi aluno da professora Sara.

Encontrei uma avaliação feita pela professora Sara em 28/11/2002, final do primeiro ano letivo de Marcos. No campo “Observações complementares” da ficha de acompanhamento do aluno, Sara afirma que o aluno:

“Demonstra bom desenvolvimento em todas as áreas. Escreve seu nome fazendo a correspondência Libras - escrita. Reconhece algumas letras do alfabeto. Faz a correspondência dos nomes das fichas, para os colegas. Identifica os numerais 0 até 5, fazendo a correspondência para quantidades. Reconhece cores primárias. Reproduz alguns desenhos já dando formas aos mesmos. **Comunica-se por sinais próprios. É tranquilo, amoroso, porém disperso, por este motivo demora para realizar as tarefas, mas faz até o final. Socialização boa.**”

## **ANEXOS**

**ANEXO A – PROTOCOLO DE SUBMISSÃO DO PROJETO AO CEP-HUPES-UFBA****Universidade Federal da Bahia**

Complexo Hospitalar Universitário Prof. Edgard Santos  
Diretoria Adjunta de Ensino, Pesquisa e Extensão (DAEPE)  
**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**  
Rua Augusto Viana, s/n, Canela. Salvador - Bahia CEP: 40.110-060  
Tel.: (71) 3283-8043 FAX: (71) 3283-8141  
E-mail: cep.hupes@gmail.com

**SUBMISSÃO DE PROJETO DE PESQUISA AO CEP/HUPES****PROTOCOLO CEP/HUPES Nº 82/2012**

O projeto de pesquisa intitulado "Significado E Comunicação: Compreendendo As Mediações Linguísticas Entre Professores E Alunos Surdos", sob a responsabilidade do pesquisador, Omar Barbosa Azevedo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Complexo HUPES para apreciação.

Salvador, 10 de setembro de 2012.



Quezia Leal  
Secretária do CEP/ HUPES

Pesquisador responsável:

Nome: \_\_\_\_\_



**ANEXO B –AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS  
(MODELO)**

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Facultad de Psicología

Doctorado: Desarrollo y diversidad: investigación en discapacidad y vejez

Projeto de Pesquisa: Interação comunicativa com crianças surdas em contexto escolar: estilos diferenciais de uma professora ouvinte e outra surda (traduzido).

Pesquisador: Omar Barbosa Azevedo

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS EM VIDEO**

Sr. Pai, Sra. Mãe do aluno:

---

Solicito sua autorização para filmar aulas na turma que seu filho frequenta.

O registro de dados em vídeo, será utilizado **EXCLUSIVAMENTE PARA FINS CIENTÍFICOS** de análise da comunicação dos professores com os alunos surdos, visando conhecer e aprimorar as estratégias de ensino utilizadas nessa área.

Esta autorização é necesaria devido a legislação que protege o uso da imagem de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

O acesso as imagens será restrito ao âmbito de pesquisa. Somente o pesquisador e/ou colaboradores de pesquisa verão o conteúdo registrado com o único objetivo de conhecer detalhes da comunicação com os alunos surdos.

Mesmo em caráter privado, a exibição da fita dentro da própria escola, dependerá da autorização e da concordancia da Direção, da Coordenação de Estimulação precoce e do Professor responsável pela turma.

Se o Sr./Sra. está de acordo com as condições acima estabelecidas, solicitamos sua autorização por escrito, para a coleta de dados em vídeo a que nos referimos:

---

Pai, mãe ou responsável pelo aluno

Como pesquisador responsável pelo projeto acima referido, comprometo-me a respeitar as condições a que esta solicitação se refere.

---

Omar Barbosa Azevedo

**ANEXO C – AUTORIZAÇÃO PARA USO DA IMAGEM DAS PROFESSORAS (MODELO)**

*Universidad de Barcelona*

*Facultad de Psicología*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

*Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”*

*Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernandez-Viader*

*Alumno: Omar Barbosa Azevedo*

*Proyecto:*

*La comunicación en el aula con niños sordos.  
Estilos comunicativos diferenciales de maestras oyentes y sordas.*

“A comunicação em sala de aula com crianças surdas.  
Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.

**Solicitação de autorização**

Eu, Omar Barbosa Azevedo, pesquisador matriculado na referida instituição acima, venho através desta, solicitar a autorização da Sra. Professora:

---

para mostrar vídeos gravados anteriormente à intérpretes de LIBRAS e instrutores surdos, **devidamente credenciados** pela FENEIS, **com objetivos estritamente científicos** visando esclarecer a sinalização dos alunos que aparecem em fase de aquisição da Língua de Sinais.

As videograções e a utilização científica, já foram autorizadas anteriormente pelos pais e/ou responsáveis pelos alunos.

Conforme nosso compromisso anterior com os pais e/ou responsáveis pelas crianças surdas, as imagens **não serão exibidas em público** e sua utilização atenderá **exclusivamente aos objetivos científicos** delimitados no projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Omar Barbosa Azevedo

**Autorização**

Sim, estou de acordo com os termos expressos nesta solicitação e autorizo a utilização dos vídeos gravados anteriormente:

---

Assinatura da Professora

**ANEXO D – AUTORIZAÇÃO PARA ENTREGAR DVDs ÀS PROFESSORAS (MODELO)**

*Universidad de Barcelona - Facultad de Psicología  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación  
Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”  
Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernández-Viader  
Alumno: Omar Barbosa Azevedo  
Proyecto:*

“A comunicação em sala de aula com crianças surdas.  
Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.

**Solicitação de autorização**

Eu, Omar Barbosa Azevedo, pesquisador matriculado na instituição acima referida, venho através desta, solicitar a autorização da Sr./Sra., responsável pelo aluno:

---

para gravar 1 (uma) cópia dos vídeos filmados anteriormente para entregar a cada professora que participou da pesquisa e mais 1 (uma) a ser entregue ao IEPCS.

A autorização anteriormente assinada **permitia apenas o uso das filmagens para fins científicos e excluía a exibição das imagens em público.**

Para gravar e entregar as cópias **observando a legislação que zela pela proteção da imagem de portadores de necessidades especiais** são necessários:

- 1) A autorização dos responsáveis,
- 2) **o compromisso das instituições e de suas professoras de não exibir as imagens em público** de forma que possa causar prejuízo ou constrangimento aos alunos ou a seus responsáveis. Este compromisso fica firmado a partir do ato desta autorização.

Atenciosamente,

Omar Barbosa Azevedo

**AUTORIZAÇÃO**

Sim, estou de acordo com os termos expressos nesta solicitação e autorizo a gravação de cópias dos vídeos para as professoras e para as instituições:

---

Assinatura do Sr./Sra. responsável pelo aluno

**ANEXO E – TERMO DE RESPONSABILIDADE DAS PROFESSORAS  
(MODELO)**

*Universidade de Barcelona - Faculdade de Psicologia*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

*Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”*

*Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernández-Viader*

*Alumno: Omar Barbosa Azevedo*

*Proyecto: “A comunicação em sala de aula com crianças surdas. Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.*

**TERMO DE RESPONSABILIDADE**

Ao receber de Omar Barbosa Azevedo, 1 DVD **contendo imagens de crianças surdas, devidamente autorizadas pelos seus responsáveis**, assumo o compromisso de:

- 1) Não divulgar estas imagens em público de forma que possa causar qualquer prejuízo ou constrangimento aos alunos ou a seus responsáveis.
- 2) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer canal de televisão.
- 3) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer meio utilizável via Internet.
- 4) Não permitir a gravação de cópias(s) que possam ser utilizadas por terceiros.

A partir do ato de recebimento deste DVD, **o pesquisador Omar Barbosa Azevedo fica isento de qualquer responsabilidade por qualquer consequência advinda da utilização dos mesmos.**

A gravação de DVDs contendo imagens de crianças surdas e a entrega dos mesmos às professoras e às instituições, **foram devidamente autorizadas pelos responsáveis em reunião realizada em INSTITUIÇÃO DE SURDOS NÃO IDENTIFICADA** e em pedidos de autorização aos faltosos, realizados nos dias seguintes.

Os compromissos de responsabilidade acima referidos foram solicitados pelos responsáveis e anotados na ata da reunião.

Estando de acordo com este termo de responsabilidade, recebo o DVD acima referido.

Salvador, \_\_\_\_\_ de 2008,

\_\_\_\_\_  
Professora

**ANEXO F – TERMO DE RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES  
(MODELO)**

*Universidade de Barcelona - Faculdade de Psicologia*

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*

*Doctorado en “Desarrollo y Diversidad: Investigación en Discapacidad y Vejez”*

*Directora de tesis: Dra. María del Pilar Fernández-Viader*

*Alumno: Omar Barbosa Azevedo*

*Proyecto: “A comunicação em sala de aula com crianças surdas. Estilos comunicativos diferenciais de professoras ouvintes e surdas”.*

**TERMO DE RESPONSABILIDADE**

Ao receber de Omar Barbosa Azevedo, o conjunto de 6 DVDs, **contendo imagens de crianças surdas, devidamente autorizadas pelos seus responsáveis**, a direção desta instituição se compromete a:

- 5) Não divulgar estas imagens em público de forma que possa causar qualquer prejuízo ou constrangimento aos alunos ou a seus responsáveis.
- 6) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer canal de televisão.
- 7) Não permitir a divulgação das mesmas, por qualquer meio utilizável via Internet.
- 8) Organizar um serviço de empréstimo dos DVDs para os responsáveis.

A partir do ato de recebimento deste conjunto de 6 DVDs, **o pesquisador Omar Barbosa Azevedo fica isento de qualquer responsabilidade por qualquer consequência advinda da utilização dos mesmos.**

A gravação do conjunto de 6 DVDs foi solicitada pelas professoras, bem como pelas diretoras destas mesmas instituições.

A gravação dos DVDs e a entrega dos mesmos às professoras e às instituições, **foram devidamente autorizadas pelos responsáveis em reunião realizada em 20/08/2008** e em pedidos de autorização aos faltosos, realizados nos dias seguintes.

Os compromissos de responsabilidade acima referidos foram solicitados pelos responsáveis e anotados na ata da reunião.

Estando de acordo com este termo de responsabilidade, recebemos o conjunto de 6 DVDs acima referido.

Salvador, \_\_\_\_\_ de 2008,

\_\_\_\_\_  
A Direção

1ª. via instituição / 2ª. via pesquisador

## ANEXO G – DECLARAÇÃO DO PERÍODO DE DESCRIÇÃO DAS FALAS (TRANSCRIÇÃO)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado

## DECLARAÇÃO

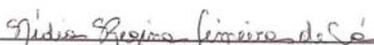
Declaro para os devidos fins que o pesquisador **Omar Barbosa Azevedo**, vinculou-se ao Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO) a partir do semestre 2007-I. O EU-SURDO ([www.eusurdo.ufba.br](http://www.eusurdo.ufba.br)) é um sub-grupo de pesquisa sobre temas relativos à Educação de Surdos, criado por mim no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais (GEINE) do Programa de Pós-Graduação em Educação desta Faculdade (PPGE-FACED).

Dentre as outras atividades do EU-SURDO, o pesquisador iniciou a transcrição de cinco segmentos em vídeo de aulas com crianças surdas filmadas por ele mesmo numa instituição pública da rede estadual de educação da Bahia. O processo de transcrição dos diálogos em língua brasileira de sinais (LIBRAS) para a língua portuguesa é um trabalho que está sendo realizado em duas sessões semanais com duração média de quatro horas (total 8h semanais).

A interação comunicativa observada nas filmagens está sendo traduzida com o auxílio de dois bolsistas de iniciação científica do EU-SURDO, alunos de graduação desta universidade e intérpretes de LIBRAS devidamente certificados pelo exame nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS). Todo processo de transcrição é supervisionado pelo pesquisador, responsável pela utilização ética das imagens de pessoas deficientes, devidamente autorizada para fins científicos.

Salvador, 22 de dezembro de 2007.

Atenciosamente,

  
Dra. Nidia Regina Limeira de Sá

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia,  
Coordenadora do EU-SURDO.

**ANEXO H – DECLARAÇÃO DA CONCLUSÃO DA DESCRIÇÃO DAS FALAS  
(TRANSCRIÇÃO) E TRIANGULAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado e Doutorado****DECLARAÇÃO**

Declaro para os devidos fins que **Omar Barbosa Azevedo**, pesquisador vinculado ao Espaço Universitário de Estudos Surdos (EU-SURDO, [www.eusurdo.ufba.br](http://www.eusurdo.ufba.br)) desde o semestre 2007-I, **concluiu em 23/06/2008 (final do semestre 2008-I) o processo de transcrição dos cinco segmentos de vídeo contendo aulas com crianças surdas e que estava em andamento desde o ano anterior.**

**As aulas filmadas em língua brasileira de sinais (LIBRAS) foram transcritas para a língua portuguesa num trabalho realizado em duas sessões semanais com duração média de quatro horas e contou com o apoio de dois bolsistas do EU-SURDO, alunos de graduação matriculados nesta universidade. Ambos os bolsistas são tradutores/intérpretes de LIBRAS/português, devidamente certificados pelo exame nacional de proficiência em Libras (PROLIBRAS).**

A atuação dos tradutores/intérpretes no processo de transcrição teve como objetivos a elucidação de itens léxicos (sinais da LIBRAS) e a validação da tradução para a língua portuguesa, bem como a melhor fidedignidade para o registro dos sentidos inferidos. As dúvidas posteriores foram elucidadas por surdos adultos, alunos da graduação em Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (Pólo UFBA). As dúvidas persistentes foram esclarecidas junto às próprias professoras e alunos filmados. **Professoras e responsáveis pelos alunos autorizaram por escrito a utilização científica das filmagens.** Todo o processo foi realizado sob estrito sigilo ético para a proteção das identidades de alunos e professoras.

**Os segmentos que já estavam totalmente transcritos foram submetidos a apreciação, apresentados e discutidos em reunião do EU-SURDO, em 4 de março de 2008 com a participação da pesquisadora em Educação de Surdos, Professora Ms. Desirée De Vit Begrow, doutoranda deste Programa de Pós-Graduação.**

Salvador, 4 de agosto de 2008.

Atenciosamente,

Dr. Felix Marcial Díaz Fernández

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia  
Coordenador do EU-SURDO em substituição à Dra. Nídia Regina Limeira de Sá,  
transferida para a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

**ANEXO I - FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO ALUNO NO PEE DO IEPCS  
(MODELO)**

CAPA DA FICHA

---

**ACOMPANHAMENTO DO ALUNO NO  
PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE PARA SURDOS**

Dados de identificação:

Pai:

Mãe:

Endereço:

Telefone:

Usa aparelho:

Ingresso no programa:

**Frase de abertura da ficha:**

“A equipe de Estimulação Precoce para Surdos do IEPCS, preocupada com o desenvolvimento global do educando e com sua integração, promove um trabalho para que este indivíduo, através da aquisição da linguagem, ocupe o seu espaço na sociedade”

**PÁGINAS INTERNAS COM OS ASPECTOS AVALIADOS PELAS PROFESSORAS:**

---

**1 – ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-EMOCIONAL**

Adaptação

Integração

Autonomia

Aceitação de normas

Cooperação

Iniciativa

Interesse

Participação

**2 – ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

**A – Interação**

Comunicação não verbal com intencionalidade

Contato visual

Contato corporal

Movimentos corporais para chamar/solicitar a atenção do interlocutor

Interage gestualmente

Uso de sinais naturais

Uso de sinais de LIBRAS

Coloca-se na posição de interlocutor

**B – Compreensão**

Denota organização de linguagem interna/externa não verbalmente  
Utiliza recurso de linguagem gestual para compreender  
Reconhece gestos simples  
Reconhece sequências gestuais que compõem uma mensagem  
Reconhece gestos simbólicos  
Reconhece expressões/emoções (manifestação de surpresa, prazer, descontentamento) no interlocutor

#### C – Expressão

Utiliza movimentos corporais para expressar-se  
Utiliza gestos simples para expressar-se  
Utiliza sequências gestuais para expressar-se  
Utiliza gestos representativos para expressar-se  
Demonstra emoções gestualmente  
(emoções de surpresa, prazer, frustração, descontentamento)  
Demonstra necessidade e vontade gestualmente

#### D – Emissão

Articulação  
Emissão de fonemas  
Emissão de palavras  
Emissão de frases

### 3 – ASPECTOS COGNITIVOS DA LINGUAGEM

Combina símbolos, letras e números  
Separa os objetos por categoria  
Empilha 5 ou mais objetos por ordem de tamanho  
Completa a figura humana  
Desenha a figura humana  
Realiza ordenação cronológica de figuras  
Utiliza o desenho como forma de expressão  
Participa de jogos de ação com regras simples  
Representa parte da história dramatizada, utilizando gestos ou fantoches,

### 4 – COMPORTAMENTO AUDITIVO

Reage a sons ambientais  
Reage a sons instrumentais  
Identifica a ponte sonora  
Reproduz sons

### 5 – ASPECTOS MOTORES (este campo só aparece nas fichas até as de 2001)

Calça sapatos  
Fica apoiado em um pé só sem ajuda  
Pula pequenos obstáculos  
Pula para frente  
Pula para trás

Desce e sobe escadas alternando os pés  
Rasga e cola papel  
Veste-se e despe-se sozinho  
Abotoa botões  
Recorta utilizando tesoura

Observações complementares:

Encaminhamento:

Data:

Assinatura da professora regente

**ANEXO J - Ficha de avaliação do aluno no PEE do IEPCS  
(MODELO)**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DO ALUNO**

Observação do pesquisador: as professoras deveriam assinalar “sim”, “não” e “às vezes”. Em algumas fichas encontrei pequenos comentários ao lado dos itens.

Pelo que entendi ao manusear a documentação do IEPCS, esta ficha era utilizada no ano de ingresso do aluno no PEE. Nos anos seguintes, a ficha utilizada era a de acompanhamento.

**CÓPIA DO MODELO DA FICHA E DE SEUS ITENS CONSTITUTIVOS:**

---

**LINGUA PORTUGUESA**

**1 – ORALIDADE (sic)**

- Reconta histórias ou parte delas e fatos do cotidiano
- Expressa suas idéias, sentimentos e emoções nas atividades desenvolvidas
- Expõe oralmente o que compreendeu

**2 – LEITURA**

- Faz pseudo leitura
- Identifica e nomeia as letras do alfabeto
- Compreende os textos lidos pelo professor
- Distingue os vários tipos de textos trabalhados (poesias, histórias, músicas, adivinhações, quadrinhos)

**3 – ESCRITA**

- Usa sinais gráficos convencionais da língua
- Copia do quadro produções coletivas escritas pelo professor

**4 – MATEMÁTICA**

- Utiliza conceitos referente a
  - Consevação,
  - Sequência,
  - Inclusão,
  - Seriação,
  - Classificação,
- Relaciona a idéia de número e quantidade correspondente, AV “de 0 a 3”
- Relaciona as operações fundamentais com as idéias que elas representam,
- Identifica relações de posição entre os objetos no espaço
- Identifica formas geométricas relacionando-as
- Reconhece a existência de aspectos mensuráveis como: tempo, comprimento, capacidade, massa e temperatura

## 5 – ATITUDE

- Participa das atividades interagindo com os elementos do grupo
- Apresenta atitude de auto-estima à partir das atividades realizadas em classe
- Manifesta comportamento de cuidado com o corpo
- Expressa livremente seus sentimentos e emoções
- Tem boa aceitação no grupo
- Tem equilíbrio para enfrentar situações de confronto, no cotidiano sem temor
- Tem atitude de atenção para ouvir o outro
- Apresenta atitude de solidariedade e cooperação

## 6 – PROCEDIMENTOS

- Posiciona-se corretamente em sua carteira para a atividade de escrita
- Segura o lápis de maneira adequada
- Produz sua escrita da esquerda para direita
- Permanece sentado para ouvir histórias
- Cuida bem do material escolar