



Luiz Carlos Barros de Freitas

**Interação em sala de aula em Libras e Português
com experiências transidiomáticas: enquadres
de professor e alunos surdos e ouvintes**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Dias Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Priscila Starosky

Rio de Janeiro

Abril de 2019



Luiz Carlos Barros de Freitas

**Interação em sala de aula em Libras e Português
com experiências transidiomáticas: enquadres
de professor e alunos surdos e ouvintes**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Maria das Graças Dias Pereira
Orientador e presidente
Departamento de Letras da PUC-Rio

Profa. Priscila Starosky
Coorientadora
UFF

Profa. Deize Vieira dos Santos
UFRJ

Profa. Marilda do Couto Cavalcanti
UNICAMP

Profa. Liliana Cabral Bastos
Departamento de Letras - PUC-Rio

Profa. Rita Maria de Souza Couto
Departamento de Artes e Design - PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de abril de 2019.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor, da orientadora e da coorientadora.

Luiz Carlos Barros de Freitas

Mestre em Design (Pedagogia do Design na educação a distância para surdos) pela PUC-Rio, pós graduado (Lato Sensu) em Libras: ensino, tradução e interpretação pela UFRJ, pós graduado (Lato Sensu) em Tecnologia e Gerência de Redes de Computadores pela UNICARIOCA, licenciado em História pela FAHUPE e certificado pelo PROLIBRAS/UFSC-MEC. Pesquisador em Sociolinguística Interacional, autor/coautor de 13 livros em língua de sinais brasileira, foi Coordenador Interino dos Cursos Letras Libras do Departamento de Letras Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, onde é professor. Já atuou no Curso Libras 24h como Coordenador de EAD e como Professor de Libras do Departamento de Letras da PUC-Rio. Possui experiência em Letras (ênfase em Libras), Estudos Surdos e Desenvolvimento Institucional. Para currículo completo, acessar <http://lattes.cnpq.br/9624209750545350>

Ficha Catalográfica

Freitas, Luiz Carlos Barros de

Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes / Luiz Carlos Barros de Freitas ; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira ; co-orientadora: Priscila Starosky. – 2019.
344 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.
Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Interação em sala de aula em curso Letras-Libras. 3. Enquadres. 4. Práticas transidiomáticas. 5. Transcrição para Libras. 6. Estudos surdos. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Starosky, Priscila. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

À minha família: meu companheiro Nelson, meus pais
Áurea e Manuel Luiz (*in memoriam*), meus irmãos Antonio Carlos e
Luiz Antonio, cunhadxs, sobrinhxs e sogra Maria.

Meus agradecimentos

À Maria das Graças Dias Pereira, minha orientadora amiga, paciente e exigente.

À Priscila Starosky, minha coorientadora objetiva e precisa.

À Chiquinha, sempre carinhosa e prestativa secretária do Departamento de Letras da PUC-Rio.

Aos alunos do Letras-Libras da UFRJ participantes da pesquisa, pela compreensão e contribuição fundamental.

À CAPES e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos.

Ao amigo John McCarthy, pela revisão na tradução do resumo.

Aos colegas de curso na PUC-Rio, pelas trocas construtivas.

Às Professoras componentes das bancas de qualificação Deize Santos e Inés Miller, e de defesa Adriana Nóbrega, Deize Santos, Liliana Bastos, Marilda Cavalcanti, Nídia Sá e Rita Couto.

À PUC-Rio, pela excelência da qualidade do ensino.

À Valéria Nunes, coordenadora do Departamento de Letras-Libras da UFRJ, por me reservar carga horária facilitadora aos meus estudos.

A todos os amigos e familiares que, de uma forma ou de outra, me estimularam ou me ajudaram.

Resumo

Freitas, Luiz Carlos Barros de; Pereira, Maria das Graças Dias. Starosky, Priscila. **Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes**. Rio de Janeiro, 2019. 344p. Tese de Doutorado –Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O estudo se ocupa em investigar como são realizadas interações entre alunos surdos e ouvintes e professor ouvinte em um curso de Graduação de Letras-Libras, em que se faz uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem, incluindo a alternância e sobreposição modal de códigos. A pesquisa se justifica pelo recente e crescente contingente de surdos jovens e adultos que ingressam no ensino superior no Brasil, fenômeno do contexto socioeducacional de transição, no bojo das transformações socioculturais e históricas iniciadas especialmente a partir do reconhecimento e regulamentação do uso da Libras pela Lei 10.436 de 2002 e do Decreto 5.626 de 2005. Em termos teóricos, o estudo busca articular conceitos da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversa em contexto institucional e de Línguas em Contato na interação, na ordem micro e macro, na relação com os Estudos Surdos. A metodologia da pesquisa é qualitativa e interpretativa, com gravação de dados mediante método etnográfico de investigação. Foram gravadas e analisadas sete interações em sete aulas diferentes em que o pesquisador atuou como professor. É importante destacar, nas convenções de transcrição, a discussão sobre a necessidade de se adequar os modelos de convenções existentes em língua oral e língua de sinais às especificidades da fala em interação com surdos e ouvintes em um contexto bi/multilíngue, com línguas em contato. A partir da discussão, foi proposto um novo modelo de convenções de transcrição, para língua oral e língua de sinais, com foco na interação. Na análise dos dados, emergiram práticas comunicativas de caráter transidiomático que fazem parte dos repertórios linguísticos dos interagentes. Foram estabelecidos dois capítulos, a partir de sete interações. O primeiro desses capítulos, de número 4, tem foco nas interações 1 e 3, e foi dedicado principalmente aos enquadres com foco na entrada dos alunos no curso Letras-Libras. Os resultados indicam que os alunos constroem identidades a partir do foco no outro e no grupo. Apontam também expectativas profissionais dos alunos em relação às opções do curso. Os resultados do segundo capítulo de análise, o capítulo 5, a partir das interações 2, 4, 5, 6 e 7, indicaram,

sobretudo, as relações coconstruídas entre professor e alunos surdos e ouvintes em práticas transidiomáticas que imprimiram o caráter bi/multilíngue da sala de aula. Evidenciaram diferenças na propensão para a adesão ao enquadre institucional pelos alunos, com relações de negociação de conflito e a busca de afirmação linguística entre eles, e coconstrução de conhecimento entre professor e alunos. Embora o professor, enquanto representante institucional, tenha escolhido Libras como língua de instrução, nos dados analisados, as línguas em contato na sala de aula indicaram práticas multilíngues dos alunos, com o uso de Libras, Português e outras formas de linguagem misturadas. A pesquisa mostra-se importante para gerar reflexões sobre como os alunos percebem a sua entrada em um Curso Letras-Libras e como professor e alunos entendem o que está acontecendo no aqui e agora desta sala de aula, em um contexto socioeducacional em construção, que se mostrou multilíngue, na transição em reconhecimento dos sujeitos surdos como minoria linguística.

Palavras-chave

Interação em sala de aula em Curso Letras-Libras, Enquadres, Línguas em Contato, Transcrição para Libras, Estudos Surdos, Práticas transidiomáticas.

Abstract

Freitas, Luiz Carlos Barros de; Pereira, Maria das Graças Dias. Starosky, Priscila. **Transidiomatic practices in Libras and Portuguese classroom interaction: teacher and students deaf/hearing frames.** Rio de Janeiro, 2019. 344p. PhD Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The study is concerned about investigating how interactions between deaf and hearing students and hearing teacher are carried out in an undergraduate course where Libras, Portuguese and other forms of language are used, including code-switching and code-blending. The research is justified by the recent and growing contingent of deaf youngsters and adults who enter higher education in Brazil, a phenomenon of the socio-economic context of transition, in the context of socio-cultural and historical transformations, initiated especially with the recognition and regulation of the use of Libras by Federal Law 10,436 in 2002 and by the Federal Decree 5,626 in 2005. In theoretical terms, the study seeks to articulate concepts of Interaction Sociolinguistics, Conversation Analysis in an institutional context, and Languages in Contact in interaction, on the micro and macro levels, as they pertain to Deaf Studies. The methodology of the research is qualitative and interpretative, with data recording employing an ethnographic research method. Seven interactions were recorded and analyzed in seven different classes in which ones the researcher has acted as teacher. It is important to highlight, in the conventions of transcription, the discussion about the need to adapt the existing models of conventions in oral and sign language to the specificities of speech in interaction with deaf and hearing people in a multilingual context, with languages in contact. From the discussion, a new model of conventions of transcription was proposed, for oral language and sign language, with a focus on interaction. In the data analysis, transidiomatic practices emerged as communicative repertoires of the participants. Two chapters were established, from seven interactions. The first of these chapters, chapter 4, focusing on interactions 1 and 3, was mainly devoted to students' frames, with a focus on the entry in the Letras-Libras Course. The results indicate that students construct self-identities out of the focus on other students and of the groups themselves. They also point out the student`s professional expectations regarding course options. The results of chapter 5, from interactions 2, 4, 5, 6 and 7, indicated, above all, the co-constructed relationships in the classroom between teacher and deaf and hearing students into transidiomatic practices that that

have produced the bi-multilingual character of the classroom. They showed differences among students in propensity to adhering to the institutional frames, with conflicting relationships and the search for linguistic affirmation among the students, as well as co-construction of knowledge between teacher and students. Although the teacher, as an institutional representative, had chosen Libras as the language of instruction, in the data analyzed, the languages in contact in the classroom indicated multilingual practices on the part of the students, who used Libras, Portuguese and other mixed forms of language. The research suggests the necessity to generate reflections on how students perceive the entry into a Letras-Libras Course and how the teacher and students understand what is happening in the here and now of this undergraduate classroom in a socio-educational context under construction, which proved to be multilingual in the transition in recognition of deaf subjects as a linguistic minority.

Keywords

Classroom interaction in a Letras-Libras undergraduate course, Frames, Languages in Contact, Libras Transcriptions Code, Deaf Studies, Transidiomatic practices.

Sumário

1.	Introdução.....	1
2.	Reflexões sobre políticas, filosofias e práticas linguísticas na educação de surdos no Brasil.....	9
2.1.	Formação de professores e de TILS em Letras-Libras na UFRJ.....	18
2.2.	Os surdos e os ouvintes, Libras e Português: relações entre linguagem, cultura, discurso e identidades.....	22
2.3.	Aspectos linguísticos da Libras e seu uso.....	33
2.4.	Línguas em contato em contextos surdos.....	36
2.4.1.	Empréstimos.....	39
2.4.2.	Alternância e sobreposição modal.....	41
2.4.3.	O bi/multilinguismo de surdos e ouvintes e a sala de aula do Letras-Libras.....	45
2.5.	Narrativas na interação em sala de aula de contexto acadêmico.....	48
3.	Arcabouço teórico e metodológico da pesquisa na ordem da interação.....	51
3.1.	Análise da Conversa Etnometodológica.....	52
3.2.	A ordem da interação na Sociolinguística Interacional: enquadres, alinhamentos e esquemas de conhecimento.....	54
3.3.	A ordem da interação e a proxêmica surda.....	57
3.4.	Metodologia: fases de construção da pesquisa.....	59
3.5.	A geração de dados, os participantes e a ética na pesquisa.....	61
3.6.	As interações gravadas. Onde e como ocorreram.....	63
3.7.	A transcrição com tradução: implicações político-identitárias e metodológicas....	72
3.7.1.	O que foi inspirado no Modelo Jefferson.....	76
3.7.2.	O que foi inspirado no Sistema de Transcrição para a Libras.....	78
3.7.3.	O que está sendo proposto.....	80
4.	Narrativas em enquadres de apresentação do eu, de preparação para o ingresso no Letras-Libras, e de expectativas após o Curso.....	86
4.1.	Enquadres sequenciais de bate papo informal: “Você cortou o cabelo, ficou ótimo!” e “Pior com as mulheres!”.....	86
4.2.	Narrativas em enquadres de apresentação do “eu” de alunos em sua entrada no Letras-Libras.....	93
4.2.1.	Enquadres de brincadeira e esclarecimento como pré-jogo.....	94
4.2.2.	A narrativa da entrada de sLia no Letras-Libras.....	99
4.2.3.	A narrativa da entrada de sWill no Letras-Libras.....	110
4.2.4.	A narrativa da entrada de oElen no Letras-Libras.....	126
4.2.5.	A narrativa da entrada de oAlda no Letras-Libras.....	132
4.3.	A construção de si em sua trajetória profissional.....	140
5.	Enquadres de conflito e cooperação marcados pelas línguas em contato em sala de aula do Letras-Libras.....	147

5.1.	Desorientação, mediação e cooperação na coconstrução epistemológica	147
5.2.	Negociação e coconstrução de conhecimento: limite, sobreposição e mistura no contato entre Libras e Português	156
5.3.	Posições e construções identitárias em conflitos interacionais de sala de aula.....	162
5.4.	Militância, pertencimento e ressignificação na interação entre professor ouvinte e aluna surda.....	172
5.5.	Cooperação e conflito na coconstrução de conhecimento: afinal, de que bilinguismo estamos falando?.....	180
5.6.	Lidando com saberes divergentes na coconstrução do conhecimento	198
6.	Considerações finais sobre os resultados	205
	Referências bibliográficas	214
	Anexos	231
	Anexo 1: Interação 1 - transcrição	231
	Anexo 2: Interação 2 - transcrição	266
	Anexo 3: Interação 3 - transcrição	290
	Anexo 4: Interação 4 - transcrição	295
	Anexo 5: Interação 5 - transcrição	298
	Anexo 6: Interação 6 - transcrição	301
	Anexo 7: Interação 7 - transcrição	314
	Anexo 8: Parecer Consubstanciado do CEP UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal	324
	Anexo 9: Modelo do TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	326

Lista de Figuras

Figura 1: Interação 1	64
Figura 2 Interação 2	65
Figura 3: Interação 3	67
Figura 4: Interação 4	68
Figura 5: Interação 5	69
Figura 6: Interação 6	70
Figura 7: Interação 7	71
Figura 8: Interação 1	87
Figura 9: Interação 1	93
Figura 10: Interação 1	140
Figura 11: Interação 3	142
Figura 12: Interação 2	147
Figura 13: Interação 5	156
Figura 14: Interação 2	163
Figura 15: Interação 4	172
Figura 16: Interação 7	181
Figura 17: Interação 6	198

Lista de Tabelas

Tabela 1: Resumo das Interações	72
Tabela 2: Produção da fala oral ou de sinais	77
Tabela 3: Inspirações/expirações/risos.....	77
Tabela 4: Lapsos de tempo	77
Tabela 5: Formatação, comentários, dúvidas	78
Tabela 6: O que foi inspirado no Sistema de Transcrição para a Libras	80
Tabela 7: Proposta de convenções de transcrição.....	84
Tabela 8: Modelo da proposta da transcrição em Libras e tradução	85

Lista de Excertos

Excerto 1: Interação 1 – Enquadre de bate papo informal “Você cortou o cabelo, ficou ótimo!”	90
Excerto 2: Interação 1 – Enquadre de bate papo informal "Pior é com as mulheres!"	93
Excerto 3: Interação 1 - Pergunta norteadora do professor	94
Excerto 4: Interação 1 - Sequência de esclarecimento sobre a pergunta do professor na entrada no Letras-Libras.....	96
Excerto 5: Interação 1 - Enquadre brincadeira "sLia começa?"	96
Excerto 6: Interação 1 - Enquadre brincadeira de pré-jogo.....	98
Excerto 7: Interação 1 - Enquadre de apresentação do eu de sLia "Bem, como eu entrei no Letras-Libras..."	99
Excerto 8: Interação 1 - Os amigos, os "outros", e a decisão de se inscrever no Letras-Libras	101
Excerto 9: Interação 1 - Enquadre sequencial “Como eu poderia” de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras e as dificuldades de sLia	103
Excerto 10: Interação 1 - Narrativas encaixadas “Um amigo me avisou para eu procurar a Ana Regina”.....	105
Excerto 11: Interação 1 - Enquadre de bate papo com entrevista "Porque você continuou?"	110
Excerto 12: Interação 1 - Enquadre de narrativa de apresentação do eu "E agora, você?"	111
Excerto 13; Interação 1 - O narrador, personagem principal tomador de decisões "Sozinho?"	112
Excerto 14: Interação 1 - Quebra e retorno do enquadre de narrativa " Desculpe, deveria perguntar isso depois, mas agora já foi"	114
Excerto 15: Interação 1 - Enquadre de narração em micro detalhamento de ações e expectativas de sWill	116
Excerto 16: Interação 1 - Enquadre de narração com a vitória “o primeiro colocado, um surdo!”	119
Excerto 17: Interação 1 - Detalhamento de ações complicadoras e avaliação positiva "mas feliz por estar aqui no Letras-Libras na UFRJ"	123
Excerto 18: Interação 1 - Enquadres de narrativa e entrevista “Em que você pensa em trabalhar no futuro?”.....	126
Excerto 19: Interação 1 – Estabelecimento do enquadre de narrativa de entrada da oElen no Letras-Libras	127
Excerto 20: Interação 1 - Diálogo construído. O outro	129
Excerto 21: Interação 1 – A narrativa de oElen como ação polifônica	131
Excerto 22: Interação 1 - A importância do ingresso no Letras-Libras e a relevância da contribuição do outro neste processo.	132
Excerto 23: Interação 1: O estabelecimento do enquadre de narrativa de entrada de oAlda no Letras-Libras	134

Excerto 24: Narrativa de oLara com complicadores do cotidiano e o seu posicionamento doméstico	135
Excerto 25: Interação 1 - A idade "avançada" interferindo na tomada decisão para o ingresso no Letras-Libras	136
Excerto 26: Interação 1 - oAlda, o "dinossauro"	136
Excerto 27: Interação 1 – O foco na idade de oLara.....	139
Excerto 28: Interação 1 - Construção identitária de sLia	141
Excerto 29: Interação 3 - Enquadre de bate papo "Aqui no Letras-Libras é bem melhor, mais fácil"	144
Excerto 30: Interação 3 - Português, o desafio	145
Excerto 31: Interação 2 – A preparação para o início da atividade e o posicionamento de desorientação dos alunos.....	149
Excerto 32: Interação 3 - Névoa, a metáfora da desorientação	150
Excerto 33: Interação 2 - oAldo posicionado como mediador diante das dificuldades de compreensão e formação de sentido.	152
Excerto 34: Interação 2 - Enquadre de mediação e cooperação "Já leu algum livro? Não".	154
Excerto 35: Interação 5 - Enquadre de negociação com sequência de esclarecimentos .	159
Excerto 36: Interação 5 - Enquadre de negociação. A proposta de um sinal novo	162
Excerto 37: Interação 2 - Enquadres de grupo de estudo e de brincadeira “Ei, por favor... Libras”	164
Excerto 38: Interação 2 - Enquadre grupo de estudos e o estabelecimento do conflito "Para. Eu não falei de português, não"	166
Excerto 39: Interação 2 - Enquadre de conflito e o posicionamento identitário machista de sTeo	167
Excerto 40: Interação 2 - Enquadre de conflito e posicionamento identitário de liderança de sAldo	168
Excerto 41: Interação 2 – O conflito dirimido e quase reestabelecido. Posições e construções identitárias	170
Excerto 42: Interação 4 – A construção do conhecimento a partir da palavra “epistemologia”.	174
Excerto 43: Interação 4 - Mudança na estrutura de participação.....	176
Excerto 44: Interação 4 - A origem etimológica de "surdo" e a construção identitária da falta	179
Excerto 45: Interação 7 - Confusões conceituais "hoje é possível viver sozinho?"	183
Excerto 46: Interação 7 – Modalizando a resposta negativa	183
Excerto 47: Interação 7 - Pistas de evidencialidade de dificuldades de compreensão e posicionamento de cooperação.....	186
Excerto 48: Interação 7 - sSilvia e o footing de desalinhamento com o que foi estabelecido	190
Excerto 49: Interação 7 - O bilinguismo monolíngue de sSilvia	193
Excerto 50: Interação 7 - O fim do conflito e a manutenção da discordância	195
Excerto 51: Interação 6 - Sequências IRA	202

Excerto 52: Interação 6 - Saberes divergentes204

Lista de Abreviaturas

ACE – Análise da Conversa Etnometodológica

ASL – *American Sign Language*, Língua de Sinais Americana

CEFET/GO – Instituto Federal de Goiás

CEP UFRJ – Comitê de Ética na Pesquisa do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal

CL – Classificadores

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1 – Língua materna, primeira língua

L2 – Segunda língua de um sujeito bilíngue

MEC – Ministério da Educação

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SI – Língua de Sinais Internacional

SIGA – Sistema de Informação e Gestão Administrativa da UFRJ

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TILS - Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais e Língua Portuguesa

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

1. Introdução

Este estudo é o resultado da minha inquietação por entender o que se passa no “aqui e agora” das salas de aula em que sou professor. Portanto, a pesquisa se ocupa em investigar como são realizadas interações entre alunos surdos e ouvintes e professor ouvinte em um curso de graduação em Letras-Libras, em que se faz uso de práticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016) pelo uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem, incluindo a alternância e sobreposição modal de códigos (Blom, J. Gumperz, [1972] 2013; Quadros, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Quadros, Lillo-Martin e Pichler, 2013, 2014; Quadros, Lillo-Martin e Emmorey, 2016; Duarte e Mesquita, 2016, Cavalcanti e Silva, 2016).

É um estudo que se justifica pelo recente e crescente contingente de surdos jovens e adultos que ingressam no ensino superior no Brasil, agregado ao também recente e crescente grupo de ouvintes jovens e adultos que ingressam em cursos de graduação envolvendo a Libras. Estes fenômenos emergem do contexto socioeducacional de transição, no bojo das transformações socioculturais e históricas iniciadas especialmente a partir do reconhecimento e regulamentação do uso da Libras pela Lei 10.436 de 2002 e do Decreto 5.626 de 2005. Esses estudantes surdos e ouvintes, entretanto, encontram dificuldades na interação em sala de aula, assim como historicamente a literatura vem apontando em outros níveis de ensino, em função de práticas educacionais que nem sempre consideram as especificidades dos alunos e, no caso dos surdos, devido a práticas didático-pedagógicas que os desconsideram como sujeitos integrantes de minorias linguísticas (Freitas, 2009; Perlin, 2003, 2005, 2011), que vivenciam em Libras uma experiência visual de vida diferenciada (Skliar, [1998] 2005). O recente surgimento e implementação dos cursos de graduação em Letras-Libras e o encontro entre surdos e ouvintes na universidade, também são os fomentadores deste estudo (Quadros, 2014c; Nora, 2016).

O tema da pesquisa, no contexto da educação de surdos e ouvintes, traz as questões sobre a interação em sala de aula, com a estrutura de participação professor/aluno, alunos entre si; o uso de práticas transidiomáticas nas línguas em contato; as narrativas dos alunos de apresentação do eu, de preparação para o

ingresso no Letras-Libras e de expectativas após a graduação, e as construções identitárias no contexto dos cursos Letras-Libras.

Em termos teóricos, o estudo busca articular conceitos da Sociolinguística Interacional com Análise da Conversa Etnometodológica, enfatizando os conceitos de transidiomas, bilinguismo e multilinguismo (Jacquemet, 2005, 2016; García, 2009, *apud* Nora, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016); enquadre (Bateson [1972] 2013; Goffman, [1963] 2008; [1959] 2018; [1967] 2011; [1974] 2012; Tannen e Wallat, 2013); esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2013); *footing* (Goffman, [2002] 2013b); pistas de contextualização (Gumperz *apud* Pereira, 2002) e estrutura de participação na sala de aula (Erickson e Schltz, 2013; Goffman [1981] 2002; Pereira, 2013; Philips, [1976] 2013; Garcez, 2015). Da Análise da Conversa Etnometodológica, as considerações do contexto institucional (Gago, 2002; Garcez, 2006; 2008; 2012; 2014; Loder, 2008, 2009), e de Línguas em Contato na interação (Nascimento, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Castro, Valsechi e Freitas, 2016), na ordem micro e macro, na relação com os Estudos Culturais (Hall, 2006; Bhabha, [1998] 2005; Bauman, 2005, 2007) e com os pressupostos dos Estudos Surdos, especialmente no que tange à consideração da cultura surda (Lane, 1996; Thoma e Lopes, 2005, 2006; Strobel, 2008, Quadros, 2006, 2007a, 2008b, 2017b).

A metodologia da pesquisa é qualitativa e interpretativa, com gravação de dados mediante método etnográfico de investigação. Foram gravadas e analisadas sete interações em sete aulas diferentes. É importante destacar, nas convenções de transcrição, a discussão sobre a necessidade de se adequar os modelos de convenções existentes em língua oral e língua de sinais às especificidades da fala em interação com surdos e ouvintes em um contexto bi/multilíngue, com línguas em contato. A partir da discussão, foi proposto um novo modelo de convenções de transcrição, para língua oral e língua de sinais, com foco na interação.

As pesquisas em interação receberam, em Linguística Aplicada, diferentes denominações: interação e/na aprendizagem, construção e conhecimento na interação, interação como contexto de aprendizagem. A sala de aula é um contexto de ordem institucional onde ocorrem interações entre seus participantes visando aos processos de ensino e aprendizagem. Para Garcez (2012, p. 211), “a prática da fala-em-interação em cenários escolares diversos faz com que os

participantes demonstrem e reflitam um entendimento de aprendizagem como construção conjunta de conhecimento”, e a relaciona “a um projeto político-pedagógico que almeja a formação de cidadãos participativos e críticos” (Garcez, 2012, p. 213). De fato, a interação em sala de aula é um processo básico na coconstrução de conhecimento, se apresenta como um dos mais relevantes elementos no processo de ensino-aprendizagem e, portanto, a sua compreensão pode ajudar a melhorar as práticas que a constitui.

Como professor e pesquisador, entendo o *locus* de investigação - sala de aula - como espaço de criação de significados múltiplos e nem sempre convergentes, assim como local de negociação de identidades, como resultado das práticas de uso da linguagem pela alteridade, ou seja, que se dão de forma situada na presença do outro e envolvidas no fenômeno das línguas em contato. O que me intriga são as interações entre jovens e adultos surdos e ouvintes em sala de aula bi/multilíngue de contexto acadêmico em que sou professor, que são espaços sociais que vêm acontecendo há pouco mais de uma década a partir da implantação dos Cursos Letras-Libras.

As interações em sala de aula, predominantemente em Libras, se dão em minha atuação como professor-pesquisador ouvinte, com alunos surdos e ouvintes, e com os alunos surdos e ouvintes entre si. Sou ouvinte, mas proficiente em Libras. Os alunos são surdos, que na grande maioria quase não interagem em Português, e também alunos ouvintes, alguns proficientes e outros em diferentes fases de aprendizagem da Libras. As minhas aulas transcorrem em Libras, por minha opção e postura política visando à formação e empoderamento de alunos surdos e ouvintes, embora houvesse disponibilidade da participação de tradutores intérpretes de língua de sinais e língua portuguesa (TILS). Face a minha opção pelo uso de Libras em sala de aula, e sendo eu próprio ouvinte, houve desafios na interação. Por um lado, eventualmente posso desenvolver práticas não totalmente adequadas ao entendimento dos alunos surdos; por outro lado, como as turmas são mistas, com alunos surdos e ouvintes, há, muitas vezes, cooperação entre eles, em interações amigáveis. E há também dificuldades na interação entre eles e o próprio professor. Nessas circunstâncias, é preciso utilizar práticas transidiomáticas multimodais de comunicação (Goodwin, 1984; Mondada, 2009; Gumperz, 2002; Kress 2003, 2004; Jacquemet, 2005, 2016; García, 2009, *apud* Nora, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016) em Libras, Português e outras formas de linguagem que

contribuam para a organização das ações interacionais.

O ambiente acadêmico do Letras-Libras se mostrou, assim, intrigante e desafiador, pela complexidade e heterogeneidade. A complexidade se coloca do ponto de vista da diversidade social e linguística dos participantes, e das possíveis estruturas de participação na sala de aula (Erickson e Schlitz, 2013; Philips [1976] 2013; Goffman [1981] 2002; Pereira, 2013; Garcez, 2015), com interação predominante em Libras, com alunos surdos e ouvintes.

Do ponto de vista linguístico, temos, na ordem da interação, o fenômeno de línguas em contato, abordado no âmbito da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 2002; Goffman, [2002] 2013a; Erickson, 2013; Tannen, 2013) com alternância de códigos, denominado *code-switching* e sobreposição modal denominada *code-blending* no contexto da surdez (Quadros, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Quadros, Lillo-Martin e Pichler, 2013, 2014; Quadros, Lillo-Martin e Emmorey, 2016; Duarte e Mesquita, 2016).

Admitindo-se a ideia de que a ordem social é construída através da interação, para entender os processos envolvidos no fenômeno das línguas em contato devemos averiguar a complexidade do ponto de vista da diversidade social e linguística dos participantes e as situações de interlocução nas quais as línguas se realizam em contato, além das influências de fatores de diversas ordens no decorrer dessas situações, particularmente a heterogeneidade linguística em curso.

Quadros (2017b) afirma que grande parte das pessoas integrantes das comunidades surdas são bilíngues, apesar da grande variação de competência tanto em língua de sinais quanto em língua portuguesa oral e escrita. Isto está de acordo com resultados encontrados no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES¹, considerado o mais importante centro de referência em educação de surdos em âmbito nacional. Em recente pesquisa, Nora (2016, p. 21) aponta para o fato de existirem, no INES, “muitos alunos surdos que usavam o português oral em suas interações e também outras línguas de sinais que não aquela considerada convencional, a Libras”.

Nora (2016) aponta para o papel definidor da Lei de Libras e o Decreto 5.626 em relação ao fim da falta de consenso na educação do INES. Antes da regulamentação havia uma total divergência de opiniões e práticas se a Libras

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, fundado em 1857 pelo então imperador D. Pedro II sob o nome de Imperial Instituto para Surdos-Mudos.

deveria ser ou não ensinada concomitantemente ao Português. A partir de então, ficou estabelecido, pelo menos no plano legal, “a garantia de que a LIBRAS figure como a primeira língua na instrução” (Nora, 2016, p. 74) nos ambientes educacionais, em certo sentido regulamentando o que já acontecia em termos de línguas em contato nas interações entre os alunos e professores. Os cursos de graduação em Letras-Libras foram criados no bojo dessas transformações de ordem legal e social que em grande medida regulamentaram a situação real em termos de uma sociedade multilíngue.

Perguntas de pesquisa emergem de contextos em que o pesquisador tem alguma ligação ou interesse. Neste caso, minhas indagações partem da minha necessidade, como professor, de entender o que se passa em minha sala de aula com surdos e ouvintes na ordem da interação. Como dados etnográficos de contextualização, essa sala de aula é espaço de formação de futuros professores de Libras e tradutores intérpretes de Libras. São aulas do Curso de Graduação em Letras-Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ que são ministradas por mim em Libras e em Português, como línguas de instrução, sendo a Libras na versão falada (sinalização) e o Português escrito e eventualmente falado. Libras e Português na interação podem também estar associadas a outras modalidades de comunicação não linguística como olhares, gestos (quando não gramaticais) e arranjos espaciais, entendidas em conjunto como prática de linguagem multimodal na articulação interacional para produção de sentido (Goodwin, 1984; Mondada, 2009; Pereira, 2002; Gumperz, 2002; Kress 2003, 2004; Stumpf, 2004, 2005; Campello, 2007; Castro, 2012). Portanto a sala de aula onde atuo é tipicamente bi/multilíngue, composta por alunos surdos e ouvintes jovens e adultos e, por se tratar de uma universidade pública, há alunos de todas as origens sociais e educacionais, o que confere uma heterogeneidade importante, com diversos níveis de desenvolvimento linguístico em Libras e em Português.

As perguntas que emergem da contextualização e das abordagens teóricas são cinco, a seguir.

Perguntas principais:

1. Como professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram o Letras-Libras e o espaço de sala de aula na ordem da interação, se apresentando e se construindo individualmente ou em grupos, através da Libras, do Português e de outras formas de linguagem?

2. Como se dão as práticas transidiomáticas nas línguas em contato na ordem da interação em sala de aula bi/multilíngue?

Associadas às questões centrais, estabeleci as seguintes perguntas complementares:

i) Que narrativas emergem nas interações com alunos surdos e ouvintes bilíngues em sala de aula de graduação do Letras Libras?

ii) Que questões os alunos trazem para a sala de aula sobre suas dificuldades de interação em Libras e Português, seja na apresentação de si mesmos ou na própria sala de aula, na interação em grupos?

iii) Há entendimentos em comum em como interagir em sala de aula, se em Libras ou em Português?

Na presente pesquisa objetivo investigar como acontecem as interações entre os alunos surdos e ouvintes entre si e o professor, considerando a Libras, Português e outras formas de linguagem em uso na sala de aula bi/multilíngue.

Este estudo se ocupa de interações em sala de aula em Libras, Português e outras formas de linguagem, em um curso de graduação, na cidade do Rio de Janeiro, que se dão em minha atuação como professor-pesquisador ouvinte, com alunos surdos e ouvintes, nas relações entre si. O tema da pesquisa, no contexto da educação de surdos e ouvintes, traz as questões sobre a interação em sala de aula, com a estrutura de participação professor/aluno, alunos entre si; o uso de práticas transidiomáticas nas línguas em contato; as narrativas dos alunos de apresentação do eu, de preparação para o ingresso no Letras-Libras e de expectativas após a graduação, e as construções identitárias no contexto dos cursos Letras-Libras.

Esta pesquisa, com foco na interação em sala de aula, entre professor e alunos surdos e ouvintes, nas relações entre si, se enquadra, em especial, no âmbito de estudos sobre a interação em sala de aula, a partir da abordagem etnográfica em contextos educacionais, da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa de natureza institucional, junto aos Estudos Culturais e Estudos Surdos.

Face ao meu interesse por este universo, percebi que, embora já haja estudos voltados para a interação com alunos surdos (Moura, 2016; Santana, 2016; Nora, 2016, entre outros), há uma lacuna de conhecimento a ser preenchida no campo da interação social em sala de aula entre professor ouvinte, alunos

surdos e ouvintes em contexto acadêmico.

O objetivo principal é, portanto, investigar como acontecem as interações entre os alunos surdos e ouvintes entre si e o professor, considerando a Libras, Português e outras formas de linguagem em uso na sala de aula bi/multilíngue.

O estudo tem como objetivos complementares, relacionados ao objetivo principal: i) investigar os enquadres interativos estabelecidos pelo professor e alunos, em suas opções por Libras, Português e outras formas de linguagem, com a adesão ou não aos enquadres acionados, seja pelo professor ou pelos alunos; ii) estabelecer os alinhamentos e esquemas de conhecimento que se manifestam nos enquadres; iii) analisar as pistas que sinalizam o acionamento dos enquadres; iv) mostrar a função da Libras, do Português e outras formas de linguagem, nos enquadres; v) investigar como Libras e Português em uso, entendidas como prática bimodal, fazem parte da interação de surdos e ouvintes bilíngues em sala de aula; vi) investigar como se dá a sobreposição bimodal de surdos e ouvintes bilíngues em sala de aula; vii) investigar que outras formas de linguagem fazem parte da comunicação na fala em interação de surdos e ouvintes bi/multilíngues em sala de aula na graduação em Letras-Libras.

Organizamos este texto da tese em seis capítulos, cada um com seções específicas. O Capítulo 1 é de introdução; contextualiza o trabalho e apresenta uma primeira noção do fenômeno das línguas em contato na sala de aula, a ser melhor desenvolvida na seção 2.4. Além disso, apresenta as perguntas e objetivos da pesquisa.

No Capítulo 2 apresentamos a revisão da literatura que foi feita, trazendo uma visão sobre a educação de surdos no Brasil desde as séries básicas à universidade, inclusive com a proposta do Letras-Libras, a cultura e as identidades dos surdos e a problemática do fenômeno das línguas em contato Libras e Português no Brasil, fator importante de constituição das interações estudadas.

O Capítulo 3 fala do arcabouço teórico e metodológico da pesquisa, desenvolve a noção de enquadres interacionais, a proxêmica surda e discorre sobre a Análise da Conversa Etnometodológica – ACE, suporte teórico-metodológico relevante neste estudo. Também apresenta as etapas e a metodologia de construção da pesquisa. Fala sobre o uso de métodos etnográficos na pesquisa, detalha quem

são os participantes, como foram identificados e como foram orientados sobre os procedimentos, direitos e deveres como participantes segundo o Comitê de Ética CEP/IESC. Além disso, descreve como foram feitas as gerações de dados e como foi montada a proposta de transcrição a partir de outras três anteriores. São apresentadas as sete interações escolhidas para fazer parte do escopo de dados para análise, com mais dados etnográficos dos participantes. São apresentadas figuras ilustrativas de momentos-chave das interações.

Os Capítulos 4 e 5 são de análise dos dados gerados, em uma perspectiva dupla: a chegada dos alunos ao Letras-Libras e as negociações diante dos conflitos e/ou dificuldades encontrados rumo à coconstrução do conhecimento. Esta configuração foi feita a partir do que emergiu dos dados.

No Capítulo 6, traçamos nossas considerações finais, mas não definitivas, a partir das análises dos dados.

No fechamento do trabalho, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos, contendo as sete transcrições na íntegra, uma cópia do Parecer Consubstanciado do CEP UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal e um modelo do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é o documento que os participantes assinaram como termo de consentimento e autorização livre e esclarecido do uso de imagem/entrevista, conforme orientação do CEP UFRJ.

2. Reflexões sobre políticas, filosofias e práticas linguísticas na educação de surdos no Brasil

Como professor universitário de surdos e ouvintes, a minha perspectiva profissional e acadêmica se constrói como um processo micro focado na sala de aula de graduação em Letras-Libras, meu local de trabalho, que é regido, de alguma forma, por conhecimentos de ordem macro que subjazem às interações face a face. Não obstante a isso, em minha prática como educador, encontro um grande número de surdos que demonstram ter ainda menos habilidades que os jovens e adultos ouvintes apresentam para ler, escrever e compreender bem textos em língua portuguesa, e que conseguem chegar ao ensino superior.

O meu interesse epistemológico se volta para os estudos interacionais, portanto na ordem interacional, sociolinguística e socioantropológica. Em estudos das linguagens que permeiam a vida surda, em uma perspectiva sociointeracional, considero que a expressão “vida surda” possa abranger também os ouvintes que, como eu, fazem parte de comunidades surdas (Strobel, 2008). Este é, portanto, o meu lugar de fala (Ribeiro, 2017) nos contextos pesquisados: assumindo a premissa que sou professor ouvinte em contato e interação constante com alunos surdos e ouvintes, mas em processo de alteridade positiva visando a uma perspectiva de identificação empática, ou seja, êmica (Loder e Jung, 2008; Watson e Gastaldo, 2015). Sob uma perspectiva êmica, o pesquisador estuda os comportamentos a partir de como os participantes se veem nas ações sociais e como eles demonstram essa compreensão uns para os outros. Perspectiva êmica é, portanto, oposta à perspectiva ética, que é fundamentada em teorias.

Por que refletir sobre a educação de surdos do Brasil e como se relaciona com o tema da minha pesquisa? As noções de ordem macro, tratadas a seguir, remetem ao resgate histórico da formação das comunidades surdas, contribuindo para a construção de um imaginário coletivo que atua na ordem micro e trazem questões que subjazem às interações face a face entre surdos e ouvintes em sala de aula, especialmente no que diz respeito à adoção ou não da Libras como língua de instrução², já que apenas atualmente esta seja uma questão considerada. Até há poucas décadas atrás, os alunos surdos de qualquer nível de escolaridade

² Língua de interlocução entre professores e alunos, utilizada no processo educativo.

tinham que se esforçar para fazer leitura labial e copiar o máximo possível o conteúdo dado em aula, pois as possibilidades do professor ministrar uma aula em Libras era praticamente nula em um contexto de representações dos ouvintes “a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”, segundo Skliar ([1998] 2005, p. 15). Como o autor destaca, práticas educacionais permitem “desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar” em “uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos” (Op. Cit., p. 7).

Entender e assumir que a língua de sinais deve ser praticada mais do que o Português é um dos maiores desafios colocados aos alunos ouvintes do Letras-Libras, que eventualmente podem reivindicar uma paridade de "direitos de uso da L1" que pode ser questionado pela consideração de todo o histórico de luta de poder imbricado na relação surdo-ouvinte, e também pela razão simples que a língua oral falada em grupos interacionais com surdos é excludente. De fato, qualquer língua que seja praticada por duas pessoas onde pelo menos uma terceira do grupo não a conheça é uma atitude de exclusão e impolidez.

A própria definição de surdez dada pelo Decreto 5.626/2005 que norteia o Ministério da Educação (MEC) em suas políticas educacionais está baseada no conceito de deficiência, onde a língua de sinais e a cultura surda não são priorizados (Sá, 2011), e os espaços educacionais da chamada Educação Especial (MEC, 2014) foram transformados em espaços de Educação Inclusiva Bilíngue (MEC, 2014; Dec. 5.626/2005) que pressupõe ambientes bilíngues e muitas vezes a simples presença de um intérprete de língua de sinais "atende ao Decreto" e tipifica equivocadamente o ambiente como um espaço de educação bilíngue (Quadros, 2010b, 2017a; 2017b; Sá, 2011; Castro, 2012).

A importância desse déficit de habilidades fica potencializada se observarmos que os mesmos alunos também não demonstram eficiência na construção de conhecimento por meio de vários outros letramentos³, pois não só a interpretação dos signos linguísticos, mas de todos os demais, passa também por processos envolvidos em emoções e sentimentos que, no caso dos surdos, são comumente negativos em relação à leitura e escrita, em interações limitadas pelas

³ O conceito de letramento na surdez é entendido nesta pesquisa segundo Gesueli e Moura, *apud* Taveira (2013), ou seja, a produção de significado em "um processo multimodal caracterizado pelo uso de mais de um código semiótico atravessado por códigos múltiplos de significação".

barreiras da comunicação e idiosincrasias culturais que tratam de afastar o aluno surdo do professor e da experiência de adquirir conhecimento via língua portuguesa oral ou escrita que, na maioria das vezes, é a língua instrucional (ver, por exemplo, Damásio, 1995; Freitas, 2009; Magalhães, 2013; Taveira, 2013). Por outro lado, com o avanço das mídias eletrônicas a partir do final do século XX, os surdos vêm se apropriando paulatinamente de novas regras e recursos para a construção de novos letramentos que operam em cenários virtuais fluidos que Jacquemet (2005) caracteriza como uma audiência desterritorializada por se constituir pelo resultado de novas combinações de subjetividade, onde o fenômeno da transnacionalidade está fortemente atrelado ao do multilinguismo. Vale apontar que a pesquisa de Jacquemet (2005) está situada na Antropologia da Linguagem e com foco na migração contemporânea, sem investigar cenários surdos, mas nos parece adequada a apropriação das noções de desterritorialidade e transnacionalidade pelos Estudos Surdos, dadas as características socioculturais e identitárias dos surdos.

Há também outro cenário contraditório e conflitante que remonta aos princípios da educação de surdos no Brasil que é o fato de, ainda hoje, em pleno século XXI, haver educadores que continuam seguindo basicamente os princípios do oralismo, ou da comunicação total, ou mesmo do bilinguismo, com o foco majoritariamente na língua portuguesa, especialmente a partir das políticas de educação inclusiva (Sá, 2002; Quadros e Campelo, 2010a; Quadros, 2010b; Witkoski, 2012; Vieira, 2014; Quadros, 2015).

Desde a formalização da educação de surdos no Brasil no século XIX, com a abertura do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, este e outros importantes espaços educacionais de surdos têm adotado sistematicamente uma ou mais dessas citadas três filosofias educacionais. Para uma visão mais detalhada sobre as práticas educacionais do INES e o Curso Superior Bilíngue de Pedagogia (Licenciatura Plena), com solicitação de funcionamento em 2005 e início de aulas em 2006, ver Nora (2016, p. 121-126).

As perspectivas filosóficas educacionais que tradicionalmente vêm fazendo parte da educação de surdos, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, que estão no âmbito de conhecimentos sobre os surdos, subjazem, de alguma forma, às reflexões desta pesquisa. Neste estudo, são adotadas as definições a seguir, considerando o contexto educacional com alunos surdos no Brasil:

oralismo se refere a práticas que enfatizam a aprendizagem apenas da linguagem oral (Vieira, 2014, p. 260); comunicação total propõe o uso concomitante da Libras, do Português sinalizado (língua artificial), datilologia (técnica de configurar a mão representando as letras do alfabeto para formar palavras), gestos não gramaticais e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato) (Ferreira, 2013, p. 389); por fim, bilinguismo é a educação em que a Libras e a modalidade escrita do Português sejam línguas de instrução (Vieira, 2014, p. 182).

É importante salientar que essas perspectivas filosóficas aconteceram - e pode-se dizer que ainda acontecem- como movimentos muitas vezes simultâneos, sem que necessariamente um tivesse terminado para que outro começasse. Não obstante, há muitos anos as políticas linguísticas no Brasil sobre educação de surdos vêm sendo construídas na dicotomia filosófico educacional do "oralismo *versus* língua de sinais" e na dicotomia socioidentitária do "nós *versus* eles" e falharam por conta de posicionamentos excludentes através da ideia de "subtração", como acentua Quadros *et al* (2014a, e-p. 3816).

Acredito que as dicotomias filosófico educacionais "oralismo *versus* língua de sinais" e socioidentitárias "nós e eles" subjazem às interações entre surdos e ouvintes no Curso de Letras-Libras que é objeto de estudo desta pesquisa.

Chama também a atenção, na educação dos surdos, para o ambiente linguístico desfavorável ao surdo por ser quase sempre de língua portuguesa mediado por Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - TILS⁴, o que faz com que as interações de alunos surdos com os professores ouvintes fiquem, muitas vezes, comprometidas, pois nestes casos, mesmo que haja boa qualidade da formação e da postura profissional do intérprete, não é suficiente para garantir o processo de construção do conhecimento.

Em pesquisa com alunos surdos de níveis de Ensino Médio, Witkoski (2012) encontrou relatos bastante homogêneos no que diz respeito à convergência de opinião em relação à presença do TILS como um avanço político pedagógico, mas que não deve ser tomado como aparato definitivo em aulas com surdos, já que, segundo os relatos dos alunos, apenas possibilita comunicação em nível superficial.

Outras pesquisas recentes com entrevistas com alunos surdos no Ensino

⁴ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>

Médio e Superior apontam para resultados na mesma direção, acentuando que problemas de confusão de papéis dos TILS e em relação a estes pelos alunos, adicionados ao tempo e forma de apreensão e compreensão do mundo, mais os questionamentos quanto às escolhas feitas pelos TILS para mediar a interação e repassar o conteúdo e a informação, estão na base das preocupações e insatisfações trazidas pelos alunos (Lima, 2004; Santana, 2006; Bisol, 2010; Brito, 2011; Sá, 2011; Perlin, 2011; Mendes, 2012; Marconcin, 2013; Silva, 2013; Rocha, 2014; Moura, 2016).

Mendes (2012, p. 2) afirma que, na área da educação, o TILS muitas vezes se encontra em papéis variados que não são da sua competência, como professor auxiliar, facilitador, suporte técnico ou até mesmo tutor dos alunos surdos. Essa situação tende a melhorar à medida em que os cursos de graduação em Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais vão formando mais e mais profissionais desde o primeiro curso montado na UFSC em 2006, o que se faz pressupor que a qualidade das interpretações e posturas dos TILS avancem. Além disso, também há um contingente de formandos em Licenciatura Letras-Libras que vão poder dar aulas em Libras, atendendo à solicitação mais recorrente dos alunos nessas pesquisas que é a interação direta, sem mediações de terceiros.

Nora (2016, e-p. 3860) identifica que a mediação do intérprete vai de encontro a representações construídas sobre o contexto bilíngue do Curso de Pedagogia Bilíngue do INES, pois dentro de um ideal de bilinguismo construído pelos alunos naquele contexto, a instrução deveria ser realizada diretamente em língua de sinais pelos professores.

Além do processo de formação e amadurecimento que envolve a atuação do intérprete em sala de aula, o comprometimento das interações de alunos surdos com os professores ouvintes tem também, em grande medida, suas raízes em posicionamentos pedagógicos e filosóficos normativos e polarizadores que só admitem uma ou outra forma de educação de surdos: ou adota-se o oralismo e práticas de fala oral eliminando a língua de sinais como elemento prejudicial ao desenvolvimento da língua oral, ou adotam-se práticas em prol da língua de sinais, considerando a língua oral como mecanismo de dominação e hegemonia de poder que deve ser eliminado da vida surda (Assis Silva, 2012; Quadros, 2007b; Quadros, 2010b).

Quadros (2007b) afirma sobre a língua de sinais atuar como "elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos". É certo que nessas situações o TILS estará transmitindo o conteúdo em Libras, mas há dois aspectos a serem considerados: a) o que será transmitido é a interpretação do TILS sobre a fala do professor, e não a própria fala do professor; b) os aspectos emocionais que estão imbricados em uma interação direta ou mediada não são os mesmos e podem fazer toda diferença no processo de ensino e aprendizagem. Além desse aspecto de caráter individual dos professores optarem pelo Português, há a questão da Libras ser apenas uma língua legalizada e não oficializada, o que diminui o seu prestígio e, conseqüentemente, a busca pelo uso da língua, ou seja, em teoria a Libras é amplamente reconhecida como língua materna dos surdos, mas na prática grande parte das ações se concretizam na direção do uso do Português como língua de instrução.

Os estudiosos trazem reflexões sobre como as políticas e práticas linguísticas também não contribuem para uma plena aceitação da Libras. As duas línguas atualmente legalizadas no país, o Português oficial e a Libras legalizada (Freitas, 2013), se localizam em espaços de tensão não só no âmbito legal, mas também no imaginário educacional, pois se, por um lado, fatores sociais e históricos seculares imprimiram prestígio e respeitabilidade à língua portuguesa, por outro lado, a Libras ainda é uma língua sem prestígio, inserida no discurso da deficiência e que tem pouco mais de quarenta anos de reconhecimento científico quanto ao seu estatuto linguístico, a partir dos estudos de W. Stokoe na década de 1960 (Freitas, 2013; Sá, 2011; Skliar, [1998] 2005; Thoma e Lopes, 2005, 2006; Fernandes, 2011; Leite, 2008).

Dessas ideias hierarquizantes talvez venha a noção citada de "língua oficial" no Brasil contemporâneo, quando se referem ao Português em relação às outras línguas praticadas no país, incluindo-se a recém legalizada Libras, já que o conceito de oficial, segundo o dicionário Aulete Digital, seria: "Que vem do governo, de uma autoridade competente ou é por ela reconhecido. Que é reconhecido como o principal entre outros de papel parecido ou igual".

Em contrapartida, o conceito de "legal" ou "legalizado" está explicitado no mesmo dicionário apenas como "autorizado, permitido, sancionado por lei". O

Brasil legalizou a Libras como forma de comunicação e expressão dos surdos, mas o conteúdo de blogs, revistas, livros e demais documentos da nossa sociedade refletem o nosso imaginário social, composto pela maioria ouvinte, onde ainda prevalece a hegemonia do Português, pela ideia de superioridade e exclusividade, sendo percebida como a língua nacional e oficial do Brasil.

Esse estado de recente reconhecimento da Libras é mais um dos fatores que fazem com que o bilinguismo educacional atual seja incompleto, no sentido de que a língua portuguesa se sobrepuja nos espaços de interação entre professores e alunos surdos e ouvintes, fazendo com que muitas vezes profissionais tradutores intérpretes atuem nestes espaços intermediando a interação que preferencialmente deveria ser direta.

Quadros *et al* (2014a, e-p. 3816) afirmam que as políticas linguísticas têm a tendência de 'subtrair' ao invés de utilizar uma política de 'adição'. Perpetua-se a ideia de que uma língua compromete o desempenho na outra língua, mostrando que ideias equivocadas e excludentes persistem na educação de surdos, apesar de apresentarem-se em processo de mudança.

O processo de socialização, desenvolvimento global e do letramento que se realizam nas e pela(s) linguagem(s) acabam sendo reduzidos à aquisição e/ou aprendizagem - no sentido restrito dos termos - de uma língua que é encarada apenas como estrutura e canal de comunicação. Esta prática promove baixos níveis de interação nos ambientes familiar e escolar e muitos surdos crescem se subjetivando como pessoas anormais, doentes ou deficientes por não se encaixarem no padrão de normalidade que as famílias e toda a sociedade esperariam deles (Freitas, 2009). Resumindo o que já foi dito, é na subjetivação dessa marginalidade do anormal, assim como Foucault (2002) coloca, que os processos de significação do mundo vão se dando ao longo do crescimento de muitos sujeitos surdos, que (re)significam ética, estética, diálogos, narrativas e contextos e, por isto, constroem suas próprias leituras e interpretações sobre o mundo, com o sentimento de que esse mundo "é deles", é "dos ouvintes". Grande parte dos pais e professores de surdos são ouvintes, são "eles" (Perlin, 2006; Freitas, 2009).

Considerando-se a situação atual dos alunos surdos que, em muitos casos, demonstram pouca desenvoltura em Português, a interação direta com o

professor e com os colegas ouvintes é ainda mais necessária. A situação de interação mediada por intérpretes ou que no ambiente bilíngue a Libras não seja oficializada como língua instrucional, assim como o Português, vem sendo uma repetição do que acontece nas famílias, já que estudos demonstram que aproximadamente 95% dos surdos nascem em famílias de ouvintes (Lane *et al*, 1996) e estas recorrem primeiramente aos profissionais de saúde que, a partir de uma visão biomédica da surdez, imediatamente lhes fazem crer que a criança tem um "problema de audição" a ser tratado, e são raros os casos em que a família é orientada a adotar uma prática multicultural e bilíngue no seu cotidiano (Lane *et al*, 1996; Christensen, 2000; Skliar, [1998] 2005; Ferreira, 2008; Starosky, 2011).

Por tudo isto, não é de se estranhar que muitos tenham tantas dificuldades de letramento nas linguagens envolvidas nas representações (SILVA, 2008) e “recriações do mundo” pelas ações sociais cotidianas da sociedade, que está organizada tendo como base o olhar do sujeito ouvinte e não o do sujeito surdo (Perlin, 2000, 2004; Strobel, 2008; Novaes, 2010). Essa ordem se repete em contextos bi/multilíngues, como o Letras-Libras.

Sintetizando o que foi dito anteriormente, a educação dos surdos tem passado por grandes questionamentos e modificações no Brasil, recrudescidos com a legalização da Libras em 2002 pela Lei 10.436, pelo atual processo de regulamentação desta Lei pelo Decreto 5.626/2005 (Sá, 2011) e pelas novas pesquisas na área dos Estudos Surdos. No entanto, os ambientes educacionais, assim como os livros, a internet, o cinema, o teatro e praticamente tudo o que existe relacionado ao saber humano foi criado pela maioria ouvinte para uso e proveito destes mesmos ouvintes, inclusive a Pedagogia.

Há sinais de mudanças, com as crianças surdas sendo encaminhadas mais e mais rumo ao bilinguismo com a Libras como L1⁵ e Português como L2, assim como a formação de professores tendo Libras como disciplina obrigatória em qualquer curso de licenciatura. Isto é, entretanto, um processo longo em que os resultados somente serão vistos a médio e longo prazo. Enquanto isso, a grande maioria dos surdos jovens e adultos de hoje no Brasil ainda não foram crianças que

⁵ L1 e L2 – Aqui foi adotada a definição de Gorski e Freitag (2010, p. 7): “a nossa língua materna é a primeira língua que adquirimos. Também podemos chamá-la de L1, em oposição à L2, que é qualquer outra língua aprendida depois da língua materna”

se desenvolveram nessa perspectiva, e o seu bilinguismo é, em grande parte, apenas funcional.

É fato que as pesquisas sob uma perspectiva bilíngue que consideram a vida surda em sua especificidade de experiência visual, apontem a importância do desenvolvimento da língua de sinais como L1/língua materna/primeira língua (Gorski e Freitag, 2010; Vianna *et al*, 2014; Nora, 2016; Quadros 2017b), no sentido de ser a primeira língua desenvolvida pela criança surda, por meio de programas que garantam esse desenvolvimento no caso de famílias ouvintes e da oficialização da Libras como língua instrucional na educação de surdos, assim como em outros espaços de socialização.

É nova, entretanto, a assunção da importância do desenvolvimento das modalidades oral e escrita da língua portuguesa como segunda língua, relativizando o uso e as escolhas das línguas na situação interacional pelos sujeitos surdos entendidos como bilíngues (García, 2009, *apud* Nora, 2016) bimodais, como afirma Quadros *et al* (2014a, p. 204), que "crianças surdas que desenvolvem as duas modalidades (sinais e fala) têm a possibilidade de expressar-se em uma terceira modalidade, a bimodal, caracterizadas assim como bilíngues bimodais", ou seja, segundo Quadros *et al* (2014a, e-p. 45) "crianças que sejam bilíngues com uma língua de sinais e uma língua falada".

Essas pesquisas mais recentes com crianças bilíngues bimodais (Quadros *et al*, 2014a; Quadros, 2017a) demonstram que surdos bilíngues podem viver sob os efeitos benéficos do fenômeno das línguas em contato na perspectiva de suas línguas de herança (Quadros, 2017b) incluírem a língua de sinais como língua materna e o português como segunda língua, pois podem usar junto ou separadamente o conhecimento linguístico das duas línguas em suas produções, de acordo com a situação de interação, em movimento de translinguagem (Jacquemet, 2005, 2016; García, 2009, *apud* Nora, 2016).

Portanto este é, na minha visão de educador, o grande desafio da educação de surdos hoje: como possibilitar uma formação bi/multilíngue dos sujeitos surdos tendo a língua de sinais como L1, sem deixar de considerar os efeitos extremamente importantes do ambiente linguístico interacional e da situação de hegemonia de uma língua oral da comunidade predominantemente ouvinte?

Considerando todas essas incongruências, a sala de aula com adultos bilíngues surdos e ouvintes interagindo em Libras, Português e outras formas de linguagem, como a bimodalidade, as línguas de herança (Quadros, 2017b), no Curso de Graduação em Letras-Libras, é um espaço promissor por permitir ao aluno surdo entrar em contato com novas possibilidades de reterritorialização identitária de si ao transpor o discurso da deficiência rumo à construção das identidades surdas e de conhecimentos, servindo como motivação social para esta pesquisa (Perlin, 2000; Hall, 2006; Freitas, 2009).

É este sujeito surdo jovem e adulto com um processo de construção do bilinguismo e de letramentos repleto de lacunas e fragilidades que se configura como o estereótipo do aluno surdo do Curso de Letras-Libras da UFRJ participantes desta pesquisa. Uma tipificação dos alunos ouvintes do Letras-Libras também participantes desta pesquisa será dada adiante.

Como motivação pessoal, há o gosto e a curiosidade pela investigação da diversidade humana e o sentimento próprio e real de pertencimento a várias comunidades surdas, pois, apesar de ser ouvinte e, assim, não ser “povo surdo”, como é caracterizada a marca étnica por alguns trabalhos (Perlin, 2000, 2004; Strobel, 2008; Novaes, 2010), sou de família híbrida composta por surdos e ouvintes, amigo de surdos, professor de surdos, professor de Libras, autor-coautor-diretor-tradutor-intérprete de obras em Libras e em Português sobre os surdos e a sua cultura e, por fim, sou bilíngue considerando que a Libras é uma das minhas L2.

Ser uma pessoa notoriamente identificada pelos surdos como "ouvinte amigo de surdos" tem me ajudado significativamente, como pesquisador, na questão do correlato situacional das falas (Goffman, 2013a). Este status, que me coloca como pertencente à “comunidade surda” (Perlin, 2000, 2004; Strobel, 2008; Novaes, 2010), me desloca de uma posição de antagonismo com os alunos surdos que demonstram frequentemente uma significação negativa de professores e demais pessoas e/ou artefatos ligados à educação (Freitas, 2009).

2.1. Formação de professores e de TILS em Letras-Libras na UFRJ

O *locus* de geração de dados desta pesquisa de doutoramento é a sala

de aula dos Cursos de Graduação em Letras-Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (bacharelado e licenciatura), onde atuo como professor, com alunos surdos e ouvintes. Estes Cursos foram montados a partir do modelo teórico e prático dos cursos homônimos pioneiros criados pela UFSC e, devido ao curto tempo de existência, encontram-se atualmente em processo cotidiano de construção e aperfeiçoamento, e estão atrelados ao Departamento de Letras-Libras, também recentemente criado⁶.

A primeira Graduação em Letras-Libras no *campus* Florianópolis da UFSC é um curso de licenciatura e bacharelado. A licenciatura tem o objetivo de formar professores para atuar no ensino da Libras como primeira e segunda língua e o bacharelado objetiva formar tradutores-intérpretes bilíngues em Libras e Português. Foi desenvolvido inicialmente na modalidade à distância em rede nacional com nove polos: INES/RJ, UNB, USP, UFAM, UFC, UFBA, UFSM, CEFET/GO. Atualmente a UFSC oferece o curso na modalidade presencial, assim como muitas outras universidades federais em quase todo o Brasil, inclusive no Rio de Janeiro, na UFRJ, com a sua primeira turma iniciada em 2014.

Os cursos pioneiros de licenciatura para formar professores de Libras e o bacharelado para formar tradutores e intérpretes de Libras e Português foram desenvolvidos na UFSC em uma perspectiva bilíngue e tendo a Libras como a língua de formação (Cerny e Vilhalva, 2015). Construir um ambiente bilíngue de graduação provavelmente tenha sido um dos maiores desafios, pois a escassez de docentes e técnicos bilíngues (Libras-Português) no Brasil sempre foi um fato. A formação de professores e intérpretes pelo Letras-Libras tinha o intuito de provocar uma mudança de paradigmas na educação de surdos, e segundo Cerny e Vilhalva (2015, p. 38), "uma tarefa nada fácil foi a busca de profissionais bilíngues no Brasil que estivessem dispostos a desenvolver, como pioneiros, os primeiros materiais pedagógicos bilíngues para surdos". Sendo assim, parece que o encaminhamento inicial do projeto para a constituição da Graduação em Letras-Libras na UFSC foi na direção de uma pedagogia de surdos, servindo de elemento norteador para a estruturação dos demais Cursos de Letras-Libras pelo Brasil.

Em todos os cursos superiores no Brasil, os alunos surdos são

⁶ Para maiores detalhes, consultar <http://www.libras.letras.ufrj.br>

considerados incluídos a partir do momento em que a presença de um intérprete é garantida em sala de aula, atendendo ao Decreto⁷. Acredito que somente a mediação do intérprete não seja suficiente para que o processo pedagógico seja completo, aliando-se ao fato de que o aluno surdo não possui o mesmo nível vocabular que o aluno ouvinte em língua portuguesa (Witkoski, 2012). É uma forma de problematizar a questão da educação superior de surdos, que, a meu ver, deve se pautar pela perspectiva da pedagogia de surdos, sem o qual não se obterão avanços; Perlin e Miranda (2011) enfatizam a necessidade de desenvolvimento de processos de formação dos educadores que resultem em uma pedagogia "de surdos" no lugar de uma pedagogia "para surdos".

Os Cursos Letras-Libras da UFRJ são presenciais (bacharelado e licenciatura), desde a sua aprovação em outubro de 2013 e a primeira turma em março de 2014, na esteira das transformações sociodiscursivas sobre os surdos no Brasil a partir da promulgação, em 2002, da chamada “Lei de Libras” e das diretrizes do Decreto 5.626/2005 que, entre outras coisas, propõe ações afirmativas que contribuam para acabar com a situação de exclusão social em que se encontra o sujeito surdo, focando no ingresso e formação destes indivíduos no ensino superior. A literatura sobre os Cursos de Graduação em Letras-Libras é incipiente e as experiências vão se somando à medida em que o processo cotidiano se desenvolve corrigindo ou mantendo rumos e perspectivas.

Nos Cursos Letras-Libras da UFRJ, a Libras é a língua de formação, mas a maneira como estes foram se estruturando fez com que a Libras não seja, exatamente, a língua de instrução pelo menos por ora, pois a maioria das aulas são ministradas por professores ouvintes não bilíngues em uma mediação através de intérpretes.

O Letras-Libras pesquisado tem dezoito professores em seu quadro docente, sendo, destes, doze ouvintes e seis surdos. Deste total, além dos professores surdos, apenas eu e uma professora ouvinte ministram aulas em Libras e sem intérpretes; os demais ouvintes dão aulas em Português com a mediação de intérpretes de língua de sinais.

⁷ Decreto 5.626/2005 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

As turmas de graduação em Letras-Libras pesquisadas estavam compostas majoritariamente por alunos ouvintes, na ordem aproximada de dois para um e, apesar da legalização da Libras, esta raramente ocorre como língua de instrução (DECRETO 5.626/2005; CCE 2008), pois a maioria dos professores, que são ouvintes, encontram-se em diferentes níveis de aprendizagem da Libras. Minhas anotações de campo registram que esses professores alegam que preferem garantir a qualidade das aulas dadas em sua língua materna do que optar pela interação sem mediação de TILS em uma língua que não conseguem se exprimir adequadamente.

Em cada turma há uma média de vinte a vinte e cinco alunos. As minhas aulas são ministradas sempre em Libras. Essa regra só é diferente no caso de turmas especiais de alunos ouvintes que são professores das redes públicas que ingressam no Curso para se aperfeiçoarem, são os cursos intitulados “Parfor⁸”. Neste caso, as aulas são ministradas eventualmente em Português.

Alguns alunos do Curso Letras Libras da UFRJ são *Codas*. Outros alunos ouvintes podem ser pessoas com alguma história pregressa de envolvimento pessoal com surdos, assim como pessoas interessadas em um novo nicho mercadológico a partir das mudanças trazidas pela Lei de Libras. Em quaisquer dos casos há, sempre, algum interesse manifestado pela língua de sinais e pelos contextos interacionais com surdos, o que não implica, necessariamente, que sejam pessoas com proficiência em Libras. É este sujeito ouvinte jovem e adulto que se soma como o estereótipo do aluno ouvinte do Curso de Letras-Libras da UFRJ e que participou da geração dos dados desta pesquisa.

No Brasil, o acesso a um curso de nível superior sempre foi sinônimo de prestígio e o contexto institucional do Letras-Libras é importante para a compreensão micro focada na sala de aula de como professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram o espaço de sala de aula na ordem da interação, e como se constroem individualmente e em grupos, através da Libras, Português e outras formas de linguagem.

⁸ Em vigor desde 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica abre todos os anos turmas especiais em cursos de licenciatura e em programas de segunda licenciatura, na modalidade presencial, exclusivas para educadores das redes públicas que não possuem formação superior na área em que atuam, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ver em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038> [capturado em 19/12/2018] e também em <http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor> [capturado em 19/12/2018].

2.2. Os surdos e os ouvintes, Libras e Português: relações entre linguagem, cultura, discurso e identidades

Nesta seção, estabelecemos interfaces entre Estudos da Linguagem, Antropologia e Estudos Surdos, em nossas considerações sobre discurso, cultura, identidades, Libras e Português, grupos e comunidades surdas e de ouvintes.

O historiador Harari (2017) afirma, sobre o desenvolvimento da humanidade, que a hegemonia humana sobre a natureza se deu, basicamente, porque somos os únicos animais capazes de criar ficções e viver atribuindo mais valor a estas ficções do que ao que ele chama de “mundo concreto”, ou seja, valorizamos mais o dinheiro, as empresas, o emprego, o Estado, a política, Deus e os deuses, a moral e demais valores e instituições criadas por nós de maneira fictícia, e que se tornaram, para nós mesmos, mais importantes que a comida, o abrigo, o sono, os abraços e tudo o mais que o autor classifica como concreto, ou seja, o mundo natural. Em adição a essas ideias, Erickson (1985, p. 119) inicia o seu artigo com uma citação atribuída a Rousseau: “Generalizações e ideias abstratas são a fonte dos maiores erros da humanidade”⁹. Eu acrescentaria que são a fonte dos maiores erros, mas também dos maiores acertos da humanidade.

Nesta pesquisa há o entendimento de que a constituição e desenvolvimento do imaginário das ficções humanas referidas por Harari (*Op. Cit.*) tem a linguagem na sua base, na ordem da interação por sermos animais sociais, e é por aí que criamos a realidade à nossa volta com suas idiossincrasias, ou seja, entendo que o mundo humano é construído e percebido através da maior de todas as ficções, o discurso. O discurso, que emerge no (e através do) uso da linguagem situada em um contexto sociocultural, aqui é percebido na abordagem sociointeracional, ou seja, é uma ação social situada na interação (Ribeiro e Garcez, 2013; Pereira, 2009) e coconstruído como “resultado de negociação, embate, ideologia e poder” (Moita Lopes, 2009, p. 12). A prática da linguagem em interação e a sua produção e retroalimentação de sentidos provoca, sustenta e ao mesmo tempo modifica e recria indefinidamente a organização social humana, em si complexa, idiossincrática e intrigante. Portanto é a linguagem, a maior de todas as ficções humanas, que faz o nosso mundo ser o que ele se assemelha ser para nós

⁹ Do original: *General and abstract ideas are the source of the greatest errors of mankind*, tradução minha.

seres humanos, produtores, antes de mais nada, de significados.

O significado da cultura ganha novas formas nas relações entre a linguística e a antropologia. Duranti (1997) discute a relação linguagem e antropologia, e procura apresentar concepções sobre cultura em que a linguagem desempenha um papel central. Tais concepções são assim denominadas:

(i) cultura distinta da natureza: “é aprendida, transmitida de geração a geração, através de ações humanas, frequentemente em interações face a face.” (Duranti, 1997, p. 24);

(ii) cultura como conhecimento: a cultura pode ser pensada em termos do conhecimento de mundo; os membros de uma cultura têm que conhecer determinados fatos, serem capazes de reconhecer objetos, lugares e pessoas; compartilhar de determinados padrões de pensamento, maneiras de compreender o mundo, fazer inferências e previsões (p. 27);

(iii) cultura como conhecimento socialmente distribuído: nem todos têm acesso à mesma informação (p. 30-1); os estudos de John Gumperz e de seus colegas sobre o uso de uma língua em comunidades multilíngues enfatizam como a língua pode ser uma barreira na integração social (Gumperz 1982a, 1982b; Jupp *et al.*, 1982);

(iv) cultura como comunicação: a cultura vista como um sistema de signos; é uma teoria semiótica da cultura; é uma maneira de ver sentido na realidade, a partir de histórias, mitos, provérbios, produtos e apresentações artísticas, dentre outros, nas relações simbólicas entre indivíduos e grupos (Geertz 1973; ap. Duranti, 1997, p. 36);

(v) cultura como um sistema de mediação: a abordagem está relacionada a ferramentas do trabalho como objetos de mediação; remete à noção de Marx (1906, p. 199; ap. Duranti, 1997, p. 39);

(vi) cultura como um sistema de práticas: noção do pós-estruturalismo com origem na França (Lacan, Foucault e Derrida), no final dos anos 60 e 70, uma das considerações é de que os objetos são considerados pragmaticamente úteis, situações são experimentadas no contexto de atitudes particulares ou “humores” e pessoas são seres para se conviver; relaciona-se com a noção de *habitus*, de Bourdieu (Duranti, 1997, p. 43-4);

(vii) cultura como sistema de participação: está relacionada ao sistema de práticas (Duranti, 1997, p. 46).

Em Estudos Surdos, uma das formas de compreensão de cultura é pelo referencial foucaultiano que Thoma e Lopes (2005, p. 37) redefinem como “um conjunto de processos por meio dos quais grupos são definidos e construídos”. Strobel (2008) afirma que a cultura surda é composta de artefatos culturais próprios. Estes artefatos são bem distintos e talvez possam explicar, pelo menos em parte, o poder da cultura do sujeito surdo em seus discursos e práticas de resistência. Os chamados artefatos culturais, segundo Strobel (2008), são a experiência visual; as línguas de sinais; as vivências familiares; as produções literárias dos surdos; a socialização e os esportes via associações de surdos; as artes visuais; a luta política da comunidade surda e, por fim, os diversos materiais que são criados a partir das vivências surdas e para os surdos.

A expressão "comunidades surdas" vem sendo utilizada no plural e é uma definição amplamente aceita no seio dos Estudos Surdos; significa a reunião conceitual de todo e qualquer indivíduo que, sendo surdo ou ouvinte, participe ativamente da vida surda, ou seja, parentes e amigos de surdos, professores, intérpretes etc. que, de alguma maneira, interagem com a cultura surda (Strobel, 2008).

Apesar da força da cultura surda, a maioria do que está escrito sobre os surdos e sua cultura está registrado nas línguas escritas orais dos ouvintes, pois somente a partir da década de 2010 a produção e registro em vídeo passou a ser viável, com o barateamento dos equipamentos e desenvolvimento de softwares que possibilitem o registro, edição e armazenamento de vídeos. O registro por meio das línguas escritas de surdos ainda é muito restrito, pelo fato dessa modalidade ainda estar em processo de socialização e ainda não se ter uma forma de escrita adotada de maneira generalizada.

No Brasil, o foco em relação à questão da vida surda sempre esteve na língua de sinais e na educação de surdos, mas estudos sobre as identidades surdas também começaram a surgir a partir da década de 1990 nos Estados Unidos, e recrudesceram com outros trabalhos mais recentes de Perlin (2003), Thoma e Lopes (2005) e Strobel (2008) entre outros, e todos parecem compartilhar algumas

premissas sobre as identidades, atuando no necessário reconhecimento político dos surdos como minoria linguística e sobre a multiplicidade e a multifacetagem das construções identitárias dessas pessoas que vivem a surdez e que, segundo Skliar ([1998] 2005, p. 11):

Podem ser descritas do seguinte modo: a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência.

Neste sentido, e com posicionamento complementar à definição das identidades surdas e conseqüentemente da cultura surda, Strobel (2008, p. 32) afirma:

Povo surdo poderia ser os surdos das zonas rurais, os surdos das zonas urbanas, os surdos índios, as mulheres surdas, os surdos sinalizados, os surdos oralizados, os surdos com implante coclear, os surdos gays e outros. Estes surdos também se identificam com o povo surdo apesar de não pertencerem às mesmas comunidades surdas.

A autora reforça a sua perspectiva sobre as identidades surdas com a afirmação de que a formação de identidades surdas se dá por meio de transmissões espontâneas e perenes entre os membros das chamadas comunidades surdas.

A questão da perenidade, quando se trata de identidades, se vincula à ideia de essencializá-las e, com isto, torná-las menos mutantes e fluidas do que parecem ser compreendidas na contemporaneidade.

As perspectivas de Skliar e Strobel, acima citadas, de caráter normativo e, em alguma medida, essencializador das identidades surdas, eventualmente vão contra as correntes que consideram o conceito de identidades fluidas, fragmentadas, múltiplas, em processo e altamente dependentes de aspectos contextuais discursivos, micro e macro interacionais, socioculturais e históricos. No entanto, essas definições dos autores acima parecem ser justificadas no que Spivak (2010, p. 56) afirma em relação à consciência dos sujeitos subalternos diante das instâncias de poder hegemônico que os faz eventualmente adotarem posicionamentos estrategicamente essencialistas e, desta forma, se apoderarem das amarras conceituais sobre as identidades fixas e "naturais" dos sujeitos às quais estão presas as burocracias acadêmicas, partidárias, governamentais etc. e que precisam enquadrar a vida social em modelos normativos para organizar, vigiar e punir.

Se adotada a definição de Moita Lopes (2003, p. 13), de “o discurso

como espaço de construção das identidades sociais” complementada pela passagem (*Op. cit.* 2003, p. 20) “aquilo que a pessoa é, ou sua identidade social, é exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula”, pode então ficar ratificada a estratégia de normatividade essencializadora de Skliar ([1998] 2005) e Strobel (2008), estratégia esta que garanta igualdade de direitos aos surdos e que marca também os discursos sociais e contextualizados sobre os surdos, em sua diversidade. Neste sentido, parece que o discurso de essencialização das identidades de grupos minoritários estigmatizados e sem prestígio ainda é produtivo e benéfico se perspectivado pela consideração da importância da afirmação política da diferença, visando à obtenção de direitos sociais, pois é uma arma para o empoderamento dos indivíduos dentro e fora do seu grupo identitário.

As concepções de identidades são discutidas também por vários autores da atualidade que buscam adotar posturas não essencialistas (Benwell e Stokoe, 2010; Moita Lopes, 2013; Bauman, 2005; dentre outros). São estabelecidas diferentes abordagens, que podem se relacionar a concepções de discurso, pertencimento a comunidades e identificação linguística, posicionamento político.

Cameron (2010) discute diferenças de gêneros, mas suas reflexões se encaixam em outras categorias identitárias como a de ser surdo ou ouvinte, na abordagem de que as diferenças são construídas em contínuo tanto pela apropriação do discurso da diferença pelo sujeito falante quanto pela interpretação de quem analisa a fala da diferença. Nesse sentido, a autora afirma, sobre diferenças de gêneros como construções discursivas, que o comportamento de quaisquer homens e mulheres “em qualquer instância específica é invariavelmente percebido por meio de um discurso mais generalizado sobre diferenças de gênero em si”. Isso vai ao encontro da afirmação de Guisan (2009, p. 17) a respeito da importância da função identitária das línguas que está sendo enfatizada atualmente pelos estudos sociolinguísticos e, por causa disto, “parece necessário desmontar também os mecanismos que instrumentalizam essas línguas na construção dos mitos sobre os quais se fundamentariam as identidades coletivas”. Uma das marcas atribuídas na composição da identidade coletiva dos surdos é que a sua forma de “ouvir” o mundo é realizada em grande parte através dos olhos; portanto, a sua percepção visual ganha mais esta função.

Na presente pesquisa, assumo o pressuposto de que os surdos são

peças com experiência visual de vida, pertencentes a uma minoria linguística usuária de língua de sinais de modalidade espaço-visual (Ferreira, [1995] 2010; Pimenta e Quadros, [2006] 2013), e que tem o seu reconhecimento cultural e político em processo de construção no Brasil da contemporaneidade que, no imaginário geral, ainda é considerado um país monolíngue, um país que tem o Português como língua oficial e única língua de prestígio, mesmo sendo, de fato, um país multilíngue (Lane *et al*, 1996; Christensen, 2000; Skliar, [1998] 2005; Strobel, 2008; Sá, 2011; Freitas, 2009; Pimenta e Quadros, [2006] 2013). Desta forma, podem ser compreendidos como sujeitos que vivem uma experiência contínua de envolvimento com o fenômeno interacional das línguas em contato (Nascimento, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Castro, Valsechi e Freitas, 2016) e práticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005, 2016; García, 2009, *apud* Nora, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016).

Sobre identidades surdas, são encontradas inúmeras publicações a partir da década de 1990 principalmente nos Estados Unidos, onde as políticas de identidades se manifestaram de forma mais contundente, incluindo a noção de *Deafhood*, termo criado na década de 2000 pelo pesquisador e ativista surdo Paddy Ladd da Universidade de Bristol (Lane *et al*, 1996; Harvey, 1998; Delgado, 2000; Padd, [2003] 2011). A definição de *Deafhood* se refere à subjetivação do surdo mais como um processo do que um estado. É a construção de si na perspectiva retroalimentadora de auto aceitação de ser surdo como uma experiência positiva de vida. Este conceito converge, em certo sentido, no que Deppermann (2013) afirma sobre a estreita relação entre posicionamentos pessoais e categorias identitárias.

É nesse sentido que também busco os estudos sobre identidades surdas que estão intrinsecamente ligados aos Estudos da Linguagem, e constituem um campo de interesse de educadores e pesquisadores que atuam nas áreas com foco no sujeito surdo, procurando entender a relação intrínseca das interações sociolinguísticas singulares envolvendo surdos e ouvintes e os processos de construção de identidades e posicionamentos (Delgado, 2000; Mishler, 2002; Moita Lopes, 2003; Bauman, 2004; Hall, 2006; Moita Lopes e Bastos, 2010; De Fina, 2011; Padd, [2003] 2011; Deppermann, 2013) desses sujeitos operando em contextos específicos resultantes de práticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005, 2016; García, 2009, *apud* Nora, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016) cada vez mais

consolidadas na vigente era da globalização. Para De Fina (2013, p. 41), os posicionamentos são entendidos e estabelecidos na interação e, por isso, este deve ser o *locus* a ser estudado, ao invés de se partir do macro ao micro. Para a autora (*Op. Cit.*), as estruturas consolidadas em macro processos sociais não devem ser entendidas como determinantes para as micro organizações sociais e processos cognitivos pessoais; não obstante, a autora não descarta a influência macro sobre os indivíduos e as interações face a face pelo seu caráter de ação e movimento social, assim como Moita Lopes (2010, p. 402) quando afirma que “há em operação, em qualquer evento interacional, tanto aspectos micros da organização discursiva [...] e aspectos macro socioculturais e históricos”. É a partir deste ponto que esta pesquisa avança no sentido do entendimento de que as condições socioculturais e históricas macro estruturadas não determinam o que acontece nas interações, mas subjazem, de alguma forma, aos micro-espços interacionais de sala de aula, que é o *locus* de investigação aqui.

Moita Lopes (2003, p. 13) situa “o discurso como espaço de construção das identidades sociais”; ao mesmo tempo, Fabrício e Bastos (2009, p. 40) entendem que “práticas discursivas, práticas identitárias e mundo social se encontram entrelaçados, em permanente relação de implicação mútua”. Nesse sentido, assumo que identidades podem ser entendidas na relação com discursos que circulam sobre surdos. Assim, para entender as identidades surdas e discursos sobre a surdez, é preciso refletir sobre as questões ligadas às representações e ao imaginário social que pautam as subjetivações e os comportamentos de surdos e ouvintes.

O discurso médico assume a definição de que surdos são pessoas que vivem a falta de um dos sentidos e os classifica de acordo com parâmetros audiométricos que relevam a perda auditiva e não olham para a diversidade expressa na experiência visual de vida. Ser surdo significou, até há algumas poucas décadas atrás, apenas de acordo com a visão médica, ou seja, ser doente, ser deficiente, viver na falta (Skliar, [1998], 2005; Thoma e Lopes, 2005). Esta perspectiva favorece que os ouvintes em contato com surdos se percebam como inseridos em uma referência padrão.

Em contrapartida, o discurso socioantropológico busca uma visão êmica (Loder e Jung, 2008; Watson e Gastaldo, 2015) de como o sujeito se vê e,

assim, procura refletir sobre o entendimento de que muitos surdos se identificam como pessoas que vivem uma experiência visual de vida, diferentes dos ouvintes. Portanto, se encontram em uma situação de diferença identitária social territorializada a partir de um espaço de constituição linguística minoritária. Nesta visão, a construção dos sujeitos passa pelas representações que permeiam o imaginário do espaço social ligadas a questões de identidades, cultura, multiculturalismo, entre lugar cultural e bilinguismo (Skliar [1998] 2005; Bhabha ([1998] 2005); Bauman, 2005, 2007; Hall, 2006; Skliar [1998] 2005; Thoma e Lopes, 2005, 2006; Freitas, 2009, 2013). Essas representações favorecem a que surdos e ouvintes se percebam em uma situação social menos assimétrica do ponto de vista da inserção em uma referência social padrão, e mais em movimento contínuo de negociação do entendimento de como cada um se insere socialmente aqui e agora.

Essas questões estão imbricadas na construção do *Deafhood* e, paralelamente, à formação de (re)combinações e misturas dessas representações que fazem com que o sujeito surdo não possa ser entendido como uma categoria ou uma condição humana simples e já conhecida. Há surdos oralizados, há surdos que têm a língua de sinais como primeira língua (L1) (Gorski e Freitag, 2010; Vianna *et al*, 2014; Nora, 2016; Quadros 2017b), outros que adquiriram a língua de sinais como segunda língua, e mais uma infinita combinação de possibilidades em relação a esta condição do sujeito surdo em relação às línguas com as quais ele opera no dia a dia. Além disso, não só os surdos, mas também os ouvintes que têm alguma relação com a surdez experimentam a mobilidade linguística dependendo do contexto em que estão inseridos. Um contexto faz com que a L1 de alguém possa se caracterizar como língua primária (Quadros, 2017b), ou seja, mais usada naquela interação, e se tornar secundária logo depois porque a pessoa se deslocou contextualmente. Esses deslocamentos, que antes eram quase sempre físicos e geográficos, atualmente são também virtuais e Jacquemet (2005) atribui esse fluxo à sofisticação tecnológica acelerada a partir da década de 1990, que fez com que a comunicação eletrônica global se constitua como uma possibilidade de posicionamento social, político, cultural e identitário através do “desenvolvimento constante de formações sociais diaspóricas, em que as pessoas têm múltiplas possibilidades de se atrelar linguística e culturalmente” (Jacquemet, 2005, e-p.

96¹⁰). A mobilidade humana referida por Jacquemet (2005) foi percebida em contraponto à antiga formação estática de impérios e de Estados-Nação que delimitavam valores, línguas e linguagens a pertencimentos identitários e culturais territorializados nos limites desses impérios e/ou Estados-Nações. Curiosamente, a década de 1990 foi notabilizada também pela recrudescência das políticas de identidade de caráter essencializador na afirmação das diferenças como limites da territorialidade identitária (Skliar [1998] 2005; Perlin, 2003; Thoma e Lopes, 2005, 2006; Strobel, 2008). São movimentos sociais conceitualmente opostos acontecendo simultaneamente.

A ideia de identidade surda eventualmente se coloca em contraposição à de identidade ouvinte, e somente nas últimas duas décadas identidades passaram a ter as suas referências no plural, com as discussões mais aprofundadas sobre a tendência à fluidez e à multiplicidade e justaposição de facetas identitárias na construção do sujeito social que passa a se construir buscando uma identidade fluida, o que em certa medida pode contribuir para uma perspectiva de complementariedade das identidades, refutando a ideia de oposição.

As diferenças entre as pessoas podem aproximá-las na formação de grupos identitários, mas também podem se constituir como uma barreira interacional e até mesmo motivação para conflitos. Na diferença surdo-ouvinte, a visão de si do ouvinte como sujeito integrado nos padrões socioculturais vigentes causa estranheza diante do sujeito surdo (Thoma e Lopes, 2005, 2006) nos espaços sociais, incluindo a sala de aula de contexto acadêmico.

Simultaneamente, para o aluno surdo a percepção desse estranhamento do ouvinte associada à visão de ser um sujeito não integrado nos padrões socioculturais correntes muitas vezes é motivo para se distanciar de uma possível inclusão. Essa situação é narrada, considerando a visão do aluno surdo, por Bisol *et al* (2010, p. 14):

Os conceitos que giram em torno da experiência de anormalidade e deficiência marcarão as relações entre surdos e ouvintes assim como marcam as relações entre as pessoas em qualquer situação de ruptura do ideal de um corpo tido como normal. É nesse sentido que podemos compreender a seguinte fala: “Porque eu percebo alguns professores ficam assustados e outros ficam desconfiados, pensam... outros ficam preocupados. Parece que tenho corpo

¹⁰ “the sustained development of diasporic social formations, in which people bear multiple linguistic allegiances and cultural belongings”. Tradução minha.

quebrado, dá medo para as pessoas”.

A crise e as transformações discursivo identitárias das últimas décadas fizeram com que ser surdo, hoje, possa ser entendido como o que era no passado, mas também -e principalmente- um sujeito que, assim como o ouvinte, está identitariamente em trânsito inacabável e constante, em construção multifacetária líquida, situada na interação. Esse reconhecimento, entretanto, ainda é muito inicial.

Parece que o tempo presente, o ambiente cultural e identitário da contemporaneidade, é um espaço caracterizado como a síntese que Thoma e Lopes (2005, p. 66) fazem: “um tempo de hibridismos culturais e de desorientação, onde a afirmação das diferenças emerge a cada dia” e que é pauta de problematização de Bhabha ([1998] 2005) e Moita Lopes e Bastos (2010). Em adição a isto, Jacquemet (2005, e-p. 124) aponta o processo de desterritorialização de grupos sociais servindo de base para o tópico central da globalização no sentido da “dissolução da suposta imbricação natural entre local/território e práticas culturais, experiências e identidades”. É importante considerar que se reconhece que a língua é uma parte relevante de uma dada cultura e, em contrapartida, que o impacto das práticas culturais e identitárias sobre um determinado idioma é intrínseco, retroalimentado e inevitável. Isso nos leva a concluir que, de um ponto de vista antropológico e sociolinguístico, os surdos reafirmam estreita relação entre língua e cultura pelo reconhecimento da língua de sinais e de empoderamento da cultura surda, que vêm sobrevivendo e resistindo até mesmo a períodos históricos críticos de opressão e a mecanismos e práticas de normalização dos sujeitos surdos na educação, na medicina e nas relações sociais em geral.

Não obstante, a liquidez da contemporaneidade, nos dizeres de Hall ([1992], 2006), a vida social está sendo repensada por estarmos vivendo transformações em uma espécie de crise na forma como vimos experimentando o nosso lugar no mundo. No passado, as pessoas viviam sob padrões muito nítidos e bem acabados do que era ser homem, mulher, homo ou heterossexual, pobre ou rico etc. E ser surdo também. Com essas transformações sociais especialmente a partir da segunda metade do século XX, passamos a viver os "tempos líquidos" (Bauman, 2007) e os processos de desterritorialização e reterritorialização de subjetividades (Jacquemet, 2005, 2016), quando as representações e construções passam a todo instante por mudanças que nos levam a experimentar padrões muito menos estáveis

a respeito das nossas identificações sociais de como estar no mundo.

Cada vez mais integrados em contextos multilíngues através das novas tecnologias, especialmente as baseadas na internet, os sujeitos surdos e ouvintes experimentam processos de mistura, hibridização e creolização de línguas a todo momento proporcionados pela mobilidade que é dada pelo uso da telefonia móvel, pelas redes sociais, pela TV e todas as possibilidades de interação e comunicação via internet (Jacquemet, 2005, 2016). Não obstante, por serem de alguma forma sujeitos bi/multilíngues, os surdos, membros de uma minoria linguística praticante da Libras, transitam entre os participantes de comunidades da cultura surda e os de comunidades da cultura majoritária de hegemonia de poder da língua portuguesa. Isto faz com que estejam entre pertencimentos e construções identitárias nas diversas ações sociais do cotidiano.

No caso dos sujeitos socialmente estigmatizados (Goffman, [1963] 2008) como anormais (Foucault, 2002), entre eles os surdos, a noção atual de negociação, transformação e mobilidade afasta esses indivíduos da ideia de aperfeiçoamento e normalização que foi e ainda é, em alguma medida, necessária à integração do sujeito na vida social. Em recrudescimento a este processo de integração, entendo que a territorialização da cultura surda se dá pelo uso da língua de sinais como língua primária (Quadros, 2017b) na interação, assim como entendo a língua de sinais como elemento fundamental de fortalecimento das identidades na perspectiva de Bauman (2005), Jacquemet (2005, 2016), Fabrício e Bastos (2009) e Quadros (2007b). Bauman (2005, p. 17) quando afirma que a todo momento estamos negociando, revogando e restabelecendo pertencimentos e identidades na ordem da interação, em uma dinâmica de fluxos que “são fatores cruciais tanto para o *pertencimento* quanto para a *identidade*” e o uso da língua de sinais como língua primária nas interações pode ser um fator importante nesses fluxos. A perspectiva de Jacquemet (2005, e-p. 115) vai ao encontro dessa ideia de movimento e identifica uma “mudança gradual da noção antropológica de cultura geográfica e socialmente territorializada para associações estabelecidas nas interações face a face” e que podem ser motivadoras de negociações importantes. Quadros (2007b) afirma que a língua de sinais atua como "elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos". Por fim, a perspectiva de Fabrício e Bastos (2009, p. 40) de

“práticas discursivas, práticas identitárias e mundo social se encontram entrelaçados, em permanente relação de implicação mútua”, se aplicada ao contexto de interação surdo-ouvinte, amarra as questões de uso da língua de sinais como prática discursiva sedimentadora de interações menos assimétricas entre surdos e ouvintes ao deslocar elevando a língua de sinais da posição de língua secundária para primária (Quadros, 2017b).

Os Estudos Surdos vêm ao encontro dessas considerações quando trazem, em alguma medida, uma visão atrelada aos aspectos do cotidiano social do sujeito surdo como fatores importantes na formação de significados interacionais. A partir daí, é reforçada a pressuposição da relevância do uso da língua de sinais como língua de instrução na constituição da sala de aula de educação de surdos, com embasamentos na pedagogia visual, no bilinguismo e na multimodalidade, e contextualizada nos aspectos das culturas, colonialismo, relações de poder e identidades sociais das sociedades, e enfoque nas especificidades brasileiras e na cultura e identidades surdas e multiculturalismo.

A episteme surda está em fase de empoderamento e esta pesquisa, que se insere no campo dos Estudos Surdos, pretende contribuir com o processo de reflexão sobre a interação entre Libras e Português, nos Cursos Letras-Libras na UFRJ. São variados os saberes científicos criados todos os dias sobre a vida surda, em torno da qual surdos e ouvintes se alinham e procuram compartilhar experiências e especificidades que são coconstruídas em processos mediados pela linguagem nas interações face a face, que é o objeto de interesse desta pesquisa.

Essas considerações norteiam a minha prática docente em adotar a Libras como língua de instrução em sala de aula, e subjazem às interações gravadas. Um dos possíveis resultados, no âmbito da pesquisa, virá da reflexão sobre as experiências transidiomáticas pelo uso da Libras, Português e outras formas de linguagem, incluindo formas de comunicação não linguísticas (verbais ou gestuais), na interação entre professor e alunos surdos e ouvintes, no contexto da sala de aula.

2.3. Aspectos linguísticos da Libras e seu uso

Os surdos passaram séculos sem que suas línguas de sinais fossem descritas e analisadas, pois sequer eram consideradas línguas, até que os estudos do

linguista W. Stokoe na década de 1960, possibilitaram uma importante quebra de paradigmas ao demonstrar que a ASL ¹¹ possui todas as características morfológicas, fonológicas, fonéticas, sintáticas, pragmáticas e semânticas que pudessem garantir este seu estatuto linguístico. Portanto, a partir desses estudos sobre a ASL, as demais línguas de sinais de todo o mundo ganharam o seu estatuto linguístico e passaram a ser estudadas, pesquisadas e consideradas como línguas. E são consideradas línguas naturais por terem surgido no seio da comunidade surda por meio das interações (Sousa, 2010). No Brasil, o Oralismo e a Comunicação Total estiveram, durante muito tempo, ofuscando as iniciativas de estudos da língua de sinais, e os estudos da linguista Lucinda Ferreira Brito, no Rio de Janeiro, a partir da década de 1980, marcaram o assentamento das pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais, ao lado da Professora Eulália Fernandes sobre a educação dos surdos; a partir daí o bilinguismo começou a ser difundido. Hoje, que a Libras está legalizada e em franco processo de difusão, as comunidades surdas a defendem e reivindicam cada vez mais o seu uso, em especial nas interações face a face, como na sala de aula dos Cursos Letras-Libras.

A modalidade espaço-visual (Ferreira, [1995] 2010; Pimenta e Quadros, [2006] 2013) das línguas de sinais faz com que a sua produção linguística aconteça de maneira bastante diferente da produção em línguas orais, tendo o uso do espaço uma posição central, conforme definem Pimenta e Quadros, [2006] 2013), através de apontações, direcionamento do olhar e a própria produção imagética dos sinais em localizações espaciais específicas.

A configuração de mão (doravante, CM), de acordo com Ferreira ([1995] 2010, p. 36) “são as diversas formas que a(s) mão(s) toma(m) na realização do sinal”. Pimenta (2011, p. 20) aprofunda a conceituação e define como "um dos parâmetros gramaticais da língua de sinais que, no caso da brasileira, somam sessenta e uma formas diferentes de se configurar a mão”.

Locação da mão ou ponto de articulação, para Ferreira ([1995] 2010, p. 37), “é o espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados”. Quadros e Karnopp (2004) o definem como "um dos três principais aspectos formacionais da ASL", já que está presente na articulação de

¹¹ ASL – *American Sign Language*, Língua de Sinais Americana.

início e término da palavra (sinal). Portanto os sinalizantes usam o espaço à frente do corpo e alguns locais do próprio corpo como pontos iniciais ou finais de produção dos sinais.

O movimento, para Ferreira ([1995] 2010, p. 38), “é um parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal); portanto, trata-se do deslocamento da mão durante a execução do sinal, possuindo diferentes formas e direções.

Alguns sinais são feitos com uma das mãos, outros com as duas mãos e, nestes casos, ambas podem assumir papel simultâneo de produção de sentido, assim como uma das mãos pode assumir o papel de sinalizadora principal também chamada de mão ativa, enquanto a outra, a mão passiva, serve de base. A utilização da mão direita ou esquerda como ativa ou passiva depende do indivíduo sinalizante ser canhoto ou destro, sem que isto interfira na produção de sentido.

A produção em Libras requer que os sinalizadores estabeleçam os referentes do discurso associados a uma localização espacial (Pimenta e Quadros, 2009b; Quadros e Karnopp, 2004), sendo que estes referentes podem estar presentes ou não no momento da produção. Esse estabelecimento de localização espacial para referentes é um recurso obtido com o uso de sinais, classificadores, apontação, direção do olhar e posição do corpo do sinalizante e, a partir desta localização, arbitrada no caso do referente não estar presente realmente, dá-se a flexão dos verbos com concordância, também chamados de verbos direcionais.

Para Quadros e Karnopp (2004, p. 88), o léxico da língua de sinais brasileira é formado por um núcleo resultante dos itens lexicais de soletração manual (alfabeto), mais os itens lexicais nativos, e ainda a incorporação de itens lexicais não nativos, incorporação esta que pode se dar por empréstimos linguísticos de outras línguas de sinais e por meio dos classificadores.

Classificadores ou CL, segundo Ferreira ([1995] 2010, p. 102), “são morfemas que existem em línguas orais e línguas de sinais”. São formas complexas em que a configuração de mão, o movimento e a locação da mão podem especificar qualidades de um referente e, desta forma, podem participar do processo de formação de novas palavras, a lexicalização.

Como quaisquer línguas, as de sinais apresentam variações a partir de fatores de ordem social, linguística e extralinguística (Sousa, 2010). Esses fatores são: (a) Origem geográfica; (b) Status socioeconômico; (c) Grau de escolarização; (d) Idade; (e) Sexo; (f) Mercado de trabalho; (g) Redes sociais. Não obstante, estas categorias de variações parecem não dar conta de todas as possibilidades de associação social e identitária que vá desencadear em uma forma de produção linguística diferente da forma padrão, que vem sendo sistematizada com grande recrudescência nos últimos anos por conta do maior acesso de surdos à vida acadêmica, que ocorreu a partir das transformações sociais e educacionais em decorrência da Lei de Libras.

No caso de encontros surdos, onde a interação face a face não conta com a presença de ouvintes, podem ocorrer modificações nas estruturas linguísticas nas realizações de fala a partir desse tipo de enquadre “encontro surdo-surdo”, onde a fala pode ser mais relaxada ou rápida, por exemplo, a partir de um repertório linguístico comum dos falantes ao qual Quadros (2017b, e-p. 691) faz referência quando afirma que a língua de sinais se encontra "na zona de conforto dos surdos".

Desta forma, assim como a fala em interação entre ouvintes, grupos de surdos conversando pressupõem algum conhecimento do repertório linguístico destes falantes, ao mesmo tempo que são enquadres nos quais a produção das configurações de mão, locação ou movimento, por exemplo, não precisam seguir a forma padrão da língua. Ou seja, são geradas novas “estruturas” que se amalgamam ao contexto e constroem - ao mesmo tempo que são construídas por - determinados enquadres interacionais.

2.4. Línguas em contato em contextos surdos

A vida em surdez encontra, na ordem da interação, forte centralidade na questão de línguas em contato, que incluem não somente Libras e Português, mas outras formas de linguagem que incluem diversas modalidades linguísticas, como a bimodalidade (Quadros, 2017a), as línguas de herança (Quadros, 2017b) e empréstimos (Ferreira, [1995] 2010; Nascimento (2010). A sala de aula bilíngue com alunos surdos e ouvintes pode se transformar em um importante espaço de debate, resistência e defesa de uma “ordem surda” na sala de aula, em oposição ao

paradigma pré-estabelecido, que está centrado na cultura e no sujeito ouvinte.

O Brasil é uma nação multilíngue em decorrência de ter sido, historicamente, um espaço de fortes movimentos sociais do ponto de vista de migrações e invasões de todo tipo. Apesar disto, o Estado Brasileiro sempre resistiu em aceitar a ideia do multilinguismo, e a língua portuguesa se consolidou no patamar de única língua oficial e de maior prestígio. Essa consolidação do Português não só como língua oficial, mas como única língua culturalmente reconhecida como tal, vem ocorrendo desde o século XVIII, com as medidas adotadas pela política linguística do Marquês de Pombal a pedido do rei de Portugal, a partir da necessidade de consolidação e preservação do poderio colonial como "uma questão fundamental para Portugal, no sentido da preservação da colônia", como afirma Trouche (2017, p. 1).

Portanto há séculos que essa situação de luta pela hegemonia de poder da língua portuguesa no Brasil vem se desenvolvendo, e apenas recentemente os governos vêm cedendo às pressões dos movimentos sociais, adotando medidas que possibilitem que as demais línguas em uso pela população brasileira sejam devidamente respeitadas, ainda que o Português mantenha a sua hegemonia (Sá, 2011; Thoma e Lopes, 2005, 2006; Freitas, 2009, 2013; Quadros, 2007b; Rezende, 2012, Rodrigues e Silva, 2017).

No caso da língua de sinais brasileira, esse processo foi muito incrementado com a sua legalização e processo de regulamentação. É comum ouvir que a Libras foi oficializada no Brasil, mas, nesta pesquisa, como anteriormente dito (ver seção 2), é entendido que a sua regularização não é uma oficialização, mas sim um processo de legalização e de solidificação da ideia de que a língua de sinais brasileira é uma língua e que deve ser a primeira língua dos surdos, com todas as imbricações socioculturais, políticas e educacionais que daí advém.

Se juntarmos o imaginário brasileiro decorrente das relações de poder resultantes da regulamentação e da prática da língua portuguesa em contraponto com o que permeiam as relações de poder nas demais línguas do Brasil, inclusive a Libras, veremos que o resultado não poderia ser outro senão o que está explícito na Lei nº10.436, a Lei de Libras, em seu Parágrafo único: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Essa determinação legitima a hegemonia do Português (Freitas, 2013) e, de certa forma, hierarquiza o Português em um patamar superior em relação à Libras, já que grande parte do registro do conhecimento humano é feito pela escrita, os processos de ensino e aprendizagem são baseados na leitura e escrita, enfim, a escrita é um dos pilares do saber humano que se dá também pela marginalização das culturas orais e pela noção de letramento autônomo generalizado que torna somente a escrita como tecnologia para construção do conhecimento (Nogueira, 2014).

Pode parecer, à primeira vista, que o parágrafo da Lei de Libras citado acima seja pertinente, correto e muito bem-intencionado, já que de fato os surdos vivem em um ambiente cultural e linguístico híbrido e a situação ideal para a sua inclusão no cotidiano majoritariamente ouvinte e utente da língua portuguesa é que este sujeito seja bilíngue. Além disso, a modalidade escrita da Libras não está plenamente desenvolvida nem amplamente aceita e socializada pelas comunidades surdas em função das restrições ao uso do Sign Writing¹², ELIS¹³ e de outras propostas de escrita da Libras. No entanto, o que parece ser apenas um parágrafo da Lei pode ser interpretado também como a ratificação de práticas discursivas reguladoras e de estratificação dos sujeitos utentes do Português versus os utentes da Libras, que não permitem um uso social desta que não seja legitimado ou acompanhe aquela (Freitas, 2013).

A herança da ideia de superioridade da língua oral, mesmo que em menor escala, continua acompanhando a história das pessoas surdas, e ainda é a mesma que levou o Congresso de Milão de 1880 a determinar a proibição das línguas de sinais no século XIX na educação de surdos em todo o mundo. Sabe-se que em História, um século e meio de correlação de forças e acontecimentos pode ser algo significativo, mas também é verdade que este mesmo período normalmente é pouco para moldar o imaginário dos povos em direção a novas ideias e diferentes formas de encarar a vida e a ordem social, especialmente se estas novas ideias se referem à diversidade humana, que de fato nunca foi uma matéria de fácil

¹² Sign Writing - Segundo STUMPF (*apud* Thoma, 2004) é “um sistema para representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações”.

¹³ ELIS - Sigla para "Escrita das Línguas de Sinais", sistema de escrita criado por Mariângela Estelita Barros em 1998 no Brasil. Apresenta estrutura de base alfabética, linear e organizada a partir dos parâmetros dos sinais propostos por Stokoe.

compreensão para cada um de nós, seres humanos (Freitas, 2009; Nora, 2016). A alteridade é e sempre foi um grande desafio humano.

Assim, a condição de inferioridade dos surdos e das línguas de sinais foi legitimada no século XIX no Congresso de Milão e parece que estes valores seguem até hoje bastante fortes no Brasil, e até mesmo quando uma Lei Federal é promulgada com o objetivo de ratificar a forma de comunicação dos surdos, é posta de forma clara e sem chance de discussão a hegemonia da língua “nacional” brasileira, o Português. Esse embate secular é outro aspecto subjetivo que subjaz às interações face-a-face entre surdos e ouvintes em macro e micro contextos, espaços discursivos onde se situa o fenômeno de línguas em contato no Brasil em relação aos surdos.

2.4.1. Empréstimos

Em países linguisticamente diversos como o nosso, o fenômeno de línguas em contato (Nascimento, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Castro, Valsechi e Freitas, 2016) é mais do que aceitável: é plenamente esperado, e é utilizado provocando inúmeras consequências. Uma delas é o empréstimo linguístico, que provoca a utilização de letras do alfabeto na constituição de sinais da Libras.

Segundo Nascimento (2010, p. 202), “geralmente, os empréstimos lexicais são os primeiros a se manifestarem em línguas que estão em contato”. Há diversas definições e especificidades para os empréstimos linguísticos, que não cabem neste estudo, e que apenas admitem e encaram o fenômeno de empréstimo, cópia, troca e/ou transferência linguística como um dos elementos de causa e efeito da dinamicidade das línguas em contato. Segundo Nascimento (2011, p. 230):

O termo empréstimo, *borrowing* em inglês, tem sido discutido por diversos linguistas que julgam esta denominação como inadequada. Por isso, há literaturas que oferecem outros termos alternativos para denominar este mesmo fenômeno. Cópia lexical é uma dessas terminologias opcionais sugerida pelo linguista William Thurston (1987), como mencionado por Crowley (1997, p. 240). Newmark (1981, *apud* Aubert, 2003, p. 29) usa o termo transferência; já importação é a terminologia usada por Correia e Lemos (2005, p. 52), entre outros.

Tudo isso considerado, doravante esta pesquisa assume o termo empréstimo. Empréstimos linguísticos têm a ver com a dinâmica da troca de valores

entre os ouvintes e os surdos que, em grande número no Brasil, se consideram integrantes da cultura surda, minoritária e inserida em uma cultura hegemônica, a cultura da audição. No entanto, é possível que visões de tendência essencializadora estejam, eventualmente, contribuindo para o reforço da ideia da cultura surda como algo puro a ser protegido da cultura hegemônica da audição (e do Português), o que certamente está por trás de algumas discussões sobre a pretensa inadequação do uso de letras em sinais das línguas de sinais que vêm acontecendo nos locais de encontro surdo, segundo Strobel (2008). Locais de encontro surdo são, para a autora, constituídos pelas redes sociais digitais e os espaços de discussão acadêmica, escolar e social em que a temática da língua de sinais e das relações de poder entre surdos e ouvintes sejam postas em debate.

As letras do alfabeto emprestadas do Português não são de propriedade dos ouvintes, dos utentes das línguas orais e nem sequer da língua portuguesa; pode-se afirmar sem dúvida que são signos com a possibilidade de serem compartilhados entre ouvintes e surdos para a transmissão do conhecimento em ambientes bi/multilíngues em que surdos e ouvintes interagem, muitas vezes fazendo-se valer da datilologia. Sua origem se perde no tempo e certamente está atrelada à interação entre os surdos e os ouvintes.

Há vários tipos de empréstimos a que recorrem os usuários de Libras. Segundo Ferreira ([1995] 2010, p. 21), são observados empréstimos do tipo “lexical, inicialização, sinais de outras línguas dos sinais, domínios semânticos e, até mesmo, empréstimos de ordem fonética”. A autora afirma ainda que foi desenvolvido “um alfabeto manual que é constituído de Configurações de Mão constitutivas dos sinais, as quais representam as letras do alfabeto da língua portuguesa” (Ferreira, [1995] 2010, p. 22). Trata-se da datilologia, que é usada para gerenciar diferentes sistemas linguísticos, seja na tradução de nomes próprios ou para exprimir palavras que não sejam encontradas equivalentes na Libras. A datilologia tem sido bastante utilizada na educação e em todas as demais esferas sociodiscursivas dos surdos e ouvintes das comunidades surdas onde se faz necessária como um recurso linguístico de troca eventual de signos, ou mesmo de um empréstimo lexical, dependendo do contexto de utilização. Para Nascimento (2011, p. 387), “a datilologia é muito útil às línguas de sinais. Provavelmente, é decorrente do contato de educadores ouvintes com aprendizes surdos”.

Há inúmeros sinais que se lexicalizaram a partir de empréstimos linguísticos de letras de palavras em Português, inclusive da datilologia, e se tornaram sinais da Libras em um movimento perene de coconstrução e transformação linguística líquida.

2.4.2. Alternância e sobreposição modal

A seção anterior tratou de um tipo de empréstimo linguístico que é empregado com frequência nas produções em língua de sinais devido ao fenômeno de línguas em contato, e que provoca a utilização de letras do alfabeto na constituição de sinais da Libras. Outros fenômenos são usados mediante línguas em contato, e, destes, a alternância e a sobreposição modal são duas das mais importantes misturas de códigos, quando o tema é a produção de sentido nas interações bi/multilíngues entre surdos e ouvintes.

Se o processo de comunicação se dá entre falantes bi/multilíngues, o fenômeno de línguas em contato provoca importantes resultados vistos como mistura de línguas (ou códigos), entre eles a alternância de línguas ou *code-switching* e a sobreposição de línguas ou *code-blending* (Oliveira, 2006; Sousa e Quadros, 2012; Quadros, 2017a).

Oliveira (2006, p. 13) afirma que, em produções com alternância de códigos, os falantes bi/multilíngues "além de alternar entre variantes, podem alternar entre códigos ou mesmo misturá-los na interação, criando, deste modo, enunciados híbridos no processo denominado *code-switching*". O fenômeno da alternância de línguas é encontrado tanto na oralidade quanto na escrita e é considerada uma habilidade importante, segundo Sousa e Quadros (2012; e-p. 23), para "gerenciar diferentes sistemas linguísticos, habilidade essa resultante de fatores cognitivos, linguísticos e sociais".

Para Blom e Gumperz ([1972] 2013, p. 46), "as relações sociais atuam como variáveis que intervêm entre as estruturas linguísticas e as suas realizações de fala". Isto significa que a alternância de código nas produções demandam um conhecimento linguístico e sociocultural que precisa ser compartilhado entre os falantes para que o comprometimento conversacional de fato aconteça.

A alternância de línguas envolvendo língua de sinais e língua oral é um

fenômeno de fácil observação nas interações entre surdos e ouvintes. Sousa e Quadros (2012) afirmam que ela acontece, por exemplo, diante de dificuldades de expressão em uma língua e os interagentes mudam para outra língua onde encontram, mais facilmente, a forma desejada de se expressar. Mas não somente nestes casos. Ao fazerem uma análise do fenômeno da alternância de línguas entre os chamados bilíngues unimodais, Sousa e Quadros (2012) citam Emmorey *et al* (2008, p. 58) na afirmação que os chamados bilíngues unimodais alternam entre línguas, por exemplo, “quando uma língua não tem uma tradução aplicável para uma palavra, conceito ou expressão que eles desejam expressar”. Esses autores afirmam que isso também ocorre com os chamados bilíngues intermodais, quando, por exemplo, não é possível expressar em inglês informações que se dão de uma forma única na ASL (Sousa e Quadros, 2012; e-p. 98).

Portanto a alternância de línguas acontece como ação discursiva, aqui entendida como ação social, com motivos e propósitos variados, ou seja, desde escolhas léxico-gramaticais em busca de adequações de significados para favorecer a comunicação entre os interagentes até construções identitárias, e as autoras acima acentuam, citando Odlin (2009), a importância do interlocutor, que muitas vezes pode até mesmo determinar as escolhas em relação à alternância, como função pragmática: “Odlin (2009) chama a atenção para o papel do interlocutor na análise de dados de qualquer fenômeno que envolva mistura de línguas. Portanto, ele pode ser determinante para o uso (ou não-uso) da alternância” (Sousa e Quadros, 2012; e-p. 112).

Portanto, em se tratando de contexto educacional bi/multilíngue, as variações com alternância de códigos e sobreposição modal são constantes, e têm despertado interesse crescente entre os pesquisadores de línguas de sinais, especialmente no que diz respeito às diferenças modais, já que as línguas de sinais são de modalidade espaço-visual e as línguas orais são de modalidade oral-auditiva.

As diferenças modais criam outras possibilidades de práticas pelos usuários das línguas orais e de sinais, ou seja, bi/multilíngues bimodais, que não são possíveis entre os bi/multilíngues unimodais, simplesmente devido às limitações articulatórias, que não torna possível uma pessoa falar duas línguas de uma mesma modalidade ao mesmo tempo.

Portanto, o desempenho verbal de um falante (de língua oral ou de sinais) em um processo de comunicação, fica condicionado a fatores linguísticos e socioculturais intrínsecos à situação de interação, e não é diferente nas interações em sala de aula dos Cursos de Graduação em Letras-Libras em que foram gerados os dados da pesquisa.

Nesse contexto há, em uso, a Libras, que como dito anteriormente, é de modalidade espaço-visual, o Português, que é de modalidade oral-auditiva e outras formas de linguagem, em um intrincado caldo de combinações. Esta condição de dupla modalidade na situação de uso de línguas favorece a produção da fala de sinais articulada alternada ou simultaneamente à fala oral.

O fenômeno da fala simultânea por uma única pessoa é chamado sobreposição de línguas ou *code-blending*. Para Sousa e Quadros (2012; e-p. 47), a diferença entre alternância e sobreposição de línguas é bastante clara: "Enquanto no *code-switching* há a alternância de uma língua para outra, no *code-blending* as duas línguas são produzidas simultaneamente".

Sousa e Quadros (2012, e-p. 56) aprofundam a definição do fenômeno da seguinte forma (citando Emmorey *et al*):

Um fenômeno que se assemelha à alternância de línguas é o *code-blending*. Trata-se da sobreposição de línguas, possível somente em casos em que há a presença de línguas de modalidades diferentes - daí o termo bilinguismo intermodal. Emmorey *et al* afirmam que ocorre sobreposição de línguas quando "os sinais da ASL são produzidos simultaneamente ao inglês falado" (2008:44, tradução nossa).

Ainda sobre a sobreposição modal, Quadros *et al* (2014a, e-p. 5) afirmam que "crianças bilíngues bimodais fazem alternância e sobreposição de línguas em um complexo contexto de negociações de uso da(s) língua(s), ou seja, um fenômeno sociointeracional".

Sousa e Quadros (2012) usam a expressão bilinguismo intermodal em referência à sobreposição de línguas por uma pessoa bi/multilíngue que utiliza duas línguas de modalidades diferentes ao mesmo tempo, enquanto Quadros (2017a) utiliza a expressão bilinguismo bimodal quando trata do mesmo fenômeno.

Para Sousa e Quadros (2012), utilizar bilinguismo intermodal é um cuidado de ordem conceitual para que o fenômeno não seja confundido com a prática conhecida no Brasil como Português sinalizado, que seria a sinalização em

Libras utilizando a estrutura da língua portuguesa, variação que é largamente identificada na literatura como *bilinguismo bimodal*. Nos Estudos Surdos o termo *Português sinalizado* é utilizado em referência ao sistema artificial de mistura de línguas na produção de Português e Libras em que as escolhas léxico-gramaticais do falante seguem a estrutura do Português e que, segundo Castro (2012), podem gerar grande confusão e dificuldade de atribuição de significado do enunciado por parte dos surdos, já que nestes casos a visualidade não é enfatizada.

Para o autor, o mau uso do espaço de sinalização não permite uma produção imagética da fala e o foco principal é deslocado para as escolhas lexicais, que ficam sintaticamente organizadas segundo estruturas típicas do Português. Segundo o autor:

Partindo do princípio de que surdos são pessoas com experiência visual de vida, a visualidade deveria ser sempre mais enfatizada nas produções em língua de sinais, especialmente na tradução das fábulas e contos, que são textos expressivos e necessitam de componentes imagéticos bem constituídos para a visualização das histórias (Castro, 2012, p. 113).

Partindo do conceito que as produções em língua de sinais são imagéticas e multimodais no sentido de serem não meramente lexicais e fazerem uso de expressões faciais e corporais, além de gestos não gramaticais, nesta pesquisa optei por utilizar o termo *multimodalidade* (Goodwin, 1984; Mondada, 2009) em relação aos fenômenos resultantes das línguas em contato em geral e, especificamente, usar a expressão *sobreposição modal* (Quadros *et al*, 2014a) para a produção simultânea, já que a diferença de modalidades entre a Libras e o Português possibilita o seu uso simultâneo para eventuais fins de produção de sentido, que é o que me interessa nesta pesquisa. A multimodalidade, nos termos citados, se refere à forma como os interagentes se organizam para iniciar e manter uma interação não apenas através da fala e na conformação e organização de turnos, mas também no posicionamento, movimentos e forma corporal que assumem para negociar continuamente a organização da interação. São atividades de corpo e de fala, que, quando há mais de uma língua em uso, muitas vezes as misturas de línguas e outros códigos podem ser escolhidos como elementos constituidores e retroalimentadores da interação.

Portanto, a utilização dos termos multimodalidade e sobreposição modal são escolhas que se justificam na consideração de que: a) o ser humano pode

ser conceitualmente definido como multimodal, na medida em que faz uso de diversas estratégias comunicativas linguísticas, meta linguísticas e não linguísticas nas interações; b) meu interesse neste estudo é na construção de sentidos nas interações, portanto com viés sociolinguístico que prefere se debruçar menos sobre conceituações sistêmicas de descrição da língua e mais sobre os aspectos interacionais.

2.4.3. O bi/multilinguismo de surdos e ouvintes e a sala de aula do Letras-Libras

Os surdos formam grupos nos quais a língua de sinais e a língua oral partilham –e muitas vezes disputam- espaços de (co)produção de conhecimento a partir da apropriação, pelos sujeitos bilíngues, dos dois códigos distintos para utilização em comunidades surdas ou não, ou seja, em todos os espaços sociais, políticos, culturais e identitários. Assim, estão permanentemente em contato e conflito na (co)produção de significados que emergem de práticas discursivas, entendendo, como Fabrício e Bastos (2009, p. 40), que “práticas discursivas, práticas identitárias e mundo social se encontram entrelaçados, em permanente relação de implicação mútua” inclusive nas aulas bi/multilíngues que servem como contexto para a geração de dados desta pesquisa (Bisol, 2009; Quadros, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Quadros, Lillo-Martin e Pichler, 2013, 2014; Quadros, Lillo-Martin e Emmorey, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016; Duarte e Mesquita, 2016; Nora, 2016).

As definições de García (2009, *apud* Nora, 2016) nos ajudam a compreender a dinâmica dos surdos em contextos bi/multilíngues, quando faz considerações sobre a capacidade dos sujeitos transitarem entre as línguas em uso independentemente do grau de proficiência, e adota o termo *translinguagem* para denominar as práticas linguísticas de falantes bi/multilíngues, considerando não apenas a perspectiva do uso das línguas. No entanto, García (2009, *apud* Nora, 2016) opta pela denominação “educação bilíngue” em detrimento de “educação multilíngue” (Menezes, 2013) por acreditar que o primeiro seria um termo paradoxalmente mais amplo, onde as diversas facetas e orientações das políticas e práticas linguísticas estariam inseridas. O Decreto 5.626, que atualmente

regulamenta a Lei de Libras, define que escolas ou salas de aula de educação bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita do Português sejam as línguas de instrução. Por essas perspectivas (conceitual e legal), tanto cursos de ensino de língua quanto os de formação de professores e TILS como os do Letras-Libras seriam definidos como bilíngues, onde duas ou mais são línguas de instrução, mas sem considerar o uso de outras formas de linguagem que acontecem de fato, em um intrincado caldo de combinações. Considerando a ordem da interação e procurando entender melhor o que está num nível mais profundo do que é chamado de bilinguismo no contexto da surdez, me alinho a Cavalcanti e Silva (2016, e-p. 94), que afirmam que “as práticas comunicativas entre surdos e ouvintes também podem ser vistas como transidiomáticas” pelo “uso simultâneo e/ou uso sequencial de outros recursos¹⁴” que fazem parte dos repertórios linguísticos dos interagentes. Esses repertórios estão diretamente imbricados em experiências transidiomáticas (Jacquemet, 2005, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016) pelo uso da Libras, do Português e outras formas de linguagem com ocorrências dos fenômenos relacionados com a bimodalidade (Quadros, 2017a); as línguas de herança (Quadros, 2017b); os empréstimos (Ferreira, [1995] 2010; Nascimento, 2010), especialmente da ASL e SI¹⁵ (Moody, 1987); gestos conhecidos por todas as comunidades surdas e/ou ouvintes, além de movimentações corporais e faciais que não são necessariamente gramaticais nem da Libras nem do Português. Além dessas práticas, na comunicação entre surdos e ouvintes podem ocorrer produções com as misturas de códigos, especialmente a alternância e sobreposição modal ou *code-shifting* e *code-blending* respectivamente (Blom e Gumperz ([1972] 2013; Sousa e Quadros, 2012; Quadros *et al*, 2014a), que também são práticas transidiomáticas, já que imprimem aos enunciados um caráter multilíngue (Cavalcanti e Silva, 2016), de uma forma de comunicação que não chega a ser Libras nem Português exatamente, na medida em que passam a ser códigos paralelos a essas duas línguas, se considerarmos as línguas como códigos relativamente “prontos”.

Portanto considero que a comunicação entre surdos e ouvintes em sala de aula, na ordem da interação, ultrapassa os limites do conceito de bilinguismo,

¹⁴ *We contend that deaf-hearing communicative practices may also be seen as transidiomatic. [...] the simultaneous and/or sequential usage of other resources of the deaf young woman's communicative repertoire.* Tradução nossa.

¹⁵ SI – Língua de Sinais Internacional.

pois é um espaço em que se faz uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem nas diferentes práticas discursivas que são construídas nas interações a partir do repertório linguístico dessas pessoas, inseridas no mundo multimodal e multilíngue da modernidade tardia em que as novas tecnologias vêm consolidando, especialmente a partir da década de 1990, processos de desterritorialização e reterritorialização cultural, identitária e linguística (Jacquemet, 2005). Por isso, aqui é utilizado o termo bi/multilinguismo em relação à sala de aula do Letras-Libras.

No presente estudo, é assumido que o bi/multilinguismo dos surdos deve se constituir de língua de sinais como língua materna (L1) e língua oral escrita como segunda língua (L2), conforme proposto por Fernandes (2011), e outras formas de linguagem. Da mesma forma, o bi/multilinguismo dos ouvintes em contexto dos Cursos Letras-Libras deve ser o Português como L1 e Libras como L2 e outras formas de linguagem como explicitado acima. Em ambos os casos, de surdos e ouvintes e suas respectivas L1, as línguas de instrução nas salas de aula onde atuo como professor são a Libras falada (sinalizada) e o Português escrito, sendo a Libras a língua primária (Quadros, 2017b), ou seja, a de maior uso.

No contexto da surdez, a abordagem vem sendo de bimodalidade, enquanto *code-blending*, na aquisição linguística por crianças surdas e ouvintes bilíngues e adultos (Quadros, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Quadros, Lillo-Martin e Pichler, 2013, 2014; Quadros, Lillo-Martin e Emmorey, 2016; Duarte e Mesquita, 2016; Nora, 2016).

Assim, cada aluno surdo ou ouvinte pode coconstruir conhecimentos nos micro contextos de sala de aula, na interação com os alunos e o professor. Por serem minoritários, os surdos compõem uma pequena parcela dos alunos e, mesmo nas salas de aula dos Cursos de Graduação em Letras-Libras da UFRJ, eles são minoria, a despeito de serem cursos que foram criados especificamente visando ao acesso do aluno surdo ao ensino superior. Neste caso específico, a média é de um aluno surdo para dois ouvintes, proporção esta que se repete de alguma forma no quadro de professores.

Muitos desses ouvintes pertencentes às comunidades surdas (Strobel, 2008) são bilíngues. Alguns, por serem Coda, têm a língua de sinais como sua

língua materna e outros a aprendem como L2 em decorrência das experiências de encontros sociais com surdos. *CODA* é palavra formada a partir das iniciais em inglês de "filhos ouvintes de pais surdos", *Children Of Deaf Adults*. Segundo Quadros (2017a), "*Codas* representam um grupo de bilíngues que crescem em meio a uma língua visual-espacial, a língua de sinais, enquanto a língua usada pela comunidade é áudio-oral" (Quadros, 2017a; e-p. 7).

Entre os alunos ouvintes, muitos nem mesmo têm informação sobre aspectos sócio-históricos e linguísticos que estão no bojo das interações entre surdos e ouvintes, e a construção de um ideário de alteridade positiva pode ser, muitas vezes, demorado e permeado de conflitos (Vuchinich, 1990) e por discordâncias (Angouri e Locher, 2012) e, em muitos casos, esses alunos chegam ao Letras-Libras carregados dos mitos sobre as línguas de sinais e sobre os surdos, como veremos na análise de dados (capítulos 4 e 5) e iniciam um processo de desconstrução rumo a uma nova ordem ideológica, política, cultural e identitária baseada no bi/multilinguismo aprendido nas interações face-a-face do cotidiano dos Cursos. Essas são características etnográficas que venho observando ao longo dos anos de prática docente na sala de aula bi/multilíngue. É um conhecimento empírico que contribui bastante na forma como as análises dos dados são feitas nesta pesquisa.

2.5. Narrativas na interação em sala de aula de contexto acadêmico

Durante a interação em sala de aula, como veremos (capítulo 4), alunos do Curso Letras-Libras, foco de estudo, farão a sua apresentação e trarão razões, na ordem da interação em grupo, através de narrativa conversacional, por decisões no ingresso ao Curso. Utilizo, como instrumental analítico, durante a análise dos dados gerados, a perspectiva interacional de narrativas de Jefferson (1978) e de Bastos e Biar (2015), entendendo a narrativa como "o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social" (Bastos e Biar, 2015, p. 99). Essa compreensão sobre o que vem a ser a narrativa e a sua importância na construção do cotidiano social situado na interação foi a base para analisar como os alunos lidam com o passado através de relatos particulares de fatos decorridos,

situados no tempo e no espaço, e como recapitulam as experiências passadas e (re)criam a si mesmos, buscando uma coerência que favoreça a sua inserção social no curso Letras-Libras. Utilizo também a perspectiva de Labov ([1972], 2013), para relatos particulares.

Na perspectiva canônica da narrativa de Labov ([1972], 2013, p. 360), é estabelecido que "uma narrativa mínima é definida como uma sequência de duas orações ordenadas temporalmente sobre uma única conjuntura temporal". Em complemento, para o autor (p. 363) a constituição de uma narrativa é o resumo (apresentação), orientação (componentes), complicação (evento em si), avaliação (ponto), resolução (finalização) e coda (síntese e retorno ao tempo de narração). Esta estruturação é variável e, além disso, dependendo do contexto interacional, podem surgir outras propriedades, como indica Tannen (1989), com a denominação de *artful telling*, quando o narrador cria cenas narrativas com uma dramaticidade que lhe dão o caráter necessário de verdade do que está sendo narrado para que, deste modo, possa se conectar com o outro em um nível de envolvimento tal que, na interação, ambos consigam organizar e entender o mundo narrado.

A inserção social no Curso Letras-Libras, como veremos, se dá por ações interacionais, conforme Moita Lopes (2009, p. 13) descreve, quando as pessoas repensam a vida social a todo o tempo durante as ações interacionais, "agindo com outros e redescrivendo os significados socioculturais sob os quais operam". Essas ações interacionais, em narrativas, para Fabrício e Bastos (2009, p. 45), consistem em "prática discursivo-identitária que não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem em separado das relações sociais". Nesse sentido, Goffman ([1974] 2012, p. 610) trata as narrativas como a reapresentação ou *reprise* de um acontecimento passado, e não simplesmente qualquer informe, quando afirma que "é um relato expresso a partir da perspectiva pessoal de um participante real ou potencial" que, do ponto de vista do narrador, vai sendo moldado de forma temporal e dramática.

Portanto, este estudo assume que é na forma das narrativas que as pessoas (re)vivem (re)significando as suas experiências de vida, simultaneamente imprimindo, durante o processo interacional, identidades às quais se alinham. A prática narrativa é uma ação sociodiscursiva que nos ajuda a atribuir significado à vida e às coisas do mundo, além de nos fazer compreender a nós mesmos através

da nossa subjetivação como sujeitos construídos no ambiente interacional e sócio-histórico, e que é (re)construído na narrativa (Goffman ([1974] 2012; Labov, [1972], 2013; Tannen, 1989; Fabrício e Bastos, 2009). A narrativa nos permite organizar a nossa experiência individualmente na memória e, socialmente, na reconstituição da realidade cultural coconstruída na interação (Georgakopoulou, 1997; Linde, 1993; Fabrício e Bastos, 2009) e, por isto, é um fenômeno sociolinguístico interacional que está presente de forma central no nosso cotidiano.

3. Arcabouço teórico e metodológico da pesquisa na ordem da interação

Como indiquei na introdução e ao longo dos capítulos, o foco do estudo são as interações em sala de aula entre professor/alunos, alunos surdos e ouvintes entre si, com experiências transidiomáticas, em um curso de graduação. Há, assim, questões importantes sobre as narrativas construídas pelos alunos, as estruturas de participação, as construções identitárias e o uso de Libras, Português e outras formas de linguagem. E são também importantes os turnos interacionais, em interações que podem se dar entre os alunos, de forma mais simétrica, ou entre professor e alunos, de forma mais assimétrica.

O tema, o objeto, o *locus* de geração de dados da pesquisa, a trajetória multidisciplinar como pesquisador e os resultados encontrados nas pesquisas anteriores fortemente atrelados a questões relacionadas à interação com línguas em contato e à educação de surdos são elementos importantes.

A partir daí, a pesquisa se baseia nas interações em sala de aula (Garcez, 2006) bi/multilíngue (García, 2009, *apud* Nora, 2016) ancoradas no uso da Libras, Português e outras formas de linguagem e ocorrências dos fenômenos relacionados com a bimodalidade (Quadros, 2017a), as línguas de herança (Quadros, 2017b), os empréstimos (Ferreira, [1995] 2010; Nascimento, 2010) e as misturas de códigos, especialmente a alternância e sobreposição modal (Blom e Gumperz ([1972] 2013; Sousa e Quadros, 2012; Quadros *et al*, 2014a). A pesquisa agrega conceitos do fenômeno das línguas em contato (Nascimento, 2010; Sousa e Quadros, 2012; Castro, Valsechi e Freitas, 2016) com experiências transidiomáticas (Jacquemet, 2005, 2016; García, 2009, *apud* Nora, 2016; Cavalcanti e Silva, 2016) na consideração de práticas comunicativas que transitam entre fronteiras e interseções no uso da Libras, Português e outras formas de linguagem.

O foco é na investigação dos processos interacionais de como professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram o espaço de sala de aula na ordem da interação, e como se constroem individualmente e em grupos, através de Libras, Português e outras formas de linguagem em uso, por considerações das teorias de Análise da Narrativa, de Identidades e de Culturas.

Na Narrativa, parti da perspectiva canônica de Labov ([1972], 2013);

utilizei a compreensão interacional de Jefferson (1978); apliquei conceitos de Tannen (1989) e sua observação da criação de cenas narrativas com dramaticidade visando à melhor compreensão da história; o olhar de Moita Lopes (2009) no entendimento de que as pessoas repensam a vida social todo o tempo durante as ações interacionais, agindo e redescrevendo os significados socioculturais; considerei a imbricação entre relações sociais e a prática discursivo-identitária observada por Fabrício e Bastos (2009) e, por fim, apliquei o tratamento de Goffman ([1974] 2012) às narrativas, entendidas como reapresentação ou reprise de acontecimentos passados.

Para observar as questões de identidades, parti de abordagens com tendência mais essencializadora do Ser Surdo (Lane *et al*, 1996; Thoma e Lopes, 2005, 2006; Ladd, [2003] 2011; Skliar [1998] 2005; Strobel, 2008) e segui para perspectivas calcadas na fluidez e instabilidade do mundo da modernidade tardia (Hall, 2006; Bauman, 2007; Moita Lopes, 2009; Moita Lopes e Bastos, 2010) com foco na questão do ser Surdo e as relações entre linguagem, cultura, discurso e identidades (Fabrício e Bastos, 2009).

Por fim, este estudo segue os pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional (Goffman, [1963] 2008; [1959] 2018; [1967] 2011; [1974] 2012; Gumperz *apud* Pereira, 2002) com foco no conceito de estrutura de participação (Erickson e Schltz, 2013; Philips, [1976] 2013) e enquadres (Bateson [1972] 2013; Goffman, [1974] 2012), e efetiva a sua análise de dados metodologicamente orientado pela Análise da Conversa Etnometodológica (Gago, 2002; Garcez, 2006; 2008; 2012; 2014; Loder, 2008, 2009). A partir daí, é feita uma análise dos dados gerados pautada por uma perspectiva de identificação êmica (Loder e Jung, 2008; Watson e Gastaldo, 2015).

Todo esse arcabouço dialoga com os Estudos Culturais (Hall, 2006; Bhabha, [1998] 2005; Bauman, 2005, 2007) e com os pressupostos dos Estudos Surdos, especialmente no que tange à consideração da cultura surda (Lane *et al*, 1996; Strobel, 2008; Quadros 2006, 2007, 2008b).

3.1. Análise da Conversa Etnometodológica

A base da Análise da Conversa Etnometodológica é a fala-em-interação

cotidiana. A Etnometodologia é um ramo das ciências sociais que se interessa pelo que foi negligenciado durante séculos pelo olhar científico ocidental, que é o "mero senso comum" (Watson e Gastaldo, 2015, e-p. 110), ou seja, a forma como as pessoas constroem significados do mundo nas suas práticas ordinárias, especialmente nas interações, que se valem das linguagens para a expressão desses significados.

Para Watson e Gastaldo (2015, e-p. 253), o cotidiano das pessoas é operado por "questões, métodos e saberes práticos, e não teóricos" que fazem parte do saber construído e acumulado como campos de significação culturalmente compartilhados, aos quais Goffman (2012, p. 616) também se refere quando afirma que "há um caráter pré-fabricado na conversação". Ir à aula e ali interagir está entre os métodos e atitudes usados pelas pessoas para produzir ações sociais reconhecíveis na vida cotidiana, é um dos "saberes práticos" culturais, no sentido procedimental e metódico (Watson e Gastaldo, 2015, e-p. 328). Em uma interação - que pode ser em sala de aula ou não - um participante muitas vezes pode, segundo Goffman (2012, p. 616), manter a sua história "ao longo de diversos turnos consecutivos, sendo que a fala interposta dos outros assumirá em grande parte a forma de estímulo, demonstrações de atenção e outros efeitos de canal posterior". Esta forma de interação estimulada pelas trocas de falas interpostas ou mesmo ações não verbais é tratada pela Etnometodologia.

Segundo Silva, Andrade e Osterman (2009, p. 2), a observação do "modo como os participantes tratam as suas ações e as ações dos outros são o foco da análise dos etnometodólogos" e esta perspectiva orienta a presente pesquisa, ou seja, aqui se opera sob uma abordagem praxiológica da questão da ordem social na busca do entendimento de como os participantes estão agindo interacionalmente em sala de aula, produzindo significados que serão analisados à luz da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), que é uma tradição de pesquisa na área das Ciências Sociais que se pauta pela análise do que é de conhecimento prático, o chamado *senso comum* que faz com que as pessoas saibam como conversar formulando perguntas e respostas, afirmações e interrogações, convites e aceites ou recusas, saudações e despedidas etc. São etnométodos que são aplicados durante as conversas e que, segundo Watson (2015, e-p. 1270), "ao mesmo tempo produzem e monitoram sequências discursivas alternadas, na complexa atividade prática de

conversar". Por conversa entende-se uma ação social de ocorrência natural (que existiria independentemente de quaisquer analistas externos). A sua análise será orientada pelos pressupostos teórico metodológicos da ACE e, por isto, passa a ser valorizada em uma perspectiva êmica que, como visto anteriormente, privilegia o ponto de vista dos interagentes e é oposta à perspectiva ética, que privilegia o ponto de vista das teorias científicas.

Analisando a fala em interação em sala de aula, Garcez (2006, e-p. 4) aponta para "o controle social que é aí exercido, assim como a reprodução e as possibilidades de construção conjunta de conhecimentos neste ambiente", que se constitui e molda um emaranhado de intenções, compartilhamentos e envolvimento através de jogos e estratégias comunicacionais na interação.

Nos últimos anos, vem crescendo o interesse pelas interações em âmbito institucional, como no caso desta pesquisa, focada na forma como professor ouvinte e alunos surdos e ouvintes enquadram esse espaço de sala de aula na ordem da interação, e como se constroem individualmente e em grupos, através de Libras, Português e outras formas de linguagem no contexto acadêmico.

3.2. A ordem da interação na Sociolinguística Interacional: enquadres, alinhamentos e esquemas de conhecimento

Nos ambientes interacionalmente constituídos são organizadas estruturas chamadas por Erickson e Schltz (2013, p. 218) de "estrutura de participação", ou seja, "direitos e obrigações mútuas dos participantes em uma interação" e que são modificadas e (re)ajustadas ao longo da interação em suas "maneiras de falar, de ouvir, de obter o turno na fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido". A partir daí são delegados direitos e deveres dos interagentes segundo o repertório sociocultural do grupo, relativos aos papéis ratificados de falante ou ouvinte.

Pessoas em situação de fala em interação na sala de aula transitam por papéis sociais inerentes a este micro contexto interacional e seus respectivos direitos e obrigações como participantes dessas interações, que são ajustados e redistribuídos conforme o aparecimento de novas estruturas de participação.

Na década de 1970, foi introduzido um novo conceito nas ciências

sociais. Discutindo a natureza da comunicação humana sob a perspectiva da Psicologia e da Psiquiatria, Bateson ([1972] 2013) cunhou o termo "enquadre" (*frame*) vinculando-o à compreensão do tipo de encontro entre as pessoas através dos enunciados do discurso e de metamensagens que delimitam ou representam e, a partir daí, como são interpretados.

O autor partiu de um ponto de vista psicológico e matemático quando usou a metáfora do quadro, que inicialmente foi traduzido como quadro. Pela Psicologia, relacionou o conteúdo da tela de um quadro, delimitada pela moldura da mesma forma como, em um encontro entre pessoas, há limites que devem ser observados no sentido de ordenar e organizar esse encontro através das suas falas.

Sob a perspectiva matemática, a noção de conjunto serviu a Bateson ([1972] 2013) no sentido de que os elementos ali agrupados partilham semelhanças ou objetivos ou premissas. Para o autor, "o próprio quadro se torna, então, parte do sistema de premissas" e constrói e é construído pelas mensagens nele contidas.

Goffman ([1974] 2012), teórico da sociologia, se apropriou dessa noção de quadro e a desenvolveu no sentido da compreensão da dimensão relacional dos significados que emergem nas interações sociais e que são constituídos por estas e, ao mesmo tempo, as constitui em um moto contínuo auto e retroalimentador; é um processo micro político e fechado, *enquadrado*, embora não perene, onde as atividades verbais não participam sozinhas sobre o que acontece nas interações em um encontro social, mas também as não verbais são constitutivas na construção de significados.

Goffman (Op.Cit.) afirma que o estudo de quadros não se refere à análise das estruturas da vida social das quais se ocupa a Sociologia, e sim das estruturas da experiência de indivíduos na situação de interação social, ou seja, a experiência social de estar em e construir um quadro lida diretamente com a capacidade de negociar e perceber as diferenças de visões contidas no encontro social a partir dos diferentes papéis dos atores envolvidos. Segundo Goffman ([1974] 2012, p. 32):

Faremos um amplo uso do termo "quadro" no sentido que lhe dá Bateson. Pressuponho que as definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos - pelo menos os sociais - e nosso envolvimento subjetivo neles; quadro é a palavra que uso para me referir a esses elementos básicos que sou capaz de identificar. Esta é

a minha definição de quadro. Minha expressão "Análise de Quadros" é um slogan para referir-me ao exame, nesses termos, da organização da experiência.

No encontro social, os interagentes estabelecem a ideia de figura e fundo (Bateson, [1972] 2013; Goffman, [1974] 2012) desenvolvida pela psicologia como elementos constitutivos do enquadre da interação. A figura é a pessoa envolvida e fundo é o ambiente situado de forma local e temporal limitado pelo enquadre, que é construído a partir de como os interagentes se percebem na interação. Parafraseando Tannen (2013, p. 188), "é através dos enquadres que um interagente sabe se uma elocução ou mesmo um tapa se trata de uma brincadeira ou agressão". Estabelecido o enquadre, passam a existir formas de comportamento que são esperadas para a sua manutenção, e que fazem parte dos aspectos interacionais e cognitivos que subjazem à construção do discurso em encontros face a face.

Essas expectativas operam a partir de outro tipo de estrutura, os esquemas de conhecimento que se referem ao que as pessoas esperam do(s) seu(s) interagente(s) sobre posturas, atitudes e falas que, segundo Tannen (2013, p. 190), acontecem "através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo".

Voltando aos enquadres, estes são estruturas não permanentes, que todos os interagentes podem participar na sua composição. Estas estruturas se estabelecem rígidas, mas não inquebráveis, no desenrolar do processo de comunicação e, segundo Gumperz (*apud* Pereira; 2002, p. 12), há uma troca de mensagens específicas que estabelecem o enquadre na sua criação ou modificação através de pistas de contextualização no curso da interação, onde "o falante sinaliza e o ouvinte interpreta qual é a atividade em que estão operando".

As pistas de contextualização podem ser de natureza linguística ou não linguística, e auxiliam os interagentes a interpretar o que está acontecendo no momento situado da interação. Contextualizam a interação e criam, ratificam ou modificam o enquadre pertinente.

Na sinalização do enquadre, acontece o *footing*, conceito que se refere, conforme Biar (2009, e-p. 125), "ao alinhamento, à postura, posição e à projeção do "eu" na relação com o outro, consigo e com o discurso", em uma situação em que um ou mais interagentes interpretam que houve ou devem haver mudanças nas

ações envolvidas na interação, de sua parte ou de outros, e passam a ativar esquemas de conhecimentos aplicados aos atos comunicativos visando novos posicionamentos, posturas ou projeção pessoal a fim de reformular o enquadre. Isto se dá através de escolhas lexicais na fala, e também por mudança prosódica, mudança e/ou alternância de código, expressões faciais e corporais, entre outras pistas verbais ou não verbais, linguísticas ou não, que trazem consigo a informação de como o que está acontecendo deve ser entendido.

3.3. A ordem da interação e a proxêmica surda

A vida social é atravessada pelo uso de linguagens em todos os níveis, uma vez que as pessoas fazem uso delas para expor, descrever, questionar ou explicar o que quer que seja. Por isto, a relação entre as inúmeras linguagens humanas e a vida social é reciprocamente constitutiva. Para Watson e Gastaldo (2015, p. 351) "o uso da linguagem é central para o entendimento sociológico prático, isto é, para a produção de sentido", e, desta forma, a organização da vida em sociedade não seria possível sem o uso da linguagem.

O que faz uma sala de aula ser uma sala de aula? Uma sala de aula é um encontro socialmente organizado que, para que cumpra a sua função social interacional, deve se organizar por um sistema de ações face a face de tal maneira que o conjunto de indivíduos mutuamente ratificados e culturalmente governados na forma ritual se caracterize o mais próximo possível como uma equipe, que Goffman ([1959] 2018) define como "um conjunto de indivíduos cuja íntima cooperação é necessária, para ser mantida uma determinada definição projetada da situação". Neste sentido e de forma complementar, Garcez (2006, e-p. 71) afirma que em uma sala de aula os participantes interagem entre si e "julgam os comportamentos e ações uns dos outros como apropriados ou não, relevantes ou não" a partir de como as pessoas percebem este encontro social.

Como qualquer outra situação de fala em interação, a sala de aula não depende de um espaço físico para assim se constituir, mas sim da conduta e cooperação entre duas ou mais pessoas que criam as condições discursivas que vão estabelecer as maneiras pelas quais as propriedades da conversa cotidiana passam a ser reconhecidas em seu caráter institucional, isto é, em que pelo menos uma

dessas pessoas assuma a condução das ações no sistema de troca de falas de forma institucional mediante o uso da linguagem, sempre relativamente a alcançar alguma meta.

Por pertencerem a culturas diferentes (surda e ouvinte) dentro de culturas mais abrangentes (brasileira, ocidental, por exemplo), surdos e ouvintes no Brasil não compartilham totalmente as mesmas condições proxêmicas e de movimentos e expressões faciais e corporais que constituem as estruturas de participação e sinalizam alinhamentos dentro de enquadres interacionais que, segundo Erickson e Schltz (2013, p. 219) atuam como pistas de contextualização (Gumperz, 1976a) culturalmente estabelecidas.

Esses sinais culturalmente convencionados aparecem claramente diferentes entre surdos e ouvintes a partir de especificidades da cultura surda no que Strobel (2008, e-p. 38) classifica como artefato cultural "experiência visual", que define a percepção surda do mundo de maneira diferente da ouvinte, já que pessoas surdas constroem suas subjetividades a partir da percepção do mundo diferente da ouvinte.

Com o que a autora chama de "experiência visual", o sujeito surdo se vale de avisos multimodais ratificadores de papéis em uma interação, como o posicionamento frontal entre dois ou mais falantes, a organização em círculo ou semicírculo de grupos de falantes, o toque corporal, o direcionamento do olhar, o contato visual e acenos como vocativos na negociação de tomadas de turno, como os exemplos dados por Pimenta e Quadros (2009b, p. 9) sobre como os surdos chamam a atenção uns aos outros: "1. Tocar no braço ou ombro; 2. Acenar com as mãos para alcançar a visão lateral do outro; 3. Pedir a uma terceira pessoa para chamar".

Os autores acima afirmam que os ruídos conversacionais entre surdos são visuais e a interação ocorre baseada nesses códigos, já que a conversa somente se dá quando os interagentes mantêm um contato visual e se alguém se posta entre eles cria um problema comunicacional (Pimenta e Quadros (2009b, p. 52). Por fim, a proxêmica surda determina que o contato visual é fundamental em uma situação de interação com surdos, constituindo impolidez ou sinal de desinteresse quando um dos interagentes corta deliberadamente o contato visual.

3.4. Metodologia: fases de construção da pesquisa

Este estudo se insere nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e interpretativa (Denzin e Lincoln, 2006), de cunho etnográfico, com uso de metodologia etnográfica na geração dos dados (Garcez *et al*, 2014). Na análise de dados, foi utilizada como conceito da abordagem teórica (cf. capítulo 5), a estrutura de participação (Erickson e Schltz, 2013; Philips, [1976] 2013), para indicar como professor e alunos, surdos e ouvintes se organizam e enquadram o espaço de sala de aula na ordem da interação. Foi importante observarmos como os alunos se constroem individualmente e em grupos, através de Libras e Português no uso da fala em interação.

Uma vez que a geração de dados foi feita nas dependências e com alunos e professor da UFRJ, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética CEP UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro/IESC-UFRJ e aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP nº 2.170.429 (anexo).

A observação da ação social pela Análise da Conversa Etnometodológica procura descrever a ação social humana de ocorrência natural, fugindo de ambientes criados artificialmente, por isto busca a observação de dados gerados pelas ações conjuntas entre dois ou mais participantes, “ações essas que ocorreriam a despeito da presença de observadores ou de aparatos de gravação”. Segundo Loder e Jung (2008, p. 22).

Por isso, apesar das mediações, procurei interferir o mínimo possível no desenvolvimento das interações entre os alunos, ou seja, como professor-pesquisador fiz algumas recomendações e avisos iniciais e não chamei mais a atenção para a existência de uma gravação. Os avisos iniciais foram de ordem geral do tipo “faremos, a partir de agora, o registro audiovisual das nossas interações na sala de aula, buscando compreender como se dão essas relações” apontando para o enquadre referencial de "interação em sala de aula". A partir daí, na maioria das interações cheguei a me afastar a maior parte do tempo, permanecendo “presente” apenas pela representação da câmera, ou seja, como uma participação remota.

A etnografia é oriunda dos estudos antropológicos, quando estes se

baseavam no que se chamava imersão. Os pesquisadores ficavam imersos nas culturas que eram objeto de interesse e análise, e viviam por vezes durante muito tempo entre os nativos pesquisados. É um trabalho de observação, registros, anotações e análises buscando perceber o que está acontecendo no ambiente de interesse que vai sendo mapeado de forma a poder ser compreendido.

Em uma etnografia parte-se do princípio de que se deve evitar combinar o que emerge dos dados com teorias preexistentes, especialmente em relação a fenômenos semelhantes. Frankham e MacRae ([2011]2015, p. 39) afirmam que “o estranhamento ou desfamiliarização continua a ser o motivador característico do trabalho etnográfico”, e o pesquisador é movido por esses sentimentos em busca de algo a ser compreendido ou descoberto no seu âmbito de interesse científico. É um trabalho de espera, observação e escuta onde a interpretação dos dados registrados é revisada todo o tempo, o que dá o seu caráter inconclusivo e circunstancial.

Em relação ao uso de métodos etnográficos nos Estudos da Linguagem, Garcez (2015, p. 25) afirma que a etnografia contribui “para a investigação da educação em linguagem no âmbito da Linguística Aplicada” onde o trabalho de campo é um aporte metodológico que colabora para a construção epistemológica a respeito do objeto de estudo, ajudando a pensá-lo sob perspectivas circunstanciadas no seu próprio cotidiano. Garcez comenta ainda (2015, p. 298) que “o trabalho de campo com orientação etnográfica tem como guia as perguntas que fundamentam a pesquisa” e o que emerge dos dados vai ao encontro de responder -ou não- a estas indagações. Portanto, as perguntas da pesquisa, que lhe deram origem porque intrigam o pesquisador, funcionam como orientação e fundamentação da investigação e, associadas aos dados, estabelecem as condições dialógicas para a descrição do fenômeno estudado na busca da construção do seu entendimento. Esta prática, aliada a um viés sociointeracional, que é eminentemente interpretativo, procura nos dados gerados e no que emerge deles para análise, a interpretação em seus sentidos produzidos na ordem da interação de forma situada, ou seja, do que acontece aqui e agora.

Como participante das seções de fala em interação em sala de aula, eu, no papel social de professor-pesquisador, fico situado, nesta pesquisa, como um dos participantes, me relacionando e interagindo com os alunos e analisando os códigos do comportamento linguístico (Goffman, 2013) utilizados, buscando compreender

como professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram o espaço de sala de aula na ordem da interação, e como se constroem individualmente e em grupos, através da Libras, Português e outras formas de linguagem em uso.

Considero que a presente pesquisa seja de natureza etnográfica e não exatamente uma etnografia pelo seu caráter interdisciplinar, pois apesar de utilizar alguns princípios da etnografia na geração de dados como a observação e registro do que acontece nas interações em sala de aula, não se limita a ela na análise dos dados, e aplica um dialogismo entre a Etnografia, a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversa Etnometodológica.

3.5. A geração de dados, os participantes e a ética na pesquisa

O termo "geração" de dados é usado aqui a partir dos pressupostos ditados por Garcez, Bulla e Loder (2014):

Empregamos o termo “geração” em vez do mais corrente “coleta” por entendermos que a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação. O que examinamos em nossas análises são registros que efetivamente geramos.

Utilizando equipamento de gravação audiovisual em vídeo digital, com uma ou duas câmeras estacionárias e dispostas de maneira visível na sala de aula, a geração dos dados foi feita a partir dos avisos e consentimentos prévios de todos os participantes das interações, buscando registrar as condições naturais em que os interagentes se encontrariam na sala de aula mesmo se não estivessem sendo gravados. Além disso, a geração de dados se deu por registros de nove interações em eventos (aulas) distintos nos Cursos de Graduação em Letras-Libras da UFRJ. Foram mais de dez horas de gravação, das quais foram selecionadas sete interações para compor e servir de base para o conjunto de análises da pesquisa, demonstradas a seguir nas seções *4. Narrativas em enquadres de apresentação do eu, de preparação para o ingresso no Letras-Libras, e de expectativas após o Curso, e 5. Enquadres de conflito e cooperação marcados pelas línguas em contato em sala de aula do Letras-Libras.*

Os participantes são alunos surdos e ouvintes e o professor ouvinte. Foram identificados na transcrição dos dados com uma letra minúscula "o" ou "s"

no caso do participante ser ouvinte ou surdo, seguida de um nome aleatório, por exemplo: oAlda, sWill.

Considere importante a distinção dos participantes quanto à condição de ser surdo ou ouvinte considerando as especificidades dos participantes nas suas relações entre linguagem, cultura e identidades, e ponderando o fato de que a questão das políticas linguísticas está na base da possibilidade de existência dessas interações entre surdos e ouvintes, que possibilitaram a criação dos Cursos Letras-Libras no bojo das transformações da Lei de Libras 10.436/2002 e que vêm modificando a cena interacional entre pessoas surdas e ouvintes. É um contexto político e cultural em estado de mudanças importantes e que muitas vezes se chocam com valores e práticas sedimentadas há séculos na forma como surdos e ouvintes interagem. Além disso, e em complementação a todo este quadro sócio-histórico, a condição de ser surdo ou ouvinte tem a ver com a história fortemente marcada por disputas de poder em relação ao uso ou não das línguas de sinais, que marcam profundamente as interações entre surdos e ouvintes até hoje.

Não foram feitas outras considerações de gênero, cor de pele, origem social, idade ou quaisquer outras categorias socioidentitárias por não fazerem, a princípio, parte dos objetivos da pesquisa, embora sejam fatores que não se descartam por definição.

Outro cuidado tomado em relação à privacidade dos participantes foi em relação às fotos das interações que aparecem como figuras ilustrativas em alguns capítulos. Para a publicação, foi feito um tratamento de imagem descolorindo-a, para depois aplicar um efeito artístico desfocando-a.

A supressão dos nomes reais seguiu as recomendações da Plataforma Brasil¹⁶, do Comitê de Ética ao qual a pesquisa foi submetida e também da orientação de Garcez (2014, e-p. 231):

é central que o analista/transcritor decida como nomear os participantes na transcrição, também balizado pela busca por aproximar-se da ótica dos participantes no ali-e-então. Uma vez que temos o compromisso de preservar a identificação dos participantes (bem como de nomes de terceiros e locais mencionados), assegurada nos termos de consentimento informado, empregar os nomes reais não é uma opção.

¹⁶ Plataforma Brasil: base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ver em <http://www.comite.iesc.ufrj.br/>

Seguindo a orientação do CEP/IESP, os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Autorização Livre e Esclarecido do Uso de Imagem/Entrevista - TCLE, onde autorizaram o uso de suas imagens obtidas durante as gravações para serem utilizadas na pesquisa. Também atestaram que foram informados que, em qualquer etapa da pesquisa, poderiam ter acesso presencial ou por meios eletrônicos ao pesquisador e ao departamento da faculdade onde os participantes estudam e onde os dados foram gerados e que teriam liberdade total de não mais participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Além disto, também foram informados de como poderiam entrar em contato com o Comitê de Ética CEP/IESC. O modelo deste TCLE está nos anexos.

A análise dos dados foi realizada apenas pelo pesquisador, sua professora orientadora e sua professora coorientadora, sem que tenha sido permitido acesso a terceiros em momento algum, garantindo confidencialidade e proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização.

Os participantes não tiveram que arcar com quaisquer despesas pessoais em qualquer fase do estudo, portanto não houve necessidade de nenhuma compensação financeira relacionada às participações.

A utilização dos dados gerados se restringe a esta pesquisa e seus desdobramentos, e estão armazenados por mim, como pesquisador, para análise.

3.6. As interações gravadas. Onde e como ocorreram

O conjunto de dados a serem interpretados é resultado de sete interações gravadas em aulas diferentes. As interações foram gravadas procurando-se preservar o máximo possível uma ordem natural de conversa em sala de aula, espaço este entendido como um dos inúmeros locais onde a ação social humana ocorre de forma organizada, sendo portanto passível de ter a sua descrição linguística do “texto falado” (Loder e Jung, 2008, p. 21) para a compreensão do que e como os falantes estão agindo na interação, ou seja, sem um interesse central pela linguagem em si nem pela sua descrição, mas pelas formas como a linguagem em uso articula a ação social humana segundo a perspectiva dos participantes dessa ação.

Em relação à naturalidade -ou espontaneidade- das falas em interação

gravadas, considero que é um critério a ser relativizado, já que todas as gravações foram previamente anunciadas e consentidas pelos participantes. Portanto os dados gravados foram exaustivamente observados e separados em excertos seguindo os critérios de naturalidade e de produção de sentido que fossem representativos das ações sociais discursivas presentes nas interações.

Interação 1

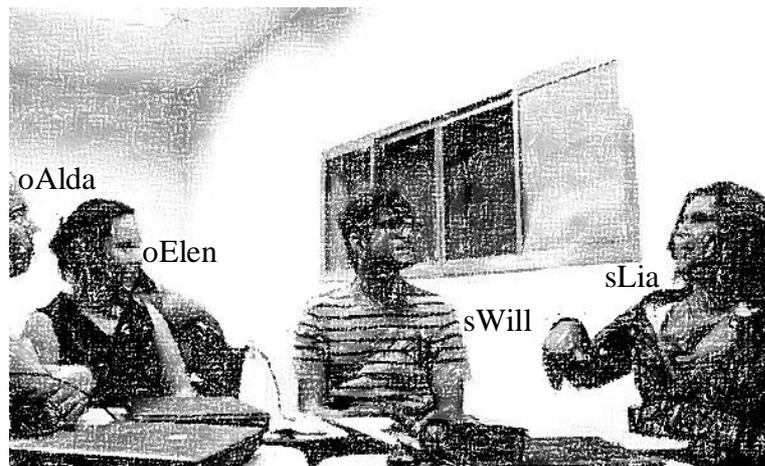


Figura 1: Interação 1

Na Interação 1, os quatro participantes são etnograficamente identificados como duas ouvintes, um surdo, uma surda e o professor ouvinte, todos bi/multilíngues (Libras, Português e outras formas de linguagem), que foram identificados como oAlda, oElen, sWill, sLia e oLuiz. Dos quatro alunos, dois cursavam Bacharelado e dois cursavam Licenciatura.

Essa Interação tem tempo total de gravação de 01h 09m 45s em sala de aula, motivada pela solicitação do professor para falarem, em grupos, sobre o ingresso de cada um no Letras-Libras. Houve um momento de pré-jogo onde os participantes se organizaram e geriram as suas participações na interação até que as narrativas iniciassem.

A transcrição foi feita do início da interação até 0h:27m:00s, período em que o professor se ausentou após explicar a atividade a ser feita, e os alunos participantes se mantiveram em uma estrutura de participação constante de narradores e ouvintes na situação social de fala em interação na sala de aula, sentados em semicírculo, negociando os turnos de fala enquanto faziam as suas narrativas de apresentações pessoais e seus processos de conhecimento da

existência do Curso, a tomada de decisão para a inscrição, o ingresso e os planos pós-formatura, ou seja, questões relacionadas com perspectivas de trabalho, relacionamento social e realização pessoal.

O objetivo desta gravação era gerar dados de relatos ou narrativas de apresentação do eu na vida social, atuando em sala de aula, buscando compreender como os alunos regulariam a si mesmos e às outras atividades dos demais interagentes com a finalidade de criar impressões de si sobre os outros em uma interação. Me baseei em Goffman ([1959] 2018, p. 13), quando o autor afirma que diante de outrem, um indivíduo procura fornecer informações a seu respeito que são somadas às informações que os outros eventualmente já trazem dele, e que servem para definir a situação social, “tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar”. Desta forma, podem organizar o contato social.

Interação 2

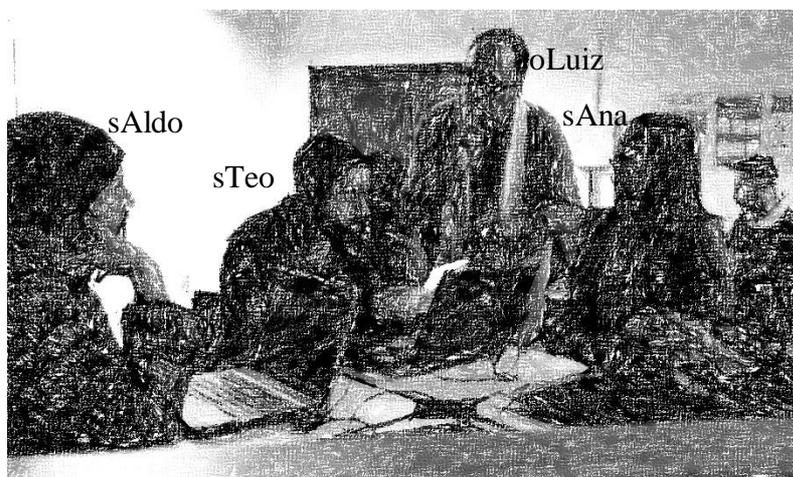


Figura 2 Interação 2

A Interação 2 tem tempo total de gravação de 00h 19m 10s e contou com quatro participantes surdos e ouvintes: sAldo, sTeo, oLuiz e sAna na situação social de fala em interação na sala de aula; após explicação da atividade a ser feita, o professor se ausentou e os quatro alunos permaneceram sentados em semicírculo, negociando os turnos de fala enquanto interagem motivados pela solicitação do professor para conversarem sobre sua relação pessoal com artefatos e situações ligadas ou não à educação.

A solicitação do professor seguiu os moldes do que foi feito com

os alunos do Letras-Libras da UFSC participantes da pesquisa de mestrado em 2009¹⁷. O objetivo agora foi constatar se haveria o mesmo processo de ressignificação decorrente de diferenças culturais na ordem das línguas em contato (Freitas, 2009, p. 105).

O professor distribuiu uma folha previamente impressa a cada aluno contendo as perguntas com as quais deveriam organizar um debate ou roda de conversa e não leu as perguntas, apenas os orientou a ler e discutir. As perguntas foram as seguintes:

- 1) *Qual o teu sentimento em relação a livros?*
- 2) *Qual o teu sentimento em relação a carros?*
- 3) *Qual o teu sentimento em relação a escola e faculdade?*
- 4) *Qual o teu sentimento em relação a sexo e sexualidade?*
- 5) *Qual o teu sentimento ao estudar português?*
- 6) *Qual o teu sentimento em relação ao uso da Libras na sala de aula?*

Terminados os trabalhos com as perguntas, passaram a organizar um trabalho em grupo a ser mostrado posteriormente em forma de apresentação do tipo Power Point.

¹⁷ Mestrado **A Internet e a educação a distância dos surdos no Brasil: Uma experiência de integração em um meio excludente** (Freitas, 2009), no Departamento de Artes e Design da Puc-Rio. Um importante resultado é o indicativo de ressignificação, por parte dos alunos participantes, de objetos, pessoas ou coisas do cotidiano. Ao serem perguntados sobre o significado de lápis, caderno, livro, escola e professor, todos os surdos participantes responderam de forma fria e técnica, explicando apenas as origens etimológicas destes sinais em Libras, sem indicar qualquer afetividade. No entanto, quando a pergunta foi feita sobre o significado de comida, carro, sexo e outras coisas ou ideias que não estivessem diretamente associadas à educação, as respostas indicaram afetividade e interação, como “Adoro carros, meu carro é lindo!”, “Não como muito para não engordar” ou “Não vivo sem sexo!”. Nestes casos, nenhuma das respostas fizeram referência à origem etimológica da palavra (sinal) em Libras, e sim trazendo um contexto de ordem pessoal e afetiva.

Interação 3



Figura 3: Interação 3

Com tempo total de gravação de 00h 03m 51s, a Interação 3 contou com dois participantes, uma surda e um ouvinte: sEva e oLuiz, período em que permaneceram em uma estrutura de participação constante na construção de uma narrativa de história de vida de experiência pessoal da aluna em relação ao encontro tardio com surdos e com a Libras, motivada pela pergunta do professor sobre a adesão dos surdos aos cursos Letras-Libras.

Nesta situação social de fala em interação na sala de aula, os interagentes permaneceram todo o tempo posicionados lado a lado negociando os turnos de fala. Do ponto de vista etnográfico, a aluna sEva é mulher de aproximadamente trinta anos de idade, surda e oralizada. Em minhas anotações de campo registrei que ela utiliza mais mistura de códigos quando em presença de um ouvinte do que nas interações somente com surdos.

O objetivo desta geração de dados foi obter relatos ou narrativas da aluna sobre a sua ida para o Letras-Libras, buscando entender como a aluna valoriza o fato de estar no Letras-Libras e porque procurou este curso.

Interação 4

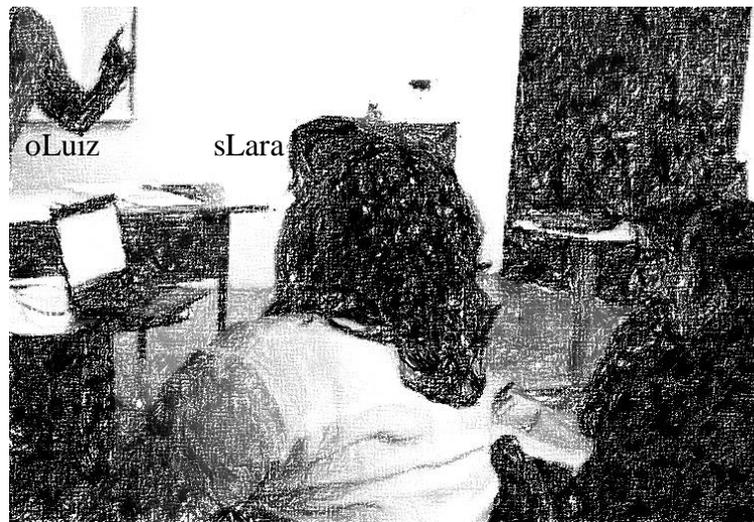


Figura 4: Interação 4

A Interação 4 tem como participantes o professor ouvinte oLuiz e uma aluna surda sLara. Do total de 00:10:00 de gravação, foram aproveitados os trechos de fala em interação entre as minutagens 00:04:26 e 00:08:30, período em que os interagentes estiveram em processo de coconstrução de conhecimento sobre cultura e identidade surda.

Os dados foram gerados em sala de aula, com os interagentes dispostos um diante do outro, o professor em pé e a aluna sentada, ambos negociando os turnos de fala enquanto interagiam motivados pela pergunta da aluna “Qual a diferença entre visão epistemológica da surdez e visão médica da surdez?”.

O objetivo era parecido com o da Interação 1, ou seja, gerar dados que fornecessem elementos sobre a forma como faziam a apresentação de si na interação entre alunos, mas os alunos nem chegaram a ser dispostos em grupo, pois logo depois do início da gravação, a aluna sLara fez uma pergunta ao professor sobre uma dúvida conceitual que não tinha nada a ver com a tarefa que seria feita para a gravação, e a conversa ficou centrada entre os dois em processo de coconstrução de conhecimento sobre o significado da palavra epistemologia e suas imbricações com o posicionamento das pessoas diante da surdez, ora pelo viés médico, ora pela consideração da diferença do surdo em uma visão socioantropológica.

Interação 5

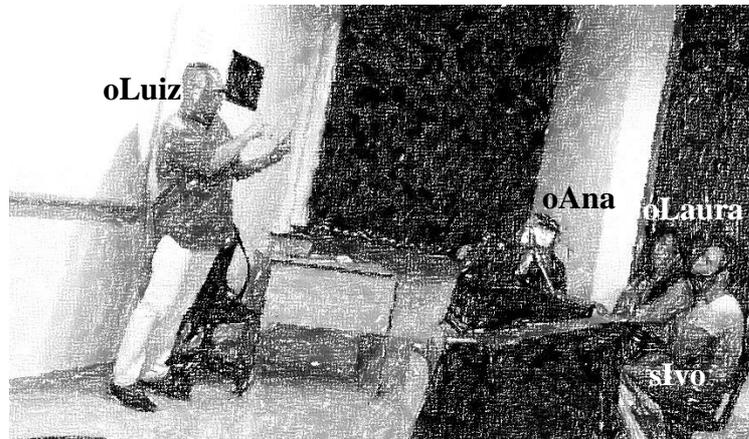


Figura 5: Interação 5

A Interação 5 tem tempo total de gravação de 00h 03m 06s e contou com o professor e três alunos participantes: oLuiz, oAna, oLaura e sivo.

Os dados foram gerados em sala de aula, com os interagentes dispostos em formação tradicional de sala de aula com o professor em pé diante dos alunos sentados lado a lado, todos negociando os turnos de fala enquanto interagem motivados pela explicação do professor sobre questões metodológicas e teorias da educação.

O objetivo da gravação era gerar dados com os quais se pudesse verificar como se daria a coconstrução de conhecimentos em uma interação difícil para todos os participantes, já que os repertórios linguísticos eram díspares. Os alunos ouvintes não tinham proficiência em Libras e o único aluno surdo, apesar de oralizado, não falava oralmente e se comunicava em Libras, apenas misturando alguma fala oral. Por motivos operacionais, não tinha intérprete na aula e o professor precisou se valer de práticas transidiomáticas com mistura total de línguas usando sobreposição modal da Libras com o Português, e, desta forma, procurar aglutinar os interagentes nesta situação bastante complexa.

Interação 6

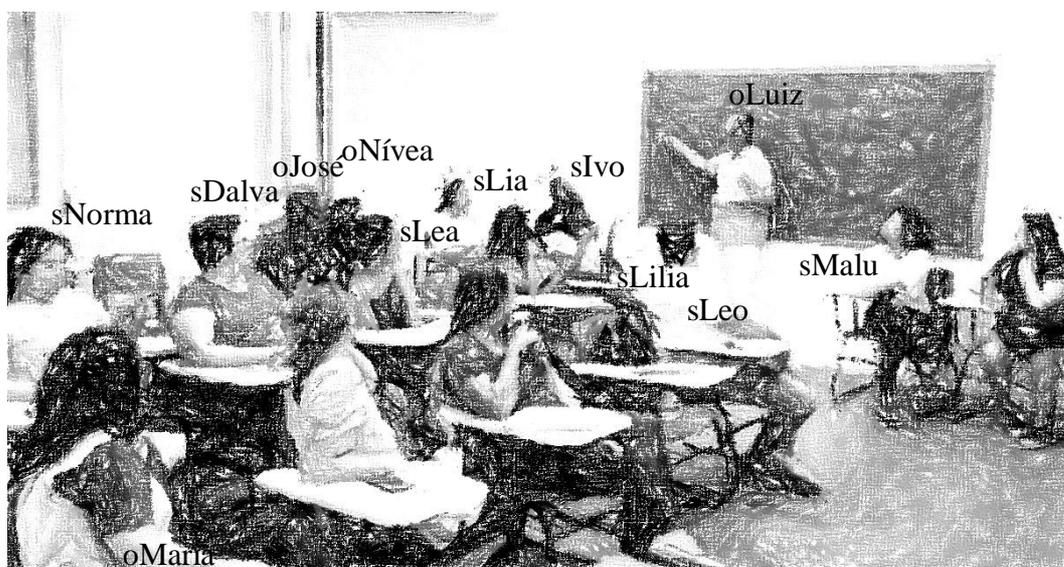


Figura 6: Interação 6

A Interação 6 tem tempo total de gravação de 00h 23m 04s e contou com dezesseis participantes.

Os dados da Interação 6 foram gerados em sala de aula com os interagentes dispostos em formação tradicional de sala de aula com o professor em pé diante dos alunos sentados lado a lado, todos negociando os turnos de fala enquanto interagiam motivados pela explicação do professor sobre questões sócio-históricas que contribuem para a formação de valores culturais em grupos humanos e a construção de identidades nos indivíduos.

O objetivo era gerar dados com os quais se pudesse verificar como se dava a coconstrução de conhecimentos em uma aula que tratava de questões subjetivas e, por isto, difíceis de serem articuladas.

Interação 7



Figura 7: Interação 7

A Interação 7 tem tempo total de gravação de 00h 33m 10s e contou com quatorze pessoas, sendo o professor ouvinte oLuiz e treze participantes, seis surdos e sete ouvintes.

Os dados foram gerados em sala de aula na mesma turma da Interação 6, porém com alguns participantes diferentes, pois ocorreu depois de um intervalo, e alguns alunos chegaram para este segundo tempo, outros foram embora. Os interagentes estavam dispostos em formação tradicional de sala de aula com o professor em pé diante dos alunos sentados lado a lado, todos negociando os turnos de fala enquanto interagiam motivados pela explicação do professor sobre questões sócio-históricas que contribuem para a formação das identidades sociais dos sujeitos até o Iluminismo em contraponto aos da nossa contemporaneidade.

O objetivo era gerar dados com os quais se pudesse verificar como se dava a coconstrução de conhecimentos em uma aula que tratava de questões subjetivas e, por isto, difíceis de serem articuladas.

Nesta Interação 7 foram aproveitados somente os registros entre a minutagem 0:22:00 e 0:28:00 por terem sido mais significativas para a pesquisa.

Resumo das interações

00h 33m 10s # Interação	Duração	Qtde. de Participantes	Motivação
1	01h 09m 45s	4	Solicitação do professor para falarem, em grupos, sobre o ingresso de cada um no Letras-Libras.
2	00h 19m 10s	3	Solicitação do professor para conversarem sobre sua relação pessoal com artefatos e situações ligadas ou não à educação.
3	00h 03m 51s	2	Pergunta do professor à aluna sobre a adesão dos surdos aos cursos Letras-Libras.
4	00:10:00	2	Pergunta da aluna ao professor sobre a diferença epistemológica das visões sobre a surdez.
5	00h 03m 06s	4	Explicação do professor sobre questões metodológicas e teorias da educação, na apresentação da disciplina "Tecnologia da Informação e a Educação de Surdos".
6	00h 23m 04s	16	Explicação do professor sobre questões sócio-históricas que contribuem para a formação de valores culturais em grupos humanos e a construção de identidades nos indivíduos.
7	00h 33m 10s	14	Explicação do professor sobre questões sócio-históricas que contribuem para a formação das identidades sociais dos sujeitos até o Iluminismo em contraponto aos da nossa contemporaneidade.

Tabela 1: Resumo das Interações

3.7. A transcrição com tradução: implicações político-identitárias e metodológicas

O perfil interpretativista desta pesquisa, que faz uso de métodos etnográficos e associado ao interesse por situações de multiculturalismo, bi/multilinguismo e multimodalidade, contribui para a sua caracterização

multidisciplinar, que provoca a sua maior característica metodológica, ou seja, em relação ao seu caráter de bricolagem, tendo em vista as palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 17): “O pesquisador qualitativo como *bricoleur* e confeccionador de colchas”.

As diversas propostas encontradas para a elaboração da transcrição de dados me causaram, como pesquisador, uma inquietação a partir da prática das transcrições em língua de sinais no Brasil e no mundo, hoje, envolverem uma tradução para a língua falada do país onde a língua de sinais produziu a fala em interação. A técnica de transcrição com tradução acontece dessa maneira devido a vários fatores, sendo o mais óbvio, o fato das línguas de sinais não terem uma forma de escrita amplamente aceita pela comunidade acadêmica nem pela sociedade em geral, o que inviabiliza o seu registro escrito, a não ser que seja através da escrita de outra língua, ou seja, envolvendo uma tradução e, em última análise, a construção de uma narrativa do tradutor sobre o que traduziu. E esse é o meu ponto de inquietação como pesquisador.

Bruner (1991) afirma que a língua, considerada como um produto cultural resultante dos sistemas simbólicos das pessoas, insere as suas marcas nas representações da realidade e produção de sentidos. Para o autor (Bruner, 1991, e-p. 84), “a preocupação central não é como o texto narrativo é construído, mas como ele opera como um instrumento mental de construção de realidade”. O autor complementa afirmando que a narrativa “é a forma de organizar a experiência humana mais largamente utilizada” (Bruner, 1991; e-p. 154).

Segundo Correia (2003, p. 509), baseada em Bruner, "os nossos dados de pesquisa poderiam ser autobiografias espontâneas" porque "as pessoas transformam suas experiências no mundo em narrativas". No mesmo sentido, Loder e Jung (2008, p. 132) afirmam que "não há modelo nem convenções de transcrição que sejam neutros". De fato, quando uma transcrição está sendo feita, vai sendo pautada pelos interesses teóricos da pesquisa e, em última análise, pelos interesses e visões de mundo do pesquisador. A minimização desse processo nos parece ser o desafio quando se empenha na transcrição dos dados, pois os resultados observados poderão fazer toda diferença a partir da tomada de decisões, das escolhas de abordagem aos dados e de que fenômenos serão priorizados na organização da análise. Essa preocupação vem do fato de que a História demonstra que o discurso

que privilegia a língua portuguesa à língua de sinais sempre predominou, e apenas nas últimas décadas começou um processo de discussão sobre os aspectos colonialistas deste quadro e as suas consequências socioeducacionais e constitutivas das identidades surdas e dos contextos em que os surdos se inserem no cotidiano interacional com ouvintes.

Quando uma transcrição de uma produção em Libras é feita com uma tradução para o Português, isto implica na construção de uma narrativa que, conforme visto, é entendida como o princípio organizador da experiência humana, a prática de (re)organização da memória, da identidade e da história do narrador através da sua escrita sobre o que interpretou das falas em interação em Libras. Portanto, a narrativa com tradução é produzida não sobre a subjetividade dos interagentes, mas sob o filtro da experiência do transcritor/tradutor e, conseqüentemente, dos valores da língua portuguesa, hegemônica em seu prestígio e poder, atrelada à noção essencialista de superioridade de muitas das pessoas ouvintes, que assim se consideram por terem os cinco sentidos funcionando.

A forma de transcrição utilizada nas falas em interação surdas, se encarada a partir dessa perspectiva de (re)organização da experiência humana pela linguagem, pode comprometer seriamente a fala original, pois parte de uma tradução da Libras para o Português e, por isso, se constitui uma narrativa do que foi interpretado sobre o que foi dito, pois no momento em que a fala é traduzida e, conseqüentemente, interpretada por outro falante que a transcreve, este certamente imprimirá em sua produção as suas próprias características textuais, desta vez em Português escrito, ou seja, a sua própria compreensão do mundo e de si próprio, devidamente (re)textualizada pelos valores da língua de chegada, já que a narrativa do que leu em Libras também pode ser considerada como um agente recriador da sua própria experiência, i.e., a leitura da fala da experiência alheia.

Em interações simples e curtas como a maioria desta pesquisa, os danos podem ser pequenos e até irrelevantes, mas dependendo da complexidade da interação, essa metodologia pode provocar mudanças na ordem e no sentido da comunicação e da expressão do falante original sobre as suas formas de compreensão do mundo e de si próprio, considerado este falante como um agente recriador da sua própria experiência no ato de falar em Libras.

A escrita de Libras em *Sign Writing* ou em ELIS poderia ser uma alternativa às transcrições de interações com falas complexas produzidas em Libras, como um construto teórico-metodológico com a finalidade de manter as características sociodiscursivas das interações que servem de base para a geração de dados em pesquisas acadêmicas em Estudos Surdos, já que possibilitariam o registro das interações na própria língua em uso na interação, neste caso a Libras. No entanto, os avanços no sentido de legitimação dessas formas de notação e registro não se desenvolvem no ritmo desejado, muito provavelmente por todas as questões de hegemonia de poder do Português anteriormente descritas.

Gail Jefferson (Atkinson, 1984) elaborou um modelo de transcrição de dados de pesquisas de base na Análise da Conversa que se tornou o sistema de símbolos padrão de representação da fala em interação. Transcrições trazem em si processos de entextualização e recontextualização (Bucholtz, 2007) que são conceitos especialmente importantes na consideração das transcrições desta pesquisa, já que aí estão envolvidas experiências transidiomáticas com o uso da Libras, Português e outras formas de linguagem, e as análises dos dados são feitas a partir de transcrições, que não são os dados reais e sim uma entextualização e/ou recontextualização. Considerando isso e o que foi abordado anteriormente sobre as questões de produção de sentido imbricadas especificamente nas transcrições de falas em Libras, a transcrição do *corpus* desta pesquisa foi feita segundo os métodos em estreita relação com as áreas da pesquisa de Estudos da Linguagem e Estudos Surdos, e faz uma proposta de transcrição a ser detalhada a seguir na seção 3.7.3.

Gago (2002) propõe que se possa repensar o sistema de transcrição de Jefferson, consubstanciado desde a década de 1970 nos estudos da Análise da Conversa por Sacks, Schegloff & Jefferson, pois “apesar de ser um modelo capaz de lidar com vasta gama de fenômenos de transcrição, há, entretanto, algumas lacunas (poucas, é bem verdade) a serem preenchidas” (Gago, 2002, p. 90), e afirma que em relação à questão de transcrição em ortografia-padrão e dialeto gráfico, “podemos afirmar que há uma forte tendência (se não uma recomendação) a se usar amplamente o dialeto gráfico” (Gago, 2002, p. 96), o que parece ser bastante oportuno quando se trata de transcrever a Libras, uma língua que opera no contexto brasileiro. Para o autor, ressalvadas algumas poucas exceções de atenção ao desenho das transcrições, o modelo Jefferson não tem sido suficientemente

debatido no Brasil quanto à sua aplicabilidade no contexto brasileiro e, segundo o autor, “apesar de esse sistema ser largamente adotado em âmbito internacional, necessita ser repensado” e acentua o fato “de ter sido elaborado no contexto de transcrição de dados em língua inglesa” (Gago (2002, p. 96).

O primeiro sistema de transcrição de enunciados e textos de língua de sinais no Brasil foi proposto por Ferreira ([1995] 2010, p. 207 a 209), embora a autora afirme (Op. Cit. P. 211) que “tentativas de descrição de sinais remontam ao começo do século XIX. O sistema proposto por Ferreira ([1995] 2010) serviu de base para as pesquisas em Libras e foi complementado por Felipe e Monteiro (2001).

Por tudo isso, esta pesquisa optou em fazer as análises dos enunciados na forma como foi produzida pelos participantes, seja em Libras e/ou Português e/ou gestos, e, para a transcrição destas falas, foram escolhidas algumas convenções do Modelo Jefferson (Loder e Jung, 2008, p. 168), algumas do Sistema de Transcrição para a Libras (Felipe e Monteiro, 2001, p. 21), uma coluna de “TRADUÇÃO LIVRE” em Português nos moldes do que foi feito por Starosky (2011) e a criação de algumas convenções novas para atender à complexidade do contexto de fala em interação em sala de aula bi/multilíngue com participantes surdos e ouvintes, que fazem a todo tempo misturas de códigos intrinsecamente comprometidas com a produção de sentido e de enquadres interacionais, e isto tem a ver com a pergunta principal da pesquisa, que é saber “Como professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram esse espaço de sala de aula na ordem da interação se construindo individualmente e em grupos, através de Libras e Português?”.

3.7.1. O que foi inspirado no Modelo Jefferson

A partir das considerações de Gago (2002) acima citadas, e para além das especificidades do contexto brasileiro, a Libras tem a particularidade de ser uma língua espaço-visual e gestual, que requer uma formatação geral que atenda a esta sua característica, que não foi de maneira alguma prevista no modelo Jefferson. Segue um quadro resumo deste modelo, segundo Loder e Jung (2008, p. 168) com propostas de adaptação à sinalização em Libras, marcadas com observação entre parênteses em itálico e com asterisco (*) referentes às adaptações e às convenções

que não serão utilizadas na tese:

a) Aspectos de produção da fala (oral ou de sinais*)

. (ponto final), entonação descendente	? (ponto de interrogação), entonação ascendente
>fala< (sinais de maior do que e menor do que) fala acelerada	: (dois pontos), prolongamento do som (<i>ou do movimento*</i>)
- (hífen), corte abrupto na produção vocal (<i>ou de sinais*</i>)	<u>fala</u> (sublinhado), ênfase em som (<i>ou movimento*</i>)
<fala> (sinais de menor do que e maior do que) fala desacelerada	[] (colchetes), fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
↑ (flecha para cima), som mais agudo do que os do entorno (<i>não utilizada na tese*</i>)	°fala° (sinais de graus), som em volume mais baixo do que os do entorno (<i>não utilizada na tese*</i>)
°°fala°° (sinais de graus duplos) som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno (<i>não utilizada na tese*</i>)	, (vírgula), entonação intermediária (<i>não utilizada na tese*</i>)
FAla (maiúscula), som em volume mais alto do que os do entorno (<i>não utilizada na tese*</i>)	↓ (flecha para baixo), som mais grave do que os do entorno (<i>não utilizada na tese*</i>)

Tabela 2: Produção da fala oral ou de sinais

b) Inspirações/expirações/risos

hh (serie de h), expiração ou riso	.hh (serie de h precedida de ponto), inspiração audível (<i>não utilizada na tese*</i>)
------------------------------------	---

Tabela 3: Inspirações/expirações/risos

c) Lapsos de tempo

(2,4) (números entre parênteses), medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)	(.) (ponto entre parênteses), silencio de menos de 2 décimos de segundo (<i>não utilizada na tese*</i>)
--	---

Tabela 4: Lapsos de tempo

d) Formatação, comentários, dúvidas

(fala), (segmento de fala entre parênteses) transcrição duvidosa	() (parênteses vazios), segmento de fala que não pode ser transcrito
((levanta da cadeira)), (parênteses duplos) descrição de atividade não-vocal	= (sinais de igual), elocuições contíguas (<i>não utilizada na tese*</i>)

Tabela 5: Formatação, comentários, dúvidas

3.7.2. O que foi inspirado no Sistema de Transcrição para a Libras

O segundo sistema que serviu de base para a proposta de transcrição desta tese foi o já consolidado Sistema de Transcrição para a Libras (Felipe e Monteiro, 2001, p. 21). É uma convenção que procura representar a fala em Libras (sinalização) em todas as suas especificidades como língua espaço-visual. Para compor a proposta apresentada nesta tese foram utilizadas apenas algumas das convenções de Felipe e Monteiro (*Op. Cit.*), assim como as do modelo Jefferson, a seguir apresentadas com propostas de adaptação aos dados desta pesquisa, marcadas com observação entre parênteses em itálico e com asterisco (*):

a) Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANCA;	b) Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA (cortar), QUERER-NÃO (não querer), MEIO-DIA (meio-dia), AINDA-NAO (ainda não)
c) Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^.	d) A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra

Exemplo: CAVALO^LISTRA (zebra);	separada, letra por letra (maiúsculas), por hífen. Exemplos: J-O-A-O, A-N-E-S-T-E-S-1-A;
e) Na LIBRAS não há desinências para gênero (masculino e feminino). O sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui marcas de gênero, está terminado com o símbolo @ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ (amiga ou amigo), FRI@ (fria ou frio), MUIT@ (muita ou muito), TOD@, (toda ou todo), EL@ (ela, ele), ME@ (minha ou meu);	f) Na Libras não há desinência que indique plural. As vezes ha uma marca de plural pela repetição do sinal ou alongamento do movimento. Esta marca será representada por uma cruz no lado direto acima do sinal que esta sendo repetido: Exemplos: MUIT@ (muito, muitos, muita, muitas); GAROT@ + (muitas garotas); ARVORE + (muitas arvores);
g) <i>(Não utilizada na tese*)</i> O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer a LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, esta sendo representado pela soletração ou parte da soletração do sinal em itálico. Exemplos: R-S (reais), A-C-H-O, QUM (quem), N-U-N-C-A;	h) <i>(Não utilizada na tese*)</i> Os traços não-manuais: as expressões facial e corporal, que são feitas simultaneamente com um sinal, estão representadas acima do sinal ao qual está acrescentando alguma ideia, que pode ser em relação ao: a- tipo de frase: interrogativa ou ... i ... , negativa ou ... neg ... Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?! b- adverbio de modo ou um intensificador: muito rapidamente exp. f "espantado";

<p>i) (<i>Não utilizada na tese*</i>) Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão sendo representados com o tipo de classificador em subscrito. Exemplos: pessoaMOVER, veiculoMOVER, coisa-arredondadaCOLOCAR;</p>	<p>j) (<i>Não utilizada na tese*</i>) Os verbos que possuem concordância de lugar ou numero-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito;</p>
<p>k) (<i>Não utilizada na tese*</i>). Quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).</p>	

Tabela 6: O que foi inspirado no Sistema de Transcrição para a Libras

3.7.3. O que está sendo proposto

A proposta consiste em reunir as convenções do Modelo Jefferson escolhidas, mais as adotadas a partir do Sistema de Transcrição para a Libras e uma coluna, na tabela de transcrição, com TRADUÇÃO LIVRE em Português tal qual feito por Starosky.

Estão sendo propostas quatro novas convenções (que não pertencem a nenhum dos sistemas referenciais): i) uma vez que foram aproveitadas as gravações de mais de nove horas em sete interações, foram adicionadas as minutagens de cada interação a cada espaço irregular de tempo, para simples facilitação da localização, no vídeo, de algum trecho falado; ii) a partir do direcionamento da apontação e do olhar na produção linguística em Libras, alguns pronomes possessivos e demonstrativos, e também artigos pessoais, foram transcritos nos dados da pesquisa adicionando-se o referente obtido por esse direcionamento, por exemplo: EL@sAldo que significa que o/a falante (em sinais) apontou para o participante sAldo. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de

classificadores, estão sendo representados pela palavra (pronome, artigo, verbo etc.) seguida de hífen e o referente, por exemplo: AVISAR-sAldo, que significa que alguém avisou sAldo. iii) as falas sobrepostas produzidas por falante único (sobreposição modal) foram convencionadas através de [[]] (colchetes duplos); essa convenção é referente à possibilidade de produção de fala em Libras e em Português ao mesmo tempo, devido à diferença de modalidade das línguas e que não existe em relação às línguas orais por questões de impossibilidade anatômica de se pronunciar ao mesmo tempo duas línguas de mesma modalidade; iv) considerando que é bastante comum, na fala de sinais, a repetição de palavras para produção de ênfase, comparação ou plural, nestes casos, será utilizado o sinal de mais (+) após a palavra, quantas vezes ela for repetida, ou seja: se a palavra for dita ou sinalizada três vezes, sendo a primeira mais duas repetições, ela será marcada com dois sinais de mais, como a seguir: PALAVRA++; v) a caracterização dos interagentes como surdos (s) ou ouvintes (o) é feita a partir das letras “s” ou “o” antes do nome atribuído, p. ex. sAldo em referência ao surdo Aldo e oAlda em referência à ouvinte Alda.

A terceira fonte metodológica que inspirou a proposta desta tese para transcrição dos dados foi a de Starosky (2011), que adiciona uma última coluna ao quadro de transcrições com TRADUÇÃO LIVRE em Português para facilitar a produção de sentido pelos leitores que não estão familiarizados com a estrutura da Libras. Esta coluna reúne as informações contidas nas diversas formas de comunicação usadas e apresenta a minha interpretação sobre os sentidos produzidos nas falas.

Inicialmente o software Elan 4.9.4 foi utilizado na íntegra das transcrições, por ser amplamente considerado como uma das mais adequadas ferramentas de transcrição em trabalhos dos Estudos da Linguagem, especialmente para as pesquisas em línguas de sinais. No entanto, devido à especificidade das categorias de análise propostas nesta pesquisa, o software se mostrou pouco adequado no que diz respeito à formatação desejada para a impressão das interações. A partir daí passou-se a utilizar o Elan para a leitura dos vídeos, aproveitando principalmente o recurso de configuração de velocidade, muito importante quando a análise é de fala de sinais que, às vezes, para ser compreendida, precisa ser repassada em uma velocidade mais lenta que a de produção natural.

As linhas com as elocuições para análise foram numeradas sequencialmente, sendo que a cada espaço de tempo variável foi colocada a contagem do tempo referente ao vídeo em que se encontra a respectiva expressão de linguagem, no intuito de facilitar a sua localização no vídeo, em uma eventual necessidade de busca e verificação.

No caso da língua em uso ser a de sinais, foram considerados os sinais, as expressões faciais e corporais, a direção do olhar e os Classificadores igualmente produtores de significados nas elocuições em sinais, dado que segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 60), as manifestações não manuais de uma elocução "prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais". Os classificadores da língua de sinais se referem ao uso de estratégias para o estabelecimento de pontos espaciais na produção em língua de sinais, também participam na ordem da produção de sentidos (Pimenta e Quadros (2009b, p. 82).

Quando a elocução foi produzida com sobreposição modal de códigos, ou seja, com um único falante produzindo o enunciado em Libras e em Português ao mesmo tempo, foi considerada a emissão ou não de som no caso de a articulação bucal ser suficientemente clara para exprimir a sua produção de significado pela palavra em Português.

Em resumo, seguem abaixo as convenções de transcrição inspiradas no Sistema de Transcrição para a Libras (Felipe e Monteiro, 2001) e no Modelo Jefferson de Convenções de Transcrição para línguas orais (Gago, 2002; Loder e Jung, 2008), tendo as adaptações ou criações a marcação com asterisco (*):

SÍMBOLOS	ESPECIFICAÇÕES
.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
:	Prolongamento de som (ou de movimento*)
-	Corte abrupto na produção vocal (ou de sinais*)

SÍMBOLOS	ESPECIFICAÇÕES
<u>FALA</u>	Ênfase em som (ou de movimento*)
>FALA<	Fala acelerada
<FALA>	Fala desacelerada
[FALA]	Fala sobreposta (mais de um interlocutor)
hh	Expiração ou riso
(2.4)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
()	Segmento de fala que não pode ser transcrito
(FALA)	Transcrição duvidosa
((olha o teto))	Descrição de atividade não-vocal ¹⁸
PALAVRA	Fala em Libras (sinal) em maiúsculas
palavra	Fala em Português (oral) em minúsculas
CORTAR-COM-FACA	Sinal traduzido por duas ou mais palavras, estas separadas por hífen
CAVALO^LISTRA	Palavras separadas por acento circunflexo para um sinal composto traduzido por uma palavra em português. P. ex. zebra
P-A-L-A-V-R-A	Datilologia, letras separadas por hífen
DEL@	Desinência de gênero por arroba (@)

¹⁸ Atividades não vocais: produções não verbais como olhares, gestos e mímica não linguísticos. Essas categorias de produção de sentidos foram consideradas como um grupo único, porque sua descrição não faz parte dos objetivos do trabalho.

SÍMBOLOS	ESPECIFICAÇÕES
FALA++	Repetição de fala ou sinal por desinência de plural, comparação ou ênfase. Palavra seguida de sinais de mais relativos às repetições
00:00:00	*Contagem de tempo no vídeo
FALA-sAldo	*Apontação indicial (pronome demonstr. ou verbo com concordância + referente)
[[FALA]]	*Sobreposição modal de línguas por falante único
sNome	*Identificação de falante surdo
oNome	*Identificação de falante ouvinte

Tabela 7: Proposta de convenções de transcrição

Para a escrita, foi utilizado o software MS Word para Mac versão 16.17, sendo criadas as colunas Linha (L), Participante (P), LINGUAGEM EM USO e TRADUÇÃO LIVRE. As interações foram denominadas por sequência numérica sem ordem específica. A fonte utilizada na tese é Times New Roman conforme as “Normas para Apresentação de Teses e Dissertações” da PUC-Rio¹⁹, mas nas transcrições foi adotada a Courier New, seguindo a tradição da Análise da Conversa Etnometodológica.

Em atenção ao caráter multimodal das falas (Goodwin, 1984; Mondada, 2009), foi adotado o termo “Linguagem em uso” na terceira coluna, já que nos dados emergem produções de experiências transidiomáticas em Libras, em Português, em ASL e em outras formas de linguagem, ou seja, em relação aos aspectos visuais e cinéticos que operamos como modos de apresentar as informações na fala em interação.

Portanto, para esta tese foram utilizadas as convenções de acordo com uma nova proposta, que é baseada em partes de três outras anteriores: a) Sistema de

¹⁹ Disponível em http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/apresentacao_ted.html [Capturado em 05/12/2018]

Transcrição para a Libras (Felipe e Monteiro, 2001); b) Modelo Jefferson de Convenções de Transcrição para línguas orais (Gago, 2002; Loder e Jung, 2008); c) modelo proposto por Starosky (2011) com TRADUÇÃO LIVRE em Português; d) modelo proposto na pesquisa, conforme tabela a seguir:

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	sAldo	[[LIBRAS]]+ L-I-B-R-A-S	Libras! Libras
002	oLara	>DEL@-sAldo<+	É dele, é dele!

Tabela 8: Modelo da proposta da transcrição em Libras e tradução

Na linha 001 acima, o participante surdo Aldo fala (sinaliza) a palavra Libras três vezes, a primeira vez com sobreposição modal de Libras e Português (falante único), repete e, em seguida, repete novamente usando datilologia. Nesta composição da tradução livre acima foi assumido que a primeira repetição em Libras serviria de ênfase e exclamação, e a terceira fala, em datilologia, a ratificação do sentido.

Na linha 002, a participante ouvinte Lara faz uma fala acelerada se referindo a algo pertencente a sAldo explicitado através do direcionamento do sinal DEL@ para sAldo, com desinência de gênero (@) e de repetição para ênfase (+).

4. Narrativas em enquadres de apresentação do eu, de preparação para o ingresso no Letras-Libras, e de expectativas após o Curso

A análise de dados é de cunho sociointeracional, a partir de articulação da Sociolinguística Interacional com a Análise da Conversa, mediante seus conceitos e categorias analíticas, especialmente a partir de enquadres interacionais (Goffman, [1974] 2012), na ordem micro do que acontece em sala de aula, acionando a ordem macro social de vivências coletivas e/ou de experiências de vida pessoais dos participantes, em relação ao uso de Libras e do Português.

Ao longo das análises, observei as seguintes indagações da pesquisa: i) Como os alunos se apresentam em seu ingresso no Letras-Libras, no contexto de sala de aula, na interação com outros colegas e junto ao professor? ii) Como e com que função utilizam Libras e Português, além de outras configurações linguísticas, na interação?

Nas seções deste Capítulo 4, com foco nas Interações 1 e 3, discutirei: i) enquadres de bate papo informal entre os alunos; ii) enquadres narrativos de como cada aluno entrou no Letras-Libras, a partir de pergunta do professor; iii) enquadres narrativos de opções profissionais dos alunos, no Letras-Libras. No final, discutirei as funções do uso de Libras, Português e outras formas de linguagem que denotam experiências transidiomáticas. Os excertos foram escolhidos para as análises sob o critério dos que se mostram mais de acordo com o meu interesse como pesquisador na fala-em-interação na sala de aula mediada ou não por mim como professor, e, para a análise das narrativas, foi priorizada a escolha de não ficar limitado à investigação da estrutura das narrativas, mas sim buscar o entendimento das funções realizadas por meio da narração.

Veremos, nos enquadres, a seguir, construções identitárias de ordem pessoal e de grupo. Serão analisados excertos da Interação 1 e da Interação 3.

4.1. Enquadres sequenciais de bate papo informal: “Você cortou o cabelo, ficou ótimo!” e “Pior com as mulheres!”

Os excertos relativos aos enquadres sequenciais de bate papo informal,

da Interação 1, foram analisados na interação com duas alunas ouvintes, um aluno surdo, uma aluna surda e o professor ouvinte, todos bilíngues (Libras e Português), com os nomes fictícios de oAlda, oElen, sWill, sLia e oLuiz.

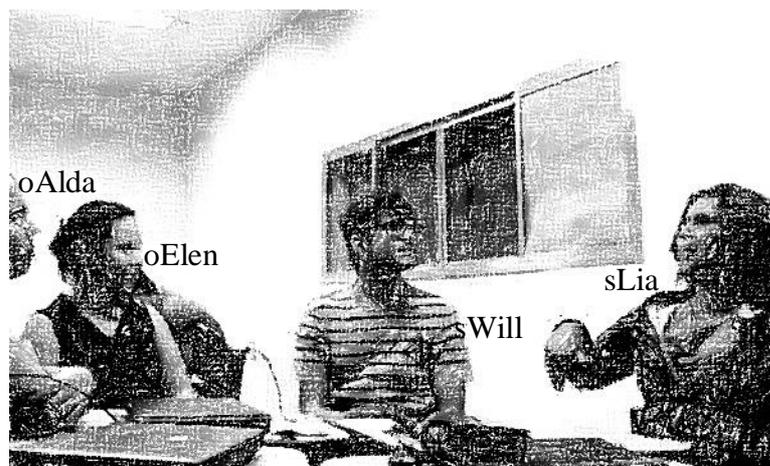


Figura 8: Interação 1

O que está acontecendo nesta situação, nos dizeres de Goffman [1974] 2012, p. 31) e como o enquadre de bate papo informal (Pereira e Bastos, 2002, p.178 e 183) é acionado e estabelecido? Anteriormente, o professor organizou os alunos em grupos, na sala de aula. Após serem assentados nesse grupo pelo professor, este se afastou para orientar outros grupos de alunos e não deu nenhuma orientação sobre o que deveriam ou poderiam fazer. Enquanto esperavam, os alunos estabeleceram um enquadre de bate papo informal, falando de amenidades sobre o corte ou lavagem de cabelo de um dos alunos. O tópico conversacional acionou assim o enquadre.

A proxêmica da cultura surda é notória na diferença de tratamento de dados pessoais do outro em relação à forma como os ouvintes fazem isso interacionalmente. Ribeiro e Pereira (2002, e-p.109) afirmam que as normas de polidez e indiretividade deixam claro que “cada ato comunicativo traz em si uma mensagem implícita sobre como entender o que foi dito ou feito”, e isto também varia de acordo com as culturas. Diferentemente dos surdos em geral, para os ouvintes determinadas características pessoais de personalidade, humor, aspecto físico ou condição sociocultural devem ser observadas com cautela antes de serem usadas, a fim de se evitar desentendimentos. Por exemplo, se uma pessoa engordou ou emagreceu demais desde o último encontro, os critérios de polidez dos ouvintes orientam a que isso não deva ser notificado, ou, se for, deve ser feito de maneira

modalizada para que não se firam suscetibilidades em relação à aparência física que, na contemporaneidade, vem sendo um aspecto da vida cada vez mais relevante.

Na cultura surda isso pode ser tratado de forma diferente e, dependendo do maior ou menor grau de capacidade do surdo transitar entre os valores culturais surdos e ouvintes, esse tipo de observação sobre a mudança de estado do outro pode ser falada de maneira direta, algo como "Você engordou muito!" e isto pode não ser interpretado como uma ação invasiva e impolida. Não são conhecidos estudos sobre este tipo de comportamento, mas de forma empírica pode-se afirmar que, entre alguns grupos de surdos, esta situação de fala poderia ser interpretada como "Eu gosto de você, por isso reparei que desde a última vez que nos encontramos você está diferente". É uma forma de ressignificar a mesma fala completamente diferente e fazem parte de fenômenos de linguagem que têm a ver com valores e aspectos socioculturais, e também com a “estrutura de experiência que os indivíduos têm em certos momentos de sua vida social” (Berger, 1985; ap. Goffman, [1974] 2012, p.20) e que o autor relaciona à construção de enquadres.

Na Interação 1 não houve uma situação limite como o exemplo dado, mas o aspecto físico de corte do cabelo de sWill pode ter seguido os trâmites de valoração da cultura surda por sWill, pois ele construiu o seu turno orientado a isto na linha 021 (excerto 1), e deu continuidade ao que virou assunto a partir da iniciativa de oAlda de fazer observações sobre ele como forma de "quebrar o gelo", através da observância da mudança de estado físico do colega surdo, e assim iniciaram uma interação sob o enquadre de bate papo. Vejamos, nas sequências a seguir (excerto 1, linhas 015 a 037), quando oAlda se dirige a sWill perguntando sobre o seu corte de cabelo. Mediante sua afirmativa “((acena p sWill)) [[CORTAR-CABELO ÓTIMO]]”, oAlda assume conhecimento partilhado sobre o corte de cabelo de sWill (que antes estava comprido – linha 026).

A aluna oAlda faz elogio ao corte de cabelo de sWill. A aceitação do enquadre de bate papo com elogio a sWill aconteceu na medida em que oElen (linhas 017 e 019) e sLia (linha 020) constroem seus turnos com relação sequencial de concordância, com avaliação positiva, quando ratificam o elogio de boa aparência do cabelo feito por oAlda (linhas 016 e 018, excerto 1). A aluna oAlda percebeu o corte de cabelo de sWill como um dado de expressividade individual do aluno, por ele ratificado verbalmente (linhas 021, 026, 027 e 028, excerto 1) com

uma sequência de turnos com uma pequena descrição das características do seu cabelo e a mudança de estado, de longo para curto e que se estende com conhecimentos partilhados sobre crescimento de cabelo e hábitos de lavagem do cabelo até a linha 037 (excerto 1). Há assim indicação de que os participantes concordam sobre o que estão falando e que há envolvimento subjetivo (Goffman [1974] 2012, p.32 e 34).

Essas falas, aparentemente sem importância, constroem enquadres com a estrutura de experiência dos indivíduos (Berger, 1985; ap. Goffman, [1974] 2012) e parecem ter servido para que os alunos se construíssem como uma equipe, já que foram, anteriormente, aleatoriamente organizados em grupo pelo professor, ou seja, na concepção de Goffman ([1959] 2018, p.118), passaram a formar uma equipe, que é "um conjunto de indivíduos cuja íntima cooperação é necessária para ser mantida uma determinada definição projetada da situação". A situação, no caso, era de preparação para o cumprimento de uma tarefa no mandato institucional (Garcez, 2002, p. 55 a 60), que era o estudo a ser conduzido pelas regras que ainda seriam dadas pelo professor.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
015	oAlda	((acena p sWill)) [[CORTAR-CABELO ÓTIMO]]	Chama sWill. Você cortou o cabelo, ficou ótimo!
016		[[CORTAR-CABELO ÓTIMO]] [VOCÊ PARECER]	Muito bom mesmo! Parece que ficou
017	oElen	[(afirmação)]	Ficou mesmo.
018	oAlda	[mais [[JOVEM]]] (2) [[ÓTIMO]]	mais jovem, ficou ótimo!
019	oElen	[(afirmação)] ((olha p sLia))	Também achei
020	sLia	((afirmação))	Sim
021	sWill	[[ANTES CORTAR POUCO]] (2) agora [[CORTAR MAIS]]	Antes eu cortava pouco, agora resolvi cortar mais.
022	oElen	[(afirmação)]	Sim
023	sLia	[(afirmação)]	Sim
024	oElen	[(afirmação)] PERCEBER (CABELO) (2) ((afirmação))	Sim, eu percebi a mudança.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
025	oAlda	(((afirmação)))	Sim
026	sWill	é CABELO ANTES	Sim, antes o meu cabelo estava comprido
027		CABELO É (4) PORQUE CABELO[[CRESCER]]	agora está curto. Meu cabelo cresce
028		[[PARECER DOIS-MÊS-DOIS MAIS OU MENOS]]	mais ou menos a cada dois meses.
029	oAlda	MÊS [[RÁPIDO]] CABELO-CRESCER	Cresce muito rápido
030	sWill	TODO-DIA BANHO LAVAR-CABEÇA [[TODO-DIA]]	Lavo o cabelo todo dia no banho.
031	oAlda	SEU CABELO-CRESCER natural SEU	É característico do seu tipo de cabelo.
032	sWill	(((afirmação))) [[TODO-DIA LAVAR]] [[CRESCER muito RÁPIDO]] (2)	Verdade. Lavo todo dia e cresce rápido.
033	oAlda	(((afirmação)))	Sim
034	sWill	[PORQUE RUA]SUJEIRA[[P-O-E-I-R-A]] [VISUAL]CABELO	Porque na rua tem muita sujeira que fica no cabelo,
035	oAlda	(((afirmação))) [PODER-NÃO]	Sim. Mas não posso
036		[TODO-DIA]	todo dia
037	sWill	[TAMBÉM] SUOR POR CAUSA [[SOL]]	e também por causa do suor pelo calor.

Excerto 1: Interação 1 – Enquadre de bate papo informal “Você cortou o cabelo, ficou ótimo!”

Nesta fase da interação o enquadre de bate papo funcionou como um pré-jogo, com conversa sobre temas triviais, e os ajudou a se definirem como um grupo de amigos, ideia fundamental na formação de grupo interacional (Goffman, [1959] 2018) que possibilitaria o surgimento de outro tópico relacionado, agora com foco nas mulheres, como enquadre sequencial: Enquadre de bate papo informal “Pior é com as mulheres!”.

A aluna oElen olha para sLia talvez em movimento de busca de cumplicidade com outra mulher e faz a afirmativa “((olha p sLia)) PIOR MULHER” (excerto 2, linha 038) sobre a situação de corte de cabelo das mulheres em desvantagem em relação aos homens, e sLia faz uma avaliação afirmativa através da expressão facial “((afirmação))” (linha 039) onde assume que há envolvimento subjetivo e conhecimento partilhado, aceitando o enquadre proposto, que é ratificado com a construção de turnos curtos com relação sequencial de concordância, com avaliação positiva, de que as mulheres não podem lavar o cabelo todos os dias (linhas 039 a 045, excerto 2) e a ratificação disso vem com a comparação com a situação dos homens cortarem o cabelo geralmente curto, que seca mais rápido e não tem problema de ressecamento (linhas 045 a 047), e esta é a pista para que sWill retome o tópico do bate papo para o seu cabelo (linhas 048 e 049), sujeitando o enquadre a um movimento de retorno ao que estava estabelecido.

Esse retorno não teve aderência das demais interagentes, pois na sequência oAlda retoma (linha 050, excerto 2) o tópico relacionado ao cabelo feminino e ratifica isso na linha 052, e oElen adere construindo seu turno com relação sequencial de concordância indireta a oAlda, trazendo a exposição para a sua própria experiência de intervalos de tempo em que corta o próprio cabelo (linha 053), e o bate papo segue estruturado desta forma até a linha 067.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
038	oElen	((olha p sLia)) PIOR MULHER	Pior é com as mulheres!
039	sLia	((afirmação))	Isso mesmo
040	oElen	TODO-DIA?	Lava todo dia?
041	sWill	((afirmação))	Sim
042	oAlda	[[MULHER PODER-NÃO]]	Mulher não pode
043	oElen	((afirmação))	Sim
044	sWill	(((afirmação)))	Sim
045	oAlda	[CABELO-COMPRIDO]R-E-S-S-E-C-A(2) [HOMEM NÃO] (2)	O cabelo resseca. Com homem é diferente
046	oElen	[<DEMORAR>] ((afirmação))	Demora. Sim

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
047	oAlda	[[CORTAR-CORTAR FÁCIL]]	cortam sempre o cabelo, é mais fácil!
048	sWill	MAS EU [[SEMPRE DOIS-MÊS+++]]	Eu sempre corto de dois em dois meses
049		SUCESSIVO MAS MÊS QUATRO ACONTECER [[JÁ]]	sucessivamente, já aconteceu de eu ficar quatro meses sem cortar.
050	oAlda	mulher [[QUATRO++]] CINCO	Mulher é de quatro em quatro meses ou cinco
051	oElen	O QUE?	O que?
052	oAlda	CORTAR	Cortar o cabelo
053	oElen	((olha o teto)) [[ÚLTIMO EU LEMBRAR-NÃO]]	Não me lembro da última vez.
054	oAlda	[[[PRECISAR TRÊS++ PRECISAR] [[POUCO]]]	Precisa de três em três meses cortar a pontinha
055	oElen	[MUITO TEMPO ATRÁS]	Já tem muito tempo
056	oAlda	[[[PARECER <u>C-A-P-I-M</u>]] CORTAR CRESCER >RÁPIDO<	Parece capim! Corta e cresce rápido!
057	sLia	Hh	
058	sWill	[[[P-O-T-A]]((CORTAR-CABELO)) (3) SÓ (1) NÃO	Poda. Corte no cabelo, só as pontas
059	oElen	((negativa)) (2) ABANDONAR	Não, eu prefiro deixar pra lá
060	oAlda	CORTAR ((CABELO-CURTO)) Romeu curtinho	Corta tipo Romeu, curtinho
061	oElen	[>((<u>CABELO-EM-PÉ</u>))<]	Aí fica armado, enorme!
062	sWill	[MEU::]	O meu,
063	sLia	Hh	
064	oAlda	Aff::	Ave!
065	sWill	SE MEU CABELO [[S-E-C-O]] EU [[USAR]] R-E-C ((DEDO NO CREME))	Se o meu cabelo fosse seco faria uso
066		[[[T-R-A-T-A-M-E-N-T-O]].	de creme para tratamento.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
067	oAlda	CERTO	Isso mesmo

Excerto 2: Interação 1 – Enquadre de bate papo informal "Pior é com as mulheres!"

4.2. Narrativas em enquadres de apresentação do “eu” de alunos em sua entrada no Letras-Libras

O ritual de entrada no Letras-Libras será analisado a partir do que emerge na Interação 1, com excertos retirados da sequência entre as linhas 100 até 599.

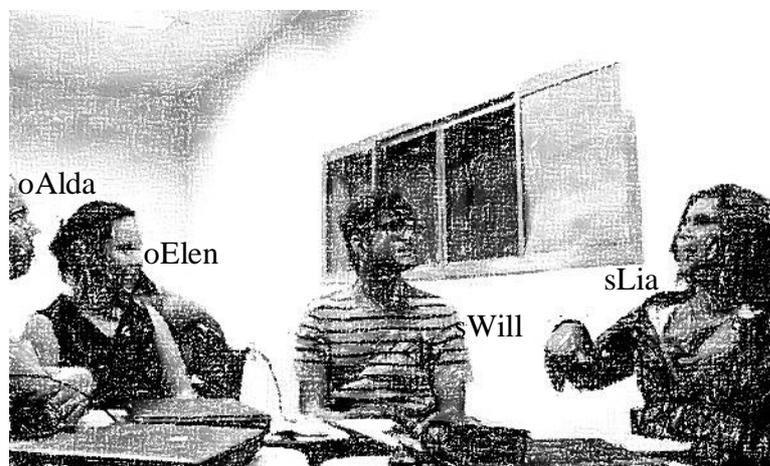


Figura 9: Interação 1

A nova orientação de enquadres foi introduzida por oLuiz, o professor, mediante uma pergunta sobre como cada um deles entrou no Letras-Libras (excerto 3, linha 068). A pergunta foi feita de forma direta, no exercício do mandato institucional na interação em sala de aula. Mais do que uma pergunta direta, ela é feita abruptamente e estabelece mudança de foco na interação com a turma, que estava em enquadres de bate papo informal, sobre temas triviais. Trata-se de uma pista de contextualização (Gumperz, [1982] 2002) que aponta para importante mudança na interação.

4.2.1. Enquadres de brincadeira e esclarecimento como pré-jogo

A pergunta do professor (excerto 3, linha 068) norteia o que os participantes do grupo deveriam responder, individualmente.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
068	oLuiz	OI CADA UM VOCÊS COMO ENTRAR AQUI COMO?	Oi, como vocês entraram aqui na faculdade?

Excerto 3: Interação 1 - Pergunta norteadora do professor

Nos dados a seguir, após a pergunta de oLuiz “OI CADA UM VOCÊS COMO ENTRAR AQUI COMO?” (excerto 4, linha 068), há uma construção de enquadre de esclarecimento sobre a pergunta do professor na entrada no Letras-Libras através da sequência de esclarecimento (Pereira, 1993, p. 99 e 100) de dúvidas dos alunos.

Em seguida, os turnos em forma de pares adjacentes complementares (Watson e Gastaldo, 2025; Loder e Jung, 2008) de oAlda (excerto 4, linha 069) e sLia (excerto 4, linha 070) repetem partes da pergunta do professor também em tom de pergunta, evidenciando terem entendido a proposta e em *footing* (Goffman [1979] 2002; Tannen e Wallat [1987] 2002) para aderirem ao novo enquadre de apresentação de si proposto pelo professor, que em seus turnos (excerto 4, linhas 071, 081), completa o par adjacente da sequência de esclarecimento.

Com isso, os alunos mudam do enquadre de bate papo e se realinham como um grupo de estudos, quando sLia faz uma exclamação e afirmação de concordância “Ah! Tá.” (excerto 4, linha 072), em mudança de código para a língua portuguesa, que é a língua materna do professor, seguida de sobreposição modal como pista de contextualização de que a mensagem era para o grupo, para todos.

Os alunos oElen e sWill continuam produzindo turnos breves (excerto 4, linhas 083 a 088), na conversa institucional com o professor, sobre aspectos relativos ao Letras-Libras, sobre ambientes virtuais das provas de ingresso, e seguem coconstruindo o entendimento das regras da tarefa proposta. Durante as sequências, os quatro integrantes do grupo fazem, ao mesmo tempo, a afirmação de

que estavam prontos, e o fizeram por expressões faciais “((afirmação))” (excerto 4, linhas 083 a 086), com ratificação e agradecimento de oElen em português (excerto 4, linha 087) e sWill em sobreposição modal (excerto 4, linha 088), ou seja, fazendo uso simultâneo de duas línguas para a produção de sentido que, neste caso, foi por mim interpretado como ambos os participantes em *footing* de colaboração valorizando o uso da língua materna do professor. oElen (excerto 4, linha 089) alterna novamente para a Libras e, a partir daí, a tarefa dada estava compreendida e estabelecida como mandato institucional, e o novo enquadre de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras estava ratificado.

Vimos que, a partir da linha 083 do excerto 4, iniciam-se turnos sobrepostos produzidos pelos quatro participantes que quebram a regra de organização de tomada de turnos de que um falante deve falar de cada vez, o que foi interpretado como *footing* pelo qual os interagentes passaram a interagir em concordância para iniciar um novo enquadre de brincadeira como um pré-jogo.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
068	oLuiz	OI CADA UM VOCÊS COMO ENTRAR AQUI COMO?	Oi, como vocês entraram aqui na faculdade?
069	oAlda	COMO?	Como?
070	sLia	[[COMO EU AQUI FACULDADE?]]	Como eu entrei na faculdade?
071	oLuiz	SIM ()	Sim
072	sLia	Ah tá. [[FOCO LETRAS-LIBRAS? POR EXEMPLO, EL@]]	Ah! Tá. No Letras-Libras? Por exemplo, ele
073	oElen	[AMBIENTE VIRTUAL]	Ambiente virtual
074	sWill	[[[VESTIBULAR]]]	
075	sLia	[[TER EXPERIÊNCIA ENGENHARIA NATUREZA]]	tem experiência em engenharia ambiental
076	oLuiz	() QUALQUER	Tanto faz
077	sLia	ÁREAS [[[DIFERENTES]]]	São áreas diferentes...
078	oLuiz	()	
079	oElen	[[[HISTÓRIA COMO ENTRAR]]]	Sim, a história

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			de como entrou
080	oLuiz	É^ASSIM	Isso
081	oAlda	DOIS SÓ DOIS. ENTRAR SIMPLES OU PORQUE SÓ?	Somente como entrou e porque? Só?
082	oLuiz	()	
083	oAlda	[(afirmação)]	Sim
084	oElen	[(afirmação)]	Sim
085	sWill	[(afirmação)]	Sim
086	sLia	[(afirmação)]	Sim
087	oElen	Tá bom obrigada	Tá bom, obrigada
088	sWill	[OBRIGADO]	Obrigado
089	oElen	COMEÇAR-sLIA?	sLia começa?

Excerto 4: Interação 1 - Sequência de esclarecimento sobre a pergunta do professor na entrada no Letras-Libras

Nesta fase da interação, como veremos, surge novamente o enquadre de brincadeira (Bateson, [1972] 2013), que funcionou como um pré-jogo. Foi quando se deu a negociação para saber quem seria o primeiro a fazer apresentação do eu na entrada do Letras-Libras, que começou com a sequência de turnos em perguntas. Vejamos, nas sequências a seguir (excerto 5, linhas 089 e 090), quando oElen, oAlda e sLia fazem perguntas de maneira a um atribuir ao outro a incumbência de iniciar o mandato institucional utilizado como foco na interação. Houve assim um novo enquadre de brincadeira aceito por todos.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
089	oElen	COMEÇAR-sLIA?	sLia começa?
090	oAlda	VOCÊ-sWILL	sWill
091	sLia	Por que eu?	Por que eu?

Excerto 5: Interação 1 - Enquadre brincadeira "sLia começa?"

As alunas oElen e oAlda, no entanto, vinham utilizando a Libras e subitamente sLia propõe uma mudança de código para o Português com a pergunta

"Por que eu?" em um *footing* de brincadeira (excerto 6, na linha 091). Este enunciado foi feito na forma de uma interrogação, que punha em dúvida a afirmação anterior feita como indicação direta de sLia por oElen. A interrogação foi feita por sLia com mudança de código para a língua materna de oElen, o Português. O questionamento na forma de uma interrogação e a mudança de código para o Português foram por mim interpretadas como pistas para uma ratificação de que não deveria ser ela a iniciar o mandato institucional. A aluna oElen assume o enquadre brincadeira: "VOTAÇÃO-sLIA DESCULPAR" (excerto 6, linha 092). A aluna oAlda adere ao enquadre brincadeira e se realinha: "OLHAR-ME (2) PRINCIPAL GRÁVIDA" (linha 093). Por esse *footing*, pode-se perceber a sutileza da negociação, mediante um tópico relativo ao gênero feminino, de quem seria o iniciador da tarefa.

Na sociedade brasileira da contemporaneidade, a condição de gravidez oferece alguma prioridade às grávidas, seja em serviços, assentos etc., que é um benefício social. Aqui, na situação de escolha de quem iniciaria as narrativas, a prioridade não seria, a rigor, um benefício, talvez ao contrário, dependendo da vontade da pessoa, mas a gravidez foi usada, nessa pseudo inversão de valores, quando oAlda se vale da gravidez de oElen para priorizá-la na tarefa de fazer a primeira apresentação: "EL@-oELEN" (excerto 6, linha 094).

A aluna oElen mantém o enquadre brincadeira, mas nega a condição de protagonista da nova estrutura de participação proposta, através do turno com a fala traduzida como "SORRISO ((negativa))" (excerto 6, linha 095). O sinal "SORRISO" normalmente é feito com a expressão facial positiva, afirmativa ou com um sorriso. Neste caso, o sinal foi produzido associado a uma expressão com sentido oposto, ou seja, a produção de sentido era diferente da que teria sido com outra expressão e produziu o *footing* que remeteu oElen ao alinhamento de quem não queria fazer a narrativa. Esse "jogo de empurra" permanece até quando oAlda finaliza o enquadre de pré-jogo: "ACEITAR-oELEN(1) FILA DIFERENTE ACEITAR PROBLEMA ACABAR.(1)((olha para sLia)) VOCÊ-sLIA" (excerto 6, linhas 101 e 102).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
091	sLia	Por que eu?	Por que eu?
092	oElen	VOTAÇÃO-sLIA DESCULPAR	sLia por votação, desculpe
093	oAlda	OLHAR-ME (2) PRINCIPAL GRÁVIDA	Ei, olhem! A prioridade é de grávidas
094	sLia	EL@-oELEN	Então é a oElen
095	oElen	SORRISO ((negativa))	Engraçadinha
096	sWill	COMBINAR EL@-oELEN	É a própria!
097	oAlda	<BRINCADEIRA>hh	É brincadeira!
098	oAlda	VOCÊ-sLIA	Então é você, sLia
099	sWill	PRINCIPAL [[GRÁVIDA]] VOCÊ-oELEN	A prioridade é de grávida, então é você, oElen
100	oElen	FILA SÓ FILA(1) AQUI FILA NÃO (1) FILA OUTR@ NÃO	Prioridade é só pra fila, aqui não tem fila, e pra outras coisas não tem prioridade
101	oAlda	ACEITAR-oELEN(1) FILA DIFERENTE ACEITAR PROBLEMA	oElen, aceite como um tipo diferente de fila e o
102		ACABAR.(1)((olha para sLia)) VOCÊ-sLIA	problema se acaba. Bem, é você sLia.

Excerto 6: Interação 1 - Enquadre brincadeira de pré-jogo

O professor, ao fazer a pergunta “OI CADA UM VOCÊS COMO ENTRAR AQUI COMO?” (excerto 4, linha 068), não determinou nem deu pistas sobre o gênero discursivo a ser utilizado por cada aluno. No entanto, como veremos, houve o entendimento tácito entre os alunos que deveriam fazer narrativas pessoais, talvez em função da pergunta feita, que, de certa forma, abre um “prefácio” para narrativas de experiências na entrada do Letras-Libras.

Serão analisadas interações em excertos da Interação 1, com enquadres de entrada dos alunos no Letras-Libras de quatro alunos. Veremos, a seguir, como cada aluno do grupo enquadra suas experiências, iniciando pelo enquadre de entrada de sLia no Letras-Libras em narrativa.

4.2.2. A narrativa da entrada de sLia no Letras-Libras

Depois que oAlda finalizou o enquadre de pré-jogo, seleciona sLia: “ACABAR. (1) ((olha para sLia)) VOCÊ-sLIA” (excerto 7, linha 102). sLia assume o *footing* de narradora (linha 103) e inicia a sua narrativa com a sequência de turnos de como foi a sua opção pela entrada no Letras-Libras, no estabelecimento do enquadre de entrada de sLia no Letras-Libras. Vejamos os dados, a seguir. O marcador discursivo (Pereira, 1995) “[[BOM:]]” (excerto 7, linha 103), com final alongado, foi traduzido por “Bem”; foi dito em sobreposição modal de Libras e Português, logo após uma mudança de postura corporal para sLia ficar mais ereta, e esse conjunto de ações foi interpretado como pista de contextualização na indicação do *footing* de narração de sLia no novo enquadre de apresentação do eu e que inauguraria a nova estrutura de participação, com o realinhamento postural de sLia como uma faceta multimodal (Goodwin, 1984; Mondada, 2009) para ratificar o início do enquadre de narrativa de apresentação do eu. Configura-se assim uma nova estrutura de participação, em que sLia passa a se posicionar interacionalmente como narradora e os demais participantes são ouvintes ratificados (Goffman, [1974] 2012) da sua experiência de entrada no Letras-Libras. Essa estrutura de participação se manteve constante até o final da narrativa.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
102		ACABAR. (1) ((olha para sLia)) VOCÊ-sLIA	problema se acaba. Bem, é você sLia.
103	sLia	((muda a postura)) (2) [[BOM:]] (2) [[COMO EU ENTRAR]]	Bem, como eu entrei no
104		[[LETRAS-LIBRAS]] (2) [[VERDADE]] TEMPO-ATRÁS (1)	Letras-Libras... Na verdade, até há um tempo atrás,

Excerto 7: Interação 1 - Enquadre de apresentação do eu de sLia "Bem, como eu entrei no Letras-Libras..."

A aluna sLia faz a apresentação do eu na chegada ao Letras-Libras com mistura de códigos. Inicia o seu turno com uma mudança de postura corporal seguida de sobreposição modal de Libras e Português em "[[BOM:]] (2) [[COMO

EU ENTRAR LETRAS-LIBRAS]] (2) [[VERDADE]]]" (excerto 8, linhas 103 e 104). Volta à Libras em "TEMPO-ATRÁS" e segue a narrativa fazendo uso de um verdadeiro jogo de mistura de línguas (excerto 8, linhas 108 em diante), quando alterna em Português "Então" para uma sobreposição modal "[[1 AMIG@ EU-IR TENTAR VOCÊ-VER]]".

Em seguida, sinaliza "DEPENDER" em Libras, volta à sobreposição (excerto 8, linha 109), retorna à Libras em "CASA" e segue alternando e sobrepondo códigos em todo o seu turno, inclusive com o uso de uma mímica em "(mãos caídas, olhos p alto)::". A utilização da mímica em "ficava em casa parada" (excerto 8, linha 109) foi feita mediante performance *artful telling* da narradora. Ao narrar com a mímica como um recurso poético, como uma *artful teller* que alterna o uso da Libras para uma mímica, a aluna sLia se constrói identitariamente como alguém que, no tempo narrado, era uma pessoa parada e até sem iniciativa, sendo incentivada por um amigo para tentar encontrar algo novo.

Como visto, pesquisas mais recentes demonstram que surdos bilíngues podem interagir mediante o fenômeno das línguas em contato quando as suas línguas de herança (Quadros, 2017b) incluem a língua de sinais como língua materna e o português como segunda língua. Eles podem usar individualmente ou em conjunto as duas línguas, de acordo com a situação. Na interação em foco, o uso é na perspectiva da performance da narradora.

Os amigos são inseridos na narrativa como "os outros" (excerto 8, linhas 106, 108, 109); são incluídos como aqueles que servem de exemplo, admiração e incentivo na ordem interacional para que sLia tome a decisão de se inscrever e procure estudar para se preparar e entrar na faculdade.

Essa forma de incluir os outros em suas decisões cria uma simetria entre os participantes e monta o palco para cenas de descobrimentos e revelações onde a personagem principal é ela, a narradora, identitariamente construída como uma tomadora de decisões. E, desta forma, sLia narra o seu momento de decisão de inscrição (excerto 8, linha 112), e de se preparar para o ingresso no Letras-Libras empoderada do ponto de vista identitário, assumindo o *Deafhood* como sua nova condição.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
102		ACABAR.(1)((olha para sLia)) VOCÊ-sLIA	problema se acaba. Bem, é você sLia.
103	sLia	((muda a postura))(2)[[BOM:]](2)[[COMO EU ENTRAR]]	Bem, como eu entrei no
104		[[LETRAS-LIBRAS]](2)[[VERDADE]] TEMPO-ATRÁS(1)	Letras-Libras... Na verdade, até há um tempo atrás,
105		[[EU NUNCA PENSAR]] LETRAS-LIBRAS ENTÃO(2)	eu nunca tinha pensado no Letras-Libras.
106		[[EU TER MUIT@ AMIG@]] EL@S LETRAS-LIBRAS	Eu tenho muitos amigos que se formaram no
107		[[FORMAR++]](2) EU-OLHAR BOM++(2)	Letras-Libras, Eu os olhava e achava bom.
108		Então [[1 AMIG@ EU-IR TENTAR VOCÊ VER]] DEPENDER	Então um amigo meu falou pra eu tentar e ver
109		[[GOSTAR PORQUE EU]]CASA((mãos caídas, olhos p alto))::	se eu gostava ou não, porque eu só ficava em casa parada!
110		[[NOITE+]] EU [[PESSOA]] ENVIAR	Até de noite. Eu até pensava em chamar
111		[[MARCAR]]((olhos p alto))(2)	e combinar algo com alguém, mas...
112		[[RESOLVER EU]] AQUI [[TENTAR]](1)[[FALAR FAZER]]	Mas eu resolvi vir aqui e tentar. Me falaram

Excerto 8: Interação 1 - Os amigos, os "outros", e a decisão de se inscrever no Letras-Libras

Veremos, a seguir, as dificuldades relatadas por sLia no processo de se preparar para fazer a prova. Anteriormente sLia havia se construído identitariamente como uma tomadora de decisões; logo em seguida (excerto 9, linhas 113 a 117) a sua narrativa apresenta uma relação sequencial de receio diante de questões desconhecidas como a prova em ambiente virtual (excerto 9, linha 113), a gramática da Libras (excerto 9, linhas 115 e 116) e a existência de um edital para a prova que explicara tudo o que deveria ser feito (excerto 9, linhas 121 e 122). Ela faz uma avaliação de estranhamento em “EU [[PENSAR NÃO PENSAR]] (1)

ESTRANHO” (excerto 9, linha 117) que foi por mim interpretada como marcador do surgimento de outro tópico relacionado, agora com foco nas suas próprias dificuldades diante do desconhecido, como enquadre sequencial: enquadre de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras e as dificuldades “Como eu poderia”. Mais uma vez o “outro” é a figura usada com ênfase na descrição da descoberta de um novo contexto que ela não supunha existir. sLia faz uma alternância de códigos seguida de sobreposição modal em “ENTÃO foi aí que AMBIENTE VIRTUAL [[PESSOA]]” (excerto 9, linha 114) marcando como atuação do “outro” para lhe explicar e de certa forma encorajar na medida em que clarificava o que estava acontecendo.

Na sequência, sLia ratifica a sua auto construção identitária como uma tomadora de decisões quando usa a expressão "EU PENSAR (mãos tremendo)" como complicação laboviana (excerto 9, linha 119) para finalmente apresentar a resolução “me [[ASSINAR]] (1)” (excerto 9, linhas 119 e 120) que marca a assinatura (a inscrição no Curso Letras-Libras) como representação da sua capacidade de tomar decisão mesmo diante de tantas dificuldades. Terminou com uma coda laboviana que sintetiza que todas as dificuldades estariam explicitadas no edital do concurso em “[EU VER] RELAÇÃO [[E-D-I-T-A-L]] o que FALAR LINHAS [[EU PROVA]]” (excerto 9, linhas 121 e 122) e uma avaliação final encaixada de perplexidade e retomada ao tempo de narração em “como ((perplexidade)) (1)” (excerto 9, linha 122).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
113		[[PROVA]] vídeo AMBIENTE VIRTUAL[[COMO? EU NUNCA]]	que eu teria que fazer prova em ambiente virtual, como eu poderia? Eu nunca
114		VER(1)ENTÃO foi aí que AMBIENTE VIRTUAL [[PESSOA]]	tinha visto isso, foi aí que uma pessoa me
115		[[LIBRAS]] tem SINAL [[TER GRAMÁTICA]]	explicou que Libras tem regras gramaticais
116		CONFIGURAÇÃO DE MÃO DIFERENTES [[LIBRAS TER]]?	como as configurações

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			de mão e outras, tem?
117		EU[[PENSAR NÃO PENSAR]] (1) ESTRANHO (1) EU PENSAR	Eu nunca pensei nisso! Muito estranho,
118		[[COMO]]? FAZER [[PROVA >COMO?<]] (1)	como assim?
119		EU PENSAR (mãos tremendo) PESSOA FAZER [[EU]] me	Eu pensei bem, fiquei nervosa, mas eu me
120		[[ASSINAR]] (1)	inscrevi!
121		[[EU VER]]RELAÇÃO[[E-D-I-T-A-L]]o que FALAR LINHAS	Eu vi que o edital explicava tudo
122		[[EU PROVA]] como ((perplexidade)) (1)	sobre a prova, eu fiquei admirada com aquilo.
123		[[EU]]RELAÇÃO((estranhamento))RELÓGIO PASSAR AVANÇAR	Passou o tempo,

Excerto 9: Interação 1 - Enquadre sequencial “Como eu poderia” de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras e as dificuldades de sLia

Para a descrição dos posicionamentos (De Fina, 2013) dos outros, sLia usa o recurso de fala reportada (Tannen; 1989, 2013) ou, mais especificamente, em relação a como isso é descrito em língua de sinais, o antropomorfismo (Sutton-Spence, 2010), que também estará presente no enquadre encaixado conversa informativa (excerto 10, linhas 124 e 125), criado a partir de um diálogo encaixado no curso da narrativa, e valendo-se do "jogo de papéis" (Castro, 2012), que é uma faceta multimodal (Goodwin, 1984; Mondada, 2009) do narrador através do seu realinhamento postural. sLia se realinha corporalmente de maneira a que a cada fala de um personagem a narradora olha para uma direção diferente, incorporando os personagens no momento da fala. Esse recurso faz parte de um esquema de conhecimentos dos surdos.

Por esquemas de conhecimento esta pesquisa entende a partir do que foi postulado por Tannen e Wallat (2013, p.189), ou seja, um termo usado “para nos referir às expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, fazendo distinção, portanto, entre o sentido desse termo e os alinhamentos que são negociados em uma interação específica”. Essas expectativas têm forte imbricação com experiências passadas que passam a compor diversas

estruturas formadas e formadoras de “conteúdos epistemológicos” ligadas às pessoas e a grupos. O jogo de papéis utilizado na produção em língua de sinais pode ser interpretado como um dos fatores integrantes de alguns esquemas de conhecimento surdos. Segundo Castro (2012, p. 61), os surdos se utilizam do recurso jogo de papéis em grande parte para “tornar uma narrativa menos operativa ou informativa e mais expressiva”, ou seja, como metamensagem de reforço do que está sendo narrado. sLia utiliza o jogo de papéis quando constrói uma sequência de duas micro narrativas encaixadas na sua narrativa de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras. Essas micro narrativas foram feitas para a descrição do processo de como aconteceram as coisas na preparação para a prova de entrada no Letras-Libras, e trazem diálogos reportados entre ela e o amigo, e ela e a professora.

A primeira narrativa encaixada é sobre a indicação, por parte de um amigo, para ela procurar uma professora que poderia lhe ajudar, e a segunda versa sobre o diálogo que teria tido no encontro com a professora. Ambas as micro narrativas são feitas com alternâncias e sobreposições modais no uso da Libras e do Português.

O início da primeira micro narrativa encaixada é a partir da referência temporal como marcador do resumo laboviano em “RELÓGIO PASSAR AVANÇAR” (excerto 10, linhas 123). Segue com a construção da orientação e complicação através da apresentação do amigo e da professora Ana, com a sugestão que deveria procurar a professora em “[EU PENSAR É AMIGO]] AVISAR-ME PROCURAR[[ana]]regina” (excerto 10, linha 124). A partir daí sLia faz uma avaliação positiva e o resumo em “[EL@]] te [[CONHECER-VOCÊ]] (1) [[VERDA::DE BOA IDE::IA]]” (excerto 10, linhas 125 e 126).

Na sequência, a construção da segunda micro narrativa encaixada se inicia por dois marcadores, o primeiro é uma pausa de um segundo, e o segundo marcador de reforço é a mudança de expressão facial de sLia em “(1) ((neutralidade))” (excerto 10, linha 126) indicando que algo novo ou diferente seria feito adiante. sLia inicia o resumo com orientação em “[EU]] fui[[PROCURAR ANA]]Regina” (excerto 10, linhas 126 e 127) e constrói um diálogo reportado entre ela e a professora como complicação da história narrada utilizando jogo de papéis (excerto 10, linha 125 e linhas 127 a 132). Na sequência, sLia apresenta a resolução com a concordância em se preparar para a

prova (excerto 10, linha 133) e a coda sintetizando o que foi feito (excerto 10, linha 134). No diálogo com a professora Ana, sLia utiliza-se novamente do recurso da mímica.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
122		[[EU PROVA]] como ((perplexidade)) (1)	sobre a prova, eu fiquei admirada com aquilo.
123		[[EU]]RELAÇÃO((estranhamento))RELÓGIO PASSAR AVANÇAR	Passou o tempo,
124		[[EU PENSAR É AMIGO]] AVISAR-ME PROCURAR[[ana]]regina	um amigo me avisou para eu procurar a Ana Regina,
125		[[EL@]]te[[CONHECER-VOCÊ]](1)[[VERDA::DE BOA]]	“Ela te conhece”. Verdade! Boa ideia!
126		[[IDE::IA]](1)((neutralidade)[[EU]]fui[[PROCURAR ANA]]	Eu fui, então, procurar a Ana Regina.
127		Regina(1)[[POR FAVOR((desespero))EU DESESPERO SABER NADA]]	Por favor, estou desesperada porque não sei nada
128		00:05:13 Ué [[VOCÊ SABER LÍNGUA-DE-SINAIS]]	Ué, mas você sabe língua de sinais
129		[[EU SABER LÍNGUA-DE-SINAIS MAS ESTUDAR]]	Sim, sei língua de sinais, mas estudar
130		CONFIGURAÇÃO-DE-MÃO [[EU]] não [[SABER NADA]]	Configurações de mão eu não sei
131		ENTÃO OUTRO [[DIA MARCAR PREPARAÇÃO]]	Então vamos marcar um dia para preparar
132		[[GRUPO ENTRAR]] AMBIENTE-VIRTUAL COMO?	um grupo de estudo sobre ambientes virtuais.
133		EU OK	Eu respondi que concordava.
134		[[EU FAZER]]resolvi LÁ	E eu fui lá, depois.

Excerto 10: Interação 1 - Narrativas encaixadas “Um amigo me avisou para eu procurar a Ana Regina”

As produções sob o fenômeno das línguas em contato e suas misturas de códigos podem ser interpretadas como uma pista de contextualização de que a narradora, personagem central da própria narrativa, se posiciona bem alinhada ao enquadre de apresentação do eu, considerando que as tarefas estavam sendo feitas em um grupo bilíngue de surdos e ouvintes.

A mistura de códigos com prática de alternância e sobreposição de línguas também pode ser interpretada como uma possibilidade de sLia ratificar a condição dos surdos como sujeitos que transitam em um caldo cultural de ouvintes e surdos e, por isto, usarem tanto a Libras quanto o Português, assim como mímicas que podem ser compreendidas igualmente por surdos ou ouvintes como estratégias de comunicação e de cooperação. Essas estratégias não são usadas apenas pelos surdos. Ouvintes em situações de línguas em contato também se valem destes recursos independentemente de como se posicionam politicamente diante do uso da língua de sinais ou oral, ou seja, diante da necessidade de comunicação, ouvintes e surdos se posicionam em um grau de simetria bastante importante na interação e fazem uso de mistura de códigos em suas produções transidiomáticas, de maneira multimodal.

O enquadre de apresentação do eu se manteve enquanto a estrutura de participação não mudou, e isso ocorreu quando sLia elabora a coda da narrativa (excerto 11, linhas 159 e 160), e com a elocução interrogativa fazendo uma avaliação de sentido dúbio, ou seja, pode ser uma avaliação da sua trajetória narrada, assim como também pode ser uma avaliação da sua narrativa (excerto 11, linha 161). Esse final de narração foi ratificado sucessivamente por oElen, oAlda, e sLia. oElen aderiu ao final da narrativa com a avaliação de que há a possibilidade de sucesso no futuro de sLia, através da afirmativa “TORCER: :” (excerto 11, linha 162). Logo em seguida oAlda assume um *footing* de curiosa e inicia um novo enquadre de bate papo com estrutura de participação baseada no gênero entrevista, e *footing* imediato por parte dos demais, aceitando o novo enquadre, indicado pelos turnos sequenciais que permaneceram até a linha 220 (excerto 11), com oAlda afirmando ter entendido o que havia suscitado a sua curiosidade que desencadeou a entrevista.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
159		EU PRENDER [[ESTAR AQUI]]DESENVOLVER ATÉ	Agora vou ficar aqui até
160		FORMAR ((aspas))((cabeça inclinada, olhos arregalados))	me formar, quem sabe?
161		ENTÃO?(1)((afirmação))	Então... Ok?
162	oElen	TORCER::	Vamos torcer!
163	oAlda	VOCÊ-sLia	Você
164	sLia	[VOCÊ-sWill]	Você
165	sWill	[MARAVILHA]	Ok
166	oAlda	VOCÊ COMO? SÓ [[PORQUE VOCÊ]]SÓ DEIXAR [[PORQUE]]?	Porque você continuou?
167	sLia	[[INTERESSE+ GOSTAR]](1)COMEÇAR ENTRAR	Achei interessante, gostei, então permaneci.
168	oAlda	[[((afirmação))]]	Entendo
169	sLia	SALA DE AULA por causa(1) EU ENTRAR CURIOS@	Eu entrei curiosa pra saber
170		TENTAR COMO?(2) FIM(1)EU [[QUERER]] LICENCIATURA	como funcionava. No final da licenciatura
171		INTERPRETAR [[GOSTAR]](2)((afirmação))	se eu gostar de interpretar, quem sabe? Sim
172	oAlda	Isso [[((afirmação))]](1)	Entendo
173	oElen	[[((afirmação))]]	Sim
174	sWill	[[((afirmação))]]	Sim
175	oAlda	Entendi(1) [[PORQUE VOCÊ SABER FUTURO TRABALHAR]]	Entendi.Você pensa em interpretar no futuro?
176	sLia	((dúvida))EU PENSAR PESQUISAR	Não sei... Eu penso em ser pesquisadora
177		[[ENSINAR]] aula? NÃO+	Não penso em dar aula.
178	oAlda	VOCÊ EI (1) [[VOCÊ-sLia ENTRAR]] LICENCIATURA	Ei, mas você está fazendo licenciatura ou
179		BACHARELADO É LICENCIATURA BACHARELADO?	bacharelado?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
180	sLia	BACHARELADO INTERPRETAÇÃO É-ASSIM	Bacharelado, interpretação.
181	oAlda	O QUE?PODER SURDO BACHARELADO? EL@[[PESQUISA]]	Ela, surda, pode fazer
182		BACHARELADO É	bacharelado? Estudar para ser pesquisadora?
183	sWill	PODER	Pode, sim
184	sLia	BACHARELADO LICENCIATURA também [[PODER]]	Pode tanto bacharelado quanto licenciatura.
185	oElen	[TER TAMBÉM PESQUISAR ENSINAR IGUAL DÁ]	Sim, pode estudar tanto para magistério quanto para pesquisa em tradução
186	oAlda	[LICENCIATURA BACHARELADO ENSINAR PESQUISAR]	Pode ser pesquisador se estudar tanto
187		PODER? EU [[PENSAR]]só BACHARELADO PENSAR SÓ	licenciatura quanto bacharelado? Eu pensava que era só para o bacharelado
188	oElen	[[((SIM))]]	Sim
189	sWill	[NÃO (1) LICENCIATURA PODER]	Não, licenciatura também pode
190	sLia	[NÃO (1) AMBOS [[PODER]]]	Não, ambos podem
191	sWill	((afirmação))	Isso mesmo
192	oAlda	[ENTENDER]	Entendi
193	oElen	SÓ FOCO+ [[DIFERENTE]]	Só os focos são diferentes
194	oAlda	Ah! Entendi	Ah! Entendi.
195	sLia	[COMO AÇÃO COISAS DESENVOLVER ((afirmação))]	São práticas diferentes
196	oElen	[[((afirmação))][[OK entendi]]]	Ok, entendi
197	sWill	[ÁREA+ DIFERENTE ((afirmação))]	São áreas diferentes
198	oAlda	VOCÊ É FOCAR no[[ENSINAR]]PESQUISAR? EU[[FOCAR]]É	O seu foco é na pesquisa e no ensino

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
199	oElen	[TRADUÇÃO]	tradução
200	sLia	[TRADUÇÃO É]	tradução
201	oAlda	BACHARELADO PESQUISAR tradução? ENTENDER [OK]	e o meu foco é na pesquisa e tradução? Entendi.
202	sLia	[É]	Isso mesmo
203	sWill	[[PORQUE BACHARELADO]]tradução[[DISCIPLINA POUCO]]	Há menos disciplinas no bacharelado
204	oAlda	OK	Ah!
205	sWill	LICENCIATURA DISCIPLINA DIFERENTE+	e as disciplinas da licenciatura são diferentes
206		DIFERENTE+ COMPARAR	se formos compará-las
207	oAlda	ENTENDER TER ((afirmação))	Entendi
208	sWill	AGORA QUARTO-PERÍODO COMPARAR BACHARELADO	Agora no quarto período do bacharelado
209		[[É AVALIAÇÃO TRADUÇÃO]]	as avaliações serão focadas em tradução
210	oAlda	[[[ENTENDER]] OK ((afirmação))	Entendi, ok
211	sWill	[[DIFERENTE+ DEPENDER]]	São bem diferentes, uma e outra área
212	sLia	((afirmação))OK [[FOCO TRADUÇÃO COMO++]]?	Isso mesmo.O foco em como fazer a tradução
213		Ah! [[LICENCIATURA NÃO]](1) [[É FOCO É]] LÍNGUA DE	Na licenciatura não! O foco é na descrição
214		SINAIS ITEM ISSO+ o que é isso? [[SÓ]] FOCO	da língua de sinais. É a diferença.
215	sWill	((afirmação))	Sim
216	oElen	[[((afirmação))]]	Sim
217	oAlda	[[((afirmação))]]	Sim
218	sWill	COMBINAR É LICENCIATURA ISSO EL@	Ela combina com licenciatura

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
219	sLia	((afirmação))	Sim
220	oAlda	ENTENDER	Entendi

Excerto 11: Interação 1 - Enquadre de bate papo com entrevista "Porque você continuou?"

4.2.3. A narrativa da entrada de sWill no Letras-Libras

O próximo grupo de excertos da Interação 1 (linha 221 até 358) corresponde a como sWill constrói a sua apresentação de si no ritual de entrada no Letras-Libras. No início (excerto 12, linha 221) sLia propõe a volta ao enquadre de apresentação do eu com a indicação de sWill como seu sucessor a ocupar a posição de narrador na nova estrutura de participação. Ela usa o pronome pessoal "VOCÊ-sWill" que, em Libras, é feito através de uma apontação para a pessoa, sem deixar dúvida de quem se trata. Os turnos em pares adjacentes complementares (excerto 12, linhas 221 e 222) foram integralizados pela resposta em 223 e são indiciais de uma conexão de turnos com relação sequencial de concordância, onde a elocução afirmativa de sLia "[VOCÊ-sWill]" (excerto 12, linha 221) é ratificada na linha seguinte com o *footing* de aceitação do novo enquadre por oElen, quando ela repete a apontação com sobreposição modal reforçando o sentido, e faz a pergunta "COMO ENTRAR?" em Libras (excerto 12, linha 222). Essa pergunta estava implícita na indicação de sWill por conta do esquema de conhecimento recente sobre o mandato institucional de que deveriam falar do seu processo pessoal de entrada no Curso, mas oElen quis ratificar. Em seguida, se dá a adesão de sWill à retomada do antigo enquadre de apresentação do eu quando o aluno assume o *footing* de narração e inicia a sua narrativa através da resposta ao que lhe foi perguntado (excerto 12, linha 223). Essa resposta foi feita em Libras, na forma de uma pergunta ratificadora do que lhe foi perguntado e não era para ser respondida, apenas foi seguida de uma longa pausa de dois segundos, e a pergunta seguida da pausa são as pistas de contextualização do *footing* de narração, marcam o início efetivo da narrativa. Esse início da narrativa foi falado em Libras, compreendendo uma nova estrutura de participação onde sWill passou a se posicionar interacionalmente como o narrador e as demais alunas ouvintes ratificadas da sua experiência no ritual de entrada no Letras-Libras. Essa estrutura de participação se manteve constante até o final da narrativa, assim como o enquadre de narrativa de apresentação do eu se manteve inalterado.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
221	sLia	[VOCÊ-sWill]	E agora, você
222	oElen	[VOCÊ-sWill] COMO ENTRAR?	Como você entrou?
223	sWill	EU PASSAR? (2) BOM EU ANTES CASA BH:: (1)	Como eu passei? Bem, eu morava em Belo Horizonte

Excerto 12: Interação 1 - Enquadre de narrativa de apresentação do eu "E agora, você?"

O aluno sWill faz a apresentação do eu na chegada ao Letras-Libras sem grandes misturas de códigos. Usa a expressão "EU ANTES CASA BH:: (1)" (excerto 13, linha 223) como resumo laboviano de início de narrativa e traz a figura do outro que são os amigos: o que o alertou para a existência do Letras-Libras e os que lhe emprestaram livros para que estudasse (excerto 13, linhas 225, 236 e 237). Essas figuras contribuem na sua construção identitária, pois se inserem no fundo temático onde sWill toma a decisão de se inscrever no Letras-Libras e procura estudar para se preparar e entrar na faculdade. Essa forma de incluir os outros em suas decisões cria uma simetria entre os atores e monta o palco para cenas de descobrimentos e revelações onde o personagem principal é ele, narrador e tomador de decisões discretamente empoderado (excerto 13, linhas 232, 233 e 234). Esse empoderamento foi por mim interpretado na ênfase de estudar e fazer a inscrição sozinho na produção com alternância de Libras para sobreposição modal em "EU MESMO [SOZINHO]". Através dessa afirmativa, sWill enfatiza que estudou sozinho e decidiu por si só se inscrever, atitudes que foram ratificadas por oAlda usando a mesma elocução com sobreposição modal de sWill na pergunta "[SOZINHO?]" (excerto 13, linha 235) que não pressupunha uma resposta.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
223	sWill	EU PASSAR? (2) BOM EU ANTES CASA BH:: (1)	Como eu passei? Bem, eu morava em Belo Horizonte
224		EU PENSAR LICENCIATURA VONTADE [[FAZER]] ISSO	Eu já tinha vontade de fazer

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			licenciatura
225		CURSO LICENCIATURA [[VERDADE]] UM AMIGO	um curso de licenciatura de verdade. Um
226		OUVINTE [[INTERPRETAR]] ONDE ITAPERUNA	amigo ouvinte, intérprete de Itaperuna,
227		I-T-A-P-E-R-U-N-A (1) AVISAR-ME OLHAR VAI TER	me avisou pra ficar atento que ia ter
228		[[VESTIBULAR]] LETRAS-LIBRAS [[ONDE]] UFRJ [[U-F-R-J]]	vestibular no Letras-Libras na UFRJ
229		MAS EU PERGUNTAR MORAR LOCAL LÁ RIO É?	e eu perguntei a ele se teria que morar no Rio
230		FALAR SIM:: (1) [[MAS]] CURSO [[É]] TODO-DIA ou é	Ele respondeu que sim. Perguntei se o curso era todo dia ou
231		QUINZE-QUINZE FALAR[[É]] TODO-DIA ((pensativo))(1)	de quinze em quinze dias, ele respondeu todo dia e eu fiquei pensando...
232		PARECER INTERESSE (2) EU PEN::SAR (2) INSCREVER	Pode ser interessante. Eu pensei... Me inscrevi
233		ESPERAR [[APROVEITAR]] SEMANA ESTURAR SOZINHO	esperei aproveitando para estudar sozinho
234		LIVRO ENTRAR ITENS EU MESMO [SOZINHO]	na semana anterior ao concurso
235	oAlda	[SOZINHO?]	Sozinho?
236	sWill	EU [[PEDIR AMIGO]] EMPRESTAR-ME LIVRO JÁ::	Eu logo pedi livros emprestados
237		PEDIR[[AMIGO]]EMPRESTAR-ME+	a um amigo e
238		EU ESS@ TER LIVRO TER ESS@ EU TER ESS@ [ÓTIMO::]	escolhi os que eu não tinha, foi ótimo!

Excerto 13; Interação 1 - O narrador, personagem principal tomador de decisões "Sozinho?"

A fala de sWill foi interrompida por oAlda com a pergunta sobre a idade de aquisição da Libras “[VOCÊ APRENDER] LIBRAS IDADE DEZOITO OK?” (excerto 14, linhas 239 e 240), assunto que estava completamente descontextualizado. sWill complementa o par adjacente de pergunta-resposta e, com isso, adere ao enquadre de entrevista de aquisição da Libras proposto por oAlda. sWill dá andamento à entrevista até que oAlda assume o *footing* de retorno ao mandato institucional que estava sendo cumprido pelo enquadre de narrativa, e se desculpa pela descontextualização trazida pelo enquadre entrevista em “Desculpa DEPOIS PERGUNTAR MAS:” onde a aluna faz uma alternância do Português para Libras e termina a frase com um alongamento do sinal “MAS:” (excerto 14, linha 244). Essa desculpa foi interpretada como tratamento da entrevista, por oAlda, como um acontecimento descontextualizado daquilo que dominava oficialmente, ou seja, o enquadre da narrativa como ação principal; por isso foi tratado por oAlda como inadequado. sWill não se distraiu do foco de atenção e isso permitiu que não houvesse nenhuma tensão interacional, apenas respondeu à pergunta e ratificou a avaliação de oAlda sobre o seu tempo de aquisição da Libras (excerto 14, linhas 241 a 243). Tanto a avaliação quanto a sua ratificação se referem a um esquema de conhecimentos relativo à aquisição da Libras como L1 dos surdos, e sWill só tê-la adquirido aos dezoito anos de idade denotaria um atraso linguístico pela idade de aquisição tardia. oAlda transforma os dados desse esquema de conhecimentos em uma maquinação benigna (Goffman, [1974] 2012) inferindo afetividade à sua curiosidade pela trajetória linguística pessoal de sWill quando fala da sua curiosidade sobre sWill em “CURIOSIDADE EU DEL@ hh” (excerto 14, linha 246).

Na sequência, sWill usa o marcador "ENTÃO::" sinalizado com prolongamento final como pista para o *footing* de narração, para o retorno à narrativa, resgatada como trama principal do enquadre na atividade interacional.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
236	sWill	EU [[PEDIR AMIGO]] EMPRESTAR-ME LIVRO JÁ::	Eu logo pedi livros emprestados
237		PEDIR[[AMIGO]]EMPRESTAR-ME+	a um amigo e

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
238		EU ESS@ TER LIVRO TER ESS@ EU TER ESS@ [ÓTIMO::]	escolhi os que eu não tinha, foi ótimo!
239	oAlda	[VOCÊ APRENDER]	Você aprendeu
240		LIBRAS IDADE DEZOITO OK?	Libras com dezoito anos certo?
241	sWill	IDADE ((afirmação)) DEZOITO APRENDER [LIBRAS]	Sim, aos dezoito anos
242	oAlda	[ATRASADO]	Tarde
243	sWill	ATRASADO::	Tarde mesmo!
244	oAlda	Desculpa DEPOIS PERGUNTAR MAS:	Desculpe, deveria perguntar isso depois, mas agora já foi
245	sWill	PROBLEMA NÃO hh	Sem problema
246	oAlda	CURIOSIDADE EU DEL@ hh	Curiosidade minha sobre ele
247	sWill	ENTÃO:: (1) ESTUDAR LER ARTIGO LIVRO (1) POR	Então... Aí eu estudei, li artigos, livros, por

Excerto 14: Interação 1 - Quebra e retorno do enquadre de narrativa " Desculpe, deveria perguntar isso depois, mas agora já foi"

A narrativa de sWill segue em uma trajetória de micro detalhamento de ações e expectativas. O turno que vai das linhas 247 a 264 (excerto 15) foi construído com poucas mudanças de código, apenas pequenas sobreposições modais (excerto 15, linhas 254, 256, 259 e 263) que indicam uma certa tranquilidade na construção da narrativa, e com o entendimento de que a interação deveria transcorrer em Libras e apenas com pequenas inserções do Português. O marcador discursivo “ENTÃO:: (1)” sinalizado com prolongamento do sinal seguido de uma pausa longa (excerto 15, linha 247) foi interpretado por mim como pista de contextualização na indicação do *footing* de narração de sWill na retomada do enquadre de narração de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras, que a entrevista de oAlda havia interrompido. Reconfigura-se aí a estrutura de participação com sWill posicionado interacionalmente como narrador e as demais participantes ouvintes ratificadas.

sWill enfatiza o esforço pessoal na preparação para a entrada no Letras-Libras quando usa a repetição do sinal com expressão facial de esforço “APREENDER++ ((lábios mordidos))” (excerto 15, linha 249) e, desta forma, se constrói identitariamente como um lutador. Nesse sentido, sWill constrói uma sequência onde recorre ao detalhamento sobre não ter caneta para a prova, e faz um diálogo reportado que teria tido com o fiscal sobre isso (excerto 15, linhas 253 a 260). Esse diálogo reportado se constitui como uma narrativa encaixada que termina com uma avaliação positiva e a coda que resume que obteve a caneta “EU ALÍVIO:: EMPRESTAR-ME DAR-ME CANETA::” (excerto 15, linha 260).

sWill constrói uma ação complicadora com avaliação positiva no enunciado feito todo em Libras sem misturas “EU CONHECER [[É]] LOCAL ENSINAR-ME BH CURSO INSTRUTOR LIBRAS (1)” (excerto 15, linhas 263 e 264) e foi corroborada por oAlda através de uma avaliação positiva (excerto 15, linha 265).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
246	oAlda	CURIOSIDADE EU DEL@ hh	Curiosidade minha sobre ele
247	sWill	ENTÃO:: (1) ESTUDAR LER ARTIGO LIVRO (1) POR	Então... Aí eu estudei, li artigos, livros, por
248		EXEMPLO FONÉTICA MORFOLOGIA CONFIGURAÇÕES-DE-MÃOS	exemplo de fonética, morfologia, gramática
249		APREENDER++ ((lábios mordidos))	e aprendi muito daquilo tudo com esforço
250		EU ENTENDER CLARO ENSINAR SURDO LEI (1)	e entendi bem que se tratava de ensino de surdos pela Lei
251		DECRETO MEMORIZAR (1) JÁ [[PROVA]] EU [[PENSAR]]	e Decreto. Memorizei tudo e na prova eu
252		LIBRAS DESCULPA NÃO:: É AMBIENTE VIRTUAL	pensei que era Libras presencial mas era em ambiente

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			virtual
253		MAS EU NUNCA CANETA NADA	mas eu não tinha caneta
254		só[[PAPEL SÓ]]PROVA INSCRIÇÃO JÁ(2) EU [[CHAMAR]]	só o comprovante de inscrição! Eu chamei
255		COORDENADOR:: (1) É RESPONSABILIDADE PROVA	o coordenador responsável pelas
256		PROVA++ (1) EI EU VERDADE EU [[LER]] EDITAL PEDIR	provas e falei pra ele que verdadeiramente
257		CANETA NADA(1)SÓ IDENTIDADE MAIS (1) ITENS SÓ (2)	tinha lido o edital e não pedia caneta, só documento e outras coisas.
258		NERVOS@:: EU PERDER EU PALHAÇO BH VIR-AQUI RIO	Fiquei nervoso, achei que tinha perdido! Perdi tempo vindo de BH ao Rio!
259		ENTÃO!MAS CALMA(1)EU vou[[DAR]]EMPRESTAR CANETA(1)	Calma, eu vou te emprestar uma caneta.
260		EU ALÍVIO:: EMPRESTAR-ME DAR-ME CANETA::	Que alívio! Ele me emprestou a caneta!
261		PROVA AMBIENTE VIRTUAL (1) ISS@ DOIS MULHER	Fui fazer a prova visual e logo apareceu uma mulher
262		HOMEM EU CONHECER MILAGRE	e um homem que eu conhecia por milagre!
263		EU CONHECER [[É]] LOCAL ENSINAR-ME BH CURSO	Eles me ensinaram no curso em BH
264		INSTRUTOR LIBRAS(1)EU APRENDER EL@S [CONHECER]	de instrutor de Libras, conhecia-os
265	oAlda	[OK LEGAL]	Que legal!

Excerto 15: Interação 1 - Enquadre de narração em micro detalhamento de ações e expectativas de sWill

A partir da avaliação de oAlda em 265 (excerto 16) a sequencialidade na construção dos turnos de sWill (excerto 16, linhas 266 a 269) indica que ele

acatou a avaliação e aproveitou para se fortalecer identitariamente, ou seja, em um cenário de figura e fundo, ele se constrói como uma figura que se esforça diante das dificuldades. Estas dificuldades foram centradas na execução da prova e na expectativa da espera do resultado (excerto 16, linhas 266 a 285). Micro focado na execução da prova, sWill enfatiza ter permanecido até o final do tempo estipulado no concurso, tendo visto e conferido tudo minuciosamente, em detalhes (excerto 16, linhas 276 a 281). Todo esse sentido foi construído com pequenas sobreposições modais (excerto 16, linhas 268, 269 e 272), o que pode ser bem pouco considerando os dados etnográficos de ser um aluno surdo oralizado com aquisição tardia de Libras (Quadros, 2008a) aos dezoito anos de idade.

A identidade surda de sWill foi colocada por ele, na narrativa, junto à situação de ter sido o primeiro colocado no concurso. A composição de si próprio desta forma articulada foi, por mim interpretada, como indicador da construção identitária de si como vencedor, com orgulho, expresso neste trecho da narrativa com a marcação do fato de ser surdo e ter chegado em primeiro lugar na pontuação do concurso. sWill se insere na narrativa como aquele que se esforça e finalmente consegue vencer. Faz uma avaliação encaixada positiva onde enfatiza o fato de ter sido o primeiro colocado no concurso através da repetição de sinal “EU [[NOTA]] PRIMEIR@ PESSOA SURD@ PRIMEIR@ (1)” (excerto 16, linha 283) e usa uma pausa no final como o marcador principal desta avaliação, onde sWill fica aguardando a ratificação do que disse por parte das ouvintes ratificadas. Essa ratificação veio logo em seguida por oAlda através de uma expressão “((surpresa))” (excerto 16, linha 284) e sWill aproveita essa comunicação como pista de avaliação positiva para poder ressaltar a sua expectativa de ser, no futuro, um professor.

O ponto da narrativa (Bastos e Biar, 2015) de sWill, isto é, o motivo que justifica a reportabilidade do fato narrado, é o mesmo das demais narrativas feitas por sLia anteriormente e por oElen e oAlda posteriormente à dele. Esse ponto comum às narrativas é a entrada no Letras-Libras. Uma narrativa geralmente é orientada pelo ponto e discorre sobre um ou mais tópicos ao longo da narração. Com a avaliação encaixada positiva de ter sido o primeiro colocado no concurso, sWill muda o tópico da sua narrativa. Até então o tópico da sua narrativa vinha sendo “as dificuldades na preparação de entrada” e sWill o modifica para “o

primeiro colocado, um surdo!”. Esse novo tópico carrega uma forte imbricação identitária com questões macro contextuais e sócio-históricas relativas à surdez no que diz respeito a estereótipos contidos nos discursos especializados, ou de senso comum, que circulam na sociedade majoritariamente ouvinte e que ainda considera, em grande medida, a surdez como uma deficiência a partir da perspectiva da audição. sWill acentua que foi o primeiro colocado e este pódio está ocupado por um surdo. A partir desse esquema de conhecimento sobre a perspectiva ouvinte sobre os surdos e as consequentes dificuldades dos surdos ingressarem no ensino superior, sWill indica, com o seu orgulho de ter passado no concurso e ter sido o primeiro colocado, a ideia do *Deafhood* presente nessa construção de si como sujeito surdo que vence; isso tudo é enfatizado na complicação da narrativa com construção identitária de grupo (excerto 16, linhas 276 a 283), onde ele não só demonstra o seu orgulho pessoal, mas também -e talvez principalmente- como membro do povo surdo (Strobel, 2008) conquistando uma vitória importante para si e para os surdos em geral, que é o ingresso no Letras-Libras. Possivelmente outra manifestação do *Deafhood*.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
265	oAlda	[OK LEGAL]	Que legal!
266	sWill	APROVEITAR ESCREVER ((lábios mordidos))	Aproveitei pra fazer a prova com esforço
267		JÁ PROVA (1) SAIR++ EU CONTINUAR MAIS	Muitos candidatos já tinham saído e eu
268		DE-NOVO++ [[APROVEITAR]] SAIR	continuava vendo as questões aproveitando
269		embora [[NÃO]] (1) EU ESPERTEZA (2) hh	tudo! Ir embora? Não! Vou ser esperto.
270	oAlda	OK	Isso
271	sWill	DOIS PEDIR ESPERAR FICAR DE-NOVO+	Nos pediram para ficarmos revendo
272		EU PEDIR (1) É [[VERDADE]] TRÊS ÚLTIMOS SAIR PROVA	pois os três últimos a sair da prova

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
273		INSCRIÇÃO+ IGUAL PROVA IGUAL(1)	precisam sair juntos
274	oAlda	[OK]	Sim
275	oElen	((afirmação)) OK	Sim isso mesmo
276	sWill	PEDIR FICAR TERMINAR PEGAR ESPERAR(1) EU	Me pediram pra esperar e eu
277		APROVEITAR CURIOSIDADE MARCAR ISS@ CERT@+	aproveitei para revisar tudo
278		DUVIDA ISS@+ (1) MAS DÚVIDA	tirar as dúvidas
279		DOIS VOLTAR DESCULPAR MAS ISS@+ CERTO	voltei várias vezes, vi o que estava certo
280		VOLTAR:: ISS@+ EU CONCORDAR ISSO É ASSIM(2)	voltei e conferi tudo.
281		ENTÃO ENTREGAR DEPOIS ESPERAR:: [[AH]]!	Depois entreguei a prova e esperei.
282		RESPOSTA PASSAR MOSTRAR M@ [[PAI]] OLHAR	A resposta veio, fui aprovado e mostrei ao meu pai que
283		EU [[NOTA]] PRIMEIR@ PESSOA SURD@ PRIMEIR@ (1)	eu tinha sido o primeiro colocado, um surdo!
284	oAlda	((surpresa))	Uau!
285	sWill	SIM PROFESSOR ENTÃO MOSTRAR PAI GOSTAR FILH@	Sim, um professor! Então mostrei ao meu pai
286		PARABÉNS::	ele gostou e me parabenizou
287		MAS VOCÊ PENSAR como [[FAZER O QUE]]	Mas me perguntou "você já sabe como vai fazer?"
288		DESCULPAR SABER-NÃO ESPERAR	Eu falei "desculpe, não sei, vou ver o que o
289		FUTURO [[ACONTECER A DIANTE (interrogação) (2)	futuro me traz

Excerto 16: Interação 1 - Enquadre de narração com a vitória "o primeiro colocado, um surdo!"

Mais dificuldades são pormenorizadas por sWill nos trâmites burocráticos depois de ter sido aprovado (excerto 17, linhas 290 a 306), assim como na logística de mudança de cidade (excerto 17, linhas 307 a 325), e no conteúdo das disciplinas que encontrou no Curso (excerto 17, linhas 325 a 328). Ele utiliza com eficácia a estratégia de autovalorização e também de enaltecimento do Letras-Libras através das descrições minuciosas das complicações do cotidiano narradas seguindo a lógica de uma progressão, desde a busca para saber qual o ônibus a ser tomado para fazer a inscrição (excerto 17, linha 304), até tornar-se professor (excerto 17, linha 331), tudo a partir da sua perspectiva; esse micro detalhamento das ações na orientação da narrativa e suas ações complicadoras foi interpretado como um *artfull telling* que faz com que os interagentes sejam envolvidos na sua trajetória narrada. As falas, interpretadas por mim como ação complicadora da narrativa (excerto 17, linhas 304 a 309, 320 a 325), servem para valorizar o conteúdo das avaliações encaixadas positivas que faz em seguida (excerto 17, linhas 326 a 329), onde sWill termina se posicionando feliz por estar no Letras-Libras da UFRJ, corroborando toda a trajetória de dificuldades narradas.

Houve a proposta de mudança de enquadre de narrativa para entrevista feita a partir da pergunta de oAlda “VOCÊ ONDE MORAR?” (excerto 17, linha 310). A mudança teve adesão de sWill, que respondeu a esta e às demais perguntas que se sucederam e a entrevista sobre local de moradia até a avaliação negativa de oAlda “DESCULPAR CONFUSÃO” (excerto 17, linha 319) que coloca as suas perguntas como uma atitude invasiva que teria perturbado a narrativa de sWill. No mesmo enunciado, após uma pausa de um segundo, ela faz o resumo “CONTINUAR VIDA” (excerto 17, linha 319) que libera sWill para retomar a narrativa. sWill recomeça a narrativa a partir deste tópico relativo aos locais de moradia dele na fase de transição e adaptação na entrada do Letras-Libras (excerto 17, linha 320).

Ao contrário da narrativa anterior feita por sLia, a narrativa de sWill de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras não seguiu uma ordem canônica laboviana, e seguiu uma estruturação mais próxima de uma narrativa conversacional (Oliveira, 2013) onde o interlocutor assume uma posição de participante, fazendo perguntas e emitindo avaliações (excerto 17, linhas 290 a 320), o que eventualmente gerou mudanças de enquadres subjacentes a essas ações do narrador e do(s) seus(s) interlocutor(es) através da sistemática de tomada de

turnos e estabelecimento de nova estrutura de participação sem sWill na posição de falante único.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
288		DESCULPAR SABER-NÃO ESPERAR	Eu falei "desculpe, não sei, vou ver o que o
289		FUTURO [[ACONTECER A DIANTE (interrogação) (2)	futuro me traz
290		ENTÃO MÊS JANEIRO INFORMAÇÃO PRECISAR ENEM	Aí em janeiro me informaram que precisava ter o ENEM
291		EU NÃO-TER (2)	e eu não tinha!
292	oAlda	OK	Isso mesmo
293	sWill	DEPRESSÃO++ (2)	Cai em depressão
294		VONTADE [[VERDADE CURSO]] LETRAS-LIBRAS EU	Tinha vontade de fazer o Letras-Libras
295		CURIOS@ COMO? BOM PEDIR ENEM DEPRESSÃO (1)	mas pediram o ENEM, fiquei arrasado!
296		((aceno)) (1) MÊS FEVEREIRO PEDIR INSCRIÇÃO PEDIR	Já era! Em fevereiro pediram o ENEM
297		ENEM ENVIAR DOIS PESSOAS DOIS (2)	e só duas pessoas apresentaram
298	oAlda	OK NÃO-TER++	Sim, ninguém tinha
299	sWill	NADA(1) COMEÇAR DEZOITO (1) INFORMAÇÃO	Ao todo dezoito pessoas apenas e fizeram
300		OUTR@ EDITAL ENEM RETIRAR (2)	outro edital sem o ENEM
301	oAlda	OK (hh	Isso mesmo
302	sWill	EU OLHAR ENEM RETIRAR EU [[IR]] DOCUMENTO	Quando olhei que retiraram o ENEM peguei a documentação
303		COPIAR MARCAR COISAS LÁ BH VIR AQUI RIO (1)	copiei, autentiquei e vim de BH pro Rio
304		LOCAL (3) ÔNIBUS PROCURAR ENCONTRAR IR (2)	Procurei saber que ônibus

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			pegar, e fui
305		ENTREGAR+ (1) ASSINAR+ (1)	Entreguei tudo, assinei tudo,
306		ESPERAR:: :: JÁ COMEÇAR ESTUDAR BH VIR RIO	esperei até vir de BH ao Rio.
307		EU SABER-NÃO ANTES (1) EU QUINTA-FEIRA COMEÇAR	Eu não sabia que iniciaria numa 5ª.feira
308		ESTUDAR CERTO? HISTÓRIA DOMINGO[[EU]] ORGANIZAR	não foi isso? No domingo aprontei a mala
309		MALA VIR AQUI	e vim pra cá.
310	oAlda	VOCÊ ONDE MORAR?	Você veio morar onde?
311	sWill	NILÓPOLIS N-I-L-Ó-P-O-L-I-S [CASA TI@]	Nilópolis, na casa da minha tia
312	oElen	[SOLITÁRIO MORAR?]	Morar sozinho?
313	oAlda	[MORAR QUEM?] Ah! TI@(1)entendi	Morar com quem? Ah! Com a tia, entendi.
314	sWill	ANTES MORAR ((afirmação))	Foi onde morei
315	oAlda	VOCÊ AVISAR-ME ANTES	Você já tinha me falado
316	oElen	DESCULPAR	Desculpe (ajeita a mesa)
317	sWill	[MÊS SÓ]	Só um mês
318	oElen	DESCULPAR	Desculpe
319	oAlda	DESCULPAR CONFUSÃO (1) CONTINUAR VIDA	Desculpe a confusão. Continue o relato
320	sWill	MÊS SÓ (1) EU MUDAR NOVA IGUAÇU OUTR@ TI@	Só um mês. Depois mudei-me para Nova Iguaçu, para outra tia
321		OUTR@ MELHOR PORQUE ÔNIBUS AQUI (1)	melhor porque tinha ônibus pra cá,
322		NILÓPOLIS ÔNIBUS PIOR (2)	de Nilópolis pra cá de ônibus é ruim.
323		NOVA IGUAÇU FÁCIL ÔNIBUS MAS	Nova Iguaçu era melhor de condução mas

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
324		LONGE (2) CANSAD@ (1) MUDAR	muito longe, ficava cansado! Aí mudei
325		TIJUCA (1) ENTÃO (1) MAS (1) ENTRAR LETRAS-LIBRAS	para a Tijuca mas entrar para o Letras-Libras
326		FELIZ OK (1) PARECER (1) FÁCIL+ ESTRATÉGIA	me deixou muito feliz. Parecia fácil
327		ALGUMA DISCIPLINA FÁCIL+ ALGUMA	uma ou outra disciplina fácil, outras
328		DISCIPLINA DIFÍCIL ESFORÇAR LER ESTUDAR	difíceis, mas me esforcei para ler e estudar
329		MAS FELIZ ENTRAR AQUI LETRAS-LIBRAS (1) UFRJ	mas feliz em estar no Letras-Libras, na UFRJ
330	oAlda	PORQUE você PENSAR FUTURO FORMAR TRABALHAR?	Em que você pensa em trabalhar no futuro?
331	sWill	EU PENSAR É PESSOA FUTURO PROFESSOR LIBRAS	Eu quero ser professor de Libras
332	oAlda	GOSTAR ENSINAR?	Você gosta de ensinar?

Excerto 17: Interação 1 - Detalhamento de ações complicadoras e avaliação positiva "mas feliz por estar aqui no Letras-Libras na UFRJ"

A estrutura de participação tendo sWill como narrador e as demais alunas ouvintes ratificadas seguiu na narrativa até a coda “TAMBÉM GRUPO OUVINTE(1) TAMBÉM GRUPO SURDO ENSINAR COISAS ((afirmação))” (excerto 18, linhas 344 e 345).

Esta narrativa transcorre com pequenos questionamentos de prosa e/ou ratificadores de tópicos, e sem embates ou antagonismos e, talvez por isso mesmo, é praticamente toda falada em Libras com pouca mistura de códigos, como entendimento em comum de como interagir nos enquadres da interação em sala de aula. Ao longo de todo o trecho analisado da interação, sWill se constrói identitariamente como um vencedor que consegue atingir o seu objetivo de ingressar no Letras-Libras, e faz a narrativa de apresentação de si na preparação

para esse ingresso, que é o ponto da narrativa e mandato institucional da sala de aula naquela tarefa.

O aluno sWill terminou o enquadre de narrativa de ritual de entrada no Letras-Libras (excerto 18, linha 329) e oAlda propõe um enquadre de entrevista sobre a futura carreira profissional “PORQUE você PENSAR FUTURO FORMAR TRABALHAR?” (excerto 18, linha 330). Esse enquadre de entrevista segue até uma avaliação final de oAlda (excerto 18, linha 358), quando oElen se insere através de uma avaliação comparativa “DIFERENTE FOCO DIFERENTE EL@” (excerto 18, linha 359) e propõe o enquadre bate papo, que segue até “((afirmação)) LEGAL EU-DIFERENTE-VOCÊ DIFERENTE” (excerto 18, linha 363). oAlda aproveita a avaliação de oElen para propor o estabelecimento do enquadre narrativa de entrada de oElen no Letras-Libras e foi ratificada pela indicação de sWill (excerto 18, linhas 364 e 365).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
329		MAS FELIZ ENTRAR AQUI LETRAS-LIBRAS (1) UFRJ	mas feliz em estar no Letras-Libras, na UFRJ
330	oAlda	PORQUE você PENSAR FUTURO FORMAR TRABALHAR?	Em que você pensa em trabalhar no futuro?
331	sWill	EU PENSAR É PESSOA FUTURO PROFESSOR LIBRAS	Eu quero ser professor de Libras
332	oAlda	GOSTAR ENSINAR?	Você gosta de ensinar?
333	sWill	GOSTAR ENSINAR(1) AMAR ENSINAR	Gosto de ensinar, amo ensinar,
334		ESTRATÉGIA INCENTIVAR	pensar em como motivar
335	oAlda	JÁ TRABALHAR JÁ?	Já trabalhou?
336	sWill	JÁ(2) DOIS PROFESSOR GRUPO PÓS-GRADUAÇÃO	Já. Duas vezes em turma de pós-graduação
337		EU JÁ PORQUE EU JÁ PÓS LIBRAS	Porque eu tenho uma pós em Libras
338		ANTES AQUI RESOLVER EXCEÇÃO M@ ÁREA	fiz antes de entrar aqui

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			fora da minha área
339		BOM GUARDAR [[PORQUE]] FAZER CURSO PÓS	e foi bom ter feito essa pós, pois
340		AJUDAR-ME ISSO TAMBÉM APRENDER COISA ISSO	me ajudou e eu aprendi com isso
341		MAS COISA PROFUND@ NÃO PARECER	mas nada de muita profundidade, parece
342		ACRESCENTAR (1) ENTÃO PÓS eu JÁ ENSINAR	que acrescentou saber e possibilitou que eu
343		PÓS GRUPO JÁ PÓS ENSINAR GOSTAR(1)	pudesse lecionar na pós e gostar disso.
344		TAMBÉM GRUPO OUVINTE(1) TAMBÉM GRUPO SURDO	Tanto em turma de ouvintes quanto de surdos
345		ENSINAR COISAS ((afirmação))	pude lecionar.
346	oAlda	LEGAL	Que legal!
347	sWill	TAMBÉM GOSTAR O QUE? PESQUISAR	Também gosto de pesquisa.
348		SINAL+++ EXEMPLO () [GOSTAR]	Estudar a Libras por exemplo () gosto
349	oAlda	[Ah! IGUAL+]	Ah! Igual a ela
350	sWill	PERGUNTAR+++	Fazer perguntas
351		SINAL+++ AQUI TER SINAL?	sobre os sinais existentes
352		NÃO-TER? ((boca franzida)) (1) POXA VIDA! LER HISTÓRIA	Não tem? Poxa! Então ler,
353		PERGUNTAR APROVEITAR TAMBÉM [PERGUNTAR]	perguntar e investigar
354	oAlda	0:14:47 [OK]	Sim
355	sWill	SURD@ COMBINAR NÃO (1) EU GOSTAR É	com surdos se é adequado, eu gosto de
356		L-E-X-I-C-O-G-R-A-F-I-A LÉXICO	lexicografia, léxico,
357		SINAL+++	sinais

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
358	oAlda	[[BOM]] legal (2) BOM	Que legal!
359	oElen	DIFERENTE FOCO DIFERENTE EL@	Eles têm interesses diferentes
360	sWill	EU FOCO É	Esse é meu interesse
361	oElen	VOCÊ	Você
362	sWill	LÉXICO	Léxico
363	oElen	((afirmação)) LEGAL EU-DIFERENTE-VOCÊ DIFERENTE	Sim, legal. Diferente de mim
364	oAlda	ENTÃO EXPLICAR ENTÃO	Então agora você explica
365	sWill	você-oELEN	Você

Excerto 18: Interação 1 - Enquadres de narrativa e entrevista “Em que você pensa em trabalhar no futuro?”

4.2.4. A narrativa da entrada de oElen no Letras-Libras

Agora iniciarei a análise dos excertos da Interação 1 referentes às linhas 363 até 472, onde já havia um esquema de conhecimento construído com as duas narrativas anteriores, e, talvez por isso, a aluna oElen manteve o gênero narrativa para falar do seu ritual de entrada no Letras-Libras, que estava pré-estabelecido como ponto da sua narrativa. oElen ratifica o término da narrativa de sWill com a elocução onde se coloca como diferente dele (interação 19, linha 363), e isso foi interpretado pelos demais como uma pista de contextualização de que estava se posicionando como possível próxima narradora, como uma solicitação de tomada de turno, e foi ratificada por oAlda e sWill na sequencialidade de indicações (excerto 19, linhas 364 e 365).

Nas interações discursivas os participantes se constroem identitariamente de acordo com os esquemas de conhecimento relacionados com o contexto interacional (Moita Lopes, 2010). Neste caso, oElen adere ao enquadre de narrativa de apresentação do eu na entrada do Letras-Libras e segue o paradigma de "havia dificuldades mas eu as venci" que, de alguma forma, foi estabelecido como tópico nas duas narrativas anteriores de sLia e sWill, seguindo a descrição de Pezatti (1998, p. 114) de que "um discurso pode ter diferentes Tópicos-Discursivos, alguns mais centrais do que outros".

A aluna oElen começa a sua narrativa se colocando como figura central afirmando que quer estudar para melhorar o que, segundo ela, começou a aprender de maneira errada (excerto 19, linhas 366, 367 e 371). Desta forma, se constrói segundo os parâmetros de figura e fundo como alguém determinado a vencer dificuldades.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
362	sWill	LÉXICO	Léxico
363	oElen	((afirmação)) LEGAL EU-DIFERENTE-VOCÊ DIFERENTE	Sim, legal. Diferente de mim
364	oAlda	ENTÃO EXPLICAR ENTÃO	Então agora você explica
365	sWill	você-oELEN	Você
366	oElen	EU VONTADE CONTINUAR ESTUDAR COMO LIBRAS SISTEMA	Eu tenho vontade de continuar aprendendo
367		[[ESTRUTURA PORQUE EU APRENDER ALFABETO]] ruim	a Libras como sistema, a estrutura, porque aprendi o alfabeto todo errado
368		A B C D ((letra E invertida)) ((ruim)) ((letra F invertida)) ((ruim))	as letras de forma errada
369	oAlda	OK BASE	Isso mesmo, o básico
370	oElen	BASE((ruim)) PROCURAR [[COMEÇAR]] ENTRAR+	A minha base foi muito ruim, então procurei
371		SURD@ PROCURAR+ OK APRENDER	outros lugares para aprender com surdos
372		depois CURSO INES DEPOIS CURSO [[OUTR@]]	depois estudei no INES e em outros cursos

Excerto 19: Interação 1 – Estabelecimento do enquadre de narrativa de entrada da oElen no Letras-Libras

A figura do outro como incentivador também aparece na narrativa de oElen. A abordagem do outro no enquadre de apresentação do eu no ritual de entrada do Letras-Libras está alinhada às narrativas anteriores, também do ponto de vista desse tópico. As duas anteriores fizeram a mesma construção. Aqui, através

de um diálogo reportado (excerto 20, linhas 383 até 391), a aluna constrói o marido como o grande incentivador para que ela pudesse continuar o processo de ingresso no Letras-Libras, quando ela ficou insegura.

Essa construção foi por mim interpretada como uma estratégia de oElen para evidenciar o processo quase doloroso de tomada de decisão de fazer a prova e construir as condições para o ingresso no Curso, se entendermos esses pequenos diálogos reportados como histórias curtas dentro da história maior. Resumindo, até aqui foi construído o ritual de entrada no Curso como fundo, que tem como elementos as dificuldades que são vencidas com grande contribuição do outro.

A aluna oElen fez a sua narrativa com pouca mistura de códigos, exceto quando se vale de alternância de códigos para se referir ao marido; em vez de fazer o sinal composto em Libras "CASAMENTO^HOMEM" que significa marido, ela faz "CASAR marido" (excerto 20, linhas 383, 386, 389, 392 e 395) em alternância da Libras para o Português, talvez como estratégia de fortalecimento da figura do outro ao utilizar a língua materna do marido para fazer referência a ele.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
381		DESISTIR ESTUDAR PASSAR PREOCUPAR	Eu desisti de estudar! Fiquei preocupada,
382		MAL-ESTAR CHEGAR DIA PROVA EU DORMIR::	com mal-estar até que no dia da prova eu dormia
383		CHAMAR-ME CASAR marido ENTÃO? [[PROVA]]LÁ	e meu marido me chamou e falou "E a prova?"
384		CHEGAR SEIS (1) EU IR NÃO DESISTIR	Começa às seis horas! Eu disse que não ia, que tinha desistido
385		QUERER-NÃO+ EU IR vou [[NÃO::]]	Eu não quero! Não vou!
386		CASAR marido RAIVA[[HORA]]FACULDADE LÁ OUVINTE	Meu marido ficou com raiva e alguém da faculdade
387		CELULAR ENVIAR-ME mensagem:: OK agora (1)	me enviou uma mensagem para ir logo,
388		EU(1) [[PARECER]] DOIS INFLUENCIAR-ME::	os dois lados

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			me pressionavam!
389		EU IR NÃO (1) CASAR marido NÃO VAI [[FALAR É]]	Eu decidi não ir, mas meu marido insistiu
390		IR ATÉ ENCONTRAR DOIS	para que eu fosse.
391		QUEERER-NÃO IR FART@ TRISTE::	Eu disse "não quero ir, to farta disso!"
392		CASAR marido INCENTIVAR FACULDADE CAMINHO	Meu marido me incentivava, que alguém
393		CARONA AJUDAR VAI DÁ	ofereceu carona, assim daria tempo.
394		OK DESISTIR FART@(1) não vou PASSAR	Eu tinha desistido, estava farta, não ia passar
395		ESTUDAR NÃO(1) DÚVIDA CASAR marido QUALQUER	Nem sabia se queria estudar, mas meu marido
396		INCENTIVAR JUNTO TAMBÉM CARONA	me continuou me incentivando e veio comigo
397		EM PÉ UFRJ EU OLHAR:: (1) [[PENSAR]]	Quando cheguei na UFRJ, olhei, pensei
398		IGUAL PROLIBRAS LEMBRAR? IGUAL!	e lembrei do Prolibras.

Excerto 20: Interação 1 - Diálogo construído. O outro

A narrativa de oElen decorre sem questionamentos, embates ou antagonismos, da mesma forma que as anteriores, e, talvez também por isso, é praticamente toda falada em Libras com pouca mistura de códigos, como entendimento em comum de como interagir no cumprimento daquele mandato institucional em sala de aula.

A narrativa foi estruturalmente construída como uma narrativa conversacional (Oliveira, 2013), com os interagentes contribuindo para que a narrativa fosse uma ação polifônica, com exemplos no trecho entre as linhas 433 a 456 (excerto 21).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
433	oElen	[[FALTAR]] DOIS ANOS MAIS OU MENOS, [DOIS ANOS E]	agora faltam dois anos, dois e meio
434	sWill	[DOIS ANOS]((afirmação))	dois anos, sim
435	sLia	[((afirmação))]	sim
436	oElen	MEIO MAIS OU MENOS, EU PENSAR SONHAR ENSINAR	mais ou menos, e eu já sonho em ensinar
437		SINAIS	Libras
438	oAlda	[[GOSTAR >ENSINAR?<]]	Você gosta de ensinar?
439	oElen	GOSTAR ENSINAR SONHAR [CRIANÇA]	Gosto de ensinar crianças
440	sWill	[CRIANÇA]	Ensinar crianças
441	oAlda	[FORMAR TEM] OUTRA [[FORMAÇÃO?]]	Você tem outra formação?
442	oElen	NÃO SOZINHA PRIMEIRA [[FACULDADE]] ((afirmação))	Não, essa é a minha primeira faculdade, sim
443		EU GOSTAR ENSINAR [[CRIANÇA SURDA]]((afirmação)).	eu gosto de ensinar crianças surdas, sim
444	sWill	((afirmação))	sim
445	oElen	ANTES PAULO ANDRÉ EU APRENDER IR INES[[ESCOLA]]	Estive com o Paulo André no INES para
446		VER [[COMO]] PROGRAMAÇÃO METODOLOGIA	aprender metodologia, planejamento de como
447		ENSINAR CRIANÇA [[SURDA]]. EU-OLHAR [[COMO?]]	ensinar crianças surdas. Fiquei intrigada
448		CRIANÇA GRITAR [[FAZER O QUE?]] NÃO SEI.	quando uma criança grita, não sei o que fazer
449		PROFESSOR CHEGAR COPO AGUA É++ [[ÁGUA]] EU	Professor chegou com um copo d`água, eu
450		EMOÇÃO CRIANÇA APONTAR EU EMOCIONAR BONITO	me emocionei quando a criança

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			apontou, foi
451		PERFEIT@ CONEXÃO EU APAVORADA TOCAR-	bonito, perfeita conexão que me tocou o
452		CORAÇÃO hh	coração
453	oAlda	LEGAL [[BOM BONITO]]	Que legal! Bonito
454	sWill	VOCÊ [[APRENDER LIBRAS]] COMO IDADE?	Com que idade você aprendeu Libras?
455	oElen	((olha para cima)) (2)2005[[JÁ]] 8 ANOS 8 9 ANOS EU	Hum... Em 2005. Há oito anos, ou nove, eu
456		APRENDER PRIMEIRA VEZ EU TRABALHAR JUNTAR	aprendi e logo no início fui trabalhar

Excerto 21: Interação 1 – A narrativa de oElen como ação polifônica

Nessa narrativa, o ingresso na faculdade é construído com ênfase e tem seu exemplo maior em “IMPOSSÍVEL FACULDADE APROVEITAR OBVIO” (excerto 22, linha 468). Em toda a narrativa a aluna se constrói identitariamente como uma pessoa dependente da ajuda e incentivo dos demais, e atribui mais aos outros do que a si o fato de ter conseguido entrar no Letras-Libras, aspecto este resumido em “EU NÃO SONHAR DEPOIS CHEGAR BOM GENTE AJUDAR-ME DÁ++ EU ALIVIO ACABAR hh” (excerto 22, linhas 469 e 470), onde oElen encerra a narrativa com a coda marcada pelo verbo acabar e um sorriso.

O enquadre de narrativa de apresentação do eu na entrada de oElen no Letras-Libras se manteve estável durante toda a sua narrativa.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
468		IMPOSSÍVEL FACULDADE APROVEITAR OBVIO	tem que aproveitar, claro!
469	oElen	EU NÃO SONHAR DEPOIS CHEGAR BOM GENTE	Eu não tinha planos, mas quando cheguei as
470		AJUDAR-ME DÁ++ EU ALIVIO ACABAR hh	peçoas me ajudaram,

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			incentivaram, agora quero acabar!
471	oAlda	VOCÊ [[BOM]]	Que bom!
472	sWill	BOM AGORA VOCÊ	Bem, agora é você
473	oElen	VOCÊ COMEÇAR	Pode começar
474	oAlda	ENTÃO [[VOCÊS SABER EU CASAR SURDO 21 ANOS]]	Então, vocês sabem que eu sou casada com surdo há vinte e um anos

Excerto 22: Interação 1 - A importância do ingresso no Letras-Libras e a relevância da contribuição do outro neste processo.

4.2.5. A narrativa da entrada de oAlda no Letras-Libras

O quarto e último conjunto de excertos desta categoria de análise vai da linha 471 até 599 da Interação 1. A sequencialidade dos turnos de oAlda e de sWill (excerto 23, linhas 471 e 472) indica a mudança de estrutura de participação a partir do marcador "[[BOM]]" de oAlda (excerto 23, linha 471) como pista de contextualização do *footing* de adesão ao final da narrativa de oElen e, conseqüentemente, marca o pedido de tomada de turno, já que era a única que ainda não tinha feito a sua apresentação. O advérbio "ENTÃO" (excerto 23, linha 474) é a pista de que a aluna oAlda se posicionou como narradora em uma nova estrutura de participação, no mesmo enquadre de apresentação do eu no ritual de entrada no Letras-Libras.

O esquema de conhecimento dos participantes fez com que também oAlda adotasse o gênero narrativa para sua apresentação, que tem o seu resumo em "ENTÃO [[VOCÊS SABER EU CASAR SURDO 21 ANOS]]" (excerto 23, linha 474), iniciando pelo aspecto pessoal de ser casada com um surdo. Logo em seguida (excerto 23, linhas 476 a 489) ficou marcada a estrutura da narrativa como a anterior, ou seja, uma narrativa conversacional com participação dos quatro interagentes.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
471	oAlda	VOCÊ [[BOM]]	Que bom!
472	sWill	BOM AGORA VOCÊ	Bem, agora é você
473	oElen	VOCÊ COMEÇAR	Pode começar
474	oAlda	ENTÃO [[VOCÊS SABER EU CASAR SURDO 21 ANOS]]	Então, vocês sabem que eu sou casada com surdo há vinte e um anos
475		[[CASAR]] [[[CONHECER-EL@ 17-]]]	casei, o conheci dezessete...
476	sWill	[DEMORAR+ ((soco no coração))]	Há muito tempo! Coisa do coração!
477	oElen	[POUCO ((mãos para cima))] hh	Isso é pouco, ora!
478	oAlda	ANTES 1994 NOS OLHAR	Em 1994 a gente se olhava,
479		[[NUNCA]] FALAR LIBRAS- hh	mas nunca falamos em Libras
480	sWill	DEMORAR DEMORAR tempo hh	Muito tempo!
481	oElen	EU DINOSSAURO PRÓPRIO ÉPOCA BRINCADEIRA hh	Eu sou um dinossauro, de outra época
482		(2) ENTÃO OLHAR FALAR SURDO? COMO? OLHAR-NOS	Mas eu ficava intrigada como deveria me comunicar, e nos olhávamos
483		[[EL@]] ENSINAR-ME [[PACIÊNCIA]] ENSINAR EU	Ele tinha paciência e me ensinou
484		GOSTAR LEGAL GOSTAR EL@ TRATAR-BEM-ME	eu gostei, era legal como ele me tratava bem
485		FICAMOS NAMORAR FICAMOS [[UM MÊS]] EU IR+	começamos a namorar e durante um mês
486		ALVORADA ASSURJ GRUPO+ SURDO TODO [DIA-]	eu ia à Alvorada e Assurj todo dia
487	oElen	[VOCÊ] [[LIBRAS APRENDER NADA?]]	Você não aprendeu nada de Libras?
488	oAlda	NADA. COMEÇAR TODO DIA SURDO GRUPO+	Nada! No início eu ia

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			todo dia aos grupos de
489		GRUPO PERCEBER DUVIDA CHAMAR PERGUNTAR	surdos e perguntava quando tinha dúvidas

Excerto 23: Interação 1: O estabelecimento do enquadre de narrativa de entrada de oAlda no Letras-Libras

Diferente dos demais, oAlda constrói os seus turnos com relação sequencial de construção de si com posicionamento bastante atrelado aos afazeres domésticos e maternos, colocando-os como complicadores do cotidiano e justificativa da sua rejeição inicial de tomada de decisão para ingressar no Curso (excerto 24, linhas 497, 499, 500 e 506).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
496		PASSAR 21 ANOS CASAR EU ABANDONAR [[ESTUDO]]	e depois de 21 anos eu parei os estudos
497		PORQUE [[MARIDO(1) CIÚME]] ORGANIZAÇÃO	por ciúmes do marido, família, filho, parei
498		FAMÍLIA FILHO EU DEIXAR ESTUDAR PARAR [[SÉTIM@	de estudar na sétima série. Parei tudo e fiquei
499		SÉRIE]] EU LARGAR PARAR ACABAR. CASA+	cuidando da casa
500		CUIDAR FILHO. DEPOIS DEPOIS++ [[2010]]	e cuidando de filho. Depois, em 2010, um
501		SURDO TAL IGREJA LÁ IR+ [[COMEÇAR 2005]]	surdo da igreja que eu conhecia desde 2005
501		SURDO CHAMAR-ME IR ESTUDAR [[APROVEITAR]]	ele me falou pra aproveitar e fazer
503		PROLIBRAS FAZER COISA. [[NÃO!]] EU [[PENSAR]]	o ProLibras e estudar. Não! Eu queria
504		TRABALHAR LS PROFISSIONAL TRABALHAR FOCO	trabalhar com Libras mas não com foco na
505		LIBRAS EU-QUERER-NÃO TCHAU! QUERER- NÃO! EU	língua, eu não queria. Tô

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			fora! Eu estava
506		CASA FILHO CASAMENTO SÓ [[AJUDAR TRABALHAR]]	limitada a afazeres domésticos, filho etc. e
507		QUERER-NÃO <u>INSISTIR</u> QUERER-NÃO. 2010 [[PENSAR]]	trabalhar só pra ajudar um pouco. Ele insistiu

Excerto 24: Narrativa de oLara com complicadores do cotidiano e o seu posicionamento doméstico

Outro aspecto diferente dos anteriores na sua apresentação de si é como oAlda se constrói como uma pessoa velha nos turnos “[[NUNCA PENSAR IDADE JÁ IDADE SENTIR VELHA JÁ]]” e “[[QUERER-NÃO]] FORA IDADE VELHA JÁ+ PASSAR” (excerto 25, linhas 528 e 532, respectivamente), enfatizando isso como desmotivação para a mudança, que é representada pelo ingresso no Letras-Libras. oLara usa a estratégia da fala reportada “NAO se não passar ((negativa)) PROBLEMA?(1)” (excerto 25, linha 533) para construir a imagem do marido surdo como o grande incentivador para que ela tome a atitude de pelo menos tentar fazer a prova, minimizando os eventuais efeitos no caso de não aprovação. É o outro participando no fundo de incertezas que a idade "avançada", segundo ela, a deixava insegura diante da possibilidade de não conseguir o ingresso.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
527		ESTIMULAR-ME [[IR]] ASSINAR [[FACULDADE EU]] falei	fiquei estimulada e me inscrevi na faculdade,
528		[[NUNCA PENSAR IDADE JÁ IDADE SENTIR VELHA JÁ]]	pensava que já estava velha pra isso
529		[[ENTRAR FACULDADE]] (1) EU DUVIDA	pra entrar na faculdade, tinha dúvida,
530		[[MEDO IGUAL-oElen]] [[MEDO PARECER SEGURANÇA]] EU	medo igual da oElen, era insegurança
531		TER-NÃO PARECER PASSAR NAO não vou conseguir (1)	porque achava "eu não vou conseguir"
532		[[QUERER-NÃO]] FORA IDADE VELHA JÁ+ PASSAR	Titubeava e

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			pensava que já estava velha
533		NAO se não passar ((negativa)) PROBLEMA?(1)	mas se não passar qual o problema?
534		INCENTIVAR-ME TENTAR SE TANTO-FAZ LEGAL	Sergio me incentivou, falou pra tentar e tanto
535		INCENTIVAR-ME INSCRICAO [[PROVA NORMAL ESTUDAR?]]	faz se não passar; e me inscrevi. A prova foi normal

Excerto 25: Interação 1 - A idade "avançada" interferindo na tomada decisão para o ingresso no Letras-Libras

A questão da idade fica presente em quase toda a narrativa, e oAlda chega a se adjetivar de dinossauro (excerto 26, linha 481), como um atributo negativo a partir de um esquema de conhecimento da cultura ocidental de desvalorização das pessoas com mais idade.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
480	sWill	DEMORAR DEMORAR tempo hh	Muito tempo!
481	oElen	EU DINOSSAURO PRÓPRIO ÉPOCA BRINCADEIRA hh	Eu sou um dinossauro, de outra época
482		(2) ENTÃO OLHAR FALAR SURDO? COMO? OLHAR-NOS	Mas eu ficava intrigada como deveria me comunicar, e nos olhávamos
483		[[EL@]] ENSINAR-ME [[PACIÊNCIA]] ENSINAR EU	Ele tinha paciência e me ensinou
484		GOSTAR LEGAL GOSTAR EL@ TRATAR-BEM-ME	eu gostei, era legal como ele me tratava bem

Excerto 26: Interação 1 - oAlda, o "dinossauro"

A aluna oAlda nem sequer é idosa, mas no seu turno nas linhas 572 a 575 (excerto 27) ela revela a idade de quarenta anos como um dado de expressividade individual negativa intrínseca à idade que justificaria, para ela, as suas dificuldades nos estudos. O turno de sWill segue uma relação sequencial com

a afirmação de oAlda sobre a idade, perfeitamente de acordo com a noção de relevância condicional (Loder e Jung, 2008) que se sabe que em relação a um item, um segundo é esperado. Portanto, por esquema de conhecimento, sWill sabe que quando alguém revela a própria idade, e se esta for a partir da idade adulta, o interagente deve modalizar os possíveis efeitos dessa condição afirmando que a pessoa "nem parece a idade que tem" ou "está muito bem" etc. É o que sWill faz em 576 e 577 (excerto 27).

Sequencialmente, oAlda retoma a narrativa e constrói um longo turno. Ela não adere à modalização de sWill e insiste na questão das dificuldades, que era o tópico que ela queria abordar como grande problema para ela enquanto figura em um fundo permeado da complexidade dos estudos. Para isto, se vale de sucessivas misturas de códigos, com sobreposições modais seguidas de alternâncias e novamente sobreposições, talvez com a ideia de que as duas línguas juntas pudessem trazer um efeito de reforço pragmático. É de se observar que sempre que ela se refere a si própria, o pronome pessoal "eu" é falado em Português, sua língua materna (excerto 27, linhas 578 a 596).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
563	oElen	[PROFUNDê ISSO IMPORTANTE ENTÃO]	São estudos difíceis, é importante,
564		((afirmação))	sim
565	sWill	[IGUAL PORTUGUES] ((espanto))	tem igual a português! Uau!
566	oAlda	[VOCÊ-IGUAL-EU]hh	Igual a mim
567	sLia	VERDADE hh	Verdade
568	oAlda	[[EU TENHO DIFICULDADE SIM]]((afirmação))[[PORQUE]]	Eu tenho dificuldade, sim! Porque
569		ANO PARAR ESTUDAR VOLTAR]]mais não((negativa))	fiquei muitos anos sem estudar e pra voltar
570		[[CONSCIÊNCIA-cabeça]]	já não tenho cabeça
571	oElen	VELH@ [[PARECER]]CÉREBRO-TRAVAD@	Com a idade o cérebro fica meio travado

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
572	oAlda	TEIMOSIA ((afirmativa))VELH@	Fica duro sim, velho e
573		ENFERRUJAD@ CEREBRO-TRAVAD@ [[DEMORAR]]	enferrujado, o cérebro fica lento
574		() CEREBRO-TRAVAD@ [[DEMORAR]]hh	tem que lubrificar pra destravar mas demora
575		É-ASSIM IDADE 40 JÁ 40	é assim com a idade, já tenho 40 anos
576	sWill	[40] JÁ não parece eu acho [[NORMAL]]	40? Não parece. Mas eu acho normal
577		ESTUDAR BOM [[SEU CONHECER]]bem	estudar nessa idade, é bom pra aumentar o conhecimento
578	oAlda	((afirmação))[[É]](2)[[EU TER DIFICIL PORQUE ESTUDAR	Sim, é. Eu tenho dificuldade porque o estudo
579		SEPARAR. EU FILH@ TRÊS EU MEDO SOZINH@ CASA	me separa dos filhos, eu tenho três e fico com
580		TRABALHAR CASA]]eu [[QUASE DESISTIR INÍCIO]] eu	medo de deixá-los em casa e ir trabalhar, por
581		[[QUASE DESISTIR TRANCAR LARGAR PESSOA NÃO]]	isso quase desisti no início, quase tranquei,
582		TOCAR-ME TENTAR [[TENTAR IR+]](1)DESENVOLVER	mas me incentivaram a tocar adiante. Passou,
583		0:26:00 [[AGORA \MAIS-OU-MENOS\ SENTIR]]é[[DIFÍCIL	agora está mais ou menos, é difícil
584		POR EXEMPLO FAZER TRABALHO ABNT EU]]((negação))	por exemplo, fazer trabalhos pela ABNT não
585		ACABAR(1) EU NÃO-CONSEGUIR TEXTO+	consigo! Não consigo redigir seguindo as
586		SEMPRE ERRADO+ TEXTO+(2) [[ENTÃO]]	normas, acabo fazendo tudo errado, então
587		eu [[GOSTAR LIBRAS COMO ENSINAR PROFESSOR É	eu gosto mesmo é de ensinar

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			Libras, ser pro-
588		AMIGO INCENTIVO]]AJUDAR FORÇAR-ME [[IR++ EU]]	fessora, e vou conseguir graças ao incentivo
589		vou [[CONSEGUIR]] (1) [[EU PENSAR EU CAPAZ EU]]	de amigos, acho que sou capaz, eu
590		SABER-NÃO PORQUE SALTAR FORMAR IMPORTANTE	não sabia antes de me formar, antes nem
591		TRABALHAR ANTES NÃO-TER PROLIBRAS NÃO-TER]]	tinha Prolibras!
592		(1) [[FAZER ANTES DESENVOLVER IMPORTANTE	Essas mudanças foram importantes
593		TRABALHAR PROFISSIONAL DESENVOLVER TAMBÉM]]	para a profissionalização do trabalho e para
594		(1) [[APRENDER CONHECIMENTO ISSO IMPORTANTE]]	adquirir conhecimento, foram importantes.
595		[[SABER EXPLICAR PORQUE LIBRAS PORQUE]] COMO	Saber explicar bem a Libras, os porquês e
596		[[NÃO-É]] só >LIBRAS< (1) PRECISAR CONHECER	como, não apenas sair sinalizando, precisa conhecer
597	sLia	[[CONHECER IMPORTANTE]] ((afirmação))	O conhecimento da língua é importante

Excerto 27: Interação 1 – O foco na idade de oLara

Nesses diversos excertos retirados da Interação 1 que foram analisados, os participantes compartilharam a orientação de alcançar a meta proposta pelo professor, que era de falar sobre o ritual de entrada no Letras-Libras. Essa meta foi construída como mandato institucional da sala de aula desde o bate papo inicial anterior a esses excertos, até quando os alunos se configuraram como um grupo interacional com uma tarefa a ser cumprida. A ideia construída de cumprimento da meta foi, então, a base para o estabelecimento dos enquadres que os levariam ao objetivo interacional.

A Libras foi a língua primária de comunicação nestas interações de apresentação do eu no ritual de entrada no Letras-Libras. As misturas de códigos

nessas quatro narrativas variaram em número e importância. Houve entendimento em comum de como interagir nos enquadres experimentados, e a Libras e o Português circularam sem desencadear crises interacionais.

4.3. A construção de si em sua trajetória profissional

A seguir serão analisados excertos da Interação 1 e da Interação 3, e se referem às construções de si em suas futuras trajetórias profissionais no enquadre de apresentação do eu. Aqui, o que emerge é a concepção do porvir pelas alunas interagentes, tendo como elemento propulsor a base de conhecimentos que o Letras-Libras proporciona a cada uma.

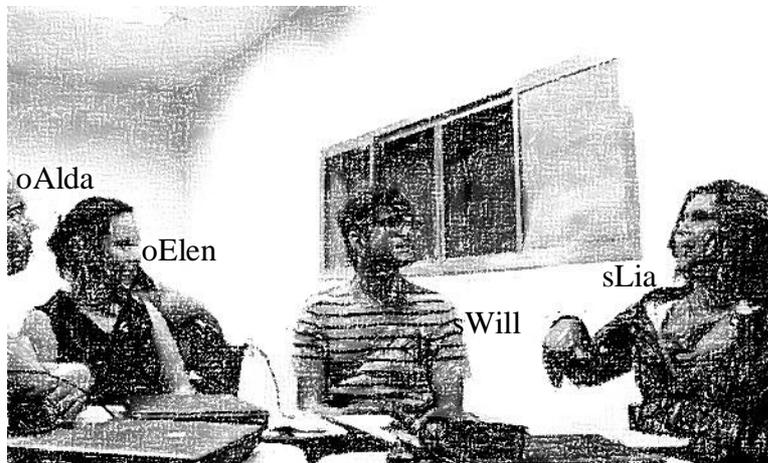


Figura 10: Interação 1

A aluna sLia utiliza-se do processo de entrada no Letras-Libras para se construir identitariamente de maneira positiva, apropriando-se do que Goffman ([1959] 2018, p.23) infere, de que "na vida cotidiana, por certo, há uma clara compreensão de que as primeiras impressões são importantes". Depois das primeiras impressões em que se construiu como tomadora de decisões (excerto 28, linhas 175, 176 e 177) sLia segue se construindo no presente como uma pessoa em um período de transição para a futura profissional de Letras, que ela já tem clareza do que quer ser, mas mostrou isso de maneira indireta.

Quanto à prática de não se construir identitariamente de forma linear e direta, Goffman ([1959] 2018, p.26) chama de "práticas defensivas" quando o

indivíduo se vale de estratégias discursivas para proteger suas próprias projeções de si quando está diante dos outros. Neste caso, foi interpretado que o Curso Letras-Libras já proporcionou a sLia a tomada de decisão de não dar aula quando ela usa uma sobreposição modal seguida de uma repetição em Libras como ênfases de sentido na elocução “[[ENSINAR]] aula? NÃO+” (excerto 28, linha 177), e, ao mesmo tempo, apesar de já saber que quer ser pesquisadora, modaliza esse posicionamento através da expressão facial de dúvida e da escolha do verbo pensar (excerto 28, linha 176), que define uma fala de quem está em processo, de quem está a caminho de uma decisão.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
175	oAlda	Entendi (1) [[PORQUE VOCÊ SABER FUTURO TRABALHAR]]	Entendi. Você pensa em interpretar no futuro?
176	sLia	((dúvida))EU PENSAR PESQUISAR	Não sei... Eu penso em ser pesquisadora
177		[[ENSINAR]] aula? NÃO+	Não penso em dar aula.
178	oAlda	VOCÊ EI (1) [[VOCÊ-sLia ENTRAR]] LICENCIATURA	Ei, mas você está fazendo licenciatura ou

Excerto 28: Interação 1 - Construção identitária de sLia

Os próximos excertos a serem analisados nesta seção foram retirados da Interação 3. Foram analisados em sua produção de significados na construção de identidade através de narrativa de apresentação do eu, onde o recurso linguístico de alternância de códigos serve para a construção discursiva de si da aluna sEva como uma pessoa que dá a volta por cima e toma atitudes, muda de rumo e não hesita em recomençar a sua trajetória acadêmica e profissional.

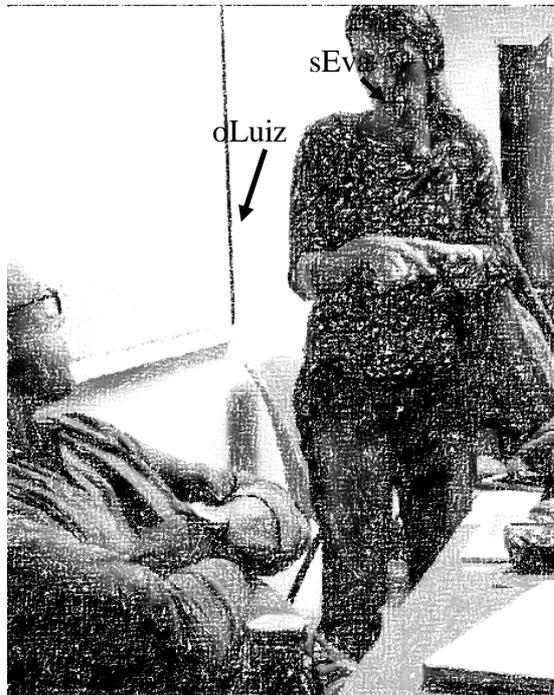


Figura 11: Interação 3

A aluna sEva interage com o professor oLuiz a partir da motivação da pergunta dele sobre o que a fez vir para o Curso de Graduação em Letras-Libras. O *footing* de conversa do professor para criarem o enquadre de bate papo foi aceito pela aluna. A elocução "EU EU-PERGUNTAR-VOCÊ SÓ CURIOSIDADE" usada no turno inicial por oLuiz (excerto 29, linha 001) foi a pista do tipo de enquadre proposto, de bate papo.

Nas interações sociais os interagentes percebem as metagensagens enviadas pelo outro a respeito do seu alinhamento -ou não- ao que está acontecendo. A aluna sEva pode ter percebido que oLuiz estava dando por terminada a conversa com a avaliação em forma de coda "[[CURIOS@]] era [[SÓ]] isso" (excerto 29, linha 018), mas ela quis dar continuidade ao enquadre e inseriu uma informação nova, a da faculdade de Administração que ela cursou e se graduou antes de ir para o Letras-Libras (excerto 29, linhas 019 e 020). Isso mudou a estrutura de participação, colocando-a na posição de interagente que fala e oLuiz o que escuta. Mudou o enquadre para apresentação do eu que começou como um bate papo e evoluiu para uma narrativa permeada de misturas de códigos, como veremos.

sEva inicia a sua narrativa em Libras com o marcador temporal "aí" falado na língua materna do professor (excerto 29, linha 022). Inicia o seu turno em

Libras e segue alternando e sobrepondo códigos em “ATÉ-HOJE(1) aí eu [[SABER LETRAS-LIBRAS]]”. sEva segue esse padrão de mistura de gestos, mímica, Libras e português: usa Libras em "PROFESSOR", faz uma sobreposição modal de Libras e Português em "[ADMINISTRAÇÃO]" e volta à Libras com "SENTIR::". Retoma uma sobreposição modal de Libras e Português em "[ADMINISTRAÇÃO FORMAR NUNCA]", faz um gesto com mãos para cima associado à expressão facial de negativa, como um reforço semântico a nunca, e toda a elocução passa a trazer a ideia de algo incongruente na sua formação na faculdade de Administração (excerto 29, linhas 022 a 029).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	oLuiz	00:00:00 EU EU-PERGUNTAR-VOCÊ SÓ CURIOSIDADE	Quero te fazer uma pergunta por curiosidade,
002		PORQUE EU LER >TESE< FLAVIANE CONHECER?	pois eu li a tese da Flaviane, conhece?
003	sEva	FRAVIANE ((sobrancelhas franzidas))	Fraviane?
004	oLuiz	F-L-A-V-I-A-N-E	Flaviane
005	sEva	[[OUVINTE]] ((sobrancelhas franzidas))	Ouvinte?
006	oLuiz	[[LÁ]] MINAS-GERAIS	De Minas Gerais
007	sEva	ah:: ((mão em movimento)) (negação)	Ah! Não
008	oLuiz	EL@-FLAVIANE ENTÃO MAIORIA LÍNGUA DE SINAIS::	O trabalho dela fala da maioria em língua de sinais
009		MAS:: TEM SURDO GOSTAR ENGENHARIA MEDICO	mas tem surdos que gostam de engenharia, medicina
010	sEva	DIVERS@S (afirmação)	Diversas áreas
011	oLuiz	DIVERS@S ENTÃO(1) e... ((dentes cerrados)) NÃO-TER	Diversas áreas, então. No entanto, não há
012		ESTUDAR INTERPRETAÇÃO(1) [[DIFÍCIL]] EL@	intérprete nos estudos, o aluno
013		ENTENDER-NÃO ((boca abrindo e fechando)) FALAR	não entende as aulas em português falado
014	sEva	CERTO	Isso mesmo
015	oLuiz	ENTÃO:: AQUI LETRAS-LIBRAS [[FÁCIL]] [[MELHOR]]	Então, aqui no Letras-Libras é mais fácil, bem

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
016		FERIADO ENTENDER ((afirmação)) (1)	melhor, tranquilo de entender, então
017		MULTIDÃO-VIR-AQUI LETRAS-LIBRAS ENTENDER?	todos correm para cá para o Letras-Libras, entende?
018		[[CURIOS@]] era [[SÓ]] isso	Só uma curiosidade que eu tenho...
019	sEva	[[PASSADO EU]]já [[ESTUDAR]] FACULDADE	Eu já fiz faculdade de Administração antes,
020		ADMINISTRAÇÃO(1) PRIMEIRA [[FORMAR 2012]](1)	foi a primeira, me formei em 2012
021	oLuiz	(((afirmação)))	Sim
022	sEva	0:00:55 ATÉ-HOJE(1) aí eu [[SABER LETRAS-LIBRAS]]	até hoje. Aí eu soube que através do Letras-Libras,
023		pode FUTURO [[PROFESSOR]]	no futuro poderia ser professora
024	oLuiz	((afirmação))	Sim
025	sEva	PROFESSOR [[ADMINISTRAÇÃO]] <u>SENTIR</u> ::	Eu nunca me identifiquei como Professora de Administração...
026		[[ADMINISTRAÇÃO FORMAR NUNCA]]((mãos para cima))	Me formei em Administração, mas isso nunca fez sentido...
027		(negação) (2) não tem [[SENTIR]] PRÓPRIO SURDO	Não combina com surdo.
028		[[COMBINAR PORTUGUÊS (1) BILÍNGUE(1)L1 L2 ENSINAR]]	Combina mais ambiente bilíngue, ensinar L1 e L2, lidar com as questões
029		[[OUVINTE SURDO SABER]](1) ACEITAR PARTICIPAR(1)	de participação e aceitação entre surdos e ouvintes
030	oLuiz	((afirmação))	Sim

Excerto 29: Interação 3 - Enquadre de bate papo "Aqui no Letras-Libras é bem melhor, mais fácil"

A aluna sEva procura mostrar que, segundo ela própria, é uma pessoa que "dá a volta por cima", que não se dobrou diante da opressão e hegemonia do português; e o tópico da narrativa é a sua trajetória de descobertas e conquistas (excerto 30, linhas 059 a 068). O tempo da narrativa é mesclado entre o seu posicionamento presente de ser consciente de ter suplantado adversidades e a

história de eventos vividos no passado e agora compartilhados na interação com oLuiz.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
058	oLuiz	VOCÊ L1 [[É PORTUGUÊS]]	Sua L1 é o português
059	sEva	((afirmação))PORTUGUÊS DESAFIAR-ME PORTUGUÊS	Sim, português. Um desafio para mim o português,
060		[[CONTINUAR]] MUIT@ VER ESTRATÉGIA	que sempre tive que procurar formas próprias de
061		PRÓPRIA SENTIR PROFESSOR OBRIGAR UM^OU^OUTRO	apreender o que o professor obrigava. Eu tinha que
062		[[EQUILÍBRIO]] FECHAR^BOCA LÍNGUA-DE-SINAIS	escolher, buscar um equilíbrio e saber quando podia
063		ESTRATÉGIA muito [[TREINAR]] (3) ENTÃO (1)	calar e fazer LS, muito treinamento! Bem,
064		aí ADMINISTRAÇÃO PASSAR LÍNGUA-DE-SINAIS	larguei de vez a Administração e a LS foi se
065		DESENVOLVER [[COMBINAR]]CERTO SENTIR LEGAL EU	desenvolvendo e eu me sentia bem, tinha
066		PROBLEMA PALAVRA++ palavras(1)	problema com as palavras,
067		((indicadores sobrepostos))[[PORTUGUÊS ESCREVER]]	com a escrita, mas tenho muita vontade de
068		[[ENSINAR]] BOM vontade DEUS [[SABER]]	ensinar, é bom! Bem, Deus é quem sabe.
069	oLuiz	BOM	ok

Excerto 30: Interação 3 - Português, o desafio

Nessa interação professor e aluna enquadraram o espaço de sala de aula como um local de bate papo sobre questões de ordem pessoal, ou seja, de caráter altamente espontâneo e simetria de posicionamentos dos interagentes, que se intercalaram no *footing* de proposição de enquadres. Ambos, em interação com experiências transidiomáticas, fizeram uso de alternância de códigos em Libras, Português e mímica como marcadores do entendimento tácito de como interagir naquela situação, não apenas para se construir identitariamente, mas também para

construir uma interação bi/multilíngue, multimodal e bicultural através do seu posicionamento cooperativo na busca pela boa comunicação.

Nas interações das sessões do Capítulo 7 os enquadres foram acionados, em grande parte, por perguntas e solicitações do professor. Os alunos, nas sequências conversacionais, mediante seus alinhamentos com o que foi pedido que fizessem, manifestaram ou não sua adesão aos enquadres. Os esquemas de conhecimento atuaram decisivamente na produção e na interpretação do enquadre interacional, portanto foram significativos os esquemas de conhecimento dos alunos que foram acionados sobre suas experiências. Estes vieram através do relato de expectativas e de vivências no passado; expectativas são sempre respaldadas ou confirmadas mediante o olhar do outro, presente nas fases do relato das experiências. Os outros são os colegas que aconselharam, o primo, o amigo, o marido, a professora, o professor. Em cada fase, há sempre um outro.

Sobre dados de entrada - na ordem interacional, para aceitarem ou aderirem ao enquadre de auto apresentação acionado pelo professor, houve negociação com os colegas. Os posicionamentos de aceitar o enquadre vieram mediante marcadores conversacionais do tipo "BOM" - neste caso traduzido por "bem". Antes e depois disso, porém, houve períodos de descontração em enquadres de bate papo.

As decisões para o futuro mostraram mais alinhamentos pessoais, também respaldadas pelo imaginário social. Trata-se, por exemplo, de projeções para o futuro profissional.

5. Enquadres de conflito e cooperação marcados pelas línguas em contato em sala de aula do Letras-Libras

Nas sessões deste capítulo discutirei os enquadres de negociação e conflito construídos a partir de algumas dificuldades dos alunos e do professor nas situações de fala em interação em sala de aula do Letras-Libras. Há situações interacionais indiciais de cooperação e coconstrução do conhecimento. Serão analisados excertos multilíngues das Interações 2, 4, 5, 6 e 7. Em todos emergem práticas transidiomáticas em momentos com mistura de códigos geradas a partir do repertório linguístico de cada participante.

5.1. Desorientação, mediação e cooperação na coconstrução epistemológica

Os excertos a serem analisados nesta seção se referem às linhas 029 a 101 da Interação 2 e serão apresentados em partes que são consideradas as mais relevantes para análise. Foram analisadas as interações dos alunos surdos e ouvintes interagindo com o professor durante uma aula de caráter ritualizado, com os alunos posicionados em grupo pelo professor.

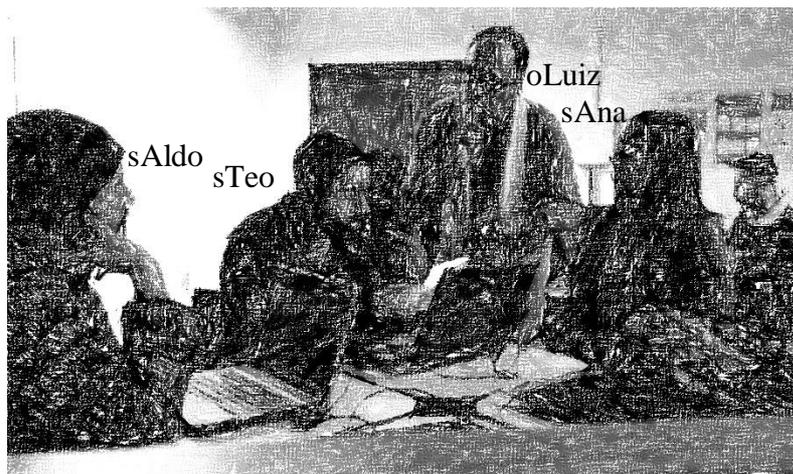


Figura 12: Interação 2

Depois de agrupados, o professor lhes entregou um papel com instruções para discutirem sobre seus sentimentos em relação a temas mais gerais e outros mais ligados ao seu processo educacional. O propósito da atividade era fomentar a discussão sobre as experiências dos alunos relacionadas aos temas, com

ênfase nos tópicos relacionados à educação.

O conteúdo do papel que lhes foi entregue era o seguinte:

Discutam, em grupo, os temas abaixo.

- 1) *Qual o teu sentimento em relação a livros?*
- 2) *Qual o teu sentimento em relação a carros?*
- 3) *Qual o teu sentimento em relação a escola e faculdade?*
- 4) *Qual o teu sentimento em relação a sexo e sexualidade?*
- 5) *Qual o teu sentimento ao estudar português?*
- 6) *Qual o teu sentimento em relação ao uso da Libras na sala de aula?*

Ao entregar o papel com a atividade, o professor não traduziu o que estava escrito em Português para Libras, não discutiu previamente o que queria e apenas os orientou a ler, discutir e responder (excerto 31, linhas 029, 034 e 035). Os alunos claramente tiveram dificuldades de compreender a proposta da atividade e o que deveriam fazer a partir dela, aparentemente por não dominarem o Português na modalidade escrita.

O que emergiu dos dados me fez ver que, como professor, me posicionei de maneira assimétrica e professoral, sem perceber que, nesta interação, deveria me valer de mais explicações em Libras para que os alunos compreendessem o que eu queria e pudessem realizar a tarefa mais satisfatoriamente no que deveria ser uma coconstrução do conhecimento. Por isso, em vez dos alunos alinharem-se a uma discussão colaborativa no enquadre grupo de estudos, prevaleceu um posicionamento de desorientação diante das dificuldades de compreensão na coconstrução de conhecimento, como pode ser visto em: i) sTeo se dispersa olhando para fora do grupo (excerto 31, linha 030); ii) sTeo solicita indiretamente uma explicação sobre a tarefa a ser cumprida (excerto 31, linhas 032 e 033); iii) O professor apenas repete o que já havia postulado, sem detalhar a atividade desejada (excerto 31, linhas 034 e 035).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
029	oLuiz	DE-NOVO LER+	Vamos lá, leia

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
030	sAldo	((olha para aluno fora do grupo))	
031	sAna	<u>Ei</u> + POR FAVOR TRABALHO ISSO((aponta p computador))	Ei! Por favor, a gente está trabalhando aqui
032	sTeo	((lendo))O QUE SEU SENTIMENTO-((afirmação, boca))	Qual o seu sentimento- Ah! É isso!
033		((aberta, olha p oLuiz)) ISSO	Isso aqui
034	oLuiz	00:42:00 DE-NOVO LER+ OPINIÃO RESPOSTA+	Vocês leem, dão a sua opinião
035		DISCUSSÃO	e discutem

Excerto 31: Interação 2 – A preparação para o início da atividade e o posicionamento de desorientação dos alunos.

A nossa comunicação verbal opera em diversos níveis de abstração, quase sempre assimétricos e alguns contrastantes a partir dos esquemas de conhecimentos e dos repertórios linguísticos de cada um, razão pela qual a atribuição de sentido tem infinitas possibilidades. Como professor, pensei a atividade anteriormente, preparei as perguntas e imprimi para lhes entregar a demanda na forma que eu julguei ser a mais clara possível, a partir do que havia sido planejado por mim. Entretanto os recursos semióticos e linguísticos contidos no papel impresso com as tarefas não foram suficientes, e os alunos precisaram negociar e coconstruir o entendimento do que seria feito e o que era esperado deles. Assim, entregar uma folha de papel com perguntas em português sem fazer a tradução em Libras nem fazer simulações e associações fez com que os alunos ficassem a maior parte do tempo divagando sobre o significado das perguntas, que lhes pareceu algo incompreensível. O trabalho se configurou, para os alunos, como algo nebuloso; aliás, essa foi a metáfora que sTeo usou como pista de contextualização ao pronunciar "<NÉVOA>" de forma ralentada (excerto 32, linha 046) com expressão facial com os olhos apertados, como se estivesse com dificuldade para ver. Usou isso para construir o fundo do cenário onde a figura dele era mostrada em sua incompreensão sobre a atividade.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
044	sAna	((aponta p papel))QUAL SENTIR	Qual o seu sentimento...
045	sTeo	((olha sAldo))SENTIR RESPOSTA NÃO-PODER ((aponta papel))	Eu acho que não tenho como responder a isso
046		DOIS ISSO NÃO-PODER+ (1)<NÉVOA>((olhos apertados))	é tudo muito confuso para mim

Excerto 32: Interação 3 - Névoa, a metáfora da desorientação

O aluno sAldo, que é bilíngue e oralizado, demonstra expressar-se em Libras com mais uso de mistura de códigos que os alunos sTeo não oralizado e sAna, que ficou surda aos três anos de idade. No excerto a seguir, percebe-se que apenas sAldo apresentava repertório suficiente para conseguir entender o que era pedido pelas perguntas da atividade.

Como estrutura de participação, os três participantes se mantiveram posicionados como interagentes, de forma bastante simétrica, alternando-se como falantes e ouvintes. Não obstante, a essa altura da interação os três se ocupam de “quadros de estrutura de experiência que os indivíduos têm da sua vida social” (Berger, 1985; ap. Goffman, [1974] 2012, p. 20) em que um ouvinte ou surdo com repertório bilíngue presente em um grupo de surdos se alinha como mediador na relação dos integrantes desse grupo com um texto ou alguma coisa acontecendo em Português. Este é um conhecimento de natureza empírica partilhado pelas comunidades surdas, que ficou demonstrado nesta interação.

Portanto, mediante a relação sequencial de mediação que se estabelece estando sAldo alinhado como mediador (excerto 33, linhas 052 a 061), ocorre uma coconstrução de conhecimentos no grupo. O aluno sTeo conseguiu responder à pergunta sobre o seu relacionamento com livros (excerto 33, linhas 064 a 068), embora não tenha entendido pela leitura do papel de instruções. Conseguiu responder a partir da mediação de sAldo feita em Libras sem mistura de códigos. sTeo demonstrou que seu esquema de conhecimentos e seu repertório linguístico sobre a língua portuguesa eram diferentes do esperado pelo professor, que previu que sTeo e os colegas pudessem ler e atribuir significado às perguntas que lhes foram apresentadas por escrito em Português, o que não aconteceu. As diversas linguagens visuais dos ambientes virtuais de computadores e outros aparelhos

eletrônicos são mais compreensíveis a sTeo do que a escrita em Português, e a partir da linha 064 (excerto 33) ele constrói um turno onde passa a se expressar interagindo com a câmera de geração de dados como se esta fosse o professor, ou seja, com uma audiência remota. Esta estratégia semiótica foi interpretada como posicionamento de sTeo de solução do problema de desorientação, já que abandonou a escrita no papel e se voltou para a interação por audiência remota, com as imagens que ele mesmo construía diante da câmera.

A mediação de sAldo e, na sequência, a resposta de sTeo contribuem para a coconstrução do conhecimento de sAna sobre a atividade. sAna também compreende o que é pedido e responde à pergunta em relação a ela e os livros com um gesto de significado negativo e a frase falada em Libras, sem mistura “((polegar para baixo)) EU NÃO-TER FALAR LIVRO NADA RELAÇÃO” (excerto 33, linhas 076 e 077).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
051		OLHAR EXPLICAR ORIENTAR	Me dá uma explicação para me orientar
052	sAldo	ISSO FALAR QUAL VOCÊ [[SENTIR]]	O texto pergunta sobre o teu sentimento
053		em[[RELAÇÃO LIVRO((olha p sAna)) ERGUNTAR É ISSO	em relação a livro, é essa a pergunta
054		((olha p sTeo)) LIVRO PERGUNTAR	pergunta sobre livro
055	sTeo	((afirmação)) ORIENTAR ((polegar para cima, afirmação)) YES	sim, então me oriente ok? Sim
056	sAna	LIVRO[[IGUAL]] RONICE ((lábios p baixo, afirmação))	Pode ser sobre o livro da Ronice?
057	sAldo	VOCÊ ACHA O QUE EXPLICAR?	Como assim?
058	sAna	RONICE É [[MESMO]] (2) CAPA BONIT@((sorriso))	O livro da Ronice tem uma capa bonita
059	sAldo	ISSO PERGUNTAR RELAÇÃO O QUE LIVRO VOCÊ	A pergunta é sobre a tua relação com
060		TEXTO ISSO ((lábios para baixo))RELAÇÃO TEXTO LIVRO	texto, relação com o texto do livro
061		ISSO SENTIMENTO ISSO ESPAÇO	teu sentimento, é por aí
062	sAna	CONTEÚDO(2) ((mexe os dedos))LÍNGUA (1) LIBRAS É	Pode ser sobre Libras ser língua

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
063		LIBRAS [[LÍNGUA]]	linguagem
064	sTeo	((olha p câmera)) PROBLEMA EU SENTIR RELAÇÃO	O problema é que eu não sei
065		FALAR SABER-NADA ((negação)) LER SABER-NADAh	o que falar. Não peguei nada!
066		AVISAR-VOCÊ ACONTECER hh ((olha p sAldo)) VOCÊ	Te aviso pra saber logo! Você
067		SÉRI@ MARCAR DIFÍCIL LIVRO DIFÍCIL TELA	é sério, tem compromisso. Mas isso de livro é difícil
068		INTERNET FÁCIL INTERNET ((toca em sAldo))	computador é mais fácil, internet, não é?
069	sAldo	((lendo instruções)) ENGRAÇADO VOCÊ (1) PARAR	Você é um comediante. Espere!
070		NÃO (1) ISSO agora [[ENTENDER]] (2) ISSO [[FALAR]]	Não é isso. Agora eu entendi. Aqui
071		[[PERGUNTAR QUAL VOCÊ T-E-U VOCÊ TEU SENTIR]]	pergunta sobre o teu sentimento em relação
072		CONVERSAR RELAÇÃO LIVRO UNIÃO RELAÇÃO	como conversa e se entende com o livro
073	sTeo	[[RELAÇÃO]]	Relação
074	sAldo	((polegar p cima)) (1) OU NÃO VOCÊ LIVRO ISSO VOCÊ	Sim. Ou não. Você e os livros
075		ISSO [[LIVRO]]	essa relação
076	sAna	((polegar para baixo))	Tá mal
077		EU NÃO-TER FALAR LIVRO NADA RELAÇÃO	Eu não tenho relação alguma com livros

Excerto 33: Interação 2 - oAldo posicionado como mediador diante das dificuldades de compreensão e formação de sentido.

Nessa fase da interação o enquadre de mediação e cooperação segue estável, com os turnos se sucedendo em torno do tópico de ler ou não ler livros. A pergunta “VOCÊ LER LIVRO JÁ LER?” de oAldo (excerto 34, linha 078) é modalizada no sentido de se referir à leitura de qualquer tipo de livro, mas a resposta negativa na forma de uma expressão facial “((negação))” (excerto 34, linha 079) provocou espanto e curiosidade em sAldo, que passou a um questionamento enfático que faz com que sAna modalize a próxima resposta e diga que já leu alguma coisa. Entretanto, ao ser pressionada por sAldo sobre que tipo de livro teria

lido, sAna se esquivava e procura dar um fim à conversa. A resposta “EU ESQUECER NOME [[LIVRO]]” (excerto 34, linha 085) é uma pista de contextualização que aponta para um *footing* que possibilita sAna poder mudar o foco da interação, que estava nela. sAldo não adere à mudança de foco e insiste no assunto, mas parece que sTeo percebe a vontade de sAna e coopera se inserindo (excerto 34, linha 087) na sucessão de turnos que se encaminhava para uma entrevista. A estratégia deu certo e sAldo se volta para sTeo, diluindo o foco e perguntando a sTeo “((olha p sTeo)) VOCÊ já LER?” (excerto 34, linha 089).

No turno de sAldo das linhas 091 a 095 (excerto 34) o aluno se realinha na interação. Até então sAldo estava alinhado como o mediador, e nesta mediação havia um certo posicionamento dele como cooperador explicador e os outros como aprendizes. As falas quase sucessivas de sAna e sTeo utilizando o verbo receber (dar-me, alguém dar alguma coisa a mim) nas elocuições “EU PARECER SÓ DAR-ME SABER ESPAÇO” e “DAR-ME FELIZ ENTENDER?” (excerto 34, linhas 088 e 090) parece terem atuado em sAldo como pistas de mudança de foco, passando a direcionar o foco da conversa para ele. A partir da linha 091, sem que os outros tivessem perguntado a ele, sAldo começa a falar da sua própria relação e dificuldades com livros pela primeira vez nesta interação, e quando sTeo se realinha como explicador diante da dificuldade de sAldo, este resiste um pouco mas acaba se reposicionando e performando o aprendiz (excerto 34, linhas 096 a 101).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
077	sAna	EU NÃO-TER FALAR LIVRO NADA RELAÇÃO	Eu não tenho relação alguma com livros
078	sAldo	VOCÊ LER LIVRO JÁ LER?	Você já leu algum livro?
079	sAna	((negação))	não
080	sAldo	((espanto))NUNCA ZERO?	Nada? Nunca?
081	sAna	LER JÁ PASSADO ESCOLA	Já li na escola
082	sAldo	NÃO! FORA	Não! Fora
083	sAna	[[FORA]] ((mão no queixo, olhos para cima))	Fora? Hum...
084	sAldo	VISUAL LIVRO O QUE ESPAÇO? ISSO O QUE?	Deu uma olhada em livro de que área?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
085	sAna	EU ESQUECER NOME [[LIVRO]]	Me esqueci o nome
086	sAldo	QUALQUER VOCÊ SENTIR LER SENTIR LIVRO-ISSO	Qualquer sentimento a respeito desse livro
087	sTeo	ELA SABER METÁFORA TÍTULO SABER-NÃO PALAVRA	Ela tem ideia geral, mas não sabe especificar
088	sAna	EU PARECER SÓ DAR-ME SABER ESPAÇO	Recebi o livro mas só tenho ideia do assunto
089	sAldo	((olha p sTeo))VOCÊ já LER?	E você, já leu?
090	sTeo	DAR-ME FELIZ ENTENDER?	Fiquei contente em receber
091	sAldo	LER LIVRO-ISSO? SENTIR ISSO FALAR PERGUNTAR-ME	Ler? A pergunta é sobre o meu sentimento
092		QUAL EU SENTIR LER IMAGINAR LIVRO-ISSO TER	como é meu sentimento com a leitura
093		DEPENDER LER LIVRO-ISSO LER:: PERCEBER-NÃO	depende do livro, uns eu não percebo
094		CONHECER-NÃO PALAVRA CONSEGUIR-NÃO DIFÍCIL	por não conhecer palavras, é difícil,
095		EU SENTIR DIFÍCIL MAIS-DO-QUE OUTRO	é uma das coisas mais difíceis que há.
096	sTeo	PESQUISAR DICIONÁRIO (1)NÃO! DICIONÁRIO	Pesquisa no dicionário
097	sAldo	DEPENDER EU PROCURAR TEMPO NÃO	Mas às vezes não há tempo
098	sTeo	((negação)) DÁ TEMPO	Ah! Dá tempo sim
099	sAldo	VIAJAR	Em uma situação de viagem
100	sTeo	DÁ TEMPO TELEFONE INTERNET TELEFONE hh	Ah! dá tempo, sim. Pela internet
101	sAldo	00:02:37 OK+	Ok

Excerto 34: Interação 2 - Enquadre de mediação e cooperação "Já leu algum livro? Não".

Numa visão imediata poder-se-ia alegar que se tratava de alunos analfabetos funcionais, surdos não bilíngues que não souberam ler e dar sentido ao enunciado da atividade proposta. Mas o que estaria para além disto? Os dados do excerto analisado apontam para três indicadores: i) o primeiro vai no sentido das

dificuldades do professor do Letras-Libras; ii) o segundo indicador refere-se às dificuldades dos alunos surdos que não possuem proficiência em Português; iii) o terceiro indicador refere-se às dificuldades dos alunos ouvintes que não possuem proficiência em Libras.

O primeiro indicador, em relação às dificuldades do professor do Letras-Libras, refere-se ao fato de que o professor tem que estar consciente que os resultados da educação de surdos os fazem chegar ao Curso com repertórios comunicativos e níveis de aptidão em Português completamente heterogêneos, variando do analfabetismo funcional à proficiência, sendo esta mais incomum segundo observação empírica.

O segundo indicador refere-se às dificuldades dos alunos surdos. Considerando os que não possuem proficiência em Português, encontram obstáculos muito claros para formar significado em enunciados que não possuem equivalência direta em Libras e em Português, como nas perguntas "Qual o seu sentimento em relação a ..." aplicadas como proposta de atividade de discussão. Mais do que a proficiência -maior ou menor- em Português, as diferentes experiências de socialização com livros parece ser o que os dados revelam com maior ênfase, ressaltando as diferenças de repertório linguístico e comunicativo de cada um. Essa heterogeneidade dos alunos é um indicador para reflexão a respeito do meu papel como professor diante do cenário em que as figuras não trazem esquemas de conhecimento e repertório linguístico em Português escrito suficientes para atuarem em cenas em que práticas pedagógicas "corriqueiras" possam ser aplicadas sem uma atenção especial para essas especificidades de cada um dos alunos. Evidentemente a prática docente requer um olhar diferenciado para cada aluno, mas neste caso dos alunos surdos inseridos em ambientes bi/multilíngues isso se potencializa, na medida em que ao entrar em contato com uma atividade explicitada por escrito podem não atribuir o significado esperado pelo professor.

Por fim, o terceiro indicador é análogo ao segundo acima, porém relativo aos alunos ouvintes em relação à Libras, pois os dados analisados apontam para uma diversidade de estágios de proficiência na segunda língua muito semelhante ao dos alunos surdos, como será analisado, por exemplo, na seção 5.5 adiante.

Ora, se os dados expõem que uma parte dos alunos surdos não conseguem atribuir sentido em produções em Português enquanto uma outra parte dos alunos ouvintes não atribuem sentido nas construções em Libras, temos aí um caldo de estágios de bilinguismo que faz com que a sala de aula do Letras-Libras não seja qualquer sala de aula bilíngue, inclusive pela constituição eventual de alguns contextos interacionais nada bilíngues. Portanto, a complexidade do bi/multilinguismo do Letras-Libras está expressa nas interações que se dão em sala de aula, e as dificuldades resultantes disto que está posto apontam para os processos em que se dão a sua superação rumo à coconstrução do conhecimento.

5.2. Negociação e coconstrução de conhecimento: limite, sobreposição e mistura no contato entre Libras e Português

Os excertos analisados nesta seção foram retirados da Interação 5 nos quais foram analisados em suas produções transidiomáticas dos alunos surdos e ouvintes interagindo com o professor durante uma aula de caráter espontâneo, onde as convicções e dúvidas do professor e dos alunos emergiram com ritualizações não muito rígidas.

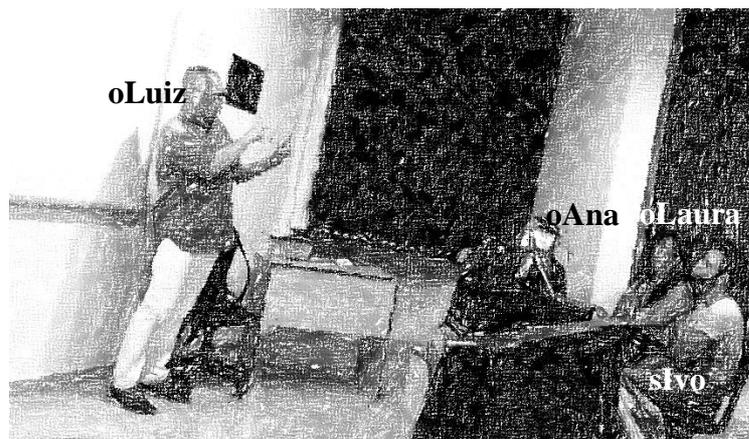


Figura 13: Interação 5

O que será analisado agora foi retirado de uma aula em um semestre atípico pelo fato inesperado de haver dois alunos surdos matriculados em uma turma de ouvintes que inicialmente não tinha a previsão de ter alunos surdos.

O Departamento de Letras-Libras participa de um programa nacional

de formação de professores chamado PARFOR. As turmas do PARFOR são constituídas por professores da rede pública que voltam a estudar para se aperfeiçoar, e esses professores-alunos são ouvintes com diferentes estágios de aprendizagem da Libras. Pode acontecer de vir a ter um professor-aluno surdo em uma turma do PARFOR, mas isso ainda não aconteceu. Portanto são turmas que, grosso modo, são de ouvintes com baixa ou nenhuma proficiência em Libras. Como são cursos de formação em Letras e não cursos de ensino de língua, as aulas muitas vezes são ministradas em Português.

Existe um esquema de conhecimento no Departamento de Letras-Libras onde o planejamento dos semestres segue uma rotina de não prever TILS nas aulas ministradas por mim, porque todos sabem que dou aulas em Libras para turmas de surdos e aulas em Libras/Português em turmas do PARFOR, esta é uma regra com alguma estabilidade. No entanto, dois alunos surdos da Licenciatura do Letras-Libras perderam o semestre e se matricularam em uma disciplina da turma do PARFOR, já que o sistema SIGA²⁰ não prevê nenhum tipo de restrição a isto. Em suma, uma situação atípica e que não houve tempo hábil para o planejamento com TILS, então a solução foi interagir com a turma por meio de práticas multimodais e transidiomáticas com falas com muitas misturas de códigos, especialmente a sobreposição modal, em todas as aulas do semestre, já que de outra forma eu teria que fazer uma "escolha de Sophia" e ministrar as aulas em Libras, excluindo os ouvintes, ou em Português, com exclusão dos surdos. O resultado não chegou a ser a construção de uma língua caseira específica daquela turma (Nascimento, 2010; Kumada e Cavalcanti, 2014), mas por certo foi criada uma forma de comunicação bi/multilíngue particular entre os interagentes presentes nas aulas, para que pudéssemos produzir sentido e interagir.

Aqui está um exemplo claro em que o que é definido como postura macro política da “educação bilíngue” tem sua relevância, diante do que estamos dando relevo, que é micro e é da ordem da interação. O que é micro, o “multilinguismo” continua acontecendo na ordem da interação, mas tem uma relação com o que é macro e é nomeado como “bilinguismo”. As línguas em contato

²⁰ SIGA – Sistema de Informação e Gestão Administrativa que atua como portal de acesso de alunos, professores e funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Entre outras funções, é a plataforma para inscrição de alunos em disciplinas. Para mais informação, acessar <https://portal.ufrj.br/Portal/acesso?cid=374169>

aqui são operadas centralmente na figura do professor e os dados expõem a diversidade de repertório linguístico da turma, onde o aluno surdo não consegue atribuir sentido em produções em Português, enquanto os alunos ouvintes não atribuem sentido nas construções em Libras. Temos aí uma diversidade de estágios de bilinguismo que faz com que a sala de aula do Letras-Libras não seja qualquer sala de aula bilíngue, como dito anteriormente, operando na complexidade do bi/multilinguismo que está expresso nas interações em sala de aula como esta analisada, e as dificuldades resultantes disto que está posto apontam para os processos em que se dão as negociações para superação destas dificuldades rumo à coconstrução do conhecimento.

Grande parte das falas-em-interação de sala de aula ocorrem em um sequenciamento bastante previsível do tipo triádico de iniciação, resposta e avaliação, IRA (Garcez, 2006). No excerto a ser analisado, o professor e alunos atuaram, na ordem da interação, sob o enquadre negociação do uso das línguas, ao qual todos aderiram sem conflitos. O professor posicionou-se de maneira assimétrica e professoral, em aula de caráter ritualizado, e as interações ocorreram na maioria das vezes com encadeamentos IRA.

Os turnos das linhas 013 a 025 (excerto 35) formam uma sequência de esclarecimentos onde os turnos foram construídos de maneira a que tenha sido possível ao professor introduzir um tema novo aos alunos e estes assumirem o desconhecimento. O professor assume um posicionamento professoral e instaura uma estrutura de participação na qual ele ensina e os alunos aprendem no enquadre sala de aula convencional. O professor começa a falar sobre as diferenças básicas entre as teorias do Construtivismo e do Construcionismo, e como não conhecia essas palavras em Libras, ele faz uso da datilologia para expressá-las. O aluno sIvo dá pistas que se coloca orientado em *footing* que o posiciona em cooperação e participação quando ele modaliza a forma de expressar que não conhecia os conceitos apresentados pelo professor, e estas pistas são o uso do verbo parecer e da expressão facial afirmativa em “[[[PARECER VER]]]JÁ ((afirmação))” (excerto 35, linha 018).

O par adjacente esperado para a pergunta de oLuiz (excerto 35, linhas 019, 020 e 021) seria uma resposta positiva ou negativa com as respectivas expressões faciais afirmativa ou negativa. No entanto, oLaura responde com outra

pergunta e expressão facial de dúvida “[[DIFERENTE]]? ((dúvida))” (excerto 35, linha 022); neste caso, a pergunta foi por mim interpretada como uma resposta, ratificada pela expressão facial, e que produziu o *footing* que remeteu oLaura ao posicionamento de uma participação mais exploratória.

Garcez (2012) entende que a construção da participação é concomitante à construção do conhecimento, e este processo se dá sequencialmente pelo engajamento dos participantes em uma coconstrução do conhecimento. Portanto a postura de oLaura criou as condições interacionais para que sequencialmente sIvo se solidarizasse com o que foi enunciado por ela em termos de desconhecimento do assunto, e ele pode se posicionar também com agentividade em “DIFERENTE eu não sei NÃO” (excerto 35, linha 023) em uma negativa que expunha o seu desconhecimento de forma direta, sem modalizações.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
013	oLuiz	((aponta p quadro))e a base [[C-O-N-S-T-R-U-C-I-O-N-I-S-T-A]]	E a base construcionista
014		((aponta p quadro)) de Papert (2)	de Papert.
015		[[C-O-N-S-T-R-U-C-I-O-N-I-S-M-O]] e	Construcionismo e
016		[[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O VOCÊ JÁ]]ouviram falar	construtivismo vocês já ouviram falar
017		INFORMAR-ME nessas duas palavras? [[JÁ]]?	nessas palavras?
018	sIvo	[[[PARECER VER]]]JÁ ((afirmação))	Acho que sim
019	oLuiz	[[SABER DIFERENTE]]PALAVRA de ((aponta quadro))	Sabem a diferença entre
020		construcionismo I-S-M-O e ISSO-PALAVRA	construcionismo e
021		[[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O]] ISSO [[P-I-A-G-E-T]]? SABER?	construtivismo do Piaget?
022	oLaura	[[DIFERENTE]]? ((dúvida))	São diferentes?
023	sIvo	DIFERENTE eu não sei NÃO	Não sei a diferença
024	oLuiz	SABER-NÃO não?	Não sabem?

Excerto 35: Interação 5 - Enquadre de negociação com sequência de esclarecimentos

As palavras Construtivismo e Construcionismo são grandes, e não há conforto anatômico em soletrá-las repetidamente em datilologia. Por isso, oLuiz propôs a criação local de um sinal em Libras que pudesse ajudar na sua expressividade por meio de um único sinal, ao invés de tantos sinais referentes a cada letra dessas palavras. Para Construtivismo, propôs que usassem o sinal "CONSTRUÇÃO" (excerto 36, linha 028). O uso de "a gente" no enunciado (excerto 36, linha 029) foi interpretado por mim como pista de que a proposta para o neologismo era apenas local, situada, sem pretensão de criar um sinal novo de abrangência além dos limites da sala de aula. Isto não foi rejeitado, mas a relação sequencial na construção dos turnos seguintes (excerto 36, linhas 030 a 051) permite inferir que houve um problema de significação, pois o sinal "CONSTRUÇÃO" que oLuiz usou refere-se à construção civil, obras em geral, o que fez com que sIvo se orientasse para a significação de Construtivismo no sentido de algo no campo da engenharia civil (excerto 36, linhas 030, 032 e 034 a 036). Logo foi refutado por oLuiz (excerto 36, linha 033), com o franzido de sobrancelhas e, mais explicitamente com uso do Português e expressões faciais e riso (excerto 36, linha 037), fazendo com que sIvo se orientasse a uma nova fala, por meio da qual pudesse manter-se alinhado ao tópico, buscando demonstrar entendimento do que estava entendendo o que estava se passando. Após a contestação sequencial do professor (excerto 36, linhas 039 e 040), sIvo faz uma nova afirmação contraditória à sua anterior de que tinha entendido que o tópico se referia a outra coisa que não a engenharia, mas que apenas quis avisar ao professor.

A sequência dos turnos do professor e de sIvo demonstra que este está totalmente alinhado ao processo de engajamento em uma coconstrução do conhecimento, e que as falas -ainda que contraditórias- são negociações deste processo.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
025	oLaura	EU ENTENDER ((negativa))	Não sei
026	oLuiz	é:: na verdade o construcionismo((aponta p quadro))veio [[DEPOIS]]	Bem, o construcionism o

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
027		APARECER do [[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O]] (3)	veio depois do construtivismo
028		[[P-I-A-G-E-T INVENTAR]]construtivismo CONSTRUÇÃO que	Piaget criou o construtivismo , que a
029		a gente pode dar um [[SINAL]]	gente pode dar um sinal
030	sIvo	((afirmação))ENGENHARIA	Sim, engenharia
031	oLuiz	ah! é? (1) ENGENHARIA assim?	Ah! É? igual engenharia?
032	sIvo	[[ENGENHARIA]] civil	Engenharia civil
033	oLuiz	((sobrancelhas franzidas)) hum?	Ãh?
034	sIvo	ENTENDER VOCÊ FALAR CONSTRUÇÃO DEIXAR (1)	Eu entendi que você está se referindo a construção
035		HOMEM TRABALHAR CONSTRUÇÃO [[ENGENHARIA]]	e engenharia
036		CIVIL MAS-	civil, mas-
037	oLuiz	sim sim ((afirmação)) mas é outra coisa ((negativa))hh	sim, sim, mas é outra coisa
038	sIvo	0:02:12 [ENTENDER DIFERENTE VER AVISAR-TE SÓ]hh	Eu entendi que é diferente, mas só queria te avisar
039	oLuiz	DEIXAR é outra coisa NADA-A-VER com ENGENHARIA (3)	É outra coisa, não tem nada a ver com engenharia
040		é::[[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O] (1) é ENTÃO [[PORQUE]] é	é construtivismo , então...
041	sIvo	eu [[PERCEBER]] ORALIZAÇÃO	Eu percebi pela sua articulação bucal
042	oLuiz	uma [[METÁFORA]] é:: essa [[CONSTRUÇÃO]]é uma]	é uma metáfora, essa construção é uma metáfora
043	sIvo	[[((afirmação))]]	ok
044	oLuiz	[[METÁFORA]]NÓS que a gente usa porque [[P-I-A-G-E-T]]	que a gente usa a partir
045		começou a[[USAR]]isso fazendo essa[[METÁFORA]] por que	da metáfora do Piaget
046		O QUE? você [[CONSTRUÇÃO]]INCENTIVAR a [[VIDA]]e a	de construir a

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			inteligência
047		[[INTELIGÊNCIA]]VISÃO AMPLA a [[VISÃO]]das [[CRIANÇA]]	e a visão de mundo da criança.
048	sIvo	((afirmação))	Sim
049	oLuiz	((afirmação))(1) tá? e [[EL@]]criou GRUPO++	Ok? Ele criou faixas de
050		no construtivismo ele criou:: e:: [[GRUPO++]] de	desenvolvimento de acordo
051		[[IDADE]]em que a [[CRIANÇA EXEMPLO]]de [[ZERO]]a[[DOIS]]	com a idade da criança, por exemplo e zero a dois

Excerto 36: Interação 5 - Enquadre de negociação. A proposta de um sinal novo

Nessa interação o professor estabeleceu o enquadre sala de aula de negociação para a coconstrução do conhecimento, e não houve questões trazidas pelos alunos sobre as suas dificuldades de interação bi/multilíngue. As dificuldades se mostraram por falta de conhecimentos prévios sobre os assuntos tratados e por questões de tradução de palavras do Português para sinais da Libras. Ficou claro também que a inclusão de alunos não bilíngues em uma mesma sala de aula sem um TILS pode tornar as tarefas do professor muito mais difíceis, e o aproveitamento dos alunos pode se perder por desvirtuamento da aula, porque eventualmente a produção de sentidos não é satisfatória.

A Libras e o Português foram as línguas de base nestas comunicações com práticas transidiomáticas valendo-se de misturas de códigos como entendimento tácito de como interagir naquela situação de ouvintes sem Libras e surdos sem Português, e ambas as línguas circularam gerando enquadres de negociação e cooperação que ora iam ao encontro da construção do conhecimento específico sobre a(s) língua(s), ora sobre o tema da aula, sem desencadear crises interacionais.

5.3. Posições e construções identitárias em conflitos interacionais de sala de aula

Os excertos analisados nesta seção foram retirados da Interação 2 e

foram analisadas as interações de três alunos surdos durante uma atividade acadêmica em grupo em que teriam que conversar sobre a importância da Libras em sala de aula do Letras-Libras.



Figura 14: Interação 2

O aluno sTeo não adere ao enquadre interacional grupo de estudo proposto pelo professor e aceito por sAldo e sAna. Faz sucessivas tentativas de realinhar os colegas a um novo enquadre brincadeira (Bateson, [1972] 2013), e a situação evolui para um conflito, que é resolvido com o posicionamento de liderança por parte de sAldo.

A aluna sAna propõe discutirem a pergunta proposta pelo professor (excerto 37, linha 231) e sTeo faz uma fala sobreposta e ralentada (excerto 37, linha 233) como estratégia discursiva de um *footing* com significado de que talvez sAna estivesse levando aquela conversa muito a sério, que deveria relaxar, ou seja, ele estava tentando desconstruir o enquadre grupo de estudo. Essa construção utilizada por sTeo foi interpretada como a produção de significado do seu posicionamento, é a pista de contextualização da intenção de sTeo em querer realinhá-los a um novo enquadre brincadeira, contrário ao posicionamento de sAna. Na sequência, sAna toca fisicamente sTeo (excerto 37, linha 234) que, pelo esquema de conhecimento que subjaz à interação, resgata o significado pertencente à proxêmica da cultura surda em que as pessoas se tocam levemente para enfatizar algo, para pedir troca de turno ou para chamar atenção do outro para uma questão qualquer. Além do toque corporal, sAna enfatiza o teor de seriedade da sua fala fazendo uso de uma

sobreposição modal em "[[POR FAVOR]]", em seguida alterna para Libras com a expressão facial "(afirmação)", e volta à sobreposição em "[[AULA LIBRAS]]" com ênfase na palavra Libras (excerto 37, linha 234). sAna continua o seu enunciado e alterna para a Libras em "DENTRO", sobrepõe em "[[ENSINAR]]" e termina em Libras com a própria palavra "LIBRAS" (excerto 37, linha 235). Quadros e Lilo-Martin (2017, e-p. 102) afirmam que “parece haver razões de ordem sociolinguísticas que vão determinar qual modo será usado em um determinado contexto” em relação à sobreposição de línguas. Neste caso, foi interpretado por mim que a sobreposição modal foi utilizada por sAna como reforço semântico de realce e manutenção do alinhamento ao enquadre posto, já que sTeo insistia em tentar se realinhar a outro enquadre. “Aulas em Libras” era o assunto para o qual ela queria chamar a atenção, já que se tratava do ponto que deveriam discutir segundo a proposta de trabalho do professor.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
231	sAna	[[OUTR@]] (1) OUTR@ FINAL PERGUNTAR (1)	Outra coisa: outra pergunta
232		QUAL VOCÊ SENTIR AULA LIBRAS-((lábios p baixo)) (1)	Qual o seu sentimento sobre aula em Libras
233	sTeo	[<RELAXAR>]	Relaxa
234	sAna	((toca sTeo)) [[POR FAVOR]] ((afirmação)) [[AULA LIBRAS]]	Ei, por favor... Libras!
235		DENTRO [[ENSINAR]] LIBRAS	no ensino
236	sTeo	EU <IDENTIDADE> ENTÃO?	Tem a ver com identidade?

Excerto 37: Interação 2 - Enquadres de grupo de estudo e de brincadeira “Ei, por favor... Libras”

O aluno sTeo demonstra que não entendeu ou não quis demonstrar entendimento da situação em curso, talvez por estar desalinhado ao enquadre grupo de estudos e, assim, tentou realinhar a todos a um novo enquadre, possivelmente como bate papo ou brincadeira. sTeo se posiciona de forma irônica (excerto 38, linha 248) e ao mesmo tempo provocadora quando introduz o tema Português (excerto 38, linha 249) que, dentro de um esquema de conhecimento do mundo surdo, quando se discute o uso da Libras a inserção do tema Português é algo que

remete à luta de poder secular entre as duas línguas. A ideia de hegemonia do Português subjaz a toda interação onde se colocam os temas de comunicação e línguas. Talvez por isso tenha havido uma reação imediata e firme de sAna. Ela se posicionou, na sequência, sobre o seu gosto e preferência pelas aulas em Libras e, ao perceber que sTeo não a compreendeu ou tentou incluir outro tópico na conversa, fez uma correção severa: tocou fisicamente sTeo como marcador do seu posicionamento firme em relação àquela opinião sobre o uso da Libras em sala de aula; produziu em Libras "PARAR (1) EU: ", alternou para o Português em "não", fez uma sobreposição modal em "[[FALAR]]", retomou a Libras em "PORTUGUÊS ((negação)) EU FALAR", voltou a fazer uma sobreposição com "[[LIBRAS]]" e retornou à Libras em "FOCO ((aponta papel))" (excerto 38, linhas 251 e 252). Foram muitas misturas, usadas talvez como reforço porque ela queria a manutenção do enquadre grupo de estudos proposto pelo professor, e sTeo se recusava a aderir, além de ter usado de ironia com uma questão tão cara às comunidades surdas. Estava estabelecido o conflito segundo os parâmetros de Vuchinich (1990, e-p 39), quando o autor afirma que “em um conflito verbal os participantes opõem sucessivos turnos com enunciados, ações ou posicionamentos divergentes aos do interagente”²¹. A mistura severa de códigos de sAna e o toque físico em sTeo foram pistas linguísticas e paralinguísticas para expressar enfaticamente o seu posicionamento que entendeu as intenções de realinhamento de sTeo, mas não aderiu.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
243	sAna	EI EU BETTER MAIS-DO-QUE LIBRAS PORTUGUÊS	Olha, pra mim, em Libras é melhor do que em
244		PORQUE UNIÃO COMUNICAÇÃO CONHECIMENTO	português porque se consegue uma comunicação
245		LIBRAS DÚVIDA (1) ah! PERGUNTAR PORQUE	para o conhecimento, se tem dúvida pergunto
246		INTERAÇÃO FÁCIL PESSOA(2) INTERAÇÃO LIBRAS	porque a interação é fácil com o professor em

²¹ *In verbal conflict, participants oppose the utterances, actions or selves of one another in successive turns at talk.* Tradução nossa.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
247		EXEMPLO [MULHER]	Libras, basta ver o exemplo daquela professora
248	sTeo	[<SIM>] BOM SEU LIBRAS INTERAÇÃO mas	Ok, de acordo com a interação em Libras, mas
249		[[PRECISAR SABER PORTUGUÊS PORQUE LIBRAS]]	precisa saber português, porque Libras
250		SINAL++	é só de sinais
251	2S3	((toca sTeo)) <u>PARAR</u> (1) EU não [[FALAR]] PORTUGUÊS	Para. Eu não falei de português, não.
252		((negação))EU FALAR[[LIBRAS]] <u>FOCO</u> ((aponta p papel))	Eu falei de Libras, que é o foco do trabalho
253	sTeo	((olha p sAldo)) EL@-MANDAR-ME ((lábios p baixo))hh	Xi...Ela está mandando em mim

Excerto 38: Interação 2 - Enquadre grupo de estudos e o estabelecimento do conflito "Para. Eu não falei de português, não"

O novo enquadre de conflito tem aderência de sTeo, assumindo que entendeu a mensagem de sAna conforme Vuchinich (1990, e-p 53) afirma, ou seja, que as ações de sAna explicitaram que houve “a demonstração e foco no fato de que o consenso sobre um assunto importante foi quebrado”²². sTeo inicia um *footing* de provocação com uma espécie de disputa sexista na qual usa expressões faciais com lábios para baixo e riso como códigos linguísticos e paralinguísticos que servem de pistas de contextualização para a adesão (excerto 38, linha 253). sTeo assume um posicionamento identitário machista na tentativa de humilhar ou constranger sAna através de uma ironia de que estaria com medo dela diante da sua repreensão. Ele faz isso quando se vira repentinamente para sAldo (excerto 39, linha 254).

sTeo se apropria também de um esquema de conhecimento sobre a proxêmica surda de importância da manutenção do contato visual em uma interação em Libras; sTeo sabe que é indesejável romper o contato visual durante uma interação face a face, mas mesmo assim ele faz isso; de forma um tanto debochada, infere o sentido de que não quer mais falar com ela. Ele corta o contato visual com

²² *Display and focus upon the fact that consensus on a matter worth about has broken down. Verbal conflict is one way such actional troubles are managed.* Tradução nossa.

sAna, olha para sAldo e simula uma queixa de sAna a sAldo (excerto 39, linha 254). Esse olhar é a pista do *footing* no sentido de tentativa de sTeo realinhar sAldo por meio do deboche direcionado à Ana. Assim talvez conseguisse um novo enquadre.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
251	2S3	((toca sTeo)) <u>PARAR</u> (1) EU não [[FALAR]] PORTUGUÊS	Para. Eu não falei de português, não.
252		((negação))EU FALAR[[LIBRAS]] <u>FOCO</u> ((aponta p papel))	Eu falei de Libras, que é o foco do trabalho
253	sTeo	((olha p sAldo)) EL@-MANDAR-ME ((lábios p baixo))hh	Xi...Ela está mandando em mim
254		(olha para sAldo)MULHER HOMEM CAMINHAR ENCONTRAR MEDO	Nessa guerra dos sexos eu fico com medo

Excerto 39: Interação 2 - Enquadre de conflito e o posicionamento identitário machista de sTeo

Os alunos em conflito sTeo e sAna estavam em *footing* de luta de poder e tinham “estabelecido verbalmente posições simbólicas opostas um ao outro”²³ (Vuchinich, 1990, e-p.89), onde sAna queria que o enquadre grupo de estudos fosse efetivado e pudessem avançar na tarefa dada de debater a importância da Libras na sala de aula com alunos surdos, enquanto sTeo buscava alguma outra coisa qualquer que não fosse essa discussão. Os dois seguiam nesse embate quando sAldo posiciona-se como líder e toma para si o controle da interação, dando cabo do conflito entre sTeo e sAna. Vuchinich (1990, e-p 95) afirma que “tendo sido estabelecidas as posições opostas, um dos participantes pode desistir ou se submeter ao outro”²⁴. sAldo conseguiu submeter sTeo ao seu posicionamento e, para isto, ele se vale de uma alternância de código como pista da sua construção identitária como uma liderança capaz de realinhar sTeo ao enquadre grupo de estudo e seguirem com a tarefa. Isso acontece quando sAldo produz a alternância da Libras para o recurso linguístico da datilologia em Português, e sinaliza a elocução "<L-I-B-R-A-S> (seriedade)" (excerto 40, linha 255) de maneira firme e ralentada, como que enfatizando cada letra produzida para que o significado final estivesse bem claro.

²³ *Verbally place themselves in symbolic positions that are opposed to one another.* Tradução nossa.

²⁴ *Once the oppositional positions have been taken up, one of the participants may give in, or submit to the other.* Tradução nossa.

Essa alternância opera no sentido de dar um caráter definitivo à sua fala, realizando um *footing* de modo que ele possa se posicionar como líder do grupo e, desta forma, dirimir o conflito estabelecido entre sAna e sTeo e manter o enquadre de grupo de estudos. Além disso, sAldo faz a datilologia com expressão facial de seriedade, e apenas esta pista metalinguística mais a elocução composta por letras do português parece ter sido suficiente para dar fim ao caráter não colaborativo, inicialmente de brincadeira e depois de deboche de sTeo e clarificando os *footings* necessários para que o enquadre grupo de estudos se estabilizasse.

Vale ressaltar que Libras era o assunto a ser debatido, ou seja, a proposta do professor era para que os três discutissem "a importância das aulas em Libras". Uma vez que há homonímia para este referente, ou seja, há vários sinais em Libras para designar a Língua de Sinais Brasileira, é curioso que o aluno sAldo tenha feito uma alternância de código utilizando a língua portuguesa através da datilologia, ou seja, em letras separadas como marcador(es) da necessidade de terminarem o conflito visando ao realinhamento de sTeo ao enquadre original da interação. Foi observado que o fato do Português ser a língua materna do professor também pode ter surtido algum efeito de convencimento sobre sTeo, no sentido do poder institucional ligado ao uso do código.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
253	sTeo	((olha p sAldo)) EL@-MANDAR-ME ((lábios p baixo))hh	Xi...Ela está mandando em mim
254		(olha para sAldo)MULHER HOMEM CAMINHAR ENCONTRAR MEDO	Nessa guerra dos sexos eu fico com medo
255	sAldo	<L-I-B-R-A-S> ((seriedade))	LIBRAS
256	sTeo	((muda postura))((sério))((afirmação))LIBRAS DÁ	ok, em Libras é possível porque

Excerto 40: Interação 2 - Enquadre de conflito e posicionamento identitário de liderança de sAldo

Dentro de um esquema de conhecimento comum, o aluno sTeo entende e acata o realinhamento trazido por sAldo na linha 255 (excerto 40), se submetendo fim ao conflito através da mudança de postura corporal e expressão facial como pistas de adesão e consenso (ou desistência), como pode ser visto em

“((muda postura)) ((sério)) ((afirmação)) LIBRAS DÁ” (excerto 41, linha 256) e passa a falar seriamente sobre "a comunicação em Libras em sala de aula", que era o tema proposto ao grupo de estudo. Estava estabelecido, enfim, o enquadre grupo de estudos, em detrimento do enquadre de conflito.

Mas parece que o posicionamento de sTeo sobre a questão de gênero em assimetria machista permaneceu ativa na interação, pois apesar de se submeter ao que sAldo, como liderança, estabeleceu, ao terminar o seu turno sTeo inicia uma reconfiguração de *footing* quando começa um novo período em que volta a fazer referência ao seu posicionamento em assimetria de poder em relação à sAna, através de uma ironia que ia ficar deprimido por causa dela (excerto 41, linha 260). A pista para esse *footing* é o direcionamento do olhar em “((olha p sAna))” Excerto 41, linhas 259).

Esse movimento poderia ter gerado um novo enquadre brincadeira ou o restabelecimento do conflito que havia sido dirimido, mas sAldo se mantém posicionado na construção identitária de liderança e não dá encaminhamento à reconfiguração de *footing* pela nova tentativa de sTeo para se realinharem em um novo enquadre. Segundo Vuchinich (1990, e-p.269), “um conflito estabelecido entre duas ou mais pessoas pode ser dissipado por uma terceira pessoa, que usualmente exerce algum poder sobre as demais”²⁵. No *footing* em que poderia vir a se reconfigurar um enquadre de conflito entre sTeo e sAna, sAldo era a terceira pessoa com posicionamento de liderança capaz de dissipar o conflito. Para isto, sAldo ratifica esse seu posicionamento através do uso de uma fala sobreposta à de sTeo para interrompê-lo e constrói o seu texto retomando o tópico da conversa (excerto 41, linhas 261 a 263). Com isto, sAldo reassume o *footing* anteriormente proposto para garantir a manutenção do enquadre grupo de estudo e garante que o conflito anterior não seja restabelecido. Para ratificar o fim do conflito e atestar que o grupo de estudos cumpriu a sua tarefa, sAna entrega o papel ao professor e afirma que concluíram tudo (excerto 41, linha 264). Provavelmente sAna soubesse que a devolução do papel com as perguntas ao professor não fosse necessária, mas foi por mim interpretada como um gesto simbólico de comunicação que a tarefa havia sido cumprida e, a partir de então, o professor deveria se reposicionar como condutor do grupo.

²⁵ *An ongoing conflict involving two or more participants can be “broken up” by a third party. Usually this third party has some power over the participants.* Tradução nossa.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
254		(olha para sAldo)MULHER HOMEM CAMINHAR ENCONTRAR MEDO	Nessa guerra dos sexos eu fico com medo
255	sAldo	<L-I-B-R-A-S> ((seriedade))	LIBRAS
256	sTeo	((muda postura))((sério))((afirmação))LIBRAS DÁ	ok, em Libras é possível porque
257		PORQUE SURD@INTERAÇÃO EU-IGUAL-OUTR@ INTERAÇÃO	com surdos há interação porque somos iguais
258		COMUNICAÇÃO CLAR@ MAIS-DO-QUE NÃO-TER PORTUGUÊS	a comunicação é muito mais clara do que em português
259		((olha p sAna))VOCÊ-DESIGUAL-EU	Se você me maltratar vou ficar
260		[DEPRESSÃO]	deprimido
261	sAldo	[ISSO DIFERENTE] (1)EU ACHO MAIS É LIBRAS(1)	É diferente, eu acho que o mais importante é em
262		MAIS IMPORTANTE PORQUE IGUAL APRENDER SENTIR	Libras, porque fica igual, a gente aprende e se sente
263		MELHOR:: (1) SE TER COMO [[DOIS]] ah! MELHOR	melhor
264	sAna	((entrega papel p oLuiz)) PRONT@ OK	Tudo pronto, ok
265	oLuiz	TUDO?	Tudo?

Excerto 41: Interação 2 – O conflito dirimido e quase reestabelecido. Posições e construções identitárias

É possível que sAldo tenha conseguido o seu intuito de se construir como líder da interação justamente por conta da escolha em alternar o que estava sendo produzido em Libras para um recurso que usa o Português como base. A escolha de alternância em um momento de clímax pode ter sido determinante para que a interação passasse a fluir sem problemas de enquadramento, por conta da escolha que trouxe à tona um esquema de conhecimento sobre a hegemonia de poder da língua portuguesa, que se sobrepõe, nos contextos com surdos no Brasil, a qualquer outra forma de comunicação quando o tópico é prestígio e poder. A partir daí a Libras pode voltar a ser a língua de comunicação.

O aluno sAldo é oralizado, e ter domínio do Português pode ter produzido significado, ainda que subliminar, de que quem domina a língua

hegemônica de macro contextos de comunicação pode, sim, dominar micro contextos através desta língua.

Um curso de graduação é um contexto com diversidade importante e apresenta dificuldades no cotidiano, sendo um desafio tanto para alunos quanto para os professores. No caso deste Curso, essas questões ficam reforçadas pelo fato de ser um ambiente bi/multilíngue e multimodal, onde as idiossincrasias afloram de inúmeras formas, especialmente aquelas que permeiam as relações sociais, como as questões linguísticas e socioidentitárias.

Os alunos do Letras-Libras, assim como todas as demais pessoas em situação de experiência de interação em sala de aula, encontram dificuldades interacionais seja por questões sociais, políticas, ideológicas, de alteridade, ou mesmo de origem epistemológica no tópico tratado nas interações. Os dados das interações analisadas permitem verificar que emergiram questões importantes sobre as dificuldades do professor e dos alunos na compreensão dos arranjos interacionais e de produção de sentido na sala de aula bi/multilíngue. Em algumas situações não houve adesão ao enquadre proposto; houve diferentes enquadres dos alunos, que em seus alinhamentos e posicionamentos próprios aderiram somente ao uso de Libras na interação. Em outras situações faltaram esquemas de conhecimento em comum e emergiram dificuldades de coconstrução de conhecimentos. São nuances que podem constituir-se como fraquezas e dificuldades, mas também como oportunidades do mundo bi/multilíngue da sala de aula do professor ouvinte e dos alunos surdos e ouvintes onde professor e alunos enquadraram de formas diferentes o espaço de sala de aula, que aconteceram com mudanças de códigos provocando importantes mudanças interacionais pela produção de sentido.

Os dados das interações analisadas também permitem verificar que emergiram questões importantes sobre as oportunidades surgidas em meio aos limites dos repertórios linguísticos dos alunos que geraram dificuldades. Nessas condições, os interagentes atuam como mediadores e negociadores de enquadres e esquemas de conhecimento. Por fim, dos dados emergiram evidências de que na construção do conhecimento estão imbricadas experiências transidiomáticas pelo uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem, incluindo a alternância e sobreposição modal de códigos, e as diferentes práticas discursivas que são construídas nas interações a partir do repertório linguístico dessas pessoas,

inseridas no contexto multimodal e bi/multilíngue que é a sala de aula do Letras-Libras.

5.4. Militância, pertencimento e ressignificação na interação entre professor ouvinte e aluna surda

A próxima análise refere-se às estruturas de participação e enquadres na coconstrução do conhecimento por compartilhamento de experiências epistemológicas e culturais prévias que emergiram na Interação 4.



Figura 15: Interação 4

A primeira parte do excerto 42 se refere a um enquadre sala de aula de caráter ritualizado, onde o professor assume a posição de quem ensina, sustentada e partilhada nesta parte da interação, enquanto sLara, na posição de aluna curiosa, produz solicitações de esclarecimento e entendimento. Isso posto, emerge a estrutura de participação com os posicionamentos do professor no local de quem explica e tira dúvidas, e a aluna no de quem tem dúvidas e aprende, como nas linhas 001, 012, 015, 023, 025, 027 e 042.

A interação acontece quase toda com misturas de códigos, e chama atenção a relação sequencial dos turnos nas linhas 010 a 014, com pares adjacentes nas linhas 012 e 013, e 014 e 015 (excerto 42), que denotam uma coconstrução de conhecimento à medida em que as falas vão sendo produzidas sobre o significado

de epistemologia, conceito que sLara atribuía apenas à perspectiva socioantropológica de consideração da surdez, em oposição à perspectiva médica, como se esta não fosse uma perspectiva epistemológica. À medida que oLuiz vai explicando, sLara vai acompanhando e termina por entender o real significado da palavra epistemologia.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	sLara	0:00:00 ((aceno)) (1)DÚVIDA PARAR(2)PERGUNTAR-oLuiz(1)	Ei! Tenho uma dúvida, quero te perguntar:
002		PALAVRA S-U-R-D-E-Z(1)PALAVRA PENSAR REFLETIR	a palavra surdez me faz pensar
003		PENSAR PALAVRA [[S-U-R-D-E-Z]] PARAR EU PENSAR	e refletir bastante
004		REFLETIR PORQUE PALAVRA TER CONCEITO DOIS(1) UM	porque ela tem dois conceitos: um
005		[[E-P-I-S-T-E-M-O-L-O-G-I-C-O]] GERAL SUBJETIVAÇÃO	epistemológico, que trata
006		SURD@ ((mãos alinhadas em movimento para o lado))(1)	da subjetivação do surdo,
007		((mãos alinhadas em movimento para o outro lado))ISSO [[É]]	e o outro
008		MÉDIC@ CERT@? PARAR(2)SABER PESSOA[[S-U-R-D-E-Z]] É	médico, ok? Mas algumas pessoas acham que a surdez é
009		DEPENDER [[GERAL DENTRO DOIS JUNT@]](2)[[DÚVIDA]]	as duas coisas. Tenho dúvida.
010	oLuiz	[[TEM VISÃO SÓCIAL ANTROPOLÓGIC@ E VISÃO]]	Tanto a visão socioantropológica a quanto a
011		[[MÉDIC@]]as[[DUAS]]são[[E-P-I-S-T-E-M-O-L-Ó-G-I-C-A-S]]	médica são epistemológicas
012	sLara	((afirmação))MÉDIC@ [[TAMBÉM]]?	Ah! A médica também?
013	oLuiz	[[TAMBÉM]](1)[[PORQUE E-P-I-S-T-E-M-O-L-O-G-I-A]]é	Sim, porque epistemologia é
014		PRÓPRIO do [[CONHECIMENTO]]()[[ENTENDER]]?	relativo a conhecimento entendeu?
015	sLara	((afirmação)) entendi (2) pensava [[SÓ PRÓPRIO]]	Sim, entendi. Eu pensava que era referente à visão

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
016		[[ANTROPOLOGIA]] (1) PENSAR EU PENSAR	antropológica, era o que eu pensava
017	oLuiz	[[NÃO]]	Não
018	sLara	[[PORQUE TER]]ITENS [[S-U-B-J-E-T-I-V-I-D-A-D-E]]	Porque tem muitas coisas
019		SUBJETIVIDADE INTERAÇÃO PENSAR	como subjetividade, interação, por isso pensei
020		(mãos viradas para o lado)	em tudo como um bloco
021	oLuiz	[[E-P-I-S-T-E-M-O-L-O-G-I-A SENTIDO SIGNIFICADO É]]	O sentido de epistemologia é
022		[[CONHECIMENTO]]CIÊNCIA	conhecimento científico
023	sLara	[[PODER]] QUALQUER FICAR DEIXAR [[TUDO]]((afirmação))	As duas visões são consideradas
024	oLuiz	[[TUDO]] (1) [[ENTÃO]] é [[E-P-I-S-T-E-M-E MÉDIC@]]	As duas. então é episteme médica
025	sLara	DEIXAR((afirmação))	É uma coisa, sim
026	oLuiz	é [[DIFERENTE]]da [[E-P-I-S-T-E-M-E ANTROPOLOGIA]]	que é diferente da episteme antropológica

Excerto 42: Interação 4 – A construção do conhecimento a partir da palavra “epistemologia”.

Mais adiante, a partir da linha 027 (excerto 43), houve um *footing* de sLara para a posição de ativista política que levou a um *footing* de oLuiz em adesão à sua proposta e, conseqüentemente, a uma mudança na estrutura de participação, e a um novo enquadre bate papo. oLuiz adere ao novo enquadre, bem de acordo com o modo de viver os "tempos líquidos" (Bauman, 2007), e deixa de ser o professor para ser um ativista como sLara, ambos em simetria por sua identificação social naquele enquadre.

O *footing* de sLara veio embasado por questões ligadas às representações e o imaginário social que pautam as subjetivações e os comportamentos de surdos e ouvintes em relação às identidades surdas, à cultura surda e aos discursos sobre a surdez. A pista de contextualização do *footing* da aluna é o enunciado "NÓS GRUPO CULTURA", que aproxima oLuiz de sLara, retirando-o

da posição assimétrica de professor e nivelando-os em uma nova estrutura de participação onde sLara e oLuiz estão posicionados como ativistas do que ela se referiu como "grupo de cultura", que foi interpretado como as pessoas alinhadas à visão socioantropológica sobre a surdez, ou seja, que comungam da compreensão da surdez sob uma perspectiva cultural e identitária da construção dos sujeitos e as representações que permeiam o imaginário do espaço social ligadas a questões de identidades, cultura, multiculturalismo, entre lugar cultural e bilinguismo (Bhabha ([1998] 2005); Bauman, 2005, 2007; Hall, 2006; Skliar [1998] 2005; Thoma e Lopes, 2005, 2006; Freitas, 2009, 2013).

O posicionamento de sLara está baseado, portanto, em esquemas de conhecimento e posições identitárias das comunidades surdas que subjazem, de alguma forma, às interações desta pesquisa. Neste caso, além das questões identitárias e culturais, a mudança de enquadre com o reposicionamento em questão também pode ter sido provocado por questões relacionadas às perspectivas filosóficas educacionais que tradicionalmente vêm fazendo parte da educação de surdos, como dito anteriormente, oralismo, comunicação total e bilinguismo, que são perspectivas que vêm contribuindo ao longo do tempo para que as interações entre surdos e ouvintes sejam, grosso modo, separadas em dois grandes blocos ideológicos: o de estudos que tratam a surdez sob o olhar médico da incapacidade auditiva dos surdos, e o do conhecimento produzido por uma perspectiva linguística, sociolinguística e socioantropológica, incluindo aí os estudos de descrição de sistema, da língua em uso, de ensino das línguas de sinais, de educação de surdos, identidades surdas e cultura surda.

Por tudo isso sLara usa o pronome pessoal "nós" (linha 27, excerto 43) como marcador para inferir a construção de identidades simétricas onde tanto o professor quanto ela seriam participantes de movimentos sociais, incluindo o professor no lugar moral "nós" do citado esquema de conhecimento que subjaz à interação, referente ao imaginário de oposição identitária "nós *versus* eles". "Eles" seriam as pessoas que não se alinham teórico ideologicamente com as definições de cultura surda e identidade surda, alinhando-se ao ideário médico de consideração dos surdos como deficientes, como anormais.

Além disso, a aluna, que passou a Interação 4 quase toda fazendo uso de várias misturas de códigos, faz o tópico do seu turno "NÓS GRUPO CULTURA"

em Libras, sem mistura, e isto foi interpretado como outra pista da intenção de alinhamento entre ela e oLuiz como integrantes do então chamado grupo de cultura, que, em síntese, procura priorizar a Libras.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
027	sLara	ENTENDER(2) DEIXAR ENTENDER SURDEZ(1) EU NÓS	Entendi. Nós do grupo
028		GRUPO CULTURA [[TER]] SENTIR [[PALAVRA CERTA]](1)	de cultura queremos usar as palavras certas.
029		FALAR PORQUE SEMPRE [[OPINIÃO PARTICULAR]]	Eu falo isso porque, é minha opinião particular,
030		GOSTAR-NÃO MUITO NÃO	não gostam muito não

Excerto 43: Interação 4 - Mudança na estrutura de participação

Como militantes sob um mesmo ideário, sLara e oLuiz estão agora em situação de simetria interacional e o *footing* de oLuiz mostrou que ele aderiu e sustentou o novo enquadre bate papo onde as duas figuras atuam localizadas no mesmo espaço moral de ativistas do movimento surdo. Isso acontece quando oLuiz dá continuidade à fala de sLara através de considerações sobre questões conceituais e filosóficas nas linhas 033, 035, 036, 038 e 040 (excerto 44). Nesse momento a aula passa a ter um caráter altamente espontâneo e o professor passa a fazer uma reflexão de cunho pessoal a respeito da surdez e das formas de identificação dos surdos, se posicionando interacionalmente como uma pessoa em local de simetria com a aluna, agora ambos se construindo identitariamente como ativistas da surdez, que compartilham conhecimentos.

No âmbito de surdos e ouvintes que, de alguma forma, compartilham experiências com a surdez, é observado empiricamente que é bastante comum os papéis sociais ficarem entrecruzados, na medida em que são comunidades relativamente pequenas²⁶ e as pessoas acabam se encontrando socialmente enquanto ocupam diferentes papéis sociais diversos. Assim, não é difícil acontecer,

²⁶ Segundo a o MEC, surdos e deficientes auditivos eram mais de 9 milhões de pessoas no Brasil em 2017, equivalentes a aproximadamente 4% da população. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33784> [capturado em 08/09/2018].

por exemplo, um professor de uma comunidade surda encontrar um aluno que já viajou consigo em um grupo de amigos para um Congresso ou Encontro de Surdos, ou mesmo que estava na festa de amigos comuns recentemente; da mesma forma, pode acontecer um professor compartilhar o departamento de ensino da faculdade onde trabalha, com uma professora que já foi sua aluna no passado ou vice e versa. São entrecruzamentos que formam uma teia de relacionamentos e de significados que os membros das comunidades surdas aprendem a lidar.

Na Interação 4 aconteceu algo neste sentido, ou seja, a aluna sLara já foi minha aluna em outros cursos, eu já participei de uma oficina de língua de sinais em que ela era coordenadora, assim como já nos encontramos em passeatas de direitos dos surdos e em festas. Tudo imbricado, e construído de forma situada nas interações por meio de *footings* que criam alinhamentos e as condições para que se tenha clara a noção de quais posições, qual cenário estamos encenando como figuras interagentes.

O realinhamento do professor a uma nova estrutura de participação na linha 033 (excerto 44) possibilitou a criação de um novo enquadre interacional bate papo. A estrutura de participação tem oLuiz e sLara em locais morais simétricos, como ativistas. O uso do verbo não-gostar (inexistente em Português) em "[[EU GOSTAR-NÃO SINAL SURD@ (2) GOSTAR-NÃO]]" (linha 33, excerto 44) foi interpretado como pista do *footing* do professor, pois é uma continuação do novo tópico a ser tratado pelos dois, mas proposto por sLara. A continuação desse cenário, por meio do desenrolar do assunto, denota o *footing* de adesão do professor, formando o novo enquadre que é demonstrado também no comportamento linguístico dos participantes, já que a negociação foi situada na distribuição dos papéis e hierarquias instanciadas pela produção de sentidos ao se transformar de um posicionamento professoral de quem ensina algo a alguém que aprende, e passou a ser um compartilhamento e troca de opiniões conceituais e pessoais, do tipo "gosto, não gosto" por meio de uma micro narrativa encaixada.

O ponto dessa micro narrativa é a configuração do sinal "SURDO", que é feito indicando-se, por apontação, o ouvido e a boca. Pelo entendimento de oLuiz, o fato desse sinal, que denomina, em Libras, todos os surdos, e suas importantes conotações simbólicas e identitárias -vinculadas à visão médica da surdez- ser feito ressaltando justamente os dois órgãos do corpo que os surdos não usam ou usam

menos, pode causar questões indesejáveis na constituição simbólica dos surdos, ou seja, o ouvido que eles não ouvem ou ouvem pouco e a boca pela qual eles não falam ou falam pouco, são usados como parâmetros de sua identificação que fica, desta forma, baseada na negação, na ausência e pelo não uso.

Em resumo, para oLuiz, na subjetivação de si pelo surdo como tal, ele pode acabar se constituindo identitariamente como um sujeito "não-não", que não fala pela boca e não ouve, tudo a partir da simples constituição do sinal "SURDO". Isso tudo fica explicitado nos turnos de 035 a 042 (excerto 44), e avançando um pouco além do que oLuiz expressou em suas falas, talvez esse sinal seja uma expressão criada pelos ouvintes a partir de suas percepções, pois ressaltam o seu estranhamento por pessoas que vivem sem falar com a boca e sem ouvir.

Na coconstrução do conhecimento, sLara produz a fala "[SURD@]" sobreposta à fala de oLuiz na linha 034 (excerto 44) como pista da coconstrução, de quem está acompanhando o raciocínio proposto por ele. Em seguida, antecipa a conclusão de oLuiz na linha 037 (excerto 44) com outra fala sobreposta, que antecipa a conclusão contida na fala de oLuiz, como pista da sua compreensão do ponto de vista dele sobre a configuração do sinal "SURDO", que era o ponto da micro narrativa encaixada no bate papo que tinha o tema "surdez" como tópico e "sinal de surdez" como sub-tópico neste enquadre conversa.

Nas linhas 041 e 043 (excerto 44) oLara ratifica a compreensão no enunciado "((afirmação)) SUBJETIVAÇÃO", pelo uso de uma expressão facial e da repetição da palavra subjetivação anteriormente utilizada oLuiz. Finaliza o seu turno e encerra a conversa com a afirmação "ENTENDER" (linha 43, excerto 44).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
027	sLara	ENTENDER(2) DEIXAR ENTENDER SURDEZ(1) EU NÓS	Entendi. Nós do grupo
028		GRUPO CULTURA [[TER]] SENTIR [[PALAVRA CERTA]](1)	de cultura queremos usar as palavras certas.
029		FALAR PORQUE SEMPRE [[OPINIÃO PARTICULAR]]	Eu falo isso porque, é minha opinião particular,
030		GOSTAR-NÃO MUITO NÃO	não gostam muito

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			não
031	oLuiz	[[É]]	Sim
032	sLara	[[S-U-R-D-E-Z]]	surdez
033	oLuiz	[[EU GOSTAR-NÃO SINAL SURD@]] (2) [[GOSTAR-NÃO]]	Eu não gosto do sinal "surdo", não gosto
034	sLara	[SURD@]	Surdo
035	oLuiz	[[PORQUE]]?[[OUVIDO]] não [[FALAR]] não (1) IDENTIDADE	porque surdo não ouve e não fala com a boca,
036		identidade [[NÃO]](1) o [[SURDO]]ele [[NÃO OUVIR]]	é uma construção identitária na negação, no não ouvir
037	sLara	[não [[FALAR]]]	e não falar
038	oLuiz	[[FALAR-NÃO]](1) ele [[FALAR]]aqui(1) [[FALAR-NÃO]]aqui	Não falar. Ele fala pelas mãos, não pela boca
039	sLara	PESSOA [[PRECISAR]] SURD@-MÃO ó	As pessoas precisam usar o sinal surdo manual, olha
040	oLuiz	[[ENTÃO SUBJETIVAÇÃO OUVIR-NÃO FALAR-NÃO	Então na subjetivação do sujeito, ele fica um não-não
041	sLara	((afirmação)) SUBJETIVAÇÃO	Isso, na subjetivação de si
042	oLuiz	[[NEGATIVO NEGATIVO]]	É um não-não
043	sLara	ENTENDER	Entendo

Excerto 44: Interação 4 - A origem etimológica de "surdo" e a construção identitária da falta

O enquadre interacional sala de aula de caráter ritualizado fluiu para o enquadre bate papo, de caráter espontâneo. Foi da estrutura de participação com posicionamentos assimétricos de professor que ensina e aluna que aprende, para ativistas com simetria identitária. Em ambos os cenários houve sincronia conversacional entre os participantes quanto à coconstrução de conhecimentos pela produção de sentidos no compartilhamento de esquemas de conhecimentos relativas a experiências culturais e epistemológicas prévias através de cooperação demonstrada pela conexão entre os turnos, que formaram unidades construcionais bastante claras.

A aluna trouxe para a sala de aula suas inquietações sobre a forma de usar corretamente as palavras ligadas a conceitos teóricos, e houve entendimento comum sobre a utilização majoritária da Libras na interação, com algumas poucas misturas com o Português através de alternâncias e sobreposições modais.

Apesar da mudança no enquadre e nas posições, a coconstrução segue e dialoga com o que está sendo performado pelo par interacional desde o início.

A sobreposição das línguas nas falas do professor ouvinte e também da aluna surda em contexto de Libras como língua instrucional, o fato do conceito “surdez” ser compreendido por duas diferentes epistemes, o posicionamento de pertencimento atribuído pela aluna surda ao professor ouvinte como parte de um grupo identitário e cultural e a adesão deste, e a etimologia da palavra no modo espaço-visual (Ferreira, [1995] 2010; Pimenta e Quadros, [2006] 2013) que é ressignificada a partir da episteme médica são todas contradições da sala de aula bi/multilíngue, das línguas em contato, dos encontros de surdos e ouvintes na sala de aula do Letras-Libras que provocam uma coconstrução de conhecimento tão diversa e complexa quanto a sua própria constituição.

5.5. Cooperação e conflito na coconstrução de conhecimento: afinal, de que bilinguismo estamos falando?

A próxima análise se refere à Interação 7, e foi feita com foco nas produções transidiomáticas em relação à sincronia conversacional na produção de sentido pela cooperação e conflito dos alunos a partir da iniciativa da aluna intérprete que se ofereceu para que a aluna ouvinte, em apuros, pudesse alternar temporariamente para o Português, sua L1.

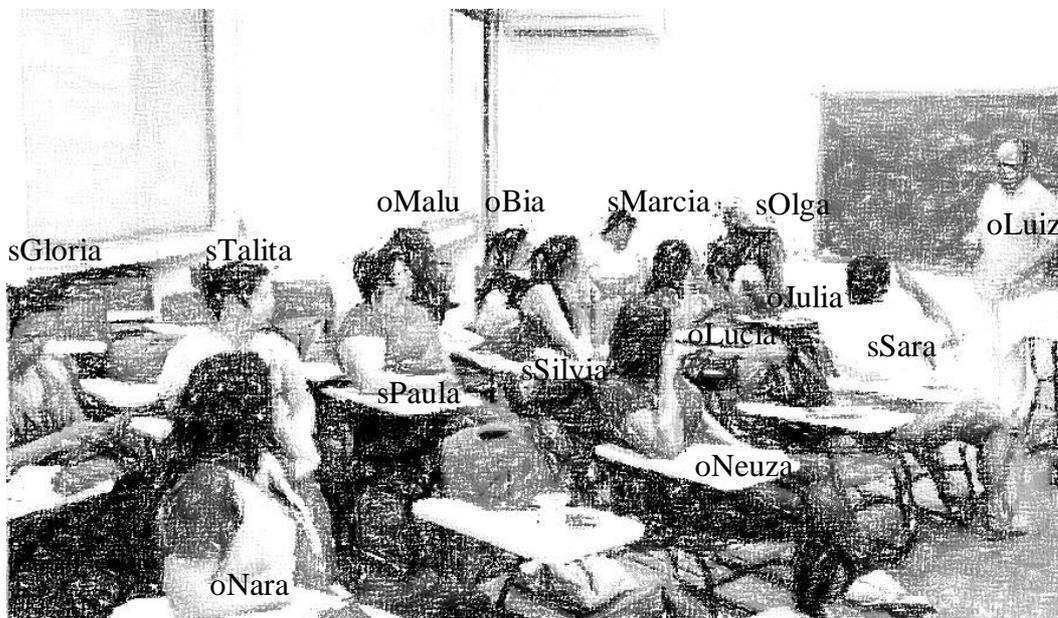


Figura 16: Interação 7

Os alunos assumem posições de aprendizes e o professor de explicador. A partir daí, em uma aula de caráter bastante ritualizado, fica estabelecida a estrutura de participação onde o professor posiciona-se como aquele que ensina e os alunos como os participantes que aprendem no enquadre sala de aula.

O tópico da aula era a construção de identidades sociais, e após a explicação do professor sobre fatores macro sociais que atuam de forma micro e influenciam os indivíduos em sua forma de subjetivação de si, a aluna oNara inicia um turno assumindo a posição de explicadora, com uma tentativa de se exprimir em Libras, sua L2 à qual ela não tem proficiência. Nas linhas 009 a 028 (excerto 45) há indícios que a aluna estava fazendo confusões conceituais.

A sequencialidade dos turnos 009 a 019 (excerto 45) me fez perceber, como professor participante da interação, que oNara não estava fazendo distinção entre a característica do homem medieval constituir-se como parte concreta do mundo ao seu redor, com o senso de individualidade do sujeito da nossa contemporaneidade. A partir dessa percepção, assumi a posição de instigador e procurei perguntar, discordar e concordar nas linhas 012, 016, 018 e 026 (excerto 45), e na linha 029 (excerto 45) provoquei a interação pelo debate entre os alunos para completar a tarefa de produção de conhecimento, no intuito de resolver o problema de compreensão de oNara. Fiz isto na posição de instigador, com uma pergunta direta incitando ao posicionamento dos demais alunos.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
009	oNara	PORQUE [[TAMBÉM]]POR-EXEMPLO(1) D-I-D-A-D-E(1)	Por exemplo, na idade
010		M-E-D-I-A(1)PESSOA [[NÃO CONSEGUIR VIVER]]	Média, as pessoas não conseguiram viver
011		[[INDIVÍDUO]]	sozinhas
012	oLuiz	((negativa))	Não
013	oNara	[[TUDO GRUPO ARAR ORGANIZAR-]]	Tudo era feito em grupo, arar, organizar...
014	oLuiz	PARAR:: AGORA TAMBÉM ÚNICO NÃO	Um momento, mas hoje também não
015	oNara	((palmas para cima))eu sei(1)[[MAS]](1)[[DEPENDER MAIS]]	Eu sei, mas eram mais dependentes
016	oLuiz	DIFERENTE?	Era diferente?
017	oBia	((afirmação))SIM	Sim
018	oLuiz	[HOJE DÁ SOZINH@?]	Hoje é possível viver sozinho?
019	oNara	[[[HOJE NÃO]]precisa IR] [[COZINHAR]](negativa)(1) EU	Hoje não precisa cozinhar
020		[[[PODER]] PEGAR COMPRAR:: ((palmas para cima))	eu posso comprar, então?
021	oBia	((negativa))	Não concordo
022	oLucia	[PORQUE PESSOA NASCER VIDA SOZINH@]((palma p cima))	As pessoas nascem sozinhas, e então?
023		[NÃO FALAR SOZINHO HOMEM](1) ((palma p cima)) ENTÃO	Ele não falou que as pessoas viverem sozinhas
024	oLuiz	VOCÊ COMPRAR PARAR:: PESSOA FAZER CARNE CORTAR	Você pode comprar, ok, mas outra pessoa preparou a carne, cortou,
025	oMalu	[MAS CONTATO TEM CONTATO TEM]	Mas continua em contato com outras pessoas

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
026	oLuiz	PESSOA SEMENTE-PLANTAR GRAMA ((palmas para cima))	alguém plantou, e então?
027	oLucia	ele [[FALAR]]que o [[HOMEM MULHER CONSEGUIR NÃO]]	Ele falou que as pessoas não conseguem
028	oNara	[[TER PENSAR MAIS INDIVÍDUO]]eu [[ACHAR]]	Eu acho que tem o pensamento mais individual
029	oLuiz	OPINIÃO+ ((levantamento de cabeça))	O que vocês acham?

Excerto 45: Interação 7 - Confusões conceituais "hoje é possível viver sozinho?"

Houve adesão das alunas, e o gênero debate de fato se instaurou, e de forma estável, até que na linha 063 (excerto 46) a aluna oNara usa um movimento de cabeça e expressão facial da Libras como par adjacente à pergunta do professor, para produzir o significado de resposta negativa, mas modalizada, quanto ao não entendimento do que estava sendo discutido. O professor deu continuidade e a pista foi "ENTÃO" (linha 064, excerto 46).

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
062	oLuiz	ENTENDER VOCÊ-oNara?	Você entendeu?
063	oNara	((cabeça pendular))	Mais ou menos
064	oLuiz	ENTÃO ()	Então...

Excerto 46: Interação 7 – Modalizando a resposta negativa

Nas linhas 096 a 105 (excerto 47) a aluna oNara insiste em seu ponto de vista, interage com o professor mantendo a ordem ritual e assume que talvez o problema de não se fazer entendida fosse referente à sua incapacidade de explicar o que pensava. Na linha 106 (excerto 47) o professor contesta mais uma vez a aluna, e, à sequencialidade somam-se a alternância e a sobreposição usadas, apontando como oNara dava mostras da sua orientação de se sentir ameaçada; fez uma sobreposição à fala do professor, alternou de Libras para português em "[PARAR calma]" (linha 107, excerto 47), e seguiu na mesma enunciação com uma

sobreposição modal em "[[NÃO CALMA]]" (linha 107, excerto 47). Todas estas estratégias em uma única enunciação foram interpretadas como evidências êmicas da produção de sentido de oNara, de que a compreensão do que ela estava falando estava toda errada. São pistas da evidencialidade de que a aluna então se posicionou não como alguém que tirou conclusões equivocadas sobre o ponto discutido, mas como uma incompreendida.

A fala "AMAR DISCUTIR hh DIFÍCIL EXPLICAR COISA" de oLuiz (linha 108, excerto 47) ajudou a turma na construção do entendimento de que poderia estar havendo uma questão linguística de dificuldades de expressão de oNara por questões de limites do seu repertório linguístico. Parece que a aluna oNeuza percebeu isso, e, então, se coloca em posição de cooperação, sugerindo que oNara pudesse falar em sua língua materna, o Português, para que conseguisse se expressar de fato. Para isto, constrói o seu enunciado bi/multilíngue fazendo uma alternância em que inicia em Português e termina com sobreposição modal em "é melhor ela [[FALAR]]" (linha 109, excerto 47), colocando o Português na frente da Libras no enunciado, como produção de sentido e *footing* a uma nova ordem na sala de aula, onde a Libras fosse secundarizada em detrimento do Português, L1 de oNara.

A sequencialidade dos turnos 109 e 110 (excerto 47) demonstra que oNara adere parcialmente ao *footing* de oNeuza, e isso fica demonstrado quando (i) ela constrói o seu turno sequencial ao de oNeuza como par adjacente complementar de reforço semântico, já que após a afirmação de oNeuza, esperava-se uma resposta do tipo sim ou não; (ii) oNara constrói o seu turno na forma de uma pergunta "PODER [[FALAR]]?" (linha 110, excerto 47), esperando que a resposta na sequência fosse do tipo sim ou não; (iii) oNara constrói o seu enunciado fazendo uma alternância de códigos onde a fala em Libras vem na frente da sobreposição modal com Português, ou seja, refletindo a ordem institucional da sala de aula onde a Libras é a língua de instrução, mas insere o Português como possibilidade secundária de comunicação, representada pela sobreposição modal. Essa enunciação tem o valor semântico inverso ao de oNeuza, mas na mesma direção e sentido em termos de meta comunicativa, ou seja, coloca a Libras antes do Português com a pergunta que pressupõe uma resposta afirmativa; (iv) esta pergunta foi como se oNara tivesse assumido que se deparou com o fato de não ter

proficiência em Libras e que poderia se fazer entender se produzisse a fala na sua L1.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
096	oNara	DEPENDER EU CONSEGUIR NÃO EXPLICAR (1) VER	Acho que eu não soube explicar,
097		POR-EXEMPLO ONTEM PESSOA VIDA POR-EXEMPLO	por exemplo, no passado as pessoas viviam em
098		FAMÍLIA essa [[PESSOA]] TER FUNÇÃO SABER NADA VIDA	família e tinham funções sociais determinadas, não sabiam
099		INDIVÍDUO(1) SOZINHÊ essa [[PESSOA TER COISA CERTA]]	nada além desse papel social
100	oLuiz	[[CERTO]]	Certo
101	oNara	FAZER (1) ENTÃO [[COZINHAR]] ARAR	Então cozinhavam, aravam
102	oLuiz	ISSO-oNara ((aceno p turma)) IMPORTANTE ISSO-oNara	Atenção turma, olhem para ela
103	oNara	[[HOJE(1) HOJE EU]] enquanto [[INDIVÍDUO]] DÁ	Atualmente eu enquanto indivíduo
104		[[CONSEGUIR]]VIDA [[INDIVÍDUO]]NÃO PRECISAR	consigo viver sozinha, não preciso
105		FAMÍLIA ENTÃO ((mãos acenando)) [[FALTAR]]	de família, é isso. Falta.
106	oLuiz	DEPENDER PERIGO FALAR(1) [EU INDEPENDENTE NÃO]	Acho arriscado falar isso, pois a gente não é autossuficiente
107	oNara	[PARAR calma] [[NÃO CALMA]]	Calma! Não é isso, calma
108	oLuiz	AMAR DISCUTIR hh DIFÍCIL EXPLICAR COISA	Adoro essas discussões, mas são coisas difíceis de explicar
109	oNeuza	é melhor el@ [[FALAR]]	É melhor ela falar oralmente

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
110	oNara	PODERE [[FALAR]]?	Posso falar?

Excerto 47: Interação 7 - Pistas de evidencialidade de dificuldades de compreensão e posicionamento de cooperação

As discordâncias (Angouri, 2012), os conflitos (Vuchinich, 1990), as disputas de poder (Spivak, 2010; Thoma e Lopes, 2005, 2006) e as longas e intermináveis negociações em prol de se estabelecer a língua de comunicação em grupos mistos de surdos e ouvintes são os constituintes de um esquema de conhecimento que subjaz a todas as interações em salas de aula intituladas bilíngues, biculturais e bimodais dos Cursos de Graduação em Letras-Libras que, na prática, se constituem como bi/multilíngues, multiculturais e multimodais. Os posicionamentos políticos em defesa da língua de sinais como língua de instrução e de comunicação nesses espaços parecem nem sempre conseguir manter a sua estabilidade das interações e surgem as discordâncias e os conflitos.

Na linha 111 (excerto 48) a aluna sSilvia, em *footing* de desalinhamento com o que fora estabelecido, se posiciona como militante política e incorpora o *Deafhood*. Ela se posiciona como uma ativista de políticas linguísticas defensora da educação bilíngue para surdos, possivelmente baseada no Decreto 5.626/2005, que define como educação bilíngue para surdos aquela em que a Libras e a modalidade escrita do Português sejam línguas de instrução. Além disso, é possível que sSilvia também estivesse baseada em um esquema de conhecimento onde a língua de sinais e a cultura surda não são priorizados tradicionalmente no Brasil (Sá, 2011) por conta dos embates entre as perspectivas filosóficas educacionais (oralismo, comunicação total e bilinguismo). O *footing* da aluna parece estar atrelado à representação do poder da cultura surda através da defesa da Libras, cultura esta que, como visto anteriormente, entre outras coisas constitui o sujeito surdo em seus discursos e práticas de resistência. Parece que sSilvia identifica que uma mediação da colega assumindo papel de intérprete poderia ir contra possíveis representações construídas sobre o contexto bilíngue do Curso, dentro de um ideal legal de bilinguismo, onde para ela aquele contexto seria lugar de se falar apenas em Libras, seja pelos alunos ou pelo professor, sem a mediação de TILS.

Associada a isto, a ideia de identidade surda eventualmente ocorre em

contraposição à de identidade ouvinte e tudo o que está imbricado a partir desses valores identitários e, da mesma forma como vimos que na diferença surdo-ouvinte, a visão de si do ouvinte como sujeito integrado nos padrões socioculturais vigentes causa estranhamento diante do sujeito surdo nos espaços sociais (Thoma e Lopes, 2005, 2006), as dificuldades de ouvintes em relação à Libras podem causar estranhamento nos surdos e isto se desenvolver para a cooperação ou conflito.

O *footing* de sSilvia propõe o enquadre embate político, em que ela se posiciona de maneira legalista defendendo o bilinguismo formal e legal, e como figura que faz a opção pela essencialização do discurso identitário do tipo "língua de local com surdo é apenas Libras", pois a interação passou então a se constituir, para ela, como um espaço político de disputa de poder entre Libras e Português, mesmo com a Libras sendo garantida como língua instrucional, ou seja, veiculada pelo professor. A aluna inicia o enunciado com uma sobreposição modal em "[[NÃO]]" e alterna para Libras em "LÍNGUA DE SINAIS:: AQUI LÍNGUA DE SINAIS" com ênfase e alongamento em "LÍNGUA DE SINAIS::" (linha 111, excerto 48) como marcador da Libras como elemento de constituição identitária e política daquele espaço interacional. Foi interpretado por mim que sSilvia também foi levada a se posicionar desta forma baseada no descontentamento de alguns surdos com as aulas mediadas por TILS, pois como foi visto anteriormente, as pesquisas com alunos surdos de níveis de Ensino Médio de Witkoski (2012) encontrou relatos bastante homogêneos quanto à convergência de opinião em relação à presença do TILS como um avanço político pedagógico mas que não deve ser tomado como aparato definitivo na constituição das aulas com surdos, já que, segundo os relatos dos alunos, apenas possibilita comunicação em nível superficial. O contexto de atuação de TILS neste momento da interação é diferente de um contexto usual de atuação de TILS de forma contínua, pois parece ter sido uma iniciativa de criar uma situação de excepcionalidade com caráter cooperativo e fins específicos de ajudar uma aluna a se expressar em sua língua materna em um período de tempo determinado. Não houve qualquer menção a se modificar o enquadre aula em Libras substituindo-o por aula em Português mediada por TILS. Ainda assim, sSilvia fez questão de garantir a Libras não só como língua primária, mas também como língua oral (sinalizada) exclusiva, em uma estratégia para marcar a necessidade de manter o foco e seguir o empoderamento político de/em

Libras, amparada pela definição legal de bilinguismo para surdos. Para isto, sSilvia usou o termo “bilinguismo” para estabelecer o seu posicionamento. sSilvia queria manter a interação direta, sem mediações de terceiros, não queria substituir a aula sem mediação por uma mediada por TILS, ainda que fosse por um tempo determinado para cooperar com a aluna ouvinte em apuros. sSilvia cria um enquadre embate político que suscita uma pergunta: Que bilinguismo é esse que sSilvia quer? A partir de conhecimento empírico, posso arriscar que sSilvia aqui representa grande parte das comunidades surdas que entendem que língua em local com a presença de algum surdo seja apenas Libras em qualquer circunstância. sSilvia também poderia estar questionando o uso do português escrito (slides, textos etc.), mas não o fez. Essa situação interacional indica que pode ser aceito, em grande medida, que o Português em salas de aula bilíngues e mistas, com alunos surdos e ouvintes, deva ser usado apenas na modalidade escrita. E, assim sendo, parece uma situação em que os esquemas de conhecimento de ordem macro sobre as lutas de poder históricas do uso do Português e/ou da Libras em contextos com surdos estariam atuando no micro, na ordem da interação face a face, gerando desconforto e conflito. Esse entendimento é, curiosamente, muito semelhante ao posicionamento antigo de viés oralista, quando se obrigava os surdos a usar apenas a língua oral. Agora, em contrapartida, sSilvia adota o mesmo posicionamento, de certa maneira monolíngue em relação à fala (em sinais), só que amparada legalmente (Decreto 5.626), pretendendo fazer com que seja quase proibido aos ouvintes usar a sua língua materna naquele ambiente porque é composto em parte por surdos. O ambiente do Letras-Libras é, de fato, bi/multilíngue, mas se este enquadre proposto por ela se estabelecesse, a sala de aula se tornaria apenas bilíngue, ou seja, estaria restrita ao aspecto legal. É uma situação que nos leva à reflexão sobre o que aconteceu: i) uma tentativa da turma (ainda que não explicitada) de (re)colocar o Português em situação de língua primária naquele contexto; ii) uma tentativa de sSilvia, em posição de militante Surda, de garantir o lugar central da Libras; iii) uma concessão breve ao Português, que naquele contexto era língua secundária e se tornaria primária apenas para garantir a coconstrução do conhecimento por todos na sala de aula. Pode ser que tenha ocorrido um pouco de cada uma dessas opções.

Em quadros com situações de cooperação o multilinguismo com uso

de Libras e Português oral em alternância ou sobreposição modal são formas aceitas de comunicação e acontecem sem gerar crises, como demonstram os dados até aqui analisados. No entanto, nesses enquadres com conflitos interacionais o bi/multilinguismo foi rechaçado e a modalidade oral do Português foi ressignificada, passando a ferir política e ideologicamente o que sSilvia entende por uso da língua na sala de aula do Letras-Libras.

A sequencialidade das linhas 111 e 112 (excerto 48) demonstra que a aluna sSara não se alinha ao posicionamento de sSilvia em seu turno e, em posição de cooperação na linha 112 (excerto 48), afirma, fazendo alternância de códigos, que era preciso ter um TILS ali; essa afirmativa era uma pista com o significado de uma pergunta -ou um pedido- para que algum ouvinte presente, que fosse TILS, pudesse cooperar e fazer a interpretação para Libras do que oNara falasse em Português e foi prontamente atendida, pois na sequência, oLucia também assume a posição de cooperação através da atitude responsiva (Bakhtin [1979] 1997) como par adjacente de atendimento ao pedido de sSara, sem falar nada: ela se levanta e se posiciona fisicamente ao lado do professor com as mãos cruzadas na posição tecnicamente assumida pelos TILS em estado de *stand by* que, de acordo com um esquema de conhecimentos comum a todos ali, significava a postura profissional e locação formal de uma TILS em sala de aula. Essa comunicação por movimentação física foi interpretada como evidencialidade êmica do *footing* de oLucia, que propunha um novo enquadre: aula em Português com mediação de TILS, em detrimento do anterior, aula em Libras sem mediação.

Na linha 114 (excerto 48) o professor constrói o turno “VOCÊ INTERPRETAR?” que, apesar de ser uma pergunta, aqui não está servindo como ação interrogativa, mas sim como uma solicitação de confirmação a respeito do *footing* de cooperação de oLucia através da mudança de papel de “aluna” para “profissional TILS”, devido ao posicionamento físico de oLucia. Apesar de compartilhar o conhecimento sobre como os TILS costumam se posicionar fisicamente no exercício da função, o professor se vale desta ação e a constrói pelo enunciado em Libras, sem mistura de códigos. Tudo isso, talvez, para ratificar a manutenção da Libras como língua de instrução e para modalizar a mudança do enquadre aula em Libras para aula mediada por TILS, a fim de atenuar a discordância trazida por sSilvia quando ela se manifestou contra o uso do Português.

Em seguida, o turno da linha 115 (excerto 48) evidencia a compreensão de oLucia quanto à solicitação do professor quando ela, em vez de responder como par adjacente ao que seria uma pergunta, ao invés disso ratifica a sua intenção de interpretar oNara falando diretamente a ela através de um aceno e a fala em Libras, que seria usada na sua mediação do que estaria sendo falado a partir de então em Português, a nova língua primária na sala de aula que, no entanto, não se tornou a língua de instrução, na medida em que o professor, representante institucional, manteve as suas produções em Libras. Na continuação, oNara inicia o seu turno com a explanação das suas ideias em Português, dando mostras da sua orientação de adesão ao novo enquadre, sendo interpretada por oLucia. A sequencialidade dos turnos das linhas 112 até 117 (excerto 48) mostra o alinhamento de cada participante em sintonia ao processo de construção da nova ordem institucional pela inserção da fala de oNara com mediação por TILS.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
110	oNara	PODER [[FALAR]]?	Posso falar?
111	sSilvia	[[NÃO]] LÍNGUA DE SINAIS:: AQUI LÍNGUA DE SINAIS	Não, aqui é lugar de língua de sinais somente
112	sSara	precisa [[INTERPRETAR]]	Precisava de um intérprete aqui
113	oLucia	((levanta e vai p perto do professor em posição de TILS))	
114	oLuiz	VOCÊ INTERPRETAR?	Vai interpretar?
115	oLucia	((acena p oNara)) EU INTERPRETAR VOCÊ	Vou te interpretar
116	oNeuza	é bem legal isso	É bem legal isso
117	oNara	então a ideia é que antes a [gente tinha uma dependência maior da]	Então, a ideia é que antes a gente tinha uma dependência maior da
118	sSilvia	(((olha p oLuiz))ENTÃO SALA BILINGUISMO]	E então? Aqui é sala bilíngue

Excerto 48: Interação 7 - sSilvia e o footing de desalinhamento com o que foi estabelecido

sSilvia retoma a discordância que ela mesma tinha iniciado anteriormente ao refutar o uso do Português, e a evidencialidade êmica é que ela faz isso se dirigindo ao professor, realizando *footing* que a posiciona no lugar de quem questiona o representante institucional (o professor), e de não adesão ao novo enquadre. Estava estabelecido, então, um conflito, evidenciado pelo questionamento "[((olha p oLuiz)) ENTÃO SALA BILINGUISMO]" (linha 118, excerto 49), que mostra que ela quer trazer de volta a Libras para o lugar central, e as pistas são a produção sem mistura de códigos e o fato de sSilvia usar o conceito de bilinguismo como argumento técnico e conceitual. Para sSilvia, está claro que o entendimento gira em torno de que bilinguismo é o uso da Libras como única língua no sentido de se proibir a fala ou o uso do português na modalidade oral, mesmo em situações de cooperação e excepcionalidade temporária.

A sequencialidade dos turnos das linhas 118 e 119 (excerto 49) mostra que o professor não se alinha à sSilvia e a evidencialidade disto é a sua produção lacônica, onde ele apenas gesticula com as mãos para fora com o sentido traduzido por "bem..." (linha 119, excerto 49), em uma posição de resignação, onde ele mostra a sua orientação de que apesar de compartilhar o conhecimento de que a Libras deve ser a língua em uso em espaços bilíngues com surdos, ali estava estabelecida uma exceção manifestada no novo enquadre, e ele não interferiria mais. sSilvia não muda de posição e dá mostras dessa sua orientação buscando cumplicidade não mais do professor, mas desta vez com as colegas ao seu lado (linhas 120 e 121, excerto 49), enquanto oNara segue o seu relato como se o conflito não estivesse acontecendo (linha 123, excerto 49).

A pergunta de sSilvia "ENTÃO?" feita em Libras na linha 121 (excerto 49) sem mistura de códigos exige uma resposta em par adjacente para *footings* das demais rumo a uma disputa política e de poder, mas as suas interagentes não aderem. oBia, na sequência de turnos na linha 122 (excerto 49), se expressa unicamente por meio de expressões faciais repetindo a produção do professor e o direcionamento do olhar para este, e, com isto, evidencia que estava alinhada a ele e, certamente, sem o teor desejado por sSilvia. Ao levantar as sobrancelhas e olhar para o professor, oBia evidencia a sua orientação de despreferência (Loder e Jung, 2008) ao que foi proposto por sSilvia, através de uma produção cinética, nos moldes do que Philips ([1976] 2013) afirma sobre as pistas não-verbais que privilegiam o

olhar na seleção do ouvinte ratificado, nesse caso, o professor. Em suma, oBia não produziu o significado de quem ratificaria uma discussão sobre o tópico "bilinguismo" que estava implícito no turno de sSilvia, portanto não iria contra o posicionamento do professor. Ao contrário, as expressões de oBia realizaram o *footing*, produzindo o sentido de despreferência à ação demandada por sSilvia e de cooperação com o professor e os demais alunos, todos alinhados ao novo enquadre, que seguia simultânea e independentemente ao posicionamento de sSilvia.

Essa comunicação não verbal foi concluída pelo turno da linha 124 (excerto 49), quando sTalita chama a atenção de sSilvia para o que estava sendo tratado no âmbito da aula, como uma avaliação negativa ao posicionamento de sSilvia e evidenciando um alinhamento ao novo enquadre de cooperação e, ao mesmo tempo, tentando trazer sSilvia para aderir.

sGloria, em seguida, constrói o seu turno prevendo que o conflito poderia evoluir para manifestações mais severas, e a expressão "AF" (linha 125, excerto 49) é a pista que indica o afastamento do posicionamento de sSilvia. Por fim, a sequencialidade dos turnos das linhas 124 e 125 (excerto 49) indica que sPaula (linha 126, excerto 49) infere o mesmo sentido que sGloria ao que estava acontecendo e fecha a sequência iniciada na linha 121 (excerto 49) restringindo o conflito a uma discordância de caráter individual de sSilvia, sem relevância. Essa minimização do conflito foi interpretada como um indicial do *footing* de cooperação de sPaula, em adesão ao enquadre aula em Português mediada por TILS.

A sequencialidade do conflito é construída enquanto oNara segue o seu relato sob interpretação da aluna reposicionada no papel social de TILS, ou seja, enquanto o resto da turma seguia rumo à coconstrução do conhecimento sobre o tópico da aula, que era sobre a subjetivação dos sujeitos em diferentes sociedades.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
118	sSilvia	[((olha p oLuiz))ENTÃO SALA BILINGUISTO]	E então? Aqui é sala bilingue
119	oLuiz	[((mãos para fora))]	Bem...
120	sSilvia	((olha p lado)) BILINGUISTO(1) DIFERENTE BILINGUISTO	Cadê o bilinguismo?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			Isso não é bilinguismo.
121		ENTÃO?	E então?
122	oBia	((levanta rápido as sobrancelhas, olha de soslaio p oLuiz))	Pois é...
123	oNara	família(1) cada um tinha uma função [por exemplo(1) um fazia a]	família, cada um tinha uma função, por exemplo um fazia a
124	sTalita	[INTERPRETAÇÃO LÁ]	Está interpretando ela
125	sGloria	[DISCUSSÃO AF::CONFLITO CALAR]	Ih! Vem discussão. Aff... Vem briga aí, espera
126	sPaula	OPINIÃO DEL@	É a opinião dela
127	oNara	agricultura, outro cozinava, eles tinham essa questão de	agricultura, outro cozinava, eles tinham essa questão de
128		dependência, as pessoas não conseguiam viver sozinhos(1) a	dependência, as pessoas não conseguiam viver sozinhos, a
129		família subsistia porque era família(1)hoje em dia as pessoas não	família subsistia porque era família. Hoje em dia as pessoas não

Excerto 49: Interação 7 - O bilinguismo monolíngue de sSilvia

Na linha 130 (excerto 50) o *footing* de sSilvia de se ausentar simbolicamente da aula indica que ela percebe que perdeu a disputa, mas não desistiu do seu ponto de vista. A evidência êmica que sustenta esta interpretação foi o movimento de sSilvia de baixar a cabeça e passar a olhar apenas para o celular durante todo o tempo em que a interação continuou o seu curso no enquadre aula em Português mediada por TILS. Comunicou esse seu posicionamento de não adesão ao novo enquadre com a atitude de ausência simbólica que, naquele contexto, indicava que o que estava acontecendo não a agradava. Estava então terminado o conflito, mas mantida a orientação de discordância de forma silenciosa,

solitária, mas severa, de sSilvia *versus* todos os demais, durante todo o tempo em que durou aquele enquadre e que ela ausentou-se do ambiente simbolicamente, pois o fez sem se deslocar fisicamente, apenas dirigiu o olhar fixa e continuamente para o seu celular apoiado na carteira e, desta forma, terminou o conflito de forma brusca, bem de acordo com o que Vuchinich (1990, e-p 655) afirma sobre quando um interagente se retira do local do conflito, já que “a retirada é a forma de interrupção de um conflito mais perturbadora, pois impede a solução do conflito de maneira paulatina”²⁷.

Nas linhas 132, 134 e 136 (excerto 50), a fala de sGloria é produzida paralelamente ao relato de oNara. É endereçada apenas a sTalita como sua ouvinte ratificada através do toque corporal. sGloria faz uma analogia dos prováveis sentimentos que sSilvia estaria tendo naquele momento com a situação dos surdos em geral, em relação à situação problemática de comunicação em eterno conflito com a sociedade majoritariamente ouvinte. Com isto, sGloria inicia um enquadre paralelo de conluio com sTalita avaliando a posição de oNara e fazendo como que um “espelho” reflexivo das relações nos níveis macro e micro, que só foi possível pela situação de conflito que ocorreu nesse complexo contexto de bi/multilinguismo de encontro de surdos e ouvintes no Letras-Libras.

O professor agradece oLucia pela participação (linha 140, excerto 50) e ela volta ao seu assento. Essa movimentação foi uma sinalização para sSilvia que acabou o enquadre aula com mediação. A partir daí, ela voltou a olhar para o professor e para o resto da turma, e não mais para o celular (linha 141, excerto 50), em *footing* de retorno à aula.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
129		familia subsistia porque era familia(1)hoje em dia as pessoas não	familia subsistia porque era familia. Hoje em dia as pessoas não
130	sSilvia	[((olha para o celular))]	
131	oNara	têm tanto essa dependência(1)eu não estou dizendo que a gente	têm tanto essa dependência,

²⁷ *Withdrawal is the most socially disruptive termination format because it halts communication and prevents a smooth transition to a new speech activity.* Tradução nossa.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			eu não estou dizendo que a gente
132	sGloria	[((toca sTalita)) EL@-oNara ENCONTRAR SURDO COMO]	Ela está sentindo como o surdo se sente
133	oNara	não precisa da <u>sociedade</u> (1)eu tô falando enquanto <u>indivíduo</u>	não precisa da sociedade, eu tô falando enquanto indivíduo!
134	sGloria	[SE-EXPRESSAR]	para se expressar
135	oNara	a gente consegue subsistir estando longe da sua família por exemplo	a gente consegue subsistir estando longe da sua família por exemplo
136	sGloria	[FALA-ORAL++ ((afirmação))]	Falar à vontade
137	oNara	porque as funções familiares hoje elas são fracas (1) [por exemplo]	porque as funções familiares hoje elas são fracas, por exemplo
138	oLuiz	[É-ASSIM]	Olha só...
139	oNara	essa é a ideia de indivíduo que eu tô dizendo	essa é a ideia de indivíduo que eu tô dizendo
140	oLuiz	BAIXAR(1)((olha p oLucia)) <u>OBRIGADO</u> VOCÊ-oNara EXPLICAR	Ok. Obrigado!
141	sSilvia	((volta a olhar p professor e turma))	

Excerto 50: Interação 7 - O fim do conflito e a manutenção da discordância

A partir da linha 138 até 152 (excerto 51) oLuiz constrói o seu turno intercalado com turnos das alunas em *footings* de incentivo a oNara, afirmando que o que ela tinha relatado anteriormente em Libras tinha sentido exatamente igual ao que todos tinham entendido depois do relato em Português mediado pela TILS. Portanto, o que ela precisava era ganhar autoconfiança e passar a se expressar em Libras sempre que o enquadre assim indicasse. Com isso, estava implícito que o problema não era a proficiência de oNara em Libras, e sim a falta de compreensão do tópico, e foi preciso que o idioma primário deixasse de ser a Libras e temporariamente passasse a ser o Português para que ela compreendesse o que

estava acontecendo ali naquele momento. Mas parece que a questão transidiomática não se tornou o ponto da interação para sSilvia. A aluna produziu *footing* e (re)assumiu, na linha 146 (excerto 51), a posição de militância política focada no bilinguismo legal com uso da Libras como língua oral exclusiva na sala de aula, sem considerar o caráter bi/multilíngue do Letras-Libras. sSilvia constrói a sua comunicação sem enunciado verbal, apenas com expressões e movimentos faciais e das mãos traduzidos como “Eu não falei?”. Essa comunicação foi interpretada, por mim, como demonstrativa do entendimento de sSilvia de que, por fim, venceu o que, para ela, talvez esteja relacionado à disputa de poder, enquanto para o professor fosse uma questão de estratégia pedagógica.

É possível que o enquadre de cooperação tenha sido mantido e prevalecido por conta de empatia reflexiva. Isso pode ser visto na posição assumida por sSara em “precisa [[INTERPRETAR]]” (linha 112, excerto 48) e por sGloria em “[((toca sTalita)) EL@-oNara ENCONTRAR SURDO COMO]” (linha 132, excerto 50). Parece que esses posicionamentos cooperativos promoveram uma ressignificação da posição de quem é o excluído/oprimido e de quem é o opressor, pois a aluna ouvinte oNara, que em tese ocupa o local de não exclusão/opressão por ser ouvinte se encontrava em uma situação assim. As falas das colegas surdas sSara e sGloria produziram *footing* e elas se alinharam em posição de cooperação, pois a questão ficou centrada na possibilidade de oNara ter voz, e qual seria a melhor forma para isso, do que em ratificar o posicionamento político de sSilvia.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
138	oLuiz	[É-ASSIM]	Olha só...
139	oNara	essa é a ideia de indivíduo que eu tô dizendo	essa é a ideia de indivíduo que eu tô dizendo
140	oLuiz	BAIXAR(1)((olha p oLucia)) <u>OBRIGADO</u> VOCÊ-oNara EXPLICAR	Ok. Obrigado!
141	sSilvia	((volta a olhar p professor e turma))	
142	oLuiz	IGUAL LÍNGUA DE SINAIS ENTÃO(1) PRECISAR NÃO	Você explicou igual o que tinha feito em língua de sinais, não precisava

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
143		INTERPRETAR	de interpretação
144	sSara	Hh	
145	oLucia	[hh]	
146	sSilvia	[((sobrancelhas levantadas, cabeça inclinada))]	Eu não falei?
147	sTalita	[VERDADE++]	É verdade
148	oNara	[hh ((palmas para cima))]	
149	sGloria	[((aplauso surdo))]	Muito bem!
150	oLuiz	VOCÊ-oNara LÍNGUA DE SINAIS CERTO (2)	Você consegue em língua de sinais.
151	sPaula	((toca sTalita))ENTENDER?	Entendeu?
152	oLuiz	[[ENTÃO ENTENDER MAS]]()	Então, eu entendi, mas...
153	sGloria	INTERPRETAR PRA-QUE?	Pra que interpretar?
154	sTalita	[EXPLICAR DIFÍCIL IGUAL INTERPRETAR]	A explicação era difícil e ficou a mesma coisa interpretada
155	sSilvia	[((olha p sPaula, palma para cima, cabeça torta))]	Então...

Professor e alunos enquadraram de formas diferentes o espaço de sala de aula nessa interação (aula em Libras; cooperação com mediação por TILS; conflito/disputa; conluio), que aconteceu com algumas mudanças de códigos que provocaram importantes mudanças interacionais pela produção de sentido. O enquadre aula em Libras indicava a escolha da Libras como entendimento comum de como interagir em sala de aula até que emergiu a dificuldade da aluna ouvinte em se expressar nesta língua, que é sua L2 e na qual ela não demonstra proficiência. A partir daí o professor e os alunos surdos e ouvintes em *footing* de cooperação instauram um novo enquadre de aula em Libras e Português mediada por TILS, apesar do conflito que se instaurou com a não adesão de uma aluna surda, que só voltou a participar da aula quando esta estava novamente sob o enquadre aula em Libras. Essa dinâmica transidiomática e o conseqüente movimento de enquadres foram conseqüência direta de uma aluna ouvinte que trouxe para a aula as suas

dificuldades de expressão e interação em Libras, e isto só pode ser desconstruído por conta das práticas transidiomáticas com alternância de enquadres.

Sendo professor atuante nesses espaços de interação, o conflito/disputa que aconteceu nesta interação me fornece indícios que ajudam a refletir sobre o meu papel de mediador desses posicionamentos divergentes, que no mundo ideal não estão previstos, mas acontecem de fato no cotidiano bi/multilíngue da sala de aula com surdos e ouvintes.

Como dados etnográficos, os alunos nesta turma são surdos e ouvintes que demonstram diferentes estágios de domínio do Português e da Libras, assim como apresentam assimetria em seus posicionamentos políticos na questão das políticas linguísticas, o que eventualmente foi razão de discordâncias que evoluíram para um conflito/disputa.

Além disso, os dados indicam que emergiram questões importantes sobre as dificuldades do professor e dos alunos na compreensão dos arranjos interacionais e de produção de sentido na sala de aula do Letras-Libras.

5.6. Lidando com saberes divergentes na coconstrução do conhecimento

A próxima análise refere-se a excertos retirados da Interação 6.

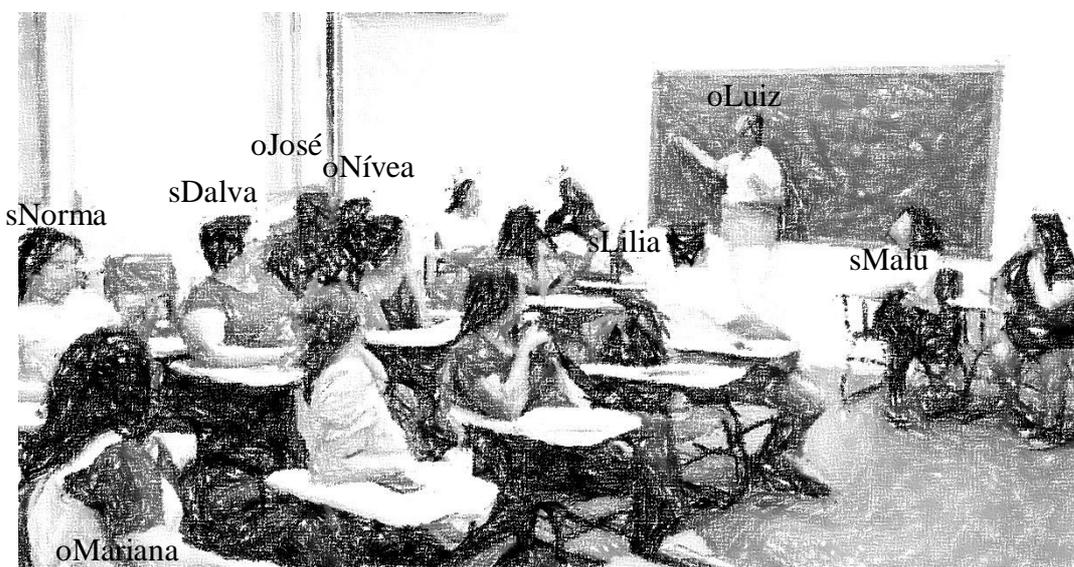


Figura 17: Interação 6

Essa Interação tem tempo total de gravação de 00h 23m 04s e contou com dezesseis participantes: professor ouvinte e alunos surdos e ouvintes. Os dados foram gerados em sala de aula com os interagentes dispostos em formação tradicional de sala de aula de caráter ritualizado, com o professor em pé diante dos alunos sentados lado a lado, todos negociando os turnos de fala enquanto interagem motivados pela explicação do professor sobre o pensamento cartesiano.

Os turnos foram analisados em relação ao sequenciamento na produção de sentido, no enquadre sala de aula que teve adesão por todos e permaneceu até o final da interação. Na coconstrução epistemológica, os interagentes encontraram convicções religiosas adquiridas anteriormente à aula e que foram colocadas diante do pensamento científico divergente sobre a dinâmica do pensamento e a vida.

Os turnos da linha 001 até 018 (excerto 51) podem ser interpretados como sequências IRA (Garcez *et al*, 2012) iniciadas nas linhas 001, 007, 012 e 015, que serviram como degraus no desenvolvimento das ideias até a linha 018. A orientação dos participantes da interação é dada por *footings* de cooperação como nas linhas 008, 009, 010 e 013 (excerto 51), onde eles usam recursos da linguagem para indicar o seu processo de construção do conhecimento. Loder e Jung (2009, p.51) afirmam que "as palavras fazem sentido diferente em diferentes locais e épocas", e que "uma elocução deve ser entendida no momento de sua produção", ou seja, a produção de sentido se dá de maneira local.

A Libras, como qualquer outra língua, tem muitos recursos linguísticos para alguém indicar alguma coisa ou acontecimento. Um deles pode ser, dependendo do contexto de produção, a afirmação por expressão facial de assentimento. Quando o professor perguntou se sabiam, se entenderam etc. nas linhas 007 e 015 (excerto 51), algumas respostas foram construídas com a expressão facial "(afirmação)", significando que já conheciam ou passaram a conhecer o significado.

A escolha lexical e a alternância de códigos são pistas por onde pode-se observar a orientação dos participantes do tipo de construção de figura e fundo que está em curso. A língua principal estabelecida de forma tácita nesta interação é a Libras e, na linha 003 (excerto 51), sNorma faz uma alternância de códigos para comunicar que não sabe a resposta do que foi perguntado através de gestos

negativos, e não volta a se pronunciar até o final desta sequência.

A função comunicativa de negar em Libras é feita de muitas formas; quase sempre há movimento de cabeça de um lado ao outro simultaneamente ao movimento da(s) mão(s), ou somente com a cabeça, e invariavelmente com uma expressão facial de boca, seja em bico ou articulando "não". sNorma optou por desconsiderar todo o léxico da Libras e apenas fez um gesto negativo com o dedo indicador em deslocamento lateral próximo do tronco, sem expressão facial ou movimento de cabeça, ao que cabe uma interpretação de que ela poderia querer ser discreta e se manifestar sem que o resto da turma ficasse sabendo que ela não tinha aquele conhecimento, como se a turma fosse um cenário hostil à ignorância. Como ela estava sentada no final da sala, somente o professor recebeu a informação sobre o seu desconhecimento, e talvez a sua localização espacial tenha contribuído para que ela tenha podido usar a alternância de códigos como estratégia para fazer a comunicação e, mesmo assim, continuar sem que ninguém mais tivesse a informação além do professor.

Na sequência das linhas 004 a 018 (excerto 51) os participantes seguem as normas de conduta adequadas à interação focada em cumprir o mandato institucional de ensinar e aprender do enquadre sala de aula, e estabelecem uma sequência IRA de pergunta, resposta(s) e avaliação, onde na linha 007 (excerto 51) há a pergunta após a explanação do ponto; as respostas dos alunos são construídas em turnos sequenciais onde a ação realizada em cada um é a resposta à pergunta do professor, nas linhas 008, 009, 010 e 011 (excerto 51). São turnos breves, mas de caráter assertivo. Finalmente, na linha 012 (excerto 51), há o turno de avaliação construído por oLuiz com a alternância do gesto "((boca franzida))" e a alternância para a Libras em "EXPLICAR SIGNIFICADO O-QUE?" como marcador do início de uma nova sequência IRA de coconstrução do conhecimento.

O turno sequencial de oNorma na linha 013 (excerto 51) cumpre a ação de responder à pergunta do professor e é feita com uma resposta assertiva. O mesmo não aconteceu com o turno de oMariana na linha 014 (excerto 51), que cumpre a ação interacional de responder ao professor, mas com uma resposta evasiva que é imediatamente avaliada por oLuiz com uma alternância para a expressão facial "((sobrancelhas levantadas))-oMariana", e oMariana insiste na mesma resposta de caráter incerto. Esta resposta passa por um reparo com a fala sobreposta

e assertiva de oJosé na linha 017 (excerto 51) e que é ratificada pela expressão facial de oNívea na linha 018 (excerto 51). oJosé quebra a natureza sequencial da interação e não espera oMariana acabar de falar.

Ao sobrepor a sua fala à de oMariana para tomar o turno, oJosé sinaliza que entendeu o que ela na verdade repetia, e termina abruptamente o turno da colega tentando reparar a sequência desejada iniciada pelo professor com a pergunta que oMariana não respondeu em seus turnos.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	oLuiz	0:00:40 ISSO-LOUSA O-QUE?	O que vocês acham dessa frase? ("Penso, logo existo" escrita na lousa)
002	sMalu	SABER-NÃO	Não sei
003	sNorma	((dedo para cima oscilando))	Não sei
004	oLuiz	[[NÃO]]? [[EXPLICAR O-QUE]]PERCEBER-ISSO PENSAR	Não? Vamos explicar o que a gente percebe dessa frase
005		ENTÃO VIDA:: (1) ((aceno)) INTERPRETAR MAIS-OU-MENOS	Penso, logo existo. Ei! Eu traduziria mais ou menos
006		PENSAR EU PENSAR:: (1) [[ENTÃO::]]DESENVOLVER VIDA	Eu penso, então por isso eu estou vivo
007		É-ASSIM ENTENDER?	Entendem?
008	oNívea	((afirmação)) SI PENSAR [[VIDA]]	Sim, se pensa, está vivo
009	oJosé	((afirmação)) COMPREENDER VIDA ((afirmação))	Sim, se compreender as coisas, está vivo, sim.
010	oNívea	((afirmação))	Sim
011	sDalva	M@ SOZINH@ PRONT@ SABER INTERNE [[PRONT@]]	A compreensão individual de cada um
012	oLuiz	((boca franzida))EXPLICAR SIGNIFICADO O-QUE?	E então? Qual a explicação, qual o significado disso?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
013	sNorma	VIDA CONTINUAR VIDA CONTINUAR(1) ((aceno))PENSAR	A ordem da vida, olha, o pensamento
014	oMariana	JÁ OUVIR [[FALAR]]	Já ouvi falar
015	oLuiz	((sobrancelhas levantadas))-oMariana	Então?
016	oMariana	[JÁ OUVIR [[FALAR]]]	Já ouvi falar
017	oJosé	[CÉREBRO PERCEBER VIDA]	Pelo cérebro percebemos a vida
018	oNívea	((afirmação))	Sim

Excerto 51: Interação 6 - Sequências IRA

A compreensão sobre o significado conceitual e filosófico da frase de Descartes “Penso, logo existo” vinha sendo construída em ordem crescente, e na linha 019 (excerto 52) sLilia agrega o conceito religioso do Criacionismo para explicar o imaginário que justifica a ideia do pensamento que existe atrelado à existência da alma, tendo ou não vida do corpo físico. O professor aproveita essa inserção e realiza o *footing* que o permite se colocar em posição de envolvimento, onde traz a aluna para uma posição de simetria à do professor. Isso é feito na linha 020 (excerto 52), através da apontação para sLilia e para a lousa, ou seja, com seu turno sequencial o professor dá mostras da sua orientação em dar continuidade ao seu desenvolvimento de ideias, criando uma articulação do enunciado de sLilia com as notas escritas no quadro de giz.

Essa articulação foi feita por oLuiz quando ele inicia o seu turno (linha 20, excerto 52) de forma ralentada para construção de ênfase do que ela tinha dito e, em seguida, repete a apontação para sLilia -significando apontação para o que ela disse- seguida da apontação para o quadro. O enunciado dela foi, desta forma, transformado numa âncora para o próximo passo na construção epistemológica e não como uma ideia discordante da orientação que oLuiz dava mostras. A partir daí, o professor introduziu as ideias dos Iluministas, opostas à noção de Criacionismo, e fez todo o seu turno até 029 (excerto 52) em Libras sem mistura de códigos.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
016	oMariana	[JÁ OUVIR [[FALAR]]]	Já ouvi falar
017	oJosé	[CÉREBRO PERCEBER VIDA]	Pelo cérebro percebemos a vida
018	oNívea	((afirmação))	Sim
019	sLília	C-R-I-A-C-I-ON-A-R-	Criacionismo?
020	oLuiz	<ISSO-sLília> COMEÇAR <u>ISSO-sLília</u> (1) POR CAUSA <u>ISSO-LOUSA</u>	Primeiro eram as ideias do criacionismo, essa frase é no início
021		ISSO-LOUSA ILUMINISMO:: DESENVOLVER:: PORQUE::	do Iluminismo já em desenvolvimento
022		((aponta palavra penso)) PENSAR ANTES CRIAR ANTES	Pensar seria anterior e
023		MAIS IMPORTANTE DEPOIS CORPO(1) O-QUE SIGNIFICAR	mais importante que o corpo, significa
024		TER PENSAR? ALMA DENTRO ((aponta palavra "existo"))	que o pensamento é inerente à alma
025		PENSAR ENTÃO SENTIR VIDA(1) SIGNIFICAR SI EU VIDA	Se eu penso e por isso existo significa que mesmo que eu
026		((negativa)) MORRER ((morto))(1) [[EU SEMPRE]]	não tenha vida vou continuar
027		PENSAR (1) PORQUE [[ALMA]][[SEMPRE]](1) CORPO	pensando porque a alma continua depois da
028		MORRER ((morto)) (1) SI ALMA PENSAR SEMPRE	morte do corpo. Se a alma pensa, então existo
029		VIDA (1) ENTENDER?	depois da morte, entendem?
030	oJosé	EU PENSAR CÉREBRO PORQUE VOCÊ-oNívea EU ALMA(1)	A gente pensa com o cérebro mas porque tem alma
031		SI ((corpo deitado)) ALMA PENSAR SEMPRE(1) ISSO-CORPO	Depois da morte o pensamento continua,

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
032		MORRER+ EXTINGUIR	mesmo depois do corpo morto

Excerto 52: Interação 6 - Saberes divergentes

O enquadre sala de aula da Interação 6 estava estabelecido de uma forma que, apesar de produzir uma aula de caráter ritualizado, possibilitava aos alunos negociarem as ações de construção do conhecimento em seus turnos. Assim, houve oportunidade de realizar as ações interacionais por meio de turnos sequenciais com ações de coconstrução do conhecimento como cumprimento do mandato institucional, através de *footings* de cooperação que fazem parte de arcabouços inferenciais do que é peculiar a contextos de sala de aula.

Nas interações das sessões do Capítulo 8 os enquadres foram acionados, em grande medida, pelos alunos, e também por perguntas e solicitações do professor. Os participantes, nas sequências conversacionais, mediante seus alinhamentos com o que foi pedido que fizessem, manifestaram ou não sua adesão aos enquadres.

A Libras e o Português foram as línguas de base nestas comunicações com práticas transidiomáticas valendo-se de misturas de códigos como entendimento tácito de como interagir naquela situação de ouvintes sem Libras e surdos sem Português, e ambas as línguas circularam gerando enquadres de desorientação, mediação, negociação, cooperação, militância política e conflito. Ambas as línguas circularam na maioria das vezes sem desencadear crises interacionais. Os dados expõem que uma parte dos alunos surdos não conseguem atribuir sentido em produções em Português enquanto uma outra parte dos alunos ouvintes não atribuem sentido nas construções em Libras, formando um panorama diverso de estágios de bilinguismo que faz com que a sala de aula do Letras-Libras não seja qualquer sala de aula bilíngue. Portanto, a complexidade do bi/multilinguismo do Letras-Libras está expressa nas interações que se dão em sala de aula, e as dificuldades resultantes disto que está posto apontam para os processos em que se dão a sua superação rumo à coconstrução do conhecimento.

6. Considerações finais sobre os resultados

Apesar das experiências humanas do cotidiano acontecerem no âmbito social, e as mudanças ocorrerem no sentido do desenvolvimento coletivo, os resultados interacionais têm sempre um caráter individual, pois o olhar sobre o mundo é único, é subjetivo. Sob este viés, não há ser humano que construa o mesmo sentido sobre qualquer fenômeno, senão de acordo e como resultado das suas próprias experiências, que são únicas apesar de contextualizadas em âmbito social e, portanto, também intersubjetivas.

O que me levou a fazer esta pesquisa foi a minha inquietação por entender o que se passa no “aqui e agora” das salas de aula em que sou professor. Este é o meu lugar de fala nos contextos pesquisados: assumindo a premissa que sou professor ouvinte em contato e interação constante com alunos surdos e ouvintes, mas em processo de alteridade positiva, visando a uma perspectiva de identificação êmica. Em todas as etapas de investigação procurei compreender como são realizadas as interações entre alunos surdos e ouvintes e eu, professor ouvinte, nos Cursos de Graduação em Letras-Libras.

No Brasil pode-se pensar em como o acesso a um curso de graduação em Letras-Libras pode influenciar surdos e ouvintes de maneira importante na mudança de paradigmas a seu próprio respeito e a cerca da diversidade humana, com foco na diferença da surdez. Isso pode acontecer a partir de como se dá a trajetória do aluno da graduação Letras-Libras na sua preparação para o ingresso e depois, cursando, como atua na gestão de dificuldades encontradas e na construção de conhecimentos.

O ingresso a um curso de nível superior é, historicamente, um local de prestígio, proporciona um sentimento de conquista que é complementado pelas possibilidades de troca e interação que o ambiente bi/multilíngue e multicultural das salas de aula do Letras-Libras proporciona. É uma nova forma de resignificação de si e produção de sentidos que essa investigação procura entender como os alunos interagem e se constroem em sua trajetória para o Curso Letras-Libras, na gestão de dificuldades ali encontradas e na produção de conhecimentos nas falas em interação entre surdos e ouvintes bilíngues pelo fenômeno de línguas em contato em sala de aula de contexto acadêmico.

Um curso de graduação é um contexto com diversidade importante e apresenta dificuldades no cotidiano, sendo um desafio tanto para alunos quanto para os professores. No caso do Letras-Libras essas questões ficam reforçadas pelo fato de ser um ambiente complexo, bi/multilíngue e multicultural. Como resultado das análises dos dados, vimos que professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadraram o espaço de sala de aula na ordem da interação se construindo individualmente e em grupos, através de experiências transidiomáticas pelo uso da Libras, Português e outras formas de linguagem, onde as idiossincrasias e identificações afloraram de inúmeras formas, especialmente aquelas que permeiam as relações sociais, como as questões linguísticas e socioidentitárias.

Esta tese se propõe a dar mais um passo na construção incipiente do conhecimento da interação envolvendo Libras, Português e outras formas de linguagem, ou seja, formas transidiomáticas de construção de significado na interação. Estudar interações do cotidiano do Letras-Libras é uma contribuição importante que a perspectiva da Sociolinguística Interacional pode dar para a compreensão dessas relações entre surdos e ouvintes.

Em termos teóricos, foram articulados conceitos da Sociolinguística Interacional com Análise da Conversa Etnometodológica, enfatizando os conceitos de transidiomas, enquadres, esquemas de conhecimento, *footing*, pistas de contextualização e estruturas de participação na sala de aula. A partir da discussão das várias compreensões sobre bilinguismo, adotei o termo “bi/multilinguismo” para caracterizar as salas de aula do Letras-Libras. Do ponto de vista macro, institucional e formal, a sala de aula do Letras-Libras segue os pressupostos legais e formais do ensino bilíngue, com a Libras falada (sinalizada) e o Português escrito como línguas de instrução. Entretanto, no nível micro das interações em sala de aula, os dados demonstraram que o multilinguismo se sobrepõe a partir de práticas transidiomáticas pelo uso da Libras, do Português e de outras formas de linguagem, incluindo a alternância e sobreposição modal de códigos.

Dos Estudos da Narrativa, parti da perspectiva canônica laboviana; utilizei a compreensão interacional de Jefferson; apliquei conceitos de Tannen e sua observação da criação de cenas narrativas com dramaticidade visando à melhor compreensão da história; o olhar de Moita Lopes no entendimento de que as pessoas repensam a vida social todo o tempo durante as ações interacionais, agindo e

redescrevendo os significados socioculturais; considerei a imbricação entre relações sociais e a prática discursivo-identitária observada por Fabrício e Bastos e, por fim, apliquei o tratamento de Goffman às narrativas, entendidas como reapresentação ou reprise de acontecimentos passados.

Da Análise da Conversa Etnometodológica, busquei as considerações sobre o contexto institucional, e de Línguas em Contato na interação, na ordem micro e macro, na relação com os Estudos Culturais e com os pressupostos dos Estudos Surdos. Dos Estudos Surdos, retirei os argumentos para discutir perspectivas de caráter normativo e, em alguma medida, essencializadoras da cultura surda e das identidades surdas. Essas perspectivas vão, de alguma maneira, contra as correntes que consideram o conceito de identidades fluidas, fragmentadas, múltiplas, em processo e altamente dependentes de aspectos contextuais discursivos, micro e macro interacionais, socioculturais e históricos. No entanto, parecem ser justificadas em relação à consciência dos sujeitos subalternos diante das instâncias de poder hegemônico que os faz eventualmente adotarem posicionamentos estrategicamente essencialistas e, desta forma, se apoderarem das amarras conceituais sobre as identidades fixas e "naturais" dos sujeitos às quais estão presas as burocracias acadêmicas, partidárias, governamentais etc. e que precisam enquadrar a vida social em modelos normativos para organizar, vigiar e punir.

A partir desse ponto de vista, concluo que pode então ficar ratificada a estratégia de normatividade essencializadora de alguns autores que garanta igualdade de direitos aos surdos e que marca também os discursos sociais e contextualizados sobre os surdos, em sua diversidade. Neste sentido, parece que o discurso de essencialização das identidades de grupos minoritários estigmatizados e sem prestígio ainda é produtivo e benéfico se perspectivado pela consideração da importância da afirmação política da diferença, visando à obtenção de direitos sociais, pois é uma arma para o empoderamento dos indivíduos dentro e fora do seu grupo identitário. Não obstante, no aqui e agora das interações face a face, as alternâncias e sobreposições identitárias fazem parte da dinâmica fluida dos processos de construção de identidades e posicionamentos desses sujeitos operando em contextos específicos resultantes de práticas transidiomáticas cada vez mais consolidadas na vigente era da globalização.

Nessa visão, a construção dos sujeitos passa pelas representações que permeiam o imaginário do espaço social ligadas a questões de identidades, cultura, multiculturalismo, entre lugar cultural e multilinguismo. Essas representações favorecem a que surdos e ouvintes inseridos no contexto da sala de aula do Letras-Libras se percebam em uma situação social menos assimétrica do ponto de vista da inserção em uma referência social padrão, e mais em movimento contínuo de negociação do entendimento de como cada um se insere socialmente aqui e agora.

Além disso, os resultados apontam para a sala de aula bi/multilíngue do Letras-Libras atuando não só sobre os surdos, mas também os ouvintes ali inseridos que experimentam uma mobilidade linguística importante. Um contexto faz com que a L1 de alguém possa se caracterizar como língua primária, mais usada naquela interação, e se tornar secundária logo depois porque a pessoa se deslocou contextualmente. São dinâmicas onde os sujeitos surdos e ouvintes vivenciam processos de mistura, hibridização e creolização de línguas a todo momento proporcionados pela mobilidade que é dada pelas práticas transidiomáticas das interações em sala de aula bi/multilíngue.

Adotei a metodologia da pesquisa qualitativa e interpretativa, com gravação de dados mediante método etnográfico de investigação. Foram gravadas e analisadas sete interações de sete aulas diferentes, onde atuei como professor. Nas convenções de transcrição, discuti sobre a necessidade de se adequar os modelos de convenções existentes em língua oral e língua de sinais às especificidades da fala em interação com surdos e ouvintes em um contexto bi/multilíngue, com línguas em contato. A partir daí, foi proposto um novo modelo de convenções de transcrição, para língua oral e língua de sinais, com foco na interação.

A fala em interação na sala de aula tem um papel importante na experiência social humana, e os alunos do Letras-Libras, assim como todas as demais pessoas em situação de experiência de interação em sala de aula, encontram dificuldades interacionais seja por questões sociais, políticas, ideológicas, de alteridade, ou mesmo de origem epistemológica no tópico tratado nas interações.

A questão central do estudo como figura e fundo foi como professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram esse espaço de sala de aula bi/multilíngue na ordem da interação, e como se constroem individualmente e em grupos, através de

experiências transidiomáticas pelo uso da Libras, Português e outras formas de linguagem. Os dados revelaram diversos enquadres, alguns tendo se firmado através de narrativas. Os principais enquadres que emergiram foram: de apresentação do eu; de preparação para o ingresso no Letras-Libras; de expectativas após o Curso; de militância política; de mediação; de negociação; de conflito e cooperação, todos marcados pelas línguas em contato. Também houve enquadres de sala de aula e de brincadeira, estabelecidos ora pelo professor, ora pelos alunos, com seus alinhamentos e posicionamentos próprios, com adesões ou negações de adesão, onde a não adesão esteve sempre ligada a alguma forma de discordância ou conflito, e a questão do uso da língua sempre estava imbricada. Da mesma maneira, nas interações emergiram entendimentos tácitos da possibilidade de interagir em sala de aula usando misturas de Libras e Português sem gerar crises. Em nenhuma interação aluno algum questionou o uso do português escrito (slides, textos etc.); no entanto, o uso do Português como língua primária foi negado com veemência, mesmo com a atuação de TILS, em uma das interações onde isto ocorreu, gerando conflito. Essa situação interacional conduz a uma reflexão de que pode ser consenso que o Português em salas de aula bi/multilíngues e mistas, com alunos surdos e ouvintes, deva ser usado apenas na modalidade escrita. No entanto, em enquadres com situações de cooperação, o multilinguismo com uso de Libras e Português oral em alternância ou sobreposição modal foram formas aceitas de comunicação e aconteceram sem gerar crises.

A análise dos dados também contribuiu para a compreensão que Libras e Português em uso com alternância e sobreposição modal, entendidas como práticas transidiomáticas, fazem parte da linguagem de surdos e ouvintes multilíngues no âmbito de línguas em contato, sendo a sala de aula do Letras-Libras um espaço de troca e interação que em muitos aspectos rompe com alguns paradigmas relacionados a questões tradicionais de normatividade das línguas e seu uso. A análise levou em consideração a importância das experiências transidiomáticas na linguagem em uso, i.e., a Libras e o Português em suas diferentes variações, ambas as línguas ao mesmo tempo, ou qualquer outra forma de comunicação não linguística como olhares e gestos (quando não gramaticais) e mímica, em busca de responder às questões que levaram à investigação.

Os resultados também apontam para a relevância de reflexão sobre a

importância do uso de alternância de códigos por alunos surdos e ouvintes em interações na sala de aula de contexto acadêmico na compreensão dos enquadres estabelecidos e na construção de identidades que acontecem no âmbito do Curso. Professor e alunos, surdos e ouvintes, enquadram de diferentes formas esse espaço de sala de aula na ordem da interação, mas na maioria das vezes a partir de *footings* de cooperação. Do ponto de vista da construção identitária, o que mais emergiu foi a construção de si como sujeitos em processos de fortalecimento e empoderamento social e político, onde um curso universitário e especificamente o Letras-Libras é construído como um fator de desafio pessoal e, ao mesmo tempo, de prestígio e ascensão social e política. A prática de mistura de código também pode ser interpretada como uma possibilidade desses alunos estarem de acordo com a ideia definidora da condição dos surdos como sujeitos que transitam em um caldo cultural de ouvintes e surdos e, por isso, usam tanto a Libras quanto o Português, assim como gestos e mímicas que podem ser compreendidos igualmente por surdos ou ouvintes.

Os dados da pesquisa indicam que, no contexto analisado, as práticas de bilinguismo em sala de aula com surdos e ouvintes aproximam-se mais da ideia de multilinguismo, e de alguma forma isto contribui para o meu entendimento sobre mim mesmo como professor atuante nesses micro espaços interacionais. Esses fatores atuaram contribuindo em um processo de ressignificação de toda uma rede de crenças e como isto pode impactar a minha atuação docente. Não obstante, ficou ratificada a minha assunção pregressa de que a Libras, em suas inúmeras variações, e o Português escrito, devem se constituir como línguas de instrução em salas de aula com surdos.

Em relação aos alunos, as práticas interacionais bi/multilíngues pesquisadas sugerem que antigos padrões interacionais baseados na reprodução de cisões e dicotomias do tipo nós (surdos) *versus* eles (ouvintes), ganharam, na ordem micro das interações, vieses mais aglutinadores onde importa mais entender o outro e se fazer entender. Há interações onde as dificuldades de compreensão colocam os interagentes em posicionamentos bastante solidários na busca pela coconstrução do conhecimento. Por outro lado, os registros etnográficos apontam que, uma vez que os alunos ouvintes e os professores ouvintes são maioria nos Cursos de Graduação em Letras-Libras, há uma tendência a ações ou atitudes de certa imposição da língua

oral como língua principal de instrução e de comunicação que emergiu mais nas anotações de campo do professor-pesquisador do que nos dados gerados em suas aulas, já que estas são sempre ministradas em Libras quando há alunos surdos, exceto na turma em que havia ouvintes não bilíngues e surdos, onde a sobreposição modal foi a estratégia utilizada para suprir a falta de TILS e a necessidade de atender tanto os surdos quanto os ouvintes.

A adoção da Libras como língua de instrução, primária (de maior uso) e hegemônica pelo professor-pesquisador é um posicionamento de micro política linguística em prol da Libras, que pode inferir o sentido de que nesses espaços de sala de aula a situação de hegemonia do Português seja posta em cheque, e emergiu das interações que há, em geral, o entendimento em comum de se interagir em Libras como língua primária e eventualmente associada ou em mistura com o Português e outras linguagens corporais nesses espaços de sala de aula bi/multilíngue, bicultural e multimodal. A imposição do Português quase sempre não declarada, quando ocorreu, pode ser interpretada apenas como uma questão de conforto linguístico de ordem pessoal, mas eventualmente pode passar por interpretações que as transformaram em intrincadas questões de ordem política, ideológica, linguística, cultural e identitária, dadas as questões sócio-históricas imbricadas nessas relações.

Pelas análises das interações gravadas em sala de aula percebe-se que a noção acabada das três abordagens da educação de surdos, oralismo, comunicação total e bilinguismo está superada pelo menos no âmbito do Letras Libras, na medida em que nenhuma interação demonstrou se encaixar nessas categorias educacionais. O próprio conceito de bilinguismo ficou esvaziado, na medida em que os participantes demonstraram experiências transidiomáticas pelo uso concomitante da Libras, Português e outras formas de linguagem onde a Libras e o Português foram utilizados todo o tempo em variações fortemente influenciadas pelas misturas de códigos que ora traziam alternâncias, ora sobreposições modais e, com isso, o chamado bilinguismo do Letras Libras mais se assemelhou, nas interações analisadas, a um multilinguismo, considerando as variações das línguas em uso. Mesmo o oralismo, tão aclamado ou renegado dependendo da corrente de pensamento, não despontou como alguma coisa que chamasse a atenção, visto que vários alunos são oralizados e durante as interações fizeram uso da língua oral em

alternância com a Libras sem que isso causasse alguma crise nos grupos.

A ideia de que a língua materna dos ouvintes é o Português e a dos surdos é a Libras subjaz a todas as interações, e a utilização do Português e da Libras de forma misturada infere a ideia de cooperação e mesclagem dos alunos, identitariamente construídos de formas diferentes, mas que ali nas interações em sala de aula analisadas se (re)construíram e se agregaram como pessoas se comunicando em grupo, em situação de interação. Os enquadres estabelecidos nas interações gravadas também ajudaram a perceber que o espaço de sala de aula do Letras-Libras são cenários amigáveis às possibilidades de posicionamentos identitários como peças-chave na construção de si e na construção epistemológica. Da mesma forma, os enquadres que emergiram nos ajudam a ressignificar toda uma rede de crenças ao perceber que, independentemente das políticas públicas linguísticas ou identitárias, no micro espaço da sala de aula, ouvintes e surdos alunos e professores se constituem como pessoas em interação face a face, sujeitas a toda sorte de possibilidades de troca, de construção singular ou coletiva e a conflitos e dificuldades pelas idiossincrasias que ali emergem.

A análise do micro contexto de sala de aula do Letras-Libras demonstrou que este reflete e muitas vezes retroalimenta aquela relação pendular de supremacia de uma ou de outra língua, gerando conflitos ocasionais. As ocasiões em que emergiram conflitos nos permitem uma reflexão sobre o processo de empoderamento Surdo que acontece no Brasil e no mundo atualmente, e que em vários aspectos não se diferencia dos demais processos de outras categorias sociais minoritárias que eventualmente precisam apresentar alguns posicionamentos identitários de caráter essencialista na tentativa de se estabelecer e “marcar território”. Na sala de aula do Letras-Libras tem uma minoria linguística que encontra a maioria linguística nacional em um micro espaço interacional que traz a possibilidade de reversão da hegemonia de poder do Português e tudo o que isto significa do ponto de vista social, identitário, político, linguístico e epistemológico.

Eu, como professor, consegui ver alguns fios da tessitura educacional, identitária e pedagógica que me insere nesses espaços de negociação de sentidos e que me leva a ressignificar algumas práticas e posicionamentos. Alguns enquadres me remeteram a uma reflexão transversal da minha construção como professor ouvinte de surdos e ouvintes em ambiente bi/multilíngue e multicultural. Dar aula

no Letras-Libras não é como dar aula na concepção ordinária do ofício, pois no Letras-Libras o professor se depara com questões e especificidades que requerem um olhar especial para cada aluno, nas diferentes situações interacionais, e contribuir de forma importante num dos maiores desafios a todos que atuam nesses micro contextos de sala de aula: transformá-los em espaços de coconstrução de identidades e de conhecimentos nas interações baseadas em alteridade positiva, e não palcos de disputas de poder.

Com este estudo pretende-se, portanto, poder contribuir com futuros trabalhos dedicados à investigação dos Estudos da Linguagem e Estudos Surdos com abordagem interacional, pois não se pode perder de vista que a episteme surda está em construção relativamente recente, e questões como as lançadas nesta tese continuam em pauta aguardando um aprofundamento para a compreensão de formas de produção da fala em interação em sala de aula de contexto acadêmico entre surdos e ouvintes, pois não se dão por terminadas as possibilidades de (re)interpretações em outras direções.

Referências bibliográficas

- ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. <http://www.abnt.org.br/> Capturado em 31/10/2014.
- ALBRES, Neiva de A. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. Tese de doutorado. São Carlos, RS: UFSCar, 2014.
- ALLWRIGHT, D. HANKS, J. **The Developing Language Learner. An Introduction to Exploratory Practice**. London UK: Palgrave Macmillan, 2009 [e-book].
- ANGOURI, Jo. LOCHER, Miriam A. **Theorising disagreement**. *Journal of Pragmatics* 44 (2012) 1549—1553. Received 10 June 2012; accepted 12 June 2012.
- ASSIS SILVA, C. A. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo, Brasil: Terceiro Nome, 2012.
- ATKINSON, J. Maxwell & HERITAGE, John. **Transcript notation**. In ATKINSON, J. Maxwell & HERITAGE, John. **Structures of social action. Studies in conversation analysis**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984. P. ix-xvi
- BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ensantina Galvão G. Pereira. São Paulo, SP: Martins Fontes, [1979] 1997 [e-book].
- BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: HUCITEC, [1930] 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mijkhailovitch. **The dialogic imagination**. Austin, USA: The University of Texas Press, [1952-52] 1986.
- BASTOS, Liliana C. BIAR, Liana de Andrade. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. D.E.L.T.A., 31-especial, 2015 (97-126).
- BATEMAN, J. **Introduction: Four whys and a how**. In **Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents**. New York: Palgrave/Macmillan, 2008.
- BATESON, Gregory. **Uma teoria sobre brincadeira e fantasia**. In RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo, SP: Edições Loyola, [1972] 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 2007 [e-book].
- BENWELL, Bethan. STOKOE, Elizabeth. **Discourse and identity**. Edinburg: Edinburg Univ. Press, 2010.

BHABHA, Homi K., **O local da Cultura**. Belo Horizonte MG: Editora UFMG, 1998.

BIAR, Liana de A. **Demarcando o território? Situando a linguística aplicada “indisciplinar”**. Linguagem em (Re)vista, Ano 6, Nº 10, 2009 (e-book).

BIAR, Liana de Andrade; BASTOS, Liliana Cabral. **Estruturas de participação no talk show: considerações sobre o fazer político na TV**. Anais do V Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo, 2008.

BIAR, Liana de Andrade; BASTOS, Liliana Cabral. **Quando entretenimento e política se encaixam: enquadres e estruturas de participação no talk show**. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br]

BISOL, Cláudia A. VALENTINI, Carla B. SIMIONI, Janaina L. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Scielo Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BLOM, J. GUMPERZ, J. J. **O significado social da estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega**. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). Sociolinguística Interacional. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2013. p. 45-84

BLOM, J. GUMPERZ, J. J. **O significado social na estrutura linguística**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

BOVE, Linda. **Sign me a story**. New York, NY, USA: Random House Inc., 1987.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 2005. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_AtB1004-2006/2005/Decreto/D5626.htm [capturado em 16 nov. 2007).

BRASIL. **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. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm [capturado em 16 nov. 2007).

BROCKMEIER, Jens. CARBAUGH, Donal. **Narrative and identity. Studies in autobiography, self and culture**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2001., Chapter 1 Introduction. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2001.

BRUNER, J. **A Construção Narrativa da Realidade**, in Critical Inquiry, 18(1), pp. 1-21, 1991.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUCHOLTZ, Mary. **Variation in transcription**. Discourse Studies Sarge

Publications, 2007.

CAMPELLO, Ana R. e S. **Pedagogia visual/Sinal na educação dos surdos** in QUADROS, Ronice M. de (org.). Estudos Surdos II. Petrópolis RJ: Editora Arara Azul, 2007.

CARVALHO, Claudio e JUNIOR, Luis Carlos de Moraes. **Outras Palavras – Minorias sociais e narrativas sobre a diferença essencializada**. Rio de Janeiro RJ: Litteris Editora, 2014.

CASTRO, Nelson P. de. **A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Florianópolis SC: 2012.

CASTRO, Nelson P. VALSECHI, Geisielen S. FREITAS, Luiz C B de. **Os sinais de Letras na Libras: colonização ou línguas em contato?** Revista Letras Raras, v. 5, n. 1, 2016. [<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/582>].

CAVALCANTI, Marilda C. SILVA, Ivani Rodrigues. **Transidiomatic practices in a deaf-fearing scenario and language ideologies**. Revista da ANPOLL, v. 1, n. 40, 2016.

CCE, COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE**. Bruxelas, 3.7.2008 COM(2008) 423 final. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:PT:PDF>

CERNY, Roseli Z. VILHALVA, Shirley. **A gestão pedagógica nos cursos de Letras Libras**. in QUADROS, Ronice Muller de. Letras-Libras: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2015. pags. 37-54.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as Method. Raising Cultural Consciousness of Self and Others**. St. Davids, PA, USA: Left Coast Press, 2007.

CHRISTENSEN, Kathee. **Deaf Plus: a multicultural perspective**. San Diego, CA: DawnSignPress, 2000.

CONCEIÇÃO, L.E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

CONEP, Comissão Nacional de Ética na Pesquisa. **Sisnep. Manual de Operação. Módulo do Pesquisador**. Versão 1.02. Brasília – DF: 2006. http://portal2.saude.gov.br/sisnep/imagens/manuais/Manual_PESQUISADOR.pdf [Capturado em 29 de junho de 2016]

CORREIA, Monica F. B. **A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados**. Paraíba, UFPB: Estudos de Psicologia 2003, 8(3), 50.

CRESWELL, J. **Research questions and hypotheses**. In: Cresswell, J.

Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Thousands Oaks: Sage, 2003 [e-pub].

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo SP Brasil: Cia. das Letras, 1995.

DAMÁSIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com surdez.** Brasília/DF: 2007. SEESP / SEED / MEC.

DE FINA, Anna. **Discourse and Identity.** *In* Discourse Studies: a multidisciplinary introduction. Teun A. van Dijk. 2011.

DE FINA, Anna. **Positioning level 3. Connecting local identity displays to macro social processes.** *Narrative Inquiry* 23:1, 40–61. doi 10.1075/ni.23.1.03de issn 1387–6740 / e-issn 1569–9935, 2013.

DELGADO, Gilbert. **Deaf Plus: A Multicultural Perspective.** San Diego CA USA: DawnSignPress, 2000.

DENZIN, N.; Lincoln, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEPPERMAN, Arnulf. **How to Get A Grip On Identities-In-Interaction. (What) Does ‘Positioning’ Offer More than ‘Membership Categorization’? Evidence from a Mock Story.** *Narrative Inquiry* 23:1. 62–88. DOI 10.1075/NI.23.1.04DEP ISSN 1387–6740 / E-ISSN 1569–9935, 2013.

DUARTE, Leydiane Ribeiro. MESQUITA, Rodrigo. **Considerações Acerca do Code-Blending ou sobreposição de línguas e suas relações com o code-switching.** *Revista Sinalizar*, v.1, n.1; p. 37-47, jan./jun 2016.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology.** Cambridge University Press. United Kingdom, 1997.

ELLIS, Carolyn. ADAMS, Tony E. BOCHNER, Arthur P. **Autoethnography: An Overview.** *FQS – Forum: Qualitative Social Research* Volume 12, No. 1, Art. 10 – January 2011.

ERICKSON, Frederick. SCHLTZ, Jeffrey. **"O quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social.** *In* RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, Pedro M. (Orgs). *Sociolinguística interacional.* 2ª ed. São Paulo SP: Edições Loyola, 2013.

ERICKSON, Frederick. **Qualitative methods in research on teaching. Occasional Paper No. 81.** Michigan, EUA: Institute for Research on Teaching, 1985.

ERICKSON, Frederick. **Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everyday life.** Cambridge, UK: Polity Press, 2004.

FABRÍCIO, Branca F. BASTOS, Liliana C. **Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”.** *In*: PEREIRA, Maria das

G. D. BASTOS, Clarissa R. P. B. PEREIRA, Tânia C. (org.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro RJ: Editora Garamond Ltda. 2009.

FELIPE, Tanya A. MONTEIRO, Myrna S. **Libras em contexto: curso básico, livro do professor instrutor**. Brasília, DF: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FERNANDES, Eulalia. CORREIA, Claudio M. de C. **Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem** in FERNANDES, Eulalia (org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre RS: Editora Mediação, 2010.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba PR: Ibpx, 2011.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma Gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, [1995] 2010.

FERREIRA, Waléria de M. **Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngue**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba: PB, 2013.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral e Ana Cristina Guarinello. **Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 45, | p. 175-193 | jan./abr. 2013 Santa Maria, BR-RS. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo SP: Livraria Martins Fontes Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo SP: Graal, 2012.

FRANKHAM, Jo. MACRAE, Christina. **Etnografia**. In LEWIN Cathy, SOMEKH Bridget (Orgs.). Teoria e Métodos de Pesquisa Social. Petrópolis RJ: Editora Vozes, [2011] 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013 [e-Pub].

FREITAS, Luiz Carlos Barros de. **A Internet como fator de exclusão do surdo no Brasil**. Monografia de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gerência de Redes de Computadores, Unicarioca. Rio de Janeiro RJ: 2000.

FREITAS, Luiz Carlos Barros de. **A Internet e a educação a distância dos surdos no Brasil: Uma experiência de integração em um meio excludente**. Rio de Janeiro RJ: Dissertação de mestrado, PUC-Rio, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos Barros de. **Era uma vez um povo. Histórias do folclore nordestino em Libras**. Rio de Janeiro, RJ: AAPPE, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos Barros de. **A Hegemonia da Língua Portuguesa e a Legalização da Libras no Brasil**. Monografia de Pós-Graduação *Lato sensu* em Libras: Ensino, Tradução e Interpretação. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2013.

GAGO, Paulo Cortes. **Questões de transcrição em Análise da Conversa**.

VEREDAS - Rev. Est. Ling Juiz de Fora, v.6, n.2; p.89-113, jul./dez. 2002.

GARCEZ, Pedro M. **A organização da fala-em-interação em sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento.** Unisinos: Vol. 4, n.1; p. 66-80, jan/abr, 2006.

GARCEZ, Pedro M. **Microethnography in the classroom**, in K. A. King and N. H. Hornberger (eds), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 10: Research Methods in Language and Education, 257–271. 2008 Springer Science+Business Media LLC

GARCEZ, Pedro M. FRANK, Ingrid. KANITZ, Andreia. **Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula.** Unisinos, Vol. 10, n. 2; p. 211-224, mai/ago 2012.

GARCEZ, Pedro M. BULLA, Gabriela da Silva. LODER, Letícia L. **Práticas de pesquisa micro etnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos.** D.E.L.T.A., v. 30, n.2, p. 257-288. 2014 <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>.

GARCEZ, Pedro M. VILELA-ARDENGI, Ana Carolina. MOTTA, Ana Raquel. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística.** DELTA, 31-especial, 2015 (1-34).

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

GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures.** New York: Basic Books, 1973.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. **Narrative** in OSTMAN, Jan-Ola. VERSCHUEREN, Jef. **Handbook of Pragmatics.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ. Co. 1997.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras.** São Paulo SP: Parábola Editorial, 2012.

GOFFMAN, Erving. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, [1963] 2008.

GOFFMAN, Erving. **A situação negligenciada.** In RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, Pedro M. (Orgs). Sociolinguística Interacional. São Paulo, SP: Edições Loyola, [2002] 2013a.

GOFFMAN, Erving. **Footing**, in RIBEIRO, B. T. GARCEZ, P. M. Sociolinguística Interacional. São Paulo, SP: Edições Loyola, [2002] 2013b.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1959] 2018.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação - Ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1967] 2011.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social. Uma perspectiva de análise**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, [1974] 2012.

GOLDFELD, Marcia. **A cirança surda - Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo SP: Plexus Editora, 2002.

GOODWIN, Charles. **Notes on Story Structure and the Organization of Participation**. In M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 225-246). Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GORSKI, Edair. FREITAG, Raquel Meister Ko. **Ensino de Língua Materna**. Florianópolis SC: UFSC, 2010.

GUARINELLO, Ana Cristina; Berberian, Ana Paula; Eyng, Daline Backes. **Libras discipline in speech language therapy academic context/A disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia**. Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, 03/2013, Volume 15, Número 2.

GUISAN, Pierre. **Língua: A ambiguidade do concreto. Das ambiguidades, das suas dimensões e das novas perspectivas**. In: SANTANA Ana Paula. *A inclusão do surdo no ensino - superior no Brasil*. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16, Number s1. 2016 85–88 doi: 10.1111/1471-3802.12128.

GUMPERZ, John J. **Convenções de contextualização**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

GUMPERZ, John J. **Discourse Strategies**. Cambridge University Press., 1982a.
GUMPERZ, John J. **Language and Social Identity**. Cambridge University Press, 1982b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro RJ: DP&A Editora, 2006.

HARVEY, Michael A. **Odyssey of hearing loss: tales of triumph**. San Diego, CA: DawnSignPress, 1998.

ITAKURA, Hiroko. **Describing conversational dominance**. Journal of Pragmatics 33 (2001) 1859-1880.

JACQUEMET, Marco. **Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization**. Elsevier Language & Communication 25, 257–277, 2005.

JACQUEMET, Marco. **Transidioma**. Revista da Anpoll nº 40, p. 19-32, Florianópolis, Jan./Jun., 2016.

JEFFERSON, G. **Sequential Aspects of storytelling in Conversation**. In: J. SCHENKEIN (Ed.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction*, New York, USA: Academic Press, 1978.

JUPP, T. C.; ROBERTS, Celia; COOK, Jenny; GUMPERZ, J.J. **Language and the Disadvantage: The Hidden Process**. In GUMPERZ J. J. (ed.), **Language and Social Identity**, (pp. 232–56). Cambridge University Press, 1982.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. UFPEL, 2009. Capturado em 08/05/2014 em <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/07.pdf>

KARNOPP, Lodenir Becker. SILVEIRA, Carolina Hessel. **Humor na literatura surda**. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

KELMAN, Celeste Azulay. **Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias** in FERNANDES, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre RS: Editora Mediação, 2010.

KRESS, Gunther. **Literacy in the New Media Age**. London, UK: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther. **Multimodality, Representation and New Media**. IIID Expert Forum for Knowledge Presentation Conference Preparing for the Future of Knowledge Presentation: 2004 [e-book].

KUMADA, Kate M. Oliveira. CAVALCANTI, Marilda do Couto. **“Ele não tem língua nenhuma”**: Representações sobre as línguas de sinais caseiras. In LIPPE, Eliza M. O. ALVES, Fábio de S. (Orgs.). **Educação para os surdos no Brasil: desafios e perspectivas para o novo milênio**. Curitiba PR: CRV, 2014.

LABOV, W. **The Language of Life and Death - The Transformation of Experience in Oral Narrative**. New York, USA: Cambridge University Press, 2013.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e Maria Cecília Rafael de Góes. **Surdez – Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo SP: Editora Lovise Ltda, 2000.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood**. USA, [2003] 2011.

LANE, Harlan. HOFFMEISTER, Robert. BAHAN, Ben. **A Journey into the Deaf-world**. San Diego, CA USA: Dawn Sign Press, 1996.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. Tese de doutorado em Letras. São Paulo SP, Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; 2008.

LENTZ, Ella Mae. **The Treasure**. San Diego, CA, EUA: Dawn Sign Press, 1995.

LEUNG, Santoi. **Conflict Talk: A Discourse Analytical Perspective**. Teachers College, Columbia University. USA, 2002.

LEVINSON, Stephen C. Tradução BORGES, Luís Carlos e Mari, Aníbal. **Pragmática**. São Paulo SP: Martins Fontes, 2007.

LIMA, Camila Góis Silva de. **Sinais para a língua portuguesa**. Disponível em <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/21679/o-sistema-de-transcricao-da-lingua-de-sinais-para-a-lingua-portuguesa> capturado em 03/11/2014.

LINDE, Charlotte. **Life stories, the creation of coherence**. New York NY: Oxford Universiti Press, 1993.

LODER, Letícia L. JUNG, Neiva M. **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LODER, Letícia L. JUNG, Neiva M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

LODI, Ana C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação e o Decreto nº 5.626/05**. Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo, 2013. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1; p. 49-63, jan./mar. 2013.

LORANDI, Aline; Cruz, Carina Rebello; Scherer, Ana Paula Rigatti. **Aquisição da linguagem**. Verba Volant, volume 2, número 1 janeiro-abril/2011 ISSN 2178-4736.

MACHADO, Fernanda de Araújo de. **Poesia Árvore de Natal em Língua de Sinais Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: LSB Vídeo, 2005.

MACHADO, Fernanda de Araújo de. **Simetria na poética visual na língua de sinais brasileira**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MACHADO, Fernanda de Araújo de. **Antologia da Poética em Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão - um olhar do egresso surdo**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Cartazes de filmes: um exercício de letramento visual**. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio, 2013.

MARCONCIN, L. I. R. P. ANTUNES, L. A. FERREIRA, L. C. FESTA, P. S. V. SCHOLOCHUSKI, V. C. **O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior**. Ensaios Pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773. 2013.

MARX, Karl. **Capital: a critique of political economy**. New York: Random House, 1906.

MEC - **Política de educação inclusiva**. <http://portal.mec.gov.br/> /

MENDES, Regina M. R. **Afinal: Intérprete de Língua de Sinais, Intérprete**

Educacional, Professor-Intérprete ou Auxiliar ? O trabalho de Intérpretes na lógica inclusiva. Libras em estudo: tradução/interpretação, FENEIS-SP, p75-107, 2012. Disponível em <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=102> [Capturado em 30/05/2018].

MENEZES, Leonarda J. J. M. **Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana.** Revista PERcursos Linguísticos. v. 3, n. 7, 2013.

MEY, JACOB L. **Pragmatics: na introduction.** Osford, UK: Athenaeum Press Ltd., 1993.

MIORANDO, Tania Micheline. **Formação de professores surdos: mais professores para a escola sonhada.** In QUADROS, Ronice Muller de. Estudos Surdos I. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2006.

MISHLER, Elliot. G. **Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo.** In: LOPES, Luiz; BASTOS, Liliana. Identidade. Recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidades, raça, idade e profissão na escola e na família.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da **A vida sociocultural em construção: interação, situacionalidade, alteridade e ética.** In PEREIRA, Maria das G. D. BASTOS, Clarissa R. P. PEREIRA, Tânia C. (org.). Discursos socioculturais em interação. Rio de Janeiro RJ: Editora Garamond Ltda. 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da **Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 393-417, Jul./Dez. 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. BASTOS, Liliana Cabral (Org). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos.** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

MONDADA, Lorenza. **Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space.** Journal of Pragmatics Volume 41, Issue 10, October 2009, Pages 1977-1997.

MOODY, W. **International gesture.** In JV Van Cleve (ed.), **Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness**, Vol 3 SZ, Index. NewYork: McGraw-Hill Book Company Inc., 1987.

livro Company Inc. MOREIRA, Renata Lúcia. **Uma Descrição da Dêixis de Pessoa na Língua de Sinais Brasileira: Pronomes Pessoais e Verbos Indicadores.** Dissertação Mestrado em Semiótica e Linguística Geral do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo SP, 2007.

- MOURA, A. F. **Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio.** 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.
- MOUTINHO, Ana Paula D. A. de. **O Code-switching na perspectiva da intercompreensão: interações em chat plurilíngue no projeto Galenet.** Dissertação de Mestrado, PUC-Rio. Rio de Janeiro, RJ: Puc-Rio, 2013.
- NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Empréstimo linguístico do Português na Língua de Sinais Brasileira - LSB: línguas em contato.** 111 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- NIEMEYER, Lucy. **Elementos de semiótica aplicados ao Design.** Rio de Janeiro-RJ: 2AB Editora, 2007.
- NORA, Andreza Barboza. **Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa).** Tese (doutorado). Campinas, SP : UNICAMP, 2016.
- NOVAES, Edmarcius carvalho. **Surdos: Educação, direito e cidadania.** Rio de Janeiro RJ: Wak Editora, 2010.
- NOGUEIRA, Aryane Santos. **Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos.** Revista Intercâmbio, v. XXVIII: 19-45, São Paulo: 2014.
- NOVELLINO, Marcia Olivé Novellino. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira.** Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.
- OLIVEIRA, Livia M. BASTOS, Liliana C. **Aspectos da dinâmica interacional da narração de histórias por pessoas com afasia.** Unisinos - doi: 10.4013/cld.2012.102.07. Vol. 10, n. 2, p. 194-210, 2012.
- OLIVEIRA, Livia M. **A performance de pessoas com afasia na construção de narrativas em interações face a face em grupo.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro, RJ: Puc-Rio, 2013.
- OLIVEIRA, Renata Sobrino Porto de. **Code-switching: perspectivas multidisciplinares.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro-RJ: Puc-Rio, 2006.
- PACHECO, Roberta Fernandes. **A construção/negociação de papéis e posições em uma atividade híbrida de entrevista-debate.** Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz e Fora, 2013
- PAIN, Sara. JARREAU, Gladys. **Teoria e técnica da arte-terapia. A compreensão do sujeito.** Porto Alegre RS Brasil: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1996.
- PEREIRA, Maria das Graças Dias. **Introdução.** In PEREIRA, M. G. D. Interação e Discurso: Estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional - Áreas de

interface. Rio de Janeiro, RJ: Editora Trarepa, 2002.

PEREIRA, Maria das G. D. BASTOS, Clarissa R. P. PEREIRA, Tânia C. (org.). **Discursos socioculturais em interação**. Rio de Janeiro RJ: Editora Garamond Ltda. 2009.

PEREIRA, Maria das Graças Dias. **Marcadores discursivos em comunicações de congresso em Lingüística**. In: HEYE, Jürgen (org.). **Flores verbais**. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 1995. p.41-61 3.5.

PERLIN, Gladis T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação e Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

PERLIN, Gladis T. **O lugar da Cultura surda** In: Thoma, Adriana da S. A invenção da Surdez. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul RS: EDUNISC. 2005.

PERLIN, Gladis. MIRANDA, Wilson. **A performatividade em educação de surdos**. In SÁ, Nídia de. Surdos: qual escola? Manaus, AM: Editora Valer e Edua, 2011.

PEZATTI, Erotilde Goreti. **Constituintes pragmáticos em posição inicial: distinção entre tema, tópico e foco**. São Paulo, SP: Alfa, 1998.

PHILIPS, S. **Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala**. In RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. L (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1976] 2013. Cap. 2 p. 21-43.

PIMENTA, Nelson. FREITAS, Luiz Carlos Barros de. **As aventuras de Pinóquio em Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo, SP: Paulinas, 2006.

PIMENTA, Nelson. QUADROS, Ronice M. de. **Curso de Libras 2**. Rio de Janeiro, RJ: LSB Vídeo, 2009b.

PIMENTA, Nelson. QUADROS, Ronice M. de. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro, RJ: LSB Vídeo, [2006] 2013.

PIMENTA, Nelson. **Literatura em LSB**. Rio de Janeiro, RJ: LSB Vídeo, 1999.

PIMENTA, Nelson. **6 Fábulas de Esopo em Língua de Sinais Brasileira vol. 1**. Rio de Janeiro, RJ: LSB Vídeo, 2002.

PIMENTA, Nelson. **6 Fábulas de Esopo em Língua de Sinais Brasileira vol. 2**. Rio de Janeiro, RJ: LSB Vídeo, 2009a.

PIMENTA, Nelson. **Configurações de mãos em LIBRAS**. Rio de Janeiro RJ: Editora LSB Vídeo, 2011.

PUST, Carolina Plaza. **Sign Bilingual Education and Inter-modal Language Contact: On the Relation of Psycholinguistic and Pedagogical Factors in Deaf Bilingualism**. ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on

Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 1842-1854. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos linguísticos**. Porto Alegre RS: Editora Artmed 2004.

QUADROS, Ronice (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis RJ: Editora Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis RJ: Editora Arara Azul, 2007 (a).

QUADROS, Ronice Muller de. **Políticas Linguísticas e a Educação de Surdos no Brasil**. V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES, Rio de Janeiro. Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação. Rio de Janeiro: INES, v.1. p.94-102, 2007 (b).

QUADROS, Ronice (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis SC: Editora da UFSC, 2008(a).

QUADROS, Ronice (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis RJ: Editora Arara Azul, 2008(b).

QUADROS, Ronice Muller de. CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais**. In: Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, Maura Corcini Lopes. (Org.). Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda 1. Santa Cruz, RS: EDUNISC, 2010a.

QUADROS, Ronice Muller de. **O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos** in FERNANDES, Eulalia (org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre RS: Editora Mediação, 2010b.

QUADROS, Ronice M. LILLO-MARTIN, Diane. PICHLER, Deborah Chen. **Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4; p. 799-834, 2014a [http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820146001].

QUADROS, Ronice M. WEININGER, Markus J. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais, Vol. III**. Florianópolis, SC: Editora Insular-PGET/UFSC, 2014b.

QUADROS, Ronice (org.). **Letras-Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2014c.

QUADROS, Ronice Muller de. **As línguas de bilíngues bimodais**. Porto, Portugal: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 2017a.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre, RS: Penso, 2017b.

REGO, Teresa C. **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 [e-book].

REIS, Flaviane. **Professores surdos: identificação ou modelo?** In QUADROS,

Ronice Muller e PERLIN, Gladis. Estudos Surdos II. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2007.

REZENDE, Patrícia L. F. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba PR: CRV, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, Pedro M. (Orgs). **Sociolinguística interacional**. 2ª ed. São Paulo SP: Edições Loyola, 2013.

RIBEIRO, Branca Telles. PEREIRA, Maria das Graças Dias. **A noção de contexto na análise do discurso**. VEREDAS – Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, RJ, v.6, n.2, p.49-67, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Karen. **Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas**. Tese de doutorado em Educação. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2011.

ROCHA, Bárbara Gonçalves da. **O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno surdo na educação superior**. Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2014.

ROCHA, Érica Juliana Santos. **Multimodalidade, Sócio construção do conhecimento e a Sala de aula: Uma associação possível?** Dissertação (mestrado), PUC-Rio. Rio de Janeiro RJ: 2008.

RODRIGUES, Angelica. SILVA, Anderson A. Reflexões sociolinguísticas sobre a libras. Estudos Linguísticos, São Paulo, 46 (2): p. 686-698, 2017.

ROTH, Wolff-Michael. **Auto/Ethnography and the Question of Ethics**. Forum: Qualitative Social Research, Volume 10, No. 1, Art. 38. January 2009.

SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus, AM: Editora Valer e Edua, 2011.

SÁ, Nídia de. **Escolas e classes de surdos: Opção político-pedagógica legítima**. In SÁ, Nídia de. *Surdos: qual escola?* Manaus, AM: Editora Valer e Edua, 2011.

SALGADO, ANA C P. BARRETO, Mônica M G S. (orgs.). **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato: homenagem ao professor Jurgen Heye**. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2009.

SANTANA Ana Paula. **A inclusão do surdo no ensino - superior no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16, Number s1. 2016 85–88 doi: 10.1111/1471-3802.12128.

SANTOS, Taiane Santos dos. **Narrativas surdas: experiências na comunidade e na cultura surda e a constituição de identidades**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, RJ, 2012.

SAPUCAIA, Michele Kovacs de Lima. **Aquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua**. Centro de Comunicação e Letras –

Universidade Presbiteriana Mackenzie Rua Piauí, 143 – 01241-001 – São Paulo – as

SILVA, Aline Miguel da. **Análise da Participação dos Alunos Surdos no Discurso de Sala de Aula do Mestrado na UFSC Mediada por Intérpretes.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: UFSC, 2013.

SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P. OSTERMANN, Ana Cristina. **Análise da Conversa: uma breve introdução.** ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

SILVA, Vilmar. **As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue.** In QUADROS, Ronice Muller de. Estudos Surdos III. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2008.

SILVERMAN, David. **Qualitative Research 3rd Edition.** Cornwall, Great Britain: TJ International: 2011.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças.** Porto Alegre RS Brasil: Editora Mediação, [1998] 2005.

SOUSA, Aline Nunes; QUADROS, Ronice Muller de. **Uma análise do fenômeno 'alternância de línguas' na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português).** ReVEL, v. 10, n. 19, 2012. [www.revel.inf.br].

SOUSA, Danielle. **Um olhar sobre os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.** Littera Online. São Luís, nº2, v. 1, p. 88-100. 2010.

SOUZA, Mônica da C. M. de. **Filmes como instrumento multimodal de aprendizagem na sala de aula de inglês como língua estrangeira.** PUC-Rio: Pesquisas em Discurso Pedagógico 2011.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

STAROSKY, Priscila. **O role-playing game como proposta pedagógica de coconstrução de histórias no contexto da surdez.** Tese de Doutorado, PUC-Rio. Rio de Janeiro RJ: 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne R. **Sistema sign writing: por uma escrita funcional para o surdo** in THOMA, Adriana da S. LOPES, Maura C. **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2004.

STUMPF, Marianne R. **Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema Sign Writing: Línguas de Sinais no papel e no computador.** Porto Alegre RS: Tese (doutorado) – Universidade federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SUTTON-SPENCE, Rachel e Donna Jo Napoli. **Anthropomorphism in Sign**

Languages: A Look at Poetry and Storytelling with a Focus on British Sign Language. Sign Language Studies, Volume 10, Number 4, Summer 2010, pp. 442-475 (Article) Published by Gallaudet University Press DOI: 10.1353/sls.0.0055

SWANDT, T. **Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa.** In: DENZIN, N.; Lincoln, Y. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TANNEN, Deborah. **Talking Voices. Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TANNEN, Deborah. WALLAT, Cynthia. **Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação.** In RIBEIRO, Branca T. GARCEZ, Pedro M. (Orgs). Sociolinguística Interacional. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2013.

TAVEIRA, Cristiane C. ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. **Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos.** Revista Espaço nº39, Rio de Janeiro RJ: Instituto Nacional de educação de Surdos INES, 2013.

THOMA, Adriana da S. LOPES, Maura C. (Org.). **A invenção da Surdez. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul RS: EDUNISC, 2005.

THOMA, Adriana da S. LOPES, Maura C. (Org.). **A invenção da surdez II: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul, SC: EDUNISC, 2006.

TRAHAR, Sheila. **Beyond the Story Itself: Narrative Inquiry and Autoethnography in Intercultural Research in Higher Education.** Forum: Qualitative Social Research. Volume 10, No. 1, Art. 30, January 2009.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. **O Marquês de Pombal e a implantação da língua portuguesa no Brasil. Reflexões sobre a proposta do diretório de 1757.** www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ12_9.htm [capturado em 22/02/2017].

VALLI, Clayton. **ASL Poetry – Selected Works.** San Diego, CA, EUA: Dawn Sign Press, 1995.

VIANNA, Gláucia dos S. MOURA, Daniele B. SANTOS, Ana P. L. PINA, Aline M. C. **Bilinguismo intercultural na educação de surdos: discutindo estratégias e materiais didáticos voltados para o ensino de Português como segunda língua (L2).** Rio de Janeiro, RJ: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2014.

VIEIRA, Claudia R. **Bilinguismo e inclusão: problematizando a questão.** Curitiba, PR: Appris, 2014 [e-book].

VOCHINICH, Samuel. **The sequential organization of closing in verbal family conflict.** In GRIMSHAW, Allen D. Conflict talk: sociolinguistic investigations in conversations. Cambridge, UK, Cambridge University Press: 1990.

WATSON, Rod. GASTALDO, Édison. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2012.

Anexos

Anexo 1: Interação 1 - transcrição

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	oAlda	00:00:00 INTERAÇÃO [[PARECER]] ENTENDIMENTO	Na interação parece que o entendimento
002		[[FÁCIL MAIS-DO-QUE PESQUISAR]] PERGUNTAR	é mais fácil do que pesquisar, perguntar,
003	sLia	((afirmação))	Sim
004	oAlda	[ESCREVER] (2) INTERAÇÃO [[PARECER]]	escrever. Na interação parece
005	oLuiz	(((afirmação)))	Sim
006	oElen	(((afirmação)))	Sim
007	oAlda	[[INFORMAÇÃO]] [INTERAÇÃO] ENTENDIMENTO	que a informação possibilita a troca e o entendimento
008		RÁPIDO [FÁCIL]	mais rápido e mais fácil.
009		[FÁCIL] VISUAL (6) FOTO+	Mais fácil por causa do aspecto visual. Muitas fotos!
010	sLia	[SIM]	Sim
011		[ESTRATÉGIA] COLAR++ CÂMERA	A estratégia de colar as câmeras
012	oElen	(((afirmação)))	Sim
013	sLia	ESTRATÉGIA ((olha os demais)) EU-PENSAR NÃO	parece interessante... Nunca pensei nisso
014	oElen	(((afirmação)))	Sim
015	oAlda	((acena p sWill)) [[CORTAR-CABELO ÓTIMO]]	Chama sWill. Você cortou o cabelo, ficou

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			ótimo!
016		[[CORTAR-CABELO ÓTIMO]] [VOCÊ PARECER]	Muito bom mesmo! Parece que ficou
017	oElen	[(afirmação)]	Ficou mesmo.
018	oAlda	[mais [[JOVEM]]] (2) [[ÓTIMO]]	mais jovem, ficou ótimo!
019	oElen	[(afirmação)] ((olha p sLia))	Também achei
020	sLia	((afirmação))	Sim
021	sWill	[[ANTES CORTAR POUCO]] (2) agora [[CORTAR MAIS]]	Antes eu cortava pouco, agora resolvi cortar mais.
022	oElen	[(afirmação)]	Sim
023	sLia	[(afirmação)]	Sim
024	oElen	[(afirmação)] PERCEBER (CABELO) (2) ((afirmação))	Sim, eu percebi a mudança.
025	oAlda	[(afirmação)]	Sim
026	sWill	é CABELO ANTES	Sim, antes o meu cabelo estava comprido
027		CABELO É (4) PORQUE CABELO[[CRESCER]]	agora está curto. Meu cabelo cresce
028		[[PARECER DOIS-MÊS-DOIS MAIS OU MENOS]]	mais ou menos a cada dois meses.
029	oAlda	MÊS [[RÁPIDO]] CABELO-CRESCER	Cresce muito rápido
030	sWill	TODO-DIA BANHO LAVAR-CABEÇA [[TODO-DIA]]	Lavo o cabelo todo dia no banho.
031	oAlda	SEU CABELO-CRESCER natural SEU	É característico do seu tipo de cabelo.
032	sWill	((afirmação)) [[TODO-DIA LAVAR]] [[CRESCER muito RÁPIDO]] (2)	Verdade. Lavo todo dia e cresce rápido.
033	oAlda	[(afirmação)]	Sim
034	sWill	[PORQUE RUA]SUJEIRA[[P-O-E-I-R-A]] [VISUAL]CABELO	Porque na rua tem muita sujeira que

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE	
			fica no cabelo,	
035	oAlda	[[(afirmação)]]	[PODER-NÃO]	Sim. Mas não posso
036		[TODO-DIA]		todo dia
037	sWill	[TAMBÉM] SUOR POR CAUSA [[SOL]]		e também por causa do suor pelo calor.
038	oElen	((olha p sLia)) PIOR MULHER		Pior é com as mulheres!
039	sLia	((afirmação))		Isso mesmo
040	oElen	TODO-DIA?		Lava todo dia?
041	sWill	((afirmação))		Sim
042	oAlda	[[MULHER PODER-NÃO]]		Mulher não pode
043	oElen	((afirmação))		Sim
044	sWill	[[(afirmação)]]		Sim
045	oAlda	[CABELO-COMPRIDO]R-E-S-S-E-C-A (2) [HOMEM NÃO] (2)		O cabelo resseca. Com homem é diferente
046	oElen	[<DEMORAR>] [[(afirmação)]]		Demora. Sim
047	oAlda	[[CORTAR-CORTAR FÁCIL]]		cortam sempre o cabelo, é mais fácil!
048	sWill	MAS EU [[SEMPRE DOIS-MÊS+++]]		Eu sempre corto de dois em dois meses
049		SUCESSIVO MAS MÊS QUATRO ACONTECER [[JÁ]]		sucessivamente, já aconteceu de eu ficar quatro meses sem cortar.
050	oAlda	mulher [[QUATRO++]] CINCO		Mulher é de quatro em quatro meses ou cinco
051	oElen	O QUE?		O que?
052	oAlda	CORTAR		Cortar o cabelo
053	oElen	((olha o teto)) [[ÚLTIMO EU LEMBRAR-NÃO]]		Não me lembro da última

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			vez.
054	oAlda	[[[PRECISAR TRÊS++ PRECISAR] [[POUCO]]]	Precisa de três em três meses cortar a pontinha
055	oElen	[MUITO TEMPO ATRÁS]	Já tem muito tempo
056	oAlda	[[[PARECER <u>C-A-P-I-M</u>]] CORTAR CRESCER >RÁPIDO<	Parece capim! Corta e cresce rápido!
057	sLia	hh	
058	sWill	[[[P-O-T-A]]((CORTAR-CABELO)) (3) SÓ (1) NÃO	Poda. Corte no cabelo, só as pontas
059	oElen	((negativa)) (2) ABANDONAR	Não, eu prefiro deixar pra lá
060	oAlda	CORTAR ((CABELO-CURTO)) Romeu curtinho	Corta tipo Romeu, curtinho
061	oElen	[>((CABELO-EM-PÉ))<]	Aí fica armado, enorme!
062	sWill	[MEU::]	O meu,
063	sLia	hh	
064	oAlda	Aff::	Ave!
065	sWill	SE MEU CABELO [[S-E-C-O]] EU [[USAR]] R-E-C ((DEDO NO CREME))	Se o meu cabelo fosse seco faria uso
066		[[T-R-A-T-A-M-E-N-T-O]].	de creme para tratamento.
067	oAlda	CERTO	Isso mesmo
068	oLuiz	OI CADA UM VOCÊS COMO ENTRAR AQUI COMO?	Oi, como vocês entraram aqui na faculdade?
069	oAlda	COMO?	Como?
070	sLia	[[COMO EU AQUI FACULDADE?]]	Como eu entrei na faculdade?
071	oLuiz	SIM ()	Sim
072	sLia	Ah tá. [[FOCO LETRAS-LIBRAS? POR EXEMPLO, EL@]]	Ah! Tá. No Letras-Libras? Por

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			exemplo, ele
073	oElen	[AMBIENTE VIRTUAL]	Ambiente virtual
074	sWill	[[[VESTIBULAR]]]	
075	sLia	[[[TER EXPERIÊNCIA ENGENHARIA NATUREZA]]]	tem experiência em engenharia ambiental
076	oLuiz	() QUALQUER	Tanto faz
077	sLia	ÁREAS [[[DIFERENTES]]]	São áreas diferentes...
078	oLuiz	()	
079	oElen	[[[HISTÓRIA COMO ENTRAR]]]	Sim, a história de como entrou
080	oLuiz	É^ASSIM	Isso
081	oAlda	DOIS SÓ DOIS. ENTRAR SIMPLES OU PORQUE SÓ?	Somente como entrou e porque? Só?
082	oLuiz	()	
083	oAlda	[[[afirmação]]]	Sim
084	oElen	[[[afirmação]]]	Sim
085	sWill	[[[afirmação]]]	Sim
086	sLia	[[[afirmação]]]	Sim
087	oElen	Tá bom obrigada	Tá bom, obrigada
088	sWill	[[[OBRIGADO]]]	Obrigado
089	oElen	COMEÇAR-sLIA?	Vamos começar?
090	oAlda	VOCÊ-sWILL	sWill
091	sLia	Por que eu?	Por que eu?
092	oElen	VOTAÇÃO-sLIA DESCULPAR	sLia por votação, desculpe
093	oAlda	OLHAR-ME (2) PRINCIPAL GRÁVIDA	Ei, olhem! A prioridade é de grávidas
094	sLia	EL@-oELEN	Então é a oElen
095	oElen	SORRISO ((negativa))	Engraçadinha

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
096	sWill	COMBINAR EL@-oELEN	É a própria!
097	oAlda	<BRINCADEIRA>hh	É brincadeira!
098	oAlda	VOCÊ-sLIA	Então é você, sLia
099	sWill	PRINCIPAL [[GRÁVIDA]] VOCÊ-oELEN	A prioridade é de grávida, então é você, oElen
100	oElen	FILA SÓ FILA(1) AQUI FILA NÃO (1) FILA OUTR@ NÃO	Prioridade é só pra fila, aqui não tem fila, e pra outras coisas não tem prioridade
101	oAlda	ACEITAR-oELEN(1) FILA DIFERENTE ACEITAR PROBLEMA	oElen, aceite como um tipo diferente de fila e o
102		ACABAR.(1) ((olha para sLia)) VOCÊ-sLIA	problema se acaba. Bem, é você sLia.
103	sLia	((muda a postura)) (2) [[BOM:]] (2) [[COMO EU ENTRAR]]	Bem, como eu entrei no
104		[[LETRAS-LIBRAS]] (2) [[VERDADE]] TEMPO-ATRÁS (1)	Letras-Libras... Na verdade, até há um tempo atrás,
105		[[EU NUNCA PENSAR]] LETRAS-LIBRAS ENTÃO (2)	eu nunca tinha pensado no Letras-Libras.
106		[[EU TER MUIT@ AMIG@]] EL@S LETRAS-LIBRAS	Eu tenho muitos amigos que se formaram no
107		[[FORMAR++]] (2) EU-OLHAR BOM++(2)	Letras-Libras, Eu os olhava e achava bom.
108		Então [[1 AMIG@ EU-IR TENTAR VOCÊ VER]] DEPENDER	Então um amigo meu falou pra eu tentar e ver
109		[[GOSTAR PORQUE EU]]CASA((mãos caídas, olhos p alto))::	se eu gostava ou não, porque eu só ficava em casa parada!
110		[[NOITE+]] EU [[PESSOA]] ENVIAR	Até de noite. Eu até pensava

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			em chamar
111		[[MARCAR]]((olhos p alto))(2)	e combinar algo com alguém, mas...
112		[[RESOLVER EU]] AQUI [[TENTAR]](1)[[FALAR FAZER]]	Mas eu resolvi vir aqui e tentar. Me falaram
113		[[PROVA]] vídeo AMBIENTE VIRTUAL[[COMO? EU NUNCA]]	que eu teria que fazer prova em ambiente virtual, como eu poderia? Eu nunca
114		VER(1)ENTÃO foi aí que AMBIENTE VIRTUAL [[PESSOA]]	tinha visto isso, foi aí que uma pessoa me
115		[[LIBRAS]] tem SINAL [[TER GRAMÁTICA]]	explicou que Libras tem regras gramaticais
116		CONFIGURAÇÃO DE MÃO DIFERENTES [[LIBRAS TER]]?	como as configurações de mão e outras, tem?
117		EU[[PENSAR NÃO PENSAR]] (1) ESTRANHO (1) EU PENSAR	Eu nunca pensei nisso! Muito estranho,
118		[[COMO]]? FAZER [[PROVA >COMO?<]] (1)	como assim?
119		EU PENSAR (mãos tremendo) PESSOA FAZER [[EU]] me	Eu pensei bem, fiquei nervosa, mas eu me
120		[[ASSINAR]] (1)	inscrevi!
121		[[EU VER]]RELAÇÃO[[E-D-I-T-A-L]]o que FALAR LINHAS	Eu vi que o edital explicava tudo
122		[[EU PROVA]] como ((perplexidade)) (1)	sobre a prova, eu fiquei admirada com aquilo.
123		[[EU]]RELAÇÃO((estranhamento))RELÓGIO PASSAR AVANÇAR	Passou o tempo,
124		[[EU PENSAR É AMIGO]] AVISAR-ME PROCURAR[[ana]]regina	um amigo me avisou para eu procurar a Ana Regina,
125		[[EL@]]te[[CONHECER-VOCÊ]](1)[[VERDA::DE BOA]]	"Ela te conhece".

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			Verdade! Boa ideia!
126		[[IDE::IA]](1)((neutralidade)[[EU]]fui[[PROCURAR ANA]])	Eu fui, então, procurar a Ana Regina.
127		Regina(1)[[POR FAVOR((desespero)EU DESESPERO SABER NADA)]]	Por favor, estou desesperada porque não sei nada
128		00:05:13 Ué [[VOCÊ SABER LÍNGUA-DE-SINAIS]]	Ué, mas você sabe língua de sinais
129		[[EU SABER LÍNGUA-DE-SINAIS MAS ESTUDAR]]	Sim, sei língua de sinais, mas estudar
130		CONFIGURAÇÃO-DE-MÃO [[EU]] não [[SABER NADA]]	Configurações de mão eu não sei
131		ENTÃO OUTRO [[DIA MARCAR PREPARAÇÃO]]	Então vamos marcar um dia para preparar
132		[[GRUPO ENTRAR]] AMBIENTE-VIRTUAL COMO?	um grupo de estudo sobre ambientes virtuais.
133		EU OK	Eu respondi que concordava.
134		[[EU FAZER]] resolvi LÁ	E eu fui lá, depois.
135		EU [[APRENDER MUITA COISA]] ENSINAR-ME	Eu aprendi muita coisa que me ensinaram
136		DESENVOLVER	E assim as coisas se encaminharam.
137		Uma[[SEMANA SÓ (1) UMA]] [[[[SEMANA]]]]	Somente uma semana
138	oElen	[JUNT@S] PARTICULAR TER? DOIS-VOCÊS?	Era aula particular?
139	sLia	NÃO (1) GRUPO	Não, era em grupo
140	oElen	GRUPO?	Em grupo?
141	sLia	[GRUPO]SIM(1)[[UMA SEMANA]](1)foi [[MUITO RÁPIDO]]	Sim, em grupo. Mas uma semana passou muito rápido!

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
142		ENSINAR-ME+++	Me ensinaram muita coisa!
143		ADMINISTRAR (1) quando ficar [[PRONT@]] PROVA.(1)	E eu fui levando... até chegar o dia da prova.
144		GERAL CURSO [[PREPARAR]] TER ENTREGAR-ME EU	No dia da prova eu
145		TECLAR ((incerteza)) CONSEGUIR+ EU BOM+ (1)	teclei as respostas inicialmente insegura mas depois vi que fui bem, talvez
146		EU DÁ+ [[PASSAR CONSEGUIR RESPONDER]]	desse pra passar, pois consegui responder.
147		EU OK(1) [[TENTAR LÁ PROVA (1) SORTE(1)OBRIGAD@]]	Me desejaram sorte, agradei.
148		[[EU VIR-AQUI]] (1) FAZER+ [[PROVA]] ESCREVER	Vim fazer a prova e ao fazê-la
149		[[LEMBRAR++]] eu [[APRENDER LÁ]]	me lembrei de tudo o que tinha aprendido no
150		CURSO+ [[LEMBRAR+]] ESCREVER	curso enquanto fazia a prova.
151		ESCREVER+ [[ENTÃO]] aí depois (1) [[ESPERAR]]	Aí depois de alguma espera
152		TRANSCORRER[[COMEÇAR]] a [[ESTUDAR]] OK eu	começaram as aulas ok eu
153		[[ESPERAR]] (2) Quando eu [[ENTRAR]] eu me [[SENTIR]]	esperei. Quando eu entrei fiquei
154		PENSAR+ (1) [[LITERATURA]] ((estranhamento))	preocupada, literatura!
155		OUTR@ [[DISCIPLINA]] ((estranhamento))	Outras disciplinas que estranho!
156		SENTIR TAMBÉM [[INTÉRPRETE]] (1) [[PROFESSOR SURDO]]	Estranhei os intérpretes, os professores surdos
157		ENTÃO [[LEGAL]] DESENVOLVER(1)	Que legal! E assim foi...
158		EU COMEÇAR [[sozinha::]] (1)	No início

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			fiquei muito sozinha.
159		EU PRENDER [[ESTAR AQUI]]DESENVOLVER ATÉ	Agora vou ficar aqui até
160		FORMAR ((aspas))((cabeça inclinada, olhos arregalados))	me formar, quem sabe?
161		ENTÃO?(1)((afirmação))	Então... Ok?
162	oElen	TORCER::	Vamos torcer!
163	oAlda	VOCÊ-sLia	Você
164	sLia	[VOCÊ-sWill]	Você
165	sWill	[MARAVILHA]	Ok
166	oAlda	VOCÊ COMO? SÓ [[PORQUE VOCÊ]]SÓ DEIXAR [[PORQUE]]?	Porque você continuou?
167	sLia	[[INTERESSE+ GOSTAR]](1)COMEÇAR ENTRAR	Achei interessante, gostei, então permaneci.
168	oAlda	[[((afirmação))]]	Entendo
169	sLia	SALA DE AULA por causa(1) EU ENTRAR CURIOS@	Eu entrei curiosa pra saber
170		TENTAR COMO?(2) FIM(1)EU [[QUERER]] LICENCIATURA	como funcionava. No final da licenciatura
171		INTERPRETAR [[GOSTAR]](2)((afirmação))	se eu gostar de interpretar, quem sabe? Sim
172	oAlda	Isso [[((afirmação))]](1)	Entendo
173	oElen	[[((afirmação))]]	Sim
174	sWill	[[((afirmação))]]	Sim
175	oAlda	Entendi(1)[[PORQUE VOCÊ SABER FUTURO TRABALHAR]]	Entendi.Você pensa em interpretar no futuro?
176	sLia	((dúvida))EU PENSAR PESQUISAR	Não sei... Eu penso em ser pesquisadora
177		[[ENSINAR]] aula? NÃO+	Não penso em dar aula.
178	oAlda	VOCÊ EI (1) [[VOCÊ-sLia ENTRAR]] LICENCIATURA	Ei, mas você está fazendo licenciatura ou

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
179		BACHARELADO É LICENCIATURA BACHARELADO?	bacharelado?
180	sLia	BACHARELADO INTERPRETAÇÃO É-ASSIM	Bacharelado, interpretação.
181	oAlda	O QUE?PODER SURDO BACHARELADO? EL@[[PESQUISA]]	Ela, surda, pode fazer
182		BACHARELADO É	bacharelado? Estudar para ser pesquisadora?
183	sWill	PODER	Pode, sim
184	sLia	BACHARELADO LICENCIATURA também [[PODER]]	Pode tanto bacharelado quanto licenciatura.
185	oElen	[TER TAMBÉM PESQUISAR ENSINAR IGUAL DÁ]	Sim, pode estudar tanto para magistério quanto para pesquisa em tradução
186	oAlda	[LICENCIATURA BACHARELADO ENSINAR PESQUISAR]	Pode ser pesquisador se estudar tanto
187		PODER? EU [[PENSAR]]só BACHARELADO PENSAR SÓ	licenciatura quanto bacharelado? Eu pensava que era só para o bacharelado
188	oElen	[((SIM))]	Sim
189	sWill	[NÃO (1) LICENCIATURA PODER]	Não, licenciatura também pode
190	sLia	[NÃO (1) AMBOS [[PODER]]]	Não, ambos podem
191	sWill	((afirmação))	Isso mesmo
192	oAlda	[ENTENDER]	Entendi
193	oElen	SÓ FOCO+ [[DIFERENTE]]	Só os focos são diferentes
194	oAlda	Ah! Entendi	Ah! Entendi.
195	sLia	[COMO AÇÃO COISAS DESENVOLVER ((afirmação))]	São práticas diferentes
196	oElen	[((afirmação))[[OK entendi]]]	Ok, entendi
197	sWill	[ÁREA+ DIFERENTE ((afirmação))]	São áreas diferentes

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
198	oAlda	VOCÊ É FOCAR no[[ENSINAR]]PESQUISAR? EU[[FOCAR]]É	O seu foco é na pesquisa e no ensino
199	oElen	[TRADUÇÃO]	tradução
200	sLia	[TRADUÇÃO É]	tradução
201	oAlda	BACHARELADO PESQUISAR tradução? ENTENDER [OK]	e o meu foco é na pesquisa e tradução? Entendi.
202	sLia	[É]	Isso mesmo
203	sWill	[[PORQUE BACHARELADO]]tradução[[DISCIPLINA POUCO]]	Há menos disciplinas no bacharelado
204	oAlda	OK	Ah!
205	sWill	LICENCIATURA DISCIPLINA DIFERENTE+	e as disciplinas da licenciatura são diferentes
206		DIFERENTE+ COMPARAR	se formos compará-las
207	oAlda	ENTENDER TER ((afirmação))	Entendi
208	sWill	AGORA QUARTO-PERÍODO COMPARAR BACHARELADO	Agora no quarto período do bacharelado
209		[[É AVALIAÇÃO TRADUÇÃO]]	as avaliações serão focadas em tradução
210	oAlda	[[[ENTENDER]] OK ((afirmação))	Entendi, ok
211	sWill	[[DIFERENTE+ DEPENDER]]	São bem diferentes, uma e outra área
212	sLia	((afirmação))OK [[FOCO TRADUÇÃO COMO++]]?	Isso mesmo.O foco em como fazer a tradução
213		Ah! [[LICENCIATURA NÃO]] (1) [[É FOCO É]] LÍNGUA DE	Na licenciatura não! O foco é na descrição
214		SINAIS ITEM ISSO+ o que é isso? [[SÓ]] FOCO	da língua de sinais. É a diferença.
215	sWill	((afirmação))	Sim
216	oElen		Sim

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
		[(afirmação)]	
217	oAlda	[(afirmação)]	Sim
218	sWill	COMBINAR É LICENCIATURA ISSO EL@	Ela combina com licenciatura
219	sLia	((afirmação))	Sim
220	oAlda	ENTENDER	Entendi
221	sLia	[VOCÊ-sWill]	E agora, você
222	oElen	[VOCÊ-sWill] COMO ENTRAR?	Como você entrou?
223	sWill	EU PASSAR? (2)BOM EU ANTES CASA BH:: (1)	Como eu passei? Bem, eu morava em Belo Horizonte
224		EU PENSAR LICENCIATURA VONTADE [[FAZER]] ISSO	Eu já tinha vontade de fazer licenciatura
225		CURSO LICENCIATURA [[VERDADE]] UM AMIGO	um curso de licenciatura de verdade. Um
226		OUVINTE [[INTERPRETAR]] ONDE ITAPERUNA	amigo ouvinte, intérprete de Itaperuna,
227		I-T-A-P-E-R-U-N-A (1) AVISAR-ME OLHAR VAI TER	me avisou pra ficar atento que ia ter
228		[[VESTIBULAR]] LETRAS-LIBRAS [[ONDE]] UFRJ [[U-F-R-J]]	vestibular no Letras-Libras na UFRJ
229		MAS EU PERGUNTAR MORAR LOCAL LÁ RIO É?	e eu perguntei a ele se teria que morar no Rio
230		FALAR SIM:: (1) [[MAS]] CURSO [[É]] TODO-DIA ou é	Ele respondeu que sim. Perguntei se o curso era todo dia ou
231		QUINZE-QUINZE FALAR [[É]] TODO-DIA ((pensativo))(1)	de quinze em quinze dias, ele respondeu todo dia e eu fiquei pensando...
232		PARECER INTERESSE (2) EU PEN::SAR (2) INSCREVER	Pode ser interessante. Eu pensei... Me inscrevi

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
233		ESPERAR [[APROVEITAR]] SEMANA ESTURAR SOZINHO	esperei aproveitando para estudar sozinho
234		LIVRO ENTRAR ITENS EU MESMO [SOZINHO]	na semana anterior ao concurso
235	oAlda	[SOZINHO?]	Sozinho?
236	sWill	EU [[PEDIR AMIGO]] EMPRESTAR-ME LIVRO JÁ::	Eu logo pedi livros emprestados
237		PEDIR[[AMIGO]]EMPRESTAR-ME+	a um amigo e
238		EU ESS@ TER LIVRO TER ESS@ EU TER ESS@ [ÓTIMO::]	escolhi os que eu não tinha, foi ótimo!
239	oAlda	[VOCÊ APRENDER]	Você aprendeu
240		LIBRAS IDADE DEZOITO OK?	Libras com dezoito anos certo?
241	sWill	IDADE ((afirmação)) DEZOITO APRENDER [LIBRAS]	Sim, aos dezoito anos
242	oAlda	[ATRASADO]	Tarde
243	sWill	ATRASADO::	Tarde mesmo!
244	oAlda	Desculpa DEPOIS PERGUNTAR MAS:	Desculpe, deveria perguntar isso depois, mas agora já foi
245	sWill	PROBLEMA NÃO hh	Sem problema
246	oAlda	CURIOSIDADE EU DEL@ hh	Curiosidade minha sobre ele
247	sWill	ENTÃO:: (1) ESTUDAR LER ARTIGO LIVRO (1) POR	Então... Aí eu estudei, li artigos, livros, por
248		EXEMPLO FONÉTICA MORFOLOGIA CONFIGURAÇÕES-DE-MÃOS	exemplo de fonética, morfologia, gramática
249		APREENDER++ ((lábios mordidos))	e aprendi muito daquilo tudo com esforço
250		EU ENTENDER CLARO ENSINAR SURDO LEI (1)	e entendi bem que se tratava de ensino de surdos pela

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			Lei
251		DECRETO MEMORIZAR (1) JÁ [[PROVA]] EU [[PENSAR]]	e Decreto. Memorizei tudo e na prova eu
252		LIBRAS DESCULPA NÃO:: É AMBIENTE VIRTUAL	pensei que era Libras presencial mas era em ambiente virtual
253		MAS EU NUNCA CANETA NADA	mas eu não tinha caneta
254		só[[PAPEL SÓ]]PROVA INSCRIÇÃO JÁ(2) EU [[CHAMAR]]	só o comprovante de inscrição! Eu chamei
255		COORDENADOR:: (1) É RESPONSABILIDADE PROVA	o coordenador responsável pelas
256		PROVA++ (1) EI EU VERDADE EU [[LER]] EDITAL PEDIR	provas e falei pra ele que verdadeiramente e
257		CANETA NADA(1)SÓ IDENTIDADE MAIS (1) ITENS SÓ (2)	tinha lido o edital e não pedia caneta, só documento e outras coisas.
258		NERVOS@:: EU PERDER EU PALHAÇO BH VIR-AQUI RIO	Fiquei nervoso, achei que tinha perdido! Perdi tempo vindo de BH ao Rio!
259		ENTÃO!MAS CALMA(1)EU vou[[DAR]]EMPRESTAR CANETA(1)	Calma, eu vou te emprestar uma caneta.
260		EU ALÍVIO:: EMPRESTAR-ME DAR-ME CANETA::	Que alívio! Ele me emprestou a caneta!
261		PROVA AMBIENTE VIRTUAL (1) ISS@ DOIS MULHER	Fui fazer a prova visual e logo apareceu uma mulher
262		HOMEM EU CONHECER MILAGRE	e um homem que eu conhecia por milagre!
263		EU CONHECER [[É]] LOCAL ENSINAR-ME BH CURSO	Eles me ensinaram no curso em BH
264		INSTRUTOR LIBRAS(1)EU APRENDER EL@S [CONHECER]	de instrutor de Libras,

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			conhecia-os
265	oAlda	[OK LEGAL]	Que legal!
266	sWill	APROVEITAR ESCREVER ((lábios mordidos))	Aproveitei pra fazer a prova com esforço
267		JÁ PROVA (1) SAIR++ EU CONTINUAR MAIS	Muitos candidatos já tinham saído e eu
268		DE-NOVO++ [[APROVEITAR]] SAIR	continuava vendo as questões aproveitando
269		embora [[NÃO]] (1) EU ESPERTEZA (2) hh	tudo! Ir embora? Não! Vou ser esperto.
270	oAlda	OK	Isso
271	sWill	DOIS PEDIR ESPERAR FICAR DE-NOVO+	Nos pediram para ficarmos revendo
272		EU PEDIR(1) É [[VERDADE]] TRÊS ÚLTIMOS SAIR PROVA	pois os três últimos a sair da prova
273		INSCRIÇÃO+ IGUAL PROVA IGUAL(1)	precisam sair juntos
274	oAlda	[OK]	Sim
275	oElen	((afirmação)) OK	Sim isso mesmo
276	sWill	PEDIR FICAR TERMINAR PEGAR ESPERAR(1) EU	Me pediram pra esperar e eu
277		APROVEITAR CURIOSIDADE MARCAR ISS@ CERT@+	aproveitei para revisar tudo
278		DUVIDA ISS@++ (1) MAS DÚVIDA	tirar as dúvidas
279		DOIS VOLTAR DESCULPAR MAS ISS@+ CERTO	voltei várias vezes, vi o que estava certo
280		VOLTAR:: ISS@+ EU CONCORDAR ISSO É ASSIM(2)	voltei e conferi tudo.
281		ENTÃO ENTREGAR DEPOIS ESPERAR:: [[AH]]!	Depois entreguei a prova e esperei.
282		RESPOSTA PASSAR MOSTRAR M@ [[PAI]] OLHAR	A resposta veio, fui aprovado e

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			mostrei ao meu pai que
283		EU [[NOTA]] PRIMEIR@ PESSOA SURD@ PRIMEIR@ (1)	eu tinha sido o primeiro colocado, um surdo!
284	oAlda	((surpresa))	Uau!
285	sWill	SIM PROFESSOR ENTÃO MOSTRAR PAI GOSTAR FILH@	Sim, um professor! Então mostrei ao meu pai
286		PARABÉNS::	ele gostou e me parabenizou
287		MAS VOCÊ PENSAR como [[FAZER O QUE]]	Mas me perguntou "você já sabe como vai fazer?"
288		DESCULPAR SABER-NÃO ESPERAR	Eu falei "desculpe, não sei, vou ver o que o
289		FUTURO [[ACONTECER A DIANTE (interrogação) (2)	futuro me traz
290		ENTÃO MÊS JANEIRO INFORMAÇÃO PRECISAR ENEM	Aí em janeiro me informaram que precisava ter o ENEM
291		EU NÃO-TER (2)	e eu não tinha!
292	oAlda	OK	Isso mesmo
293	sWill	DEPRESSÃO++ (2)	Cai em depressão
294		VONTADE [[VERDADE CURSO]] LETRAS-LIBRAS EU	Tinha vontade de fazer o Letras-Libras
295		CURIOS@ COMO? BOM PEDIR ENEM DEPRESSÃO (1)	mas pediram o ENEM, fiquei arrasado!
296		((aceno)) (1) MÊS FEVEREIRO PEDIR INSCRIÇÃO PEDIR	Já era! Em fevereiro pediram o ENEM
297		ENEM ENVIAR DOIS PESSOAS DOIS (2)	e só duas pessoas apresentaram
298	oAlda	OK NÃO-TER++	Sim, ninguém tinha
299	sWill	NADA(1) COMEÇAR DEZOITO (1) INFORMAÇÃO	Ao todo dezoito pessoas apenas

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			e fizeram
300		OUTR@ EDITAL ENEM RETIRAR (2)	outro edital sem o ENEM
301	oAlda	OK (hh	Isso mesmo
302	sWill	EU OLHAR ENEM RETIRAR EU [[IR]] DOCUMENTO	Quando olhei que retiraram o ENEM peguei a documentação
303		COPIAR MARCAR COISAS LÁ BH VIR AQUI RIO (1)	copiei, autentiquei e vim de BH pro Rio
304		LOCAL (3) ÔNIBUS PROCURAR ENCONTRAR IR (2)	Procurei saber que ônibus pegar, e fui
305		ENTREGAR+ (1) ASSINAR+ (1)	Entreguei tudo, assinei tudo,
306		ESPERAR:: :: JÁ COMEÇAR ESTUDAR BH VIR RIO	esperei até vir de BH ao Rio.
307		EU SABER-NÃO ANTES (1) EU QUINTA-FEIRA COMEÇAR	Eu não sabia que iniciaria numa 5ª.feira
308		ESTUDAR CERTO? HISTÓRIA DOMINGO[[EU]] ORGANIZAR	não foi isso? No domingo aprontei a mala
309		MALA VIR AQUI	e vim pra cá.
310	oAlda	VOCÊ ONDE MORAR?	Você veio morar onde?
311	sWill	NILÓPOLIS N-I-L-Ó-P-O-L-I-S [CASA TI@]	Nilópolis, na casa da minha tia
312	oElen	[SOLITÁRIO MORAR?]	Morar sozinho?
313	oAlda	[MORAR QUEM?] Ah! TI@(1)entendi	Morar com quem? Ah! Com a tia, entendi.
314	sWill	ANTES MORAR ((afirmação))	Foi onde morei
315	oAlda	VOCÊ AVISAR-ME ANTES	Você já tinha me falado
316	oElen	DESCULPAR	Desculpe (ajeita a mesa)
317	sWill	[MÊS SÓ]	Só um mês

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
318	oElen	DESCULPAR	Desculpe
319	oAlda	DESCULPAR CONFUSÃO (1) CONTINUAR VIDA	Desculpe a confusão. Continue o relato
320	sWill	MÊS SÓ (1) EU MUDAR NOVA IGUAÇU OUTR@ TI@	Só um mês. Depois mudei-me para Nova Iguaçu, para outra tia
321		OUTR@ MELHOR PORQUE ÔNIBUS AQUI (1)	melhor porque tinha ônibus pra cá,
322		NILÓPOLIS ÔNIBUS PIOR (2)	de Nilópolis pra cá de ônibus é ruim.
323		NOVA IGUAÇU FÁCIL ÔNIBUS MAS	Nova Iguaçu era melhor de condução mas
324		LONGE (2) CANSAD@ (1) MUDAR	muito longe, ficava cansado! Ai mudei
325		TIJUCA (1) ENTÃO (1) MAS (1) ENTRAR LETRAS-LIBRAS	para a Tijuca mas entrar para o Letras-Libras
326		FELIZ OK (1) PARECER (1) FÁCIL+ ESTRATÉGIA	me deixou muito feliz. Parecia fácil
327		ALGUMA DISCIPLINA FÁCIL+ ALGUMA	uma ou outra disciplina fácil, outras
328		DISCIPLINA DIFÍCIL ESFORÇAR LER ESTUDAR	díficeis, mas me esforcei para ler e estudar
329		MAS FELIZ ENTRAR AQUI LETRAS-LIBRAS (1) UFRJ	mas feliz em estar no Letras-Libras, na UFRJ
330	oAlda	PORQUE você PENSAR FUTURO FORMAR TRABALHAR?	Em que você pensa em trabalhar no futuro?
331	sWill	EU PENSAR É PESSOA FUTURO PROFESSOR LIBRAS	Eu quero ser professor de Libras
332	oAlda	GOSTAR ENSINAR?	Você gosta de ensinar?
333	sWill	GOSTAR ENSINAR(1) AMAR ENSINAR	Gosto de ensinar, amo

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			ensinar,
334		ESTRATÉGIA INCENTIVAR	pensar em como motivar
335	oAlda	JÁ TRABALHAR JÁ?	Já trabalhou?
336	sWill	JÁ(2) DOIS PROFESSOR GRUPO PÓS-GRADUAÇÃO	Já. Duas vezes em turma de pós-graduação
337		EU JÁ PORQUE EU JÁ PÓS LIBRAS	Porque eu tenho uma pós em Libras
338		ANTES AQUI RESOLVER EXCEÇÃO MÊ ÁREA	fiz antes de entrar aqui fora da minha área
339		BOM GUARDAR [[PORQUE]] FAZER CURSO PÓS	e foi bom ter feito essa pós, pois
340		AJUDAR-ME ISSO TAMBÉM APRENDER COISA ISSO	me ajudou e eu aprendi com isso
341		MAS COISA PROFUND@ NÃO PARECER	mas nada de muita profundidade, parece
342		ACRESCENTAR (1) ENTÃO PÓS eu JÁ ENSINAR	que acrescentou saber e possibilitou que eu
343		PÓS GRUPO JÁ PÓS ENSINAR GOSTAR(1)	pudesse lecionar na pós e gostar disso.
344		TAMBÉM GRUPO OUVINTE(1) TAMBÉM GRUPO SURDO	Tanto em turma de ouvintes quanto de surdos
345		ENSINAR COISAS ((afirmação))	pude lecionar.
346	oAlda	LEGAL	Que legal!
347	sWill	TAMBÉM GOSTAR O QUE? PESQUISAR	Também gosto de pesquisa.
348		SINAL+++ EXEMPLO () [GOSTAR]	Estudar a Libras por exemplo () gosto
349	oAlda	[Ah! IGUAL+]	Ah! Igual a ela
350	sWill	PERGUNTAR+++	Fazer perguntas

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
351		SINAL+++ AQUI TER SINAL?	sobre os sinais existentes
352		NÃO-TER? ((boca franzida)) (1) POXA VIDA! LER HISTÓRIA	Não tem? Poxa! Então ler,
353		PERGUNTAR APROVEITAR TAMBÉM [PERGUNTAR]	perguntar e investigar
354	oAlda	0:14:47 [OK]	Sim
355	sWill	SURD@ COMBINAR NÃO (1) EU GOSTAR É	com surdos se é adequado, eu gosto de
356		L-E-X-I-C-O-G-R-A-F-I-A LÉXICO	lexicografia, léxico,
357		SINAL+++	sinais
358	oAlda	[[BOM]] legal (2) BOM	Que legal!
359	oElen	DIFERENTE FOCO DIFERENTE EL@	Eles têm interesses diferentes
360	sWill	EU FOCO É	Esse é meu interesse
361	oElen	VOCÊ	Você
362	sWill	LÉXICO	Léxico
363	oElen	((afirmação)) LEGAL EU-DIFERENTE-VOCÊ DIFERENTE	Sim, legal. Diferente de mim
364	oAlda	ENTÃO EXPLICAR ENTÃO	Então agora você explica
365	sWill	ocê-oELEN	Você
366	oElen	EU VONTADE CONTINUAR ESTUDAR COMO LIBRAS SISTEMA	Eu tenho vontade de continuar aprendendo
367		[[ESTRUTURA PORQUE EU APRENDER ALFABETO]] ruim	a Libras como sistema, a estrutura, porque aprendi o alfabeto todo errado
368		A B C D ((letra E invertida)) ((ruim)) ((letra F invertida)) ((ruim))	as letras de forma errada
369	oAlda	OK BASE	Isso mesmo, o básico
370	oElen	BASE((ruim)) PROCURAR [[COMEÇAR]] ENTRAR+	A minha base foi muito ruim, então procurei

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
371		SURD@ PROCURAR+ OK APRENDER	outros lugares para aprender com surdos
372		depois CURSO INES DEPOIS CURSO [[OUTR@]]	depois estudei no INES e em outros cursos
373		INTERPRETAR TER(1) OK ACABAR RESERVAR LADO(2)	de interpretação e isso foi uma fase.
374		EU VONTADE VER EDITAL UFRJ ABRIR RUA	Quando vi o edital externo da UFRJ
375		PENSAR INTERESSE AGORA OLHAR SÓ PARECER	fiquei interessada porque parecia que era
376		LIBRAS VELH@ CURSO NOVO+ MEDO+	só Libras, uma coisa nova, fiquei com muito
377		00:15:56 MEDO (1) CASAR INCENTIVAR	medo. Meu marido me incentivou
378		INSCREVER TENTAR (1) OK INSCREVER	a tentar, e a me inscrever. Ok, me inscrevi
379		[[PAGAR]] ATÉ ACONTECER DESCULPAR ENCONTRAR	e paguei, aí aconteceu
380		PIOR()((afirmação))(1) PRÓXIM@ PROVA(1)	o pior: (), pois é... E próximo da prova!
381		DESISTIR ESTUDAR PASSAR PREOCUPAR	Eu desisti de estudar! Fiquei preocupada,
382		MAL-ESTAR CHEGAR DIA PROVA EU DORMIR::	com mal-estar até que no dia da prova eu dormia
383		CHAMAR-ME CASAR marido ENTÃO? [[PROVA]]LÁ	e meu marido me chamou e falou "E a prova?"
384		CHEGAR SEIS (1) EU IR NÃO DESISTIR	Começa às seis horas! Eu disse que não ia, que tinha desistido
385		QUERER-NÃO+ EU IR vou [[NÃO::]]	Eu não quero! Não vou!

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
386		CASAR marido RAIVA[[HORA]]FACULDADE LÁ OUVINTE	Meu marido ficou com raiva e alguém da faculdade
387		CELULAR ENVIAR-ME mensagem:: OK agora (1)	me enviou uma mensagem para ir logo,
388		EU(1) [[PARECER]] DOIS INFLUENCIAR-ME::	os dois lados me pressionavam!
389		EU IR NÃO (1) CASAR marido NÃO VAI [[FALAR É]]	Eu decidi não ir, mas meu marido insistiu
390		IR ATÉ ENCONTRAR DOIS	para que eu fosse.
391		QUERER-NÃO IR FART@ TRISTE::	Eu disse "não quero ir, to farta disso!"
392		CASAR marido INCENTIVAR FACULDADE CAMINHO	Meu marido me incentivava, que alguém
393		CARONA AJUDAR VAI DÁ	ofereceu carona, assim daria tempo.
394		OK DESISTIR FART@(1) não vou PASSAR	Eu tinha desistido, estava farta, não ia passar
395		ESTUDAR NÃO(1) DÚVIDA CASAR marido QUALQUER	Nem sabia se queria estudar, mas meu marido
396		INCENTIVAR JUNTO TAMBÉM CARONA	me continuou me incentivando e veio comigo
397		EM PÉ UFRJ EU OLHAR:: (1) [[PENSAR]]	Quando cheguei na UFRJ, olhei, pensei
398		IGUAL PROLIBRAS LEMBRAR? IGUAL!	e lembrei do Prolibras.
399		EU ADMIRAR PRÓPRIO RIO SINAL+ ADMIRAR	Fiquei admirada com a prova com sinais do Rio
400		FÁCIL ISS@++ (2)	achei fácil e fiz todas as questões.
401		PASSAR SEGUND@ FILA	Passei em segundo lugar

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
402		ESPERAR DOIS PESSOA FILA (1) ACHAR PASSAR NÃO	Enquanto esperava concluí que não tinha passado
403		TRISTE MAL-ESTAR VIU?+ VOCÊ FALAR AVISAR	fiquei triste, falei "Viu? Você insistiu pra
404		PROVA NÃO SABER AGORA MAL-ESTAR	eu fazer a prova mas eu não sabia nada agora
405		CULPA [[S@]] CASAR marido (surpresa)	estou mal por sua culpa. Ele se surpreendeu.
406		DESCULPAR EU INCENTIVAR VERDADE ((mão na testa))	Me desculpe! Eu te incentivei e agora?
407		AGORA vou perder SEGUNDO FILA[[ACHAR]]()CERTO?	Perdeu lugar () certo?
408	sLia	((afirmação))	Isso mesmo
409	oElen	Aí () TELEFONAR-ME FALAR SEGUNDA VAGA SUA	Aí () me ligou dizendo pra ir,
410		VIR EU(2) ATRASAR (2) EU [[IR]] NÃO MEDO BURR@	Eu atrasada, com medo de parecer burra
411		ATRASAR COMO >JUNTAR<? FALTAR	atrasada como explicar isso?
412		NÃO:: VIR++ OUVINTE CASAR EL@?	Ele falou "Não! Venha!"
413		OBRIGAD@ EU IR NÃO (1) EU MEDO	Agradecei, estava morta de medo
414		PESSOA [[UFRJ VAI SIM VAI SIM ACEITAR ACEITAR]]	O funcionário da UFRJ insistiu vai sim!
415		TELEFONE RIR quem é EL@? (2) FALAR AMANHÃ	Enquanto falava meu marido perguntou rindo quem estava falando comigo e eu falei
416		ESPERAR VOCÊ INSCRIÇÃO COMEÇAR ESTUDAR	"amanhã tenho que me inscrever e começar a

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			estudar
417		<AMANHÃ> ((susto)) <EU TELEFONE FRI@>	amanhã! Eu estava fria no telefone
418		>AMANHÃ? NÃO! ESTUDAR COMO?<	Começar a estudar amanhã? Como assim? Não!
419		NÃO!++	Não! Sem chance!
420		00:18:13 OK DESLIGAR-TELEFONE	E desliguei o telefone
421	oElen	ESPEREI LÁ INSCRIÇÃO SUEI DESESPERO COMEÇAR	Esperiei muito, desesperada pra começar
422		AULA ATRASADA [NÃO [[SABIA]] QUAL MATÉRIA]	a aula, não queria parecer que não sabia as matérias
423	sWill	[APROVEITAR ESTUDAR FACULDADE]	Oportunidade de estudar na faculdade
424	oElen	LER NÃO CONHECER ESTRUTURA [[NADA]] SÓ SINAIS?	eu não conhecia a estrutura da língua, só sinais
425		ESTRANHO. [[TRABALHAR USAR]] QUANDO CHEGAR	era estranho pra mim. Trabalhava e usava
426		<u>VERGONHA</u> :: PARECER. SENTAR TODO CERTO	Quando cheguei morri de vergonha, estava
427		ATRASAD@ MUNDO OLHAR-PARA-MIM ATRASAD@ AI	atrasada e todos me olharam mas
428		[[BOM]] COMPARTILHAR TODO MUNDO AJUDAR-ME	houve solidariedade, todos me ajudaram
429		ENSINAR-ME COMPARTILHAMENTO EU SENTIR BOM	me ensinaram e eu me senti muito bem
430		BOM PARECER ATRASAD@ PESSOAS ABANDONAR-ME	eu sentia que estava desnivelada da turma
431		UNIÃO TURMA PARECER ACOLHIMENTO BOM+	mas não me abandonaram, me acolheram

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
432		BOM+ DESENVOLVER EU PENSAR FUTURO	e eu vislumbrei a possibilidade de me desenvolver no futuro
433		[[FALTAR]] DOIS ANOS MAIS OU MENOS, [DOIS ANOS E]	agora faltam dois anos, dois e meio
434	sWill	[DOIS ANOS] ((afirmação))	dois anos, sim
435	sLia	[[((afirmação))]]	sim
436	oElen	MEIO MAIS OU MENOS, EU PENSAR SONHAR ENSINAR	mais ou menos, e eu já sonho em ensinar
437		SINAIS	Libras
438	oAlda	[[GOSTAR >ENSINAR?<]]	Você gosta de ensinar?
439	oElen	GOSTAR ENSINAR SONHAR [CRIANÇA]	Gosto de ensinar crianças
440	sWill	[CRIANÇA]	Ensinar crianças
441	oAlda	[FORMAR TEM] OUTRA [[FORMAÇÃO?]]	Você tem outra formação?
442	oElen	NÃO SOZINHA PRIMEIRA [[FACULDADE]] ((afirmação))	Não, essa é a minha primeira faculdade, sim
443		EU GOSTAR ENSINAR [[CRIANÇA SURDA]] ((afirmação)).	eu gosto de ensinar crianças surdas, sim
444	sWill	((afirmação))	sim
445	oElen	ANTES PAULO ANDRÉ EU APRENDER IR INES[[ESCOLA]]	Estive com o Paulo André no INES para
446		VER [[COMO]] PROGRAMAÇÃO METODOLOGIA	aprender metodologia, planejamento de como
447		ENSINAR CRIANÇA [[SURDA]]. EU-OLHAR [[COMO?]]	ensinar crianças surdas. Fiquei intrigada
448		CRIANÇA GRITAR [[FAZER O QUE?]] NÃO SEI.	quando uma criança grita, não sei o que fazer

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
449		PROFESSOR CHEGAR COPO AGUA É++ [[ÁGUA]] EU	Professor chegou com um copo d`água, eu
450		EMOÇÃO CRIANÇA APONTAR EU EMOCIONAR BONITO	me emocionei quando a criança apontou, foi
451		PERFEIT@ CONEXÃO EU APAVORADA TOCAR-	bonito, perfeita conexão que me tocou o
452		CORAÇÃO hh	coração
453	oAlda	LEGAL [[BOM BONITO]]	Que legal! Bonito
454	sWill	VOCÊ [[APRENDER LIBRAS]] COMO IDADE?	Com que idade você aprendeu Libras?
455	oElen	((olha para cima)) (2)2005[[JÁ]] 8 ANOS 8 9 ANOS EU	Hum... Em 2005. Há oito anos, ou nove, eu
456		APRENDER PRIMEIRA VEZ EU TRABALHAR JUNTAR	aprendi e logo no início fui trabalhar
457		SEPARAR CIACS () IR LUGAR-VÁRIOS	no CIACS e (), vários lugares
458		INTERPRETE SOFRER TRABALHAR LUGAR-VÁRIOS	Intérprete sofre, tem que trabalhar em vários
459		hh	lugares
460	sWill	MARAVILHOSO LIBRAS VOCÊ GOSTAR LIBRAS	Que bom! Você gosta de Libras?
461		GOSTAR?	Gosta?
462	oElen	<u>AMAR</u> (2) [MINHA MÃE FALAR HISTORIA-]	Amo! Minha mãe conta uma história...
463	sWill	[VOCÊ POR CAUSA [[DEIZE]]] PEDIR	Foi a Deize que te convidou para aproveitar
464		CONVIDAR VEM++ APROVEITAR	a oportunidade de fazer a
465		OPORTUNIDADE FACULDADE	faculdade
466	oElen	[[VERDADE]]((afirmação))CERTO VERDADE((afirmação))	Sim, é verdade

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
467	sWill	TER CARO PODER-NÃO PAGAR PODER-NÃO	porque faculdade é caro, não tem como pagar
468		IMPOSSÍVEL FACULDADE APROVEITAR OBVIO	tem que aproveitar, claro!
469	oElen	EU NÃO SONHAR DEPOIS CHEGAR BOM GENTE	Eu não tinha planos, mas quando cheguei as
470		AJUDAR-ME DÁ++ EU ALIVIO ACABAR hh	peessoas me ajudaram, incentivaram, agora quero acabar!
471	oAlda	VOCÊ [[BOM]]	Que bom!
472	sWill	BOM AGORA VOCÊ	Bem, agora é você
473	oElen	VOCÊ COMEÇAR	Pode começar
474	oAlda	ENTÃO [[VOCÊS SABER EU CASAR SURDO 21 ANOS]]	Então, vocês sabem que eu sou casada com surdo há vinte e um anos
475		[[CASAR]] [[CONHECER-EL@ 17-]]	casei, o conheci dezessete...
476	sWill	[DEMORAR+ ((soco no coração))]	Há muito tempo! Coisa do coração!
477	oElen	[POUCO ((mãos para cima))] hh	Isso é pouco, ora!
478	oAlda	ANTES 1994 NOS OLHAR	Em 1994 a gente se olhava,
479		[[NUNCA]] FALAR LIBRAS- hh	mas nunca falamos em Libras
480	sWill	DEMORAR DEMORAR tempo hh	Muito tempo!
481	oElen	EU DINOSSAURO PRÓPRIO ÉPOCA BRINCADEIRA hh	Eu sou um dinossauro, de outra época
482		(2) ENTÃO OLHAR FALAR SURDO? COMO? OLHAR-NOS	Mas eu ficava intrigada como deveria me comunicar, e nos olhávamos
483		[[EL@]] ENSINAR-ME [[PACIÊNCIA]] ENSINAR EU	Ele tinha paciência e me

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			ensinou
484		GOSTAR LEGAL GOSTAR EL@ TRATAR-BEM-ME	eu gostei, era legal como ele me tratava bem
485		FICAMOS NAMORAR FICAMOS [[UM MÊS]] EU IR+	começamos a namorar e durante um mês
486		ALVORADA ASSURJ GRUPO+ SURDO TODO [DIA-]	eu ia à Alvorada e Assurj todo dia
487	oElen	[VOCÊ] [[LIBRAS APRENDER NADA?]]	Você não aprendeu nada de Libras?
488	oAlda	NADA. COMEÇAR TODO DIA SURDO GRUPO+	Nada! No início eu ia todo dia aos grupos de
489		GRUPO PERCEBER DUVIDA CHAMAR PERGUNTAR	surdos e perguntava quando tinha dúvidas
490		PERGUNTAR++ CARA-DE-[[PAU]] (2)	na cara de pau
491		PERGUNTAR+ ENTENDER-NÃO	perguntava muito quando não entendia
492		PERGUNTAR+ (1) UM MÊS >RAPIDO<	e rapidamente, em um mês,
493		APRENDER BASE TUDO EU FELIZ ENTENDER SENTIR	aprendi o básico e fiquei feliz, com
494		ALTA AUTOESTIMA EU IR [[SABER]] FALAR MAL DE	elevada autoestima e avisava logo que saberia
495		MIM NÃO EU VER APRENDER JÁ BRINCAR PASSAR	se falassem mal de mim, brincava com eles
496		PASSAR 21 ANOS CASAR EU ABANDONAR [[ESTUDO]]	e depois de 21 anos eu parei os estudos
497		PORQUE [[MARIDO(1) CIÚME]] ORGANIZAÇÃO	por ciúmes do marido, família, filho, parei
498		FAMÍLIA FILHO EU DEIXAR ESTUDAR PARAR [[SÉTIM@	de estudar na sétima série. Parei tudo e fiquei

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
499		SÉRIE]] EU LARGAR PARAR ACABAR. CASA+	cuidando da casa
500		CUIDAR FILHO. DEPOIS DEPOIS++ [[2010]]	e cuidando de filho. Depois, em 2010, um
501		SURDO TAL IGREJA LÁ IR+ [[COMEÇAR 2005]]	surdo da igreja que eu conhecia desde 2005
501		SURDO CHAMAR-ME IR ESTUDAR [[APROVEITAR]]	ele me falou pra aproveitar e fazer
503		PROLIBRAS FAZER COISA. [[NÃO!]] EU [[PENSAR]]	o ProLibras e estudar. Não! Eu queria
504		TRABALHAR LS PROFISSIONAL TRABALHAR FOCO	trabalhar com Libras mas não com foco na
505		LIBRAS EU-QUERER-NÃO TCHAU! QUERER- NÃO! EU	língua, eu não queria. Tô fora! Eu estava
506		CASA FILHO CASAMENTO SÓ [[AJUDAR TRABALHAR]]	limitada a afazeres domésticos, filho etc. e
507		QUERER-NÃO <u>INSISTIR</u> QUERER-NÃO. 2010 [[PENSAR]]	trabalhar só pra ajudar um pouco. Ele insistiu
508		[[VOLTAR ESTUDAR]] (1) CONSEGUIR FORMAR ENSINO	e em 2010 pensei em voltar a estudar, me formar
509		MÉDIO FORMAR [[OK]] (1) CAFÉ AVISAR-ME IR	no ensino médio. O Café me falou pra fazer
510		PROLIBRAS EU [[QUERER-NÃO]] INFORMAR	o ProLibras, eu não queria, só queria fazer
511		INTERPRETE AJUDAR SÓ IGREJA DEIXAR (2) PASSAR	interpretação na igreja. Mas trabalhar como
512		PENSAR TRABALHAR INTERPRETE EU [[PENSAR]]-NÃO	intérprete profissionalmente eu nunca tinha
513		VERDADE NUNCA! SABER-NÃO VERDADE NUNCA EU	pensado, verdade! Nunca! Eu

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			estava
514		FOCAR IGREJA (2) COMEÇAR [[PROBLEMA+]]	focada na igreja. Mas tive alguns problemas
515		EU PENSAR ACHAR [[MELHOR]]	que me fizeram repensar e
516		PROCURAR [[TRABALHAR]] (1) ((olha para o teto))	procurar trabalhar. Em 2013 entrei para a
517		[[2013]] ENTRAR [[TRABALHAR]] VER BRASIL (1) [[EU]]	TV Brasil. Eu fiquei
518		ATRAPALHADA COMO EU [[TRABALHAR]] eu não tenho	apreensiva, como eu poderia? Pois não tinha
519		PROLIBRAS [[NADA]] COMO? PREOCUPAR (1) S-E-R-G-I-	Prolibras, nada! Me preocupava. O Sérgio
520		O-M-A-R-M-O-R-A SINAL-DELE COMO?	Mármora, qual o sinal dele?
521	sWill	((negativa))	Não sei
522	sLia	SINAL-SERGIO	
523	oAlda	SINAL-SERGIO ((afirmativa) (1) ENTÃO [[PODER]] TENTAR	Sérgio, isso!
524		TESTE EU IR CONVERSAR TESTE PASSAR CONSEGUIR	Ele me falou pra fazer o teste e, passando,
525		[[CHAMAR-ME TRABALHAR]] eu falei APRENDER	arranjaria trabalho. Eu achei boa ideia
526		APRENDER PESSOAS GRUPO CONVIVER VER BRASIL	conhecer novas pessoas e ideias,
527		ESTIMULAR-ME [[IR]] ASSINAR [[FACULDADE EU]] falei	fiquei estimulada e me inscrevi na faculdade,
528		[[NUNCA PENSAR IDADE JÁ IDADE SENTIR VELHA JÁ]]	pensava que já estava velha pra isso
529		[[ENTRAR FACULDADE]] (1) EU DUVIDA	pra entrar na faculdade, tinha dúvida,
530		[[MEDO IGUAL-oElen]] [[MEDO PARECER SEGURANÇA]] EU	medo igual da oElen, era

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			insegurança
531		TER-NÃO PARECER PASSAR NAO não vou conseguir (1)	porque achava "eu não vou conseguir"
532		[[QUERER-NÃO]] FORA IDADE VELHA JÁ+ PASSAR	Titubeava e pensava que já estava velha
533		NAO se não passar ((negativa)) PROBLEMA?(1)	mas se não passar qual o problema?
534		INCENTIVAR-ME TENTAR SE TANTO-FAZ LEGAL	Sergio me incentivou, falou pra tentar e tanto
535		INCENTIVAR-ME INSCRICAO [[PROVA NORMAL ESTUDAR?]]	faz se não passar; e me inscrevi. A prova foi normal
536		(1)ESTUDAR [[POUCO]] SÓ (1) INSCRIÇÃO	Estudar mesmo estudei pouco. Depois vi a
537		[[PASSAR]] IR LISTA 10 16 NÃO LEMBRAR [[BOM EU]]	lista de aprovados, fui a 10a. ou 16a. colocada, não lembro bem
538		[[PASSAR? O-QUE?]] ((mão na cabeça)) [[ACREDITAR-NÃO]]	Passei? Eu passei? Não acreditei!
539	oElen	[ACREDITAR-NÃO] hh	Não acreditou!
540	oAlda	hh FELIZ FELIZ FELIZ INFORMAR PESSOAS TODAS	Fiquei muito feliz mas logo me informaram
541		ENEM PRECISAR EU NAO-TER DESANIMAR EU QUERER-NÃO	que precisava ter ENEM e eu desanimei
542		[NÃO-PODER-]	e não queria mais, não poderia
543	sWill	[EU-IGUAL-VOCÊ]]	Igual a mim
544	oAlda	0:24:33 ISSO((afirmação)) [[EU-IGUAL-VOCÊ]] DEPOIS	Isso! Igual a mim. Depois
545		AVISAR-ME PRECISAR [[NAO TUDO]] EU FELIZ+	me avisaram não precisar de tudo aquilo,
546		MATERIAL ENTREGAR COMECAR ENTAO [[EU AMAR]]	fiquei feliz, entreguei o que precisava e comecei, eu

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			sempre amei
547		LIBRAS (1) mas EU PASSADO SABER-NÃO [[COMO TER]]	Libras, mas antes eu não conhecia a língua
548		SINAL SINAL CONFIGURAÇÃO DE MAO TER TER	os parâmetros gramaticais
549		[[[ESTRUTURA GRAMAT-]]]	a estrutura
550	sLia	[EU-IGUAL-VOCÊ]	Igual a mim
551	sWill	00:24:50 você SABER-NÃO né?	Você não sabia né?
552	oAlda	[[EU]] não sei [[TUDO]] ((mão no rosto)) [PENSAR DESESPERO]	Pensei eu não sei nada disso, caramba!
553	oElen	[GRAÇA EU-IGUAL-VOCÊ]	Igual mim
554	oAlda	EU PENSAR LS NORMAL SINAIS+ SO TOLê	Eu pensava só na língua que eu falava, tola
555	sLia	hh CERTO++	Isso mesmo!
556	oAlda	DESCOBRIR+++	E fui descobrindo muitas coisas
557	oElen	[USAR SINAIS DEPOIS ESTUDAR ESTRUTURA]	Sinalizar, ok, mas estudar estrutura?
558	sWill	ITEM++	São muitas coisas
559	oAlda	[EU DESESPERO] DESCOBRIR++	Me desesperava à medida que descobria novas coisas
560	sWill	[D-E-T-A-L-H-E]	Detalhes
561	sLia	[ITEM++]	Muitas coisas
562		FONOLOGIA MORFOLOGIA SINTAXE TER? SABER-NAO	tem fonologia, morfologia, sintaxe? Eu não sabia!
563	oElen	[PROFUNDê ISSO IMPORTANTE ENTÃO]	São estudos difíceis, é importante,
564		((afirmação))	sim
565	sWill	[IGUAL PORTUGUES] ((espanto))	tem igual a português! Uau!

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
566	oAlda	[VOCÊ-IGUAL-EU]hh	Igual a mim
567	sLia	VERDADE hh	Verdade
568	oAlda	[[EU TENHO DIFICULDADE SIM]]((afirmação))[[PORQUE]]	Eu tenho dificuldade, sim! Porque
569		ANO PARAR ESTUDAR VOLTAR]]mais não((negativa))	fiquei muitos anos sem estudar e pra voltar
570		[[CONSCIÊNCIA-cabeça]]	já não tenho cabeça
571	oElen	VELH@ [[PARECER]]CÉREBRO-TRAVAD@	Com a idade o cérebro fica meio travado
572	oAlda	TEIMOSIA ((afirmativa))VELH@	Fica duro sim, velho e
573		ENFERRUJAD@ CEREBRO-TRAVAD@ [[DEMORAR]]	enferrujado, o cérebro fica lento
574		() CEREBRO-TRAVAD@ [[DEMORAR]]hh	tem que lubrificar pra destravar mas demora
575		É-ASSIM IDADE 40 JÁ 40	é assim com a idade, já tenho 40 anos
576	sWill	[40] JÁ não parece eu acho [[NORMAL]]	40? Não parece. Mas eu acho normal
577		ESTUDAR BOM [[SEU CONHECER]]bem	estudar nessa idade, é bom pra aumentar o conhecimento
578	oAlda	((afirmação))[[É]](2)[[EU TER DIFICIL PORQUE ESTUDAR	Sim, é. Eu tenho dificuldade porque o estudo
579		SEPARAR. EU FILH@ TRÊS EU MEDO SOZINH@ CASA	me separa dos filhos, eu tenho três e fico com
580		TRABALHAR CASA]]eu [[QUASE DESISTIR INÍCIO]] eu	medo de deixá-los em casa e ir trabalhar, por
581		[[QUASE DESISTIR TRANCAR LARGAR PESSOA NÃO]]	isso quase desisti no início, quase tranquei,

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
582		TOCAR-ME TENTAR [[TENTAR IR+]] (1) DESENVOLVER	mas me incentivaram a tocar adiante. Passou,
583		0:26:00 [[AGORA \MAIS-OU-MENOS\ SENTIR]]é[[DIFÍCIL	agora está mais ou menos, é difícil
584		POR EXEMPLO FAZER TRABALHO ABNT EU]]((negação))	por exemplo, fazer trabalhos pela ABNT não
585		ACABAR(1) EU NÃO-CONSEGUIR TEXTO+	consigo! Não consigo redigir seguindo as
586		SEMPRE ERRADO+ TEXTO+(2) [[ENTÃO]]	normas, acabo fazendo tudo errado, então
587		eu [[GOSTAR LIBRAS COMO ENSINAR PROFESSOR É	eu gosto mesmo é de ensinar Libras, ser pro-
588		AMIGO INCENTIVO]]AJUDAR FORÇAR-ME [[IR++ EU]]	fessora, e vou conseguir graças ao incentivo
589		vou [[CONSEGUIR]] (1) [[EU PENSAR EU CAPAZ EU]]	de amigos, acho que sou capaz, eu
590		SABER-NÃO PORQUE SALTAR FORMAR IMPORTANTE	não sabia antes de me formar, antes nem
591		TRABALHAR ANTES NÃO-TER PROLIBRAS NÃO-TER]]	tinha Prolibras!
592		(1) [[FAZER ANTES DESENVOLVER IMPORTANTE	Essas mudanças foram importantes
593		TRABALHAR PROFISSIONAL DESENVOLVER TAMBÉM]]	para a profissionalização do trabalho e para
594		(1) [[APRENDER CONHECIMENTO ISSO IMPORTANTE]]	adquirir conhecimento, foram importantes.
595		[[SABER EXPLICAR PORQUE LIBRAS PORQUE]] COMO	Saber explicar bem a Libras, os porquês e
596		[[NÃO-É]] só >LIBRAS< (1) PRECISAR CONHECER	como, não apenas sair sinalizando,

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			precisa conhecer
597	sLia	[[CONHECER IMPORTANTE]] ((afirmação))	O conhecimento da língua é importante
598	oAlda	ENTÃO [[POR-CAUSA MEU TRABALHO FOCO]]	então por isso o fco do meu trabalho é a
599		[[INTERPRETAR TRADUZIR]] ENTÃO ((afirmação))	tradução e interpretação. É isso.
600		0:27:00	

Anexo 2: Interação 2 - transcrição

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	sAna	00:00:00 LÁ COMPRAR DE-NOVO CANADÁ	Tem que acertar a compra para o Canadá
002	sTeo	DE-NOVO? <u>NÃO</u>	De novo? Não!
003	sAna	((afirmativa))	Sim
004	sTeo	PRIMEIRO EU IR PRIMEIRO SENTIR NÃO(1)BEIJO	Já fui uma vez, não acho que precise novamente
005		TCHAU	tchau
006	sAna	((negação)) imagina DOIS ((afirmação))	Não! Imagina! Duas sim!
007		>DOIS++<	Duas!
008	sAna	((toca sTeo)) [EU FALAR VER IR DIFÍCIL EXPLICAR]	Ei, estou te falando, eu sei, fui lá você não entente
009	sTeo	[NÃO-TER IR NÃO-TER IR NÃO-TER IR]	Nada disso! Não tem que ir nada!
010		((olha para o computador))	
011	sAna	[[NÃO]] LUCIA PERTO É(1) EU LEMBRAR LUCIO	Não! É lá perto da Lucia, o Lucio me lembrou
012	sTeo	POR QUE?	Por que?
013	sAna	PORQUE PRIMEIRO(1) SEGUNDO TERCEIRO [[ACABAR]]	Porque depois que acaba o primeiro, o segundo

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
014		EU QUERER DE-NOVO OK-	o terceiro, quero novamente
015	sTeo	IR <u>NAO</u>	Mas não tem que ir
016	sAna	EU [[IR++]] [((afirmação))]	Tem sim
017	sTeo	[((negação))]	Não
018	sAna	((afirmação))	Sim
019	sTeo	MEMÓRIA HISTÓRIA NÃOhh	Não sei disso, não
020	sAna	((estende a mão a sTeo)) aposta? hh	Quer apostar?
021	sTeo	((negação)) ((afirmação)) ((apertam mãos)) NÃO+	Ok mas não é nada disso
022	sAna	((afirmação))aposta QUERER VOCÊ INSERIR[[OLHAR]]	Está apostado
023		PRONT@ IR JUNTO LOCAL ESTUDAR-	Quando formos juntos ao local de estudo
024	oLuiz	((entrega folha de instruções))	
025	sAna	EVITAR((mimica de filmar))filmar((olha para a câmera))	Toma cuidado, está gravando
026	sTeo	((olha para a câmera)) ((HANG-LOOSE))	Tudo certo...
027	oLuiz	DE-NOVO+hh ((toca sTeo))	De novo. Fica quieto!
028	sTeo	SÉRIO hh SÉRIO hh	É sério!
029	oLuiz	DE-NOVO LER+	Vamos lá, leia
030	sAldo	((olha para aluno fora do grupo))	
031	sAna	<u>EI+</u> POR FAVOR TRABALHO ISSO((aponta p computador))	Ei! Por favor, a gente está trabalhando aqui
032	sTeo	((lendo))O QUE SEU SENTIMENTO-((afirmação, boca))	Qual o seu sentimento- Ah! É isso!
033		((aberta, olha p oLuiz)) ISSO	Isso aqui
034	oLuiz	00:42:00 DE-NOVO LER+ OPINIÃO RESPOSTA+	Vocês leem, dão a sua opinião
035		DISCUSSÃO	e discutem
036	sAldo	[PERGUNTAR+++	As perguntas
037		É PERGUNTAR	
038		((afirmação))	ok
039	sTeo	((lendo)) QUAL [[SENTIR]]	Qual o seu sentimento em relação a

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
040		SEU CARRO QUAL SENTIR ESCOLA FACULDADE QUAL	carros? Qual seu sentimento em relação à escola e faculdade?
041		[[SENTIR SEU RELAÇÃO COMO]]você se [[SENTIR]]	Qual o seu sentimento... Como você se sente com
042		[[ESTUDAR PORTUGUÊS RELAÇÃO	relação a estudar português?
043		((aponta para o papel))[[COMO]]seu[[SENTIR- SEU JÁ+	Como você se sente... essa já foi
044	sAna	((aponta p papel))QUAL SENTIR	Qual o seu sentimento...
045	sTeo	((olha sAldo))SENTIR RESPOSTA NÃO-PODER ((aponta papel))	Eu acho que não tenho como responder a isso
046		DOIS ISSO NÃO-PODER+ (1)<NÉVOA>((olhos apertados))	é tudo muito confuso para mim
047	sAna	((toca sTeo))	Ei...
048	sTeo	((olha sAldo)) MEMÓRIA ((afirmação))(2) MEMÓRIA	Já sei do que se trata, já sei
049	sAna	((olha para câmera)) FILMAR	Está filmando
050	sTeo	((olha para a câmera, bate palmas, olha para sAldo lendo)) ISSO	Isso!
051		OLHAR EXPLICAR ORIENTAR	Me dá uma explicação para me orientar
052	sAldo	ISSO FALAR QUAL VOCÊ [[SENTIR]]	O texto pergunta sobre o teu sentimento
053		em[[RELAÇÃO LIVRO((olha p sAna)) ERGUNTAR É ISSO	em relação a livro, é essa a pergunta
054		((olha p sTeo)) LIVRO PERGUNTAR	pergunta sobre livro
055	sTeo	((afirmação)) ORIENTAR ((polegar para cima, afirmação))YES	sim, então me oriente ok? Sim
056	sAna	LIVRO[[IGUAL]] RONICE ((lábios p baixo, afirmação))	Pode ser sobre o livro da Ronice?
057	sAldo	VOCÊ ACHA O QUE EXPLICAR?	Como assim?
058	sAna	RONICE É [[MESMO]](2) CAPA BONIT@((sorriso))	O livro da Ronice tem uma capa bonita
059	sAldo	ISSO PERGUNTAR RELAÇÃO O QUE LIVRO VOCÊ	A pergunta é sobre a tua relação com
060		TEXTO ISSO ((lábios para baixo))RELAÇÃO TEXTO LIVRO	texto, relação com o texto do livro

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
061		ISSO SENTIMENTO ISSO ESPAÇO	teu sentimento, é por aí
062	sAna	CONTEÚDO(2) ((mexe os dedos))LÍNGUA (1) LIBRAS É	Pode ser sobre Libras ser língua
063		LIBRAS [[LÍNGUA]]	linguagem
064	sTeo	((olha p câmera)) PROBLEMA EU SENTIR RELAÇÃO	O problema é que eu não sei
065		FALAR SABER-NADA ((negação))LER SABER-NADAh	o que falar. Não peguei nada!
066		AVISAR-VOCÊ ACONTECER hh ((olha p sAldo)) VOCÊ	Te aviso pra saber logo! Você
067		SÉRI@ MARCAR DIFÍCIL LIVRO DIFÍCIL TELA	é sério, tem compromisso. Mas isso de livro é difícil
068		INTERNET FÁCIL INTERNET ((toca em sAldo))	computador é mais fácil, internet, não é?
069	sAldo	((lendo instruções))ENGRAÇADO VOCÊ(1)PARAR	Você é um comediante. Espere!
070		NÃO(1) ISSO agora[[ENTENDER]](2) ISSO [[FALAR]]	Não é isso. Agora eu entendi. Aqui
071		[[PERGUNTAR QUAL VOCÊ T-E-U VOCÊ TEU SENTIR]]	pergunta sobre o teu sentimento em relação
072		CONVERSAR RELAÇÃO LIVRO UNIÃO RELAÇÃO	como conversa e se entende com o livro
073	sTeo	[[RELAÇÃO]]	Relação
074	sAldo	((polegar p cima)) (1) OU NÃO VOCÊ LIVRO ISSO VOCÊ	Sim. Ou não. Você e os livros
075		ISSO [[LIVRO]]	essa relação
076	sAna	((polegar para baixo))	Tá mal
077	sAna	EU NÃO-TER FALAR LIVRO NADA RELAÇÃO	Eu não tenho relação alguma com livros
078	sAldo	VOCÊ LER LIVRO JÁ LER?	Você já leu algum livro?
079	sAna	((negação))	não
080	sAldo	((espanto)) <u>NUNCA</u> ZERO?	Nada? Nunca?
081	sAna	LER JÁ PASSADO ESCOLA	Já li na escola
082	sAldo	NÃO! FORA	Não! Fora
083	sAna	[[FORA]] ((mão no queixo, olhos para cima))	Fora? Hum...

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
084	sAldo	VISUAL LIVRO O QUE ESPAÇO? ISSO O QUE?	Deu uma olhada em livro de que área?
085	sAna	EU ESQUECER NOME [[LIVRO]]	Me esqueci o nome
086	sAldo	QUALQUER VOCÊ SENTIR LER SENTIR LIVRO-ISSO	Qualquer sentimento a respeito desse livro
087	sTeo	ELA SABER METÁFORA TÍTULO SABER-NÃO PALAVRA	Ela tem ideia geral, mas não sabe especificar
088	sAna	EU PARECER SÓ DAR-ME SABER ESPAÇO	Recebi o livro mas só tenho ideia do assunto
089	sAldo	((olha p sTeo))VOCÊ já LER?	E você, já leu?
090	sTeo	DAR-ME FELIZ ENTENDER?	Fiquei contente em receber
091	sAldo	LER LIVRO-ISSO? SENTIR ISSO FALAR PERGUNTAR-ME	Ler? A pergunta é sobre o meu sentimento
092		QUAL EU SENTIR LER IMAGINAR LIVRO-ISSO TER	como é meu sentimento com a leitura
093		DEPENDER LER LIVRO-ISSO LER:: PERCEBER-NÃO	depende do livro, uns eu não percebo
094		CONHECER-NÃO PALAVRA CONSEGUIR-NÃO DIFÍCIL	por não conhecer palavras, é difícil,
095		EU SENTIR DIFÍCIL MAIS-DO-QUE OUTRO	é uma das coisas mais difíceis que há.
096	sTeo	PESQUISAR DICIONÁRIO (1)NÃO! DICIONÁRIO	Pesquisa no dicionário
097	sAldo	DEPENDER EU PROCURAR TEMPO NÃO	Mas às vezes não há tempo
098	sTeo	((negação)) DÁ TEMPO	Ah! Dá tempo sim
099	sAldo	VIAJAR	Em uma situação de viagem
100	sTeo	DÁ TEMPO TELEFONE INTERNET TELEFONE hh	Ah! dá tempo, sim. Pela internet
101	sAldo	00:02:37 OK+	Ok
102	sTeo	TEMPO ((olha p oLuiz))VOCÊ	Dá tempo, né não?
103	sAldo	DOIS:: VOCÊ DOIS:: VOCÊ UNIÃO CARRO UNIÃO	A segunda, sobre a tua relação com carros
104	sTeo	[UM DOIS]	Tem duas

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
105	sAldo	INTERAÇÃO UNIÃO CARRO ISSO ((aponta computador))	É o que diz aqui
106		[[SENTIR]] QUAL?	Qual o teu sentimento?
107	sAna	VOLTAR CARRO EU SENTAR CARRO	A respeito de carro, eu uso
108	sTeo	GOSTOS@ CARRO LEVE UM PREOCUPAR NÃO(1)	Acho que é gostoso, te tira preocupações
109		DOIS LIVRE FAMÍLIA EXPLICAR SENTIMENTO?	e também te liberta da família, sente isso?
110	sAna	EU VOLTAR [[PROBLEMA FÁCIL EU-IR LUGAR]]	Eu gosto, sem problema, facilita o deslocamento
111	sTeo	GOSTOS@ SEGUIR CALM@ CARRO VENTAR-ROSTO	É gostoso, tranquilo, sentir o vento no rosto
112		VIAJAR ((olha o papel)) TERCEIR@	viajar. Vamos à terceira pergunta
113	sAldo	EU [[TER CARRO]]VOCÊ NÃO-TER NÃO-PODER NUNCA	Eu tenho carro. Se você não tem não pode nunca
114		AVISAR <u>CARRO</u> GOSTOS@ EU CARRO INTERAÇÃO	falar se é gostoso ou que interage com carro
115	sAna	[SE TER?]	Mas e se tivesse?
116	sTeo	[VOCÊ] [[TER]] <u>NÃO</u> VOCÊ	Mas você tem, e mesmo se um amigo tiver,
117		AMIG@ CARRO AMIG@:: NÃO:: AMIG@:: NÃO+	não! Se um amigo tiver
118	sAldo	EU CONSERTAR INTERAÇÃO UNIÃO++	Eu trato do carro, cuido dele,
119		ISSO CARRO É ISSO	a questão é sobre isso
120	sAna	OK	Ok
121	sAldo	((olha o papel)) [[NÃO::]]FALAR ISSO <u>VOCÊ</u> ::(1)RELAÇÃO	Não! A questão é sobre a tua relação
122	sTeo	[AMIG@ VER CARRO NÃO-TER VOCÊ]	você vê o carro do amigo mesmo que você não tenha
123	sAldo	((segura computador)) [[CARRO]]((acaricia computador))	com o carro,
124		((mão no peito, olha p alto)) ENTÃO::	sentimento, e então?
125	sTeo	((afirmação))((ajeita-se como no banco de carro))	

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
126		((dirigir))JÁ VOCÊ? AMIGO QUALQUER	Você já dirigiu? De um amigo, qualquer um
127	sAldo	[[JÁ+]]	Já, sim
128	sTeo	<RESPONDER++>	Então responda!
129	sAldo	SENTIR SIM	Tenho esse sentimento
130	sTeo	<RESPONDER+> LÁ ((aponta p oLuiz))	Então responda pra ele!
131	sAldo	hh((olha p oLuiz))[[CHATO]]	Cara chato!
132	sAna	OUTR@	A próxima
133	sAldo	ISSO TERCEIR@ (1) QUAL VOCÊ SENTIR RELAÇÃO	A terceira é: qual o teu sentimento em relação a
134		ESCOLA TAMBÉM FACULDADE?	escola e faculdade?
135	sTeo	0:03:42 ((sobrancelhas levantadas))EU SENTIR BOM	Bem, eu me sinto bem,
136		APRENDER PORQUE(2)LIBRAS SORRISO ESS@	aprendo porque o professor Luiz faz Libras
137		RELAÇÃO BOM	existe interação
138	sAna	EU [ESCOLA-]	Em relação à escola
139	sTeo	[PROBLEMA BASE] PREJUÍZO DEPRESSÃO	O problema é que se não tiver essa base dá tudo errado
140	sAna	EU DENTRO ESCOLA RELAÇÃO [[INFORMAR-ME]]	A escola para mim tem a ver com informação
141		CONHECIMENTO TAMBÉM [[AJUDAR-ME]] PENSAR	conhecimento e me ajudar a pensar
142	sTeo	((afirmação))CONHECIMENTO	Sim, conhecimento,
143		FUTURO TRABALHAR SABER PORTUGUÊS	futuro com trabalho, saber português
144	sAna	DESENVOLVER PODER ENTRAR TRABALHAR ESPERAR	como me desenvolver para o mercado de trabalho
145		FUTURO TAMBÉM PROFISSIONAL TRABALHAR ITENS	vou ver, são muitas possibilidades
146	sTeo	[TAMBÉM COMUNICAR ESCREVER COMUNICAR]	também comunicação, escrita
147	sAna	[TAMBÉM ENSINAR [[PRINCIPAL]] ENSINAR]	Mas o principal é ensinar

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
148	sTeo	[[(afirmação)]]	Sim
149	sAldo	[IGUAL SENTIR]	Eu sinto
150		EU-IGUAL-VOCÊ	o mesmo
151	sAna	AQUI FACULDADE [[OBJETIVO]] É PROFISSIONAL	Aqui na faculdade o objetivo é profissional
152	sTeo	TAMBÉM ENSINAR-ME	Também me ensinar
153	sAldo	0:04:09 QUAL RELAÇÃO DOIS:: UM:: SE OUVINTE	Na segunda, tem duas questões. Se um ouvinte
154	sAna	[TER BOM CONHECER DIVERSAS]	Conhecer diversas coisas
155	sAldo	[RELAÇÃO FRAC@ NÃO-SABER] TROCAR ((negação))	estabelece uma relação fraca, não sabe interagir
156		[[NÃO TER]] FALAR POR CAUSA SE SURDO OK ISSO	e só oraliza, a relação fica ruim. Se não, ok. Esse
157		RELAÇÃO ESCOLA SÓ	é o ponto da escola, só isso.
158	sTeo	[CERTO]	Certo
159	sAna	[VERDADE]	Verdade
160	sTeo	QUAL SENTIMENTO INFORMAR-TOD@S <u>DIVERSÃO</u>	Informo qual o sentimento: diversão!
161	sAldo	[[QUARTA]] PERGUNTAR QUATRO ISSO (2)	Pergunta quatro
162		<u>CORTAR</u> + <u>NÃO</u> CORTAR ISSO::	Para com isso!
163	sTeo	EDITAR EL@ EDITAR EL@ SI-PRÓPRIO EDITAR EL@	Ele vai editar
164	sAldo	[DOIS HOMEM MULHER ISSO]	Homem e mulher agora
165	sTeo	EDITAR SABER(3) EU TER FELIZ HOMEM SABER POR	Ele sabe editar. Eu gosto de homem, sabe
166		QUE? NÃO:: BRINCADEIRA	por que? Que nada! Brincadeira
167	sAldo	TEMA SEXO OU HOMEM MULHER QUAL?	O tema é sexo ou relação homem e mulher?
168	sTeo	TEMA RELAÇÃO POR QUE? TEMA	Tema sobre relação? Esse é o tema?
169	sAldo	É?	É?
170	sTeo	EXPLICAR:: EL@ MULHER hh	Vou explicar: sobre mulher, ele é que sabe

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
171	sAldo	ISSO PERGUNTAR É PERGUNTAR	A pergunta é sobre isso
172	sTeo	NÃO-PODER FALAR NÃO-PODER hh	Não consigo falar
173	sAldo	ISSO ENTÃO	Mas é isso
174	sTeo	NÃO-PODER FALAR NÃO-PODER hh	Não consigo falar
175	sAldo	EU TER DOIS DESCULPAR PARAR	Deixa de desculpas, tem as questões
176	sTeo	((bate na carteira de sAna))EL@	Ei! Olha pra ele
177	sAldo	ISSO PERGUNTAR QUAL PERGUNTAR ISSO SENTIR	Essa pergunta é sobre sentimento
178		QUAL RELAÇÃO SEXO HOMEM MULHER QUALQUER	em relação a sexo entre homem e mulher, o que for
179		TER INTERAÇÃO ATO SEXUAL CONVERSA ATENÇÃO	sobre interação, ato sexual, conversa, atenção
180		MÚTUA(1) SE SENTIR [[OUTROS]] PODER(1) PASSAR(1)	sentimento se pode ter outros
181		TER SEGUND@ QUAL VOCÊ RELAÇÃO SENTIR O QUE	e também qual teu sentimento em relação
182		ATO SEXUAL SIM AMOR COMO?	a ato sexual, amor, como é isso?
183	sTeo	hh	
184	sAna	DIFÍCIL RESPONDER DIFÍCIL	Difícil responder isso
185	sAldo	TER TOQUE RELAÇÃO TUDO CLARO	Tocar o corpo, interagir, sobre isso tudo, claro!
186	sTeo	hh	
187	sAna	((olha para outro lado))	
188	sAldo	UM DOIS UM DOIS QUAL? EU TER DOIS DESCULPA	Um ou outro, qual? Tem as opções
189	sTeo	VIAJAR DIVERSÃO	Viajou...
190	sAldo	PERGUNTAR VOCÊ	Eu te pergunto
191	sAna	0:05:50 VERDADE IGUAL+ ((afirmação))	É verdade, sou igual a ele
192	sTeo	NÃO SABER EXPLICAR SEU+ hh	Como? Eu não sabia! Me explique isso!
193	sAna	[EU-IGUAL-EL@ EI+ (1) TER	Eu sou igual a ele, ei! Tem semelhança

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
194		EU-IGUAL-EL@ ACONTECER LIVRE HOMEM MULHER	eu igual a ele, pode acontecer de transar só que
195		EL@ TRANSAR MULHER MAS EU HOMEM TRANSAR	ele transa com mulher e eu com homem
196	sTeo	VERGONHA VER-EL@ VERGONHA hh	Ela está com vergonha, to vendo isso
197	sAna	EU PORQUE EU () SABER	É porque
198	sTeo	NORMAL NÓS GOSTAR PORQUE ESTAR CABEÇA	Na boa, a gente gosta porque é liberal, mas
199		ABERTA POUCO hh	só um pouco
200	sAldo	po ((mão para cima))	Para com isso
201	sTeo	TANTO FAZ EL@ EDITAR	Não tem problema, ele vai editar
202	sAna	PRÓXIMA	A próxima
203	sAldo	COMO VOCÊ SENTIR ESTUDAR [[PORTUGUÊS?]] COMO	Como você se sente estudando português? Como
204		SENTIR RELAÇÃO VOCÊ PORTUGUÊS?	se sente me relação ao português?
205	sAna	PORTUGUES ((olha o papel)) EU TER SENTIR TER	Português. Eu sinto que há
206		OBSTÁCULO (1) PORQUE MULHER PROFESSOR	obstáculos porque a professora
207		FALAR-BOCA EU ((testa franzida)) EU SEMPRE	oraliza e eu não entendo, eu sempre
208		PERGUNTAR O QUE?- (2) PORQUE TRADUÇÃO DIFICIL	faço perguntas porque a tradução é difícil
209		DESENVOLVER OBSTÁCULO ((lábios para baixo))	mas o obstáculo persiste.
210	sAldo	IGUAL((olha p sTeo))SENTIR PORTUGUÊS como é	Igual a mim. E você, como se sente, como é
211		PORTUGUÊS?	com o português?
212	sTeo	EU SENTIR RELAÇÃO PORTUGUÊS DÁ APRENDER TER	Eu sinto que dá para aprender,
213		MAS DEPENDER CONHECER NÃO DICIONÁRIO (1) BOM	mas se eu não conhecer, posso usar um dicionário
214		GOSTAR	é bom, eu gosto

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
215	sAldo	SENTIR DEPENDER NÃO SABER VOCÊ CABEÇA-VAZIA	Você sente que eventualmente você não acompanha
216		SABER-NÃO VOCÊ-IGUAL-EL@	o conhecimento
217	sTeo	PORQUE TEMPO FALAR CABEÇA-VAZIA EXPLICAR	Porque tem hora que eu falo que não sei nada
218		LER+ [[ENTENDER]] SIM DICIONÁRIO PERGUNTAR	mas se me explicar, eu ler, usar o dicionário e
219		ENTENDER?	perguntar, vou entender, entendeu?
220	sAldo	0:07:00 OK	OK
221	sTeo	OK. EL@ VERGONHA EL@ DIFÍCIL	Ok. Ela está envergonhada, é tímida
222	sAldo	[É PORTUGUÊS ISSO PORTUGUÊS] LER	Essa é sobre português. Em relação a leitura
223		EU-IGUAL-VOCÊ ((olha o papel))SE PORTUGUÊS LER	sou igual a você, tenho
224		é DIFÍCIL [[POUCO]] ((afirmação))SENTIR (1) PORQUE	alguma dificuldade porque sinto
225	sTeo	((afirmação))	Sim
226	sAldo	PORTUGUÊS FORTE (2) [EU [[NÃO-CONSEGUIR]]]	que o português é muito forte e eu não consigo
227	sTeo	[HÁBITO NÃO <PRÓPRIO> L1]	não é nossa língua materna
228	sAldo	ENSINAR-ME <NADA> ((negação))POR CAUSA FALAR-ORAL	que me ensinem nada porque oralizam
229		ENTÃO ((negação)) [[IGUAL]] [[EU-IGUAL-sAna]]	e acontece
230		[[EU ACONTECER IGUAL-VOCÊS]]	comigo igual com vocês
231	sAna	[[OUTR@]] (1) OUTR@ FINAL PERGUNTAR(1)	Outra coisa: outra pergunta
232		QUAL VOCÊ SENTIR AULA LIBRAS-((lábios p baixo)) (1)	Qual o seu sentimento sobre aula em Libras
233	sTeo	<RELAXAR>	Relaxa
234	sAna	((toca sTeo)) [[POR FAVOR]] ((afirmação)) [[AULA LIBRAS]]	Ei, por favor... Libras
235		DENTRO [[ENSINAR]] LIBRAS	no ensino

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
236	sTeo	EU <IDENTIDADE> ENTÃO?	Tem a ver com identidade?
237	sAna	PARAR [[SABER]] IDENTIDADE [[SOBRAR]]	Perai, não tem a ver com identidade,
238		EU [[FALAR]] VOCÊ ENTRAR SALA DE AULA PROFESSOR	eu falei sobre salas de aula com professores
239		LIBRAS OUVINTE SURDO PRINCIPAL [[ESTUDO]]	surdos ou ouvintes praticantes
240		LIBRAS POR CAUSA LIBRAS OK((interrogação)) OU	de Libras ou
241		SENTIR-	você sente-
242	sTeo	NÃO:: DEPENDER [[ENTENDER]]	Ah! Depende. Entendi.
243	sAna	EI EU BETTER MAIS-DO-QUE LIBRAS PORTUGUÊS	Olha, pra mim, em Libras é melhor do que em
244		PORQUE UNIÃO COMUNICAÇÃO CONHECIMENTO	português porque se consegue uma comunicação
245		LIBRAS DÚVIDA (1) ah! PERGUNTAR PORQUE	para o conhecimento, se tem dúvida pergunto
246		INTERAÇÃO FÁCIL PESSOA(2) INTERAÇÃO LIBRAS	porque a interação é fácil com o professor em
247		EXEMPLO [MULHER]	Libras, basta ver o exemplo daquela professora
248	sTeo	[<SIM>] BOM SEU LIBRAS INTERAÇÃO mas	Ok, de acordo com a interação em Libras, mas
249		[[PRECISAR SABER PORTUGUÊS PORQUE LIBRAS]]	precisa saber português, porque Libras
250		SINAL++	é só de sinais
251	2S3	((toca sTeo)) <u>PARAR</u> (1) EU não [[FALAR]] PORTUGUÊS	Para. Eu não falei de português, não.
252		((negação))EU FALAR[[LIBRAS]] <u>FOCO</u> ((aponta p papel))	Eu falei de Libras, que é o foco do trabalho
253	sTeo	((olha p sAldo)) EL@-MANDAR-ME ((lábios p baixo))hh	Xi...Ela está mandando em mim
254		(olha para sAldo)MULHER HOMEM CAMINHAR ENCONTRAR MEDO	Nessa guerra dos sexos eu fico com medo
255	sAldo	<L-I-B-R-A-S> ((seriedade))	LIBRAS

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
256	sTeo	((muda postura))((sério))((afirmação))LIBRAS DÁ	ok, em Libras é possível porque
257		PORQUE SURD@INTERAÇÃO EU-IGUAL-OUTR@ INTERAÇÃO	com surdos há interação porque somos iguais
258		COMUNICAÇÃO CLAR@ MAIS-DO-QUE NÃO-TER PORTUGUÊS	a comunicação é muito mais clara do que em português
259		((olha p sAna))VOCÊ-DESIGUAL-EU	Se você me maltratar vou ficar
260		[DEPRESSÃO]	deprimido
261	sAldo	[ISSO DIFERENTE] (1)EU ACHO MAIS É LIBRAS(1)	É diferente, eu acho que o mais importante é em
262		MAIS IMPORTANTE PORQUE IGUAL APRENDER SENTIR	Libras, porque fica igual, a gente aprende e se sente
263		<u>MELHOR</u> :: (1) SE TER COMO [[DOIS]] ah! MELHOR	melhor
264	sAna	((entrega papel p oLuiz)) PRONT@ OK	Tudo pronto, ok
265	oLuiz	TUDO?	Tudo?
266	sAna	((polegar para cima))	Tudo
267	sAldo	TEMPO-ATRÁS AGORA [[SÓ ANTES]] ISSO LIBRAS(1) SE	Antigamente pensava somente na Libras
268	sTeo	[(afirmação)CERTO]	Certo
269	sAldo	TER VONTADE FUTURO DOIS DESENVOLVER melhor	mas eu gostaria que no futuro pudesse ter as duas
270		MUITO-MAIS	e se desenvolveria muito mais
271	sTeo	PODER DOIS	Pode as duas
272	sAldo	SORRISO EL@ LIBRAS((afirmação))	O Luiz faz Libras, bom!
273	sTeo	EL@ PROFESSOR LIBRAS EL@ SORRISO BOM	Ele faz Libras e é bom
274		PROFESSOR BOM(3) ENTÃO?	professor. E agora?
275	sAna	EI:: PERGUNTAR PAPEL ENTREGAR TOD@S NÓS-TRÊS?	Uma pergunta: esse papel foi entregue a todos ou somente a nós três?
276	sAldo	Cada um CADA-UM	Para cada um
277	sTeo	CADA-UM ((afirmação))	A cada um, sim
278	sAldo	0:09:17 ((tecla no computador))AJUDAR TABLET	O tablet é melhor

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			para fazer
279		IDENTIDADE ((mão para cima))	login, droga!
280	sTeo	hh	riso
281	sAna	O QUE?	O que?
282	sAldo	GOOGLE DRIVE((tecla no computador))	Google Drive
283	sAna	ISSO ACEITAR ENVIAR?	Aceita o envio?
284	sAldo	MAS COLOCAR COLOCAR calma PRONT@(3) EU FAZER	Sim, mas tem que ter calma para conseguir
285		ATRÁS+ IGUAL UM MOSTRAR TOD@S	Eu já fiz isso há um tempo atrás, vou
286		MOSTRAR-VOCÊS ((aponta p tela)) ISSO IGUAL PAPEL	mostrar a vocês, isso aqui é o mesmo que o papel
287		olha VER	dá uma olhada
288	sAna	DE-NOVO	De novo
289	sAldo	ESPERAR (2) [[TRINTA SEGUNDOS? MINUTOS?]]	Espere. Trinta segundos ou minutos? Bem,
290		TRINTA((afirmação)) [[SEGUNDOS]]	trinta segundos
291	sAna	FALAR TRINTA ACABAR FALAR hh	Ele falou que tinha trinta
292	sAldo	TRINTA SEGUNDOS OU MINUTOS?	Trinta segundos ou minutos?
293	sAna	SEGUNDOS	Segundos
294	sAldo	Ah! OK QUASE ISSO PRONTO COMEÇAR HISTÓRIA	Ah! Ok. Está quase pronto, começa com a história
295		APARECER ISSO só ((mão p lado))	é só isso
296	sAna	VOCÊ ORGANIZAR?	Você já organizou?
297	sTeo	UM SÓ	Só um
298	sAldo	AVISAR EL@ EXPLICAR AVISAR-ME MELHOR	Avisa a ele para me explicar melhor
299	sTeo	>VOCÊ CONVERSAR LÁ< BOM [[OCUPADO]] OK PENSAR	Você explica bem que tem andado ocupada ok?
300		TER COMPARAR ESTUDO FORA DESS@ SEGUND@	Senão vai ficar complicado fazer outro trabalho
301		0:10:36 DENTRO DESU OK (2) COMPARAR OK (2) EL@	além do que já tem que fazer para o DESU. O

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
302		PROFESSOR DÁ(2) >QUERER-NÃO TRABALHO DE-NOVO<	professor vai aceitar. Eu não quero outro trabalho, de novo
303	sAldo	VOCÊ [[BRANCO]] (1) ((toca sTeo))	O que está em branco... Ei!
304		TRABALHO BRANCO [[OLHAR]]((aponta a tela))	A parte do trabalho que tem que responder é essa.
305	sTeo	((toca sAna)) ONTEM EU-E-VOCÊ FAZER (1) PRIMEIRO	Lembra que ontem a gente fez o primeiro?
306		EL@ FALAR EL@ LÁ TRABALHAR-LÁ SOZINHO	Ele falou que estava trabalhando lá em cima
307		MODIFICAR ISSO	e modificou sozinho
308	sAna	PORQUE?	Por que?
309	sAldo	EU [[PENSAR]] ((tecla no notebook))	Eu acho...
310	sTeo	((aponta tela)) NÃO	Não
311	sAldo	ISSO (1) EL@ ESTRANHAR PRIMEIR@	Isso. Ele estranhou primeiro
312	sAna	ESTRANHO (3) ((tecla no notebook))	Estranho
313	sAldo	TIRAR EU TIRAR ISSO ((aponta tela)) DEPOIS TIRAR ISSO	Elimina essa e depois essa
314	sAna	>CERTO<	Ok
315	sAna	FALTAR DOIS	Faltam duas
316	sTeo	>EL@-oLuiz[[FALAR]] EL@-oLuiz FALAR VERDADE EL@<	Ele falou... ele falou, na verdade, deu só o exemplo
317		>FALAR MAIS SURGIR [[POR EXEMPLO]]< R-O-N-I-C-E	da Ronice,
318		MAS COMEÇAR [[PRIMEIR@]] COMEÇAR EU-VOCÊ>sAldo	mas começamos primeiro pela quatro.
319		>QUATRO+ FALAR EL@-oLuiz<	Foi o que ele falou.
320	sAldo	ISSO VER ((aponta tela)) só?	É só isso aqui?
321	sAna	NÃO(1) CONTINUAR(1) POR EXEMPLO EXPLICAR	Não, é uma continuidade. Por exemplo: depois da
322		FALAR (2) ISSO ((aponta tela)) SURGIR LETRAS-LIBRAS	explicação disso, o surgimento do Letras-Libras,
323		((aponta tela)) PROJETAR FILMAR ACABAR VOLTAR	projeta o que foi preparado e volta ao

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			tema
324		COMEÇAR PRÓPRIO É PRINCIPAL [[VERDADE]] ISSO	principal, esse aqui.
325		((aponta tela)) MAIS PRINCIPAL	Esse é o principal
326	sAldo	OK ((afirmação))	Ok
327	sAna	ó (1)((aponta tela))RONICE((aponta tela))(1) RIO	Olha: Ronice, Rio,
328		((aponta tela))(1) MARIANNE STUMPF ((aponta tela)) TARCISIO	Marianne Stumpf, Tarcísio
329	sAldo	OK (2) ISSO	Ok. E esse?
330	sAna	TARCISIO	Tarcísio
331	sAldo	((gesto em círculo)) OUTR@	Fechou. E o outro
332	sAna	0:11:56 É OUTR@ ASSIM BOM(2) OUTR@	Esse outro, assim, está bom. E o outro
333	sAldo	ESS@ DEPOIS	E esse
334	sAna	FALTAR GRAVAR NADA	Falta gravar, não tem nada
335	sAldo	ESS@[[DEPOIS]]vai (3) [[GRAVAR]](3) ESS@ GRAVAR	Esse depois vai ser gravado, essa gravação
336	sAna	[COLOCAR AÍ]	[essa falta]
337	sAldo	ESS@ GRAVAR ESS@ acho MAIS-OU-MENOS EU-VOCÊ	Essa gravação a gente já fez
338		GRAVAR COLOCAR++	mais ou menos, e enviamos
339		É-ASSIM (1) VER NÚMERO-UM JÁ-FOI (1) EU-VOCÊ	Está pronto. A primeira questão já foi feita e agora
340		[[SEGUND@ RESUMO TEMPO]] PORQUE EL@ pediu	nós temos que fazer o segundo resumo que ele pediu
341	sTeo	>EU ACHAR QUERER PERGUNTAR<(1)((toca sAldo e sAna))	Eu acho que essa pergunta quer...
342	sAna	((mão p alto)) >ISSO ENTREVISTA< ((olha p sTeo))	Essa entrevista...
343	sTeo	((afirmação)) /VER/(1) (toca sAldo)>MUDAR<	Olha, muda isso
344	sAldo	(sobrancelha franzida) ah! verdade >ENTREVISTA<	Ah! É verdade, a entrevista.
345	sTeo	>ISSO ENTÃO ESPERAR VOCÊ [MUDAR SINAL-PRÓPRIO<]	Isso, então, você muda o que <i>fulan@</i>
346	sAna	[>OK CERTO PORQUE<]	[Ok, certo, porque..]

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
347	sTeo	SABER ESQUECER VOCÊ FALAR GRAVAR ITEM A ITEM	sabe, esquece isso, você falou em gravar os itens,
348		MELHOR CASA-VOCÊ-sAldo CASA-EL@ MELHOR JUNTO	melhor na sua casa, na casa dela, em grupo em
349		>CASA DENTRO<((sobrancelha franzida))((mãos abertas))	uma casa qualquer ou lugar,
350		CASA QUALQUER VOCÊ INES AQUI	pode ser na sua casa, no INES, aqui;
351		PESSOA^PESSOA ENCONTRO LIBRAS VOCÊ OPINIÃO	a gente se encontra, conversa e troca ideias,
352		>OPINIÃO ENTENDER?<	entendeu?
353	sAldo	>SOZINHO VOCÊ-sTeo< marca	Então você marca
354	sTeo	>QUALQUER+<	Qualquer coisa
355	sAldo	((olha p teto)) >ACHAR CEDO EU NÃO-TER<	Acho que pode ser cedo, não tenho nada nove horas
356		[[NOVE]]horas CASA EU vou [[PARTIR DOIS]] horas (2)	na minha casa até às duas...
357	sTeo	((afirmação))>PORQUE EU [[SEMPRE]] DOZE<	Pode ser, mas eu até meio-dia
358	sAna	[>TER ENCONTRAR<]	[Esse encontro...]
359	sAldo	[>TRÊS(1) DOIS(1)<]	[Três horas, duas horas...]
360	sTeo	>EU NÃO-PODER SEMPRE DOZE< [[ACABAR]] DOZE	Eu não posso ficar depois de meio-dia, tenho
361	sAna	>EU LIV- TRABAL- NÃO<	[Eu tenho que trabalhar]
362	sTeo	>COMIDA<	que comer
363	sAldo	sair? >ENTÃO EL@sTeo TENTAR ESCREVER DOIS<	Não pode sair? Então eu e ele tentaremos fazer as
364	sAna	>EU PEDIR PEDIR [[CASA]]<	Eu peço que seja na minha casa
365	sTeo	>POR QUE VOCÊ-sAna CHEGAR ATRASO<	Por que você chegou atrasada,
366	sAldo	>TRÊS QUATRO<	questões dois, três e quatro
367	sTeo	DOIS? POR QUE VOCÊ VIR ATRASO?	duas horas? Por que você chegou atrasada?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
368	sAna	VOCÊ SABER PROBLEMA LÁ COMBINAR	Você sabe o problema de lá, a gente combinou
369	sTeo	>MENTIRA< ((mão p sAldo)) ((olha p alto))	Mentira!
370	sAldo	VOCÊ PARTICULAR IR SINAL-PROPRIO >NÃO<	Você vai sozinho com <i>fulan@</i> Não!
371	sTeo	(1) PODER PERGUNTAR-sTeo? ((mãos sobrepostas))	Posso te perguntar uma coisa?
372		>LÁ EU SINAL-PROPRIO< (1) ((olha p tela))	Eu e el@ <i>fulan</i> ...
373	sAldo	>OK++< ((olha p tela))	Ok
374	sTeo	((toca sAna))	
375	sAna	>VOCÊ-sTeo< ((aceno)) SE APARECER PROBLEMA	Se houver algum problema no trabalho é por sua
376		TRABALHO VOCÊ ((aponta sTeo)) hh ((afirmação))	culpa
377	sTeo	((sobrancelhas franzidas))((toca sAna))((negativa))	Que nada!
378	sAna	0:13:10 ((Hang-Loose)) (lábios baixos)]	Ok
379	sAldo	ISSO EU PARÁGRAFO LÁ	Esse trecho eu faço
380		ISSO EU L-I-() DIMINUIR PUXAR TELA LÁ MAIS OU	um resumo para apresentar alguma coisa,
381		MENOS ((aponta p tela)) OLHAR	olha.
382	sAna	>O-QUE SABER OLHAR?<	Olhar o que?
383	sAldo	((aponta tela)) (2) AGRADECER A-G-()M-E-N-T-O	Aqui, agradecimento
384		agradecimento O-B-G-O obrigado	obrigado
385	sAna	>O-B-R-I-G()você-sAldo TIRAR<	Descarta o agradecimento
386	sAldo	COMO se E-S-[[C-R-E-]]ve((mãos intercaladas))	como se escreve, mas...
387		((lábios baixos)) (1)EU [[PERGUNTAR AGRADECER]]	eu perguntei sobre o agradecimento
388	sTeo	EL@>sAna FALAR O-B-R-I-G-O	Ela falou sobre o agradecimento
389	sAldo	NÓS-	Nós...
390	sAna	((negativa))>PARAR<(1)FALAR VERDADE EU ((mãos abertas))	Olha só, eu vi
391		DENTRO ESTUDAR ((mãos abertas)) B-O-R obrigado	um estudo com um agradecimento
392		BONIT@ B-O-I-G-O DENTRO EXEMPLO T- texto CERTO	bonito, era um texto simples e

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
393		EGOISTA ((mãos abertas))PARECER [[PUBLICAR]] LETRAS	original, parecia para publicação e o agradecimento
394		TEXTO ((mãos abertas)) A-G-R-E- [[DIFERENTE]]	era diferente
395		ENTENDER?(1)PARAR(1)EU UM OUTRO DIFERENTE	entendeu? E mais, eu vi dois,
396		DIFERENTE ESS@((aponta tela))[[PARECER]]MAIORIA	bem diferentes entre si, mas que tinham
397		TÍTULO OBRIGADO [[TEXTO]] EU AGRADECER-MUITO	o mesmo texto de agradecimento seguindo o formato
398		FAMÍLIA PORQUE APOIO >ITEM++ pá++<(2)	"eu agradeço muito à minha família pelo apoio etc.
399	sAldo	((mão aberta))((cabeça inclinada))	Entendo
400	sAna	>DIFERENTE< ((mãos abertas))((lábios p baixo))	Formas diferentes
401		NÃO-ADIANTA-NADA LIVRE IGUAL SIGNIFICADO (6)	mas com significados iguais.
402		((aponta p tela)) IGUAL SIGNIFICADO	Aqui, olha, o mesmo significado
403	sAldo	COLOCAR ISSO TROCAR R- [referência REFERÊNCIA]	Podemos colocar nas referências
404	sAna	[IGUAL((aponta p tela))]	Isso está igual
405	sAldo	((toca sAna)) PORQUE (2)	Porque...
406	sAna	IGUAL SIGNIFICADO NÃO-PODER	Não é a mesma coisa
407	sAldo	DOIS PEGAR-DESLOCAR-COLOCAR ISSO FRASE MAS-	A gente pega um e outro e usa, mas...
408	sAna	[[NÃO]](1) EU [[FALAR]] falando((aponta a tela))(2)	Não! Eu estou falando disso aqui, a gente tira uma
409		>IGUAL PALAVRA-PALAVRA[[TIRAR UMA]]SIGNIFICADO<	das duas palavras iguais com significado...
410	sAldo	[EU UMA-OU-OUTRA	Eu acho que
411		TIRAR TANTO-FAZ COLOCAR TEXTO INVENTAR	tanto faz, a criação do texto é livre
412	sTeo	VOCÊ-sAna [[>IDEIA<]] DÚVIDA NÃO PORTUGUÊS	Você sabe que eu tenho dúvida em português
413	sAna	EU AJUDAR EU PUXAR hh	Eu ajudo, te salvo
414	sTeo	TER(1)EU DÚVIDA POUCO DIRIGIR VOCÊ POUCO	Eu tenho dúvidas quanto à sua capacidade

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
415		DIRIGIR POUCO hh(2) AZAR TOCAR NÃO	de me ajudar. Ih! Fiz besteira aqui
416	sAldo	((aponta p tela))SEMPRE COLOCAR [[>INFORMAR<]]	Tem que colocar informação
417		0:14:26 (1)VOCÊS TER LIGAÇÃO PRENDER RESPOSTA++	Vocês têm como fazer as
418		[[FAZER]] DIGITAR ISSO?	respostas digitadas?
419	sAna	EL@-sTeo [[SABER]]	Ele sabe
420	sTeo	TER	Sim
421	sAldo	EL@-sAna PRENDER NÃO-TER PRENDER NÃO-TER	Ela pode fazer as possíveis
422		VOCÊ-sTeo LIGAÇÃO EL@ SÓ ORGANIZAR EU COLOCAR	conexões e organizar, eu faço a
423		COLOCAR+	preparação final
424	sAna	((mão aberta))((afirmação))	Sim
425	sTeo	RESPOSTA ((aponta p tela))	Tem a resposta aqui
426	sAna	((aceno))	
427	sAldo	ah!:: ((afirmação)) (1) >LEGAL<(1) >OCUPADO PENA<	Ah! Legal. Uma pena
428		TRABALHAR COLOCAR PENA DIFÍCIL DIFÍCIL	que o trabalho já foi feito, foi difícil saber
429		EL@ SABER ORGANIZAR EL@ ISSO DESENVOLVER	e organizar tudo, desenvolver e
430		[PRONTO-]	terminar...
431	sAna	[>CERTO<(1) COMBINAR ISSO SABER COMO?	Isso mesmo. A gente precisa combinar. Como?
432	sTeo	>DOIS AMANHÃ DOIS<(1) DOIS TRÊS [[EU]] VIR DOIS	Amanhã eu venho aqui entre duas e
433		TRÊS DOIS [TRÊS-]	três horas...
434	sAna	[CERTO AMANHÃ] CERTO? HORAS CHEGAR?	Vem mesmo? A que horas?
435	sAldo	((afirmação))CERTO EU [[MANHÃ]] OITO EU TREINAR	Sim, com certeza; de manhã cedo às oito eu tenho
436		E-N-S-A-R-I ensaio EU [[ROTEIRO]] ((afirmação))	ensaio. Depois
437		ORGANIZAR GRAVAR HD ORGANIZAR TEMPO LIMITE	tenho gravação como sempre e
438		[[DEPOIS]]((afirmação))TER IR(1) DÁ	depois saio. Dá sim

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
439	sAna	MAS >O-U+< (1) MAS(1) VOCÊ SAIR TEMPO DOIS	Ok. Mas você saindo de lá às duas
440		CHEGAR-AQUI TRÊS AQUI?	chega aqui às três horas?
441	sAldo	[[DOIS]] >MAIS OU MENOS< [[PORQUE]] EU	Saio por volta das duas horas, porque
442		CINCO-DURAÇÃO COINCIDIR RELÓGIO(1) [[NOVE]]horas	o tempo de ensaio é de mais ou menos cinco horas,
443		[[MAIS OU MENOS]]ATÉ DOIS minuto >DEZ< mais [[CERTO]]	o ensaio vai até duas ou duas e dez, e o mais certo
444		TRÊS >CHEGAR-AQUI<[[TRÊS]](1) [[DEPENDER]] ATRASAR	é eu chegar aqui às três horas, mas posso atrasar
445	sAna	TRÊS >CHEGAR-AQUI TRÊS< MARCAR	Três horas aqui, marcado?
446	sAldo	CHEGAR-AQUI [SABER-NÃO]	pra chegar aqui, não sei
447	sAna	[TRÊS MARCAR]	Marcado às três
448	sTeo	NÃO-PODER LIVRE EU SEIS DOZE FAZER-NADA EU	Tô fora. Estou livre de seis às doze, sem fazer nada
449		PRAIA CHEGAR-AQUI ATRASAR (negação)NOME?((tecla))	posso até ir à praia porque vocês vão chegar depois
450	-	(4) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	Seu nome?
451	sAldo	0:15:29 VOCÊ-sAna email TER? EL@ EMAIL TER EMAIL?	Você tem o email? Email dele?
452	sAna	TER(1) >ENVIAR-ME EU-ENVIAR-TE JÁ EU JÁ<	Tenho, e já enviei pra vocês
453	sTeo	ENVIAR-ME? (negação) >NUNCA<	Você nunca me enviou!
454	sAna	EU ENVIAR-TE DAR-TE DENTRO GOOGLE DRIVE	Eu te enviei adicionado no Google Drive
455		DENTRO BRUNO	do Bruno
456	sAldo	GOOGLE DRIVE::?	Google Drive?
457	sTeo	[[[MEU EMAIL É MEU]]]TER EMAIL VOCÊ TER	Você tem o
458		EMAIL TER	meu email
459	sAldo	compartilhado?	Compartilhou no Google Drive?
460	sTeo	((afirmação)) GOOGLE DRIVE(1) ((toca sAna))EU MAIL	Sim, no Google Drive. Olha, me

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			manda o
461		DEL@-sAldo EMAIL DEL@-sAldo	email dele, manda?
462	sAna	((pega celular)) Aulio	Aulio
463	sAldo	É (1) COLOCAR	Sim, isso
464	sTeo	((olha tela))>TER<	Achei
465	sAldo	LER TEU (1) VOCÊS dois SÓ EU NÓS	Você lê o de vocês três e depois junta com o meu
466	sTeo	LEGAL	Ok
467	-	(7) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
468	sAldo	0:15:59 perai((toca sTeo)) ISSO-TELA (2) [[PERGUNTAR]]	Peraí, ei, quanto a isso aí, tenho uma pergunta:
469		POWER POINT SALVAR [[LIVRE]] PORQUE	Se gravar muita coisa, à vontade, no Power Point,
470		[[OCUPADO-OCUPADO]] DESENCONTRAR	fica pesado e não roda
471		LIMITE-LIMITE NÃO (2) VER ((afirmação))	tem que tomar cuidado
472	sTeo	VER NÃO CONTINUAR ((aponta tela))	Veja, não tem problema, está rodando, aqui
473	-	(7) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
474	sAna	((mostra celular p sTeo)) SEGUNDO	O segundo
475	sTeo	((olha celular, olha sAldo)) JUNTO EL@>sAna MOSTRAR-ME	Ela fica me mostrando o segredo dela,
476		>EU ROUBAR DEL@-sAna SEGREDO<	vou acabar roubando...
477	sAna	((toca sTeo, sorri))	Pára!
478	-	(4) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
479	sTeo	NASCER NOVE-QUATRO-NOVE-QUATRO VOCÊ-sAna?	Você nasceu em noventa e quatro?
480		NASCER NOVE-QUATRO SABER-NÃO	Eu não sabia!
481	sAna	POR QUE?(1) POR QUE?(2) >ZOMBAR-ME<? hh	Por que, hein? Tá me zoando?
482	sAldo	UM-NOVE-QUATRO-NOVE-QUATRO VOCÊ-sAna [[NOVA]]	1994? Você é muito nova!
483		VOCÊ-sAna ((olha sTeo))	Não é?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
484	sTeo	PENSAR CRIANÇA DESCULPAR UM-NOVE-QUATRO	Tem que relevar, ela é uma criança de 1994
485	sAna	PENSAR IDADE?	Pensou que eu tivesse que idade?
486	sAldo	DIFÍCIL(1) PARECER ABAIXO DEZOITO(1)DEZENOVE	Difícil, mas parece menos, uns dezoito, dezenove
487	sTeo	PRECISAR ((negativa)) FALAR ORGULHO	Nem precisa falar que está toda prosa
488	sAna	PENSAR EU [PENSAR-]	Você pensa...
489	sAldo	[UM-NOVE-NOVE-QUATRO]	1994...
490	sAna	NÃO EU DOZE EU DOZE VINTE-E-DOIS PENSAR EU	Não, dia doze vou fazer vinte e dois anos. Pensou
491		VELH@? PENSAR EU IDADE MAIS-OU-MENOS?	que eu fosse mais velha? Que idade mais ou menos?
492	sAldo	((negativa)) ((lábios baixos, mão para cima)) [[ABAIXO]]	Não sei, mas pensei menos
493	sTeo	não [[PRECISAR]] FALAR DEL@ (1) EL@sAna ACREDITAR	Não precisa ficar dando corda, ela acredita
494		IDADE ORGULHO VINTE ORGULHO não [[PRECISAR]]	que ter vinte anos é motivo de orgulho,
495		((mão rodando))	deixa pra lá
496	sAldo	O-R-A-L	Original
497	sTeo	é ((afirmação)) ((mão rodando))	É, deixa ela
498	sAldo	O-R-A-L CERTO	Original, tá certo
499	sTeo	SILENCIO hh	E fique calada!
500	-	(3) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
501	sAldo	POR QUE((toca sTeo))EL@sAna IDADE CRIANÇA EL@sAna	Ela não gosta de parecer criança, acha
502		não [[GOSTAR-NÃO NÃO]] gosta (1) VELHA SUPERIOR	que ser mais velha é superior,
503		EL@sAna ((negativa))	não gosta de parecer nova
504	sTeo	EU [[GOSTAR]] EU GOSTAR EU CRIANÇA GOSTAR	Eu gosto muito de ser novo, gosto sim,
505	sAna	[CERTO(1) EU CRIANÇA CERTO]	Ok, sou uma criança
506	sTeo	((ombros altos, lábios baixos)) NORMAL(2) VOCÊ@sAna DAR	é normal. Você precisa não levar

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			otários
507		O-T-A-R-I-O (2) CERTO NA-VERDADE PASSADO	a sério. Isso mesmo, vocês sempre
508		sAldo-DIFERENTE-sAna-DIFERENTE (2) ENVIAR-sAldo-sAna(1)	foram diferentes. Enviei pra vocês dois.
509		sAldo-ENVIAR-ME-sAna-ENVIAR-ME ACABAR (2) LEGAL	Agora vocês me respondem e a gente termina isso.
510		((toca sAldo))	Ei!
511		(20) ((sAldo sTeo sAna olham outro grupo))	
512	sTeo	ENTENDER-NÃO?	Não entendeu?
513	sAna	((mão rodando))(negativa) EU FALAR SOZINH@	Não, deixa pra lá. Falei comigo mesma.
514	-	(4) ((sTeo sAna olham a tela, sAldo olha outro grupo))	
515	sAldo	() DESCULPAR:: EU FAZER ORGANIZAR VER	() Desculpem. Eu faria a organização pra ver
516		COMBINAR NÃO MUDAR S-R-() APAGAR DESISTIR	o que combina ou não, mudando () e apagando
517		CLICAR (2) ((afirmação)) CLICAR (1) PRONT@	nesse ponto. Sim, nesse ponto. Pronto!
518		((aponta tela)) [[PRETO]]	Isso aí podia ser preto
519	sTeo	LEGAL >ENTENDER< OK(1) RESSALTAR	Legal, entendi. Ok, ressaltar mais
520	sAna	((aponta tela))(2) TIRAR ISSO CONTINUAR R	Isso aqui sai, isso continua como referência
521	sAldo	ISSO R-O-S-T-I-A	Si, a referência
522	sAna	REFERÊNCIA	Referência
523	sAldo	((toca sTeo)) MUDAR [[BRANCO]] LINHA PRETO ENERGIA	Ei, muda essa linha branca para preta, fica mais
524		MUDAR ISSO PRETO ISSO	forte, muda para preto
525	-	(4) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
526	sAldo	LEGAL (1) [[BRANCO+]] ISSO ((aponta tela))(2)	Isso! Branco. Aqui, olha.
527		((punhos cerrados)) <u>SABER</u> >PRONTO<	Viva! Eu sabia! Acabou.
528	-	(4) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
529	sAldo	ISSO ((aponta tela)) B-L-I-B-I TIRAR	Aqui, tirar da bibliografia
530	sAna	((afirmação))	Sim
531	-	(5) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
532	sAldo	>PRONTO< ((afirmação)) [[REFERÊNCIA]] YOUTUBE	Pronto! Agora a referência do Youtube
533	-	(7) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
534	sTeo	>COMEÇAR TRABALHAR< (aponta tela)	Aqui começa o trabalho
535	-	(4) ((sAldo sTeo sAna olham a tela))	
536	sAldo	LEGAL tá bom (1) <u>IR</u> VOCÊ-sAna::::: NÃO	Legal, está bom. você vai... não
537	sAna	[VOCÊ-sAldo::::: hh] /VOCÊ-sAldo/ hh	Você sim, você e
538		>VOCÊ-sAldo ENTÃO IGUAL EL@sTeo<	ele
539	sAldo	LEGAL(2) <u>PRONTO</u> tá bom tá bom! ((mão rápida))	Ok, está pronto, está bom! Acabou!
540	sTeo	hh TER CONTINUAR PARA-TRÁS	Já foi!

Anexo 3: Interação 3 - transcrição

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	oLuiz	00:00:00 EU EU-PERGUNTAR-VOCÊ SÓ CURIOSIDADE	Quero te fazer uma pergunta por curiosidade,
002		PORQUE EU LER >TESE< FLAVIANE CONHECER?	pois eu li a tese da Flaviane, conhece?
003	sEva	FRAVIANE ((sobrancelhas franzidas))	Fraviane?
004	oLuiz	F-L-A-V-I-A-N-E	Flaviane
005	sEva	[[OUVINTE]] ((sobrancelhas franzidas))	Ouvinte?
006	oLuiz	[[LÁ]] MINAS-GERAIS	De Minas Gerais
007	sEva	ah:: ((mão em movimento)) (negação)	Ah! Não
008	oLuiz	EL@-FLAVIANE ENTÃO MAIORIA LÍNGUA DE SINAIS::	O trabalho dela fala da maioria em língua de sinais
009		MAS:: TEM SURDO GOSTAR ENGENHARIA MEDICO	mas tem surdos que gostam de

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			engenharia, medicina
010	sEva	DIVERS@S (afirmação)	Diversas áreas
011	oLuiz	DIVERS@S ENTÃO(1) e... ((dentes cerrados)) NÃO-TER	Diversas áreas, então. No entanto, não há
012		ESTUDAR INTERPRETAÇÃO(1) [[DIFÍCIL]] EL@	intérprete nos estudos, o aluno
013		ENTENDER-NÃO ((boca abrindo e fechando)) FALAR	não entende as aulas em português falado
014	sEva	CERTO	Isso mesmo
015	oLuiz	ENTÃO:: AQUI LETRAS-LIBRAS [[FÁCIL]] [[MELHOR]]	Então, aqui no Letras-Libras é mais fácil, bem
016		FERIADO ENTENDER ((afirmação)) (1)	melhor, tranquilo de entender, então
017		MULTIDÃO-VIR-AQUI LETRAS-LIBRAS ENTENDER?	todos correm para cá para o Letras-Libras, entende?
018		[[CURIOS@]] era [[SÓ]] isso	Só uma curiosidade que eu tenho...
019	sEva	[[PASSADO EU]]já [[ESTUDAR]] FACULDADE	Eu já fiz faculdade de Administração antes,
020		ADMINISTRAÇÃO(1) PRIMEIRA [[FORMAR 2012]](1)	foi a primeira, me formei em 2012
021	oLuiz	(((afirmação)))	Sim
022	sEva	0:00:55 ATÉ-HOJE(1) aí eu [[SABER LETRAS-LIBRAS]]	até hoje. Aí eu soube que através do Letras-Libras,
023		pode FUTURO [[PROFESSOR]]	no futuro poderia ser professora
024	oLuiz	((afirmação))	Sim
025	sEva	PROFESSOR [[ADMINISTRAÇÃO]] <u>SENTIR</u> ::	Eu nunca me identifiquei como Professora de Administração...
026		[[ADMINISTRAÇÃO FORMAR NUNCA]]((mãos para cima))	Me formei em Administração, mas isso nunca fez sentido...
027		(negação) (2) não tem [[SENTIR]] PRÓPRIO SURDO	Não combina com surdo.
028		[[COMBINAR PORTUGUÊS (1) BILÍNGUE(1)L1 L2 ENSINAR]]	Combina mais ambiente bilíngue, ensinar L1 e L2, lidar com as

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			questões
029		[[OUVINTE SURDO SABER]] (1) ACEITAR PARTICIPAR(1)	de participação e aceitação entre surdos e ouvintes
030	oLuiz	((afirmação))	Sim
031	sEva	VER DESENVOLVER [[TEMPO CERTO]]	ver o desenvolvimento no momento certo, isso
032		COMBINAR ah! [[SABER PRONTO]] (1)então [[FUTURO]]	tem a ver! Saber que depois pode-se aproveitar a
033		[[>PODER<]] [[PÓS-GRADUAÇÃO]] PEGAR PODIA	oportunidade e fazer uma pós-graduação
034		oportunidade(1) ((mãos para cima)) então SENTIR	sentir o que é
035		IMPORTANTE VONTADE [[IMPORTANTE COMO]]	importante, o que dá vontade de fazer, como
036		[[ENSINAR]] escola pessoal SABER [[APRENDER]]ÁREA(2)	ensinar, fazer as pessoas aprenderem,
037		INCENTIVAR é o mais [[IMPORTANTE]] (1)	incentivá-las é o mais importante.
038	oLuiz	((afirmação)) certo	Sim, certo
039	sEva	porque [[EU VER+]]as [[PESSOA]]não[[ENTENDER]]	Eu vejo aqui e ali que as pessoas não entendem,
040		(negativa) [[CONHECER]]não conhece	não conhecem as
041		[[PALAVRA-PALAVRA]] (1) ((indicadores opostos))	palavras,
042		[[TAMBÉM PORTUGUÊS]] não conhece((indicadores opostos))	não conhecem o português.
043		(1) [[COMO EU TEMPOS-ATRÁS]] não gostava	Como eu, antigamente, não gostava de
044		[[LER]] (1) [[PORQUE]]DENTRO EX TRABALHO	ler. No meu antigo trabalho, na
045		[[FIOCROZ::]] [[CONHECER?]] [[FIOCROZ]] F?	Fiocruz, conhece? Fiocruz?
046	oLuiz	((afirmação))	Sim
047	sEva	[[CHEFE FALAR]]pra mim VOCÊ [[PRECISAR]]	Meu chefe falou pra mim: você precisa
048		[[LER LIVRO]] LER++ ((muxoxo))	ler um livro, ler muito... Ai ai!
049		[[MISTURAR]]enrolava(1)quando eu fiz [[ESCOLA]]de	Eu enrolava, enrolava... Quando eu fiz Escola de

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
050		[[ADMINISTRAÇÃO conhecer FULANO-	Administração conheci o fulano...
051	oLuiz	0:01:51 VOCÊ estudou ESCOLA CRESCER [[ORALISTA?]]	Você estudou em escola oralista?
052	sEva	ORALISTA OUVINTE CRESCER NUNCA-	Oralista, cresci com ouvintes. Nunca...
053	oLuiz	LINGUA-DE-SINAIS [[NADA]]?	Nada de língua de sinais?
054	sEva	[[APRENDER::]]((olha para o alto))(4) UM:: (1)	Aprendi... um...
055		((mãos na face))(sobrancelhas franzidas)(2)QUINZE	com quinze,
056		DEZESSEIS DEZESSETE IDADE DEZESSEIS DEZESSETE	dezesseis ou dezesete anos de
057		IDADE::	idade
058	oLuiz	VOCÊ L1 [[É PORTUGUÊS]]	Sua L1 é o português
059	sEva	((afirmação))PORTUGUÊS DESAFIAR-ME PORTUGUÊS	Sim, português. Um desafio para mim o português,
060		[[CONTINUAR]] MUITO VER ESTRATÉGIA	que sempre tive que procurar formas próprias de
061		PRÓPRIA SENTIR PROFESSOR OBRIGAR UM^OU^OUTRO	apreender o que o professor obrigava. Eu tinha que
062		[[EQUILÍBRIO]] FECHAR^BOCA LÍNGUA-DE-SINAIS	escolher, buscar um equilíbrio e saber quando podia
063		ESTRATÉGIA muito [[TREINAR]](3) ENTÃO (1)	calar e fazer LS, muito treinamento! Bem,
064		aí ADMINISTRAÇÃO PASSAR LÍNGUA-DE-SINAIS	larguei de vez a Administração e a LS foi se
065		DESENVOLVER [[COMBINAR]]CERTO SENTIR LEGAL EU	desenvolvendo e eu me sentia bem, tinha
066		PROBLEMA PALAVRA++ palavras(1)	problema com as palavras,
067		((indicadores sobrepostos))[[PORTUGUÊS ESCREVER]]	com a escrita, mas tenho muita vontade de
068		[[ENSINAR]] BOM vontade DEUS [[SABER]]	ensinar, é bom! Bem, Deus é quem sabe.
069	oLuiz	BOM	ok
070	sEva	EU IDADE SABER IDADE TER tenho?	Você sabe quantos anos eu tenho?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
071	oLuiz	((negativa))	não
072	sEva	OLHAR-ME SABER o que você acha?	Me olha e me diz o que você acha
073	oLuiz	((lábios p baixo, mão p cima)) [[DOIS OITO]]	Bem, uns vinte e oito
074	sEva	ah? DE-NOVO	Ah? Repete
075	oLuiz	((afirmação))((palma para cima)) DOIS OITO::	Sim, vinte e oito
076	sEva	((negativa)) AUMENTAR	Não. Aumenta
077	oLuiz	AUMENTAR	Aumentar...
078	sEva	((afirmação))	Sim
079	oLuiz	((palma p cima))TRÊS ZERO?	Bem, trinta?
080	sEva	QUASE(1) [[TRÊS UM]]	Quase. Trinta e um.
081	oLuiz	((palma p cima))((afirmação))((lábios p baixo))	Hum, ok
082	sEva	viu?	Viu?
083	oLuiz	((afirmação))	ok
084	sEva	quando eu [[VER PRIMEIR@]] vez	Eu vi pela primeira vez
085		[[LÍNGUA-DE-SINAIS É ESTUDAR]]	Libras na escola, em
086		[[SÃO-PAULO]](2) tinha[[DOIS SURD@ DOIS: (1) era	São Paulo, tinha só dois surdos! Era
087		INCLUSÃO(1) [[NÃO-TER INTÉRPRETE]](1)NADA]]	escola inclusiva, não tinha intérprete, nada!
088		não tinha(1)ORALISMO(1) [[LÍNGUA DE SINAIS]]	Só oralismo. Se usasse Libras
089	oLuiz	[[DIFÍCIL]]	Que dificuldade!
090	sEva	[[PARAR]] (1) ENTÃO agora [[EU]]	era logo impedido. Depois eu
091		[[APRENDER+]] [[FORMAR]] VER	aprendi, me formei,
092		PARAR certificado[[FORMAR]](1) aí [[DEPOIS]]minha	e depois minha
093		[[AMIG@ TRAZER-ME]]CONHECER [[MAIS]]	amiga me apresentou um monte
094		[[SURD@]]eu não [[ESPERAR]]monte TODOS de gente	de surdos e eu não esperava ver tanta gente
095		com [[LÍNGUA DE SINAIS]](1) ah!((toca a parede))	com Libras, ah! Eu pedia ei,
096		como é que fala como é que fala INTÉRPRETE como se faz(1)	como é que fala?

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			Interprete como é que se faz.
097		CAPTAR DESENVOLVER aí foi DESENVOLVER(1) eu	Mas depois fui aprendendo, o grupo de surdos que
098		[[CONHECER]] GRUPO AUMENTAR[[SURD@]]	eu conhecia foi aumentando,
099		AUMENTAR(1)eu [[PEGAR NAMORAD@ SURD@]](1)	aumentando, arranjei um namorado surdo,
100		aí ENTÃO já [[GUARDAR]] EU-PESSOA hoje eu	então já acostumei e hoje eu
101		sou chata PROBLEMA+ PORTUGUÊS(1)	sou chata a respeito do problema do português,
102		[[PALAVRA+]](1)[[SINAL+ >ERRADO<]]	as palavras. E os sinais certos e errados,
103		[[CERTO]](1)[[ENTÃO AGORA VARIAÇÃO]] LIBRAS	mas agora com a variação, a Libras ficou mais
104		[[LIVRE:]](1)não [[OBRIGAÇÃO]]>ERRADO<	solta, à vontade, sem a obrigatoriedade de fazer
105		>CERTO<[[PORQUE]] NÃO-PODER ACEITAR EU ACEITAR	errado ou certo que havia antes, hoje eu
106		[[CERTO]]	aceito mesmo.

Anexo 4: Interação 4 - transcrição

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	sLara	0:00:00 ((aceno)) (1)DÚVIDA PARAR(2)PERGUNTAR-oLuiz(1)	Ei! Tenho uma dúvida, quero te perguntar:
002		PALAVRA S-U-R-D-E-Z(1)PALAVRA PENSAR REFLETIR	a palavra surdez me faz pensar
003		PENSAR PALAVRA [[S-U-R-D-E-Z]] PARAR EU PENSAR	e refletir bastante
004		REFLETIR PORQUE PALAVRA TER CONCEITO DOIS(1) UM	porque ela tem dois conceitos: um
005		[[E-P-I-S-T-E-M-O-L-O-G-I-C-O]] GERAL SUBJETIVAÇÃO	epistemológico, que trata

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
006		SURD@ ((mãos alinhadas em movimento para o lado)) (1)	da subjetivação do surdo,
007		((mãos alinhadas em movimento para o outro lado)) ISSO [[É]]	e o outro
008		MÉDIC@ CERT@? PARAR (2) SABER PESSOA [[S-U-R-D-E-Z]] É	médico, ok? Mas algumas pessoas acham que a surdez é
009		DEPENDER [[GERAL DENTRO DOIS JUNT@]] (2) [[DÚVIDA]]	as duas coisas. Tenho dúvida.
010	oLuiz	[[TEM VISÃO SÓCIAL ANTROPOLÓGIC@ E VISÃO]]	Tanto a visão socioantropológica quanto a
011		[[MÉDIC@]] as [[DUAS]] são [[E-P-I-S-T-E-M-O-L-Ó-G-I-C-A-S]]	médica são epistemológicas
012	sLara	((afirmação)) MÉDIC@ [[TAMBÉM]]?	Ah! A médica também?
013	oLuiz	[[TAMBÉM]] (1) [[PORQUE E-P-I-S-T-E-M-O-L-O-G-I-A]] é	Sim, porque epistemologia é
014		PRÓPRIO do [[CONHECIMENTO]] () [[ENTENDER]]?	relativo a conhecimento entendeu?
015	sLara	((afirmação)) entendi (2) pensava [[SÓ PRÓPRIO]]	Sim, entendi. Eu pensava que era referente à visão
016		[[ANTROPOLOGIA]] (1) PENSAR EU PENSAR	antropológica, era o que eu pensava
017	oLuiz	[[NÃO]]	Não
018	sLara	[[PORQUE TER]] ITENS [[S-U-B-J-E-T-I-V-I-D-A-D-E]]	Porque tem muitas coisas
019		SUBJETIVIDADE INTERAÇÃO PENSAR	como subjetividade, interação, por isso pensei
020		(mãos viradas para o lado)	em tudo como um bloco
021	oLuiz	[[E-P-I-S-T-E-M-O-L-O-G-I-A SENTIDO SIGNIFICADO É]]	O sentido de epistemologia é
022		[[CONHECIMENTO]] CIÊNCIA	conhecimento científico
023	sLara	[[PODER]] QUALQUER FICAR DEIXAR [[TUDO]] ((afirmação))	As duas visões são consideradas
024	oLuiz	[[TUDO]] (1) [[ENTÃO]] é [[E-P-I-S-T-E-M-E MÉDIC@]]	As duas. então é episteme médica
025	sLara	DEIXAR ((afirmação))	É uma coisa, sim

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
026	oLuiz	é [[DIFERENTE]]da [[E-P-I-S-T-E-M-E ANTROPOLOGIA]]	que é diferente da episteme antropológica
027	sLara	ENTENDER(2) DEIXAR ENTENDER SURDEZ(1) EU NÓS	Entendi. Nós do grupo
028		GRUPO CULTURA [[TER]] SENTIR [[PALAVRA CERTA]](1)	de cultura queremos usar as palavras certas.
029		FALAR PORQUE SEMPRE [[OPINIÃO PARTICULAR]]	Eu falo isso porque, é minha opinião particular,
030		GOSTAR-NÃO MUITO NÃO	não gostam muito não
031	oLuiz	[[É]]	Sim
032	sLara	[[S-U-R-D-E-Z]]	surdez
033	oLuiz	[[EU GOSTAR-NÃO SINAL SURD@]] (2) [[GOSTAR-NÃO]]	Eu não gosto do sinal "surdo", não gosto
034	sLara	[SURD@]	Surdo
035	oLuiz	[[PORQUE]]?[[OUVIDO]] não [[FALAR]] não (1) IDENTIDADE	porque surdo não ouve e não fala com a boca,
036		identidade [[NÃO]](1) o [[SURDO]]ele [[NÃO OUVIR]]	é uma construção identitária na negação, no não ouvir
037	sLara	[não [[FALAR]]]	e não falar
038	oLuiz	[[FALAR-NÃO]](1) ele [[FALAR]]aqui(1) [[FALAR-NÃO]]aqui	Não falar. Ele fala pelas mãos, não pela boca
039	sLara	PESSOA [[PRECISAR]] SURD@-MÃO ó	As pessoas precisam usar o sinal surdo manual, olha
040	oLuiz	[[ENTÃO SUBJETIVAÇÃO OUVIR-NÃO FALAR-NÃO	Então na subjetivação do sujeito, ele fica um não-não
041	sLara	((afirmação)) SUBJETIVAÇÃO	Isso, na subjetivação de si
042	oLuiz	[[NEGATIVO NEGATIVO]]	É um não-não
043	sLara	ENTENDER	Entendo
044	oLuiz	agora acredito[[PROPOSTA]]trocar[[VISUAL]](2) [[ENTENDER]]?	Acho que poderia trocar o sinal de surdo para

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			visual, entende?
045	sLara	[[[BOM]]VISUAL]	Boa ideia, visual
046		ENTENDER ((afirmação))	entendi
047	oLuiz	[[TROCAR SURD@]]por[[VISUAL]]	Trocar o sinal de surdo por visual
048	sLara	VISUAL	Visual
049	oLuiz	[[SURD@ FALAR-BOCA]]? (negativa) [[FALAR-MÃO]]	O surdo não fala pela boca, fala
050	sLara	((afirmação))	pela mão
051	sLara	MÃO (1) ENTENDER(1) [[IMPORTANTE FALAR OBRIGAD@]]	Sim, pelas mãos, entendi. Importante essa sua fala, obrigada.
052		[[BOM SABER]]	Bom saber.

Anexo 5: Interação 5 - transcrição

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	oLuiz	0:00:07 [[ENTÃO]]veja bem(1) como eu tava falando	Então vejam bem, como eu estava falando, o
002		INTERPRETAR o[[I-N-T-E-R-P-R-E-T-A-C]] [[I-O-N-I-S-M-O]]	interpretacionismo
003	sIvo	[[((afirmação))]]	Sim
004	oLuiz	ENTÃO é uma [[PERSPECTIVA]]a respeito ACONTECER de um	é uma perspectiva a respeito do que acontece,
005		[[FENÔMENO QUALQUER NATURAL]] GERAL em que você	sobre um fenômeno natural qualquer em que você
006		relativiza DEPENDER DÁ COISAS tudo [[DÁ]]pra você	relativiza, tudo dá pra você
007		[[EXPLICAR DEPENDER COMO PERSPECTIVA]] você olha (1)	explicar, dependendo da

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			sua perspectiva,
008	oLaura	((afirmação))	Sim
009	oLuiz	como você interpreta OLHAR INTERPRETAR [[ISSO]] que está	como você olha, como você interpreta aquilo que
010		[[ACONTECER ENTENDER]]?	está acontecendo, entendeu?
011	sIvo	((afirmação))	Sim
012	oLuiz	não é EXPLICAR [[VERDADE PURA]] absoluta VERDADE(1) tá?	Não se trata de estabelecer uma verdade absoluta, ok?
013		((aponta p quadro)) e a base [[C-O-N-S-T-R-U-C-I-O-N-I-S-T-A]]	E a base construcionista
014		((aponta p quadro)) de Papert (2)	de Papert.
015		[[C-O-N-S-T-R-U-C-I-O-N-I-S-M-O]] e	Construcionismo e
016		[[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O VOCÊ JÁ]] ouviram falar	construtivismo, vocês já ouviram falar
017		INFORMAR-ME nessas duas palavras? [[JÁ]]?	nessas palavras?
018	sIvo	[[[PARECER VER]]] JÁ ((afirmação))	Acho que sim
019	oLuiz	[[SABER DIFERENTE]] PALAVRA de ((aponta quadro))	Sabem a diferença entre
020		construcionismo I-S-M-O e ISSO-PALAVRA	construcionismo e
021		[[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O]] ISSO [[P-I-A-G-E-T]]? SABER?	construtivismo do Piaget?
022	oLaura	[[DIFERENTE]]? ((dúvida))	São diferentes?
023	sIvo	DIFERENTE eu não sei NÃO	Não sei a diferença
024	oLuiz	SABER-NÃO não?	Não sabem?
025	oLaura	EU ENTENDER ((negativa))	Não sei
026	oLuiz	é:: na verdade o construcionismo((aponta p quadro))veio [[DEPOIS]]	Bem, o construcionismo

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
027		APARECER do [[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O]] (3)	veio depois do construtivismo
028		[[P-I-A-G-E-T INVENTAR]]construtivismo CONSTRUÇÃO que	Piaget criou o construtivismo , que a
029		a gente pode dar um [[SINAL]]	gente pode dar um sinal
030	sIvo	((afirmação))ENGENHARIA	Sim, engenharia
031	oLuiz	ah! é? (1) ENGENHARIA assim?	Ah! É? igual engenharia?
032	sIvo	[[ENGENHARIA]] civil	Engenharia civil
033	oLuiz	((sobrancelhas franzidas)) hum?	Ãh?
034	sIvo	ENTENDER VOCÊ FALAR CONSTRUÇÃO DEIXAR (1)	Eu entendi que você está se referindo a construção
035		HOMEM TRABALHAR CONSTRUÇÃO [[ENGENHARIA]]	e engenharia
036		CIVIL MAS-	civil, mas-
037	oLuiz	sim sim ((afirmação)) mas é outra coisa ((negativa))hh	sim, sim, mas é outra coisa
038	sIvo	0:02:12 [ENTENDER DIFERENTE VER AVISAR-TE SÓ]hh	Eu entendi que é diferente, mas só queria te avisar
039	oLuiz	DEIXAR é outra coisa NADA-A-VER com ENGENHARIA (3)	É outra coisa, não tem nada a ver com engenharia
040		é::[[C-O-N-S-T-R-U-T-I-V-I-S-M-O (1) é ENTÃO [[PORQUE]] é	é construtivismo , então...
041	sIvo	eu [[PERCEBER]] ORALIZAÇÃO	Eu percebi pela sua articulação bucal
042	oLuiz	uma [[METÁFORA]] é:: essa [[[CONSTRUÇÃO]]é uma]	é uma metáfora, essa construção é uma metáfora
043	sIvo	[[((afirmação))]]	ok
044	oLuiz	[[METÁFORA]]NÓS que a gente usa porque [[P-I-A-G-E-T]]	que a gente usa a partir
045		começou a[[USAR]]isso fazendo essa[[METÁFORA]] por que	da metáfora do Piaget

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
046		O QUE? você [[CONSTRUÇÃO]]INCENTIVAR a [[VIDA]]e a	de construir a inteligência
047		[[INTELIGÊNCIA]]VISÃO AMPLA a [[VISÃO]]das [[CRIANÇA]]	e a visão de mundo da criança.
048	sIvo	((afirmação))	Sim
049	oLuiz	((afirmação)) (1) tá? e [[EL@]]criou GRUPO++	Ok? Ele criou faixas de
050		no construtivismo ele criou:: e:: [[GRUPO++]] de	desenvolvimento de acordo
051		[[IDADE]]em que a [[CRIANÇA EXEMPLO]]de [[ZERO]]a[[DOIS]]	com a idade da criança, por exemplo e zero a dois

Anexo 6: Interação 6 - transcrição

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	oLuiz	0:00:40 ISSO-LOUSA O-QUE?	O que vocês acham dessa frase? ("Penso, logo existo" escrita na lousa)
002	sMalu	SABER-NÃO	Não sei
003	sNorma	((dedo para cima oscilando))	Não sei
004	oLuiz	[[NÃO]]? [[EXPLICAR O-QUE]]PERCEBER-ISSO PENSAR	Não? Vamos explicar o que a gente percebe dessa frase
005		ENTÃO VIDA:: (1) ((aceno)) INTERPRETAR MAIS-OU-MENOS	Penso, logo existo. Ei! Eu traduziria mais ou menos
006		PENSAR EU PENSAR:: (1) [[ENTÃO::]]DESENVOLVER VIDA	Eu penso, então por isso eu estou vivo
007		É-ASSIM ENTENDER?	Entendem?
008	oNívea	((afirmação)) SI PENSAR [[VIDA]]	Sim, se pensa, está vivo
009	oJosé	((afirmação)) COMPREENDER VIDA ((afirmação))	Sim, se

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			compreender as coisas, está vivo, sim.
010	oNívea	((afirmação))	Sim
011	sDalva	M@ SOZINH@ PRONT@ SABER INTERN@ [[PRONT@]]	A compreensão individual de cada um
012	oLuiz	((boca franzida))EXPLICAR SIGNIFICADO O-QUE?	E então? Qual a explicação, qual o significado disso?
013	sNorma	VIDA CONTINUAR VIDA CONTINUAR(1) ((aceno))PENSAR	A ordem da vida, olha, o pensamento
014	oMariana	JÁ OUVIR [[FALAR]]	Já ouvi falar
015	oLuiz	((sobrancelhas levantadas))-oMariana	Então?
016	oMariana	[JÁ OUVIR [[FALAR]]]	Já ouvi falar
017	oJosé	[CÉREBRO PERCEBER VIDA]	Pelo cérebro percebemos a vida
018	oNívea	((afirmação))	Sim
019	sLília	C-R-I-A-C-I-ON-A-R-	Criacionismo?
020	oLuiz	<ISSO-sLília> COMEÇAR <u>ISSO-sLília</u> (1) POR CAUSA <u>ISSO-LOUSA</u>	Primeiro eram as ideias do criacionismo, essa frase é no início
021		ISSO-LOUSA ILUMINISMO:: DESENVOLVER:: PORQUE::	do Iluminismo já em desenvolvimento
022		((aponta palavra penso)) PENSAR ANTES CRIAR ANTES	Pensar seria anterior e
023		MAIS IMPORTANTE DEPOIS CORPO(1) O-QUE SIGNIFICAR	mais importante que o corpo, significa
024		TER PENSAR? ALMA DENTRO ((aponta palavra "existo"))	que o pensamento é inerente à alma
025		PENSAR ENTÃO SENTIR VIDA(1) SIGNIFICAR SI EU VIDA	Se eu penso e por isso existo significa que mesmo que eu
026		((negativa)) MORRER ((morto))(1) [[EU SEMPRE]]	não tenha vida vou continuar

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
027		PENSAR (1) PORQUE [[ALMA]][[SEMPRE]](1) CORPO	pensando porque a alma continua depois da
028		MORRER ((morto)) (1) SI ALMA PENSAR SEMPRE	morte do corpo. Se a alma pensa, então existo
029		VIDA (1) ENTENDER?	depois da morte, entendem?
030	oJosé	EU PENSAR CÉREBRO PORQUE VOCÊ-oNívea EU ALMA(1)	A gente pensa com o cérebro mas porque tem alma
031		SI ((corpo deitado)) ALMA PENSAR SEMPRE(1) ISSO-CORPO	Depois da morte o pensamento continua,
032		MORRER+ EXTINGUIR	mesmo depois do corpo morto
033	oLuiz	((escreve "Existo, logo penso"))(2) <ENTÃO::> HOJE SECULO	Bem, contemporaneamente no século
034		20 PASSADO SÉCULO 20 D-A-M-A-S-I-O PORTUGAL	vinte, o pesquisador
035		PESQUISA N-E-U-R-O CIÊNCIA LINGUÍSTICA ISSO-Damáσιο	português neurocientista
036		((negativa))((dedo para cima em movimento)) ISSO-frase	Damáσιο refuta essa
037		ERRAR:: (1) INVERTER	afirmação: diz que é o contrário
038	sLeo	0:03:12 ((dedo para cima em movimento)) É[[CONTRÁRIO]]	Não, é o contrário
039	oLuiz	((afirmação))	Sim
040	sLeo	[[IGUAL SIM NÃO]]	Uma oposição
041	oLuiz	PORQUE EU VIDA ENTÃO PENSAR (2) ENTENDER	Sim, se estou vivo, então penso, entendem?
042	oJosé	[((aceno-oNívea)) VOCÊ XXXXX PORQUE SEGUND@-OPÇÃO]	Ei! Você se encaixa na segunda opção
043	oLuiz	CONTRÁRIO? DIFERENTE ISSO-LOUSA(1) EU PENSAR	É o oposto, bem diferente. Aqui, eu penso
044		DESENVOLVER VIDA(1) ISSO-LOUSA NÃO(1) <u>PRIMEIR@</u>	então existo. já aqui não,

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			primeiramente
045		EU VIDA:: (1) <u>DEPOIS</u> PENSAR(1) POR CAUSA VIDA	eu estou vivo e por isto eu penso então
046	oNívea	[(olha p oJosé)) nada a ver(1) [[PORQUE PESSOA VIDA TER]	Nada a ver, porque tem gente que está viva e
047	oLuiz	ENTÃO EU PENSAR	penso porque estou vivo
048	oNívea	[PENSAMENTO NADA]]]	não pensa nada
049	oJosé	((afirmação))	Sim
050	oLuiz	ENTENDER?(1) O-QUE?	Entendem? O que foi?
051	oNívea	[[PIADA]] (1) ISSO-LOUSA VERDADE NÃO-É(1)	Isso é engraçado, pois não é bem assim,
052		PORQUE às vezes ACONTECER NÃO-É PORQUE PESSOA	porque às vezes a pessoa
053		VIDA TER mas [[PENSAR <u>NADA</u> ::]] CÉREBRO PARAR	está viva mas não tem nada na cabeça,
054		ENTÃO	não é?
055	807	CERTO hh	É mesmo
056	oLuiz	MAS <u>ISSO</u> -oNívea PENSAR PRÓPRIO <u>HOJE</u> (1)	Mas esse é um pensamento contemporâneo
057	oNívea	((afirmação))	Sim
058	oJosé	[(afirmação))]	Sim
059	oLuiz	PRÓPRIO PENSAR PESSOA C-E-T-I-C-A ((desloca corpo))	dos céticos, oposto ao dos
060		FOCO É RELIGIÃO PORQUE ASSIM(1) SER-HUMANO	religiosos, pois o ser humano, as pessoas,
061		PESSOA PODER CAMINHO-DOIS (1) VER VIDA ISSO-DEDO	têm a opção de duas visões:
062		ISSO-LOUSA OU QUALQUER SI VIDA OU MORTE [[ALMA]]	por aqui, "penso logo existo" tanto faz se está vivo ou morto, a alma
063		TER(1) CONTINUAR:: QUALQUER RELIGIÃO	vive, independentemente de

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			religião, seja
064		CATOLICISMO PROTESTANTISMO BUDISMO QUALQUER	catolicismo, protestantismo ou budismo, em qualquer
065		É-ASSIM (1) ALMA- ((olha porta e relógio, polegar para cima,	uma é assim, a alma-
066		riso)) ALMA TER CONTINUAR:: (1) OU ISSO-DEDO	A alma sobrevive. E a outra visão, diferente,
067		DIFERENTE O-QUE? EU NASCER BEBÊ <u>ISSO</u> -BEBÊ	é a de que a partir do nascimento
068		CÉREBRO DESENVOLVER:: ISSO-CÉREBRO POR CAUSA	passamos por um desenvolvimento cerebral
069		DESENVOLVER ISSO-CÉREBRO [[PENSAR::]] (2)	que é o que nos possibilita pensar.
070		SI EU SORRISO SEGUIR:: <u>MORRER</u> (1) CÉREBRO ACABAR	Se eu, Luiz, morrer, o meu cérebro vai se apagar
071		NÃO TER [[PENSAR::]] (2)	e não haverá mais pensamento
072	sDalva	((assentimento, palma da mão para baixo em movimento))	Sim
073	oLuiz	ALMA <u>NADA</u> (1) PENSAMENTO é PRÓPRIO do [[CÉREBRO::]]	Não precisa da alma, pois o pensamento é próprio do cérebro.
074		(2) ENTENDER?	Entenderam?
075	oJosé	((afirmação))	Sim
076	sDalva	[[((afirmação))]]	Sim
077	sIvo	[[((afirmação))]]	Sim
078	sLeo	[[((afirmação))]]	Sim
079	oLuiz	ENTÃO:: PODE ISSO ALMA OUTRO SENTIR DEIXAR OK	Então, cada um segue
080		ENTÃO ACREDITAR CADA-UM MITO CADA-UM	aquilo em que acredita
081		CIRCUNSCRITO <u>MAS</u> ISSO-DESCARTES ISSO-DAMÁSIO	dentro de um grupo de crenças, e as postulações de Descartes e

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			Damásio
082		DIFERENTE SER-HUMANO PRÓPRIO SÉCULO 20 21 É(1)	são diferentes e as pessoas dos séculos 20 e 21
083		ISSO-LOUSA(1) SER-HUMANO ANTES SÉCULO 17 É	estão mais alinhadas aqui e até o século 17 estavam
084	805	[((toca 806)) o que é SER-HUMANO?]	O que significa esse sinal?
085	806	[SER-HUMANO SER-HUMANO]	Significa ser humano, desta ou desta forma
086	805	[SER-HUMANO ((afirmação))]	Ah! Ser humano, ok
087	oLuiz	ISSO-LOUSA GRUPO DENTRO A-T-E-U RELIGIÃO TAMBÉM	alinhadas apenas aqui e hoje tanto ateus como religiosos podem se alinhar aqui
088		MAS ISSO-LOUSA [[PENSAR]] PRÓPRIO CÉREBRO POR	mas essa perspectiva de que o pensamento é próprio do cérebro
089		CAUSA COMEÇAR LÁ-PROJEÇÃO SÉCULO 17 18	começa nos séculos 17 e 18,
090		COMEÇAR PENSAMENTO É ISSO-PROJEÇÃO CÉREBRO	começa com o
091		R-A-Z-Ã-O	racionalismo
092	sNorma	((afirmação))	Ok
093	sDalva	((afirmação))	Ok
094	oLuiz	00:07:08 SÉCULO 19 MARAVILHA ISSO-PROJEÇÃO	Agora o maravilhoso século 19 e suas várias correntes de pensamento científico
095	sDalva	F-R-E-U-D CONSCIÊNCIA	Freud e a consciência
096	oLuiz	<u>MUDAR</u> :: <u>TUDO</u> (1) ISSO-PROJEÇÃO METÁFORA EU	Tudo mudou!
097		ESCREVER INVENTAR PRÓPRI@ INDIVÍDUO	Essa metáfora que eu escrevi sobre a invenção do

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			indivíduo
098		(lábios franzidos, cabeça em movimento)	o que foi?
099	oMariana	PORQUE [[COMEÇAR PENSAR]]ah! PENSAR INDIVÍDUO	Assim, o racionalismo fez pensarmos no indivíduo que se tornou
100		ISSO-PROJEÇÃO COMEÇAR [[I-L-U-M-I-N-I-S-M-O]]	esse indivíduo centrado a partir do Iluminismo
101	oLuiz	(((afirmação)) ISSO-oMariana)	Sim. Olhem para ela
102	oMariana	[[ANTES NÃO-TER]]	e não havia isso antes,
103	oLuiz	ISSO (negativa)	Não.
104	oMariana	[[PENSAR INDIVÍDUO]] (1)	se ver como um indivíduo
105	oLuiz	((afirmação))	Correto
106	oMariana	[[COMEÇAR]] (1) R-A-Z-Ã-O (1) [[COMEÇAR]] (1)	Com o racionalismo começou o pensamento
107	oLuiz	[[É((afirmação))CÉREBRO PENSAR((afirmação))]]	Sim, a razão
108	oMariana	R-A-Z-Ã-O	racional
109	oLuiz	CERTO ()	Isso mesmo
110	oLuiz	0:08:50 P-O-S-I-T-I-V-I-S-M-O (sobrancelhas franzidas, negativa)	Positivismo, o que é?
111		[[QUASE]] PALAVRÃO:: hh (1) SI ENXOTAR VOCÊ É	Hoje é quase um palavão, se você for enxotado por alguém e for chamado de
112		[[P-O-S-I-T-I-V-I-S-T-A]]SI EU ACURSAR VOCÊ EU FIEL	positivista significa que está sendo acusado de ser fiel a conceitos
113		((boca baixa)) QUADRADO ANTOLHOS	limitados, usa antolhos
114	sNorma	P-O-S-I-T PARECER POSITIVO mas NÃO-É É ACUSAR	Posit- parece positivo, mas tem a ver com acusação
115	oLuiz	PRECONCEITO MAS NÃO É (1) ANTES SÉCULO 19	e ser preconceituoso

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			, mas no século 19
116		ISSO-PROJEÇÃO	o Positivismo
117	oMariana	FAVORECER HERANÇA	Tem a ver com conservadorismo
118	oLuiz	PESQUISA QUERER PENSAR DESENVOLVIMENTO	buscava o conhecimento pela pesquisa científica
119		ISSO-PROJEÇÃO () CONFLITO CONHECIMENTO	assim. Tudo isso demonstra o conflito de posição entre o conhecimento científico
120		RELIGIÃO CONHECIMENTO [[RELIGIÃO]] ANTES BLOCO	e o conhecimento religioso, que era o mais
121		0:10:04 MAIS FORTE ATÉ ISSO-PROJEÇÃO SÉCULO 19	forte e no século XIX
122		PARAR perai [[OK]] RELIGIÃO VERDADE <u>BLOCO</u> (1)	e passou a ser questionado em sua verdade única
123		ISSO [[CIÊNCIA]]DÁ VERDADE VERDADE VERDADE	enquanto a ciência possibilita
124		VERDADE(1) CONHECER ISSO-PROJEÇÃO FALAR	várias verdades. Os positivistas
125		TAMBÉM PRECONCEITO ENTÃO: É ISSO-PROJEÇÃO	falavam, de uma forma também preconceituosa,
126	sDalva	(((olha sNorma))EU INTERESSE VONTADE PROFESSOR	Gosto mais desse professor do que do outro
127		PASSAR]	
128	oLuiz	CIÊNCIA PRÓPRIO CIÊNCIA É [[UNICO]] VERDADE:: (2)	que o conhecimento científico é a única verdade.
129	sNorma	[O-QUE?]	O que ?
130	sDalva]] [HOMEM PASSAR: HOMEM PASSAR: F (Aquele que passou ali
131	sNorma	EU[[FALAR IGUAL-VOCÊ: FALAR IGUAL-VOCÊ]]	Concordo

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
132	sDalva	GOSTOSO ISSO-oLuiz BOM GOSTOSO LINGUA DE SINAIS	A aula assim, em língua de sinais, é que é gostosa,
133		FOCO LÍNGUA DE SINAIS: INTÉRPRETE CONFUSÃO	pois com intérprete fica confusa
134		0:10:33 () 0:11:15	
135	oLuiz	AGORA RUIM FALAR ISSO É ISSO-PROJEÇÃO	Atualmente é feio usar esse termo
136		P-O-S-I-T-I-V-I-S-T-A [[ENTENDER]]? QUADRADO:: QUERER	positivista, entendem? Significa alguém rígido e que acha que tudo tem que seguir
137		DESENVOLVER [[SÓ]] PRECISA /REGRA REGRA REGRA/	regras exageradamente!
138		SUFOCO:: (1) ENTENDER::? OK?	Isso sufoca! Entendem? Ok?
139	sLeo	((olha sLea)) ISSO-PROJEÇÃO PALAVRA POSITIVO	Positivismo e positivo
140		[[DIFERENTE::]]	são diferentes!
141	sLea	OUTR@	É outra coisa
142	sLeo	MUDAR I-S-M-O SÓ	Só muda o "ismo"
143	sLea	CERTO	Isso mesmo
144	sLeo	[[>ENGRAÇADO:<]]	Engraçado!
145	sLea	IMPORTANTE	Importante
146	sDalva	[NATURAL+ LIVRE] ENCONTRAR+	Naturalidade, liberdade
147		LIVRE	para experimentar
148	oLuiz	()	
149	sLea	((olha sLeo)) OUTRO P-O-S-I-T-I-V-I-S-M-O OPRESSÃO	Positivismo tem a ver
150		MANDAR	com mando opressor
151	sLeo	[ah! eu não ((indicador para cima))((negativa)) sabia	Ah! Eu não sabia!

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
152	oLuiz	[TUDO ESPAÇO INDIVÍDUO++]	Dentre os indivíduos de um grupo
153	sLeo	[[PORTUGUÊS <u>CHAT@</u>]]	Português é chato!
154	sLea	[OUTR@ A-U-D-I-S-M-O SURD@ QUADRADO-ORELHA]	Do mesmo jeito de audição e audismo, que é
155	oLuiz	[(admiração) ISSO-INDIVÍDUO FORTE [[FORTE]]]	só sobrevivem os mais fortes,
156		[DESENVOLVER CONSEGUIR(1) FRAC@ MORRER]	os fracos morrem
157	sLea	[OPRESSÃO ((palmas das mãos para cima))]	preconceito, viu?
158	sLeo	[ah::]	Ah!
159	sLea	ENGRAÇAD@ PALAVRA	As palavras são interessantes
160	sLeo	[[EU GOSTAR MAS DECORAR CHAT@]]	Eu gosto, mas decorar é chato
161	sLea	OUVINTE MAIS DIFÍCIL PORTUGUÊS: HELOISE FALAR	Pro ouvinte o português também é difícil. A Heloise falou
162		DIFÍCIL PORTUGUÊS CONSEGUIR TUDO IGUAL SABER	que é raro ela entender tudo, e ela sabe português
163		IGUAL VOCÊ	tanto quanto você
164	sLeo	((afirmação))	Ok
165	oLuiz	ENTÃO: DESENVOLVER SÉCULO 20 E-U-G-E-N-I-A	No decorrer do século 20 se desenvolveu a ideia de eugenia
166		CONHECER PALAVRA? E-U-G-E-N-I-A	vocês conhecem essa palavra? Eugenia
167	sNorma	SOLETRAR DE-NOVO	Soletra novamente
168	oNívea	(((afirmação)))	Sim
169	oLuiz	[CONHECER NÃO?] ((escreve na lousa)) ISSO-LOUSA	Não conhecem?
170		CONCEITO PERIGO RUIM: ISSO-EUGENIA APARECER	É um conceito muito

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			perigoso, ruim, que apareceu
171		SÉCULO 20 BASE NAZISMO:: (3) ((palma da mão para cima))::	no século 20 e foi a base para o nazismo.
172		ISSO-EUGENIA TEMPO-ATRÁS COMEÇAR TER RAÇA::	A eugenia partiu do velho conceito de raça, de que
173		SER HUMANO GRUPO ESSE-GRUPO MELHOR-DO-QUE	alguns grupos de seres humanos são melhores
174		ESSE-GRUPO RAÇA:: (1) então [[PRECISAR RAÇA PUR@]]	do que outros. A partir daí, busca-se uma raça pura,
175		0:13:18 <u>LIMPAR</u> (2) OPRESSÃO ISSO-GRUPO ASSIMETRIA	limpeza racial! Opressão sobre grupos subalternos
176		ENTENDER?	Entenderam?
177	sNorma	((afirmação))	Sim
178	oLuiz	() D-A-R-W-I-N PESQUISAR CIÊNCIA ENTÃO	A teoria de Darwin
179		ENCONTRAR CONCEITO TEORIA O-QUE? ENCONTRAR	se baseia na constatação
180		PASSARINHO-ISSO NINHO N-I-N-H-O POSIÇÃO+	de que em um ninho com
181		POSIÇÃO+ FORTE DESENVOLVER <u>CONSEGUIR</u> ::	vários passarinhos, somente os mais fortes sobrevivem;
181		OUTR@ FRAC@ EXCLUSÃO MORTE ((palmas para baixo))::	os mais fracos morrem.
182		SÓ MAIS FORTE CONSEGUIR DESENVOLVER(1) ISSO	Só os mais fortes conseguem sobreviver,
183		NATURAL É-ASSIM(1) ISSO-PROJEÇÃO SER-HUMANO	isso é assim na natureza e
184		INTERPRETAR FIEL NÓS SER-HUMANO PODER FORTE::	as pessoas interpretaram ao pé-da-letra em relação a isto: os mais fortes

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
185		<u>SEMPRE</u> (1) FRAC@ EXCLUSÃO ACABAR(1) ENTÃO	sobrevivem, os fracos acabam, então foi nisso que
186		HITLER ALEMANHA [[ACHAR]] C-I-G-A-N-O JUDEU H-M	Hitler, na Alemanha, se baseou e quis matar ciganos, judeus, homossexuais,
187		MULHER NEGRO QUALQUER OUTR@ NÃO BRANC@	mulheres, negros e qualquer outra
188		QUALQUER OUTR@ NÃO BRANC@ (1) É FRAC@ (1)	peessoa não branca, que seriam fracas e que
189		PRECISAR ACABAR PRECONCEITO ACABAR MORRER	precisariam ser excluídas e exterminadas
190		((palmas para baixo)) (1) ENTENDER? ISSO-LOUSA QUERER	entendem? É a eugenia, que vislumbra um
191		SER-HUMANO P-U-R-O:: <u>SUPERIOR</u> (1) VÔMITO	ser humano puro, superior. Nojo!
192	sLea	CERTO	Certo
193	oLuiz	ENTENDER COMO IMPORTANTE ENTENDER TIPO ()	Entendem como é importante entender as diferenças?
194		INTERPRETAR ERRADO RUIM	Interpretar errado é perigoso
195	sLia	((aceno)) DÚVIDA DESCULPAR ISSO-LOUSA HOMEM	Desculpe, tenho uma dúvida. Esse cientista
196		CIÊNCIA L-A-N-S-R-K CIÊNCIA TAMBÉM SÉCULO IGUAL	Lansrk também é do mesmo século
197		ISSO-LOUSA TEORIA ISSO-LOUSA?	dessa teoria?
198	oLuiz	((afirmação)) DEZENOVE+ (1) SÉCULO	Sim, no dezenove. O século
199		DEZENOVE <u>MARAVILHA</u> (1) INVENÇÃO+	dezenove foi maravilhoso, cheio de invenções
200		NOVO+++ CONHECIMENTO	e coisas novas, quando

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			o conhecimento
201		DESENVOLVER MUITO	se desenvolveu muito
202	sNorma	C-R-I-S-M-O ((aceno)) C-R-I-S-I-M-O INVENÇÃO	Criacionismo é uma invenção
203		ISSO-PROJEÇÃO?	daquilo?
204	oLuiz	ISSO-PROJEÇÃO?	Isso?
205	sNorma	ULTIMO PRÓPRIO O-QUE?	O último (Darwinismo)
206	oLuiz	() RELIGIÃO:: OPOSTO (1) ISSO RELIGIÃO FALAR	É o oposto da religião, que fala que
207		O-QUE?:: APARECER C-R-I-A-Ç-Ã-O DEUS PRÓPRIO DELE::	a criação é obra de deus
208		[[ENTÃO]] DEUS BÊNÇÃO(1) <u>APARECER</u> ISSO AÇÃO ISSO	que através de ação divina faz as coisas serem
209		MILAGRE COSTELA DAR SURGIR(1) SURGIR C-R-I-A-R(1)	criadas, como a vida a partir de uma costela.
210		OUTRO E- ISSO-PROJEÇÃO ()	Por outro lado, isso
211	sNorma	OPOSTO [[ENTENDER]]	É o contrário, entendi.
212	sNorma	((aceno)) APRENDER A-D-Ã-O ISSO-PROJEÇÃO VOCÊ	Ei! Você precisa aprender
213		FAZER APARECER MULHER	com o Adão e criar uma mulher
214	sLeo	CERTO	É mesmo
215	oLuiz	UM+ TEORIA+ VISÃO+ MUNDO É-ASSIM	São teorias e visões de mundo
216		DIFERENTE É-ASSIM ((afirmação)) SÓ BASE RELIGIÃO	diferentes ok? Uma com embasamento na religião
217		BASE CIÊNCIA:: OK? DÚVIDA+ HOJE CLARO?	e a outra na ciência, ok? Dúvidas sobre hoje? Está tudo claro?
218	sLeo	CERTO	Tudo claro

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
219	oLuiz	DESENVOLVER	Vamos passo-a-passo
220	sLeo	É DISCIPLINA ((afirmação)) [[DISCIPLINA DIFERENTE]]	
221		[[CONHECER DIFERENTE LEGAL]] ((polegar para cima))	
222		[[DIFERENTE]]	
223	oLuiz	((faz a chamada))	

Anexo 7: Interação 7 - transcrição

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
001	oNara	0:21:48 INDIVÍDUO+	Indivíduos
002	sTalita	ISSO-PROJEÇÃO	Aquilo lá
003	sPaula	((toca sGloria)) ISSO-PROJEÇÃO	Aquilo lá
004	sTalita	ISSO-PROJEÇÃO (1) DIFERENTE VER ((boca soprando))	Aquilo lá. Eu achava que era diferente, mas...
005	sPaula	((afirmação))	Sim
006	oLuiz	É-ASSIM	É isso
007	oNara	((afirmação)) (1) ((admiração)) ONTEM PENSAR GRUPO::	Sim. Ah! Ontem eu pensei que era grupo
008	oLuiz	ISSO-oNeuza	Sim
009	oNara	PORQUE [[TAMBÉM]] POR-EXEMPLO(1) D-I-D-A-D-E(1)	Por exemplo, na Idade
010		M-E-D-I-A(1) PESSOA [[NÃO CONSEGUIR VIVER]]	Média, as pessoas não conseguiam viver
011		[[INDIVÍDUO]]	sozinhas
012	oLuiz	((negativa))	Não
013	oNara	[[TUDO GRUPO ARAR ORGANIZAR-]]	Tudo era feito em grupo, arar, organizar...
014	oLuiz	PARAR:: AGORA TAMBÉM ÚNICO NÃO	Um momento, mas hoje também não

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
015	oNara	((palmas para cima))eu sei(1) [[MAS]] (1) [[DEPENDER MAIS]]	Eu sei, mas eram mais dependentes
016	oLuiz	DIFERENTE?	Era diferente?
017	oBia	((afirmação))SIM	Sim
018	oLuiz	[HOJE DÁ SOZINH@?]	Hoje é possível viver sozinho?
019	oNara	[[[HOJE NÃO]]precisa IR] [[COZINHAR]] (negativa) (1) EU	Hoje não precisa cozinhar
020		[[PODER]] PEGAR COMPRAR:: ((palmas para cima))	eu posso comprar, então?
021	oBia	((negativa))	Não concordo
022	oLucia	[PORQUE PESSOA NASCER VIDA SOZINH@] ((palma p cima))	As pessoas nascem sozinhas, e então?
023		[NÃO FALAR SOZINHO HOMEM] (1) ((palma p cima)) ENTÃO	Ele não falou que as pessoas vivem sozinhas
024	oLuiz	VOCÊ COMPRAR PARAR:: PESSOA FAZER CARNE CORTAR	Você pode comprar, ok, mas outra pessoa preparou a carne, cortou,
025	oMalu	[MAS CONTATO TEM CONTATO TEM]	Mas continua em contato com outras pessoas
026	oLuiz	PESSOA SEMENTE-PLANTAR GRAMA ((palmas para cima))	alguém plantou, e então?
027	oLucia	ele [[FALAR]]que o [[HOMEM MULHER CONSEGUIR NÃO]]	Ele falou que as pessoas não conseguem
028	oNara	[[TER PENSAR MAIS INDIVÍDUO]]eu [[ACHAR]]	Eu acho que tem o pensamento mais individual
029	oLuiz	OPINIÃO+ ((levantamento de cabeça))	O que vocês acham?
030	oMalu	SABER NÃO(1)	Não sei
031	oLuiz	POR-QUE?	Por que?
032	oMalu	É IGUAL[[VOCÊ FALAR]] (1) ISSO-PROJEÇÃO EU	É como você falou aí, eu,

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
033		POR-EXEMPLO SI EU CONSEGUIR MUDAR ARAR (1)	por exemplo, se conseguir me mudar para o campo
034		COISA IMAGEM (1) MAS INDIVÍDUO EU PODER IR	tudo bem, mas ao ir às
035		COMPRAR MERCADO PESSOA SABER NÃO (1) ENTÃO	compras no mercado tem alguém que eu não conheço que
036		IGUAL FALAR PESSOA FAZER COISA INDIVÍDUO	fez as coisas para eu comprar, como você falou. Sozinho é
037		<u>IMPOSSÍVEL</u> ::	impossível!
038	oBia	TAMBÉM TECNOLOGIA COMUNICAÇÃO CONTATO TEM	E tem a tecnologia de hoje que nos coloca em contato permanente
039	sPaula	VERDADE	É verdade
040	oBia	QUALQUER PESSOA CONTATO TER ((boca franzida))	e qualquer pessoa pode!
041	oLuiz	PARAR(1) TECNOLOGIA SOZINH@ ((palmas para cima))	Ok, mas a tecnologia por si só?
042	oJulia	NÃO+ SOZINHO ((negativa)) PRECISAR	Não! Sozinho não consegue de jeito
043	oBia	[NÃO SOZINHO NÃO(1) SEMPRE TECNOLOGIA] CONTATO	nenhum, mesmo com a tecnologia, o contato é sempre
044	oMalu	[NÃO INVENTAR PESSOA SI-PRÓPRI@] INVENTAR	Ninguém pode fazer as coisas sozinho
045		((afirmação))?	não é?
046	oBia	SEMPRE QUALQUER TELEFONAR PESSOA SER-HUMANO+	entre as pessoas, é
047		EXPLICAR	interação entre as pessoas
048	oLuiz	PORQUE SE TECNOLOGIA TER POR-CAUSA INDIVÍDUO	Mesmo com a tecnologia o indivíduo precisa de

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
049		GRUPO PESSOA ISSO-CABO ISSO-FIO ISSO-TETO FIO	outras pessoas, como as instalações de cabos nesta sala
050		CONSERTAR [PARAFUSO ENTÃO?]	para serem colocados, não é?
051	oBia	[CÉREBRO CÉREBRO]	Trabalho em conjunto
052	oMalu	CERTO	Certo
053	oLuiz	PESSOA AGREGAR++	As pessoas vivem em conjunto
054	oBia	É ((afirmação))	Isso mesmo
055	sPaula	((afirmação)) é:: OPINIÃO É OPINIÃO JUNTAR GRUPO	Isso, as opiniões se juntam e formam um
056		AGREGAR(2) UM COLOCAR:: ((sobancelha franzida)) ah!	conjunto. Se alguém vai criar algo, se apropria de
057		OPINIÃO PEGAR-PARA-MIM JUNTAR+ EU GRUPO	outras opiniões para formar uma criação conjunta.
058		É(1) EU IMPOSSÍVEL SOZINH@ <u>IMPOSSÍVEL</u>	Sozinho seria impossível!
059	sSilvia	[PESSOA SOZINH@ PEGAR TECNOLOGIA](negativa) ENTÃO	Sozinha, mesmo com tecnologia, não dá
060	sSara	TER POR-EXEMPLO MINH@ [[MÃE NÃO-GOSTAR]]	Minha mãe não gosta de
061		[[TECNOLOGIA]]	tecnologia
062	oLuiz	ENTENDER VOCÊ-oNara?	Você entendeu?
063	oNara	((cabeça pendular))	Mais ou menos
064	oLuiz	ENTÃO ()	Então...
065	sSilvia	MAS TECNOLOGIA RETIRAR ISSO PODE VIDA?	Mas pode viver sem tecnologia?
066	sSara	NÃO	Não
067	sSilvia	PARECER ISSO [[MORRER]]	Parece que a gente morre

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
068	sSilvia	((braços em X no peito, olhar para o teto)) ISSO-CELULAR AMAR	Sim, eu amo!
069	sSara	((afirmação)) acredito((afirmação)) pessoa PRESSÃO	Sim, eu acredito. As pessoas ficam até com a pressão
070		MOVIMENTO DESCULPAR ((afirmação)) olha só	alterada se não tiver, olha bem
071	sSilvia	((afirmação))	Sim
072	sSara	ESTAR DEPRIMIR ACREDITAR ((afirmação))	ficam deprimidas, pode acreditar!
073	sSilvia	((afirmação))	Sim
074	sGloria	0:24:13 (toca sTalita) TADINH@ SOZINH@ AJUDAR CUIDAR	Tadinha, acha que pode
075		MÁGOA OFERECER	se cuidar sozinha
076	sTalita	INTERESSE BOM DÚVIDA BOM DÚVIDA (3) SI	Mas é interessante ter essa dúvida, se não tivesse
077		TECNOLOGIA DESAPARECER PIOR POR-EXEMPLO	tecnologia seria pior mesmo
078		((olha sPaula)) SI NÓS TECNOLOGIA NÃO TER PIOR	Sem tecnologia a gente estaria pior
079	sPaula	((sobrancelhas franzidas)) PESSOA ((boca franzida))	A gente estaria mal
080	oLuiz	SI ISSO LOCAL ()	Se aqui...
081	sPaula	NAVIO MERGULHAR IGUAL FILME NÃO-É	Na vida real um mergulho é diferente
082	sGloria	((acena p sPaula)) VERDADE EU LER TRISTE N-A-V-I-O TRISTE	Eu li uma história triste
083		DENTRO N-A-V-I-O SENTIR HISTÓRIA DEL@ HORRÍVEL	que era dentro de um navio, horrível,
084		SENTIR DOR DAR-ME TRISTE	me deixou triste
084	sPaula	NUNCA EU IR CASA EU nunca	Eu nunca moraria
085	sGloria	TRISTEZA	Triste

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
086	sTalita	DOIS MORAR LOCAL CONCEITO TÚNEL	Dois moravam num lugar feito uma caverna
087	sGloria	UM MORRER MULHER IRM@ UM	Uma das irmãs morreu
088	sTalita	UM MORRER UM DOIS ESTAR (negação) ASSUSTAD@	Uma morreu, as duas estavam assustadas
089		EU VER LOCAL IGUAL M-A-M-A CONHECER?	o local era igual MAMA sabe qual é?
090	sGloria	<u>ISSO</u> CONHECER T-O-R-O-R	Sim, eu sei, de terror
091	sTalita	ISSO ((afirmação))	Isso mesmo
092	sGloria	MONSTRO PEGAR TI@ SALVAR EL@ NÃO VOCÊ NÃO	O monstro pega e o tio salva um e não o outro
093	sTalita	NÃO	não
094	sGloria	TRABALHAR UM (1) EL@ SALVAR PEGAR	Teve uma escolha, salvou um
095	sTalita	TRISTEZA	Triste
096	oNara	DEPENDER EU CONSEGUIR NÃO EXPLICAR (1) VER	Acho que eu não soube explicar,
097		POR-EXEMPLO ONTEM PESSOA VIDA POR-EXEMPLO	por exemplo, no passado as pessoas viviam em
098		FAMÍLIA essa [[PESSOA]] TER FUNÇÃO SABER NADA VIDA	família e tinham funções sociais determinadas, não sabiam
099		INDIVÍDUO(1) SOZINH@ essa [[PESSOA TER COISA CERTA]]	nada além desse papel social
100	oLuiz	[[CERTO]]	Certo
101	oNara	FAZER (1) ENTÃO [[COZINHAR]] ARAR	Então cozinhavam, aravam
102	oLuiz	ISSO-oNara ((aceno p turma)) IMPORTANTE ISSO-oNara	Atenção turma, olhem para ela
103	oNara	[[HOJE(1) HOJE EU]] enquanto [[INDIVÍDUO]] DÁ	Atualmente eu enquanto indivíduo

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
104		[[CONSEGUIR]]VIDA [[INDIVÍDUO]]NÃO PRECISAR	consigo viver sozinha, não preciso
105		FAMÍLIA ENTÃO ((mãos acenando)) [[FALTAR]]	de família, é isso. Falta.
106	oLuiz	DEPENDER PERIGO FALAR(1) [EU INDEPENDENTE NÃO]	Acho arriscado falar isso, pois a gente não é autossuficiente
107	oNara	[[PARAR calma] [[NÃO CALMA]]	Calma! Não é isso, calma
108	oLuiz	AMAR DISCUTIR hh DIFÍCIL EXPLICAR COISA	Adoro essas discussões, mas são coisas difíceis de explicar
109	oNeuza	é melhor el@ [[FALAR]]	É melhor ela falar oralmente
110	oNara	PODER [[FALAR]]?	Posso falar?
111	sSilvia	[[NÃO]] <u>LÍNGUA DE SINAIS</u> :: AQUI LÍNGUA DE SINAIS	Não, aqui é lugar de língua de sinais somente
112	sSara	precisa [[INTERPRETAR]]	Precisava de um intérprete aqui
113	oLucia	((levanta e vai p perto do professor em posição de TILS))	
114	oLuiz	VOCÊ INTERPRETAR?	Vai interpretar?
115	oLucia	((acena p oNara)) EU INTERPRETAR VOCÊ	Vou te interpretar
116	oNeuza	é bem legal isso	É bem legal isso
117	oNara	então a ideia é que antes a [gente tinha uma dependência maior da]	Então, a ideia é que antes a gente tinha uma dependência maior da
118	sSilvia	(((olha p oLuiz))ENTÃO SALA BILINGUISMO]	E então? Aqui é sala bilíngue
119	oLuiz	(((mãos para fora)))	Bem...
120	sSilvia	(((olha p lado)) BILINGUISMO(1) DIFERENTE BILINGUISMO	Cadê o bilinguismo? Isso não é bilinguismo.

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
121		ENTÃO?	E então?
122	oBia	((levanta rápido as sobrancelhas, olha de soslaio p oLuiz))	Pois é...
123	oNara	família(1) cada um tinha uma função [por exemplo(1) um fazia a]	família, cada um tinha uma função, por exemplo um fazia a
124	sTalita	[INTERPRETAÇÃO LÁ]	Está interpretando ela
125	sGloria	[DISCUSSÃO AF::CONFLITO CALAR]	Ih! Vem discussão. Aff... Vem briga aí, espera
126	sPaula	OPINIÃO DEL@	É a opinião dela
127	oNara	agricultura, outro cozinava, eles tinham essa questão de	agricultura, outro cozinava, eles tinham essa questão de
128		dependência, as pessoas não conseguiam viver sozinhos(1) a	dependência, as pessoas não conseguiam viver sozinhos, a
129		família subsistia porque era família(1)hoje em dia as pessoas não	família subsistia porque era família. Hoje em dia as pessoas não
130	sSilvia	[((olha para o celular))]	
131	oNara	têm tanto essa dependência(1)eu não estou dizendo que a gente	têm tanto essa dependência, eu não estou dizendo que a gente
132	sGloria	[((toca sTalita)) EL@-oNara ENCONTRAR SURDO COMO]	Ela está sentindo como o surdo se sente
133	oNara	não precisa da <u>sociedade</u> (1)eu tô falando enquanto <u>indivíduo</u>	não precisa da sociedade, eu tô falando enquanto indivíduo!
134	sGloria	[SE-EXPRESSAR]	para se expressar
135	oNara	a gente consegue subsistir estando longe da sua família por exemplo	a gente consegue

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			subsistir estando longe da sua família por exemplo
136	sGloria	[FALA-ORAL++ ((afirmação))]	Falar à vontade
137	oNara	porque as funções familiares hoje elas são fracas (1) [por exemplo]	porque as funções familiares hoje elas são fracas, por exemplo
138	oLuiz	[É-ASSIM]	Olha só...
139	oNara	essa é a ideia de indivíduo que eu tô dizendo	essa é a ideia de indivíduo que eu tô dizendo
140	oLuiz	BAIXAR(1)((olha p oLucia)) <u>OBRIGADO</u> VOCÊ-oNara EXPLICAR	Ok. Obrigado!
141	sSilvia	((volta a olhar p professor e turma))	
142	oLuiz	IGUAL LÍNGUA DE SINAIS ENTÃO(1) PRECISAR NÃO	Você explicou igual o que tinha feito em língua de sinais, não precisava
143		INTERPRETAR	de interpretação
144	sSara	hh	
145	oLucia	[hh]	
146	sSilvia	[((sobrancelhas levantadas, cabeça inclinada))]	Eu não falei?
147	sTalita	[VERDADE++]	É verdade
148	oNara	[hh ((palmas para cima))]	
149	sGloria	[((aplausos surdos))]	Muito bem!
150	oLuiz	VOCÊ-oNara LÍNGUA DE SINAIS CERTO (2)	Você consegue em língua de sinais.
151	sPaula	((toca sTalita))ENTENDER?	Entendeu?
152	oLuiz	[[ENTÃO ENTENDER MAS]]()	Então, eu entendi, mas...
153	sGloria	INTERPRETAR PRA-QUE?	Pra que interpretar?
154	sTalita	[EXPLICAR DIFÍCIL IGUAL INTERPRETAR]	A explicação era difícil e ficou a mesma coisa

L	P	LINGUAGEM EM USO	TRADUÇÃO LIVRE
			interpretada
155	sSilvia	(((olha p sPaula, palma para cima, cabeça torta)))	Então...
156	oNeuza	NERVOS@ BACHARELADO CUIDADO ORAL-SINAIS	Precisa atenção com as pessoas do Bacharelado, que falam e sinalizam
157	sGloria	PRATICAR APRENDER <u>LÍNGUA DE SINAIS</u>	Precisa praticar, aprender a língua de sinais de verdade
158	oNeuza	É VERDADE	É verdade
159	sGloria	((acena p oNeuza)) porque você INTERPRETAR VOCÊ	Ei! Porque você interpreta como
160		PROFISSIONAL <u>LÍNGUA DE SINAIS</u> PROFESSOR SI VOCÊ	profissional, sinaliza bem se o professor precisar
161		EXEMPLO	por exemplo
162	oNeuza	CERTO	Certo
		0:27:05	

Anexo 8: Parecer Consubstanciado do CEP UFRJ - Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal

UFRJ - INSTITUTO DE ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Interação e coconstrução de conhecimento entre surdos e ouvintes em contexto acadêmico

Pesquisador: Luiz Carlos Barros de Freitas

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67169417.3.0000.5286

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.170.429

Apresentação do Projeto:

"Pesquisa qualitativa e interpretativa com abordagem micro e auto etnográfica, que investiga a produção de sentidos pelo fenômeno de línguas em contato, e daí as possibilidades de coconstrução de conhecimentos com alunos surdos jovens e adultos através da fala em interação em salas de aula bilíngues (Libras e português) de contexto acadêmico no Curso Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, levando-se em conta as interações que ocorrem entre os alunos e o professor e os alunos entre si."

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a interação entre alunos surdos e ouvintes em sala de aula e "verificar como são criados ambientes educacionais bilíngues de fala em interação em sala de aula que possam contribuir na coconstrução de conhecimentos de alunos surdos e ouvintes jovens e adultos e, desta forma, contribuir para uma melhoria da educação do aluno surdo de nível superior."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como benefícios o autor aponta a contribuição para a diminuição de estigmas dos alunos surdos e para a melhoria da educação superior, pelo incremento da interação, dos relacionamentos entre surdos e ouvintes, alunos e professores.

Há risco mínimo para os participantes que estão respaldados pelo TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: -

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está de acordo com as normas exigidas dentro do que é esperado para esta pesquisa.

Recomendações: -

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências anteriores foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_499404.pdf	06/06/2017 22:53:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	20170606_plataf_brasil_modelo_termo_consentimento.docx	06/06/2017 22:53:26	Luiz Carlos Barros de Freitas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	20170606_Plataf_Brasil_Doutorado_Projeto.docx	06/06/2017 22:48:50	Luiz Carlos Barros de Freitas	Aceito
Folha de Rosto	20170330_plataf_brasil_folha_rosto.pdf	31/03/2017 23:32:34	Luiz Carlos Barros de Freitas	Aceito
Cronograma	20170330_plataf_brasil_cronograma.pdf	30/03/2017 21:31:37	Luiz Carlos Barros de Freitas	Aceito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

RIO DE JANEIRO, 12 de julho de 2017

Assinado por:

Egleubia Andrade de Oliveira

(Coordenador)

Endereço: Praça Jorge Machado Moreira, nº 100-Prefeitura Universitária

Bairro: Ilha do Fundão

CEP: 21.941-598

UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-2598 Fax: (21)1270-0097

E-mail: cep.iesc@gmail.com

Anexo 9: Modelo do TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO E AUTORIZAÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO DO USO DE IMAGEM/ENTREVISTA

.....
portador(a) da cédula de identidade nº....., inscrito(a)
no CPF sob nº....., residente e domiciliado(a) no
endereço

.....
na cidade de estado
....., CEP

AUTORIZO o uso de minha imagem obtida durante a gravação de entrevista para ser utilizada na pesquisa “INTERAÇÃO E COCONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE SURDOS E OUVINTES EM CONTEXTO ACADEMICO” do doutorando Luiz Carlos Barros de Freitas (UFRJ) e seus desdobramentos.

As imagens serão registradas em gravações em vídeo, com o objetivo de Analisar falas em interação de surdos e ouvintes em sala de aula de contexto acadêmico bilíngue (Libras e português) e verificar como são criados ambientes educacionais bilíngues de fala em interação em sala de aula que possam contribuir na coconstrução de conhecimentos de alunos surdos e ouvintes jovens e adultos e, desta forma, contribuir para uma melhoria da educação do aluno surdo de nível superior.

Em qualquer etapa das pesquisas, o(a) participante/entrevistado(a) terá acesso ao profissional responsável que pode ser encontrado pelos telefones e emails 213259-6620 2199174-6620 luiz991746620@letras.ufrj.br), e do Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ. Além do pesquisador, o participante poderá entrar em contato com o Comitê de Ética CEP/IESC se necessário a qualquer tempo, pelo e-mail cep.iesc@gmail.com ou telefone (21)3938-2598, fax (21)1270-0097 ou ainda no endereço Praça Jorge Machado Moreira, nº 100-Prefeitura Universitária, Ilha do Fundão, Rio de Janeiro RJ CEP 21941-598.

É garantida, ao participante/entrevistado(a), a liberdade de não querer mais participar dos projetos de pesquisa ou de retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

As informações obtidas nas entrevistas serão analisadas em conjunto com as informações de outros participantes/entrevistados(as), não sendo divulgada a identificação de nenhum desses. A análise dos dados será realizada apenas pelos pesquisadores envolvidos nos três projetos. Não será permitido acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização. O participante/entrevistado(a) tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados das três pesquisas. Não há despesas pessoais para o participante/entrevistado(a) em qualquer fase dos três estudos, como também não há compensação financeira relacionada às participações. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelos orçamentos das pesquisas. Os dados gerados serão utilizados somente para estas pesquisas, e serão armazenados pelos pesquisadores para análise.

CONSENTIMENTO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações sobre os estudos acima citados, que li ou que foram lidas para mim. Eu discuti com o pesquisador sobre a minha decisão em participar nesses estudos. Ficaram claros para mim os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar desses estudos, e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante os mesmos, sem penalidades ou qualquer prejuízo.

Local e data:, / /

Nome do participante/entrevistado(a)

Assinatura do participante/entrevistado(a)

Luiz Carlos Barros de Freitas
Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador