



Maria Paula Guimarães de Barros

**Da Libras para o Português escrito:
mediação fonoaudiológica na coconstrução
e re(con)textualização da narrativa
de uma adolescente surda**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio

Orientadora: Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Coorientadora: Profa. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira

Rio de Janeiro
Setembro de 2019



Maria Paula Guimarães de Barros

**Da Libras para o Português escrito:
mediação fonoaudiológica na coconstrução
e re(con)textualização da narrativa
de uma adolescente surda**

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

Profa. Maria das Graças Dias Pereira
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira
Coorientadora
UFRJ

Profa. Michelle Nave Valadão
UFV

Prof. Luiz Carlos Barros de Freitas
UFRJ

Rio de Janeiro, 13 de setembro de 2019.

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

Maria Paula Guimarães de Barros

Graduou-se em Fonoaudiologia pela UFRJ em 2016., tendo cursado por um ano o Ambulatório de Surdez através das disciplinas Clínica Fonoaudiológica I e II. Tem fluência em Língua Brasileira de Sinais e é atuante na Comunidade Surda. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) durante a graduação, através do Projeto Surdos UFRJ, vinculado ao programa "Divulgação Científica: Ciência para Todos". Neste projeto, participou do grupo Surdonews, com o desenvolvimento de pesquisa sobre Surdo e Conhecimento Informal. Atuou como monitora e facilitadora nos Cursos Experimentais de Curta Duração desenvolvidos pelo Laboratório Didático de Ciência para Surdos (LaDiCS - IBqM-UFRJ) oferecidos para crianças e jovens surdos da rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Barros, Maria Paula Guimarães de

Da Libras para o português escrito : mediação fonoaudiológica na coconstrução e re(con)textualização da narrativa de uma adolescente surda / Maria Paula Guimarães de Barros ; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira ; coorientadora: Carolina Magalhães de Pinho Ferreira. – 2019. 179 f. ; 30 cm

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

1. Letras – Teses. 2. Fala-em-interação no contexto institucional. 3. Coconstrução de narrativa em Libras. 4. Mediação fonoaudiológica bilíngue. 5. Recontextualização. 6. Português escrito como segunda língua. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Ferreira, Carolina Magalhães de Pinho. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

À Luna Zobries de Barros, quem primeiro me apresentou a (sua) Surdez.

Agradecimentos

À minha orientadora professora Doutora Maria das Graças Dias Pereira, por ter acreditado neste trabalho e me guiado durante todo o processo da pesquisa.

À minha coorientadora professora Doutora Carolina Magalhães de Pinho Ferreira, fonoaudióloga e pesquisadora, pelas contribuições sensíveis e pertinentes nos momentos necessários.

À Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos que foram fundamentais para que esta pesquisa fosse realizada. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

À Chiquinha, secretária do departamento, sempre atenciosa e pronta a ajudar, e a todos os demais funcionários da secretaria pela prestatividade e carinho.

A todos meus colegas do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cultura e Trabalho”, pelas valiosas contribuições, trocas e apoio, sem os quais este trabalho não seria possível.

À participante da pesquisa e sua família, por aceitarem esse desafio até o fim.

Aos meus queridos pais, por não medirem esforços em prol de minha educação ao longo de minha trajetória.

A toda a minha família e, em especial, ao Pedro e à Elody, pelo apoio inicial quando decidi participar do processo seletivo deste mestrado e também por me ajudarem com o abstract.

Ao Dudu, pela companhia honesta e agradável, que me ampara sempre que preciso.

Ao meu querido Deus, por nunca soltar a minha mão.

Obrigada!

Resumo

Barros, Maria Paula Guimarães de; Pereira, Maria das Graças Dias; Ferreira, Carolina Magalhães de Pinho. **Da Libras para o Português escrito: mediação fonoaudiológica na coconstrução e re(con)textualização da narrativa de uma adolescente surda**. Rio de Janeiro, 2019, 179p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo tem por objetivo compreender, através da análise da mediação da fonoaudióloga, o processo de coconstrução e re(con)textualização da narrativa de uma adolescente surda em “Oficina Fonoaudiológica de Língua Escrita Mediada pela Libras”, no Ambulatório de Surdez da UFRJ. A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa, mediante um estudo de caso, com foco teórico e metodológico na Linguística das Profissões. As categorias analíticas foram estabelecidas a partir da Análise da Conversa em contexto institucional, da Narrativa Conversacional e de sua re(con)textualização, e da Sociolinguística Interacional. A geração dos dados foi feita com gravação em vídeo. Para a transcrição, foram utilizadas convenções da interação e de estudos sobre a Libras. A análise indica que a mediação foi fundamental para o desenvolvimento do processo interacional de coconstrução da narrativa e de sua re(con)textualização, da Libras para o Português escrito. A fonoaudióloga, em sua participação, utilizou perguntas, reformulações, repetições, avaliações e explicações, e buscou coconstruir a narrativa em sinais, além de suscitar reflexão sobre o discurso narrativo escrito. A adolescente tem participação ativa na interação, mas necessita de mediação, no que tange aos elementos narrativos, ao longo de todo o processo, que envolve as etapas de contação, escrita e reescrita. O estudo contribui para a reflexão sobre a ordem interacional da prática profissional fonoaudiológica visando à autonomia do surdo no desenvolvimento de seu discurso narrativo em Libras e Português escrito, que se mostrou ainda relativa no contexto institucional..

Palavras-chave

Fala-em-interação no contexto institucional; Coconstrução de narrativa em Libras; Mediação fonoaudiológica bilíngue; Recontextualização; Português escrito como segunda língua.

Abstract

Barros, Maria Paula Guimarães de; Pereira, Maria das Graças Dias (Advisor); Ferreira, Carolina Magalhães de Pinho (co-advisor). **From Brazilian Sign Language to written Portuguese: speech therapy mediation in the coconstruction and re(con)textualization of the narrative of a deaf teenager.** Rio de Janeiro, 2019, 179p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aims to understand, through the analysis of mediation of the speech therapist, the process of the coconstruction and re(con)textualization of the narrative of a deaf teenager in a workshop called “Oficina Fonoaudiológica de Língua Escrita Mediada pela Libras”, in the Ambulatório de Surdez of UFRJ. This research has a qualitative and interpretative nature, through a case study, with theoretical and methodological focus in the Linguistics of Professions. The analytical categories were established from the Conversational Analysis in institutional context, from the Conversational Narrative and its re(con)textualization, and from the Interactional Sociolinguistics. Data generation was done with video recording. For transcription, interaction conventions, as well as studies on Brazilian Sign Language, were used. The analysis indicates that the mediation was fundamental for the development of the interactional process of coconstruction of the narrative and its re(con)textualization, from Brazilian Sign Language to written Portuguese. In her participation, the speech therapist used questions, reformulations, repetitions, evaluations and explanations, and tried to coconstruct the narrative in signs, besides evoking reflection on the written narrative speech. The teenager has an active participation in the interaction, but she needs the mediation concerning the narrative elements, throughout the process, which involves the stages of telling, writing and rewriting. This study contributes to the reflection on the interactional order of the speech therapist professional practice aiming at the deaf’s autonomy in the development of her narrative discourse in Brazilian Sign Language and written Portuguese, which is still relative in the institutional context.

Keywords

Talk-in-interaction in the institutional context; Coconstruction of narrative in Brazilian Sign Language; Bilingual speech therapy; Recontextualization; Written Portuguese as a second language

Sumário

1.	Introdução	10
1.1	Motivação e contextualização do estudo	10
1.2	Questões de pesquisa	11
1.3	Foco do estudo	12
1.4	Fundamentação teórica e metodológica	12
1.5	Organização dos capítulos	13
2.	Fundamentação teórica e metodológica	14
2.1	Mediação fonoaudiológica: da Libras para o Português escrito em uma concepção bilíngue	15
2.1.1	Práticas mediadoras na clínica fonoaudiológica	16
2.1.2	O português escrito como segunda língua	19
2.2	Linguística Aplicada das Profissões em contexto institucional	21
2.3	A ordem da narrativa: textualização, experiência de vida, relação dialógica	25
2.4	Re(con)textualização textual, entextualização, transformações	30
2.5	A ordem da interação no contexto da aprendizagem	34
2.5.1	Análise da Conversa	35
2.5.1.1	As formulações no âmbito da Análise da Conversa	38
2.5.1.2	Mínima Unidade de Participação em interações bilíngues (Libras e Português) e Expressões Não-Manuais	39
2.5.1.3	Coconstrução na interação	40
2.5.2	Sociolinguística Interacional	42
2.6	Libras e Português como línguas em contato e práticas transidiomáticas	45
2.6.1	Code-switching entre Libras e Português oral	47
2.6.2	Code-blending entre Libras e Português oral	49
2.6.3	Libras e Português enquanto práticas transidiomáticas	51
3.	Metodologia da pesquisa	53
3.1	Natureza da pesquisa	53
3.2	Estudo de Caso	54
3.3	Contexto da pesquisa	55

3.4	Participante da pesquisa	58
3.5	Encontros prévios à geração de dados	58
3.6	Geração, transcrição e interpretação dos dados	59
3.7	Transcrição dos dados	60
3.8	Aspectos éticos	64
4.	Narrativa de uma experiência de viagem em família: coconstrução interacional entre a fonoaudióloga e a adolescente	65
5.	Re(con)textualização da narrativa oral e viso-espacial em narrativa escrita	79
6.	Re(con)textualização de aspectos micro e macroestruturais da narrativa escrita	105
7.	Considerações finais	152
7.1	Contribuição de ordem teórica para a prática profissional da mediação fonoaudiológica na Linguística das Profissões	159
7.2	Relevância do estudo em Linguística Aplicada para o desenvolvimento de Libras e Escrita da adolescente e de outros surdos	159
	Referências bibliográficas	160
	Anexos	170
1-	Rascunho da redação	170
2-	TCLE	172
3-	TALE	174
4-	Declarações de Parceria	176
5-	Declaração de aprovação CEP PUC-Rio	178
6-	Declaração de aprovação CEP INES	179

1. Introdução

1.1 - Motivação e contextualização do estudo

A motivação para a escolha da temática da pesquisa, com foco na surdez, no sujeito bilíngue e em atividades de mediação, antecede meus estudos na fonoaudiologia. São interesses de ordem pessoal inicialmente, que depois passam ao interesse acadêmico e profissional.

Do ponto de vista pessoal, foi a partir da convivência com amigos e com uma prima surda que pude perceber a grande dificuldade que tinham ao se depararem com o português na modalidade escrita, apesar de se expressarem com fluência em Libras. Com essas experiências, eu me tornei fluente em Libras na adolescência.

Do ponto de vista acadêmico e já com inserção profissionalizante, durante minha formação em fonoaudiologia, percebi a ausência de atividades significativas e contextualizadas na clínica fonoaudiológica a fim de que o surdo pudesse ter um contato eficaz com o português tanto na modalidade oral, quanto escrita, pois entendo que é preciso buscar uma prática fonoaudiológica contextualizada que contemple também questões do discurso narrativo e do desenvolvimento do português escrito como segunda língua, pois me alinho à ideia de que oralizar e sinalizar palavras e frases isoladas não são suficientes para garantir a liberdade comunicativa do indivíduo.

Durante a graduação, estagiei no Ambulatório de Surdez da UFRJ, contexto de geração dos dados da presente pesquisa. O ambulatório segue a perspectiva interacional e bilíngue.

A abordagem bilíngue junto à surdez (ver capítulo 2) é relativamente recente e ainda não totalmente reconhecida. Preconiza que a Libras é a primeira língua do indivíduo surdo (Guarinello et al, 2016), enquanto o português (preferencialmente escrito), a segunda, pois requer o uso de tecnologias e terapia fonoaudiológica para que possa ser aprendido, diferentemente da língua de sinais.

No que diz respeito à importância do enfoque no português escrito como segunda língua (PL2) em atendimentos fonoaudiológicos, há respaldo legal para tal, no decreto 5.626/05, que recomenda a abordagem do desenvolvimento do português escrito na formação de fonoaudiólogos, sendo, portanto, este profissional incumbido também de tal prática - que torna-se ainda mais relevante e necessária quando observa-se que a leitura e a escrita de surdos têm sido descritas na literatura como habilidades em defasagem (Goldfeld, 2006).

Na busca pelo Mestrado, eu me inseri no Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Trabalho – CNPq/PUC-Rio, sob a liderança da Profa. Maria das Graças Dias Pereira. Já no Mestrado, foi feita uma parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro para oficializar minha participação no projeto “Desenvolvimento de crianças surdas: promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1”, coordenado pela Prof^a Dr^a Carolina Magalhães, também coorientadora desta dissertação.

Especificamente neste projeto, aconteceram as oficinas de nosso estudo – primeiramente, com encontros da pesquisadora com a adolescente participante prévios à geração dos dados e, depois, com gravações devidamente autorizadas.

Destaco, assim, que este estudo mostra-se necessário, uma vez que o atendimento bilíngue (Libras/Português) na clínica fonoaudiológica é recente, enquanto a tradição dos atendimentos terapêuticos em fonoaudiologia tem foco na aquisição e desenvolvimento da linguagem, com ênfase na reabilitação dos distúrbios da comunicação - sendo as questões de ensino e aprendizagem de língua um aspecto secundário e, muitas vezes, inexistente.

No atendimento bilíngue aos surdos, quando o enfoque é o Português, a abordagem é de ensino de segunda língua e, por isso, há a necessidade da busca de subsídios teóricos da Linguística Aplicada – que geralmente não é uma área estudada pela Fonoaudiologia. Daí surge, então, a importância de se desenvolver um trabalho na clínica fonoaudiológica pautado nesse outro campo do saber.

1.2 - Questões da pesquisa

Mediante tais motivação e contexto, a presente pesquisa buscou proporcionar reflexões acerca da clínica fonoaudiológica frente ao bilinguismo do surdo e a importância do desenvolvimento de narrativas e do português na modalidade escrita, junto a processos de re(con)textualização nos atendimentos. Sob essa perspectiva, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- (i) Que práticas interacionais são utilizadas entre a fonoaudióloga e a adolescente nas fases do processo de coconstrução e de re(con)textualização da narrativa?
- (ii) De que forma a mediação fonoaudiológica pode se mostrar importante na coconstrução da narrativa da adolescente, da Libras para o português escrito?

(iii) Quais conhecimentos e habilidades a adolescente surda expressa ao longo dos atendimentos gravados?

1.3 - Foco do estudo

O presente estudo analisa como se dá a coconstrução e a re(con)textualização da narrativa de uma adolescente surda, da Libras para o Português escrito, junto à minha atuação como fonoaudióloga/pesquisadora, em atendimentos na “Oficina Fonoaudiológica de Língua Escrita Mediada pela Libras”, no Ambulatório de Surdez da UFRJ.

A partir do entendimento da Língua de Sinais como a primeira língua do surdo, a qual é possível ter acesso sem nenhuma barreira, buscamos atuar interacionalmente, junto à adolescente, para o desenvolvimento da sua habilidade narrativa, por entendermos que esta capacidade é fundamental para a autonomia linguística e social de todo e qualquer indivíduo – o que também inclui os surdos. Os processos interacionais de coconstrução da narrativa em Libras, e de re(con)textualização para o português escrito e reescrita do texto foram gravados, transcritos e analisados.

1.4 - Fundamentação teórica e metodológica

A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin e Lincon, 2006), a partir de um estudo de caso (Yin, 2010) e adota procedimentos da microanálise etnográfica (Erickson, 1996; Erickson e Schultz, 2002; Garcez, 1997). A geração dos dados foi feita com gravação em vídeo. Para a transcrição, foram utilizadas convenções da interação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), e de Estudos Surdos (Ferreira-Brito, 1995; Felipe e Monteiro, 2007; Freitas, 2019).

O foco teórico-metodológico se estabeleceu na Linguística das Profissões (Drew e Heritage, 1992; Sarangi e Roberts, 1999) e as categorias analíticas se fundamentaram na Narrativa Conversacional (Mishler, 1986, 1995; Riessman, 1993; Labov, 1972) e sua re(con)textualização (Marcuschi, 2001; Travaglia, 1993; Andrus, 2011), na Análise da Conversa em contexto institucional (Loder, Salimen e Muller, 2008; Loder, 2008), e da Sociolinguística Interacional ((Gumperz, 2002 [1982]; Goffman, 2002 [1964], 1974, 1979; Bateson, 2002 [1972]; Tannen e

Wallat, 2002 [1987]) no tratamento de questões transidiomáticas (Auer, 1998; Gumperz, 1982; Jacquemet, 2005).

1.5 – Organização dos capítulos

O texto da dissertação foi organizado em oito capítulos, conforme detalhamento a seguir:

No primeiro capítulo, introduzimos o tema do estudo e mostramos seu objetivo, que orientou as reflexões propostas nos capítulos de análise. Também apresentamos a motivação da pesquisadora para a escolha da temática; buscamos situar o leitor quanto ao contexto da pesquisa, expusemos os fundamentos metodológicos para a geração, transcrição e análise dos dados, e também as principais bases teóricas que nortearam nosso estudo.

No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo, com itens e subtópicos delineados no início do referido capítulo, na página 14.

No capítulo três, delineamos a metodologia escolhida para a presente pesquisa, esclarecendo os procedimentos de geração dos dados, bem como o contexto da geração e os procedimentos adotados para a transcrição, com o uso de duas convenções distintas que pudessem abarcar as questões viso-espaciais da Libras e, ao mesmo tempo, contemplar aspectos de uso transidiomático. Dividimos o capítulo da seguinte forma: 3.1 - Natureza da pesquisa; 3.2 – Estudo de Caso; 3.3 - Contexto da pesquisa; 3.4 - Participante da pesquisa; 3.5 - Encontros prévios à geração de dados; 3.6 - Geração, transcrição e interpretação dos dados; 3.7 - Transcrição dos dados; 3.8 - Aspectos éticos.

No quarto capítulo, iniciamos a análise dos dados a partir da narrativa em Libras coconstruída entre a adolescente e a fonoaudióloga. Consideramos as estratégias de mediação adotadas pela terapeuta e também a forma com a adolescente coconstrói sua narrativa sobre umas férias em família junto à pesquisadora, envolvendo questões transidiomáticas e interacionais.

No capítulo cinco, analisamos a segunda parte do estudo, voltada para o processo de escrita do texto anteriormente sinalizado, denominado re(con)textualização da narrativa oral e viso-espacial em narrativa escrita. Nele, consideramos questões de mediação e coconstrução, como também aspectos da interação entre a fonoaudióloga e a adolescente surda.

No capítulo seis, abordamos a etapa de re(con)textualização de aspectos micro e macroestruturais da narrativa escrita, verificando como se deu esse processo do ponto de vista da interação e da autonomia de Manuela frente ao desenvolvimento de sua segunda língua em contexto institucional.

No capítulo sete, retomamos o objetivo do estudo e buscamos traçar reflexões obtidas a partir de nosso estudo e úteis à prática fonoaudiológica junto ao surdo, bem como refletimos também sobre as atividades desenvolvidas pela adolescente, seus potenciais e habilidades, e sobre a relevância deste estudo.

2. - Fundamentação teórica e metodológica

Neste capítulo, apresentamos o material teórico-metodológico que embasou nosso estudo. Para fins organizacionais, os temas foram divididos em itens e, quando necessário, em subitens. No item 2.1, falamos sobre a “Mediação fonoaudiológica: da Libras para o Português escrito em uma concepção bilíngue”, com as seguintes subdivisões: 2.1.1 - Práticas mediadoras na clínica fonoaudiológica e 2.1.2 - O português escrito como segunda língua. No item 2.2 abordamos a Linguística Aplicada das Profissões em contexto institucional. Em 2.3, tratamos da ordem da narrativa e tocamos em pontos da textualização, da experiência de vida e da relação dialógica; o item 2.4 aborda a re(con)textualização textual, a entextualização e suas transformações.

No item 2.5, focalizamos a ordem da interação no contexto da aprendizagem e subdividimos o tema em pontos específicos. O subitem 2.5.1 - Análise da Conversa foi destrinchado em outros tópicos menores, são eles: 2.5.1.1 – As formulações no âmbito da Análise da Conversa e 2.5.1.2 – Mínima Unidade de Participação em interações bilíngues (Libras e Português) e Expressões Não-Manuais. No subitem 2.5.2 abordamos a Sociolinguística Interacional.

No tópico 2.6, falamos sobre Libras e Português como línguas em contato e práticas transidiomáticas. Para uma abordagem mais clara, fizemos subdivisões. Em 2.6.1, tratamos do *code-switching* entre Libras e Português oral; em 2.6.2, tecemos considerações sobre o *code-blending* entre Libras e Português oral e, por fim, pontuamos sobre Libras e Português enquanto práticas transidiomáticas em 2.6.3.

2.1 - Mediação fonoaudiológica: da Libras para o Português escrito em uma concepção bilíngue

A inquietação provocada pelo desenvolvimento linguístico, oral, sinalizado e escrito do surdo tem instigado a dedicação ao estudo por diferentes áreas, no decorrer dos anos. O tema gera divergências teóricas que podem ser divididas, historicamente, em três momentos da Educação de Surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo (ver Santana, 2007).

Os processos de transformação na Educação de Surdos têm reflexo também na clínica fonoaudiológica. Tradicionalmente, os atendimentos para pessoas surdas são voltados para a reabilitação auditiva, com exercícios de treinamento auditivo, para a detecção e diferenciação dos sons da fala e também para o treinamento dos pontos articulatórios dos fonemas do português, com o objetivo de oralização do indivíduo. Acompanhando, contudo, as mudanças de abordagens frente à surdez, há hoje uma corrente minoritária na fonoaudiologia que se utiliza da vertente bilíngue e desenvolve atividades de ampliação de vocabulário em Língua de Sinais, em atendimentos em Libras (com profissional sinalizante) ou aborda o português escrito como segunda língua nos atendimentos.

A abordagem bilíngue, que ganhou forças na década de 1990 no Brasil, ainda é uma corrente de resistência, contra-majoritária - apesar de ser a perspectiva mais atual na história da Educação dos Surdos (ver Guarinello et al, 2016). Questões recentes sobre o multilinguismo, com estratégias transidiomáticas têm avançado nos últimos anos (ver seção 3.5; Cavalcanti e Silva, 2016; Freitas, 2019).

Na abordagem bilíngue na clínica fonoaudiológica, defende-se a Libras como primeira língua (L1) do indivíduo surdo e o português, preferencialmente na modalidade escrita, como sua segunda língua. Como o acesso ao código oral requer o auxílio de tecnologias e de terapias para ser aprendido, seu desenvolvimento não se dá de forma natural, como o da Libras, que é uma língua viso-espacial e sem barreiras para o surdo.

Com o bilinguismo, a surdez passou a ser vista não como deficiência na realidade terapêutica, mas como diferença (Santana, 2007). A oficialização da Libras em 2002 (Lei 10.436) e sua posterior regulamentação em 2005 (Decreto 5.626), que dispôs sobre a garantia do ensino da Libras nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, muito contribuiu para o início da

modificação de uma prática clínica organicista para uma que contemplasse a surdez sob a perspectiva bilíngue.

Nessa direção, Guarinello et al (2016, p.654) ratificam a importância de uma clínica fonoaudiológica dialógica bilíngue, em que o fonoaudiólogo desempenhe o papel de mediador no processo de apropriação da linguagem, da língua de sinais para a língua portuguesa na modalidade escrita.

2.1.1 – Práticas mediadoras na clínica fonoaudiológica

Enquanto mediador, o fonoaudiólogo pode fazer uso de diversas estratégias no desenvolvimento de atividades junto ao surdo. Perroni (1992) destaca, por exemplo, a mediação por perguntas dentro do contexto da clínica fonoaudiológica. Seu estudo se deu com crianças ouvintes, porém entendemos que suas estratégias são válidas e necessárias também à realidade do surdo, uma vez que enfatizam o desenvolvimento linguístico a partir da macroestrutura, como também optamos por fazer em nosso estudo.

Para a autora, as perguntas eliciadoras do adulto funcionam como base no processo dialógico do desenvolvimento da narrativa. Ela esclarece que, por volta dos três anos de idade, o adulto auxilia a criança com colagem e combinação livre. A colagem consiste na inserção de partes da história pelo adulto e a combinação livre acontece quando há a inclusão de elementos ficcionais na narrativa. Para Perroni (1992), em torno dos cinco anos de idade, a criança já seria um narrador propriamente dito, demandando menos o auxílio de um adulto.

Entendemos, contudo, que Perroni (1992) focaliza seu estudo em crianças com um desenvolvimento linguístico típico, em ambiente interacional favorável, com boa exposição ao código do local. Quando aplicamos a temática a crianças e adolescentes surdos filhos de pais ouvintes não sinalizantes, esse desenvolvimento, por falta de ambientes linguísticos favoráveis ao surdo (com interações em língua de sinais), se dá de forma diferente e, muitas vezes, como explicado por Goldfeld (2006), demora mais tempo. Portanto, nessa situação, o uso de perguntas eliciadoras (Perroni, 1992) auxilia a prática de contação de histórias por parte do surdo mesmo depois dos cinco anos de idade, já que as perguntas medeiam a narrativa, facilitando a organização dos eventos para o narrador.

As perguntas mediadoras são divididas na literatura entre perguntas de clarificação (McCabe e Peterson, 1991) e perguntas de orientação (Motta et al.

2006). As perguntas de clarificação podem ser úteis para retomar pontos incompletos da narrativa da criança, pois funcionam como maneira de expandir o que a criança disse. As perguntas de orientação, por sua vez, contribuem para a execução de tarefas, no contexto da mediação.

McCabe e Peterson (1991) estudaram perguntas de uma mãe na construção de narrativa junto à criança. Elas notaram que os tipos de pergunta variam progressivamente, em grau de dificuldade. As perguntas do tipo S/N (sim ou não) seriam as mais simples, seguidas pelas perguntas do tipo QU (o quê, quando, onde, quem) e, por fim, perguntas abertas, de estilo produtivo, que permitem respostas mais longas, explorando melhor os elementos narrativos.

Hudson (2006) aponta para a coconstrução da narrativa também por meio de perguntas QU e S/N, além de “complete a lacuna”. Hudson (2006) também destaca a mediação do adulto incitando a criança a narrar sem oferecer conteúdo, como por exemplo perguntando “e o quê mais? ”.

Quanto às perguntas abertas, definidas na literatura como aquelas “normalmente iniciadas por um pronome [ou advérbio] interrogativo (onde, como, quando, de quem, quem) (...) seguidas de [respostas] cujos elementos se correlacionam com a circunstância indicada pelo pronome [ou advérbio] eleito” (Aquino, Andrade e Fávero, 2006), Jurado Filho e Zaniboni (2014) abordaram esse tipo de pergunta na clínica fonoaudiológica junto a crianças de cinco e seis anos de idade.

A pesquisa teve como foco as atitudes responsivas das crianças às perguntas abertas. Os estudiosos categorizaram as atitudes em respostas, não-respostas e pedidos de confirmação. As respostas foram subdivididas em desenvolvidas, quando o faltante corresponde à solicitação do interlocutor e ainda acrescenta e enriquece a informação solicitada, e não-desenvolvida quando o falante não se estende em seu dizer. Com relação às não-respostas, Filho e Zaniboni (2014) apresentaram a possibilidade da dispersão, que pode ser quando um enunciado foge total ou parcialmente do tópico da pergunta, e silêncio, quando após a pergunta há um momento em que nenhuma das partes envolvidas se pronuncia. Os pedidos de confirmação, para os autores, acontecem quando o interlocutor solicita mais uma vez uma informação já anteriormente transmitida pela criança.

Jurado Filho e Zaniboni (2014) concluíram que as crianças (com desenvolvimento linguístico típico, sem atrasos) dependiam do auxílio do

interlocutor para desenvolverem seus enunciados, pois não houve grande diferença percentual entre o número de respostas desenvolvidas e respostas não-desenvolvidas. Com isso, ratificamos nossa premissa de que a mediação na clínica fonoaudiológica é imprescindível para o desenvolvimento da linguagem não só em situações típicas, como as da pesquisa acima, mas ainda mais em desenvolvimentos diferenciados, como na maior parte dos casos de surdez.

Também no âmbito da clínica fonoaudiológica, Signor (2013) desenvolveu um estudo junto a adolescentes com queixa de dificuldade de leitura e escrita, e pôde concluir, a partir do entendimento de que a mediação em clínica leva o sujeito a um processo de reflexão, que a realização de “perguntas provocadoras” (nas palavras da autora) surtiu efeitos positivos para a compreensão da importância dos pensamentos na construção da trama abordada no estudo. A pesquisa se dedicou à reescrita de uma peça de teatro.

As repetições variantes, de acordo com Norrick (2000, p.55), também são uma boa estratégia de mediar a narrativa infantil. Com essas repetições, o mediador demonstra concordar com a criança e ainda, conforme enfatiza Ferreira (2008), pode reformular a elocução da criança de maneira mais organizada.

Starosky, Saliés e Goldfeld (2002) abordam o uso da repetição em uma pesquisa interacional com crianças surdas no Ambulatório de Surdez da UFRJ. As autoras lançam mão do conceito trazido por Tannen (1999), de “discurso repetido”, em que nunca o mesmo caráter significativo de sua origem é assumido, pois está submetido a outro contexto. Para as fonoaudiólogas, a repetição pode proporcionar maior fluência, auxiliando a produção do discurso e também contribui para a compreensão, pois torna o discurso mais acessível ao representar a ideia central do tema na conversação.

Entendemos, portanto, que as estratégias de mediação contribuem para a organização do discurso narrativo e da habilidade interativa, recursos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem sinalizada, oralizada e escrita.

Os diferentes recursos mediadores supracitados são adequados para crianças com desenvolvimento linguístico típico e atípico, e se aplicam muito bem à realidade da surdez, como veremos nos capítulos de análise de dados, na interação entre a adolescente e a fonoaudióloga.

2.1.2 - O português escrito como segunda língua

O decreto 5.626/05 exigiu também a abordagem do desenvolvimento do português escrito como segunda língua, no contexto da surdez, na formação de fonoaudiólogos. Ademais, a Lei que regulamenta a profissão (Lei nº 6.965, de 9 de dezembro de 1981) define a escrita como um dos aspectos da competência do terapeuta em sua prática clínica. Com isso, fica clara a importância da abordagem do português na modalidade escrita na terapia fonoaudiológica junto ao surdo.

Para Guarinello et al (2014), o fonoaudiólogo é o profissional habilitado para trabalhar com a língua portuguesa em sua modalidade escrita e desenvolver atividades que visem à reflexão, discussão e opinião dos sujeitos surdos. Tais práticas possibilitam a vivacidade e a discursividade da linguagem, segundo a autora.

A leitura e a escrita de surdos têm sido descritas, na literatura, como habilidades em defasagem (Goldfeld, 2006). A autora destaca que, na realidade brasileira, a grande maioria das crianças surdas em idade escolar ainda não tem domínio de uma língua, seja oral ou de sinais. A falta de vivência de uma língua de sinais durante a educação infantil, somada a uma metodologia de ensino de língua escrita inadequada para surdos parece trazer prejuízos ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pelas crianças surdas, de acordo com a fonoaudióloga. A partir disso, ratificamos a urgência da abordagem das habilidades de leitura e escrita na clínica fonoaudiológica.

O contexto da surdez resguarda algumas particularidades no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Se a criança ouvinte se baseia na relação fonema-grafema durante o aprendizado da leitura e da escrita de maneira natural, a criança surda, na abordagem bilíngue, desenvolve essas habilidades a partir de uma relação visual com as palavras. Em ambos os casos, porém, o contato com conhecimentos prévios, como vocabulário, narrativas, conhecimento de mundo, é requisito para que o sujeito se torne um bom leitor (Díaz, 1999) e, conseqüentemente, hábil na escrita (Goldfeld, 2006).

Nesse sentido, é importante citar três processos do aprendizado da leitura e da escrita. O processo ascendente (ver Capovilla, 2001) privilegia o aprendizado a partir da microestrutura em direção à macroestrutura, enfatizando a relação fonema-grafema primeiro e, posteriormente, levando ao texto como um todo. O processo descendente, por sua vez, privilegia a compreensão do texto de forma mais ampla,

por meio de pistas contextuais que permitam a construção do significado para, só então, considerar questões microestruturais da escrita. Por fim, o processo interativo se dá pelo uso dos dois processos, ascendente e descendente, para que o texto faça sentido (Aguirre e Goldfeld, 2003).

No âmbito macroestrutural de desenvolvimento linguístico de indivíduos surdos, Guarinello (2014) relembra a necessidade da abordagem de práticas sociais de leitura e escrita que visem ao uso significativo dessa modalidade. O tema tem sido evidenciado pelos avanços acadêmicos, com foco nos diferentes contextos de inserção da linguagem.

Em uma clínica fonoaudiológica dialógica bilíngue, Guarinello, Pereira, Massi, Santana e Berberian (2008) analisaram escritas produzidas por crianças e adolescentes surdos, durante as sessões de terapia, e perceberam que os participantes podiam aprender a usar os recursos e estratégias da língua portuguesa, se estivessem em interação com pessoas proficientes em português e em Libras.

Guarinello (2014) também apresenta outra prática em terapia fonoaudiológica com sujeitos surdos, na concepção do português como segunda língua. A pesquisadora utiliza a retextualização como estratégia para que sujeitos surdos estabeleçam relações entre a Libras e a Língua Portuguesa. Participaram do estudo oito surdos sinalizantes que produziam textos em Libras e, posteriormente, transformavam sua produção em texto escrito, com o auxílio da fonoaudióloga. A pesquisadora conclui que os processos de retextualização, da Libras para o português na modalidade escrita, permitiram reflexão sobre a escrita e sua função social e os participantes passaram a assumir a modalidade escrita com mais autonomia. Sua análise, diferentemente de nosso estudo, teve foco nas operações sintáticas dos participantes.

A fonoaudióloga Valadão (2017), junto aos pesquisadores Lucas, Alves e Chaves, também traz importante contribuição no âmbito do desenvolvimento da escrita de uma universitária surda. O gênero relatório foi o foco do estudo, dada a necessidade da aluna em estudar esta forma discursiva em seu contexto acadêmico. Os resultados do estudo apontam para a importância de iniciativas que contemplem o ensino e a aprendizagem do português para sujeitos surdos, através de práticas sociais do uso da língua na modalidade escrita.

Nesse sentido, nota-se que a prática fonoaudiológica sob a perspectiva bilíngue e interacional junto à surdez requer um olhar linguístico refinado. Para

tanto, a Linguística Aplicada das Profissões tem muito a contribuir.

2.2 - Linguística Aplicada das Profissões em contexto institucional

Em um contexto institucional como o de atendimentos individuais fonoaudiológicos, a presença de um discurso institucional ou profissional pode ser evocada frente a realização e/ou proposta de atividades específicas para determinados fins almejados pela profissional fonoaudióloga em interação com a pessoa atendida. Esses discursos podem ser permeados por estratégias de ensino para prestar explicações, utilizadas em situações terapêuticas de desenvolvimento do uso da linguagem em alguma instância – no caso do presente estudo, nos referimos ao desenvolvimento da modalidade escrita da língua.

Os teóricos Drew e Heritage (1992, p.22) esclarecem que é característico das interações institucionais o envolvimento de orientação por pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou atividade fulcral que, convencionalmente, está associada com a instituição referente. Os autores pontuam que a conversa institucional normalmente é formada por orientações para metas.

Sob essa perspectiva, é relevante elucidar que o conceito de discurso institucional distingue teoricamente do conceito de discurso profissional, embora ambos possuam semelhanças e possam emergir do mesmo cenário. De acordo com Sarangi e Roberts (1999, p.15), o discurso profissional é aquele que os profissionais fazem de costume ao realizarem suas funções e responsabilidades. Por sua vez, o discurso institucional está relacionado a práticas racionais e legítimas, autoritariamente reguladas por normas da própria instituição.

O discurso institucional e o discurso profissional estão situados no âmbito da nova ordem do trabalho, sendo responsáveis por constituir posições e identidades que emergem nas relações do trabalho, com distribuição de papéis, habilidades e conhecimentos profissionais (Sarangi e Roberts, 1999, p. 9 e10; Pereira, 2005, p.172).

A fala torna-se institucionalizada, então, de acordo com a relação (institucional, profissional) entre os falantes envolvidos e não pelo cenário físico que os abriga (Drew e Heritage, 1992, p.3). A relação entre fonoaudióloga/pesquisadora, por exemplo, pode apresentar caráter pedagógico em momentos específicos, ao resguardar semelhanças com interações entre professores e alunos, considerando o propósito estabelecido nos atendimentos.

Os conceitos de discurso institucional e discurso profissional podem ser aclarados se buscarmos compreender os significados de *instituição* e *profissão*, conforme sugerem Sarangi e Roberts (1999, p.14). Para os autores, a instituição envolve um arcabouço de regras e sistemas eficientes, enquanto a profissão está relacionada à questão da vocação, envolvendo, em sua essência, o papel de indivíduos como agentes ativos daquilo que realizam.

Partindo desse prisma, a reflexão das naturezas discursivas na ordem do trabalho passa a tomar outra forma, podendo-se pensar na modalidade híbrida do discurso nessa circunstância. Considerando as especificidades do exercício profissional em Saúde, a heterogeneidade do caráter do discurso nessa área é um fator a ser considerado.

Sarangi e Roberts (1999, p. 62) apontam, justamente, para a hibridez discursiva do profissional da Saúde, que alterna de acordo com o propósito do discurso, ora profissional propriamente dito, ora institucional e até experiencial. Tal hibridez coaduna com o desempenho do papel do fonoaudiólogo no contexto da surdez, que atua como um profissional de Saúde, porém cuja prática dialoga com o exercício pedagógico, podendo ser permeada por trocas de experiências que elucidam algum ponto que o profissional queira explicar melhor a seu atendido.

Pereira (2005, p.24) aponta, na modalidade heterogênea do discurso em âmbito profissional, para casos em que a própria fala institucional recorre a formas semelhantes à fala espontânea, corroborando para o entendimento aqui proposto da complexidade do papel desempenhado pelo profissional fonoaudiólogo no contexto da surdez.

Levando em consideração a complexidade do discurso institucional, cabe pontuar a respeito do sistema proposto por Drew e Heritage (1992) no sentido de definir alguns aspectos recorrentes em interações institucionais, que as diferenciam de interações cotidianas. Os autores são frequentemente referenciados no âmbito da Análise da Conversa Etnometodológica para a definição de interações institucionais.

Há três características principais apontadas por Drew e Heritage (1992) para nortear a fala institucional, quais sejam: a orientação para o cumprimento do mandato institucional; restrições às contribuições aceitas; inferência de enquadres e procedimentos. O primeiro aspecto é comumente utilizado para a definição geral

de interação institucional, embora configure apenas uma das características que compõem esta modalidade da fala.

Ainda com relação à orientação para o cumprimento do mandato institucional, tarefa ou meta, podemos entender, no âmbito de ensino e aprendizado, que as principais atividades desempenhadas pelo profissional, nesse sentido, são a de prestar explicações, tirar dúvidas e orientar para a realização de tarefas de cunho didático, educativo que tenham por objetivo promover o aprendizado ou desenvolvimento de um tema específico em questão. No âmbito médico, esta orientação está mais relacionada ao cuidado com a saúde designado pelo médico ao paciente, bem como a prescrições medicamentosas que este possa oferecer ao seu paciente. Em ambos os casos, é a necessidade de atingir essa meta que promove a interação e a sustenta da forma e pelo tempo em que é sustentada (Del Corona, 2009).

Sobre as restrições às contribuições aceitas, Atkinson e Drew (1979) esclarecem que os participantes de uma interação institucional conduzem suas ações de acordo com as restrições impostas pelo tipo de evento em questão. Isso quer dizer que determinados contextos permitem tomadas de turno e tratamento de assuntos diversos semelhantemente ao que ocorre em conversas cotidianas (Del Corona, 2009), enquanto outros contextos requerem maior seriedade e restrição da interação apenas ao âmbito institucional. Em caso de não cumprimento desta premissa interacional, as normas de adequação da conduta frente a um contexto específico serão descumpridas, o que pode ocasionar estranhamento ou reprovação por parte de um dos interagentes ou da instituição em questão.

Por último, a inferência de enquadres e procedimentos diz respeito a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (Drew e Heritage, 1992, p.22). Nesse sentido, Sinclair e Coulthard (1975) consagraram a sigla IRA – Interrogação, Resposta e Avaliação, para o contexto sala de aula. Nessa sequência, os autores descrevem que o professor é quem interroga ao aluno que, imediatamente, fornece-lhe uma resposta e, em seguida, o professor toma o turno dialógico fazendo uma avaliação da resposta do aluno, o que dificilmente ocorreria em uma sequência dialógica cotidiana.

Drew e Heritage (1992) também se preocuparam em traçar cinco dimensões da conduta interacional. São elas: escolha lexical; construção dos turnos;

organização de sequências; organização macroestrutural; epistemologia social e relações sociais.

A escolha lexical nos permite observar o tipo de atividade desenvolvida na interação. Em um contexto acadêmico, o professor pode utilizar-se de termos técnicos da área que leciona, para assumir o papel de detentor do saber ao partilhar o conhecimento. Maynard (1984) apontou para outro exemplo de escolha lexical ao analisar o uso do pronome “nós” em vez de “eu” por parte de promotores na Califórnia, invocando para a interação as pessoas por eles representadas.

A respeito da construção dos turnos, Drew e Heritage (1992) esclarecem que a análise da construção dos turnos deve levar em consideração que ação o turno desempenha e quais são os detalhes da construção verbal do turno.

A organização de sequências de uma conversa é adaptada pelos participantes, que podem se utilizar de reparos, tomadas de turno, trocas de tópicos, entre outros, para construírem suas ações nos cenários institucionais nos quais estão inseridos (Drew e Heritage, 1992, p. 38). Tais sequências podem, em ambientes mais formais, ser dirigidas pelo representante da instituição em questão.

Conforme explica Del Corona (2009), a organização macroestrutural está relacionada ao cenário envolvido. Alguns cenários apresentam uma estrutura menos engessada que dá margem aos participantes para negociarem outras atividades e identidades (p.33), como o cenário da sala de aula, que permite que outros tópicos sejam introduzidos pelos participantes, ainda que não estejam diretamente relacionados à atividade proposta.

A epistemologia social e as relações sociais, por sua vez, refletem a (as)simetria entre os interagentes. Nesse sentido, de acordo com Drew e Heritage (1992, p.45), a (as)simetria entre os participantes de interações institucionais está relacionada com as identidades de profissional e cliente – ou de professor e aluno, médico e paciente, pesquisador e participante, quanto às possibilidades e limitações de cada uma das posições.

2.3 - A ordem da narrativa: textualização, experiência de vida, relação dialógica

A abordagem da narrativa no atendimento fonoaudiológico é fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais variadas, conforme já estudado por Perroni (1992), e enfatizado por Ferreira (2008) e Starosky (2011)

especificamente no contexto da surdez – em que há mais de uma língua presente (Libras e Português) e, ainda, outras diferentes formas de linguagem possíveis.

Em seu estudo com crianças surdas, Ferreira (2008) se dedicou a aspectos macroestruturais da narrativa na clínica fonoaudiológica. A pesquisadora analisou a contagem e a recontagem da história “Chapeuzinho Vermelho” em língua oral, com crianças em processo de aquisição do português como segunda língua em sua modalidade oral. Embora esta modalidade não seja o enfoque de nossa pesquisa, concordamos com Díaz (1999) que o contato com conhecimentos prévios, dentre os quais a narrativa, é requisito para o desenvolvimento de uma boa leitura e, conseqüentemente, uma boa escrita. Em suas conclusões, Ferreira (2008) revela que a mediação da fonoaudióloga permitiu a recontagem da narrativa com melhor desempenho por parte das crianças do que o fariam de forma autônoma.

Starosky (2011) também se debruçou sobre questões macroestruturais da narrativa em sua pesquisa com adolescentes surdos. No contexto de uma clínica fonoaudiológica bilíngue, a pesquisadora propôs a criação e execução de um jogo de narrativas, RPG, mediado pela Libras, havendo também ouvintes que se utilizavam do português oral e eram interpretados por um profissional intérprete de Libras durante o jogo. Para a pesquisadora, a interatividade foi fundamental para a coconstrução da narrativa e desenvolvimento da linguagem dos participantes em contexto bilíngue.

O fonoaudiólogo exerce, nesses contextos, um importante papel de conarrador, de acordo com Ferreira (2008), ajudando a criança (ou, em nosso caso, a adolescente) a organizar a sequência de seções da história, a compreender suas relações de causalidade e planejar sua linha de desenvolvimento. Ferreira (2008) relembra que a finalidade da mediadora, em interação no atendimento fonoaudiológico junto ao atendido, é eminentemente pedagógica e, por isso, resguarda algumas especificidades – diferentes, muitas vezes, dos aspectos pontuados por outros pesquisadores da área, já supracitados.

Em nossa perspectiva com relação às narrativas, consideramos a contação como uma coconstrução entre interlocutor e narrador, conforme inaugura Sacks (1972, 1974). Concordamos que o recipiente tem um papel ativo na construção da narrativa e que existe um trabalho interacional efetuado ao narrar (Ferreira, 2008). Nesse sentido, destacamos três sequências adjacentes às histórias, descritas por

Sacks (1974): o prefácio, em que acontece a alocação do turno e o narrador se posiciona para narrar; a narrativa em si e as sequências de resposta.

Escolhemos a narrativa como foco em nosso estudo, porque, além de proporcionar o desenvolvimento de uma habilidade linguística importante para o ordenamento do pensamento e também para a expressão de ideias complexas, concordamos com Moita Lopes (2001) que a narrativa exerce o papel de instrumento de organização do discurso, e possibilita a construção de conhecimento sobre quem somos na vida social.

Moita Lopes (2001) acrescenta ainda que as narrativas desempenham papel na construção das identidades sociais, em que as pessoas relatam a vida social e, neste engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros (p.63). Em nossa pesquisa, partimos da perspectiva macrotextual para um desenvolvimento linguístico em sentido descendente e, com isso, nos alinhamos à perspectiva de Moita Lopes (2001) acerca do papel da narrativa na vida social.

Nesse contexto, Moita Lopes (2001) acrescenta que relatar histórias vivenciadas é uma forma de “trazer à tona como fomos construídos e como estamos continuamente nos reconstruindo no próprio ato de relatar as histórias” (p. 65). Por isso, salientamos a importância de se estudar esta modalidade discursiva em uma clínica fonoaudiológica cuja perspectiva é a sociointeracional. Por meio da narrativa, podemos ofertar aos assistidos a possibilidade de se reconstruírem no processo de desenvolvimento da linguagem. Acreditamos que essa prática junto à surdez possa trazer inúmeros benefícios, de ordem linguística e social.

Os estudos de narrativas ganharam destaque em meados do século XX, quando ocorreu a “virada narrativa”. Riessman (2008, p. 15) comenta que “a virada narrativa é parte de movimentos mais amplos dentro das ciências sociais de afastamento de práticas controladas pelo investigador e específicas a determinada disciplina”.

Nesse sentido, é válido apontar, aqui, para os teóricos das narrativas e buscar entender como seus estudos, suas colocações e, por vezes, discordâncias contribuem para que sejam traçados entendimentos acerca do tema. Assim, ao trazer à tona este ponto, os linguistas fundadores dos estudos nesta área na sociolinguística, Labov e Waletzky (1967), merecem importante destaque e trazem pertinentes contribuições.

Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972), em seus estudos sobre a narrativa, a definem como um “método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos que (infe-re-se) ocorreram de fato” (p.359). O fato de uma recapitulação de experiências remeter a um acontecimento específico é o que, para os autores, a caracteriza enquanto narrativa. Seguindo este pensamento, os autores pontuam elementos optativos e obrigatórios que estão presentes em uma estrutura narrativa, para que, assim, ela possa ser caracterizada. Dessa forma, as narrativas que contam com tais elementos, em sequência, são consideradas narrativas canônicas e aquelas em que tais elementos não aparecem completamente ou estão fora da ordem definida pelos autores, são tidas como narrativas não-canônicas.

Assim sendo, as narrativas canônicas devem contar com os seguintes elementos: resumo, onde se pontua, brevemente, o que será contado e o narrador, ao introduzir o assunto, diz também a razão pela qual contará a história. Em seguida, numa estrutura laboviana, deve vir uma seção de orientação, em que o narrador contextualiza o evento a ser narrado, apontando tempo, lugar, pessoas e circunstâncias envolvidas na história. Após, aparece a história propriamente dita que, de acordo com Labov (1972), consiste numa “sequência de enunciados temporalmente ordenados, que remetem a eventos passados e que tipicamente se constroem com verbos no passado”. O autor esclarece, ainda, que quando se está diante de, pelo menos, duas orações no passado dispostas em sequência, tem-se, então, uma narrativa mínima. A este surgimento da história propriamente dita no percurso do discurso do narrador, Labov define como ação complicadora.

A avaliação é o próximo elemento obrigatório da estrutura laboviana de narrativa. Nela está contida a carga dramática e emocional da história que justificam o ponto da narrativa – a razão pela qual tal evento é contável. Há quatro tipos de avaliação descritos pelo autor: externa, encaixada, ação avaliativa e avaliação por suspensão da ação.

A avaliação externa acontece quando o narrador suspende o fluxo da narrativa para caracterizar aquela experiência. A avaliação encaixada, por sua vez, é feita quando o narrador confere dramaticidade à sua história sem interromper o fluxo da narrativa. Na ação avaliativa, o narrador descreve o que as personagens fizeram, não o que disseram. Ele também pode encaixar um comentário inesperado.

Por fim, a avaliação por suspensão da ação pode acontecer por meio de paráfrases ou repetições, e narrador explicita detalhes sobre a sua opinião.

Após a avaliação, aparece o resultado, onde as conseqüências da ação complicadora são apresentadas. E, por fim, com a coda, o narrador pode marcar que a narrativa acabou, retomando o momento atual em que a história está sendo narrada.

Esta sequencialidade narrativa, entretanto, é contestada por Mishler (2002), que oferece um outro ponto de vista sobre a sequência em que os fatos são narrados. O autor traz para discussão a sugestão de um modelo narrativo/experencial, que oferece um ponto de partida alternativo para a pesquisa sobre narrativa.

Ao debruçar-se sobre as histórias de vida e construções de identidades pesquisadas, Mishler (2002) entende como questão central para o estudo das narrativas, a forma como um narrador seleciona e organiza experiências e eventos de forma que contribuam coletivamente para o propósito pretendido da história. Com isso, o autor propõe que tais questionamentos sejam analisados sob o ponto de vista de um modelo narrativo/experencial em vez de um modelo relógio/cronológico, como havia sido proposto por Labov. Assim, Mishler (2002, p. 106) observa que “o tempo narrativo é central para a maneira como uma história é estruturada e entendida, e o ordenamento temporal é simplesmente uma estratégia para organizar os eventos em um enredo”.

A narrativa de experiências pessoais apresenta semelhança com as narrativas literárias quanto à temporalidade (Mishler, 2002). Porém, o próprio autor acrescenta que o curso da narrativa pode ser interrompido e o relato, contestado. Assim, a ordem temporal seria violada e poderia, ainda, ter um fim incerto (p. 114).

As narrativas também foram abordadas na academia em contexto de interação médico-paciente (Mishler e Clarck, 2001). O contexto resguarda algumas especificidades. De modo geral, o paciente oferece respostas curtas e, com isso, os médicos lançam mão de alguns recursos interacionais, como a construção de marcadores de atenção, a negociação do tópico conversacional, uso de perguntas e conhecimento compartilhado para eliciar a narrativa e motivar o aparecimento de elementos complicadores, avaliativos e a expressão do resultado (conclusão) da história.

A emergência de uma narrativa na interação requer complexa negociação, de acordo com Jefferson (1978). De modo geral, como contam Mishler e Clark

(2001), a narração de histórias no encontro clínico se dá por uma mudança de alinhamento social na consulta, em que o paciente assume o papel de autoridade e o médico passa a ser o interlocutor.

As narrativas apresentam, ainda, de acordo com Bruner (1997), uma característica dual. Para o autor, a narrativa existe em dois lugares: o dos interlocutores, onde a história é contada e o dos personagens, onde se passa a história relatada. Para Moita Lopes (2001), estes dois mundos podem também se entrecruzar. Outra característica ressaltada por Bruner (1997) com relação às narrativas é a sequencialidade. Para ele, a narrativa é uma sequência singular de eventos.

Na prática interacional, entende-se que as pessoas narram para assegurar o interesse do ouvinte, obter o controle do piso conversacional e assegurar a compreensão do interlocutor, de acordo com Norrick (2000). Para ele, os recipientes exercem papel ativo na história e podem se tornar conarradores por meio de interrupções e comentários. Também é possível que os recipientes reformulem a linha da história e mudem seu ponto, através de sua participação na construção da história do outro.

O autor lembra que existem diferenças entre narrativas espontâneas e elicítadas. Em ambos os casos, o autor chama a atenção para a microanálise da contação da história, de sua integração turno a turno, a fim de descrever o significado dos fenômenos interacionais envolvidos, como, por exemplo, a abertura e o fechamento convencionais, as disfluências, as hesitações e as repetições.

As histórias de vida são foco de estudo de Linde (1993). Porém a autora entende que histórias de vida contam sobre eventos marcantes da vida de uma pessoa – como casamento, escolha profissional, nascimento.

A autora coloca que as histórias de vida são histórias sobre experiências pessoais e expressam o sentido que damos ao *self*. Estas histórias, segundo a autora, possuem a noção de reportabilidade estendida, uma vez que seus efeitos podem ser sentidos a longo prazo, o que as tornam contáveis por mais tempo do que outras.

Outro ponto que Linde (1993) destaca sobre as histórias de vida é que elas possuem um ponto sobre o falante, ou seja, sempre contam algo sobre quem é aquele falante, não sobre opiniões gerais de como é o mundo. É por isso que, ao contarem histórias deste tipo, as pessoas procuram razões e justificativas para coisas

que aconteceram, tentando equilibrar os fatos com as identidades que assumiram posteriormente a ele e até ao momento atual.

Em contraponto, Georgakopoulou e Bamberg (2005, 2006) focalizaram as “pequenas histórias”, que são diferentes das histórias de vida sobre as quais Linde (1993) estudou. Bamberg (2004) define as “pequenas histórias” (*small stories*) como “as verdadeiras histórias da vida vivida”, aquelas contadas nas interações cotidianas. O termo se refere a histórias episódicas e abarcam também narrativas de eventos futuros, hipotéticos, compartilhados, explicações e até mesmo suspensões ou recusas em contar algo.

Assim, tendo em vista a complexidade do desenvolvimento e construção das narrativas na vida social, destacamos sua importância para os atendimentos fonoaudiológicos, sobretudo junto à pessoa surda.

2.4 - Re(con)textualização textual, entextualização, transformações

No presente estudo, consideramos a noção de retextualização a partir de um olhar sociointeracional. Portanto, levamos em conta também questões contextuais e, por isso, traçaremos, agora, alguns importantes postulados para o nosso entendimento.

Nesse sentido, nos remetemos a Andrus (2011) que salienta que qualquer discurso ou texto está embutido em uma matriz de contextos. Estes, para a autora, são formados por uma série de diferentes recursos contextuais, como o discurso prévio, o próprio ambiente físico concreto, as pessoas envolvidas e suas relações interacionais, entre outros recursos que compreendemos como interacionais, pontuados pela autora.

Os textos são compostos de contextos e a relação entre ambos não é, exatamente, de que um contém o outro, mas de acordo com Andrus (2011), há uma complexidade da situação discurso-contextual e, portanto, há uma constante recontextualização quanto à subjetividade com a qual os indivíduos respondem a textos e contextos. Entendemos, diante disso, que é impossível remeter-se a um texto desconsiderando seu contexto.

Concordamos com Andrus (2011), ao afirmar que “a produção do texto (...) é sempre de recontextualização, um processo que tem consequências para os locais passados e futuros de recontextualização”. Esclarecemos, no entanto, que sua pesquisa se passa em contexto jurídico, em que a reelaboração do texto original

acontece em momentos cronologicamente mais distantes do que o de nossa pesquisa e envolve pessoas diferentes ao autor do texto original.

Ainda no âmbito da recontextualização, trataremos também dos conceitos de texto, contextualização e entextualização, pois consideramos importante o conhecimento de tais significados para a compreensão do que estamos fazendo, ainda que possamos nos distanciar de práticas especificamente de “entextualização”, por exemplo.

No que diz respeito à análise da emergência dos textos em contexto, Bauman e Briggs (2006) chamam a atenção para tal situação. Para tanto, os autores remetem a Malinowski, que já enfatizava o contexto cultural e interativa do uso da linguagem e também a estudiosos como Bateson, Goffman e Hymes, dentre outros.

Bauman e Briggs (2006) abordam, especificamente, estudos de performance e é nesse sentido que buscam traçar novos entendimentos acerca do que seriam “texto” e “contexto”. Os autores aproximam sua compreensão a uma substituição do termo “texto” para “textualização” e “contexto” para “contextualização. Quanto a este último, aludem a Goffman (109, 110), entendendo que os contextos comunicativos não são ditados pelos cenários em que se passam, mas são resultantes de negociações entre os participantes da interação.

No que diz respeito à entextualização, citada anteriormente, Bauman e Briggs (2006) a definem como “o processo de tornar um discurso extraível”. Moita Lopes e Guimarães (2017) compreendem que se trata de signos repetidos que viajam de um evento interacional a outro e concordam com Bauman e Briggs (2006) que estes textos (que viajam) carregam ideologias e envolvem questões de poder.

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de “entextualização” não se trata, propriamente, da prática realizada em nossa pesquisa. Porém é extremamente relevante à perspectiva a qual nos alinhamos, por considerar questões cruciais como as do contexto e das práticas sociais atreladas a ele. Entendemos, ainda, que as questões de poder, referidas por Moita Lopes e Guimarães (2017) e também por Bauman e Briggs (2006) são bastante pertinentes à realidade do processo de transformação textual em nossa pesquisa, que se dá a partir de uma língua minoritária, que resiste à hegemonia da língua oral predominante em território nacional.

Não poderemos desconsiderar, especialmente, a própria noção de retextualização trazida por Marcuschi (2001), para tratarmos também de noções

mais recentes que reinterpretem a retextualização à luz de importantes compreensões de matriz sociointeracional, trazendo a concepção de “recontextualização”.

Marcuschi (2001), ao se debruçar sobre a retextualização, entende que esta não consiste em um processo mecânico, de passagem da fala para a escrita. Trata-se, segundo o autor, de um processo complexo que envolve interferência no código e no próprio sentido do texto, além de uma série de fatores não tão claros da relação entre oralidade-escrita.

Esclarecemos que, em seus estudos, Marcuschi enfoca a transformação de um texto em uma mesma língua para um novo texto em modalidade diferente ou na mesma modalidade – podendo ser a transformação de um texto oral para outro oral ou de um escrito para outro escrito e, ainda, as outras duas combinações possíveis entre estas duas modalidades. O autor não considera a questão da tradução em sua pesquisa. Porém sabemos que a expressão *retextualização* foi empregada, primeiramente, por Neusa Travaglia (1993), conforme esclarecido pelo próprio Marcuschi, e versava sobre a tradução de uma língua para outra, assim como em nosso estudo. Portanto, consideraremos as colocações de Marcuschi com adaptações à nossa realidade, que envolve uma tradução entre línguas de modalidades distintas e, depois, dentro do próprio português, a retextualização em si – na reescrita da primeira tradução.

Transformar um texto do oral para o escrito – e, aqui, entenderemos também “do sinalizado para uma língua escrita”, não é a passagem do caos para a ordem, conforme explica Marcuschi (2001). O autor deixa claro que o texto oral, o qual entendemos como aquele que emerge da interação, está em sua ordem e é perfeitamente compreensível. Assim, a passagem da fala para a escrita “é a passagem de uma ordem para outra ordem” (p. 47).

As operações da retextualização são divididas pelo autor em duas principais, subdivididas em outras mais. A divisão principal se dá entre as operações que seguem regras de regularização e idealização (I) e as operações que seguem regras de transformação (II). Em I, há as seguintes operações: 1^a – eliminação de marcas estritamente interacionais; 2^a – introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (aplicável apenas a casos de retextualização do oral ao escrito); 3^a - retirada de repetições e redundâncias; 4^a – introdução à paragrafação e pontuação.

Nas operações de transformação (II), ele diferencia: introdução de marcas metalinguísticas; reconstrução de estruturas truncadas; tratamento estilístico de novas estruturas sintáticas; reordenação tópica do texto; agrupamento de argumentos condensando as ideias.

O autor, apesar de traçar um esquema aparentemente mecânico para a compreensão da retextualização, com divisão em etapas, explica que não obrigatoriamente estas operações acontecem em ordem cronológica e não funcionam como uma “receita de bolo”. O esquema de operações foi por ele criado com o propósito de tornar didática a ideia da retextualização, não de criar um modelo.

Em seu estudo, há algumas variáveis relevantes a serem consideradas, como: o objetivo da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Entendemos que seja importante, para nosso estudo, refletir sobre o objetivo da retextualização e sobre a relação entre o produtor do texto original e o transformador. Quanto a este primeiro, Marcuschi (2001) reflete que a retextualização não é indiferente aos seus objetivos. O *nível de linguagem* do texto pode sofrer alteração maior ou menor a depender de seu grau de formalidade. Nesse ponto, lembramos que nosso processo de retextualização acontece em contexto institucional, portanto é indispensável considerar, aqui, aspectos contextuais da retextualização.

Quanto ao segundo ponto, ele ressalta que, normalmente, o texto sofre mais alterações quando é retextualizado por seu próprio autor do que quando outra pessoa o faz. Isso porque, para ele, quando outra pessoa realiza a retextualização, esta tem mais “respeito” pelo original e busca fazer o menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções com relação à forma. Novamente, a questão do contexto parece vir à tona. Se, para o objetivo da retextualização, importa “como” é feita esta retextualização, aqui importa “quem” a realiza. É, portanto, uma questão de ordem interacional.

Pudemos notar que a maioria dos estudos dedicados à re(con)textualização enfocaram em línguas orais, na transformação de textos orais ou do oral para o escrito, abordando línguas com representação escrita já estabelecida – o que não traduz exatamente nossa proposta de estudo. Em nosso estudo, tratamos sobre

retextualização entre línguas de modalidades distintas, o que também envolve um importante processo tradutório e diferencia esta pesquisa das demais anteriormente realizadas neste âmbito e abarca fenômenos linguísticos específicos, como o *code-blending*, *code-switching* e até mesmo o uso das ENMs e de UCTs em contexto transidiomático (ver tópicos 3.5.1.2, 3.6.1 e 3.6.2).

2.5 - A ordem da interação no contexto da aprendizagem

Em nossa pesquisa, a atuação da fonoaudióloga junto à adolescente participante do estudo é híbrida, com estratégias da interação pedagógica, já que está relacionada a uma prática de aprendizagem ou desenvolvimento de uma segunda língua. Apesar de não se passar em uma sala de aula junto a outros alunos, já vimos anteriormente que não é o espaço físico que define a situação, mas sim a forma como se dá a interação. Nesse sentido, observamos em nosso estudo a presença marcante de recursos interacionais típicos da sala de aula – alguns mais tradicionais e outros nem tanto.

2.5.1 - Análise da Conversa

A noção de reparo, típica de contexto institucional, é bastante pertinente ao nosso estudo. A ação de corrigir o outro na organização interacional (Salimen e Conceição, 2009) possui algumas peculiaridades quando no âmbito da interação pedagógica que são diferentes das interações do cotidiano. Na fala-em-interação cotidiana, por exemplo, há despreferência pela iniciação de reparo por outro (Loder, Salimen e Muller, 2008; Loder, 2008). Assim, quando um interagente se prepara para corrigir o outro, pode haver uma pausa antecedente mais longa e o reparo pode vir seguido de uma prestação de contas (*accountability*), o que não acontece em interação institucional (Garcez, 2008).

Na interação institucional, a iniciação de reparo pelo outro não causa tanto estranhamento, pois sendo o outro o professor ou, no nosso caso, a fonoaudióloga, é atribuído a ele(a) o *status* de maior conhecimento, o que o (a) autoriza a corrigir o outro na interação – quando o outro é seu aluno ou paciente (ver Salimen e Conceição, 2009).

No âmbito pedagógico, Sinclair e Coulthard (1975) consagraram a sigla IRA – Interrogação, Resposta e Avaliação. Nesse caso, a avaliação é costumeiramente positiva quando o aluno fornece a resposta esperada pelo professor. Quando a expectativa do professor é frustrada por uma resposta diferente da esperada, há a iniciação de reparo ou até mesmo o reparo propriamente dito, quando o professor simplesmente oferece a resposta correta.

A sequência acima descrita é canônica na fala-em-interação de salas de aula convencionais, conforme pontua Garcez (2006, p.68). Todavia, o autor critica a recorrência desse modelo, explicando que, se por um lado a sequência IRA mostra-se um método eficaz e econômico de ensino, por outro lado não exige engajamento dos participantes no sentido de construir juntos o conhecimento. Assim, Garcez afirma que, por vezes, torna-se um método de “adivinhação do que se passa na mente do professor”. Aquele que adivinha, será bem avaliado. Ou seja, não apenas o aluno deixa de aprender melhor, por ser privado de uma construção conjunta de conhecimento, como também o professor que, por vezes, se põe em uma situação limitante, de reprodução do mesmo.

Normalmente, a iniciação feita pelo professor sugere uma pergunta cuja resposta ele mesmo já possui. Sendo, portanto, um recurso de testar o conhecimento do aluno, ou como coloca Garcez (2012, p.98), uma espécie de pergunta-teste. Tal recurso, no entanto, pode agravar a assimetria institucional existente na situação. Garcez e Lopes (2017, p. 72) ratificam a crítica ao modelo interacional proposto por Sinclair e Coulthard (1975) ao afirmarem que “a sequência IRA é uma sequência avaliativa, que pode caracterizar controle social exercido pelo professor e reforçar uma hierarquia entre professor e alunos”.

No entanto, de acordo com Cazden (1991, p. 39), “a sequência triádica: iniciação do professor, resposta do aluno e avaliação (IRA) é o modelo mais recorrente do discurso escolar em todos os níveis escolares”. Por essa razão, a estrutura é tida como a mais tradicional. Todavia não é a única forma de constituição de um discurso em âmbito de ensino e aprendizagem, havendo outras formas possíveis, mais contemporâneas e que contemplem a descaracterização do controle social exercido pelo professor, a fim de desconstruir a principal crítica ao modelo IRA.

Garcez e Lopes (2017, p. 74) chamam a atenção para a fala-em-interação de sala de aula contemporânea que, segundo os autores, tem uma organização

divergente em certa medida da ordem tradicional, igualando-se contudo no que diz respeito ao poder de tomar o turno de fala, mantendo uma pauta de tópicos e atividades previstas na agenda pedagógica.

Rampton (2006) foi quem se dedicou a entender o fenômeno da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, da qual emerge uma nova ordem comunicativa, em cujo jogo interacional os participantes podem não exibir a conduta hierárquica tradicional entre professor e alunos, em que seria possível definir quem, o quê e como se pode falar e fazer em contexto de ensino e aprendizagem – no caso descrito por Rampton (2006), refere-se especificamente ao ambiente da sala de aula.

Ainda de acordo com Rampton (2006), na fala-em-interação de sala de aula contemporânea os alunos realizam outras ações que na fala-em-interação de sala de aula tradicional poderiam ser avaliadas negativamente, tais como questionar e corrigir os demais participantes e até mesmo o próprio professor. Em suma, a nova ordem comunicativa permite que os alunos ajam e envolvam-se de uma forma que, tradicionalmente, apenas o professor faria. Rampton (2006) coloca, ainda, que muitas vezes a autoridade do professor é questionada publicamente sem que isso seja tomado como uma quebra de expectativas.

A nova ordem comunicativa de fala-em-interação de sala de aula contemporânea aponta, portanto, para uma maneira de pensar acerca do fazer educativo que difere da forma tradicional descrita pela consagrada sigla IRA, sendo, assim, inovadora para o arcabouço teórico da interação em sala de aula. Contudo, Rampton (2006) não foi o único estudioso a se dedicar à reflexão de um outro modelo ou uma outra forma de construção para a interação em sala de aula.

Garcez (2006, p. 72) define o modelo como “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”. Nessa estrutura, os alunos comentam as contribuições dadas pelos colegas, incentivados a tecer comentários críticos, uma vez que o professor reformula a contribuição do aluno para que ele mesmo ou um colega possa avaliar o que foi dito.

Inicialmente, o professor faz uma pergunta e um aluno levanta uma resposta. Em seguida o professor reformula o que o aluno disse, para verificar se compreendeu a contribuição do estudante. A atitude do professor pode ser interpretada como uma forma de iniciação do reparo (Conceição e Garcez, 2005,

p.4). Em sequência, o próprio aluno ou um colega confirmará ou discordará do que disse o professor. Após, o professor fará uma nova verificação de entendimento.

A forma de revozeamento acima descrita consiste em um revozeamento padrão, conforme apresentado por O'Connor e Michaels (1996). Em uma sala de aula com muitos alunos, o revozeamento permite que mais vozes participem da dinâmica da aula, permitindo aos estudantes uma reflexão crítica acerca de suas respostas e da de seus colegas.

A fala-em-interação em sala de aula, portanto, deve ser entendida à luz da interação institucional, uma vez que, conforme discutido por Garcez (2002b, p. 59), Maynard (1984) trata de um “mandato institucional” perseguido pelos participantes, ou seja, “uma meta-fim, tangível na medida em que podem explicitá-la, meta a ser alcançada por meio de sua interação e que precisa estar assegurada antes do encerramento da interação”, o que cabe perfeitamente à situação educativa – que pode possuir diversas sequências interacionais, algumas destas canonicamente descritas pelos teóricos supracitados.

Salientamos que nosso estudo não se passa em sala de aula, porém lançamos mão de conceitos tipicamente aplicados à sala de aula, devido à hibridização pedagógica de nossa prática. Há, contudo, algumas diferenciações e particularidades em nosso caso, já que não há a presença de outros alunos, como necessário à emergência do revozeamento, por exemplo. Por isso, buscamos aplicar o conceito com interpretações e observações nossas, já que entendemos o revozeamento enquanto uma prática reflexiva, que se aproxima de nossa perspectiva.

Nesse sentido, esclarecemos também que citamos a estrutura IRA por observá-la em nossos dados, porém esta não é a base do nosso estudo, que busca interpretações mais construtivas e mediadoras.

2.5.1.1 – As formulações no âmbito da Análise da Conversa

Outro conceito da ACE do qual lançaremos mão em nosso estudo é o de formulação. Garfinkel e Sacks (1970) apresentam-se enquanto teóricos inaugurais acerca do tema, ao nomearem, pela primeira vez, como formulações as práticas dos interagentes de dizer com todas as palavras o que estão fazendo. Pontuam, ainda, que, quando um membro trata alguma parte da conversa como ocasião para

descrevê-la, explicá-la, caracterizá-la, esclarecer, traduzir, resumir ou resgatar o seu sentido, ele está, então, formulando a conversa.

Pensando nisso, pode-se entender as situações de conversa, em que o interagente, ao tomar o turno, retoma o conteúdo da fala que acabou de ouvir, buscando realizar maior elucidação do que foi dito no turno anterior por seu interactante, como uma formulação.

É válido compreender também as funções explicativas, descritivas, e esclarecedoras das formulações, pontuadas por Garfinkel e Sacks (1970) como aspectos relevantes de uma interação quando se tem a intenção de tornar ainda mais claro o que está sendo proposto ou considerado no momento. Por possuir essas características, as formulações podem funcionar como um recurso didático (ou numa tentativa disto) em contexto clínico-pedagógico, como é o caso dos dados apresentados neste estudo.

Também acerca das formulações, Heritage e Watson (1979) apresentam três operações realizadas por este recurso: preservação, apagamento e transformação da informação. De acordo com os autores, as formulações, ao serem realizadas, preservam o sentido do que foi dito anteriormente, apagando determinado conteúdo e, em seguida, transformando a informação. Os autores pontuam, ainda, que estas formulações podem ser feitas tanto pela pessoa que está relatando algo como por quem está ouvindo a informação.

A compreensão de que a formulação pode ser realizada dos dois lados, tanto de quem ouve/recebe como de quem fala/produz, é fundamental ao se olhar para a interação, tendo em vista que ela acontece sempre em dois (ou mais) sentidos. Dessa maneira, o receptor pode demonstrar compreensão do que acabou de receber da fala de seu interactante e, por outro lado, o falante, em seu turno, pode ter a oportunidade de explicar de maneira mais clara o que é que ele estava querendo dizer quando produziu determinada elocução.

Sendo assim, numa situação interacional, não apenas as funções da formulação pontuadas anteriormente devem ser levadas em consideração, como também é necessário esclarecer e enfatizar que ela pode ser realizada por qualquer um dos interactantes presentes, como colocam Heritage e Watson (1979).

Uma importante diferenciação entre repetição e formulação é necessária. Ostermann (2009) esclarece que a diferença essencial é que na prática da repetição

não há transformação do que foi dito, enquanto a formulação requer essa mudança – tomando por base a compreensão acima colocada dos três “passos” da formulação: preservação, apagamento e transformação. Em alguns momentos, a linha entre formulação e repetição pode parecer bastante tênue. Entretanto, poderemos perceber quando não se trata de mera repetição, ao considerarmos o pressuposto acerca do pré-requisito “transformação” para que se caracterize uma formulação.

2.5.1.2 – Mínima Unidade de Participação em interações bilíngues (Libras e Português) e Expressões Não-Manuais

Nossa pesquisa aborda a Análise da Conversa em contexto institucional em Língua Brasileira de Sinais, com sobreposições e misturas, contendo questões transidiomáticas. Contudo, não podemos deixar de considerar também as especificidades conversacionais da Libras. Para tanto, faremos menção à pesquisa de Leite (2008), que se debruça sobre a Unidade de Construção de Turnos (TCU) em Língua de Sinais.

Leite (2008) entende que o turno dialógico pode ser composto por participação verbal e/ou não-verbal que contribua para a interação em curso, sendo sequencialmente implicativa (p. 67). Nesse sentido, o autor faz alusão ao uso de expressões faciais, olhares e posturas que demonstram diferentes níveis de participação e envolvimento. Para ele, tais usos podem repercutir tanto na fala com o qual coocorrem como também na fala subsequente. É o caso de reparos e formulações feitos pelos interlocutores a partir da expressão facial da pessoa com a qual interage. A depender da expressão feita, o interlocutor hesita em continuar sua fala ou intensifica sua afirmação.

Em sua análise, Leite (2008) considera, por exemplo, que o fato de um participante continuar sinalizando fluentemente ou suspender sua sinalização, aponta para sua atenção à contribuição do interlocutor, ainda que o olhar do interlocutor não esteja direcionado para ele.

A partir dos estudos de Leite (2008), consideramos, em nossa pesquisa, as Expressões Não-Manuais descritas por Ferreira Brito (1995) como forma de composição de mínimas unidades de construção de turno e compreendemos que a pesquisa de Leite (2008) abrange ainda mais formas de participação que possam compor um turno conversacional. Como nos alinhamos à perspectiva da análise da conversa, o estudo de Leite (2008) é bastante pertinente para nós.

A respeito das Expressões Não-Manuais (ENMs) descritas por Ferreira Brito (1995), lembramos que a autora identificou que as ENMs utilizadas na Libras são materializadas no rosto, na cabeça e no tronco. As expressões não-manuais da parte superior do rosto descritas por Ferreira-Brito são principalmente as sobrancelhas levantadas ou franzidas, os olhos arregalados e o lance de olhos. Quadros e Karnopp (2004) afirmam que as ENMs marcam as modalidades de enunciados.

Quadros e Karnopp (2004) também esclarecem, tomando por base a pesquisa de Ferreira Brito (1995), que as Expressões Não Manuais podem exercer funções sintáticas e fonológicas. No primeiro caso, as funções marcariam concordâncias, ênfases, topicalizações, interrogativas totais e parciais (totais para “sim/não” e parciais para “o quê?”, “como?” e “por que?”). As funções fonológicas, por sua vez, marcam referência pronominal e referência espacial, bem como partículas negativas e assentimentos.

2.5.1.3 – Coconstrução na interação

De acordo com Ochs (1995), a coconstrução inclui uma variedade de processos interacionais, como colaboração, cooperação e coordenação. No entanto, não apenas interações colaborativas são entendidas como coconstruções. O termo também abrange situações em que as partes expressam desacordo por meio de seus argumentos e, dessa forma, coconstróem novas perspectivas.

A autora relembra a importância da coconstrução atualmente para a Linguística Aplicada, com estudos de Análise da Conversa. O conceito de coconstrução, no entanto, de acordo com Ochs (1995), tem suas raízes nos campos das ciências sociais e humanas e perpassam também pelos estudos de linguagem infantil.

Nesse sentido, desde o início da década de 1970, de acordo com a autora, os estudos com enfoque no desenvolvimento linguístico infantil abordam a coconstrução entre crianças e cuidadoras, em que os cuidadores coconstróem conceitos e expressões através da expansão. Ou seja, reformulam o enunciado da criança, para acrescentar inteligibilidade e organização ao discurso infantil sempre que necessário. A coconstrução funciona, nesse contexto, como uma forma de mediação, em que, muitas vezes, o adulto age como interlocutor para antecipar o

desenvolvimento da competência gramatical da criança, de acordo com Ochs (1995). Para a autora, os mecanismos de coconstrução colocam a interação conversacional como ponto prioritário para o desenvolvimento linguístico infantil.

Para Ochs (1995), a Análise da Conversa permite que a coconstrução seja observada sob lentes organizadas sociológica e linguisticamente, revelando aspectos do trabalho interacional que podem ocorrer até mesmo em frações de segundos, envolvendo fala, olhar, corpos e o ambiente propriamente dito. Nesse sentido, a autora enfatiza que os eventos interacionais se configuram, entre outros fatores, pelo monitoramento, pelas respostas e movimentos no curso da interação, e não se limitam às estruturas sintáticas. Ochs (1995) reconhece a relevância sequencial da interação para os participantes a partir do contato ocular, das expressões faciais, dos gestos, das expressões corporais, do tom de voz, das sobreposições de turnos e, até mesmo, do silêncio.

Assim, Ochs (1995) assume que a linguagem, o discurso e seus efeitos não podem ser considerados como fatores predeterminados, pois para a autora, tudo é coconstruído por meio da interação, havendo, assim, uma responsabilidade entre os interlocutores pela criação de coerência, identidade, significado e eventos sequenciais. A coconstrução no discurso, portanto, ocorre para Ochs, naturalmente em uma variedade de configurações e contextos culturais.

2.5.2- Sociolinguística Interacional

No que tange à Sociolinguística Interacional (Gumperz, 2002 [1982]; Goffman, 2002 [1964], 1974, 1979; Bateson, 2002 [1972]; Tannen e Wallat, 2002 [1987]), é fundamental também traçar algumas colocações sobre tal abordagem teórica.

O marco fundador da Sociolinguística Interacional se dá com Gumperz (1982), que reúne relações entre Linguística, Antropologia e Sociolinguística, dando origem à alcunha deste novo campo do saber, que se dedica ao estudo situacional das interações sociais.

A Sociolinguística Interacional permite ao pesquisador um olhar sobre a organização da interação em seu aspecto micro-estrutural, do ponto de vista interpretativo (Gumperz, 2002, [1982]), gerando entendimentos sobre o questionamento “o que está acontecendo aqui e agora?” (Goffman, 2002, [1964]).

Nesse sentido, alguns conceitos da área mostram-se norteadores para uma melhor análise da interação. Dentre eles, cito a noção de enquadre (*frame*) (Bateson, 2002, [1972]), *footing* (Goffman, 1979), pistas de contextualização (Gumperz, 2002, [1982]) e de esquemas de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002, [1987]).

No que se refere ao conceito de enquadre (*frame*), Bateson (2002, [1987]) afirma que enquadrar os eventos permite que os participantes direcionem seu foco de atenção ao que é relevante para a interação em curso. Ribeiro e Garcez (2002) explicam que “os participantes engajados em uma situação de interação face a face estão a todo momento atentos aos sinais que delimitam ou contextualizam os enquadres” (p. 86). Ou seja, levantam questionamentos do tipo “isto é uma brincadeira?” ou “isto é uma ameaça?” (Bateson, 2002, [1987]).

Tais enquadres surgem no curso da interação, a partir de pistas de contextualização. Conforme pontua Gumperz (2002, [1982]), é através do conjunto de traços presentes na estrutura superficial das mensagens que os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam o que está acontecendo. A esses traços, o autor denomina pistas de contextualização e esclarece que, dessa forma, os interagentes, em uma conversa, contam com inferências sobre o contexto a fim de produzir enquadres que permitam a interpretação do que está ocorrendo em determinada interação.

Goffman (1974) aborda o conceito de enquadre no âmbito da sociologia (v. também Pereira, 2002). Nesse sentido, o sociólogo sustenta que a manutenção de enquadres ou a mudança para novos enquadres pode se manifestar em qualquer encontro face a face. É por meio dos enquadres, que é possível orientar-se com relação à situação interacional. Goffman (1974) desenvolve, então, o termo enquadre inaugurado por Bateson (1972). Assim, Goffman (1974) caracteriza o enquadre situacional, dentro de uma abordagem sociológica, chamando a atenção para a perspectiva situacional do enquadre. Para o autor, os indivíduos, ao se atermem a determinada situação, questionam-se acerca dos sentidos literal e metafórico dela, indagando-se sobre o que se passa na interação (sentido literal) e qual o significado do que acontece nela (sentido metafórico). Por último, o sociólogo frisa que o enquadre consiste de princípios de organização que governam eventos e nosso envolvimento com eles (Goffman, 1974, p. 10-13).

Juntamente à noção de enquadre, Goffman (2002, [1979]) introduz o conceito de *footing*. Os termos, apesar de possuírem estrita relação conceitual, resguardam importantes diferenças. Enquanto “o enquadre formula a

metamensagem a partir da qual situamos o sentido implícito da mensagem enquanto ação” (Ribeiro e Garcez, 2002, p. 107), o *footing* pode ser entendido como um desdobramento do enquadre. Dessa forma, tem-se que “o *footing* representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (Ribeiro e Garcez, 2002, p. 107).

De acordo com Goffman (2002, p.184, [1979]),

“uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na maneira como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso footing é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos” (Goffman, 2002, p.184, [1979]).

Garcez e Ostermann (2002, p. 262) esclarecem ainda que o *footing*, situado na fala em interação, refere-se a uma projeção que pode ser mantida através de um trecho de comportamento que pode ser mais longo ou mais curto do que uma frase gramatical, em que estejam implícitas pistas de contextualização, relacionando, assim, noções basilares da Sociolinguística Interacional.

Portanto, a forma como uma pessoa se alinha com outra em determinada situação interacional é capaz de produzir uma mudança de enquadre. Dessa forma, uma interação em contexto terapêutico-pedagógico pode caracterizar-se como uma conversa informal a partir de alguma mudança de alinhamento estabelecida na interação, que fuja ao alinhamento “profissional-atendido” ou “professor-aluno”.

Tannen e Wallat (2002, [1987]), por sua vez, utilizam o termo “enquadres interativos”, associando o conceito de enquadres, especificamente, ao aspecto interacional. Dessa forma, as autoras traduzem enquadres e esquemas de conhecimento enquanto “estruturas de expectativas”, enfatizando que nenhuma elocução (movimento ou gesto) pode ser entendida de forma independente do enquadre interativo no qual ela foi proferida.

Tannen e Wallat (2002, [1987]) chamam a atenção para a interação entre as noções de enquadre e esquemas de conhecimento, estabelecendo um paradigma conceitual que divide as duas noções entre dinâmica e estática, respectivamente.

Enquanto noção de enquadre refere-se ao significado do que está acontecendo em determinada interação, os esquemas de conhecimento, segundo as autoras, mantêm relação com o preenchimento de informações não-ditas, ou seja,

que decorrem de experiências anteriores que os interlocutores tenham tido, no mundo. Assim, os esquemas de conhecimento referem-se às expectativas dos participantes sobre as pessoas, os objetos e os eventos, de forma que “mesmo o significado literal de uma elocução só pode ser entendido em relação a um modelo de conhecimento anterior” (Tannen e Wallat, 2002 [1987], p. 190).

Temos, então, três importantes conceitos da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 2002 [1982]; Goffman, 2002a [1964], 2002b [1974], 2002a [1979]; Bateson, 2002 [1972]; Tannen e Wallat, 2002 [1987]). Os enquadres, que são definidos a partir do modo como se dá a interação; o *footing*, que tem estrita relação com os enquadres e tem a ver com a forma linguística e interacional que uma pessoa se alinha à outra numa interação, podendo gerar mudanças de enquadres. E, finalmente, quanto aos esquemas de conhecimento, tratam-se das expectativas que os interagentes têm com base em suas experiências de mundo anteriores e que são levadas a uma interação e, ainda, esquemas que são construídos na interação.

Ainda no âmbito da Sociolinguística Interacional, há autores que se debruçam sobre o fenômeno da alternância de códigos, definido por Garcez e Ostermann (2002, p. 258) como a “passagem do uso de uma variedade linguística para outra que os participantes de alguma forma percebiam como distintas”. O fenômeno mostra-se mais incidente quando há, em determinados contextos, línguas que estejam em contato, por alguma razão – como é o caso do Português e da Libras.

2.6- Libras e Português como línguas em contato e práticas transidiomáticas

De acordo com Auer (1998), a alternância de código nas décadas de 1950 e 1960 ainda era um assunto de importância marginal para a linguística, até que anos 1970 tiveram início os primeiros estudos nesse sentido. Alguns visavam tratar do aspecto sintático (Poplack, 1979) e outros, da questão sociolinguística da fala bilíngue (Blom e Gumperz, 1972). Assim, Auer (1998) comenta que o *code-switching* desenvolveu-se a partir do que costumava ser considerado um “ato possivelmente um tanto peculiar”, fazendo alusão a Luckmann (1983, p. 97). Para Auer, este assunto elucida questões linguísticas fundamentais em áreas distintas, desde o cognitivismo, com tratamento voltado para o sistema e que se distancia da abordagem do linguista, a questões de identidades de grupo mediante o estudo do comportamento verbal.

Nesse sentido, Porto (2006) esclarece que a literatura sociolinguística acerca do bilinguismo e línguas em contato, nas últimas três décadas, tem apresentado como um de seus pilares o estudo do *code-switching*, ou seja, a alternância de pelo menos dois códigos por falantes bilíngues numa mesma interação conversacional. Esta é uma ferramenta utilizada por falantes que dominam duas ou mais línguas, assim como os falantes monolíngues lançam mão de recursos prosódicos e variações lexicais, regionais e de registro em uma conversa. Para os falantes bilíngues, os fenômenos linguísticos em uma conversa terão relação com a alternância de códigos – podendo haver, ainda, mistura, sobreposição (apenas entre uma língua oral e uma de sinais), interferência e empréstimo.

É importante salientar que a alternância de códigos não acontece, como bem apontam os sociolinguistas (Blom e Gumperz, 1972; Gumperz, 1982; Auer, 1984, 1998; Jacobs, 1998, entre outros), por falta de proficiência em alguma das línguas envolvidas ou em ambas. Para Auer (1984, 1998, p.1), há “uso da alternância de códigos para organizar a conversação, contribuindo para o significado interacional de um enunciado particular” (Auer, 1998, p. 1).

Para Gumperz (1982, p. 59), que dedicou-se ao estudo do *code-switching* sob uma perspectiva sociolinguística, o fenômeno pode ser entendido como “a justaposição dentro da mesma interação discursiva, de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos”. Todavia, esta definição pode confundir-se com o conceito de *code-mixing*. Porém, para Porto (2006), este segundo é tido como toda alternância dentro de um enunciado, enquanto o *code-switching* é utilizado para a alternância fora dos limites da sentença.

Blom e Gumperz (2002, p. 68 [1972]) apontam que a distinção está entre *code-switching situacional e metafórico*. O primeiro diz respeito a mudanças situacionais que ocasionam a alternância de código, enquanto o segundo trata-se de mudanças de códigos relacionadas ao tópico conversacional. Para os autores, essas mudanças podem ser intrasentenciais (quando ocorre dentro de uma mesma sentença) e intersentenciais (quando ocorre fora de uma sentença), não se falando em *code-mixing*.

Com relação às questões sociais e identitárias imbricadas nas relações entre falantes bilíngues, Gumperz (1982) traça uma importante distinção entre os conceitos por ele trazidos, denominados “*we-oriented*” e “*they-oriented*”. Para ele, o código linguístico optado pelo falante em uma interação seria considerado um

código *we-code* ou *we-oriented* quando quisesse demonstrar solidariedade para com o seu interlocutor naquela situação. Por outro lado, o conceito de *they-code* ou *they-oriented* teria relação com uma expressão mais formal e impessoal da língua.

“A tendência é que a minoria lingüística, etnicamente específica, seja vista como ‘we-code’ e se associe às atividades informais e dentro do grupo, e para a maioria lingüística servir como o ‘they-code’ associado às relações fora do grupo, mais formais, cerimoniais, e menos pessoais.” (Gumperz, 1982, p. 66)

Todavia, tais tipologias descritas por Gumperz foram criticadas por outros teóricos. Surgiu, assim, uma abordagem mais interacional para a compreensão das línguas em contato. Nesse sentido, temos a importante figura de Auer (1998), trazendo válidas reflexões para nossas percepções acerca do *code-switching* e suas nuances. Como bem colocado por Moutinho (2013, p. 49), apesar de Gumperz enfatizar o caráter interacional do *code-switching*, Auer (1984, 1988, 1998) é geralmente referido como o primeiro a propor realmente uma perspectiva interacional sobre o tema.

Para Auer (1998, p. 8), na conversa bilíngue, a noção de sequência de negociação de língua deve capturar todos os trechos exatos em que os participantes discordem quanto à língua em comum utilizada na interação. Desse modo, Auer traça uma diferença entre transferência e *code-switching*. Para ele, a transferência está relacionada a um retorno à língua anterior logo após a alternância, enquanto o *code-switching* não teria um retorno previsível à língua original. Com isso, ele considera que a transferência é utilizada para o preenchimento de algumas funções (citações, traduções), enquanto o *code-switching* marca mudanças de *footing*.

O autor difere ainda a alternância relacionada ao discurso da alternância relacionada ao participante. Para ele, “a diferença básica é que, na alternância relacionada ao discurso, os participantes buscam uma explicação para “por que essa língua agora?”, enquanto na alternância relacionada ao participante, eles procuram uma explicação dentro do indivíduo que realiza essa alternância, ou seus coparticipantes” (p. 8).

2.6.1 - *Code-switching* entre Libras e Português oral

Nascimento (2010, p.56) explica o *code-switching* situado na perspectiva da surdez. Trata-se, segundo a autora, de elementos oriundos de duas ou mais línguas na mesma sentença ou de sentenças diferentes, numa conversa ou, até mesmo, em

um texto escrito. Esta segunda forma, a escrita, não acontece entre a língua de sinais e a língua portuguesa, já que a Libras não possui modalidade escrita de uso corrente. Entretanto, é evidente a apresentação da alternância de códigos em diálogos em que a língua portuguesa e a de sinais estão envolvidas, pela presença de falantes nativos destas línguas numa mesma conversa.

Emmorey *et al* (2005) explicam que a alternância de línguas entre uma língua oral e uma língua de sinais se dá quando se para de falar e se passa a sinalizar em uma língua de sinais - no caso desses autores, do inglês para a língua de sinais americana (ASL). No caso desta pesquisa, abordaremos a alternância entre a Língua Brasileira de Sinais e o Português.

É importante esclarecer, mais uma vez, que a alternância de códigos pode ser realizada tanto entre duas línguas orais, como também entre uma língua oral e outra de sinais ou, ainda, entre duas línguas de sinais. A alternância entre duas línguas orais ou entre duas línguas de sinais é típica do bilinguismo unimodal. Com relação ao bilinguismo bimodal, Petitto *et al* (2001) identificaram 96% de sobreposição de línguas e apenas 4% de alternância de línguas na fala de crianças bilíngues intermodais.

Tendo em vista a aparentemente baixa incidência de *code-switching* entre falantes bilíngues bimodais, Sousa e Quadros (2012) propõem uma reflexão acerca da importância de se estudar o tema mesmo diante de dados como o de Petitto *et al* (2001).

Mas, se em situações de bilinguismo intermodal, a frequência de sobreposição de línguas é bem maior do que a de alternância, por que então investigar esse fenômeno? Apesar de serem raras as ocorrências de alternância de línguas, é possível que seu uso influencie a aprendizagem da língua oral na modalidade escrita por crianças bilíngues intermodais (surdas ou ouvintes) já que estruturas e itens lexicais de uma língua podem ser transferidos para a outra em situações de bilinguismo, trazendo, portanto, implicações para sua escolarização. Além disso, esse comportamento linguístico vale a pena ser investigado porque pode contribuir para ampliar a compreensão de como funciona a sistematização dos sistemas linguísticos pelos bilíngues intermodais, tema ainda pouco investigado. Afinal de contas, a possibilidade de instâncias de alternância de línguas indica que o bilíngues intermodais estão transferindo conhecimento de uma língua para outra (Sousa e Quadros, 2012, p. 331).

No âmbito da Sociolinguística Interacional, nos interessam especialmente os significados discursivos e interacionais que a alternância de códigos pode assumir.

Nesse sentido, nos ancoramos também na colocação de Emmorey et al (2008), quando colocam que, para os sujeitos bilíngues bimodais, “a alternância se dá preferencialmente para cumprir funções discursivas e sociais tais como demarcar identidade, estabelecer proficiência linguística, indicar mudança de tópico, criar ênfase, entre outras funções” (p. 58).

É por isso que além do *code-blending*, comumente mais incidente do que o *code-switching* nas interações entre bilíngues bimodais, levaremos em consideração também este último em nossas análises.

Portanto, para que possamos compreender os significados discursivos do *code-switching* em nossas análises, é importante esclarecer que consideraremos como alternância “elementos oriundos de duas ou mais línguas na mesma sentença ou em sentenças diferentes (...) e, ainda, quando houver a mudança total de uma língua para outra durante uma conversação. Assim, uma pessoa que esteja usando língua de sinais poderá, em determinado momento, parar a sinalização e começar a falar na língua oral (Nascimento, 2010, p.56)”.

Ainda de acordo com Emmorey et al (2008), existe uma outra motivação, dessa vez não exatamente discursiva, pela qual os bilíngues bimodais também alternam códigos. Para eles, a alternância de línguas pode também ser motivada por restrições de modalidade. Quando estão mastigando durante as refeições, por exemplo, os bilíngues bimodais podem alternar para a língua de sinais por esta simples razão, o que não acontecerá entre bilíngues unimodais.

A ocupação das mãos, comprometendo o desempenho físico de uma língua de sinais, durante a execução de atividades didáticas em atendimentos individualizados pode ser uma realidade nos dados gerados neste estudo, o que, naturalmente, motivaria a alternância dos códigos sinalizados para os códigos oralizados. Este fenômeno teria relação direta com a dinâmica da interação, sendo portanto, totalmente pautada em dados naturalísticos, pressuposto fundamental da Análise da Conversa.

2.6.2 - *Code-blending* entre Libras e Português oral

Com relação às Línguas de Sinais e Línguas Orais, há um fenômeno que só é possível pela diferença de modalidade destas línguas (Quadros *et al*, 2016). O *code-blending* é conhecido na literatura como “sobreposição de línguas” (Quadros *et al*, 2016) e é caracterizado pelo uso simultâneo das línguas envolvidas. Ou seja, o falante produz uma sentença em uma língua de modalidade viso-espacial ao mesmo tempo em que produz outra sentença em uma língua de modalidade oral-auditiva. A exemplo, tem-se a relação ente Libras e Português ou American Sign Language e Inglês.

Quadros *et al* (2016) esclarecem que isso não é possível entre duas línguas orais devido ao fato de que, nestas línguas, é predominante o funcionamento de um canal articulatório, o que torna fisiologicamente impossível a sobreposição entre as duas. Porém, ao usar uma língua de sinais, os órgãos da fala estão disponíveis para atuação, o que permite ao falante a utilização simultânea dos dois códigos, ou seja, o *code-blending*.

Sendo assim, ao se pensar em práticas de interação com surdos em Libras e Português, não se pode ignorar a existência de fenômenos consequentes da realidade de duas línguas em contato. É preciso, então, ater-se para este fato e suas especificidades no momento da interação entre surdos que se comunicam pela Libras, tendo-a como sua primeira língua, e ouvintes, falantes nativos da Língua Portuguesa, durante as atividades que serão propostas e que terão, por finalidade, o aprimoramento e desenvolvimento da Língua Portuguesa de indivíduos surdos, valorizando a Língua de Sinais Brasileira como base para que o trabalho final possa ser concretizado.

Emmorey et al. (2008) salientam também que as línguas sinalizadas e faladas usam diferentes canais articuladores. Dessa forma, os bilíngues bimodais diferem unicamente de outros falantes de herança por sua capacidade de produzir simultaneamente duas línguas, usando a sobreposição de códigos. Nessa linha de reflexão, Lillo-Martin et al. (2014) observaram que os fatores sociolinguísticos influenciam o uso da sobreposição de códigos entre juvenis, uma vez que eles decidem usar a sobreposição ou evitá-la, dependendo de quem são os interagentes envolvidos na conversa.

Uma forma comum de sobreposição de línguas é através do que os estudiosos denominaram “cochicho”, quando a língua secundária é apenas

cochichada. Petroj, Guerrero & Davidson (2014) usaram o termo “cochicho” para fazer alusão ao uso de itens do inglês oral pronunciados com pouca ou nenhuma vibração sonora das pregas vocais. De acordo com Quadros, Lillo-Martin e Emmorey (2016), esse tipo de produção é bastante frequente na fala de bilíngues bimodais (CoDAs) quando se dirigem aos pais enquanto sinalizam, mantendo a língua falada como secundária. Os autores (Petroj, Guerrero & Davidson, 2014) apontam que a gramática do cochicho é acomodada à estrutura da Língua de Sinais Americana (ASL), mais do que à estrutura do inglês.

Sousa e Quadros (2012), em seu estudo, constataram na análise dos dados gerados, havendo surdos e ouvintes nas interações de sua pesquisa, que “é possível que a presença de ouvintes na situação de interação tenha algum tipo de influência sobre esse intenso uso de sobreposição”, coadunando-se com a afirmação de Lillo-Martin et al. (2014) a respeito da influência dos fatores sociolinguísticos para o uso do *code-blending*.

2.6.3- Libras e Português enquanto práticas transidiomáticas

É importante esclarecer que, no que diz respeito ao contato entre a Libras e o Português, nos alinhamos à perspectiva de Jacquemet (2005) que faz uma avaliação crítica ao conceito de “bilinguismo” e chama a atenção para a ideia de uma prática comunicativa embasada na Antropologia Linguística e considera a questão semiótica, de assimetria de poder e da ideologia política, baseado em Hanks (1996).

Para Jacquemet (2005), é necessário que alteremos as lentes com as quais enxergamos a linguagem, ao olharmos para os fenômenos comunicativos produzidos por identidades recombinantes, como acontece entre uma língua minoritária e outra majoritária, ainda que tais fenômenos não apresentem, a princípio, um código padronizável.

Olhando para o contexto multilíngue da surdez, Kumada (2012) considera a multiplicidade de falantes sinalizantes: surdos bilíngues (oralizados ou que fazem uso da modalidade escrita do português), surdos filhos de surdos e ouvintes filhos de surdos sinalizantes, surdos filhos de ouvintes, ouvintes vistos como “estrangeiros” (intérpretes e professores de LIBRAS), surdos estrangeiros no Brasil, surdos não escolarizados, entre outros. A autora busca se desfazer da ideia de uma rigidez da concepção teórica atrelada à linguagem e procura reconhecer a

multiplicidade e complexidade linguística que existe dentro de uma comunidade sociocultural.

Para Kumada (2012) a concepção de multilinguismo desfaz a ideia de “variedade linguística” e dá voz à pluralidade linguística e cultural de comunidades com práticas transidiomáticas, como a realidade da Comunidade Surda. Nesse sentido, a pesquisadora relembra estudos como o de Pereira (1989) que buscaram reivindicar o caráter linguístico dos, até então denominados, “gestos” nas Línguas de Sinais e critica a instabilidade das terminologias dadas aos surdos que se utilizam de “sinais caseiros” – ora chamados de “sem língua”, ora “bilíngues” ou, então, “multilíngues”.

Silva (2008) chama a atenção para um *continuum* existente em contextos socialmente complexos onde ocorrem o multilinguismo. No caso da surdez, a autora explica que, em um extremo, estaria a Libras da Comunidade Surda adulta escolarizada e, no outro, o português padrão da escola. Dentro dessa gradação, não se pode ignorar a existência de outras línguas. Com isso, a autora critica a concepção de surdos “sem língua” designadas àqueles que não possuem fluência em nenhum dos dois extremos do continuum.

Silva (2008) nos alerta para o perigo dos discursos essencializadores sobre o surdo ou a surdez e ratifica a importância de reconhecermos as mesclas (línguas que estão no continuum entre a Libras e o português) como línguas constituídas no entorno do contexto multilíngue.

Cavalcanti e Silva (2016) aplicam a ideia do multilinguismo à realidade de ouvintes aprendizes de Libras em contato com surdos sinalizantes. Para as autoras, a questão da surdez, junto a práticas comunicativas auditivas, pode ser vista como uma questão transidiomática. Em sua pesquisa, entenderam que, na interação entre surdos sinalizantes e ouvintes não familiarizados com a Libras, podem ocorrer mal entendidos e, ainda, a invalidação de significados coconstruídos.

O conceito de práticas transidiomáticas (Jacquemet, 2005) envolve a noção de repertórios comunicativos (Rymes, 2013) e amplia a noção de multilinguismo. Para Cavalcanti e Silva (2016), esse entendimento torna interessantes tanto as línguas legítimas, quanto as ilegítimas, bem como “os recursos comunicativos que transcendem o campo linguístico e incluem o semiótico”.

Trazemos, na presente pesquisa, conceitos importantes para a realidade do contato entre Libras e Português. Ressalvamos nossas observações e nos

distanciamos de discursos essencializadores frente à surdez. Todavia, utilizaremos ainda alguns paradigmas da concepção bilíngue da surdez para nossa análise, diante da falta de novos conceitos analíticos na perspectiva multilíngue. A todo tempo, consideramos como “linguagem” todas as possibilidades de manifestações linguísticas entre a Libras e o Português, como repertórios comunicativos.

3 - Metodologia da pesquisa

3.1 - Natureza da pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como Pesquisa Qualitativa, de cunho Interpretativista (Denzin e Lincoln, 2006). É realizado como um Estudo de Caso (Yin, 2010) e adota procedimentos da Microanálise Etnográfica (Erickson, 1996; Erickson e Schultz, 2002; Garcez, 1997).

De acordo com Minayo (2007), a pesquisa é uma atividade que surge das indagações teóricas, sociais e aplicadas, e deve contribuir diretamente para o entendimento do tema da pesquisa, para a construção de novas propostas bem como para o empoderamento dos sujeitos da pesquisa. Pesquisar constitui uma atitude de constante busca e, por isso, sua característica principal é a do não acabado, o qual sempre pode ser complementado com novas pesquisas. É uma atividade de produção do conhecimento sucessivo da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados, propostas e ação, na qual podemos sempre descobrir verdades que podem ser consideradas parciais, pois sempre poderão ser contestadas e responsáveis pela iniciação de uma nova pesquisa.

A pesquisa de abordagem qualitativa utiliza-se de um conjunto de práticas materiais e interpretativas (Denzin e Lincoln, 2006), buscando, assim, cumprir objetivos epistemológicos e práticos. Ao realizar tais práticas, o pesquisador qualitativo é visto, como pontuam Denzin e Lincoln (2006, p.18), como um *bricoleur* ou um confeccionador de colchas, lançando mão de diferentes recursos e estratégias que estejam ao seu alcance para realizar uma pesquisa de cunho interpretativo.

Os autores esclarecem ainda que a pesquisa qualitativa, atualmente, carrega em si a luta de manter relação com as esperanças, as necessidades, os objetivos e as promessas de uma sociedade democrática livre (p.18). Nesse sentido, ser um

pesquisador qualitativo não é simplesmente uma escolha metodológica, mas inclui um compromisso ético e uma postura epistemológica diante dos participantes e, sobretudo, diante da sociedade, buscando firmar com esta um acordo por meio do comportamento que o pesquisador institui no seu fazer teórico e prático.

Nesse sentido, entendemos a pesquisa qualitativa não apenas como um procedimento metodológico que se utiliza de diferentes práticas, fazendo com que o pesquisador possa ser visto como um “confeccionador de colchas”, mas principalmente, como uma vertente político-social, uma forma de ver e interpretar o mundo. Alinhomo-nos, portanto, a Nelson, Treichler e Grossberg (1992) quando declaram que a pesquisa qualitativa consiste em um campo inerentemente político, influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas.

A pesquisa qualitativa envolve também um conjunto de atividades interpretativas, por buscar encontrar significado em uma ação ou compreender o que determinada ação significa (Schwandt, 2006, p. 196). É necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo. Ou seja, nessa perspectiva, o que diferencia a ação (social) humana do movimento dos objetos físicos é o fato de a pesquisa ser inerentemente significativa (p. 195). Portanto, importa para tal prática gerar entendimentos acerca do que os atores sociais produzem, não simplesmente observar, mas buscar compreender a ação de forma contextualizada.

3.2 – Estudo de Caso

Dentre as abordagens de investigação do paradigma interpretativo, está o Estudo de Caso, que pode utilizar-se de entrevistas, observação e análise de documentos (Schwandt, 2006, p.36). Essa é uma das formas de que o pesquisador pode lançar mão na tarefa de deslocar-se do paradigma para o mundo experimental, de acordo com Schwandt (2006).

Assim, tomando como ponto de partida o posicionamento epistemológico interpretativista, o presente estudo utiliza-se do método denominado Estudo de Caso. De acordo com Yin (2010, p.39), o Estudo de Caso

(...) é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

O Estudo de Caso debruça-se sobre um grupo ou indivíduo específico (ver Motta-Roth e Hedges, 2010), enxergando-o dentro de seu contexto, a fim de que se possa traçar compreensões sobre aquele caso em específico, sem ter a pretensão de definir o fenômeno em números, mas de interpretá-lo, traçando assim uma compreensão possível de sua realidade situada.

O Estudo de Caso, na presente pesquisa, será observado, em fase preliminar, na observação do campo da pesquisa, sob a perspectiva da Microanálise Etnográfica (Erickson, 1996; Erickson e Schultz, 2002; Garcez, 1997), uma das práticas de pesquisa do paradigma qualitativo (Denzin e Lincoln, 2006 [2003], p. 21). Baseia-se em análise linguística e interacional, contextual, de atendimentos fonoaudiológicos, com transcrições de interações presenciais gravadas em vídeo; de análise de documentos - relatórios, prontuários internos do ambulatório - além de anotações de campo da pesquisadora.

O número de participantes do estudo está de acordo com as premissas do paradigma qualitativo e interpretativista e com a Microanálise Etnográfica (Erickson, 1996; Erickson e Schultz, 2002; Garcez, 1997), que não procura construir generalizações de padrões validáveis para grupos maiores da sociedade, mas sim compreender com profundidade os casos específicos analisados, em interação situada.

Por perpassar questões sociais e contextuais, pesquisas no campo da saúde seguem frequentemente o paradigma qualitativo que, como dito, realiza estudo interpretativo, considerando as complexidades das condições e estilos de vida que envolvem os sujeitos da pesquisa.

No campo da saúde se vivencia a complexidade dos objetos de estudo, pois a abrangente área biomédica não pode prescindir da problemática social, uma vez que o corpo humano está atravessado pelas determinações das condições, situações e estilos de vida. (Minayo, 2006, p.28)

Ancorado nessa perspectiva, este estudo situa sua prática buscando seguir o posicionamento epistemológico descrito a fim de contribuir com os estudos da área biomédica sob uma perspectiva que contemple as situações e os estilos de vida, como coloca Minayo (2006), interpretando suas ações no contexto em que elas acontecem.

3.3 - Contexto da pesquisa

O cenário para realização da pesquisa é o Ambulatório de Surdez da Universidade Federal do Rio de Janeiro/ UFRJ. Situado no Instituto de Neurologia Deolindo Couto, no Campus da Praia Vermelha, o referido Ambulatório existe há onze anos (desde 1997). É organizado para atender à população e oferecer o estágio obrigatório aos alunos do último ano da graduação em Fonoaudiologia. Além deste, existem outros cinco ambulatórios de linguagem¹, que funcionam no mesmo espaço, em dias e horários diferentes.

O público atendido pelo ambulatório, atualmente, vem através do Sistema Nacional de Regulação - SISREG², criado pelo Ministério da Saúde, que gerencia o fluxo de acesso aos serviços de saúde. Assim, por questão organizacional do Sistema Único de Saúde, os usuários direcionados para o ambulatório que se situa na Zona Sul do Rio de Janeiro são aqueles que residem na delimitação territorial da Área Programática 2.1 (AP 2.1). Comumente, são moradores de comunidades da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Todavia, além dos que chegam através do novo sistema, há também os mais antigos, que colocaram o nome na fila de espera, passaram pelo processo de triagem e foram selecionados. Estes compõem a maioria dos usuários do Ambulatório e vêm, de modo geral, de bairros distantes e, até mesmo, de outros municípios. O público do ambulatório é, predominantemente, oriundo de classe sócioeconômica baixa.

Desde o início do ano letivo de 2018, as atividades desenvolvidas pelo Ambulatório de Surdez da UFRJ acontecem às quintas-feiras juntamente com o Projeto de Extensão denominado "Desenvolvimento de crianças surdas: promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1"³, coordenado pela professora-supervisora do próprio ambulatório, Dra. Carolina Magalhães (ver anexos das parcerias com as Faculdades Católicas).

O projeto foi elaborado em 2017 e obteve aprovação no Comitê de Ética da Plataforma Brasil, em março de 2018. Em sua programação, prevê um momento

1 Os Ambulatórios de Linguagem da Graduação de Fonoaudiologia da UFRJ são: Ambulatório de Fluência, Ambulatório de Distúrbios de Leitura e Escrita, Ambulatório de Afasia, Ambulatório de Distúrbios Específicos de Linguagem, Ambulatório de Transtornos de Aquisição da Linguagem e Ambulatório de Surdez.

2 O Sistema Nacional de Regulação pode ser acessado através do site: <http://sisregiii.saude.gov.br/>

3 O referido Projeto de Extensão foi submetido ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil no dia 21/11/2017. O protocolo é o 285332.1554.74691.21112017 e a situação do projeto é de Proposta Recomendada.

específico para oficinas fonoaudiológicas na língua escrita mediadas pela Libras e esclarece que, para o projeto, as atividades poderão ser gravadas, desde que os responsáveis autorizem a participação da criança ou adolescente no projeto e sejam informados também a respeito de tais gravações – o que foi realizado no caso em questão.

As atividades que acontecem às quintas-feiras são:

- 1- **Terapia fonoaudiológica:** os atendimentos são individuais, realizados pelos alunos do último ano da graduação, como cumprimento do estágio obrigatório, supervisionados pela professora Dra. Carolina Magalhães. O objetivo é promover o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua. A duração da terapia é de 45 minutos.
- 2- **Atendimento pedagógico em Libras:** dirigido por uma pedagoga surda, permite o acesso das crianças à Libras, através de atividades lúdicas e educativas. Pode ser em grupo ou individual e tem a duração de 45 minutos.
- 3- **Aulas de Libras para alunos e pais/responsáveis dos atendidos:** também dirigido por uma pedagoga surda, tem a duração de 45 minutos e objetiva proporcionar o desenvolvimento da Libras por parte dos terapeutas e dos pais, para que possam se comunicar de forma mais eficaz com as crianças.
- 4- **Oficina fonoaudiológica de língua escrita mediada pela Libras:** os atendimentos fonoaudiológicos são realizados por esta fonoaudióloga, em Libras, responsável pela presente pesquisa, feitos principalmente a partir da língua em que os sujeitos atendidos apresentam competência com mais propriedade. São feitos do ponto de vista interacional, em um diálogo ou narrativa contextualizados, com atividades voltadas para o desenvolvimento do português escrito. Sou a profissional responsável por uma adolescente (conforme detalhamento no item anterior), em atividades supervisionadas pela coordenadora do projeto e supervisora do Ambulatório de Surdez. A oficina tem duração de 45 minutos e acontece de forma individual.
- 5- **Ensino de PL2 escrito para crianças surdas:** Realizado por integrantes do projeto de extensão, vinculados à Faculdade de Educação da UFRJ, com práticas de ensino para outras crianças do ambulatório, que se diferenciam dos atendimentos fonoaudiológicos (item anterior) para desenvolvimento do português escrito. As práticas se enquadram como práticas de ensino, supervisionadas pela professora Dra. Celeste Azulay, também responsável pelo Projeto de Extensão em questão. Estas práticas têm a duração de 45 minutos por sessão e podem ser individuais ou em grupo.

Além das atividades apontadas acima, o ambulatório também realiza visita semestral às escolas dos pacientes, sendo cada terapeuta (estagiário) responsável por visitar a escola de seu paciente e, posteriormente, registrar em relatório suas observações, bem como oferecer uma devolutiva à escola e aos pais a respeito do que observou.

As crianças atendidas pelo ambulatório costumam participar de todas as atividades que são oferecidas. O ambulatório funciona nos turnos da manhã, de 7h30 às 12h, e da tarde, de 13h30 às 17h30.

3.4 - Participante da pesquisa

A participante da pesquisa, nesse estudo de caso, é Manuela (nome fictício) e tem 14 anos de idade (no momento da geração de dados). Apresenta perda auditiva neurossensorial de grau profundo bilateralmente, usa implante coclear desde 2007 (aos 4 anos de idade) e mostra-se razoavelmente competente em Libras e em Português na modalidade oral. Alfabetizada, com leitura e compreensão de frases simples e textos curtos, porém apresenta dificuldade para compreender textos maiores e mais complexos. Estuda em um colégio do município com projeto de inclusão e tem intérprete em sala de aula.

É filha única e se comunica com seus pais através do português oral. Faz periodicamente revisão técnica de seu implante, acompanhada por sua família. Aprendeu Libras aos quatro anos de idade quando iniciou os atendimentos no Ambulatório de Surdez da UFRJ, pois o ambulatório é bilíngue e conta com uma pedagoga surda encarregada de ensinar Libras às crianças e adolescente atendidas lá.

Manuela não convive com muitos surdos em seu dia-a-dia e tem poucas oportunidades de interações significativas em Libras – ficando restrita apenas às interações no Ambulatório com a pedagoga surda e demais crianças e adolescentes surdas que frequentam o ambiente. Além disso, também tem a oportunidade de acesso à Língua de Sinais na escola, com sua intérprete. Porém, de acordo com relatos da adolescente, esse contato se dá majoritariamente em sala de aula, no momento em que a intérprete traduz simultaneamente os conteúdos apresentados pelos professores, não sendo a interação informal ou conversacional. A adolescente acrescentou que às vezes, conversa um pouco com a intérprete nos intervalos, mas nada muito significativo.

No período da pesquisa, Manuela também pôde interagir em Libras durante os atendimentos da Oficina Fonoaudiológica. Durante o período de aproximação com Manuela, a adolescente demonstrou e declarou ter melhor compreensão em Libras do que em Português oral – daí, a decisão de gravar os dados em Libras (L1).

3.5 - Encontros prévios à geração de dados

A participante, Manuela, iniciou o contato com a pesquisadora seis meses antes do início da pesquisa propriamente dita. Nesse período, tivemos encontros semanais, abordando temas diversos que pudessem ter relação com a leitura e a escrita, a fim de descobrir gostos e afinidades da participante que pudessem ser melhor abordados e desenvolvidos no semestre posterior, quando haveria a efetiva implementação do Projeto de Extensão no qual ocorreria a *Oficina fonoaudiológica de língua escrita mediada pela Libras*.

Nossos encontros semanais iniciais aconteciam no turno da manhã, às quintas-feiras, e tinham duração de 45 minutos. Com a implementação do Projeto de Extensão e mudança de turno escolar de Manuela, passamos a nos encontrar no turno da tarde durante o período da Oficina. Os atendimentos da Oficina foram gravados em vídeo, com a autorização dos pais e anuência da participante, conforme previsto pelo próprio Projeto de Extensão, que pressupõe tais gravações para fins acadêmicos.

A etapa de gravações baseou-se em nossa experiência prévia, que possibilitou o planejamento das atividades levando em consideração aprendizados, afinidades e habilidades de Manuela que eu já conhecia. A proposta, então, era desenvolver a leitura e a escrita a partir da narrativa em Libras (língua em que a participante demonstrou melhor compreensão) mediante contextos ou conversas situadas, para que a prática pudesse ser interessante e significativa.

3.6 - Geração, transcrição e interpretação dos dados

O presente estudo tratará, em sua análise, das interações em atendimento. Nesse sentido, é importante esclarecer que, de acordo com pressupostos da Análise da conversa, uma das abordagens de enfoque teórico da pesquisa, o principal procedimento de se obter dados “naturalísticos” é por meio de gravações (em áudio ou em vídeo) de situações reais (Ostermann *et al*, 2009). Não significa, no entanto, como bem coloca a autora, que os dados gravados sejam “puros”, uma vez que, nessas situações, os participantes estão constantemente diante do “paradoxo do observador” (Labov, 1974). Todavia, entende-se que os participantes acabam por se acostumar com a presença dos equipamentos e, por fim, ignorá-los, depois de certo tempo.

A geração de dados conta com gravação de interações realizadas pela pesquisadora e fonoaudióloga, em Libras, mediante atividades voltadas para o ensino do português escrito em atendimentos individuais a uma adolescente surda, no Ambulatório de Surdez da UFRJ.

A etapa de transcrição conta também com uma tradução livre para o português, para que facilite a leitura e o entendimento dos dados por parte daqueles que não conhecem a Libras. Nesse sentido, consideramos a reflexão de Arrojo (2003), que aponta para o processo de tradução já como uma prática reflexiva e analítica.

3.7 - Transcrição dos dados

A transcrição é um procedimento que sucede a gravação dos dados. Todavia, a transcrição de dados não é um mero procedimento de transformação de texto oral em escrito, mas envolve uma série de convenções que buscam demonstrar como, de fato, as pessoas disseram o que disseram (Ostermann *et al*, 2009), seja do ponto de vista do próprio falante em seu turno ou da interação junto aos outros.

As etapas necessárias para a composição e organização dos dados e sua posterior análise são, portanto:

- (i) Gravação dos dados em vídeos
- (ii) Transcrição dos dados
- (iii) Tradução dos dados para o português escrito
- (iv) Interpretação dos dados mediante os postulados da Análise da Conversa e da Sociolinguística Interacional.

As etapas (iii) e (iv) são analíticas, mediante tratamento dos dados, de acordo com as atividades realizadas na interação e conforme categorias a serem definidas após a geração e transcrição de dados.

A realização da transcrição foi motivo de muita reflexão, porque a Libras não possui um sistema de escrita amplamente difundido. Há, contudo, alguns modelos úteis nesse sentido, como o Sign Writing (Capovilla, 2001), por exemplo, que propõe uma escrita capaz de expressar as configurações de mãos, as expressões faciais, os movimentos e, assim, registrar qualquer língua de sinais do mundo. Este modelo, embora bastante útil em outros contextos, não aborda aspectos interacionais e privilegia questões fonético-fonológicas das línguas de sinais que não são o foco deste estudo. Além disso, seria necessário recorrer a todo o tempo à

convenção para poder ler e interpretar um pequeno excerto, o que, nesse caso, seria cansativo e não cumpriria o propósito de nossa pesquisa, eminentemente interacional.

Consideramos, então, o Sistema de Notação em Palavras (Felipe e Monteiro, 2007 [1997]) para embasar nosso método de transcrição. Este modelo busca representar a sinalização da Libras e contempla suas especificidades enquanto uma língua visuo-espacial. Portanto, decidimos utilizar parte significativa das representações deste modelo, optando pelas letras em CAIXA ALTA para a Língua de Sinais e alguns outros pontos, conforme descritos na tabela abaixo. Os itens não-utilizados e os parcialmente utilizados estão indicados como tais na tabela a seguir (Felipe e Monteiro, 2007 [1997], p.24):

1. Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc;	2. 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, QUERER-NÃO "não querer", GOSTAR-NÃO "não gostar", AINDA-NÃO, etc;
3. Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a idéia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^.Exemplos: CAVALO^LISTRA "zebra"; LEÃO^BOLINHA^PELO^CORPO "onça". <i>(Não utilizado na dissertação)</i>	4. 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 separada, letra por letra por hífen. Exemplos: J-OÃ-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;
5. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico. Exemplos: <i>R-S</i> "reais", <i>A-C-H-O</i> , <i>QUM</i> "quem", <i>N-U-N-C-A</i> , etc;	6. Na LIBRAS não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que 241 possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ "amiga(s) e amigo(s)", FRI@ "fria(s) e frio(s)", MUIT@ "muita(s) e muito(s)", TOD@, "toda(s) e todo(s)", EL@ "ela(s), ele(s)", ME@ "minha(s) e meu(s)" etc;
7. Os traços não-manuais: expressões facial e corporal, que são feitos	8. Os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa,

<p>simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma idéia, que pode ser em relação ao: a) tipo de frase ou advérbio de modo: interrogativa ou... i ... negativa ou ... neg ... etc. <i>(Não utilizado na dissertação)</i>. 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 ?! <i>(Utilizado na dissertação)</i> b) advérbio de modo ou um intensificador: muito rapidamente exp.f "espantado" etc. <i>(Não utilizado na dissertação)</i>.</p>	<p>animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito. Exemplos: pessoaANDAR, veículoANDAR, coisaarredondadaCOLOCAR, etc. <i>(Não utilizado na dissertação)</i>.</p>
<p>9. Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará: a) variável para o lugar: i = ponto próximo à 1ª pessoa, j = ponto próximo à 2ª pessoa, e k' = pontos próximos à 3ª pessoas, e = esquerda, d = direita; b) as pessoas gramaticais: 1s, 2s, 3s = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular; 1d, 2d, 3d = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do dual; 1p, 2p, 3p = 1ª, 2ª e 3ª pessoas do plural; Exemplos: 1s DAR2S "eu dou para "você", i. 2sPERGUNTAR3P "você pergunta para eles/elas", ii. kdANDARk,e "andar da direita (d) para à esquerda (e). <i>(Utilizamos apenas a indicação das pessoas gramaticais na dissertação)</i></p>	<p>10. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido: Exemplo: GAROTA + <i>(Não utilizado na dissertação)</i></p>
<p>11. 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). Exemplos: IGUAL(md) PESSO@-MUIT@ANDAR (me) IGUAL (me) PESSOAEM-PÉ (md). <i>(Não utilizado na dissertação)</i></p>	

Percebemos, em nosso estudo, que apenas o sistema acima não seria suficiente para abordar os aspectos sociointeracionais enfocados. Recorremos ao modelo Jefferson, cânone das transcrições orais com foco de análise na interação. As Convenções de Transcrição de Jefferson não foram criadas para as línguas de sinais e se aplicam apenas a línguas orais. Por isso, tomamos a liberdade de utilizar para a transcrição da Libras poucos dos símbolos deste sistema e, para a língua oral, quando houve alternância de código, lançamos mão de mais símbolos do Modelo Jefferson, conforme descrevemos a seguir:

Convenções de transcrição	
...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
Sublinhado	Ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais devagar
: ou ::	Alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
()	fala não compreendida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
"palavra"	fala relatada, reconstrução de um diálogo
Hh	aspiração ou riso
↑	subida de entonação
↓	descida de entonação

Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

No Modelo acima, a convenção para sobreposição é utilizada apenas para quando um falante sobrepõe o outro, mas não se aplica a sobreposição de códigos diferentes por um mesmo falante em sua elocução como ocorre em nossa pesquisa. Por esta razão, recorreremos à adaptação proposta por Freitas (2019) e utilizamos colchetes duplos em casos de sobreposição modal de línguas por falante único (p. 84), ex.: [[FALA]].

Nesse estudo, não nos propomos a realizar uma nova convenção de transcrição que contemple aspectos interacionais da Língua de Sinais, embora consideremos de suma importância a criação de um sistema que cumpra este propósito. Utilizamos recursos e adaptações de convenções já existentes, de forma

a contribuir com estudos interacionas da Língua Brasileira de Sinais para que, possivelmente, em um momento futuro, seja possível a coconstrução de uma nova convenção específica para as Línguas de Sinais com foco de estudo na interação.

3.8 - Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida a Comitês de Ética e aprovada. O parecer 24/2018 é do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro / PUC-RIO, respeitando os princípios da Resolução 466/126 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa. Posteriormente, submetemos por meio da Plataforma Brasil ao Comitê de Ética em Pesquisa do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), com aprovação, mediante o número de parecer 3.082.425. O Certificado de apresentação para Avaliação Ética tem o número 01919318.1.0000.8137. Além disso, foram elaborados todos os documentos necessários à seguridade e qualidade do estudo.

Ainda em relação ao compromisso ético da pesquisa, a geração de dados seguiu o que prevê o art. 1º, em seus incisos I a VIII, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que aprova as diretrizes e as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo os seres humanos. Assim, esta pesquisa contou com gravações de atendimentos em oficinas fonoaudiológicas individuais em Libras com uma paciente surda; foi feita transcrição dessas interações pela pesquisadora e posterior análise. As gravações realizadas não foram nem serão exibidas publicamente. Foram utilizadas apenas para a análise da pesquisadora.

Nesse sentido, foram indispensáveis os seguintes documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis (em Português e em Libras), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para a participante da pesquisa (em Português e em Libras), Cronograma de pesquisa e a Declaração de Anuência da Instituição participante, a UFRJ, submetido à Plataforma Brasil. Todos estes documentos encontram-se disponíveis nos anexos desta dissertação.

A participante foi informada sobre o direito de interromper sua participação quando desejado e garantimos que, sempre que as dúvidas se manifestassem, estas seriam esclarecidas. Os riscos mínimos da pesquisa podem incluir irritação ou choro. Nessas situações, asseguramos que as atividades seriam pausadas e retomadas quando a participante manifestasse desejo. Não houve necessidade.

Os benefícios da pesquisa são proporcionar reflexões a respeito das práticas fonoaudiológicas junto à surdez, permitindo, assim, novas posturas que possam

reorganizar a prática e gerar entendimentos acerca das especificidades da surdez. Esta pesquisa também pretendeu auxiliar a pessoa surda em seu desenvolvimento linguístico em atividades em Língua de Sinais (com mistura de códigos) e português escrito, e de ordem social, tanto em português como em Libras.

O nome da participante da pesquisa foi protegido e substituído por nome fictício, para a preservação da identidade da participante da pesquisa a fim de evitar possíveis constrangimentos.

Também não houve nenhum tipo de compensação financeira relacionada à participação na pesquisa. Esclarecemos que, em caso de qualquer despesa adicional, a mesma seria de responsabilidade da pesquisadora, que disponibilizou também seu número de telefone celular para contato (via WhatsApp), caso a participante sentisse a necessidade de um maior esclarecimento sobre quaisquer dos pontos da pesquisa.

A participante e seus responsáveis terão acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado, conforme assegurado pelo Art. 17, X, da Resolução CONEP nº 510/2016.

Após a finalização do estudo, a pesquisadora entregará à participante e a seus responsáveis um relatório sobre os principais resultados encontrados. Além disso, também será entregue um relatório ao Ambulatório de Surdez. Será feita anotação também na Plataforma Brasil, no item relativo ao projeto submetido e aprovado. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de outros atendimentos. Ademais, a pesquisadora se coloca à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

4. Narrativa de uma experiência de viagem em família: coconstrução interacional entre a fonoaudióloga e a adolescente

Na presente seção, analisamos dados gerados durante os encontros da Oficina Fonoaudiológica de Língua Escrita Mediada pela Libras, com foco na narrativa visuo-espacial de uma experiência de viagem em família. Nesse contexto, o objetivo do atendimento é a transformação do relato em Libras para o português na modalidade escrita. A análise envolve dados transcritos da interação da fonoaudióloga (e pesquisadora) com a adolescente, de 14 anos de idade, participante deste estudo. O foco da análise consiste na interação entre a adolescente

surda e a pesquisadora no processo de coconstrução do relato (Sacks, 1972, 1974; ver também Ferreira, 2008), mediado pela própria pesquisadora.

Na atividade analisada, no decorrer da interação, foram acionados três enquadres (Bateson, 2002 [1987]; Tannen e Wallat, 2002 [1987]) principais, coconstruídos entre a pesquisadora e a participante do estudo. Foram eles: “narrativa da viagem”, “elaboração do texto escrito” e “reconstrução do texto escrito”. No primeiro momento, há o relato da experiência de viagem em família contado (principalmente) em Libras pela adolescente, com a mediação da fonoaudióloga. Em um segundo momento, temos a transformação da narrativa visuo-espacial em texto escrito, mediante solicitação e mediação da terapeuta. Por fim, em um terceiro momento, temos a reconstrução da narrativa em português escrito através das orientações - ora em Libras, ora em português oral, da fonoaudióloga à participante do estudo.

Entendemos que todos os momentos acontecem em um contexto institucional, com orientação para o mandato institucional (Drew e Heritage, 1992), pois envolvem instrução da fonoaudióloga à adolescente quanto à realização das atividades ou mediação e elucidação de determinados aspectos com relação à construção do texto escrito. As estratégias de mediação e os posicionamentos interacionais desempenhados pela pesquisadora também foram objetos de análise nos dados gerados neste estudo.

No Excerto 1 – “eu já viajei”, a seguir, temos inicialmente a negociação interacional da atividade de narrativa de viagem em família.

Excerto 1 – “eu já viajei”

Tempo	Linha	Interagente	Transcrição	Tradução
0'08''	001 002 003 004 005 006 007	Maria Paula	LEMBRAR SEMANA PASSADA VOCÊ FALTAR. SEMANA DO@ PASSAD@ VOCÊ VIR NÓS DO@ FAZER ((começa a colocar sobre a mesa uma porção de cartas confeccionadas na semana anterior)) [[LEMBRAR?]]	Lembra que você faltou na semana passada? Mas na semana retrasada você veio e nós fizemos isso daqui (começa a colocar sobre a mesa uma porção de cartas confeccio nadas na

				referida semana). Lembra?
0'23''	008	Manuela	lembro	Lembro.
0'26''	009 010 011 012 013 014 015 016 017	Maria Paula	((continua colocando cartas sobre a mesa enquanto fala)) AGORA COMEÇAR JOGAR. MISTURAR ((entrega as cartas para Manuela)) MISTURAR MISTURAR MISTURAR... (pausa enquanto Manuela embaralha as cartas). CERTO? EU ESCOLHER? EU VOCÊ?	(Continua colocando cartas sobre a mesa enquanto fala)). Agora, nós vamos começar a jogar. Vai, embaralha . Embaralha , embaralha ! Tudo certo? Eu escolho ou você escolhe?
0'58''	018	Manuela	[[VOCÊ]]	Você
0'59''	019 020 021 022	Maria Paula	((escolhe uma carta, mas está vazia. Mostra para Manuela, com expressão facial cômica))	(Escolhe uma carta, mas está vazia. Mostra para Manuela, com expressão facial cômica)
1'04''	023	Manuela	hhhh. nada!	Hahaha, não tem nada aí.
1'10''	025 026 027 028 029	Maria Paula	((mostra a carta vazia para a câmera, com olhos arregalados e lábios cerrados, em expressão sorridente))	(Mostra a carta vazia para a câmera, com olhos arregalados e lábios cerrados, em expressão sorridente)
1'10''	030	Manuela	Hhhhh	Hahaha
1'17''	029 030 031 032	Maria Paula	((pega outra carta das mãos de Manuela, arregala os olhos, sorri e mostra para ela)) 1sPERGUNTAR2s	(Pega outra carta das mãos de

				Manuela, arregala os olhos, sorri e mostra para ela). Pergunta!
1'27''	033 034	Manuela	you teria coragem de viajar sozinha?	Você teria coragem de viajar sozinha?
1'28''	035	Maria Paula	TER CORAGEM?	Teria coragem?
1'33''	036	Manuela	hhhh eu já viajei	Eu já viajei!!
1'34''	037	Maria Paula	[[LUGAR?]]	Pra onde?
1'35''	038	Manuela	ESPÍRITO SANTO	Pro Espírito Santo.
1'36''	039	Maria Paula	SOZINH@?	Sozinha?
1'37''	040	Manuela	não	Não.
1'38''	041 042	Maria Paula	JUNTO MAMÃE PAPAI? COMO? AVIÃO?	Com seus pais? Como? De avião?
1'41''	043	Manuela	NÃO CARRO	Não, de carro.
1'c42''	044	Maria Paula	CARRO O-U ÔNIBUS?	Carro mesmo ou ônibus?
1'42''	045	Manuela	CARRO	De carro.
1'43''	046	Maria Paula	CARRO? QUEM DIRIGIR?	De carro? E quem foi dirigindo ?
1'47''	047	Manuela	ME@ PAPAI	Meu pai.
1'49''	048 049	Maria Paula	SEU PAPAI? SEU PAPAI SEU MOTORISTA DIRIGIR SEU PAPAI?	Seu pai? Então o seu pai é o motorista ?
1'53''	050	Manuela	SABER DIRIGIR	É, ele sabe dirigir.

Maria Paula inicia a interação contextualizando a atividade que será realizada, mediante perguntas. Para isso, retoma a confecção das cartas do jogo elaboradas conjuntamente, duas semanas atrás (linhas 1 a 7). As cartas continham sugestões de temas para conversas que foram sugeridos pela fonoaudióloga, negociados interacionalmente com a adolescente e selecionados para a elaboração do jogo em momento anterior. O objetivo consistia em que a participante pudesse

desenvolver relatos na interação, a partir dos temas do jogo e, posteriormente, transformá-los em texto escrito.

A fonoaudióloga faz a contextualização e negociação da atividade a ser realizada, quando relembra o jogo das cartas, com um pedido de confirmação, “lembra?” (linha 7). Manuela, olhando atentamente às orientações, responde imediatamente “lembro” (linha 8). Maria Paula orienta (Drew e Heritage, 1992, p.22) Manuela, de forma mais direta, sobre a atividade em curso, instruindo a adolescente a embaralhar as cartas e, em seguida, a escolher quem deveria “puxar a carta” para dar início ao jogo de relatos (linhas 9 a 17). A adolescente decide que é a terapeuta quem deve escolher a carta (linha 18).

Maria Paula, então, puxa uma das cartas, mas nota que se trata de uma carta em branco e, por isso, brinca com Manuela, mostrando a carta para ela e para a câmera (linhas 19 a 22). Manuela ri da situação (linha 23) e, em seguida, Maria Paula puxa outra carta – desta vez, com uma pergunta. Em Libras, Maria Paula faz o sinal de “pergunta” para Manuela e entrega a carta à adolescente, para que seja lida (linhas 29 a 32). Manuela lê a carta em português oral, com a seguinte pergunta “você teria coragem de viajar sozinha?” (linha 33).

A fonoaudióloga repete parte da pergunta em Libras, após a leitura da adolescente, no intuito de enfatizar a pergunta e interagir com Manuela (linha 35), sinalizando “TER CORAGEM?”. A repetição é uma importante estratégia de mediação na clínica fonoaudiológica, como visto no estudo de Starosky, Saliés e Goldfeld (2002), e é aqui bem aplicada pela terapeuta.

Imediatamente, Manuela aspira e responde em português oral, com empolgação: “eu já viajei”. A elocução em português oral pode ser interpretada como uma forma da adolescente demonstrar que, por ser uma surda bilíngue, domina também o português; já que a carta estava em português escrito, ela agora usa o português oral para dar continuidade à interação. A alternância de código interacional executada por Manuela indica sua capacidade de transferir conhecimento de uma língua para outra (Sousa e Quadros, 2012).

A afirmativa da adolescente (linha 36), nesse contexto, pode ser entendida como um elemento laboviano importante para o início da narrativa, que é o resumo (Labov, 1972), em que se pontua, brevemente, a ação realizada, que será contada. a orientação da narrativa, importante para o início de narrativas (Labov, 1972). Na sequência, há coconstrução de Maria Paula, que responde com uma pergunta do

tipo QU (Peterson, Jesso e McCabe, 1999), em Libras e português simultaneamente (na linha 37), quando indaga para onde foi a viagem. A estratégia utilizada por Maria Paula pode ser entendida como uma tentativa de mediação para o desenvolvimento da narrativa da adolescente. Trata-se especificamente de uma pergunta de orientação (Motta et al, 2006), importante elemento laboviano de organização de narrativas.

Manuela responde à pergunta eliciadora de maneira sintética, sinalizando “ESPÍRITO SANTO” (linha 38), apenas. As perguntas do tipo QU, de acordo com Peterson, Jesso e McCabe (1999) não são propiciadoras de elaboração, pois não permitem uma extensão do tópico narrado, embora ajudem na compreensão. Geralmente, as perguntas do tipo QU, segundo as autoras, precedem perguntas do tipo S/N sobre o mesmo tópico. Podemos observar este fenômeno, de forma clara, na pergunta feita logo em seguida pela mediadora (linha 39), quando indaga à Manuela, “SOZINHA?” e, imediatamente, a adolescente responde “não” (linha 40), em português oral, alternando mais uma vez o código como utilizado pela fonoaudióloga.

Na sequência, a mediadora apresenta três perguntas encadeadas em um mesmo turno, como se houvesse um grande anseio em desenvolver a narrativa da adolescente, com mais informações sobre o evento narrado. A fonoaudióloga realiza uma pergunta do tipo S/N, seguida por uma pergunta de estilo produtivo (“como” – linha 41) e finaliza o turno com outra pergunta do tipo S/N. Manuela responde (linhas 43, 45) à última pergunta, do tipo S/N, e também responde à pergunta, a princípio, produtiva, construindo seu turno com a elocução “Não, de carro” (tradução livre da Libras para o português), ainda com poucas informações sobre o evento em questão. São feitas solicitações de confirmação pela mediadora.

Destacamos que, a partir da linha 43, a adolescente opta por responder exclusivamente em Libras às mediações, alternando quanto ao código escolhido inicialmente por ela no curso da interação. Enquanto isso, desde o início da interação, a fonoaudióloga mantém a sinalização como sua opção na interação. A escolha inicial de Manuela parece ter relação com o fato de a adolescente surda e bilíngue estar diante de uma profissional ouvinte. Interpretamos que é por esta razão e, ainda, pela função exercida por Maria Paula naquele contexto, de fonoaudióloga, que a adolescente decide oralizar inicialmente, e não sinalizar e alinhar-se ao código utilizado pela profissional.

Na linha 44, Maria Paula dá continuidade à mediação por meio de uma pergunta de clarificação (Ninio e Bruner, 1978 apud McCabe e Peterson, 1991), buscando expandir o que foi dito por Manuela no turno anterior. A fonoaudióloga busca confirmar se o sinal em Libras feito pela adolescente para designar “carro” estava, realmente, fazendo alusão a um carro ou tratava-se de um hiperônimo para qualquer transporte rodoviário, como por exemplo, ônibus. A adolescente confirma (na linha 45), que se trata de um carro e não fornece mais nenhuma informação.

Diante disso, Maria Paula, mais uma vez, medeia a narrativa por perguntas (linha 46). A terapeuta realiza novamente uma repetição (ver Starosky, Saliés e Goldfeld, 2002) da resposta fornecida pela adolescente, em forma interrogativa, como um pedido de confirmação da resposta e, na mesma linha, formula mais uma pergunta do tipo QU (Peterson, Jesso e McCabe, 1999), indagando em Libras à adolescente quem estava dirigindo o carro na viagem.

Manuela responde de forma sintética mais uma vez, “meu pai” (linha 47 - tradução livre da Libras para o português). Em seguida, Maria Paula continua com a mesma estratégia de mediação, com repetição interrogativa, seguida por uma pergunta do tipo S/N, “seu pai? Então o seu pai é o motorista?” (tradução livre da Libras para o português). Manuela encerra este excerto com mais uma resposta sintética em Libras, “é, ele sabe dirigir” (linha 50).

Percebemos, no excerto 1, que a estratégia de mediação de narrativa adotada pela fonoaudióloga é predominantemente por meio de repetições e perguntas do tipo QU ou S/N, o que, possivelmente, justifica as respostas sintéticas oferecidas pela adolescente. Notamos, ainda, que as perguntas e mediações feitas pela terapeuta buscam trazer elementos de orientação (Labov, 1972) para a narrativa. Sabemos que estes elementos, em um modelo de narrativa canônico, devem ser apresentados logo após o resumo da história a ser contada. Entendemos que a fonoaudióloga parece estar mediando a coconstrução da narrativa de acordo com os moldes labovianos, e não de forma livre, espontânea, experiencial, conforme descrito por Mishler (2002) e também por Linde (1993).

A fonoaudióloga, em sua mediação, pode estar buscando o modelo laboviano como reprodução de uma prática clínica de ordem institucional bastante comum quando se busca o desenvolvimento linguístico, seja em uma segunda língua ou na primeira. Não é raro que o profissional mantenha conhecimentos (Schiffrin, 1994) sobre seu planejamento clínico e o queira cumprir a todo custo

quando, muitas vezes, a criança ou adolescente apresenta outra demanda ou outra maneira de interagir linguisticamente.

No Excerto 2: “LÁ NOME A-R-A-C-R-U-Z”, a seguir, notamos que a fonoaudióloga formula outra pergunta do tipo QU, quando questiona à adolescente sobre o tempo de deslocamento para o Espírito Santo (linhas 76 a 78).

Excerto 2: “LÁ NOME A-R-A-C-R-U-Z”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
2'30''	076 077 078	Maria Paula	1sPERGUNTAR2s ESPÍRITO SANTO DIRIGIR LONGE MAIS- MENOS HORAS?	Deixa eu te perguntar: daqui para o Espírito Santo são quantas horas de viagem de carro?
2'35''	079	Manuela	LÁ NOME A-R-A-C-R-U-Z	O nome da cidade que a gente foi é Aracruz.
2'36''	080	Maria Paula	Aracruz	Aracruz.
2'38''	081	Manuela	LÁ SETE MEIA MAIS-MENOS	São mais ou menos sete horas e meia de viagem.
2'42''	082 083	Maria Paula	SETE HORAS MEIA? UAU DEMORAR	Sete horas e meia? Uau! Então demora...
02'49''	084 085	Manuela	[[DEPOIS]] LÁ E-C-S-O-P-G- A	Depois fomos pra... E-C-S...
02'59''	086	Maria Paula	ENTENDER-NÃO	Não entendi
02'59''	087	Manuela	Ecopaga	“Ecopaga”
03'00''	088	Maria Paula	DATILOGIA DE NOVO	Pode fazer a datilogia de novo?
03'01''	089	Manuela	ai [[EU ESQUECER]]	Ai, eu esqueci
03'02''	090 091	Maria Paula	TENTAR JEITO SEU EU TENTAR PERCEBER	Tenta soletrar do seu jeito.
03'08''	092 093	Manuela	S-P-O-R-O espera aí ((pega o celular para ver))	S-P-O-R-O. Espera aí (pega o celular para ver)
03'12''	094	Maria Paula	OK PODER VER	Ok, pode ver.
03'12''	095 096 097 098	Manuela	((procura no celular por cerca de um minuto)) ESQUECER ESQUECER NOME LUGAR ME@ VOVÓ ESQUECER	(Procura no celular por cerca de um minuto). Esqueci. Esqueci como é o nome do lugar onde minha vó mora. Esqueci!
04'12''	099 100 101	Maria Paula	PROBLEMA-NÃO DEPOIS QUINTA PRÓXIMA VOCÊ FALTAR DEPOIS OUTR@ 2sDIZER1s LEMBRAR	Não tem problema. Na próxima quinta, você vai faltar, mas na outra, quando você vier, você me diz, se você lembrar.

Dessa vez, contudo, a adolescente não responde exatamente o que foi perguntado, mas apresenta outra informação em Libras, com indicação da cidade para onde viajou com sua família, “Aracruz” (linha 79). Em seguida, observamos a mediação da fonoaudióloga, formulada por meio da repetição (linha 80). Manuela,

após a mediação por repetição feita por Maria Paula, responde novamente à pergunta feita (linhas 76-78, 80) e informa o tempo de deslocamento da viagem (linha 81).

Há aqui breve mudança interacional. Manuela passa a dar as informações, o que indica que é ela quem conhece o contexto de viagem. A mediação realizada por Maria Paula (nas linhas 82 e 83) se dá mediante repetição e avaliação, quando sinaliza “SETE HORAS MEIA? UAU DEMORAR”. A avaliação é também um elemento das narrativas canônicas (Labov, 1972), por isso podemos entender que, neste momento, Maria Paula coconstrói parte da narrativa com Manuela que, logo após a avaliação da fonoaudióloga, sinaliza a primeira ação narrativa (Labov, 1972) (linhas 84 e 85).

A adolescente e a fonoaudióloga buscam coconstruir interacionalmente (Ochs, 1995) conhecimentos sobre o local da viagem quando Manuela demonstra dificuldade em realizar a datilologia (linhas 84 e 85) relativa ao nome da segunda cidade para a qual foi com os seus pais em viagem ao Espírito Santo. Neste momento, parece haver forte alinhamento (Goffman, 2002 [1979]) entre as interagentes com o objetivo de lembrar ou desvendar o nome da cidade. A interação em contexto institucional assume mais claramente alinhamento colaborativo neste momento, com a solicitação da fonoaudióloga para que a adolescente repita a datilologia (linha 88) e tente soletrar de seu próprio jeito (linhas 90 e 91), em postura de buscar “adivinhar” o nome da cidade junto com a adolescente. Manuela realiza uma tentativa (linhas 92 e 93), mas, como não se recorda, pede à terapeuta que espere e busca o celular para uma breve pesquisa. Todavia, a adolescente não encontra o que procurava. A fonoaudióloga (linhas 99 a 101) orienta a participante a trazer a resposta na próxima quinta-feira.

No Excerto 3 – Foram sete horas de viagem, a seguir, Maria Paula faz pergunta retomando a narrativa (linhas 107 e 108), gerenciando o tópico conversacional para o objetivo institucional do encontro (Drew e Heritage, 1992), tornando ainda mais explícito o contexto da interação.

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
06'20''	107 108	Maria Paula	VOCÊ CARRO LONGE. VOCÊ DORMIR?	Mas então você foi de carro, numa viagem muito longa. Você dormiu?
06'34''	109	Manuela	MAIS-MENOS	Mais ou menos
06'38''	110	Maria Paula	OLHAR OLHAR DORMIR CERTO?	Ficou olhando a paisagem, as coisas e dormiu, foi?
06'40''	111 112	Manuela	((sorrindo)) SIM [[EU COMER MOMENTO LANCHE]]	A gente lanchou também.
06'48''	113 114 115	Maria Paula	PARAR CARRO CAMINHO. COMPRAR O-U PRONTO JÁ DENTRO GUARDAR?	Ah, vocês pararam pra lanchar ou já levaram lanche de casa?
06'54''	116 117	Manuela	LANCHE eu acho a gente COMPRAR	Eu acho que a gente comprou.
06'56''	118	Maria Paula	COMPRAR?	Comprou?
06'58''	119 120	Manuela	SIM ((assentindo com a cabeça))	Sim
07'07''	121 122	Maria Paula	HORAS VOCÊ ACORDAR COMEÇAR VIAGEM?	E que horas você teve que acordar pra poderem fazer essa viagem?
07'09''	123	Manuela	[[[CINCO]]]	Cinco horas.
07'13''	124	Maria Paula	ATÉ CHEGAR LÁ HORA?	E chegou lá que horas?
07'15''	125	Manuela	SETE HORAS	Foram sete horas de viagem.
07'18''	126 127	Maria Paula	SETE HORAS MAS VOCÊ CHEGAR LÁ HORA? 12?	Então você chegou lá meio dia?
07'32''	128 129 130	Manuela	[[EU CHEGAR DE TARDE CINCO MEIA DEZESETE TRINTA]]	Eu cheguei de tarde, umas cinco e meia da tarde. Dezesete e trinta.

A ação desenvolvida por Maria Paula (linhas 107 e 108) é, novamente, a mediação por meio de pergunta do tipo S/N. Quando sinaliza “VOCÊ DORMIR?”, a mediadora dá à adolescente poucas alternativas de resposta, que podem limitar o desenvolvimento do tópico por Manuela. Todavia, Day (2005) comenta que as perguntas S/N podem ser uma ferramenta positiva para alunos com pouca proficiência linguística, o que parece se aplicar à Manuela, já com bom vocabulário em Libras, mas que precisa de mediação ao narrar.

Manuela responde (linha 109), de forma concisa, embora esteja em postura colaborativa por meio do olhar presente e da permanência no tópico conversacional em questão. Maria Paula continua a mediação em Libras e indica uma ação que imagina ter sido feita por Manuela (linha 110), para dar continuidade ao relato da adolescente e coconstruir a narrativa. Notamos uma outra ação narrativa (Labov, 1972) (linhas 111 e 112), mudando a regra das perguntas do tipo S/N ou QU apenas.

A fonoaudióloga medeia novamente (linhas 113 a 115), solicitando detalhes sobre o lanche mencionado pela participante. Após a mediação, Manuela apresenta mais uma ação narrativa, em resposta à pergunta eliciadora da terapeuta (linhas 116 e 117), porém não alonga seu turno, o que faz com que a mediadora intervenha imediatamente com uma pergunta de confirmação (linha 118) e, em resposta, a adolescente confirma para a terapeuta. Maria Paula muda o tópico e elabora outra pergunta eliciadora, com foco em mais um elemento de orientação (Labov, 1972) à participante: “E que horas você teve que acordar pra poderem fazer essa viagem?” (linhas 121 e 122). Manuela responde à pergunta da terapeuta de forma objetiva (linha 123) e Maria Paula formula outra pergunta, com desenvolvimento de tópico relacionado à duração da viagem (linha 124). Neste momento, podemos observar uma sequência de perguntas e respostas curtas entre a pesquisadora e a participante na construção de elementos de orientação da narrativa em curso (linhas 121 a 130).

Embora o elemento “orientação”, nos moldes labovianos, deva anteceder as ações complicadoras, notamos neste excerto, em que a adolescente e a terapeuta coconstruem uma narrativa, que há um deslocamento de elementos de orientação para um momento posterior àquele em que ações narrativas são apresentadas. Nesse sentido, relembremos a mão-dupla do tempo na construção de narrativas já teorizada por Mishler (2002), em que o tempo narrado não segue, obrigatoriamente, o tempo cronológico em que os eventos aconteceram e há uma reconstrução da narrativa diferente dos moldes canônicos.

No Excerto 4 “LÁ ESPÍRITO SANTO LEGAL?”, a seguir, notamos que Maria Paula insere, como já fizera no Excerto 2: “LÁ NOME A-R-A-C-R-U-Z”, uma pergunta de cunho avaliativo, ao questionar se foi legal lá no Espírito Santo (linha 160). A avaliação é também um elemento da canônica laboviana e sucede a ação complicadora. No entanto, a avaliação surge de forma localizada, por iniciativa da mediadora, sobre tempo de duração e local da viagem.

Excerto 4 “LÁ ESPÍRITO SANTO LEGAL?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
09'54''	160 161	Maria Paula	OK LÁ ESPÍRITO SANTO LEGAL?	Tudo bem. E lá no Espírito Santo foi legal?
09'55''	162	Manuela	[[SER]]	É
09'58''	163	Maria Paula	O QUE TER LÁ?	O que tem lá?
10'01''	164 165	Manuela	ah não sei eu não [[LEMBRAR]]	Ah, não sei. Eu não lembro.

10'04''	166	Maria Paula	VOVÓ ESQUECER?	Tá ficando velha? Esquecendo?
10'06	167	Manuela	Hhhhh	Hahaha
10'07''	168	Maria Paula	O QUE TER LÁ?	O que tem lá?
10'08''	169	Manuela	[[TER PASSEAR]]	Lá dá pra passear.
10'13''	170	Maria Paula	PASSEAR?	Passeio?
10'14''	171	Manuela	PASSEAR ((corrige o sinal da terapeuta))	"PASSEAR" (corrige o sinal)
10'11''	172	Maria Paula	LUGAR?	Onde?
10'14''	173	Manuela	[[TER MUIT@]]	Muitos lugares.
10'21''	174	Maria Paula	PRAIA?	Tem praia?
	175	Manuela	Tem	Tem!
10'22''	176	Maria Paula	[[VOCÊ IR PRAIA?]]	Você foi à praia?
10'23''	177	Manuela	[[MUIT@ TEMPO ATRÁS]]	Há muito tempo!
10'30''	178 179 180 181 182	Maria Paula	NÃO AGORA VOCÊ IR LÁ ESPÍRITO SANTO JUNT@ PAPAI MAMÃE VOCÊ JUNT@ CARRO LONGE CHEGAR LÁ IR PRAIA?	Não, não. Agora quando você foi no Espírito Santo com seus pais, de carro. Quando vocês chegaram, vocês foram à praia?
	183	Manuela	°sim°	Sim.
10'37''	184	Maria Paula	APROVEITAR? PRIMOS LÁ?	E você aproveitou? Você tem primos lá?
10'40''	185	Manuela	Tem	Tenho.
10'41''	186	Maria Paula	QUANT@ MAIS-MENOS?	Mais ou menos quantos primos?
10'43''	187	Manuela	[[MUIT@]]	Muitos
10'44''	188	Maria Paula	QUANT@?	Quantos?
10'45''	189	Manuela	muito primo SEIS	Muitos primos. Seis.
11'03''	190 191 192	Maria Paula	SEIS PRIME? MAIS VELH@ DO QUE O-U MAIS JOVEM DO QUE?	Seis primos? Mais velhos ou mais novos que você?
11'07''	193	Manuela	mais novos	Mais novos.
11'08''	194	Maria Paula	JOVEM	Novos...
11'09''	195 196	Manuela	[[UM PRIMO ELE PEQUENO DOI@ EL@ JOVEM]]	Tem um que é pequeno, dois que são. Mas tem outro que é jovem.
11'17''	197	Maria Paula	IDADE IGUAL VOCÊ	Da sua idade?

11'19''	198	Manuela	[[DIFERENTE]]	Diferente.
11'21''	199 200	Manuela	EL@ SEIS EL@ QUATORZE EL@ MAIS-MENOS OITO	Um tem seis, o outro quatorze e o outro tem mais ou menos uns oito anos.
11'32''	201 202	Maria Paula	VOCÊ MEIO VOCÊ QUINZE IDADE?	Você é a do meio então? Você tem quinze anos, é isso?
11'35''	203	Manuela	Quinze	Quinze.

A pergunta feita pela fonoaudióloga segue o padrão S/N novamente e, por isso, a resposta fornecida pela adolescente é direta e breve (linha 162). Diante disso, a fonoaudióloga faz outra pergunta, uma mais aberta, que poderia ser mais produtiva (Peterson, Jesso e McCabe, 1999). Contudo, diferentemente do esperado com esta estratégia de mediação, Manuela não responde com desenvolvimento do tópico; parece se recusar ao afirmar que não sabe e que não se recorda (sobre algo mais que tenha ocorrido na viagem) (linhas 164 e 165). O contexto institucional pode ter influenciado para que a adolescente adotasse uma postura pouco participativa nesse momento.

Maria Paula, então, muda o alinhamento (Goffman, 2002, [1979]) e brinca com Manuela quando pergunta à participante se está ficando velha, por não se recordar de mais nada (linha 166). A adolescente acha graça da brincadeira e ri junto à terapeuta, como forma de se alinhar, mas não adere ao enquadre. Neste momento interacional, Maria Paula volta à mediação por meio de repetição da mesma pergunta eliciadora (Perroni, 1992) (linha 168). Dessa vez, a adolescente responde, com informação relevante para o desenvolvimento do local do relato (linha 169), embora ainda de forma genérica.

Maria Paula continua com perguntas para mediação (linhas 170, 172, 174), repetindo parte da elocução da participante como forma de confirmação sobre o aspecto narrado e obtenção de maiores informações. A estratégia pode ser entendida como uma repetição variante (Norrick, 2000).

Manuela estabelece outro alinhamento e enquadre, em sua resposta (linha 171), com correção do sinal utilizado por Maria Paula. Manuela apropria-se da Língua de Sinais e corrige a sinalização não-natural feita por Maria Paula. É bastante curioso que Manuela, em uma interação institucional, assimétrica, enquanto surda oralizada, realize tal correção. Parece haver, aqui, uma demarcação

sobre o uso da língua, como se Manuela se sentisse autorizada a corrigir sua terapeuta sobre a questão da Língua de Sinais. Afinal, a surda é ela.

Maria Paula retorna à pergunta sobre o lugar, rapidamente (linha 172), sem apresentar nenhuma resposta em relação à correção feita por Manuela, e sem aderir ao enquadre. A terapeuta retoma o enquadre da narrativa e indaga à adolescente sobre *onde* ela passou, no Espírito Santo. Manuela não responde de forma muito colaborativa (linha 173), quando sinaliza e oraliza simultaneamente “muitos lugares” (minha tradução). Maria Paula formula novamente a pergunta com o tipo S/N (linha 174) e Manuela responde de forma direta, mas também sem especificação (linha 177).

As perguntas feitas pela fonoaudióloga, neste excerto 4, parecem buscar da adolescente um maior número detalhamento sobre o contexto (Labov, 1972). Porém, notamos que o objetivo não é alcançado em sua completude, tendo em vista as respostas curtas de Manuela e, ainda, as mudanças de alinhamento e de enquadres, de ambas, como já vimos (linhas 166 e 171). Relacionamos a escassez de ações narrativas com a ausência de um ponto narrativo, já que não houve um na interação.

Maria Paula pergunta (linha 176) se a adolescente foi à praia, considerando o contexto da viagem. Porém, Manuela responde demonstrando outro entendimento, quando diz “há muito tempo” (minha tradução), na linha 177, o que faz com que Maria Paula apresente uma explicação de sua própria pergunta (linhas 178 a 182). Com isso, Manuela compreende e responde de forma afirmativa (linha 183), porém novamente não desenvolve, o que pode ter acontecido talvez por não ter sido considerado reportável (Linde, 1993) o tópico de idas à praia, bem como os outros aspectos sobre a viagem abordados pela mediadora.

Na sequência, Maria Paula formula duas perguntas em um mesmo turno, (linha 184), ainda no contexto da viagem, do tipo S/N. Manuela responde apenas à segunda pergunta, a respeito de seus primos, confirmando que, sim, tem primos no Espírito Santo (linha 185). A mediação faz-se necessária novamente e Maria Paula pergunta à Manuela quantos primos são. A adolescente não parece estar mais interessada na atividade de narrar e passa a ser cada vez menos colaborativa (linhas 185 e 189).

Nas linhas 190 a 192, Maria Paula solicita mais detalhes à Manuela sobre os primos capixabas, indagando sobre a idade – se são mais velhos ou mais novos

do que ela. A adolescente responde de forma bastante concisa (linha 193). Diante disso, Maria Paula utiliza-se da estratégia mediadora por meio de repetição e obtém algo mais nas linhas 195 e 196 a respeito da idade dos primos de Manuela.

Estes seriam elementos de orientação da narrativa, porém sob uma perspectiva laboviana, estariam deslocados da ordem cronológica e canônica das narrativas de experiências individuais. O excerto encerra quando Manuela responde a pergunta da mediadora informando sua própria idade (linha 203).

Notamos, no excerto 4, a presença de muitas perguntas eliciadoras e percebemos, fortemente, a postura não-colaborativa da adolescente, devido, possivelmente, ao contexto institucional em que a interação se insere e, ainda pela própria dificuldade de narrar, ato que requer grande habilidade linguística, seja em Libras ou em português. Existe ainda a possibilidade de não haver reportabilidade para a narrativa quanto aos pontos tocados pela mediadora.

Salientamos que a narrativa aqui coconstruída muito se assemelha a um relatório de viagem, uma vez que a fonoaudióloga insiste em buscar elementos da orientação da narrativa e ações narrativas. No entanto, não notamos o surgimento de uma ou mais ações complicadoras que confirmem reportabilidade à história. Contudo, entendemos que se trata de uma coconstrução em contexto institucional, e observamos a busca da terapeuta por elementos narrativos de mediação fonoaudiológica, com uma adolescente com desenvolvimento linguístico diferenciado, e necessidade de ampliar sua competência e habilidade para narrar.

5. Re(con)textualização da narrativa oral e viso-espacial em narrativa escrita

No excerto 5, temos a retextualização da interação dos excertos 1, 2, 3 e 4 já analisadas em seção anterior. A primeira seção teve como foco a coconstrução da narrativa, enquanto, nesta segunda, nos dedicamos a analisar a re(con)textualização da narrativa no processo de transformação da narrativa oral e viso-espacial em narrativa escrita. Este processo é denominado por Marcuschi (2003) de retextualização.

Entendemos que o uso da escrita precise ser contextualizado a fim de atribuir maior significado à sua prática e, por isso, em nosso estudo, em momento anterior à gravação de dados, realizamos tentativas de atividades contextualizadas, como troca de mensagens escritas pela internet com uma outra amiga surda, confecção de convites para o aniversário da adolescente, entre outras tentativas.

Porém, não obtivemos o sucesso esperado em tais práticas – quanto às mensagens, as respostas não chegavam ou se davam de formas diferentes, quanto às outras práticas, tivemos impedimentos de outras naturezas. Por fim, como a importância da escrita já havia sido enfatizada, demos início ao processo de re(con)textualização da forma como está registrada nos dados que se seguem.

Na análise dos nossos dados, consideramos também a questão da surdez de Manuela, atravessada por processos de oralização juntamente a poucas experiências em língua de sinais, percebemos que o desenvolvimento linguístico da adolescente demanda especial atenção. Para que o bilinguismo funcione da melhor maneira, é necessário que as nuances da(s) língua(s) sejam contempladas em todos os ambientes, não apenas em âmbito institucional.

Destacamos que o contexto em que são desenvolvidas as atividades de retextualização dessa pesquisa é bastante diferenciado, pois envolve duas línguas de modalidades distintas e passa por um complexo processo de tradução.

O excerto 5 (“LEGAL BOM AGORA EU PEDIR O QUÊ?”) tem início no momento em que Maria Paula revela o propósito do jogo e o caráter institucional da interação torna-se ainda mais evidente (Drew e Heritage, 1992).

Excerto 5 – “LEGAL BOM AGORA EU PEDIR O QUÊ?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
14'38''	218 219 220 221 222 223 224 225 226 227	Maria Paula	LEGAL BOM AGORA EU PEDIR O QUÊ? VOCÊ ESCREVER O QUÊ? NÓS CONVERSAR VOCÊ EXPLICAR VIAGEM LÁ ESPÍRITO SANTO COMO DEMORAR CARRO CHEGAR EXPLICAR. AGORA ESCREVER RESUMO TUDO NÓS CONVERSA VOCÊ ESCREVER ENTENDER?	Que legal, que bom! Agora sabe o que eu vou te pedir? Pra você escrever sabe o quê? Bom, nós conversamos e você me contou como foi a viagem lá pro Espírito Santo, a demora do caminho, de carro, a chegada... tudo isso você me explicou. Agora você vai escrever um resumo de tudo isso que nós conversamos. Entendeu?
15'03''	228	Manuela	Não	Não.
15'04''	229	Maria Paula	NÓS CONVERSAR ASSUNTO?	A gente tava conversando sobre o quê?

15'07''	230	Manuela	((expressão não-manual de incompreensão))	Não entendi.
15'09''	231 232 233	Maria Paula	NÓS DOI@ AGORA NÓS DOI@ CONVERSAR FALAR PRIMEIRO O QUÊ?	Nós duas estávamos conversando agora e a gente começou falando do quê primeiro?
15'15''	234 235	Manuela	((faz cara de esforço e coça a cabeça))	(Faz cara de esforço e coça a cabeça)
15'17''	236 237 238	Maria Paula	((pega a carta sorteada no início da sessão e mostra para manuela))	(pega a carta sorteada no início da sessão e mostra para manuela)
15'17''	239 240	Manuela	you teria coragem de viajar sozinha?	(lê a carta em voz alta) you teria coragem de viajar sozinha?
15'24''	241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252	Maria Paula	ASSUNTO VOCÊ EXPLICAR O QUÊ? SE@ VIAGEM LÁ ESPÍRITO SANTO COMO. CERTO? 2sCONTAR1s JÁ VIAGEM JUNTO ME@ FAMÍLIA LÁ ESPÍRITO SANTO LÁ ARACRUZ CASA 1sEXPLICAR2s 1sEXPLICAR2s 1sEXPLICAR2s AGORA EXPLICAÇÃO JOGAR EM CIMA PAPEL ESCREVER	E aí you me contou o quê? Como foi a sua viagem pro Espírito Santo com sua família. You me contou "Ah, eu já viajei com minha família pro Espírito Santo, lá pra Aracruz...". You falou à beça. Agora, pega tudo isso que you me explicou e tenta colocar aqui no papel, escrevendo.
15'30''	253	Manuela	((observa silenciosamente))	(Observa silenciosamente)
15'46''	254 255 256 257 258 259	Maria Paula	JEITO SE@. TER-NÃO CERTO ERRADO. JEITO SE@. ((entrega lápis para Manuela)) EXPLICAR COMO VOCÊ VIAGEM LÁ A-R-A-C-R-U-Z COMO	Do seu jeito. Não tem certo ou errado. É do seu jeito. (Entrega lápis para Manuela). Explica como foi a viagem lá pra Aracruz.

15'53''	260	Manuela	((pega o lápis e coça a cabeça))	(pega o lápis e coça a cabeça)
15'53''	261 262 263	Maria Paula	JEITO SE@ TENTAR ESCREVER LIVRE PROBLEMA TER-NÃO	Tenta fazer do seu jeito. Fique à vontade para escrever. Não tem nenhum problema.
16'03''	264	Manuela	eu não sei	Eu não sei.
16'04''	265 266 267 268 269	Maria Paula	PROBLEMA-NÃO CERTO ERRADO SÓ LEMBRAR VIAGEM ACONTECER ESCREVER ESCREVER ESCREVER	Mas não tem problema. Não tem certo ou errado. É só lembrar do que aconteceu e escrever, escrever, escrever...

A fonoaudióloga solicita à adolescente, de forma explícita, que escreva, ou seja, retextualize (Marcuschi, 2003) em um papel tudo o que acabaram de conversar e, assim, introduz um novo enquadre (Bateson, 2002, [1972]), (linhas 218 a 220, 225 a 227). Ao final de seu turno, a profissional formula uma pergunta de confirmação, em Libras (“entendeu?”, linha 227 – minha tradução), como forma de verificar se houve a compreensão de sua solicitação.

A adolescente nega ter compreendido (linha 228), o que faz com que Maria Paula realize uma formulação (Garfinkel e Sacks, 1970) da orientação mediante uma pergunta cuja resposta ela já sabe (Sinclair e Coulthard, 1975) (linha 229). Observamos na resposta de Manuela o uso de Expressões Não-Manuais da Língua Brasileira de Sinais (Ferreira-Brito, 1995) (linha 230). As Expressões Não-Manuais utilizadas na Libras são materializadas no rosto, na cabeça e no tronco e têm função sintática. Podem constituir mínimas unidades de participação, de acordo com Leite (2008) e, por isso, cumprem importante função interacional também. A expressão utilizada por Manuela (linha 230) pode ser compreendida, linguisticamente, em uma tradução livre para o português, como “não entendi”.

Maria Paula realiza (linhas 231 a 233) uma formulação da pergunta retórica feita em seu turno anterior – pergunta cuja resposta a fonoaudióloga já sabe, comumente realizada em contexto de aprendizagem para verificar o entendimento de um aluno ou participante (ver Sinclair e Coulthard, 1975; Garcez, 2006). Podemos observar que se trata de uma formulação porque, de acordo com Heritage

e Watson (1979), as formulações apresentam três operações: preservação, apagamento e transformação da informação. Nesse sentido, notamos que Maria Paula preserva o conteúdo da pergunta, apaga uma palavra e transforma a informação, acrescentando novos elementos à sua elocução. Garfinkel e Sacks (1970) apontam ainda para a função explicativa das formulações, o que vai ao encontro daquilo que a fonoaudióloga constrói (linhas 231 a 233).

Observamos, novamente, o uso das ENMs por Manuela ao interagir com Maria Paula, diante do questionamento. Nas linhas 234 e 235, Manuela coça a cabeça com o lápis e franze a testa, sendo o franzir de testa uma das expressões faciais apontadas por Ferreira-Brito (1995) como elemento linguístico da Língua Brasileira de Sinais, língua regente da interação em curso neste excerto. Entendemos esta ENM utilizada pela participante como uma mínima unidade de participação (Leite, 2008) que indica não adesão ao enquadre proposto (Bateson, 2002, [1972]).

Na sequência, Maria Paula realiza uma reprodução da cena compartilhada no início da interação (vide excerto 1) pelas duas interagentes (236 e 238), ao pegar as cartas, embaralhá-las e “puxar” a carta já sortida inicialmente. A fonoaudióloga entrega novamente a carta à adolescente que, compreendendo o comando implícito, lê a carta em voz alta (linhas 239 e 240). Aqui, podemos notar uma nova estratégia de mediação sendo executada pela fonoaudióloga com o intuito de formular o mandato institucional, de retextualização, de forma mais clara, uma vez que Manuela demonstra, pela interpretação da fonoaudióloga, não ter compreendido a solicitação (deita nas linhas 218 a 227).

Nas linhas 241 a 252, notamos uma nova formulação da terapeuta sobre sua própria elocução sinalizada. Aqui, podemos perceber que a fonoaudióloga amplia sua explicação usando o recurso de diálogo construído (Tannen, 1989) e mantém o sentido de sua fala, quando repete sua solicitação à adolescente (linhas 250 a 252).

Diante do silêncio de Manuela, Maria Paula sinaliza para ela (linhas 254 a 259) que não há problema em errar, pois, nesse contexto institucional, inferimos que o silêncio e o aparente não entendimento sobre a solicitação de retextualização podem ser, na verdade, formas de manifestação do medo de estar sendo avaliada. Portanto, Maria Paula esclarece que a adolescente pode escrever “JEITO SEU” (linha 254) e, mais uma vez, repete o mandato institucional.

As mediações desempenhadas pela fonoaudióloga continuam após o momento em que Manuela toma o lápis à mão (linha 260), mas, em vez de iniciar o processo de retextualização, leva o objeto à cabeça, coçando-a, em expressão de receio ou medo. Diante disso, Maria Paula repete o que já havia dito anteriormente, no sentido de encorajar a adolescente diante de um aparente desafio (linhas 261 a 263).

Com isso, Manuela profere, em português oral (linha 264) "eu não sei". Aqui, é interessante notar a alternância de código que a adolescente faz para expressar sua não adesão ao enquadre (Batesan, 2002, [1972]). Pelo contexto institucional da atividade e, diante de como Manuela se coloca na interação, inferimos que possa haver certo receio por parte da adolescente em não atender à expectativa da fonoaudióloga; em não conseguir transformar o texto sinalizado em texto escrito.

A interação entre as duas interagentes configura-se, de modo geral, como uma prática transidiomática em que, em alguns momentos, há alternância e mistura de códigos, como neste da linha 264. Manuela é uma surda oralizada que sustenta ter melhor compreensão em Libras, porém nos chama a atenção que, ao falar sobre algo que lhe está incomodando, a adolescente opta pelo português oral. Para nós, a alternância de código aqui enfatiza a não adesão ao enquadre.

Em resposta ao receio exposto por Manuela, Maria Paula medeia a interação sinalizando para a adolescente, mais uma vez, que não há problemas e que ela pode escrever à sua maneira (linhas 265 a 269). Notamos que, neste excerto, revela-se uma outra estratégia de mediação da qual a fonoaudióloga lança mão. Na seção anterior, observamos o uso predominante de perguntas eliciadoras e, agora, há o uso de comentários que influenciam a contação da história (Norrick, 2000), com teor de incentivo à capacidade narrativa da adolescente.

No excerto 6, a seguir, podemos perceber, finalmente, o resultado positivo das mediações desempenhadas pela fonoaudióloga, quando Manuela (linha 270) inicia o processo de transformação da narrativa sinalizada em mistura, sobreposição e alternância de códigos para o português escrito. Em seguida, observamos (linha 271) Maria Paula lendo o material recém-escrito por Manuela, em uma atitude bastante comum em contexto pedagógico, em que os alunos realizam a atividade e, após, entregam ao professor, aguardando algum tipo de avaliação.

Excerto 6 – “L-O-N-G-E”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
16'11''	270	Manuela	((começa a escrever))	(começa a escrever)
17'30''	271 272 273	Maria Paula	((faz leitura silenciosa o que manuela escreveu)) MAIS O QUÊ?	(faz leitura silenciosa o que manuela escreveu) E mais o quê?
17'41''	274	Manuela	ah não sei	Ah, não sei.
17'41''	275 276 277 278	Maria Paula	CARRO DEMORAR HORA PARAR LANCHE ENCONTRAR FAMÍLIA MORAR CIDADE VOCÊ LEMBRAR ESCREVER	A viagem de carro, que foi demorada; a parada pro lanche; o encontro com a família que mora lá em outra cidade. Você vai lembrando e escrevendo.
17'50''	279 280	Manuela	ESQUECER ((se curvando para trás))	Eu esqueci... (se curvando para trás)
15'51''	281 282 283 284	Maria Paula	TENTAR. PODER LIVRE QUALQUER SE@ VONTADE TER borracha ((se abaixa para procurar a borracha)) MAIS O QUÊ?	Tenta! Pode ficar à vontade, escreve conforme a sua vontade. Eu tenho borracha aqui... (se abaixa para pegar a borracha). E o quê mais?
18'26''	285	Manuela	((pega lápis e começa a escrever e depois apresenta à terapeuta o material))	(pega lápis e começa a escrever)
18'27''	286	Maria Paula	MAIS MAIS MAIS	Escreve mais
19'15''	287 288	Manuela	((chama maria Paula receosamente e aponta para o texto))	(Chama maria Paula receosamente e aponta para o texto)
19'16''	289 290 291	Maria Paula	O QUÊ? COMER PIZZA LÁ? EXPLICAR EU COMER PIZZA LÁ LUGAR CARRO CAMINHO PARAR	O que aconteceu? Você comeu pizza lá? Então explica "eu comi pizza lá", diz onde foi, se foi no meio do caminho, na estrada...
19'22''	292 293 294	Manuela	é [[LONGE]] ai eu [[ESQUECER]] como [[ESCREVER]] LONGE	Foi num lugar longe. Ai, eu esqueci como se escreve "longe".
19'26''	295	Maria Paula	L-O-N-G-E	L-O-N-G-E
19'30''	296	Manuela	ai ((ri e coloca a mão no rosto))	Ai!
19'31''	297	Maria Paula	L-O-N-G-E	L-O-N-G-E
19'32''	298 299 300 301	Manuela	((se curva para trás com a mão na testa)) au ((machucou o dedo ao tirar a mão da testa e colocá-la com força na mesa))	(Se curva para trás com a mão na testa). Au! (Machucou o dedo ao tirar a mão da testa e colocá-la com força na mesa).
19'34''	302	Maria Paula	LONGE L-O-N-G-E.	Longe é L-O-N-G-E.

19'36''	303 304	Manuela	((expressão facial de dor e riso ao mesmo tempo))	(Expressão facial de dor e riso ao mesmo tempo)
19'38''	305	Maria Paula	DOR DOR?	Está doendo?
19'39''	306	Manuela	bati ((em seguida volta a escrever))	Bati (em seguida volta a escrever).
20'10''	307	Maria Paula	LUGAR?(em alusão ao texto))	Mas onde foi? (sobre o texto)
20'12''	308 309	Manuela	ah não lembro. eu [[NÃO LEMBRAR]]	Ah, não lembro. Eu não lembro.
20'15''	310 311 312 313	Maria Paula	ESPERAR EU QUERER SABER O QUÊ? CAMINHO CARRO PARAR COMER O-U DEPOIS CHEGAR JÁ COMER?	Espera. Eu quero saber se vocês pararam na estrada para comer ou se isso foi depois que vocês já tinham chegado lá.
20'24''	314 315	Manuela	não lembro ((volta a escrever))	Não lembro (e volta a escrever).
20'27''	316 317	Maria Paula	MAIS O QUÊ TER? PRIM@ TER QUANTOS MORAR LÁ EXPLICAR	E tem o quê mais? Quantos dos seus primos moram lá? Explica isso também.

A avaliação da pesquisadora se dá em forma de pergunta de mediação, não em afirmação explícita, nas linhas 272 e 273. Sua pergunta, sobre algo mais que Manuela possa acrescentar ao relato escrito, tacitamente revela que a fonoaudióloga considera o trabalho incompleto, porém o diz de maneira polida, como esperado em um exercício pedagógico construtivo.

Manuela responde à mediação, aparentemente, tomada pelo medo de errar ou por algum outro fator que parece torná-la resistente às atividades da interação em curso. Nesse contexto, a adolescente oraliza, na linha 274, que não sabe (algo mais sobre a viagem). Esta fala impulsiona a terapeuta a mediar a atividade por meio de um novo diálogo relatado ou construído (Tannen, 1989) nas linhas 275 a 278. Percebemos que, não obstante o turno anterior preenchido por Manuela tenha sido construído em português oral, a terapeuta retorna à Língua Brasileira de Sinais, como língua de instrução de toda a atividade pedagógica em questão. Nesse sentido, a alternância de código de Maria Paula reforça o teor institucional da interação, orientado para uma meta-fim (Drew e Heritage, 1992), uma vez que a Libras é aqui utilizada para instruir, mediar e orientar a adolescente.

Na linha 279, observamos que a adolescente resiste mais uma vez à realização da tarefa, porém, desta vez, o faz mediante a Língua Brasileira de Sinais,

código linguístico escolhido pelas interagentes para o cumprimento da ordem pedagógica da interação, conforme podemos notar nos excertos analisados. Nesse sentido, podemos inferir que embora a sinalização da adolescente na linha 279 possa apontar para uma atitude de resistência ou recusa, a escolha do código visoespacial, nesse contexto, indica uma aproximação por parte da adolescente do cumprimento da ordem institucional em questão, em um movimento de desfazimento da atitude de resistência mais evidente em seu turno anterior.

A fonoaudióloga, sensibilizada pelo aparente medo da adolescente, reconstrói em seu turno, nas linhas 281 a 284, um discurso de apoio, incentivo e acolhimento à Manuela, enfatizando que não há problema em errar e que, se acontecer o erro, temos borracha (linha 281).

Em seguida, Manuela, a partir da sinalização da terapeuta, começa a escrever e, em forma de pedido de aprovação, mostra mais uma vez o material à fonoaudióloga. Assim, Maria Paula, na linha 284, medeia a atividade incitando Manuela a narrar, sem oferecer nenhum conteúdo (Hudson, 2006), em resposta ao pedido de aprovação da adolescente. Ao formular a pergunta “e o quê mais?” (tradução livre), a profissional está, implicitamente, avaliando a produção da adolescente novamente como incompleta e está também solicitando à participante que escreva mais. Inferimos que a escolha por essa forma de mediação dá-se pela polidez e cuidado pedagógico requeridos à execução do trabalho em curso, que envolve uma notória dificuldade da adolescente surda para o desenvolvimento do material escrito. Portanto, julgamos adequada e necessária, a postura aqui adotada pela fonoaudióloga.

Com a mediação da fonoaudióloga na linha 284, Manuela volta a escrever (linha 285), produzindo mais um fragmento de sua narrativa. Notamos aqui que a postura de dependência da participante persiste no curso da atividade, com muitos pedidos indiretos de avaliação (a cada vez que Manuela escreve um fragmento, o apresenta à terapeuta), o que nos permite associar a um possível esquema de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002, [1987]) da adolescente sobre uma estrutura de participação de sala de aula mais engessada, como o IRA (Sinclair e Coulthard, 1975), em que a professora pergunta aos alunos e, mediante a resposta, faz uma avaliação (“muito bem” ou “não é bem isso”).

Por se tratar de uma prática pedagógica, inferimos que Manuela, pautada em experiências anteriores, decide apresentar cada fragmento de suas produções à

terapeuta na expectativa de uma avaliação. Consideramos, ainda, tendo em vista o a declaração da adolescente de que “não sabe” realizar a atividade, no Excerto 5, linha 264, que esta aparente insegurança seja também um fator de forte influência para a conduta adotada por Manuela no desenvolvimento do texto escrito.

No Excerto 6, na linha 286, após a adolescente escrever mais um fragmento e, temerosamente, mostrar à terapeuta, Maria Paula responde utilizando-se da repetição em Libras, ao sinalizar “MAIS, MAIS, MAIS”. Na Língua de Sinais, a repetição pode funcionar como um intensificador ou, ainda, servir para enfatizar. Assim, percebemos que a mediação da terapeuta neste momento é enfática ao pedir que a adolescente escreva mais.

Na linha 287, Manuela solicita, indiretamente, pela terceira vez neste excerto, uma avaliação da fonoaudióloga sobre mais um fragmento de sua produção textual. A atitude da adolescente evidencia sua insegurança quanto à realização da atividade e provoca, na fonoaudióloga, uma atitude mediadora mais elaborada, conforme evidencia-se nas linhas 289 a 291, onde observamos Maria Paula apropriando-se de partes da construção textual de Manuela para formular sua mediação, oferecendo à adolescente exemplos de conteúdos que podem ser acrescentados à narrativa escrita. A fonoaudióloga, ao tomar uma das frases escritas pela adolescente sobre a viagem em família, pergunta onde foi que a família comeu pizza.

Notamos que esta pergunta havia sido feita de outra forma no enquadre anterior, de contação da narrativa (ver excerto 3, linhas 112 a 121), quando o elemento “pizza” ainda não havia aparecido. A mediação se mostrou menos abundante no enquadre de coconstrução da narrativa e interpretamos que isso tenha acontecido devido ao propósito maior da atividade, de desenvolver o português na modalidade escrita. Entendemos que, possivelmente, essa tenha sido a razão pela qual a mediação neste segundo enquadre foi construída de maneira mais persistente.

Com a mediação da terapeuta, Manuela pensa em uma forma de reescrever o que havia feito e, para tal, pede a ajuda de Maria na grafia da palavra “longe”, para responder à questão sobre onde comeu pizza, na reelaboração de uma das ações narrativas do relato. Nesse momento, notamos que participante e pesquisadora estão alinhadas na interação para a execução da atividade-fim e coconstroem um conhecimento (Ochs, 1995), a princípio, pertencente à adolescente, mas partilhado com a profissional, que busca auxiliar Manuela no processo de retextualização e,

para tal, oferece-lhe também novos conhecimentos, como a grafia de determinada palavra do português.

Na linha 295, Maria Paula oferece a datilologia da palavra “longe”, conforme pedido pela adolescente. Em resposta, Manuela exclama “ai” e ri (linha 296), o que faz com que Maria Paula infira que a adolescente não conseguiu captar a datilologia. Por isso, a fonoaudióloga a repete na linha 297, de forma um pouco mais lenta. Na sequência, Manuela realiza um movimento brusco com a mão (linhas 298 a 301) e, por isso, a machuca levemente, o que vem à tona no desenrolar da interação por meio das expressões faciais da adolescente e passa a fazer parte da situação em curso, embora não seja o foco principal da atividade.

Observamos que Maria Paula ignora o acontecimento e repete a datilologia da palavra longe na linha 303, mantendo o enfoque do propósito da atividade, como esperado da figura profissional em uma interação em contexto institucional. A fonoaudióloga busca manter o tópico conversacional (Drew e Heritage, 1992) voltado à realização da atividade pedagógica, sem desviar o foco para uma situação secundária. Porém, notamos que Manuela insiste na mudança do tópico conversacional através de expressões corporal e facial de dor nas linhas 303 e 304. Nesse contexto, podemos entender a ação da participante como intencionalmente voltada ao desvio da atividade que lhe parece dificultosa e que gera grande medo.

Na linha 305, Maria Paula cede à mudança do tópico conversacional proposta pela adolescente e lhe pergunta se está doendo. Manuela responde que bateu a mão com força na testa e, imediatamente, volta à atividade (linha 306). Percebemos que a adolescente não se demora na mudança do tópico, mas retorna à prática pedagógica rapidamente. Entendemos que sua atitude se dá por conta da mediação da fonoaudióloga, que mantém seu papel profissional marcado durante toda a atividade e, ao mesmo tempo, busca interagir com a adolescente, cedendo à mudança de tópico conversacional, por exemplo, a fim de aproximar-se da participante e não criar uma tensão no atendimento.

Na linha 307, observamos a volta ao tópico conversacional principal, quando após o momento em que Manuela mostra mais um fragmento à fonoaudióloga, a profissional constrói em seu turno outra pergunta mediadora, questionando a adolescente sobre onde foi que comeram a pizza, ao notar que a construção da frase em português escrito ainda estava incompleta. A adolescente parece ficar impaciente com a questão e afirma, com repetições e mistura de

códigos, que não se lembra (linhas 308 a 309). Então, a terapeuta oferece opções em sua mediação nas linhas 310 a 313 a fim de facilitar e elucidar a elaboração da narrativa escrita, porém Manuela insiste que não se lembra (linha 314), mas mesmo assim, volta a escrever. Então, observamos que Maria Paula decide explorar outro ponto da história ao perceber o esgotamento daquele tópico específico para a adolescente e parte para a questão dos primos (linha 316 e 317).

No excerto 7, continuando a interação registrada no fragmento anterior, Manuela responde que tem seis primos (no Espírito Santo). Então Maria Paula a sugere que registre essa informação em sua redação e acrescenta ainda outra sugestão de informação (onde a adolescente ficou hospedada na viagem) para a adolescente escrever em sua narrativa – informação que, inclusive, não esteve presente no relato construído na seção anterior.

Excerto 7 – “CASA MINHA VOVÓ”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
20'31''	320	Manuela	seis	Seis.
20'32''	321 322 323	Maria Paula	EXPLICAR EU TER SEIS PRIM@S MORAR LÁ LÁ VOCÊ FICAR LUGAR?	Então explica. “Eu tenho seis primos que moram lá”. E lá você ficou onde?
20'41''	324	Manuela	Casa	Casa.
20'42''	325	Maria Paula	PRÓPRIA de [[QUEM?]]	Casa de quem?
20'44''	326 327 328	Manuela	é [[DIFERENTE ME@ TIA CASA DEL@ ME@ VÓ casa del@]] DIFERENTE.	É diferente. Tem a casa da minha tia e tem a casa da minha vó. É diferente.
20'50''	329	Maria Paula	VOCÊ DORMIR LUGAR?	Mas você dormiu onde?
20'52''	330	Manuela	CASA ME@ VOVÓ	Na casa da minha vó.
20'54''	331	Maria Paula	EXPLICAR	Então explica isso!
21'02''	332	Manuela	((bocejo)) sono	Ai, que sono
21'05''	333	Maria Paula	ESFORÇAR POUCO	Se esforce só mais um pouco!
21'06''	334 335	Manuela	acordei cedo. acordei cedo	É que eu acordei muito cedo.

Nesse momento, percebemos a importância de mais experiências linguísticas de narrativa da adolescente. É necessário enriquecer a narrativa do ponto de vista do conteúdo semântico-pragmático mesmo em Libras - o que, acreditamos, só será possível mediante mais interações em Língua de Sinais. A partir de tal enriquecimento, certamente, o desenvolvimento da escrita também será facilitado.

Manuela responde de forma sucinta e pouco colaborativa, na linha 324. Nesse momento, já havia transcorrido quase metade do tempo do atendimento, em que a fonoaudióloga mediu a atividade de maneira intensa, com muitas perguntas. Por isso, podemos entender que a adolescente estivesse também cansada, dado o exaustivo trabalho intelectual de construir um texto em uma segunda língua quando não se tem domínio suficiente para fazê-lo.

Porém, notamos que a terapeuta insiste em sua mediação para o cumprimento da atividade de forma completa e medeia a resposta de Manuela com uma pergunta de estilo QU (Peterson, Jesso e McCabe, 1999), na linha 325, fazendo uso simultâneo (*code-blending*) da Libras e do Português. Interpretamos que o uso dos dois códigos ao mesmo tempo tenha ocorrido com o objetivo de chamar a atenção da adolescente para a interação, pois sabemos que uma das funções do *code-blending* é de enfatizar (Emmorey et al, 2008).

Manuela, agora, constrói em seu turno uma resposta com um pouco mais de detalhes, explicando que lá no Espírito Santo, para onde viajou, tem a casa de sua tia e a casa de sua avó. A partir disso, Maria Paula conduz a mediação de forma mais específica, perguntando onde a adolescente dormiu (linha 329) – pergunta do tipo QU (Peterson, Jesso e McCabe, 1999). Manuela responde que foi na casa de sua avó. Com isso, a terapeuta a pede que passe esta informação para o papel. Porém Manuela não realiza de imediato a sugestão da fonoaudióloga, pois afirma em português oral, em alternância ao código linguístico utilizado pela terapeuta, que está com sono (linha 332) e que acordou muito cedo (linha 334). A fonoaudióloga insiste, em Libras, para que a adolescente se esforce mais um pouco para a finalização da tarefa (linha 333).

No excerto 8, Manuela, embora tenha acabado de demonstrar desinteresse em dar seguimento à atividade ao fim do excerto anterior, agora toma o lápis à mão

e retorna ao exercício da escrita. Ao terminar, olha novamente para a fonoaudióloga, em sinal de pedido de aprovação (linhas 339 a 342).

Excerto 8 – “ah não lembro”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
21'42''	338	Manuela	((volta a escrever))	(Volta a escrever)
22'17''	339 340 341 342	Manuela	((termina de escrever, olha para a fonoaudióloga e coloca o lápis sobre a mesa))	(termina de escrever, olha para mim e coloca o lápis sobre a mesa)
22'17''	341 342 343	Maria Paula	((pego o lápis e o papel)) SEIS PRIMOS LUGAR?	Tem seis primos onde?
22'27''	344	Manuela	ah não lembro	Ah, não lembro,
22'30''	345 346	Maria Paula	LÁ ESPÍRITO SANTO O-U AQUI?	Lá no Espírito Santo ou aqui?
22'31''	347	Manuela	não lembro	Não lembro.
22'32''	348 349 350 351	Maria Paula	((olhando para o papel)) EU TER SEIS PRIMOS EU PERGUNTAR LUGAR LÁ O-U AQUI?	“Eu tenho seis primos”. Onde? Lá ou aqui?
22'37''	352	Manuela	Lá	Lá.
22'39''	353	Maria Paula	EXPLICAR LÁ	Explica então que é lá.

A fonoaudióloga, então, constrói em seu turno a mediação da atividade de forma interrogativa, por meio de pergunta do tipo QU (Peterson, Jesso e McCabe, 1999) (“onde?”). Manuela, no entanto, diz que não se lembra (linha 344) e, por isso, nas linhas 345 e 346, Maria Paula realiza a formulação (Garfinkel e Sacks, 1970) de sua própria pergunta, feita em turno anterior, a fim de tornar a questão mais clara. A terapeuta, agora, oferece duas opções à adolescente, como forma de limitar as possibilidades de respostas e auxiliar a menina na construção da memória sobre sua viagem, para a realização do registro escrito.

Manuela, porém, insiste em afirmar que não se lembra (linha 347). Então, Maria Paula usa a estratégia da formulação (Garfinkel e Sacks, 1970) pela segunda vez neste excerto nas linhas 348 a 351. A estratégia se mostra eficiente quando

Manuela, na linha 352, responde finalmente ao questionamento e, por isso, Maria Paula conclui esta mediação pedindo-a que esclareça melhor a informação na linha 353, referindo-se à construção textual.

No excerto 9, Maria Paula formula sua própria fala mais uma vez, pedindo à Manuela que explique onde seus primos moram. Diante da formulação da mediadora, a adolescente retorna à escrita (linha 355).

Excerto 9 – “Espera”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
22'45''	354	Maria Paula	EXPLICAR LUGAR MORAR	Explica onde é que eles moram.
22'47''	355 356	Manuela	((pega o lápis para escrever e depois mostra para a terapeuta o texto))	(Pega o lápis para escrever e depois mostra para a terapeuta o texto).
22'56''	357 358	Maria Paula	PERGUNTAR QUANDO VOCÊ IR LÁ A-R-A-C-R-U-Z?	Deixa eu te perguntar... quando que você foi para Aracruz?
23'00''	359	Manuela	ESPERAR ((começa a escrever))	Espera... (Começa a escrever).
23'26''	360 361 362 363 364 365 366	Maria Paula	O QUÊ ISSO? PESSOA LER NÃO ENTENDER PRECISAR EXPLICAR JANEIRO EU IR LÁ A-R-A-C-R-U-Z ENTENDER? SE EXEMPLO EU ESCREVER ((pausa para conectar o carregador ao notebook que está gravando))	Mas como assim? É que quando alguém for ler pode não entender. Então você precisa explicar que em janeiro você foi para Aracruz. Entende? Por exemplo, se eu escrever...
23'44''	367 368 369	Manuela	embaixo... ou em cima ((apontando onde tem tomada))	Embaixo... ou em cima (apontando onde tem tomada)
24'08''	370 371 372 373	Maria Paula	PERGUNTAR. SE EU ESCREVER FRASE J-A-N-E-I-R-O ENTREGAR VOCÊ VOCÊ ENTENDER?	Se eu escrever uma frase só com a palavra “Janeiro” e te entregar o que você vai entender?
24'10''	374	Manuela	nada	Nada.

Após escrever mais um fragmento, Manuela para e Maria Paula lê, analisando. Após a análise, a mediadora continua sua estratégia de mediação por perguntas e indaga à Manuela quando ocorreu a viagem, sendo esta mais uma pergunta do tipo QU e que também constitui a solicitação de uma informação de orientação na construção de narrativa no molde laboviano (Labov, 1972). Observamos, portanto, que a fonoaudióloga se baseia em um modelo narrativo mais

canônico e, a partir desta concepção, realiza suas mediações, que guiam a adolescente no desenvolvimento da escrita.

Como resposta à mediadora, Manuela toma o lápis à mão novamente e busca responder a pergunta de Maria Paula através da escrita. Porém, após a tentativa, a adolescente para e reflete sobre o que escreveu e numa aparente atitude de autocrítica, diz à mediadora “espera”, na linha 359, em Libras. Porém, a mediadora não dá tempo à adolescente e a corrige por meio de uma explicação que aponta para a incompletude da construção frasal da adolescente, que escreve apenas “janeiro”, em vez de algo mais completo como “viajei para o Espírito Santo em Janeiro”, como esperado pela fonoaudióloga (linhas 360 a 363).

Manuela, aparentemente, não reage à correção de Maria Paula, o que faz com que a mediadora formule sua própria explicação mais uma vez na linha 364, quando inicia a formulação, porém interrompe rápida e subitamente a ação para resolver um problema secundário porém importante, da bateria do notebook onde a toda a interação está sendo registrada por meio da câmera. A adolescente é solícita à fonoaudióloga e utiliza o português oral para ajudá-la a encontrar o carregador (linhas 365 e 366).

Após a resolução deste problema, Maria Paula retorna à formulação de sua explicação e o faz, uma vez mais, em forma de pergunta. A mediadora indaga à adolescente o que seria possível entender, caso ela recebesse o papel apenas com a palavra “janeiro”. A adolescente, atenta à explicação, responde “nada” (linha 374).

Então, no excerto seguinte (10), na linha 375, seguindo a explicação exemplificativa, Maria Paula pergunta à Manuela se ficaria mais claro caso alguém, em vez de escrever apenas “janeiro”, escrevesse “em janeiro, eu fui para Aracruz”. Atenta à explicação, na linha 380, Manuela faz a Expressão Não Manual para “sim”, da Libras, sorri e pega a borracha para apagar e reconstruir sua escrita.

Excerto 10 – “EU ACHO TRINTA UM”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
24'20''	375 376 377 378 379	Maria Paula	EXEMPLO SE EU ESCREVER J-A-N-E-I-R-O EU IR LÁ A-R-A-C-R-U-Z VOCÊ ENTENDER MAIS CLARO ENTENDER?	Mas por exemplo, se eu escrever “em janeiro eu fui para Aracruz”, você entende de forma mais clara. Certo?

24'31''	380 381 382 383	Manuela	((sorri, assente com a cabeça pega a borracha apaga o que escreveu e começa a reescrever))	(Sorri, assente com a cabeça pega a borracha apaga o que escreveu e começa a reescrever)
25'20''	384 385 386	Maria Paula	ÓTIMO VOCÊ QUANT@ DIA VOCÊ FICAR LÁ QUANT@ DIA?	Ótimo... E quantos dias você ficou lá?
25'27''	387	Manuela	ah [[MUIT@]]	Ah, muitos.
25'29''	388	Maria Paula	UM MÊS? VOLTAR QUANDO?	Um mês? Quando você voltou?
25'37''	389	Manuela	EU ACHO TRINTA UM	Eu acho que foi dia 31.
25'40''	390	Maria Paula	TRINTA UM FEVEREIRO?	31 de Fevereiro?
25'41''	391 392	Manuela	não[[TRINTA UM JANEIRO]]	Não. 31 de Janeiro.

Maria Paula, na sequência, pergunta quantos dias Manuela ficou em Aracruz. Manuela, agora usando português oral e língua de sinais ao mesmo tempo, em *code-blending*, exclama “Ah... muitos”, na linha 387. A sobreposição dos códigos aqui pode sugerir desinteresse momentâneo na atividade, já que no enquadre de construção do texto escrito o código predominante é o visuo-espacial. Entendemos, então, que neste momento, o uso dos dois códigos pode ser uma pista de contextualização para mudança de enquadre (Blom e Gumperz, 1972).

Como a resposta da adolescente não é muito específica e não atende, exatamente, ao que a fonoaudióloga quer, Maria Paula a questiona mais uma vez, oferecendo uma opção de resposta, ou seja, elabora uma pergunta do tipo S/N (McCabe e Peterson, 1991) para facilitar e, no mesmo turno, faz na sequência, uma pergunta do tipo QU (“quando você voltou?” – minha tradução), na linha 388, adequando a mediação à necessidade da adolescente.

Manuela responde, aparentando certa dúvida, que acha que foi no dia 31. Então, Maria Paula medeia com uma pergunta cuja resposta ela mesma, a terapeuta, já sabe, a fim de provocar certa reflexão lógica na adolescente, “31 de Fevereiro?”. Então, Manuela imediatamente responde “não, 31 de Janeiro” (minha tradução), nas linhas 391 e 392. Essa estrutura de participação é recorrente em interações em

sala de aula, em que o professor, como estratégia pedagógica, faz ao aluno uma pergunta cuja resposta já sabe (Sinclair e Coulthard, 1975).

Abaixo, no excerto 11, na sequência da interação registrada nos excertos anteriores, Maria Paula faz uma provocação lógica à Manuela com relação à data da viagem, pois Manuela havia afirmado, nas linhas 391 e 392 do excerto 10, que havia retornado de viagem no dia 31 de Janeiro. Contudo, no texto, escreveu que viajou no dia 28 de Janeiro e na linha 387 do Excerto 10 afirma que ficou muitos dias em Aracruz-ES. Pela incoerência das informações, Maria Paula contesta Manuela, avaliando a viagem como “rápida”, na linha 396, como forma de mediação da construção textual de maneira mais coerente.

Excerto 11 – “ah eu tá errado”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
25'47''	393 394 395 396	Maria Paula	((pega o papel e aponta)) MAS AQUI VINTE OITO IR TRÊS DIAS? EU ACHAR RÁPIDO VIAGEM.	Mas aqui você tinha escrito que viajou no dia 28 de Janeiro. Então foi rápida a viagem.
25'53''	397 398	Manuela	((pega o celular para verificar)) não sei	(Pega o celular para verificar) Não sei.
26'00''	399	Manuela	((coça a cabeça))	(Coça a cabeça)
26'00''	400 401	Maria Paula	DEZEMBRO? REVEILLON VOCÊ LUGAR?	Foi em Dezembro? Onde você passou o Reveillon?
26'06''	402	Manuela	a:::h	AAAH!
26'08''	403	Maria Paula	LÁ?	Lá?
26'08''	404	Manuela	SIM ((assentindo com a cabeça))	Sim.
26'08''	405 406	Maria Paula	ENTÃO VINTE OITO DEZEMBRO	Então foi 28 de Dezembro.
26'18''	407	Manuela	ah eu tá errado	Ah, eu errei.
26'22''	408 409	Maria Paula	VINTE OITO DEZEMBRO? VOLTAR QUANDO? JANEIRO?	Viajou no dia 28 de Dezembro e voltou quando? Em Janeiro?
26'28''	410 411 412 413	Manuela	((com a cabeça abaixada, escrevendo mais uma vez no papel)) vinte e sete sábado	(Está com a cabeça abaixada, escrevendo mais uma vez no papel).Vinte e sete, sábado.
26'33''	414	Maria Paula	VINTE SETE JANEIRO?	Vinte e sete de Janeiro?
26'34''	415	Manuela	SIM ((Concorda com a cabeça))	Sim

26'35''	416	Maria Paula	ENTÃO ÓTIMO ESCREVER	Então, ótimo. Só escrever agora.
26'41''	417	Manuela	tá errado	Espera. Tava errado.
26'42''	418	Maria Paula	CALMA PROBLEMA-NÃO	Calma, não tem problema.
26'45''	419	Manuela	((apaga com a borracha))	(Apaga com a borracha)

Manuela, então, reconsidera a questão da data e pega o celular para verificar o calendário e, após, utiliza o português oral para dizer “não sei”, na linha 398 e, em seguida, coça a cabeça em expressão de dúvida. Com isso, notando a expressão da adolescente, a terapeuta elabora duas perguntas para auxiliá-la, sendo uma do tipo S/N (“foi em dezembro?” – minha tradução) e outra do tipo QU (“onde você passou o réveillon? – minha tradução). Assim, a partir da ajuda da fonoaudióloga, Manuela se recorda e, num estalo, exclama em voz alta “**a::::h**” (linha 402). Então, para confirmar se Manuela havia mesmo se dado conta sobre a questão, Maria Paula faz uma pergunta do tipo S/N na linha 403, “LÁ?”, em Libras, referindo-se a Aracruz-ES, para onde a adolescente viajou com seus pais e cuja data da viagem não se recorda de início.

O percurso lógico traçado pela mediadora e pela adolescente, nesse momento da interação registrado no excerto 11, é semelhante a caminhos estratégicos utilizados por fonoaudiólogos em atendimentos no âmbito da linguagem para o desenvolvimento de conceitos que ainda estão em curso (Ferreira, 2008). A diferença, neste caso, é que o conhecimento em questão faz parte da experiência da adolescente, e não propriamente de algo que a fonoaudióloga queira passar à participante em atendimento. Contudo, a reflexão sobre a questão do tempo e da organização temporal dessa memória parece ser uma provocação nova para Manuela, de modo que podemos entender que o aspecto temporal da construção da memória está em desenvolvimento e vem à tona através da mediação da terapeuta, que inclui perguntas eliciadoras, utilizando um ponto de referência concreto para auxiliar na construção da noção de tempo (Hudson, 2006).

Após a mediação de Maria Paula, Manuela responde afirmativamente em Libras, com uma ENM, sobre ter passado o *reveillon* em Aracruz (linha 404). Com isso, Maria Paula deduz que o início da viagem se deu em 28 de dezembro (linha

405), tomando por base as informações fornecidas pela adolescente, ainda que de forma imprecisa. A reconstrução da memória de Manuela acerca da viagem parece atravessar um desenvolvimento de organização dos eventos no tempo e no espaço, mediado pela fonoaudióloga. Com isso, Manuela consegue se recordar a data exata do início da viagem (linha 413) e, nesse momento, podemos confirmar a eficácia da mediação.

Com a informação construída no plano viso-espacial e também oral, Maria Paula pede que Manuela a transfira para o plano escrito, na linha 416, tornando o mandato institucional explícito mais uma vez. Manuela compreende a ordem e realiza uma auto-avaliação sobre o que havia escrito a respeito da data da viagem, como “errado” (linha 417). Maria Paula pede à adolescente que tenha calma e ratifica que “PROBLEMA NÃO” (linha 418), por meio da Libras. A adolescente, então, inicia o processo de correção tomando a borracha, na linha 419, para poder reescrever a frase.

Excerto 12 – “O QUÊ O QUÊ O QUÊ MAIS?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
27'54''	420	Maria Paula	O QUÊ O QUÊ O QUÊ MAIS?	E o quê mais?
27'55''	421	Manuela	ai eu [[ESQUECER]]	Ai, eu esqueci.
27'56''	422	Maria Paula	VOCÊ ANO NOVO LÁ?	Você passou o ano novo lá?
27'57''	423	Manuela	ah ((surpresa))	Ah! (surpresa)
27'59''	424	Maria Paula	COMO LÁ LEGAL? ONDE	E como foi? Foi legal? Ficou onde?
28'03''	425 426	Manuela	foi eu [[VER TELEVISÃO]]	Eu só vi pela televisão.
28'06''	427 428	Maria Paula	VER TELEVISÃO? IR PRAIA NÃO?	Só na televisão? Não foi na praia não?
28'08''	429	Manuela	não	Não.
28'10''	431 432	Maria Paula	REVEILLON JUNTO FAMÍLIA?	Mas passou o Ano Novo com a família?
28'11''	433	Manuela	não ()	Não (fala ininteligível).
28'14''	434 435	Maria Paula	FICAR DENTRO CASA? JUNTO QUEM?	Ficou em casa? Com quem?
28'17''	436	Manuela	[[ME@ FAMÍLIA]]	Com minha família.

28'20''	437 438	Maria Paula	COMIDA? INTERAÇÃO? ALEGRE? NÃO?	E teve comida, festa, alegria? Não?
28'22''	439	Manuela	° não °	Não.

No excerto 12, tendo Manuela já finalizado a reconstrução da frase, Maria Paula a questiona sobre o quê mais pode ser escrito. Observamos o questionamento da fonoaudióloga com repetição em Libras (linha 420). Sabemos que a repetição pode proporcionar maior fluência no discurso (Starosky, Saliés e Goldfeld, 2002) e entendemos a importância dessa forma de mediação neste momento da interação.

Manuela, na linha 421, em *code-blending*, afirma ter esquecido. A simultaneidade dos códigos também funciona como estratégia de enfatizar (Emmorey et al, 2008). Portanto, podemos compreender aqui, que Manuela está sendo enfática ao dizer que não se recorda, o que parece uma maneira de recusar a participação ou envolvimento na atividade.

Por isso, notando a forma como Manuela se coloca neste momento, Maria Paula constrói uma pergunta do tipo S/N, que costumam ser perguntas mais fáceis para crianças e adolescentes com algum atraso de linguagem ou com um desenvolvimento linguístico atípico, embora sejam também menos produtivas, uma vez que limitam as possibilidades de resposta.

Assim, a pergunta que a fonoaudióloga elabora, na linha 422, sobre o Ano Novo, tem o intuito de facilitar o caminho para a adolescente, mas também nos permite entender que a fonoaudióloga vai em busca de algo reportável (Linde, 1993), pois, possivelmente, baseada em suas experiências anteriores, ou seja, seu esquema de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002, [1987]), a terapeuta considera o Ano Novo como um evento marcante, de onde possam surgir ações narrativas interessantes. Mais uma vez, percebemos o modelo canônico de Labov (1972) dirigindo a mediação da terapeuta que, após conseguir os elementos de orientação, busca elementos que possam constituir uma ou mais ações narrativas, seguindo a ordem do modelo laboviano.

A adolescente responde com uma aspiração, em expressão de surpresa, como se tivesse se lembrado de algum evento (linha 423). Notando a expressão de Manuela, Maria Paula faz uma pergunta com teor avaliativo, indagando se foi legal (linha 424). Aqui, notamos dois aspectos interessantes na interação. Primeiramente, percebemos a insistência da mediadora em uma narrativa nos moldes labovianos

através da pergunta com teor avaliativo, pois é esperado, em uma narrativa classicamente laboviana, que a avaliação suceda a ação narrativa. No turno anterior, Maria Paula busca uma ação narrativa e no presente turno, busca uma avaliação.

Em segundo, é importante pontuar que o sinal em Libras utilizado por Maria Paula para designar “Ano Novo” faz alusão ao evento específico de fogos de artifício na praia, embora a fonoaudióloga esteja se referindo ao termo de forma geral. Isso justifica a resposta da adolescente na linha 425, afirmando que só viu pela televisão.

Na sequência, notamos o esquema de conhecimento de Maria Paula sobre o Espírito Santo como uma região de praia, quando pergunta de forma direta se Manuela não foi à praia ver os fogos (linha 427). Manuela responde que não (linha 429), sem oferecer mais dados sobre a viagem. Então Maria Paula constrói outra pergunta do tipo S/N, para saber se Manuela passou o Ano Novo com a família (linha 431). Apesar da pergunta feita pela mediadora não ser do tipo produtivo, a resposta da adolescente não se limita a sim ou não. Manuela nega ter passado o Ano Novo com a família, porém diz também algo mais. Todavia, como o faz em língua oral, por motivos técnicos de captação do áudio e também da dicção da adolescente comprometida devido à surdez, não se pôde compreender o que foi dito (linha 433).

Pelo contexto, entendemos que em sua fala ininteligível na gravação, Manuela fez alusão a ter ficado em casa no Ano Novo, pois Maria Paula parece fazer uma formulação (Garfinkel e Sacks, 1970) da fala da adolescente na linha 434, a fim de confirmar a informação e também obter mais dados para o texto escrito. Na linha 436, Manuela responde dizendo que ficou em casa com a família, ou seja, reformula a resposta anterior a partir das mediações da terapeuta, por meio de formulação e perguntas do tipo S/N.

A partir dessa informação, Maria Paula infere, com seu esquema de conhecimento, que se trata de uma festa familiar e, por isso, busca confirmar o fato com Manuela, nas linhas 437 e 438. Porém, a princípio, Manuela nega (linha 439).

Maria Paula, então, no excerto 13 (abaixo), na linha 440, brinca com Manuela, fazendo uma pergunta absurda, também comum em âmbito pedagógico, quando o professor ou já sabe ou, certamente, supõe qual seja a resposta. Maria Paula pergunta se estavam todos deprimidos no Ano Novo. A adolescente ri da provocação da fonoaudióloga e apresenta uma ação narrativa (Labov, 1972), nas

linhas 441 e 442, em *code-blending*, conforme esperado pela terapeuta, que todo o tempo busca eliciar a narrativa por meio de perguntas, repetições, formulações, avaliações e provocações.

Excerto 13 – “A-N-O N-O-V-O”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
28'23''	440	Maria Paula	TODO MUNDO DEPRESSÃO?	Todo mundo deprimido no Ano Novo?
28'24''	441 442	Manuela	hhhhh [[COMER CHURRASCO]]	Hahahaha. Eu comi churrasco.
28'27''	443 444 445 446 447	Maria Paula	CHURRASCO JUNTO FAMÍLIA. É? EXPLICAR ANO NOVO EU CHURRASCO JUNTO ME@ FAMÍLIA LÁ A-R-A-C-R-U-Z.	Churrasco com a sua família? Então explica que no Ano Novo você comeu churrasco com a sua família lá em Aracruz.
28'37''	448 449 450 451	Manuela	((coça a cabeça com expressão facial de dificuldade)) ai [[ESQUECER SINAL NOME]]	Ai, eu esqueci o nome do sinal.
28'43''	452	Maria Paula	[[A-N-O N-O-V-O]]	A-N-O N-O-V-O.
29'25''	453 454 455	Manuela	((para de escrever e me olha com cara de dúvida))	(Para de escrever e me olha com cara de dúvida)
29'26''	456	Maria Paula	[[C-H-U-R-R-A-S-C-O]]	C-H-U-R-R-A-S-C-O.
29'31''	457	Manuela	eu sei	Eu sei.
29'41''	458	Maria Paula	((expressão facial de pergunta))	Como?
29'42''	459	Manuela	só isso	Era só isso.
29'44''	460	Maria Paula	SÓ?	Só?
29'45''	461	Manuela	Só	Só.

Esclarecemos que todos estes recursos mediadores poderiam ter sido utilizados de forma igualmente ampla no primeiro enquadre (de coconstrução da narrativa em Libras), porém o texto escrito tornou mais evidente a falta de conteúdo, o que fez com que a terapeuta buscasse enriquecer mais o relato através de mais mediação, explorando o evento em si.

Nas linhas 443 a 447, notamos que a fonoaudióloga formula a resposta da adolescente como forma de mediar a construção da narrativa e facilitar o processo de retextualização em curso.

Manuela, então, demonstra estar atenta à fonoaudióloga e, entretida em seus pensamentos para conseguir reproduzir na escrita o que está sendo construído no plano da interação, coça o lápis com a cabeça e, em *code-blending*, declara que esqueceu o “nome do sinal” (a grafia, em português, para um determinado sinal da Libras), nas linhas 448 a 451. É interessante notar que a solicitação da adolescente é quanto à escrita somente. Não há aqui uma indagação sobre a oralização da palavra, sobre o seu som para, então, relacioná-lo à escrita, o que vai ao encontro da ideia do português como segunda língua ser preferencialmente (e, aqui, naturalmente) na modalidade escrita.

Maria Paula auxilia Manuela por meio da datilologia solicitada (linha 452). Nesse momento, percebemos um forte entrosamento entre as duas interagentes na execução da atividade, de modo que podemos entender que há, aqui, a coconstrução de um conhecimento (Ochs, 1995), uma vez que terapeuta e atendida se ajudam para construírem, em conjunto, um texto escrito.

Manuela observa a datilologia feita por Maria Paula e, em seguida, começa a escrever, porém para subitamente e fixa os olhos na fonoaudióloga (linhas 453 a 455). Nesse contexto, Maria Paula interpreta o olhar da adolescente como um pedido de ajuda e oferece outra datilologia, que não havia sido solicitada (linha 456). Manuela, então, rejeita a ajuda, dizendo em português oral que já sabe (linhas 457) e que era só aquilo mesmo (linha 459).

Excerto 14 – “não lembro”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
29' 46''	462 463	Maria Paula	APROVEITAR JUNTO PRIMOS BRINCAR?	E você aproveitou com seus primos? Brincou?
29' 52''	464	Manuela	não sei não lembro	Não sei, não lembro,
29' 52''	465 466	Maria Paula	LEMBRAR PRECISAR-NÃO ESCREVER	Só lembra...Não precisa escrever.
29' 54''	467	Manuela	não lembro	Não lembro.

29'57''	468	Maria Paula	((entrega o lápis para Manuela))	(entrego o lápis para manuela)
30'00''	469	Maria Paula	LÁ NÃO JUNTO PRIM@ NÃO?	Você não ficou com seus primos lá, não?
30'01''	470	Manuela	[[LEMBRAR-NÃO]]	Não lembro mesmo.
30'07''	471 472 473 474 475	Maria Paula	POUCO TEMPO. VOCÊ LEMBRAR EU NÃO PEDIR ESCREVER EU QUERER SABER CURIOS@ VOCÊ GOSTAR SE@ PRIM@?	Ah, mas faz pouco tempo. Você lembra. Não vou te pedir para escrever. Só estou curiosa para saber. Você gosta dos seus primos?
30'18''	476	Manuela	O QUÊ?	Quê?
30'20''	477 478	Maria Paula	EU PERGUNTAR VOCÊ GOSTA SEUS PRIM@S	Eu perguntei se você gosta dos seus primos.
30'27''	479 480	Manuela	[[GOSTAR ME@ PRIM@ NÓS JOGAR FUTEBOL]]	Gosto. A gente joga futebol juntos.

No excerto 14, observamos que Maria Paula continua em busca de ações narrativas, quando pergunta, na linha 462, se Manuela brincou com os primos na viagem. O uso do verbo “brincar”, aqui, aponta para uma ação. Mas, embora a fonoaudióloga ainda esteja em busca de uma narrativa laboviana, Manuela se nega a seguir essa organização nas linhas 464, 467 e 470, afirmando que não se lembra. Notamos que a negação se dá em língua oral nas linhas 464 e 467, enquanto na linha 470 acontece em mistura de códigos (*code-blending*) e, por isso, podemos entender, nesse caso, que o fenômeno linguístico tem a função de enfatizar, ratificar.

Nas linhas 471 a 475, Maria Paula arrisca outra forma de mediação. Diz à adolescente que não precisa escrever e, então, busca desenvolver outro tópico conversacional, perguntando se ela gosta de seus primos. Entendemos que a fonoaudióloga parece supor que o motivo pelo qual Manuela se recusa, em muitos momentos, a participar é, justamente, pelo medo de não conseguir, posteriormente, transformar o conteúdo em material escrito e, por isso, declara que não será necessário escrever.

A hipótese da fonoaudióloga parece se confirmar, pois somente após esta mediação e com a repetição nas linhas 477 e 478, Manuela responde à questão, em *code-blending*, dizendo que gosta de seus primos e que costuma jogar futebol com eles (linhas 479 e 480).

Podemos concluir, nesta seção, que a adolescente, em muitos momentos, demonstra certo receio e negação em participar da atividade, o que possivelmente tem relação com sua declaração inicial de que não sabe, em alusão à realização da escrita. Por isso, a mediação da fonoaudióloga mostra-se importante e necessária, embora, em muitos momentos, as estratégias adotadas não sejam tão eficientes, como por exemplo, através de perguntas de estilo pouco produtivo, conforme analisado na seção.

Observamos, ainda, que, com relação à construção do relato na seção anterior, Manuela adquire maior autonomia ao transformar a narrativa em texto escrito, por meio da mediação e das perguntas eliciadoras, embora, em sua maioria, as perguntas sejam de estilo mais fechado. A adolescente, surda oralizada e bilíngue, escolhe a Libras como língua de instrução para a atividade pedagógica e, a partir dela e das mediações em Libras e em *code-blending*, traz, no processo de retextualização, outros elementos à narrativa escrita que não haviam aparecido anteriormente, na seção 1, o que aponta mais uma vez para a importância de se explorar mais a narrativa em sinais antes do desenvolvimento da escrita.

Nesta seção, analisamos os dados referentes à correção do texto construído por Manuela, junto à fonoaudióloga. Como a construção textual deu-se por frases, a correção seguiu também a mesma lógica, sendo mediada pela Libras e, em alguns momentos, pela própria língua oral, uma vez que a adolescente interage nas duas línguas, alternando os fenômenos de *code-switching* (Auer, 1998; Porto, 2006; Gumperz, 1982; Blom e Gumperz, 2002, p. 68 [1972]; Nascimento, 2010) e *code-blending* (Quadros *et al*, 2016; Emmorey *et al*. 2008).

6. Re(con)textualização de aspectos micro e macroestruturais da narrativa escrita

No excerto 15, tem início o enquadre da re(con)textualização de aspectos micro e macroestruturais da narrativa escrita mediante a ação da fonoaudióloga, registrada nas linhas 483 a 495, de tomar o texto e lê-lo em português oral, analisando-o. A terapeuta inicia, assim, sua mediação neste enquadre, visando coconstruir a escrita junto à adolescente de forma mais adequada às normas

gramaticais do português e também buscando tangenciar aspectos do discurso narrativo.

A postura adotada pela fonoaudióloga, no momento da reescrita do texto, tem como ponto de partida o conhecimento de questões do desenvolvimento do português escrito para surdos, uma vez que este é objeto de dificuldade e, muitas vezes, medo para muitas pessoas com surdez. Em nossa pesquisa, pudemos perceber que o possível medo da adolescente de ser avaliada, em muitos momentos, torna a atividade pedagógica mais difícil e repleta de autoavaliações negativas (como veremos nos excertos 15, 16 e 17) que precisam ser contornadas pela fonoaudióloga, que busca enfatizar os aspectos positivos da construção textual da adolescente, a fim de proporcionar uma vivência mais saborosa com relação ao português, partilhada entre pesquisadora e participante.

Nas linhas 483 a 486, Maria Paula realiza uma ação típica de interações em sala de aula, em que o professor analisa e corrige produções dos alunos. Porém, notamos que, nesse caso, a fonoaudióloga não planeja simplesmente apontar para os aspectos a serem modificados, mas deixa espaço para que a própria participante reflita sobre sua escrita, já que a terapeuta não avalia de forma explícita o texto neste primeiro turno.

Excerto 15 – “EU UM ME@ FAMÍLIA DOI@”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
33'26''	483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495	Maria Paula	vou [[VER FRASE]] ((pega a folha e o lápis e analisa o texto construído, em silêncio, por alguns segundos)) eu e minha família foi viajar para espírito santo ((leitura em cochicho sobrearticulada da frase em questão, apontando com o lápis palavra por palavra, para Manuela))	Vou ver sua frase. (pega a folha e o lápis e analisa o texto construído, em silêncio, por alguns segundos) Eu e minha família foi viajar para Espírito Santo (faz leitura silenciosa sobrearticulada da frase em questão, apontando com o lápis palavra por palavra, para Manuela)
33'49''	496 497 498	Manuel a	e tá errado! ((apontando para determinado ponto no texto))	E tá errado (apontando para determinado ponto no texto).
33'50''	499 500 501	Maria Paula	((entrega o lápis à Manuela, para que possa reescrever))	((entrega o lápis à Manuela, para que possa reescrever))
33'53''	502 503 504	Manuel a	((termina de escrever e entrega o lápis e a folha à Maria Paula))	((termina de escrever e entrega o lápis e a folha à Maria Paula))

33'54''	505 506 507	Maria Paula	CERTO PARABÉNS OLHAR EU ((toma o lápis à mão e começa a escrever))	Certo, parabéns! Agora olha aqui (toma o lápis à mão e começa a escrever).
33'55''	508 509	Manuel a	((mantém o olhar atento à fonoaudióloga))	(mantém o olhar atento à fonoaudióloga)
34'04''	510 511 512 513 514 515 516	Maria Paula	EU JUNTO ME@ FAMÍLIA EU UM ME@ FAMÍLIA DOI@ ((aponta para o texto com o lápis à mão)) SIGNIFICA UM DOI@? AQUI COMBINAR-NÃO COMO QUAL PALAVRA COLOCAR DOI@?	Eu e minha família. Eu sou um e com minha família somos dois (aponta para o texto com o lápis à mão). Significa que somos um ou dois, juntos? Aqui não tá combinando. Qual é a palavra que precisa ser colocada pra combinar com dois?
34'30''	517	Manuel a	não sei	Não sei.

Percebemos, com relação à adolescente, apenas o uso do português na modalidade oral em seus curtos turnos. Não houve sinalização por parte da adolescente neste excerto. Inferimos que Manuela está buscando realizar uma adequação do uso do código dentro do contexto institucional específico de abordagem do português escrito.

Entendemos, ainda, que o uso de cada língua tem uma função diferente na interação. Neste excerto, por exemplo, em que a adolescente se coloca de maneira mais passiva/receptiva, há a opção pelo português na modalidade oral, enquanto no enquadre da narrativa, em que a demanda discursiva é maior, houve a opção pela Língua de Sinais – o que nos leva a ratificar nosso entendimento da Libras enquanto primeira língua do sujeito surdo, que permite uma elaboração do discurso narrativo com mais autonomia, ainda que de forma relativa.

Podemos notar este objetivo da fonoaudióloga nas linhas 483 a 495, do excerto 15. Nesse fragmento, Maria Paula analisa o texto com o auxílio de um lápis, lê o que a própria adolescente escreveu, em voz alta, portanto, em português oralizado, e não tece nenhum comentário. Antes, aguarda que a adolescente reflita sobre sua própria produção. Esta estratégia pode ser entendida como uma repetição (ver Starosky, Saliés e Goldfeld, 2002) e nos parece mais construtiva por permitir a autocorreção e a metalinguagem, do que a estrutura IRA, por exemplo, bastante comum em interações pedagógicas.

Com isso, notamos que Manuela se dá conta de algo no texto que possa ser reconstruído e, apontando especificamente para isso, avalia como “errado”, em português oral, na linha 496. Então, a partir da avaliação feita pela própria

adolescente, Maria Paula oferece-lhe o lápis para que a adolescente possa reconstruir a frase e Manuela, então, reescreve o aspecto da frase a que fonoaudióloga e participante estão se referindo.

Nas linhas 505 a 507, Maria Paula avalia positivamente o feito de Manuela, ratificando sua posição institucional na interação e dá seguimento à coconstrução da re(con)textualização, utilizando-se bastante do recurso da escrita ao lado de explicações em Libras, como nas linhas 499 a 501, em que, após escrever algumas explicações no papel, Maria Paula vira-se para Manuela e oferece-lhe explicações sinalizadas.

Por meio da Libras, a fonoaudióloga explica (linhas 510 a 516) a ideia de concordância entre sujeito e verbo, esclarecendo que o sujeito “eu e minha família” compõe a primeira pessoa do plural, não do singular. Com a Libras, Maria Paula conta com os dedos, fazendo o sinal de “dois” para quantidade e apontando para os próprios dedos, afirma que “eu” sou um dos dedos, enquanto “minha família” é outro. Assim, a partir da configuração de mão para “dois” (quantidade), Maria Paula faz a configuração de “nós” (muito semelhante, porém com os dedos mais próximos) e realiza o movimento referente ao sinal, a fim de criar uma associação entre a ideia de plural em quantidade e a ideia de plural pronominal.

Ao fim de sua explicação, a fonoaudióloga pergunta qual forma verbal, então, ficaria mais adequada ao pronome “nós”, já que esclarece que o sujeito “eu e minha família” compõe a primeira pessoa do plural, não do singular. Na linha 517, porém, Manuela responde que não sabe, frustrando as expectativas da pesquisadora que parece pretender uma adivinhação de sua mente por parte da adolescente (Garcez, 2006).

No excerto 16, continuando a interação registrada no excerto anterior, Maria Paula decide realizar uma formulação (Garfinkel e Sacks, 1970) de sua explicação, uma vez que a resposta oferecida por Manuela não foi ao encontro do esperado pela terapeuta. Como estratégia de formulação, Maria Paula apoia-se na escrita para relembrar à adolescente a conjugação do verbo “ir”, no passado.

Excerto 16 – “AQUI IR VERBO IR AQUI PASSADO EU”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
34'33''	518 519 520	Maria Paula	((toma o lápis à mão e escreve uma explicação*. aos 34'44'', chama	(toma o lápis à mão e escreve uma explicação e aos 34'44'', chama

	521 522		Manuela, tocando em seu braço))	Manuela, tocando em seu braço)
34'45''	523	Manuela	((espirro))SUSTO	Que susto! (Após ter espirrado)
34'54''	524 525	Maria Paula	[[SAÚDE]] ((volta a escrever sua explicação))	Saúde! (Volta a escrever sua explicação)
34'57''	526 527 528	Manuela	((seu olhar atento está fixo sobre o que Maria Paula escreve))	(seu olhar atento está fixo sobre o que Maria Paula escreve)
35'05''	529 530 531 532 533 534 535	Maria Paula	AQUI IR VERBO IR AQUI PASSADO EU ((aponta para a folha e escreve rapidamente)) fui ((aponta para a folha novamente)) ELE? ((escreve sobre a folha)) foi	Aqui, temos "ir", o verbo "ir" no passado (apontando para a folha). Eu fui (Aponta novamente para a folha). Ele? Foi.
35'28''	536	Manuela	Foi	Foi.
35'31''	537	Maria Paula	é... foi. UM PESSOA nós?	É, "foi". Uma pessoa. E nós?
35'34''	538	Manuela	((responde apontando na folha))	(responde apontando na folha)
35'36''	539 540	Maria Paula	fomos ((volta a escrever)) O QUE USAR NÓS COMO?	Fomos (volta a escrever). Então como é que a gente usa o (verbo no) "nós"?
35'45''	541	Manuela	a::h	

Nesse contexto, é importante pontuar que entendemos que a interação em curso se trata de oficina fonoaudiológica, não de aula de português. Portanto, o intuito da fonoaudióloga, ao realizar a coconstrução da re(con)textualização do texto escrito junto à Manuela não é de aprovar ou reprovar ou, simplesmente, ensinar gramática. A terapeuta pretende promover o aprimoramento da prática da escrita por meio de estratégias interativas - atributo este outorgado ao fonoaudiólogo mediante lei (Lei nº 6.965, de 9 de dezembro de 1981).

Por isso, Maria Paula parece buscar lembrar a adolescente um conhecimento, muito provavelmente, já adquirido em ambiente escolar, buscando um resgate de seu esquema de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002, [1987]) com relação à conjugação verbal. Na linha 529, Maria Paula aponta para a explicação escrita e, mediante a Libras, explica que se trata do verbo "ir". Visando construir este conhecimento junto à Manuela, Maria Paula pergunta à adolescente qual seria a forma verbal adequada para cada pronome disposto em sua lista. Notamos, mais uma vez, a mediação com perguntas feita pela terapeuta.

Manuela atende à expectativa da fonoaudióloga, conjugando de forma adequada o verbo “ir” para a terceira pessoa do singular, na linha 536. Notando o bom desenvolvimento do raciocínio gramatical de Manuela, Maria Paula vai ao encontro do objetivo pedagógico quando pergunta à adolescente como ficaria o verbo “ir” para a primeira pessoa do plural – mesma forma necessária na construção do texto da adolescente quando se refere a “eu e minha família”.

Manuela responde apontando para a palavra “fomos” que está solta sobre o papel, misturada a outras palavras. Como forma de avaliação positiva (Sinclair e Coulthard, 1975), Maria Paula repete em português oral a palavra apontada por Manuela, “fomos”. Com isso, a adolescente emite um sonoro “a::h”, como é comum fazermos quando finalmente compreendemos algo.

No excerto 17, abaixo, Maria Paula continua sua explicação acerca da concordância entre pronome pessoal e verbo utilizando-se da escrita para tornar mais clara a ideia. Com a mediação por meio de perguntas, Maria Paula pergunta à Manuela qual dos pronomes pessoais escritos na folha atende ao sujeito “eu e minha família” (linhas 542 a 545). Manuela responde (linha 546), em língua oral, que se trata do “nós”. Diante da resposta que corresponde à expectativa da fonoaudióloga, esta avalia o conteúdo como “certo”, em Libras (linha 547) e, com isso, Manuela oraliza (linha 548) uma avaliação negativa sobre sua primeira construção frasal, julgando-a errada.

Notamos, neste excerto, a presença de alinhamentos de códigos de Manuela com Maria Paula. A adolescente busca adequar-se ao uso da língua no contexto institucional em que os dados foram gerados.

Excerto 17 – “eu tá errado”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
35'52''	542 543 544 545	Maria Paula	((volta a escrever a explicação)). EU JUNTO ME@ FAMÍLIA COMBINAR QUAL?	((volta a escrever a explicação)). “Eu e minha família” combina com qual (desses sujeitos)?
36'01''	546	Manuela	nós	Nós.
36'03''	547	Maria Paula	CERTO ((sorrindo para Manuela))	Certo!!
36'06''	548	Manuela	eu tá errado	Eu tá errado.
36'07''	549 550 551	Maria Paula	NÃO MAIORIA CERT@ SÓ ERRAR UM ((circula determinada palavra no	Não, a maior parte do que você escreveu está certo. Só tem

	552 553 554		texto)) TROCAR ((entrega o lápis e a folha para Manuela))	uma coisa que está errada (circula determinada palavra no texto). Troca essa (entrega o lápis e a folha para Manuela).
36'28''	555 556 557	Manuela	((pega o material, mas é interrompida por Maria Paula))	(pega o material, mas é interrompida por Maria Paula)
36'29''	558 559 560 561 562 563 564 565 566	Maria Paula	((escreve uma breve explicação no papel)) ESPÍRITO SANTO LUGAR IGUAL ((volta a escrever sua explicação)) LUGAR CERTO -O- FRENTE P-A-R- A -O- SÓ SIMPLES ENTENDER?	(escreve uma breve explicação no papel). O Espírito Santo, o lugar é igual... (volta a escrever sua explicação). Esse lugar, o certo é colocar o "o" na frente. "Para o". Só isso, é simples. Entendeu?
37'10''	567	Manuela	eu tá errado	Eu tá errado.
37'11''	568 569 570	Maria Paula	SIMPLES NÃO TUDO ERRADO AQUI CERTO AQUI CERTO AQUI CERTO ((apontando))	É simples, não está tudo errado. Aqui está certo. Aqui está certo. Aqui está certo (apontando).
37'24''	571	Manuela	((começa a escrever))	(Começa a escrever)
38'40''	572 573 574 575	Manuela	((expiração profunda, estende a mão pedindo a borracha, apaga e volta a escrever))	(Expiração profunda, estende a mão pedindo a borracha, apaga e volta a escrever)
38'54''	576 577 578 580 581 582	Maria Paula	((confere a produção de manuela)) CERTO PRONTO SEMANA PRÓXIMA VOCÊ FALTAR PRÓXIMA NÓS CONTINUAR CONSERTAR AQUI	(Confere a produção de Manuela). Certo. Pronto. Na próxima semana você vai faltar, mas na outra, quando você vier, nós continuamos.

Ao observar a autoavaliação negativa de Manuela, Maria Paula, enquanto mediadora, busca atenuar esta construção e enfatizar o aspecto positivo quanto à elaboração da frase por parte da adolescente. A fonoaudióloga, então, utiliza-se da Libras (linha 549') para enfatizar que a frase, como um todo, está construída de forma satisfatória, mas contém apenas um elemento que pode ser reescrito. Maria Paula finaliza esta avaliação positiva, solicitando que Manuela conserte a frase, quando sinaliza "TROCAR".

Antes, porém, que a adolescente inicie a re(con)textualização em questão (linhas 555 a 557), Maria Paula a interrompe para mais uma explicação sobre outro

aspecto da frase em questão que também pode ser melhorado. A fonoaudióloga esclarece, em comparação escrita, a importância do artigo “o” antes do “Espírito Santo” e, após tal explicação, Manuela se autoavalia negativamente mais uma vez (linha 567) por meio do português oral.

Com isso, notando a repetição dessa autoavaliação negativa, Maria Paula busca enfatizar mais uma vez os pontos positivos da frase construída pela adolescente. Por meio da Libras, a fonoaudióloga pontua os muitos acertos da frase em questão (linhas 568 a 570). Em seguida, Manuela reescreve a frase, realizando a transformação dos aspectos apontados pela terapeuta e a fonoaudióloga encerra o encontro (linhas 576 a 582) com orientações para a próxima sessão.

Excerto 18 - "entendi"

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
07' 30' '	601 602	Maria Paula	1sPERGUNTAR2s A-R-A-C-R-U-Z AQUI O-U LÁ?	Aracruz fica aqui ou lá?
07' 37' '	603	Manuela	[[LÁ]]	Lá
07' 39' '	604 605	Maria Paula	LÁ CERT@ LÁ A-R-A-C-R-U-Z TER PRAIA	Lá, certo. Então LÁ em Aracruz tem praia.
07' 47' '	606	Manuela	entendi ()	Entendi.
07' 52' '	607 608 609	Maria Paula	ACHAR A-R-A-C-R-U-Z COMBINAR-NÃO -O- TENTAR ((começa a escrever no papel))	Eu acho que Aracruz não combina com o artigo "o". Vamos tentar. (Começa a escrever sobre o papel).
08' 01' '	610 611	Manuela	((acompanha o papel com o olhar))	(Acompanha o papel com o olhar).
08' 03' '	612 613 614	Maria Paula	DEPENDER CIDADE ALGUNS MAIORIA TER -O- EXEMPLO ((volta a escrever no papel))	Depende da cidade. Algumas, a maioria, tem o artigo, tem o "o". Por exemplo (volta a escrever sobre o papel).
08' 15' '	615 616	Manuela	((acompanha o papel com o olhar))	(Acompanha o papel com o olhar)
Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
07' 30' '	601 602	Maria Paula	1sPERGUNTAR2s A-R-A-C-R-U-Z AQUI O-U LÁ?	Aracruz fica aqui ou lá?
07' 37' '	603	Manuela	[[LÁ]]	Lá
07' 39' '	604 605	Maria Paula	LÁ CERT@ LÁ A-R-A-C-R-U-Z TER PRAIA	Lá, certo. Então LÁ em Aracruz tem praia.
07' 47' '	606	Manuela	entendi ()	Entendi.
07' 52' '	607 608 609	Maria Paula	ACHAR A-R-A-C-R-U-Z COMBINAR-NÃO -O- TENTAR ((começa a escrever no papel))	Eu acho que Aracruz não combina com o artigo "o". Vamos tentar. (Começa a escrever sobre o papel).
08' 01' '	610 611	Manuela	((acompanha o papel com o olhar))	(Acompanha o papel com o olhar).

08' 03' '	612 613 614	Maria Paula	DEPENDER CIDADE ALGUNS MAIORIA TER -O- EXEMPLO ((volta a escrever no papel))	Depende da cidade. Algumas, a maioria, tem o artigo, tem o "o". Por exemplo (volta a escrever sobre o papel).
08' 15' '	615 616	Manuela	((acompanha o papel com o olhar))	(Acompanha o papel com o olhar)

Maria Paula inicia o excerto 18, acima, com uma pergunta de medição com duas opções (linhas 601 e 602).

A resposta de Manuela, na linha 603, vai ao encontro do que a terapeuta espera e, por isso, Maria Paula a avalia positivamente nas linhas 604 e 605, turno em que a fonoaudióloga também aproveita para reformular (Norrick, 2000) e reparar (Salimen e Conceição, 2009) a frase de Manuela por meio da Libras que, nesse caso, especificamente, é executada como um português sinalizado, fazendo alusão à sequência desejada de palavras na frase, numa espécie de análise contrastiva entre a língua oral e a língua de sinais.

Após o reparo de Maria Paula, Manuela afirma ter entendido a colocação, em português oral (linha 606) e, com isso, a mediadora dá seguimento à explicação. Assim, nas linhas 607 a 609, notamos que Maria Paula utiliza-se da Libras para explicar que o artigo "o" não parece necessário ao substantivo "Aracruz", como Manuela havia escrito. A explicação de Maria Paula, inicialmente mediada por perguntas retóricas em Libras, agora se complementa também de maneira escrita, quando a fonoaudióloga toma o papel e o lápis à mão e começa a escrever (linhas 607 a 609).

É possível perceber que pesquisadora e participante estão alinhadas na interação para o cumprimento do propósito institucional do encontro. Manuela, que parece pouco se pronunciar, participa da interação de forma ativa por meio de seu olhar, como registrado nas linhas 610 e 611. A partir da expressão do olhar de Manuela, que demonstra compreender, Maria Paula continua a explicação em Libras, nas linhas 612 a 614 com o auxílio também do português escrito, buscando esclarecer e reparar o artigo "o" utilizado por Manuela ao se referir a Aracruz, no texto. Manuela acompanha atentamente a explicação, novamente, com o olhar (linhas 615 e 616).

Na linha 617, no excerto 19, (ainda explicando a questão do artigo "o", Maria Paula formula uma pergunta retórica, marca de sua mediação. A fim de

explicar por comparação, a fonoaudióloga pergunta se a adolescente conhece São Paulo. Notamos que, neste momento, predomina o uso da Libras por parte da mediadora. Manuela responde em português oral (linha 618), afirmando que conhece, sim, o referido estado.

Excerto 19 - “CONHECER S-Ã-O P-A-U-L-O?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
08'19''	617	Maria Paula	CONHECER S-Ã-O P-A-U-L-O?	Você conhece São Paulo?
08'20''	618	Manuela	conheço	Conheço.
08'22''	619	Maria Paula	JÁ IR SÃO PAULO?	Já foi em São Paulo, né?
08'22''	620	Manuela	SIM	Sim
08'25''	621	Maria Paula	TER-NÃO -O-	Não tem o artigo "o".
08'26''	622	Manuela	só lá	Só o "lá".
08'27''	623	Maria Paula	COMBINAR-NÃO O QUÊ?	Não combina com o "o". O que você disse?
08'28''	624	Manuela	[[SÓ L-Ã]]	Só usa o "lá", então.
08'30''	625 626 627 628 629 630	Maria Paula	(olha para Manuela e, em seguida, escreve algo sobre o papel). EXEMPLO SÓ SÃO PAULO DIRETO O-U EXEMPLO FRASE EXEMPLO NÃO VERDADE (escreve no papel)	(Olha para Manuela e, em seguida, escreve algo sobre o papel). Por exemplo... Pode usar só "São Paulo" direto ou... vou dar um exemplo numa frase. Não é verdade, é só um exemplo.
08'58''	631 632 633	Manuela	eu moro em são paulo (lendo a frase escrita por Maria Paula)	"Eu moro em São Paulo" (lendo a frase escrita por Maria Paula)

Com a participação de Manuela e a atenção fixa da adolescente, Maria Paula dá continuidade à mediação por perguntas retóricas em Língua de Sinais e, buscando um alinhamento com a adolescente, pergunta se ela já esteve em São Paulo (linha 619). Na sequência, podemos perceber que a intenção da terapeuta não era simplesmente aproximar-se da atendida, mas voltar à explicação, ao cumprimento do propósito institucional, de reconstruir a frase.

Maria Paula, na linha 621, explica que para o substantivo “São Paulo” não se usa o artigo “o”, fazendo uma explicação por comparação. Manuela, raciocinando junto à fonoaudióloga, infere, então, que só é necessário usar o “lá” (linha 624, em sobreposição de códigos), como sugerido pela fonoaudióloga no início da explicação, para a reconstrução da frase.

A partir da dúvida de Manuela, a terapeuta volta à mediação por meio da escrita, mantendo a estratégia de comparação. Maria Paula escreve sobre o papel “eu moro em São Paulo” e a adolescente lê a frase em voz alta (linha 632).

No excerto 20, a fonoaudióloga dá continuidade à explicação com a Libras. Em comparação, explica que, assim como “São Paulo” não exige o artigo “o” e, por isso, é possível dizer “eu moro em São Paulo” e não “no” São Paulo, para Aracruz segue-se a mesma lógica. A fonoaudióloga termina a explicação, perguntando à Manuela se deveria usar “no” ou “em” para Aracruz e a adolescente responde (linha 643) que deve-se usar o “em” e, mais uma vez, corresponde ao que a terapeuta espera. Notamos que, neste momento, a terapeuta lança mão do português sinalizado com o intuito de promover o conhecimento morfossintático referido no excerto.

Excerto 20 - “tem praia eu fiz errado”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
09'00''	634 635 636 637 638 639 640 641 642	Maria Paula	OU (volta a escrever no papel) PORQUE RIO COMBINAR - O- POR ISSO N-O- SÃO PAULO COMBINAR-NÃO -O- ENTENDER? A-R-A-C-R-U-Z SENTIR COMBINAR-NÃO ENTÃO VOCÊ ACHAR A-R-A-C-R-U-Z É ((volta a escrever sobre o papel)) SE@ OPINIÃO?	Ou então (volta a escrever sobre o papel). Porque o Rio combina com o artigo “o”, por isso o “no”. São Paulo não combina com o artigo “o”, entende? E eu sinto que Aracruz também não combina. Então você acha que Aracruz é “no” ou “em”? Qual é a sua opinião?
09'46''	643	Manuela	[E-M]	Em.
09'49''	644 645	Maria Paula	ENTÃO CERTO LÁ E-M A-R-A-C-R-U-Z TER PRAIA	Isso, certo. “Lá EM Aracruz tem praia”.
09'56''	646	Manuela	tem praia eu fiz errado	Tem praia... eu fiz errado.
10'01''	647	Maria Paula	SÓ CONSERTAR SIMPLES	É só consertar, é simples.

10'04''	648 649 650 651	Manuela	((pega o lápis e começa a escrever, depois de 22 segundos mostra para maria paula))	(Pega o lápis e começa a escrever. Depois de 22 segundos, mostra para Maria Paula).
10'26''	652	Maria Paula	ESTE BOM CERTO	Esse ficou bom. Está certo.

Com isso, Maria Paula avalia positivamente (Sinclair e Coulthard, 1975) a resposta de Manuela (linhas 644 e 645) e reconstrói a frase da adolescente em sobreposição de códigos. Manuela, ao perceber o reparo (Salimen e Conceição, 2009) se autoavalia negativamente, afirmando que errou inicialmente (linha 646). Mais uma vez, Maria Paula busca atenuar a avaliação da adolescente, sinalizando em Libras que se trata de algo simples (linha 647). Manuela, então, finalmente, reescreve a frase, de acordo com o reparo e a mediação da fonoaudióloga (linhas 648 a 651).

Percebemos que, após reescrever, a adolescente apresenta o material à fonoaudióloga, em sentido de pedido de avaliação. O medo de errar parece perdurar durante todo o processo de re(con)textualização, ainda que a fonoaudióloga busque atenuar as avaliações negativas. Nessa lógica, Maria Paula, ao ler a nova produção, a avalia positivamente.

No excerto 21 temos o registro da re(con)textualização da terceira frase do texto construído por Manuela, onde encontramos: “Espírito Santo tem pizza”. A sentença, à primeira vista, causa certo estranhamento, pois parece estar fora de um padrão de escrita mais usual do português. Diante disso, Maria Paula inicia a reescrita desta frase provocando uma reflexão. Mais uma vez, a fonoaudióloga pede, em Libras, que a adolescente leia a frase (linhas 653 e 654), pois, nesse caso, ao olhar para a própria construção, a adolescente teria a oportunidade de repensá-la, estranhá-la e, a partir disso, construir uma outra maneira de expressar a ideia contida na sentença.

Excerto 21 – “eu acordei cedo...”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
10'31''	653 654	Maria Paula	DEPOIS VOCÊ ESCREVER O QUE AQUI? ((apontando ao texto))	E depois o que você escreveu aqui?
10'36''	655 656 657	Manuel a	espírito santo tem pizza... eu comi pizza longe ((lendo o texto escrito))	“Espírito Santo tem pizza. Eu comi pizza

				longe" (lendo o texto escrito).
10'43''	658 659	Maria Paula	SABER-NÃO BOM FALTAR UM@ COISA FRASE VOCÊ ACHAR BOM?	Não sei se já está bom. Acho que falta alguma coisa nessa frase. Você acha que está bom como está?
10'51''	660 661	Manuel a	eu acordei cedo... tô com sono, eu acordei cedo	Ah, eu acordei cedo hoje... tô com sono... eu acordei cedo.
10'55''	662 663 664 665 666 667	Maria Paula	ENTÃO VOCÊ ACHAR ESSE BOM O- U FALTAR COISAS ((olha para a folha de papel)) ESPÍRITO SANTO TER PIZZA EU COMER PIZZA LONGE VOCÊ ACHAR FALTAR UM@ COISA?	Mas então você acha que está bom como está ou faltam algumas coisas (olhando para o papel)? "Espírito Santo tem pizza. Eu comi pizza longe". Você não acha que falta alguma coisa aí?
11'06''	668	Manuel a	SIM	Sim

Manuela lê o texto escrito, oralizando em voz alta (linhas 655 e 657) e dirige o olhar à fonoaudióloga, na espera, mais uma vez, de uma avaliação por parte da mediadora. Novamente, podemos interpretar a conduta da adolescente como embasada em um esquema de conhecimento (Tannen) de experiência em sala de aula em que os alunos executam uma tarefa e são, imediatamente após, avaliados pela professora. Contudo, no contexto da oficina fonoaudiológica de português escrito mediada pela Libras, a terapeuta parece propor uma experiência um pouco diferente da sala de aula, embora guarde muitas semelhanças, por tratar-se também de atividade pedagógica.

Assim, logo após a leitura em voz alta da adolescente, Maria Paula, de forma sugestiva, avalia a frase, em Libras, dizendo que não sabe se está boa e afirmando que falta algo (linhas 658 e 659). A terapeuta, em vez de apontar imediatamente o que deve ser alterado no texto, pergunta à adolescente o que ela acha que pode ser melhorado na frase, no intuito de criar uma maneira de re(con)textualizar em que a participante tenha certa autonomia sobre suas próprias criações.

Manuela, porém, por meio de pista de contextualização (Gumperz, 2002, [1982]), sugere que não gostaria de continuar a tarefa (linhas 660 e 661), quando afirma estar com sono e ter acordado cedo, em português oral – língua diferente da que rege a interação institucional, em que predominam explicações em Libras. Sendo assim, podemos inferir que não apenas o conteúdo de seu turno configura

uma pista de contextualização, como também a própria alternância de código – embora não se evidencie, ao longo de toda a interação, uma correspondência direta entre a alternância e a pista de contextualização.

Tomando por base a repetição de autoavaliações negativas por parte da adolescente e a afirmação “eu não sei” em excertos anteriores, quando solicitada a elaborar um material escrito, podemos entender que a pista de contextualização do excerto 21, linhas 660 e 661, não sugere, meramente, uma não-vontade de participar, mas pode apontar também para a questão da dificuldade com a língua portuguesa, que vai se tornando evidente, possivelmente para a própria adolescente, a cada reescrita de frase. Contudo, do ponto de vista da participação da fonoaudióloga, este não parece ser exatamente um problema, pois a cada vez que Manuela compreende uma explicação, a terapeuta avalia positivamente e dá continuidade à tarefa.

É importante também, aqui, salientar a manutenção da atenção da adolescente durante todo o processo de retextualização (Marcuschi, 2001) conjunta do texto escrito até o momento. Manuela observa as explicações da mediadora, responde às perguntas, busca aplicar o conhecimento que lhe é passado, a todo tempo, porém se autoavalia negativamente repetidas vezes em excertos anteriores e, agora no excerto 21, notamos um sinal de desistência da tarefa em curso.

Apesar da fala de Manuela, Maria Paula segue sua explicação, no excerto 22, através da Libras, por meio de exemplo, comparação e perguntas retóricas.

Excerto 22 - "ah [[MUIT@]]"

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
11'07''	669 670	Maria Paula	ENTÃO OLHAR EXEMPLO PIZZA AQUI RIO TER PIZZA?	Então, vamos ver um exemplo. Aqui no Rio tem pizza?
11'15''	671	Manuela	SIM ((expressão não- manual))	Sim
11'17''	672 673	Maria Paula	LÓGICO SÃO PAULO TER PIZZA?	Lógico... E em São Paulo, tem pizza?
11'20''	674	Manuela	ah [[MUIT@]]	Ah, muita!
11'21''	675	Maria Paula	ESPÍRITO SANTO TER PIZZA?	E no Espírito Santo, tem pizza?
11'22''	676	Manuela	tem	Tem
11'24''	677	Maria Paula	BAHIA TER PIZZA?	Na Bahia, tem pizza?
11'26''	678	Manuela	tem	Tem

11'26''	679	Maria Paula	MUIT@ ((expressão facial de exagero))	Tem pizza em muitos lugares. Então
	680		LUGAR LUGAR LUGAR	quando você afirma
	681		TER PIZZA ENTÃO VOCÊ	que lá no Espírito
	682		FALAR LÁ TER PIZZA	Santo tem pizza, eu
	683		ACHAR ESTRANHO	acho estranho...
	684		QUALQUER LUGAR TER	porque em qualquer
	685		PIZZA POR QUE FALAR	lugar tem pizza.
	686		LÁ TER? ENTENDER?	Então por que é que
	687		ESTRANHO DENTRO LÁ	você está me
	688		TER PIZZA PORQUE	dizendo que lá tem
	689		QUALQUER LUGAR TER	pizza? Entende?
	690		ENTÃO DIFERENTE AQUI	Essa frase de que
	691		RIO TER VER PENSAR	"lá tem pizza" me
	692		AQUI RIO TER ((para	causa um
	693		para pensar com a mão	estranhamento,
	694		direita sobre a	porque é algo que
			boca)). CONHECER B-	tem em qualquer
			A-L-A D-E T-A-M-A-R-	lugar. Então, o que
			I-N-D-O? BALA	é que tem de
			PRÓPRI@ RIO	diferente aqui no
				Rio? Vamos
				pensar... Aqui no
				Rio tem... Conhece
				bala de tamarindo?
				Uma bala que é
				típica do Rio de
				Janeiro?

Nas linhas 669 e 670, a terapeuta pergunta para a adolescente se “tem” pizza no Rio de Janeiro, usando em Libras o mesmo verbo utilizado pela adolescente em português escrito na frase. Em expressão de obviedade, Manuela responde que sim (linha 078). Dessa maneira, Maria Paula segue seu raciocínio explicativo, aplicando a mesma pergunta a outros estados do Brasil (linhas 672, 675 e 677), enquanto Manuela acompanha atentamente e responde positivamente à fonoaudióloga (linhas 671, 674, 676). A fonoaudióloga provoca na adolescente a mesma sensação de obviedade que a frase, por ela elaborada, gera no leitor.

Assim, a terapeuta conclui o raciocínio explicativo nas linhas 679 a 694, esclarecendo que há pizza em muitos lugares e, por isso, afirmar que no “Espírito Santo tem pizza” causa certo estranhamento. Na mesma lógica, a fonoaudióloga explica que até se poderia usar essa construção frasal para alguma comida diferente, típica do local e, com isso, busca lembrar-se de algo que seja típico do Rio de Janeiro, em seu esquema de conhecimento, a fim de completar a explicação (linhas 689 a 694). O objetivo da terapeuta parece ser não desvalorizar o que foi elaborado pela adolescente, mas esclarecer que, nesse caso, não seria o ideal, embora pudesse fazer sentido em outros contextos.

Observamos, então, no excerto 23, que a terapeuta busca em seu esquema de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002, [1987]) algum elemento comparativo para usar em sua explicação e que pudesse também fazer parte da realidade da adolescente, algum conhecimento compartilhado em uma dada cultura específica – nesse caso, a cultura carioca.

Excerto 23 – “ah sei”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
12'40''	695 696 697 698 699 700	Maria Paula	CONHECER-NÃO AQUI RIO? PENSAR OUTRO TER AQUI RIO DIFERENTE. ((expressão exagerada, erguendo os braços para cima)) a::h CONHECER M-A-T-E?	Você não conhece? É aqui do Rio... Deixa eu pensar em outra coisa típica só do Rio. Ah!! Conhece Mate?
13'18''	701 702	Manuela	((expressão não-manual interrogativa))	O que?
13'21''	703	Maria Paula	BEBER COPO M-A-T-E	Aquela bebida, que vem no copo, o Mate.
13'26''	704	Manuela	ah sei	Ah, sei...
13'28''	705 706	Maria Paula	TIRAR TAMPA BEBER CONHECER?	Aquela que a gente puxa a tampa e bebe, conhece?
13'30''	707	Manuela	SIM	Sim
13'32''	708 709 710	Maria Paula	QUALQUER LUGAR OUTR@ SABER TER-NÃO M-A-T-E? SÃO PAULO TER-NÃO M-A-T-E	Não é em qualquer lugar que tem Mate, sabia? Em São Paulo não tem Mate.
13'38''	711 712	Manuela	mate eu gosto... eu gosto de mate de pêssego	Mate eu gosto... eu gosto de Mate de pêssego...
13'53''	713 714 715 716 717	Maria Paula	ENTÃO SABER LÁ SÃO PAULO TER-NÃO M-A-T-E COPO CONHECER M-A-T-E COPO? TAMBÉM ESPÍRITO SANTO TER- NÃO	Então... Sabia que lá em São Paulo não tem o Mate de copo. Sabe o Mate de copo? No Espírito Santo também não tem.

Finalmente, a fonoaudióloga traz à tona o elemento “mate” e pergunta se a adolescente o conhece (linha 700). A partir da confirmação de Manuela (linha 704), Maria Paula continua sua explicação, em Libras, nas linhas 713 a 717, por comparação. Dessa vez, o foco da re(con)textualização foi no conteúdo, no nível semântico-pragmático.

No excerto 24, a mediadora ocupa um longo turno dialógico (linhas 781 a 801), como é típico na fala-em-interação institucional, para aprofundar sua explicação, mantendo o método comparativo a partir de um conhecimento

compartilhado, ainda em Libras. A fonoaudióloga enfatiza o estranhamento que a sentença “Espírito Santo tem pizza” pode causar no leitor dada a sua obviedade, o que não ocorreria caso “pizza” fosse algo especificamente típico do Espírito Santo. Percebemos, então, que o processo de re(con)textualização se dá de forma construtiva, com explicações, comparações, perguntas eliciadoras e, ainda, pela busca de conhecimentos compartilhados. Com isso, a tarefa se desenvolve de forma menos objetiva, mas bastante elaborada.

Excerto 24 – “isso, ENTENDER?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
15'07''	781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801	Maria Paula	hum... ENTÃO VOCÊ FALAR ESPÍRITO SANTO TER PIZZA MAS LUGAR QUALQUER TER SE DIFERENTE ((exagero facial e manual em “DIFERENTE”)) PESSOA FALAR EXEMPLO LÁ RIO MATE PORQUE DIFERENTE TER-NÃO LUGAR OUTR@ ENTENDER? PIZZA QUALQUER TER PRECISA-NÃO FALAR ESPÍRITO SANTO TER PIZZA COMBINAR-NÃO PORQUE QUALQUER NORMAL TER 1sPERGUNTAR2s O QUE DIFERENTE TER LÁ ESPÍRITO SANTO JUNTO PIZZA? VOCÊ ((ênfase no “VOCÊ”)) COMER PIZZA LÁ ESPÍRITO SANTO ENTÃO QUAL INFORMAÇÃO MAIS IMPORTANTE? EU COMER PIZZA N-O ((pega lápiz e papel)) [[EU COMER PIZZA N-O ESPÍRITO SANTO]]	Hum... Então.. aqui você falou que no Espírito Santo tem pizza, mas em qualquer lugar tem pizza. Se estou me referindo a algo diferente, aí eu posso afirmar, por exemplo “Lá no Rio tem Mate”, porque é algo diferente do local, entende? Pizza não... Pizza tem em qualquer lugar. Então você não precisa afirmar “No Espírito Santo tem pizza”, porque não combina, porque é algo normal. O que teve de diferente lá no Espírito Santo com relação à pizza? VOCÊ comeu pizza lá no Espírito Santo. Então qual é a informação mais importante aqui? “Eu comi pizza no Espírito Santo”
16'20''	802 803	Manuela	a:::::h tá... eu comi pizza no espírito santo?	Aaaah, tá... eu comi pizza no Espírito Santo?
16'29''	804	Maria Paula	isso, ENTENDER?	Isso... entendeu?
16'30''	805	Manuela	SIM	Sim
16'31''	806 807 808 809 810 811 812 813 814 815	Maria Paula	PORQUE ESPÍRITO SANTO TER PIZZA ESTRANH@ ESTRANH@ LUGAR QUALQUER TER ENTÃO TER PALAVRA TER NÃO É COMBINAR- NÃO QUAL MAIS IMPORTANTE INFORMAÇÃO EU QUERER AVISAR? EU COMER PIZZA ESPÍRITO SANTO DIFERENTE INFORMAÇÃO PESSOA SABER-NÃO LÁ TER PIZZA TOD@ SABER JÁ ENTÃO ENTENDER?	Porque escrever “Espírito Santo tem pizza” ´estranho, já que tem em qualquer lugar. Então a palavra “ter” não combina aqui. Qual é a informação que você quer passar aqui? “Eu comi pizza no Espírito Santo”. Essa é uma informação diferente, que a pessoa que vai

				ler não sabe ainda. Agora, que lá tem pizza todo mundo já sabe, entendeu?
16'53''	816 817 818 819	Manuela	SIM ((assente com a cabeça e sorri concomitantemente olhando para a fonoaudióloga))	Sim

A fonoaudióloga finaliza a explicação com uma pergunta retórica (linhas 797 e 798), respondida por ela mesma nas linhas 799 a 801. A indagação diz respeito à ideia mais importante da frase de Manuela, ao que a adolescente quis expressar com a sentença, interpretado do ponto de vista da mediadora. Maria Paula responde que a ideia central da sentença é que Manuela comeu pizza no Espírito Santo (e não que há pizzas lá).

Após essa conclusão de Maria Paula, Manuela reage com um sonoro “a:::h tá” (linhas 802), em expressão oral e facial de compreensão, repetindo em seguida a fala da fonoaudióloga. É interessante perceber que Maria Paula constrói a frase (linhas 800 e 801) em sobreposição de códigos, usando o português oral em cochicho apenas para dar ênfase à ordem em que as palavras devem vir na frase, enquanto Manuela, ao repetí-la, nas linhas 802 e 803, o faz apenas em português oral, porém mantém a atenção, o tópico conversacional e, aparentemente, o grau de interesse na atividade.

Aqui, a alternância de código parece espontânea e não aponta para uma sistematização de significado, mas ocupa o sentido transidiomático, de transformação de uma língua em outra, em que, nesse dado momento, faz mais sentido utilizar o português oral no processo de transformação para a escrita.

A fonoaudióloga busca confirmar a compreensão da explicação por parte da adolescente, por meio de pergunta, na linha 804 e, mesmo diante da confirmação de Manuela (linha 805), a terapeuta realiza uma formulação de sua própria explicação (linhas 806 a 815), outra estratégia de mediação adotada por ela, com função de esclarecer, ao máximo, o conteúdo e, ao final da explicação realiza mais um pedido de confirmação, em Libras, que é prontamente atendido, mais uma vez pela adolescente, na linha 816.

No excerto 25, a terapeuta continua o processo de retextualização da frase, em conjunto, chamando a atenção da adolescente para a palavra “longe”, colocada por Manuela na sua segunda tentativa de construção da frase (“eu comi pizza

longe”). Mais uma vez, a fonoaudióloga se utiliza de perguntas para mediar a re(con)textualização (linhas 824 e 825). No primeiro turno deste excerto, Maria Paula busca verificar o entendimento de Manuela acerca da palavra “longe”, perguntando-lhe o quê, na frase, seria “longe”, voltando ao foco em frases completas com sujeito, verbo e complemento.

Excerto 25 – “CALMA NORMAL”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
16'54''	820 821 822 823 824 825	Maria Paula	EU COMER PIZZA N-O ESPÍRITO SANTO CERTO ((volta o olhar para a redação e, em seguida, olha para Manuela)) VOCÊ FALAR LONGE O QUE LONGE? O QUE LONGE AQUI?	“Eu comi pizza no Espírito Santo”, (volta o olhar para a redação e, em seguida, olha para Manuela). Você falou aqui “longe”. O quê que é longe°?
17'12''	826	Manuela	é muito [[LONGE]]	É muito longe...
17'14''	827	Maria Paula	O QUE LONGE?	Mas o que é longe?
17'15''	828 829 830 831	Manuela	((faz expressão facial de esforço mental, olha para cima e em seguida olha para a redação))	(faz expressão facial de esforço mental, olha para cima e em seguida olha para a redação)
17'19''	832 833	Maria Paula	((começa a escrever sobre o papel))	(começa a escrever sobre o papel)
17'20''	834 835	Manuela	eu escrevi tá errado ((rindo com os olhos arregalados))	Eu escrevi tá errado, hahaha.
17'25''	836	Maria Paula	CALMA NORMAL	Calma, é normal...
17'25''	837 838	Manuela	((bate com a mão espalmada na testa))	(bate com a mão na testa)
17'28''	839 840	Maria Paula	PROBLEMA-NÃO VOCÊ ESCREVER EU COMER PIZZA LONGE LUGAR?	Não tem problema. Você escreveu “eu comi pizza longe”. Mas que lugar é esse que fica longe?
17'35''	841	Manuela	espírito santo	Espírito Santo
17'36''	842 843 844 845 846	Maria Paula	É PIZZA É? OK ((pega uma segunda folha de papel para explicar e escreve por cerca de 10 segundos)) PIZZA É LUGAR?	Não é a pizza que é longe? (Pega uma segunda folha de papel para explicar e escreve por cerca de 10 segundos). Pizza é lugar?
17'56''	847	Manuela	é	É
18'01''	848 849	Maria Paula	PIZZA CAIXA PEGAR OLHAR É LUGAR?	Aquela pizza que vem numa caixa, que você consegue pegar e olhar é um lugar?
18'15''	850	Manuela	não... é... P-R-A-T-O	Não... é um prato
18'18''	851	Maria Paula	CERT@ CERT@ COMIDA ENTÃO	Certo! É uma comida, então

18'19''	852	Manuela	a:::h SIM	Ah, sim...
---------	-----	---------	-----------	------------

Em resposta à pergunta da fonoaudióloga, Manuela apenas repete a informação, intensificando-a com o advérbio “muito”, em português oral e a sinalização de “longe”, com alternância de código em uma mesma frase. A partir dessa resposta, Maria Paula repete sua pergunta (linha 827), em Libras, na tentativa de descobrir ao quê a adolescente quis se referir quando usou a palavra “longe” na frase. Percebemos que a insistência da fonoaudióloga em buscar saber o sentido da frase e da palavra para a adolescente faz parte de uma maneira de mediação que pretende valorizar a participação da atendida, buscando preservar, sempre que possível, sua identidade textual.

Observamos que Manuela mantém-se atenta à proposta por meio de expressões faciais registradas nas linhas 828 a 831, que demonstram a tentativa de raciocinar junto à terapeuta. Por isso, percebendo a intenção de Manuela, Maria Paula decide complementar a explicação por meio do português escrito, também como uma ferramenta pedagógica, usando uma folha, onde escreve palavras soltas, faz esquemas, aponta para eles e sempre finaliza explicando em Libras.

Ao olhar para o esboço da explicação no papel, Manuela já, imediatamente, se autoavalia de forma negativa (linha 834). Usando o português oral, a adolescente profere, mais uma vez, a expressão “eu tá errado” e ri de si própria. A terapeuta intervém nessa autoavaliação, buscando abrandá-la, por meio da Libras, quando afirma “CALMA NORMAL”, na linha 836. Porém, Manuela insiste na conduta de autoavaliação negativa e, dessa vez, o faz por meio de expressão corporal, “batendo” com a própria mão na testa (linha 837).

Maria Paula retorna à atividade explicativa nas linhas 839 e 840, em Libras. A fonoaudióloga, realiza outra formulação de sua pergunta principal neste excerto, inserindo agora o sinal de “lugar”, a fim tornar mais claro seu questionamento. Assim, busca verificar junto à Manuela, o que a adolescente quis expressar quando adicionou a palavra “longe” e, então, pergunta “que lugar é longe” (tradução livre das linhas 839 e 840).

Manuela, acompanhando a explicação, responde, em português oral, que se trata do Espírito Santo (linha 841). É interessante notar, neste momento, que a

adolescente oraliza em voz baixa, como se estivesse apenas pensando, e não, de fato, dando uma resposta.

Com a fala de Manuela, Maria Paula consegue dar continuidade à explicação com uma provocação semântica. A fonoaudióloga, em Libras, pergunta se pizza é lugar (linhas 842 a 846). A princípio, Manuela confirma, em português oral (linha 847). Por isso, Maria Paula faz uma nova formulação da pergunta, apresentando mais detalhes (linhas 848 e 849) e, dessa vez, Manuela responde que pizza não é um lugar, e sim um prato (linha 850). Maria Paula avalia positivamente e repete a resposta de Manuela (linha 851), em Libras, e a adolescente concorda (linha 852) em português oral.

Observamos, no excerto 26, que Maria Paula continua a explicação em Libras, ocupando um longo turno, da linha 854 a 863, para esclarecer que “longe” e pizza” não, exatamente, combinam e que algo pode ser acrescentado à frase, para dar maior sentido. Notamos a perseverança na mediação por perguntas e a repetição da pergunta “onde você comeu pizza?” (tradução livre da linha 863). Manuela responde, na linha 276, exatamente como respondeu à primeira vez em que a fonoaudióloga lhe fez essa pergunta, usando também o português oral.

Excerto 26 – “eu comi pizza em um restaurante muito longe”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
18'20''	854 855 856 857 858 859 860 861 862 863	Maria Paula	((torna a escrever no papel)) LONGE PIZZA COMBINAR-NÃO PORQUE ((escreve mais novamente)) LONGE PALAVRA LONGE COMBINAR LUGAR PIZZA NÃO-É LUGAR PIZZA É P-R-A- T-O O-U COMIDA ((volta para a redação e sinaliza olhando para a redação)) EU COMER PIZZA LONGE COMBINAR-NÃO PORQUE PIZZA NÃO LUGAR VOCÊ COMER PIZZA LUGAR?	(Torna a escrever sobre o papel). Longe e Pizza não combinam porque “longe”, essa palavra “longe” combina com lugar e pizza não é lugar. Pizza é um prato ou uma comida. “Eu comi pizza longe” não combina porque pizza não é lugar. Onde foi que você comeu essa pizza?
19'21''	864	Manuela	espírito santo	No Espírito Santo.
19'23''	865 866 867	Maria Paula	ESPÍRITO SANTO ENORME GRANDE LUGAR RUA RESTAURANTE CARRO DENTRO?	Mas o Espírito Santo é muito grande. Foi na rua, num

				restaurante, dentro do carro?
19'31''	870	Manuela	RESTAURANTE	Restaurante
19'33''	871 872 873	Maria Paula	RESTAURANTE BOM CERTO ENTÃO EU OLHAR AGORA ESCREVER ((escreve na folha e a entrega à manuela))	Restaurante, muito bem.. Então olha agora o que eu vou escrever (escreve na folha e a entrega à Manuela).
20'03''	874 875 876	Manuela	eu comi pizza em um restaurante muito longe (lendo o que está escrito no papel)	Eu comi pizza em um restaurante muito longe (lendo o que está escrito no papel).

Maria Paula, então, elabora outra formulação de sua pergunta (Garfinkel e Sacks, 1970), nas linhas 865 a 867, para obter uma resposta mais específica de Manuela, sobre o local onde ela e a família comeu a pizza durante a viagem. A terapeuta oferece possíveis opções, dentre as quais pudesse estar a resposta. Este recurso de mediação, com regulação do grau de dificuldade é descrito na literatura por Peterson, Jesso e McCabe (1999). A adolescente escolhe uma das opções, e com expressão facial de ter entendido e ter se lembrado do que aconteceu na viagem, faz o sinal de “restaurante”, na linha 870, o que demonstra que o recurso mediador utilizado pela fonoaudióloga foi eficiente.

Com isso, Maria Paula avalia positivamente a resposta da adolescente, repetindo-a nas linhas 871 a 873, quando também, a partir de todo o processo de re(con)textualização da frase, buscando não desvalorizar o verbete “longe” inserido pela adolescente na reconstrução da sentença, sugere uma nova forma de transformação da frase e a escreve (linhas 872 e 873). Manuela lê em voz alta nas linhas 874 a 876 o que a fonoaudióloga escreve.

No excerto 27, Maria Paula realiza uma nova formulação de sua explicação registrada do primeiro turno do excerto anterior. No presente excerto, a terapeuta medeia a interação com o propósito de reformular a frase da adolescente e o faz, ainda por perguntas. Maria Paula, após a formulação da explicação (877 a 885), pergunta onde, exatamente ficava o referido restaurante. Manuela, imediatamente, responde que ficava na rua, em expressão de obviedade, na linha 886, em sobreposição de códigos.

Excerto 27 – “RUA LUGAR AQUI RIO?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
20'08''	877 878 879 880 881 882 883 884 885	Maria Paula	PORQUE ESSE COMBINAR ((volta-se para o papel novamente)) AQUI COMBINAR SEMPRE LUGAR COMBINAR MAS PIZZA JUNTO PALAVRA LONGE COMBINAR-NÃO PORQUE PIZZA NÃO É LUGAR RESTAURANTE LUGAR LONGE MUITO LONGE MAS LUGAR?	Porque esse daqui combina (volta-se para o papel novamente). Aqui sempre vai combinar com lugar. Agora, a “pizza” com a palavra “longe” não combina porque pizza não é lugar. O restaurante é um lugar. E esse restaurante tão longe ficava onde?
20'43''	886	Manuel a	[[RUA]]((expressão de obviedade))	Na rua (expressão de obviedade).
20'50''	887	Maria Paula	RUA LUGAR AQUI RIO?	Mas aqui no Rio?
20'51''	888	Manuel a	NÃO ESPÍRITO SANTO	Não, no Espírito Santo.
20'52''	889 890 891 892	Maria Paula	BOM ((volta a escrever no papel e, em seguida, mostra para Manuela o conteúdo escrito)) ENTENDER?	Bom (volta a escrever no papel e, em seguida, mostra para Manuela o conteúdo escrito). Entende?
21'24''	893	Manuel a	entendi... tô com sono	Entendi... tô com sono..

Notamos que Maria Paula parece requerer uma resposta específica, que está em sua mente, visando uma construção frasal dela e não da adolescente, que busca adivinhar o raciocínio da fonoaudióloga a todo tempo e é avaliada positivamente quando o faz, como nas linhas 888, em que Manuela responde que o restaurante ficava no Espírito Santo e 889, quando Maria Paula avalia positivamente a resposta, em Libras e volta a escrever, construindo uma nova frase a partir da troca com a adolescente.

No excerto 28, Maria Paula, em seu primeiro turno, da linha 894 a 906, faz uma espécie de síntese de toda a explicação, em que busca justificar a nova construção frasal criada por ela, a partir da interação com a adolescente que, vale pontuar, se dá de forma não muito horizontal, pois observamos a terapeuta guiando toda a interação para o propósito institucional. Porém também é possível perceber que, embora a mediadora pareça dominar a interação, no primeiro turno do excerto 28, Maria Paula solicita, após sua síntese explicativa, a opinião de Manuela, de forma clara e explícita, em Libras (linha 904).

Excerto 28 – “ACHAR? ACHAR BOM?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
21'33''	894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906	Maria Paula	ANTES AQUI ((apontando para o papel com um lápis)) ESPÍRITO SANTO TER PIZZA NÃO É TER QUALQUER TER QUAL INFORMAÇÃO IMPORTANTE EU IR LÁ COMER PIZZA ((olha novamente para o papel)) VOCÊ FALAR PIZZA LONGE PIZZA NÃO É LONGE PORQUE PIZZA NÃO É LUGAR TROCAR VOCÊ ACHAR OPINIÃO? ((levanta o papel e mostra para manuela))	Antes, você tinha escrito aqui “Espírito Santo tem pizza”, mas a palavra não é “ter”, porque qualquer lugar tem. A informação mais importante aqui é que você foi lá comer essa pizza. Você falou que a pizza era longe. Mas a pizza não é longe porque pizza não é lugar, então precisamos trocar. O que você acha? Qual sua opinião?
21'56''	907 908 909	Manuela	((lê a frase apontada por Maria Paula, porém o áudio está ininteligível))	((lê a frase apontada por Maria Paula, porém o áudio está ininteligível))
22'18''	910	Maria Paula	ACHAR? ACHAR BOM?	O que acha? Acha que está bom?
22'21''	911	Manuela	SIM	Sim
22'23''	912 913 914	Maria Paula	SIM TENTAR TROCAR ESCREVER ((entrega o lápis para Manuela))	Sim? Então tenta trocar e escreve aí.
24'04''	915	Manuela	((escreve))	((escreve))
24'17''	916 917	Maria Paula	BOM PRÓXIMO EU TER SEIS PRIM@	Muito bem. Vamos para o próximo “Eu tenho 6 primos...”.

Entendemos aqui, analisando também os demais excertos, que há uma espécie de oscilação na conduta da fonoaudióloga, que coordena todo o processo, mas busca, como neste turno, a opinião da adolescente ou, ainda, de alguma forma, manter elementos da construção frasal de Manuela, mesmo sugerindo e realizando transformações.

Após a explicação de Maria Paula, Manuela lê a nova frase em voz alta na linha 907 a 909 e, em seguida, Maria Paula solicita, em Libras, novamente a opinião da adolescente, como se quisesse reparar algo de arbitrário em sua própria mediação (linha 910). Manuela confirma que a frase está boa, com um “sim” em Libras (linha 911), afinal, diante da fonoaudióloga ouvinte, com domínio do português como

primeira língua, não resta outra opção à adolescente, que não seja “aprovar” a frase da terapeuta.

Com isso, Maria Paula pede à Manuela que faça a alteração da sentença no papel (linha 912 a 914) e, tendo a adolescente atendido à solicitação da fonoaudióloga (linha 915), é avaliada positivamente pela terapeuta que, após um breve elogio, em Libras, conduz a interação para a próxima frase a ser modificada.

Pudemos perceber, durante o processo de retextualização da terceira frase, que Maria Paula oscila com relação à sua conduta mediadora, entre um papel mais objetivo e diretivo, que se evidencia pela organização dos turnos da interação, e uma conduta menos objetiva, quando busca conservar elementos da frase de Manuela e não descartá-los totalmente e, ainda, quando busca conhecimentos compartilhados para tornar a explicação mais atrativa para a adolescente, gerando uma aproximação. Ambas as condutas objetivam guiar a aprendizagem da adolescente e variam de acordo com as necessidades dela.

Todo o processo se dá com predominância da Libras nas explicações de Maria Paula, o que parece bastante positivo, pois Manuela, através de seu olhar e expressões faciais, demonstra compreender e corresponder à mediação da fonoaudióloga. Contudo, notamos que em muitos momentos, a adolescente escolhe o português oral para responder à terapeuta.

Entendemos que isso se dá pelo fato de Manuela, surda bilíngue e implantada, interagir a maior parte do tempo, em sua vida cotidiana, em português oral, mas a adolescente declara ter melhor compreensão em Libras, o que está de acordo com seu desempenho em todas as atividades da oficina fonoaudiológica de português escrito mediada pela Libras.

No excerto anterior, tivemos o registro da mediação para modificação da terceira frase, em que, ao final, observamos Maria Paula orientando a adolescente para a transformação da frase seguinte, cujo registro se encontra no excerto 29, abaixo. Nele, notamos que a fonoaudióloga continua guiando a atividade e, para tal, repete, em Libras, a frase a ser modificada (linhas 918 e 919), “EU TER SEIS PRIMOS A-R-A-C-R-U-Z” (versão sinalizada pela própria mediadora) e pergunta à Manuela o que ela acha que pode ser mudado na sentença (linhas 920 e 921), ainda em Libras.

Excerto 29 - "VOCÊ ACHAR UM COISA PRECISAR MUDAR O QUÊ"

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
24'18''	918 919 920 921 923 924 925	Maria Paula	BOM DEPOIS EU TER SEIS PRIMO A-R-A-C-R-U-Z QUAL VOCÊ ACHAR PRONTO PRECISAR MUDAR ((toma o lápis à mão e, junto à folha, aponta para o texto))	Bom, depois vem "eu ter seis primos na Aracruz". O que você acha que precisa mudar aqui?
24'31''	926 927 928	Manuela	((dirige o olhar para a folha, acompanhando a fonoaudióloga))	(dirige o olhar para a folha, acompanhando a fonoaudióloga)
24'33''	929 930	Maria Paula	VOCÊ ACHAR UM COISA PRECISAR MUDAR O QUÊ	Você acha que tem alguma coisa que precisa mudar aqui? O quê?
24'40''	931	Manuela	aracruz tem primo?	Aracruz tem primo?
24'44''	932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944	Maria Paula	NÃO CERT@ EU MESMO EU TER SEIS PARTES PERFEITO MAS PALAVRA UM PALAVRA PODER MUDAR MELHORAR EU MOSTRAR DOIS PALAVRA MUDAR ((inclina-se em direção ao papel e aponta com o lápis para o texto)) DOIS PALAVRA PRECISAR MUDAR MELHORAR É ((aponta para as palavras no texto)) O QUE ACHAR PODER MELHORAR LÁ	Não... tá certo é "eu" mesmo... Eu tenho seis primos. A ordem está perfeita. Mas tem uma palavra aqui e outra ali que podem mudar para ficar melhor. Vou te mostrar quais são as duas palavras (inclina-se em direção ao papel e aponta com o lápis para o texto). As duas palavras que precisam mudar pra ficar melhor são (aponta as palavras no texto). O que você acha que pode melhorar?
25'25''	945	Manuela	((Expressão Não Manual para "não sei"))	((Expressão Não Manual para "não sei"))
25'26''	946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962	Maria Paula	EU TENTAR AJUDAR APOIAR OLHAR ((pausa de cinco segundos para pegar o lápis e dirigir-se ao papel)) LEMBRAR EU EXPLICAR - O- RIO DE JANEIRO PORQUE RIO DE JANEIRO É -O- COMBINAR N-O EXEMPLO SÃO PAULO PRECISAR-NÃO -O- ENTÃO FALAR SÃO PAULO LUGAR FALAR O QUÊ OLHAR AQUI E-M E-M SÃO PAULO PORQUE SÃO PAULO PRECISAR-NÃO O- TAMBÉM EU EXPLICAR A-R-A-C-R-U-Z PRECISAR-NÃO -O- PRECISAR-NÃO -O- ENTÃO VOCÊ ACHAR USAR QUAL? N-O O-U E-M?	Eu vou tentar te ajudar, te dar um apoio. Olha só. (Pausa de cinco segundos para pegar o lápis e dirigir-se ao papel). Lembrei que eu expliquei o uso do "o" para "Rio de Janeiro"? Como se usa o "o" para o Rio de Janeiro, então se usa também o "no". Já para falar de São Paulo, para o qual não usamos o artigo "o", usamos "em" em vez de "no". Para Aracruz não usamos o artigo "o" também. Então o que você acha que devemos usar "no" ou "em"?
26'35''	963	Manuela	no	"No".

A adolescente, parecendo tentar adivinhar o que se passa na mente da fonoaudióloga, dirige o olhar a ela, de forma reflexiva e nada responde (linhas 926 a 928). Por isso, a fonoaudióloga repete a pergunta anterior (linhas 929 e 930), persistindo em suas estratégias de mediação, com perguntas, repetições e formulações. Agora, após a repetição, a adolescente arrisca uma resposta em português oral, invertendo a ordem das palavras na frase, na linha 931, quando produz “aracruz tem primo?”. É interessante refletir sobre a construção de Manuela nesse momento, que se coaduna com a ideia de um método de adivinhação do que se passa na mente do professor, bastante criticado por Garcez (2006), ao debruçar-se sobre a estrutura IRA, típica de sala de aula.

Segundo o autor, essa forma de interação em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor avalia, permite pouca ou nenhuma coconstrução de conhecimento (Ochs, 1995), pois o aluno está sempre tentando adivinhar o que se passa no imaginário do professor e não, de fato, ocupando um lugar de discussão, de exposição de suas ideias, construções e, por vezes, dúvidas.

Nesse sentido, com o excerto acima, podemos presumir que a pergunta feita por Maria Paula (linhas 929 e 930), embora esteja voltada para o que a adolescente “acha”, como uma solicitação de opinião, no dado contexto, se trata de um conhecimento que a adolescente não domina e é natural que, por isso, tomando por base um esquema de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002, [1987]) de aprendizagem em sala de aula, Manuela tente adivinhar a resposta desejada pela terapeuta e arrisque uma troca na ordem das palavras, não necessariamente lógica, o que aponta para uma hipercorreção, uma vez que pudemos notar que essa tentativa de consertar a ordem das palavras na frase reflete um conhecimento que ela já desenvolveu, de análise contrastiva das línguas oral e de sinais.

Interpretamos que Manuela já entendeu que muitas vezes a ordem dos sinais na frase em libras é diferente do que a ordem das palavras na frase em português. Recorrentemente, deve ter sido corrigida nesse sentido e já desenvolveu esse conhecimento.

Com a resposta de Manuela, que é também uma pergunta, Maria Paula explica que a ordem da frase está certa, mas que há duas palavras, nela, que podem mudar (linhas 932 a 944), reforçando a ideia de que a adolescente deve adivinhar o que se passa na mente da terapeuta, já canonizada por um esquema de conhecimento da adolescente (e, possivelmente, também da fonoaudióloga) de estrutura de

participação em sala de aula. Com isso, Manuela resolve não arriscar e apenas balança a cabeça, demonstrando que não pode, naquele momento, atender à solicitação de Maria Paula.

A partir da expressão de Manuela, Maria Paula ocupa um longo turno explicativo (linhas 946 a 962), retomando um conhecimento já, anteriormente, dado à Manuela, sobre o uso ou não de artigo definido antes do substantivo “Aracruz”. Novamente, Maria Paula busca comparações para elucidar a questão e realizar as modificações necessárias na frase da adolescente (“eu tem seis primos NA Aracruz”). Ao final da explicação, Maria Paula pergunta o que deve ser usado antes de Aracruz, tendo em vista a comparação, se “em” ou “no”. Manuela responde, em português oral, na linha 963, que é o “no”, indo de encontro à explicação da terapeuta. O foco aqui está no nível morfosintático do texto.

Com a resposta de Manuela, Maria Paula faz uma nova formulação da explicação, no excerto 30, linhas 964 a 969 e, a partir dessa formulação, Manuela responde, na linha 970, de maneira correspondente ao desejado pela fonoaudióloga. Assim, a fonoaudióloga dá seguimento à mediação.

Excerto 30 – “OLHAR RIO DE JANEIRO PRECISAR –O-”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
26'37''	964 965 966 967 968 969	Maria Paula	OLHAR RIO DE JANEIRO PRECISAR -O- ((escreve sobre o papel, enquanto explica, complementando a explicação sinalizada com a escrita))	Olha... Para o “Riode Janeiro” precisamos usar o “o” (escreve sobre o papel, enquanto explica, complementando a explicação sinalizada com a escrita).
26'45''	970	Manuela	em	“em”
26'46''	971 972 973 974 975	Maria Paula	SIM ((sorri levemente para Manuela)) ESSE PRECISAR-NÃO -O- IGUAL SÃO PAULO ((aponta para a explicação da folha))	Sim... (Sorri levemente para Manuela). Esse daqui não precisa do “o”, igual “São Paulo”... (aponta para a explicação da folha)
27'06''	976 977 978 979	Manuela	((acompanha a explicação com o olhar e o direciona para a folha quando Maria Paula aponta para lá)) em	(Acompanha a explicação com o olhar e o direciona para a folha quando Maria Paula aponta para lá) “em”.

27'12''	980 981	Maria Paula	AQUI N-A TROCAR USAR QUAL?	E aqui onde tem o "na", a gente vai trocar pelo quê?
27'13''	982	Manuela	E-M	"em"
27'15''	983 984 985	Maria Paula	BOM PERFEITO [[EU TER SEIS PRIM@ EU TER MOSTRAR]]	Bom, perfeito... Eu tenho seis primos. Eu tenho seis primos... vou mostrar
27'23''	986	Manuela	seis primos	Seis primos
27'24''	987 988 989 990 991 992	Maria Paula	[[EU TER]] vou [[MOSTRAR]] ((começa a escrever sobre o papel)) VERBO T-E-R ((volta a escrever sobre o papel e escreve por 12 segundos))	Eu tenho... Vou te mostrar (começa a escrever sobre o papel)) VERBO T-E-R ((volta a escrever sobre o papel e escreve por 12 segundos).
27'58''	993 994 995 996	Manuela	((nota-se que manuela acompanha com o olhar o que maria paula está escrevendo))	(Nota-se que Manuela acompanha com o olhar o que Maria Paula está escrevendo)
28'00	997 998	Maria Paula	NÓS O QUÊ? TER COMO COLOCAR?	Nós o quê? Como fica o verbo "ter"?
28'07''	999	Manuela	((Expressão Não Manual "não sei"))	(Expressão Não Manual "não sei")
28'08''	100 0 100 1 100 2	Maria Paula	((volta a escrever sobre o papel)) NÓS O QUÊ? PODER CHUTAR	(volta a escrever sobre o papel) Nós... o quê? Pode chutar.
28'20''	100 3	Manuela	ai não sei	Ai, não sei...
28'22''	100 4	Maria Paula	TENTAR QUALQUER	Tenta qualquer coisa.
28'24''	100 5	Manuela	ah não lembro	Ah, não lembro.
28'26''	100 6 100 7	Maria Paula	ESSE PERDER NADA CHUTAR QUALQUER	Aqui não vai perder nada. Pode chutar.
28'29''	100 8	Manuela	ai não sei	Ai não sei.
28'31''	100 9 101 0	Maria Paula	TENTAR QUALQUER ((estende o lápis para Manuela))	Tenta qualquer coisa...
28'34''	101 1	Manuela	eu não lembro	eu não lembro

Maria Paula avalia positivamente a resposta de Manuela (linhas 971 a 975) e repete, de certa maneira a explicação, como forma, também, de formulação (Garfinkel e Sacks, 1970) e, para, de fato, confirmar o entendimento da adolescente, que acompanha toda a explicação, atentamente, com o olhar (linhas 976 a 979). A fonoaudióloga pergunta (linhas 980 e 981), novamente, o que deve ser colocado no lugar do “na”, na frase feita pela adolescente. E Manuela, pela segunda vez, corresponde à expectativa da terapeuta, quando responde “E-M”, em Libras, na linha 982. Então, Maria Paula avalia positivamente em Libras a resposta da adolescente, nas linhas 983 a 985 e, rapidamente, conduz a aluna na interação para o próximo elemento da frase a ser mexido, o verbo “ter” conjugado de forma equivocada, de acordo com a gramática da língua portuguesa.

Nesse momento, Manuela acompanha a explicação, e oraliza o trecho da frase apontado por Maria Paula (986). Notando que Manuela acompanha atentamente a explicação, Maria Paula anuncia, em Libras, que fará a conjugação do presente do verbo “ter” no papel (linhas 987 a 992), enquanto a adolescente acompanha toda a ação com presença no olhar (linhas 993 a 996). Então, Maria Paula, por meio da Libras, questiona Manuela, em referência ao esquema escrito da folha, qual forma verbal deve ser posta ao lado do pronome “nós” e a adolescente responde que não sabe, com movimento de cabeça, ombros e expressão facial, uma Expressão Não-Manual da Língua de Sinais para “não sei” (linha 999).

Com isso, Maria Paula insiste, em Libras, para que a adolescente “chute” uma resposta, arrisque uma tentativa. Percebemos a insistência da fonoaudióloga das linhas 1000 a 1002, 1004, 1106-1007, 1009-1010, em Libras, para que a adolescente tente responder algo e, ao mesmo tempo, notamos Manuela negando arriscar-se, em português oral. Aqui, a alternância de código parece configurar uma pista de contextualização (Blom e Gumperz, 2002 [1972]) de que a adolescente não está, neste momento, interessada na atividade – possivelmente motivada pelo medo de “errar”, baseado em um esquema de conhecimento (Tannen e Wallat, 2002, [1987]) de sala de aula, já referido anteriormente ou, simplesmente, por já ter-se passado mais da metade do tempo do atendimento, totalmente voltado para a re(con)textualização do relato da participante, evidenciando dificuldades dela, o que, naturalmente, lhe gera desconforto.

No excerto 31, observamos Maria Paula oferecendo “dicas” à Manuela, sobre a resposta acerca do verbo ter no presente, elaborando uma conjugação

completa, com todos os pronomes pessoais, a fim de realizar modificações na concordância feita pela adolescente na frase (“Eu TEM seis primos na Aracruz”). Maria Paula, com a Libras, afirma que a primeira letra, para a forma verbal correspondente ao pronome pessoal apontado por ela, é o “T” (linha 1012), enquanto Manuela acompanha de maneira reflexiva as considerações da fonoaudióloga (linhas 1013 a 1015).

Excerto 31 – “COMEÇAR PRIMEIR@ LETRA É -T-”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
28'38''	1012	Maria Paula	COMEÇAR PRIMEIR@ LETRA É -T-	A primeira letra é “t”...
28'43''	1013 1014 1015	Manuela	((franze as sobrancelhas em expressão de pensamento))	(Franze as sobrancelhas em expressão de pensamento)
28'48''	1016 1017 1018 1019 1020	Maria Paula	((faz na explicação escrita uma espécie de “forca” e aponta para o terceiro espaço da “forca”)) COMO?	(Faz na explicação escrita uma espécie de “forca” e aponta para o terceiro espaço da “forca”) Como é?
28'53''	1021	Manuela	m?	“m”?
28'53''	1022 1023 1024	Maria Paula	SIM TENTAR ((entrega o lápis e a folha à Manuela))	Sim, tenta... (entrega o lápis e a folha à Manuela)
28'55''	1025 1026 1027	Manuela	((aceita o lápis e a folha e começa a escrever))	(Aceita o lápis e a folha e começa a escrever)
29'10''	1028 1029 1030 1031	Maria Paula	CERT@ DEPOIS CONTINUAR ((pega o lápis e a folha e escreve mais alguma explicação)) ELE?	Certo... Aí depois continua (pega o lápis e a folha e escreve mais alguma explicação). Ele?
29'16''	1032 1033 1034 1035	Manuela	((olhar de quem está pensando e acompanhando atentamente a mediação da fonoaudióloga))	(Olhar de quem está pensando e acompanhando atentamente a mediação da fonoaudióloga).
29'28''	1036 1037	Maria Paula	((entrega o lápis e o papel à Manuela))	(Entrega o lápis e o papel à Manuela).
29'29''	1038	Manuela	((começa a escrever))	(Começa a escrever)
29'41''	1039 1040 1041 1042 1043	Maria Paula	AGORA P-R-E-S-E-N-T-E ELE TER QUASE QUASE IR POUCO MAIS ELE ((pega o lápis para complementar a explicação))	Agora, no presente. Vamos ver como ficaria o verbo “ter” para “ele”. Falta pouco, vamos mais um pouco (pega o lápis para

				complementar a explicação).
29'52''	1044 1045	Manuela	((coça a cabeça em expressão de pensamento))	(Coça a cabeça em expressão de pensamento).

O objetivo da fonoaudióloga parece ser resgatar o conhecimento da adolescente, do qual ela não se apropriou totalmente ainda. Então, Maria Paula busca estratégias de relembrar o conhecimento, dando inputs, em vez de respostas prontas, para estimular a cognição, a memória, o raciocínio gramatical também, que Manuela certamente possui, tanto por sua trajetória escolar, como também pela maneira como escreve, participa e se coloca diante da terapeuta durante o atendimento.

Manuela arrisca uma letra que possa estar no verbo em questão, solicitado pela fonoaudióloga, oralizando “ême?”, na linha 1021. A fonoaudióloga, numa espécie de “jogo da forca” confirma que a letra “m” está, sim, presente no referido verbo (linha 1022 a 1024). Ambas completam juntas a conjugação do verbo, mediada pela Libras por Maria Paula, enquanto Manuela escreve, de acordo com as intervenções didáticas da fonoaudióloga (linhas 1028 a 1045).

No excerto 32, Maria Paula continua a dirigir a atividade, através da Libras, de “adivinhação” de cada forma verbal para o pronome pessoal correspondente, no presente, em português. Na ordem, a fonoaudióloga pergunta como ficaria o verbo para o sujeito “ele” (linhas 1046 a 1051) e, após a resposta a adequada escrita por Manuela no papel (linhas 1052 a 1055), Maria Paula dá seguimento ao propósito da atividade e chega ao pronome pessoal “eu” (linha 1056), finalmente, a forma verbal necessária para a alteração da frase.

Excerto 32 – “T-E-N-H-O”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
29'52'	1046 1047 1048 1049 1050 1051	Maria Paula	((escreve a explicação no papel e aponta para o papel enquanto sinaliza)) ELE TER ENTENDER? ENTÃO ELE T-E-M ((aponta para o papel))	(Escreve a explicação no papel e aponta para o papel enquanto sinaliza). Ele TER (sinaliza em Libras), então ficaria “ele tem”?
30'10'	1052 1053 1054 1055	Manuela	((escreve no papel, conforme solicitado pela linguagem corporal da fonoaudióloga))	(Escreve no papel, conforme solicitado pela

				linguagem corporal da fonoaudióloga)
30'13'	1056	Maria Paula	EU?	Eu?
30'13'	1057 1058 1059 1060	Manuela	((aperta os olhos com força como alguém que está tentando encontrar a resposta))	(aperta os olhos com força como alguém que está tentando encontrar a resposta)
30'17'	1061 1062 1063	Maria Paula	((escreve sobre o papel dando continuidade à explicação))	(escreve sobre o papel dando continuidade à explicação)
30'25'	1064 1065 1066 1067 1068 1069 1070	Manuela	((observa o que maria paula escreve e, em seguida, bate com a mão na própria testa como quem se dá conta de determinado entendimento))	(observa o que Maria Paula escreve e, em seguida, bate com a mão na própria testa como quem se dá conta de determinado entendimento.
30'26'	1071 1072 1073 1074 1075	Maria Paula	TER ((sinaliza com entusiasmo e entrega o lápis à Manuela para que a adolescente possa dar continuidade à atividade))	"Ter" (sinaliza com entusiasmo e entrega o lápis à Manuela para que a adolescente possa dar continuidade à atividade).
30'30'	1076 1077	Manuela	((toma o lápis à mão e escreve))	(Toma o lápis à mão e escreve)
30'31'	1078	Maria Paula	T-E-N-H-O	T-E-N-H-O
30'32'	1079	Manuela	((continua a escrever))	(Continua a escrever)
30'36'	1080	Maria Paula	CERTO CERTO EU?	Certo, certo. E "eu"?
30'53'	1081	Manuela	tenho	Tenho.
30'54'	1082 1083	Maria Paula	((aponta para o texto escrito sobre o papel))	(Aponta para o texto escrito sobre o papel)
30'55'	1084	Manuela	seis primos em aracruz	Seis primos em Aracruz.
30'58'	1085 1086 1087	Maria Paula	((sorri para Manuela e entrega o lápis para ela)) uhu:::l	(Sorri para Manuela e entrega o lápis para ela). Uhuuul!
31'03'	1088 1089 1090 1091 1092	Manuela	((volta à reconstrução textual, com o lápis à mão e o rosto levemente abaixado, em direção à folha))	(Volta à reconstrução textual, com o lápis à mão e o rosto levemente abaixado, em direção à folha)
31'40'	1093 1094 1095	Maria Paula	((observa o que Manuela escreve)) PERFEITO AGORA TEMPO FIM FALTAR POUCO	(Observa o que Manuela escreve). Perfeito. Agora

	1096 1097 1098 1099 1100 1101 1102 1103		MAS EU PEDIR VOCÊ AVISAR MAMÃE PAPAI AJUDAR LEMBRAR SEMANA-PRÓXIMA TRAZER FOTO PRECISAR-NÃO TRAZER FOTO PAPEL SÓ PODE 2sMENSAGEM1s EU IMPRIMIR EU TRAZER NÓS FAZER COLAR PREPARAR BOM?	acabou o nosso tempo. Ficou faltando só um pouco. Eu vou pedira pra você falar com sua mãe e seu pai também pra ajuda-los a lembrar de trazer as fotos para a próxima semana. Na verdade, não precisa trazer a foto impressa. É só lembrar de me mandar por mensagem que eu mesma imprimo, pra gente preparar aquele esquema de colagem, tudo bem?
32'08' ,	1104 1105 1106	Manuela	SIM minha bolsa ((aponta para a bolsa, pedindo que a fonoaudióloga a pegue))	Sim... Minha bolsa (aponta para a bolsa, pedindo que a fonoaudióloga a pegue).

Notamos, aqui, que a resposta da adolescente, nas linhas 1052 a 1055, não se dá em português oral, como em outras vezes, mas em português escrito, conforme requerido na atividade, o que demonstra, neste momento, um forte alinhamento da adolescente para com a proposta da terapeuta.

Na continuação da atividade, Manuela parece se dar conta do equívoco cometido por ela ao escrever a frase “Eu TEM seis primos na Arracruz”, fazendo expressões faciais correspondentes a isso, nas linhas 1064 a 1070. Percebemos que a fonoaudióloga busca oferecer explicações, de maneira didática e pedagógica, que permitam que a própria adolescente avalie sua escrita.

Com isso, Maria Paula e Manuela constroem, em conjunto e de forma colaborativa, a forma verbal “tenho”, pois enquanto Manuela começa a escrever (linha 1076 e 1077), Maria Paula intervém e, notando que a adolescente apresenta um bom desenvolvimento nessa atividade, complementa o verbo em datilologia, para ajudá-la, na linha 1078.

Manuela, assim, continua a escrever, agora num processo de autocorreção (linha 1079) e, para confirmar se a adolescente compreendeu, Maria Paula, pergunta, em Libras, na linha 1080, “EU?”, em expressão interrogativa, para que a adolescente complemente, uma estratégia bastante utilizada para o desenvolvimento e resgate de conhecimentos em desenvolvimento. Com isso,

Manuela responde “tenho”, em português oral, na linha 1081, demonstrando boa compreensão.

Maria Paula, então, já finalizando o atendimento, aponta (linhas 1082 e 1083) para a frase inicialmente escrita pela adolescente para que ela mesma, agora, possa fazer as alterações necessárias, com base nas explicações do atendimento. Manuela lê parte da frase em voz alta, fazendo a troca de “na” por “em” (linha 1084), conforme lembrado pela mediadora em momento inicial. Maria Paula sorri, em gesto de avaliação positiva (linha 1085 a 1087), emitindo um sonoro “uhuuul”, em comemoração ao desempenho da adolescente.

Manuela termina de escrever (linhas 1088 a 1092) e, após, Maria Paula dá orientações, da linha 1093 a 1103, à adolescente para uma atividade a ser realizada dali a duas semanas: a confecção do álbum de memória da viagem, para complementar o texto em construção, formando um livro de autoria da própria adolescente sobre o relato em questão. Manuela confirma que levará o material e pede que a fonoaudióloga lhe alcance a bolsa (linhas 1104 a 1106), pois já é o fim do atendimento.

No excerto 33, Maria Paula, no primeiro turno, orienta Manuela, em Libras, para um pequeno reparo na quarta frase do texto da adolescente (linhas 1107 a 1113). Durante o reparo, a fonoaudióloga avalia positivamente a sentença construída por Manuela e anuncia que há algo que pode ser melhorado. Para isso, Maria Paula elabora uma pergunta. A fonoaudióloga indaga onde a avó de Manuela mora, já que a frase em questão é “eu dormi na minha vovó”.

Excerto 33 – “ERRAD@ NÃO SÓ MELHORAR ERRAD@ NÃO”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
12'59''	1107 1108 1109 1110 1111 1112 1113	Maria Paula	AQUI ((apontando para o texto)) EU DORMIR N-A MEU minha VOVÓ AVISAR FRASE BOM MAS BOM CERTO MAS PODER MELHORAR EXEMPLO DORMIR ME@ VOVÓ SEU VOVÓ MORAR ONDE?	Aqui (apontando para o texto), “eu dormi na minha vovó”. A frase está boa, está certa, mas pode melhorar. Por exemplo... Sua avó mora onde?
13'29''	1114	Manuela	ESPÍRITO SANTO	Espírito Santo.
13'31''	1115	Maria Paula	MAS LUGAR? RUA?	Mas onde: Mora na rua w
13'33''	1116	Manuela	Não CASA	Não, numa casa.

13'35''	1117 1118 1119	Maria Paula	CASA ((sorrindo em expressão de aprovação)) N-A CASA D-A [[ME@ VOVÓ]]	Numa casa... (sorrindo em expressão de aprovação) "Na casa da minha vovó"
13'43''	1120	Manuela	eu tá errado	Eu escrevi errado.
13'44''	1121 1122 1123 1124	Maria Paula	ERRAD@ NÃO SÓ MELHORAR ERRAD@ NÃO ((pega o lápis no estojo e entrega à Manuela))	Não, não está errado. (Pega o lápis no estojo e entrega à Manuela). Só pode melhorar, mas errado não está.
14'07''	1125 1126 1127 1128	Manuela	((pega o lápis e começa a re(con)textualização, depois de vinte segundos fala com maria paula)) eu esqueci	(Pega o lápis e começa a re(con)textualização, depois de vinte segundos fala com Maria Paula, eu esqueci.
14'20''	1129 1130 1131 1132 1133	Maria Paula	((com as mãos ocupadas pegando um material didático na bolsa)) eu dormi na casa da minha vovó	(Com as mãos ocupadas pegando um material didático na bolsa) "Eu dormi na casa da minha vovó"
14'25''	1134	Manuela	((volta a escrever))	(Volta a escrever)

Manuela responde, em Libras, sinalizando “ESPÍRITO SANTO” (linha 1114). Maria Paula, buscando uma resposta mais específica, em vista de completar a sentença da adolescente com a palavra “casa”, faz o sinal de “RUA”, em Libras, em expressão facial de pergunta (linha 1115), no sentido de provocar um estranhamento, para que a adolescente atenda ao esperado pela terapeuta. Manuela, rapidamente, responde que não, sua avó mora em uma casa, em alternância de código, sendo “não” em língua oral e “CASA”, em Língua de Sinais (linha 1116).

Maria Paula repete o sinal de CASA, em expressão facial de aprovação e insere a palavra na frase, fornecendo um modelo para que Manuela possa utilizá-lo no processo de reescrita (linha 1117 a 1119). O modelo é oferecido em sobreposição e alternância de código e a Libras, nesse caso, é apresentada com a gramática do português – o que, em outros contextos, não seria o ideal, já que cada língua possui sua gramática específica; mas faz sentido para o propósito da atividade, voltada para o português escrito, sendo a Libras uma ferramenta para explicação e mediação da atividade.

Ao observar o modelo de frase executado pela fonoaudióloga, Manuela autoavalia sua frase de forma negativa, afirmando, como em outras vezes, que “eu

tá errado” (linha 1120). Na sequência, notamos, mais uma vez, a terapeuta buscando atenuar a autoavaliação negativa da adolescente, afirmando em Libras, que não está errado, mas que pode melhorar (linhas 1121 a 1124). Com isso, Manuela retorna a escrever e conclui esta parte da atividade (linhas 1125 a 1128, 1134).

Nesse excerto, percebemos a importância da Libras no processo de desenvolvimento do português escrito e observamos, também, a mediação da fonoaudióloga de maneira bastante construtiva, sempre fazendo perguntas, em vez de apresentar respostas prontas e buscando contornar a situação quando a adolescente se avalia negativamente. Percebemos, ainda, Manuela sendo participativa na atividade, atenta e colaborativa, o que confirma o efeito positivo da mediação em Libras.

No excerto 34, inicia-se o processo de re(con)textualização conjunta da penúltima frase do texto de Manuela. Na linha 1150, notamos uma breve orientação da fonoaudióloga em português oral, “vamos pra próxima”. Manuela interage bem com a terapeuta, rindo e dizendo algo, porém, pelas nossa gravação, a fala está ininteligível (linhas 1151 a 1153). Então, Maria Paula começa, de fato, a re(con)textualização, aproximando-se do papel e, agora, retomando à Libras, pede que Manuela olhe para o texto (linhas 1154 a 1159). Notamos que, aqui, o uso da Libras pela terapeuta aponta para uma pista de contextualização com relação ao início da atividade propriamente dita, sendo a Língua de Sinais, a língua institucional, nesse caso.

Excerto 34 – “vamos para a próxima”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
15'18''	1150	Maria Paula	vamos para a próxima	Vamos para a próxima.
15'20''	1151 1152 1153	Manuela	((fala ininteligível, rindo e olhando para a fonoaudióloga))	(Fala ininteligível, rindo e olhando para a fonoaudióloga)
15'24''	1154 1155 1156 1157	Maria Paula	((inclinando-se em direção à mesa, onde está o papel com o texto, com lápis à mão)) eu vo::u?	(Inclinando-se em direção à mesa, onde está o papel com o texto, com lápis à mão), eu

	1158 1159		OLHAR ((com o lápis, aponta para o texto))	vou? Olha aqui (com o lápis, aponta para o texto).
15'30''	1160 1161	Manuela	((acompanha o texto com o olhar)) passado	(Acompanha o texto com o olhar). Passado
15'32''	1162 1163	Maria Paula	PASSADO JÁ cê já PASSADO foi né? [[OU VAI?]]	É passado porque você já foi, né? Ou você ainda vai?
15'37''	1164	Manuela	JÁ PASSADO	Já fui.
15'40''	1165 1166 1167	Maria Paula	((inclina-se em direção ao papel, apontando para a explicação escrita))	(Inclina-se em direção ao papel, apontando para a explicação escrita).
15'44''	1168 1169 1170 1171	Manuela	fui ((retraí o lábio inferior e assente com a cabeça em expressão reflexiva))	Fui (retraí o lábio inferior e assente com a cabeça em expressão reflexiva).
15'49''	1172 1173	Maria Paula	espera aí ((aponta para o texto))	Espera aí (aponta para o texto)
15'50''	1174	Manuela	ah não é [[EM]]	Ah, não! É "em".
15'51''	1175 1176 1177 1178 1179	Maria Paula	((sorri e estende o polegar em sinal afirmativo. em seguida, volta a escrever sobre o papel))	(Sorri e estende o polegar em sinal afirmativo. em seguida, volta a escrever sobre o papel).
15'55''	1180 1181 1182 1183	Manuela	((acompanha atentamente, com o olhar, sorrindo, o que maria paula está escrevendo))	(Acompanha atentamente, com o olhar, sorrindo, o que Maria Paula está escrevendo).
16'09''	1184 1185 1186	Maria Paula	((tira o olhar do que está escrevendo e o direciona para manuela))	(Tira o olhar do que está escrevendo e o direciona para Manuela).
16'10''	1187 1188 1189	Manuela	((olha para Maria Paula, em expressão facial de pergunta))	(Olha para Maria Paula, em expressão facial de pergunta).
16'11''	1190 1191 1192	Maria Paula	ENTENDER? ((referindo-se à explicação escrita na folha))	Entendeu? (referindo-se à explicação escrita na folha).
16'12''	1193 1194 1195 1196	Manuela	uhum ((com o queixo apoiado na mão, olhando para o texto e em ENM de "sim"))	Uhum (com o queixo apoiado na mão, olhando para o texto e em ENM de "sim").

Então, Maria Paula, em Libras, inicia a mediação por perguntas eliciadoras (Perroni, 1992). Olhando para a frase em que Manuela escreveu “eu vou na Aracruz

em 28 dezembro 2017 e 31 janeiro 2018”, a fonoaudióloga pergunta se a adolescente “foi” ou ainda “vai” (linhas 1162 e 1163). Manuela responde, também em Libras, que já foi (linha 1164). Observamos que Manuela está atenta à mediação e é colaborativa para com a terapeuta.

Na interação registrada no excerto 34, percebemos que quase não há explicações orais ou em Libras, mas o uso do papel e do lápis é fundamental como mediadores no processo de re(con)textualização. Com uma única pergunta mediadora feita em Libras (linha 1190), a fonoaudióloga consegue mediar a atividade, escrevendo e apontando para o papel e, deixando que a adolescente reflita.

No papel, Maria Paula explica que o passado do verbo ir, na primeira pessoa do singular é “fui” e não “vou” (linhas 1190 a 1192), aproveitando a resposta, em Libras, de Manuela, quando disse que “foi” em Aracruz, no passado. Nesse ponto, a adolescente usou o sinal “passado” para designar o tempo verbal, já que em Libras, esse aspecto gramatical é dado pelo contexto. Então, aproveitando o sinal “passado”, Maria Paula escreve na folha a palavra “passado” (linhas 1165 a 1167) também e isso torna mais fácil a explicação, dado o contexto interacional. Manuela lê, em voz alta a palavra “fui”, que está contida na explicação escrita da fonoaudióloga (linha 1168) e, pela expressão corporal e facial, demonstra ter entendido a explicação, mais uma vez, em nível morfossintático.

Em seguida, Maria Paula aponta o “na”, na frase de Manuela e olha para a adolescente (linhas 1172 a 1173). Pela troca de olhar, Manuela rapidamente relembra de uma explicação anterior e exclama (linha 1174) “ah, não... é ‘em’”, em língua oral. Maria Paula avalia positivamente o *insight* de Manuela (linha 1175 a 1179) e dá continuidade à explicação por escrito, enquanto Manuela acompanha com bastante atenção (linhas 1180 a 1183). Na linha 1187, Manuela levanta sobrancelha e franze a testa, Expressão Não Manual da Libras com o significado gramatical de interrogação ou pergunta. Por isso, Maria Paula rompe a ausência de diálogo sinalizado ou oralizado e pergunta, em Libras, “ENTENDER” (linha 1190). Manuela confirma ter compreendido com “uhum”, em língua oral, na linha 1193.

No excerto 35, a estratégia de mediação por escrito continua e Maria Paula, novamente, utiliza o papel (linhas 1197 a 1199), enquanto Manuela acompanha tudo com o olhar (linhas 1200 a 1202). Maria Paula usa a Libras para se referir ao principal, que está no papel, fazendo o sinal de “EXEMPLO”, na linha 1203,

enquanto aponta para uma explicação escrita e, depois, o sinal “MELHOR”, também apontando para o papel, na linha 1204.

Excerto 35 – “é diferente (...) você escreveu?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
16'15''	1197 1198 1199	Maria Paula	((vira a folha e volta a escrever mais alguma explicação))	(Vira a folha e volta a escrever mais alguma explicação)
16'19''	1200 1201 1202	Manuela	((acompanha fixamente com o olhar o que Maria Paula está escrevendo))	(Acompanha fixamente com o olhar o que Maria Paula está escrevendo)
16'45''	1203 1204 1205	Maria Paula	EXEMPLO ((escreve sobre o papel)) MELHOR ((volta a escrever))	Por exemplo (escreve sobre o papel), fica melhor... (volta a escrever)
16'50''	1206 1207 1208 1209 1210 1211	Manuela	((acompanha com os olhos fixos no que maria paula escreve. após 13 segundos, fala ininteligível, apontando para o texto))	(Acompanha com os olhos fixos no que maria paula escreve. após 13 segundos, fala ininteligível, apontando para o texto).
17'03''	1212 1213 1214 1215 1216	Maria Paula	SIM ((volta a escrever e, após 20 segundos, fala com manuela)) [[OLHAR]] lá E-M ((aponta para o texto))	Sim... (volta a escrever e, após 20 segundos, fala com Manuela) ó, lá é “em” (aponta para o texto)
17'25''	1217 1218 1219 1220	Manuela	em ((dividindo o olhar entre a fonoaudióloga e o papel para onde ela aponta)) ()	Em... (dividindo o olhar entre a fonoaudióloga e o papel para onde ela aponta), (fala ininteligível)
17'27''	1221 1222	Maria Paula	CERTO LUGAR EXEMPLO LUGAR ((escreve algo no papel))	Certo, agora vamos ver o lugar. Olha o exemplo de lugar (escreve algo no papel)
17'35''	1223 1224	Manuela	é diferente ((aponta para o papel)) você escreveu?	É diferente (aponta para o papel), você escreveu?
17'39''	1225 1226 1227	Maria Paula	o ((volta a escrever)) QUALQUER DEPOIS ((vira o papel)) PASSADO F-U-I	“O” (volta a escrever), qualquer um que esteja depois (vira o papel)... No passado fica “fui”.
18'05''	1228	Manuela	fui	Fui.

Manuela acompanha toda a explicação escrita (linhas 1206 a 1211), que é interrompida poucas vezes por algumas sinalizações da fonoaudióloga que remetem e enfatizam o que está escrito no papel, como nas linhas 1212, 1214, 1215 e, ainda, 1221, 1226 e 1227. A estratégia mostra-se eficiente quando, ao final, Manuela oraliza “fui” (linha 1228), reparando, finalmente, o ponto indicado pela fonoaudióloga no início do processo.

No excerto 36, Maria Paula executa o reparo de “na” para “em”. Aqui, é importante observar que, possivelmente, a troca pela proposição “a” ou “para, talvez, se apresentasse mais adequada, porém, em um processo de aprimoramento de escrita de surdo é importante, também, valorizar, a construção do próprio surdo e, ainda, enfatizar determinado conhecimento que esteja em desenvolvimento. Nesse caso, a fonoaudióloga optou por manter o pronome indicativo, retirando apenas o artigo “a”, conforme já havia sido explicado anteriormente à Manuela.

Excerto 36 – “E-M”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
18'07''	1229	Maria Paula	E-M	“E-M”.
18'07''	1130	Manuela	em aracruz	Em Aracruz.
18'09''	1131	Maria Paula	((volta a escrever))	(Volta a escrever)
18'10''	1132 1133	Manuela	foi dezembro eu acho foi dezembro	Foi em dezembro. Eu acho que foi em dezembro.
18'21''	1134 1135 1136	Maria Paula	((escrevendo, aponta para o texto e olha para Manuela))	(Escrevendo, aponta para o texto e olha para Manuela).
18'21''	1137	Manuela	em dezembro	Em dezembro.
18'22''	1138	Maria Paula	entendeu?	Entendeu?
18'25''	1139	Manuela	entendi	Entendi.
18'26''	1140 1141	Maria Paula	((entrega o lápis à Manuela))	(Entrega o lápis à Manuela)
18'29''	1142 1143 1144 1145	Manuela	((segura o lápis e se inclina, aproximando da folha que está sobre a mesa))	(Segura o lápis e se inclina, aproximando da folha que está sobre a mesa).
18'31''	1146	Maria Paula	EU PASSADO	Eu fui...
18'34''	1147 1148 1149 1150	Manuela	eu fui ((fala enquanto escreve)) em aracruz eu escrevi errado eu fiz errado	Eu fui. (fala enquanto escreve) em Aracruz. Eu escrevi errado. Eu fiz errado.

18'43''	1151	Maria Paula	tá certo tá certo	Tá certo, tá certo.
18'49''	1152 1153	Manuela	((ri e volta a escrever)) eu esqueci	(Ri e volta a escrever). Eu esqueci...
19'07''	1154 1155	Maria Paula	DEZEMBRO QUANDO VINTE E SEIS?	Que dia de dezembro? Vinte e seis?
19'09''	1156	Manuela	vinte e sete	Vinte e sete.
19'12''	1157 1158	Maria Paula	em dezembro? D-O ANO PASSADO	Em Dezembro? Do ano passado...
19'12''	1159 1160	Manuela	do ano passado ((volta a escrever))	Do ano passado (volta a escrever).

Assim, fonoaudióloga e adolescente relembram o “em”, nas linhas 1229 e 1230 e, quanto ao elemento “data”, a fonoaudióloga decide sintetizá-lo, orientando Manuela a escrever “em dezembro do ano passado” (linhas 1157 a 1558), já que a precisão da data da viagem, inicialmente, havia sido colocada após mediação da própria fonoaudióloga somente para fim de orientação temporal.

Aqui, notamos que há participação da adolescente em português oral, majoritariamente e, considerando a presença do olhar e a execução das tarefas solicitadas, entendemos que a alternância ao código institucional (Libras) ocorre a partir do momento em que a terapeuta passa a utilizar mais o português escrito como mediador do que a própria Libras. A adolescente, então, adequa o código da interação ao código da instrução, na modalidade oral. Entendemos assim que este recurso é utilizado por Manuela como forma de manutenção do enquadre e adequação ao código em curso, ainda que em outra modalidade.

No excerto 37, há uma interação entre a adolescente e a fonoaudióloga antes da modificação da frase. Percebemos que esta interação, em que o tópico conversacional ainda não é a re(con)textualização propriamente dita, se dá em língua oral. Nesse caso, a língua oral é uma pista de contextualização de mudança de enquadre. Maria Paula comemora, na linha 1161, exclamando, em português oral “ú:::ltimo” e Manuela, surpreende-se e, acompanhando o código linguístico, oraliza “já?” (linha 1162).

Excerto 37 – “ú:::ltimo”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
19'31''	1161	Maria Paula	ú:::ltimo	Último!!

19'34''	1162	Manuela	já?	Já?
19'34''	1163	Maria Paula	já	Já!
19'38''	1164 1165	Manuela	tá quase ((olhando as horas no celular))	Tá quase (olhando as horas no celular).
19'39''	1166 1167 1168 1169	Maria Paula	vai dar tempo fica calma ((rindo)) como você acha ACHAR que pode ficar [[MELHOR]]	Vai dar tempo, fica calma (rindo). Como você acha que pode ficar melhor?
19'50''	1170 1171 1172 1173	Manuela	((coloca a mão no queixo em expressão pensativa e olha para a fonoaudióloga))	(Coloca a mão no queixo em expressão pensativa e olha para a fonoaudióloga).
20'03''	1174	Maria Paula	ó ((escreve na folha))	Ó... (escreve na folha).
20'03''	1175 1176 1177	Manuela	((observa o que maria paula está escrevendo por 10 segundos)) ()errado	(Observa o que Maria Paula está escrevendo por 10 segundos), (fala ininteligível) errado.
20'14''	1178 1179	Maria Paula	ACHAR MELHORAR OLHAR COMO ((volta a escrever))	Eu acho que pode melhorar assim... (volta a escrever)
20'19''	1180 1181 1182	Manuela	((observa atentamente o que maria paula está escrevendo))	(Observa atentamente o que Maria Paula está escrevendo).
20'54''	1183 1184	Maria Paula	((apontando para o texto)) será?	(Apontando para o texto), será?
20'58''	1185	Manuela	() com família	(Fala ininteligível) com família.
21'03''	1186 1187 1188 1189	Maria Paula	JUNTO ((escrevendo no papel e olhando para Manuela)) TER EU FAMÍLIA O QUÊ TER? MEU FAMÍLIA	Junto (escrevendo no papel e olhando para Manuela). Eu e minha família... O quê que tem?
21'12''	1190 1191 1192 1193 1194	Manuela	((vira a folha que está nas mãos de maria paula)) () ((lendo o que está escrito na folha)) é verdade	(Vira a folha que está nas mãos de Maria Paula, (fala ininteligível, lendo o que está escrito na folha). É verdade...

Maria Paula confirma (linha 1163) e, ainda em língua oral, Manuela vê as horas no celular e afirma “tá quase”. Em seguida, Maria Paula orienta a interação para o propósito institucional (Drew e Heritage, 1992) e, neste momento, a fonoaudióloga realiza alternância de código em sua fala (linhas 1166 a 1169). Podemos interpretar tal alternância como uma pista de contextualização de

mudança para o enquadre “re(con)textualização”. A fonoaudióloga, neste turno, em Libras e português oral, medeia a re(con)textualização com uma pergunta aberta, sobre como a frase pode ser melhorada – o que seria mais adequado para narração quando a criança ou adolescente já é capaz de narrar monologicamente. Quando não, entendemos que é mais produtivo o uso de perguntas do tipo QU ou S/N, conforme confirmado também em nossas análises.

Manuela pensa e nada responde, embora demonstre estar alinhada à atividade (linhas 1170 a 1173), então Maria Paula resolve escrever, realizando a mediação através de explicações escritas e, a partir do que escreve, sinaliza, em Libras, para interagir com a adolescente (linhas 1178 e 1179), repetindo sua pergunta de estilo produtivo. Manuela analisa o que a fonoaudióloga escreveu (linhas 1180 a 1182) e a terapeuta oraliza “será?”, em relação ao que está escrito no papel. Em Libras, nas linhas 1186 a 1189, Maria Paula, novamente de maneira interrogativa, sugere uma alteração na frase de Manuela, enquanto refere-se ainda ao papel. Percebemos que Manuela lê o que Maria Paula escreveu e raciocina junto à mediação da fonoaudióloga, concordando com a mediação, em português oral, “é verdade” (linha 1193 e 1194).

Agora, no excerto 38, Maria Paula prioriza a mediação em Libras em detrimento da ferramenta escrita. As perguntas de diferentes estilos, continuam presentes como sua estratégia de mediação principal. A fonoaudióloga, voltando-se à frase da adolescente, “tem ano novo tem minha família tem churrasco”, busca incitar uma reflexão por parte da adolescente sobre sua frase e pergunta, em Libras, como se deu esse churrasco, no reveillon (linhas 1195 e 1196). A fonoaudióloga complementa sua mediação, respondendo ela mesma, em Libras, que o churrasco foi “feito”, inserindo o verbo “fazer” no contexto, em vez do verbo “ter”, escolhido pela adolescente (linha 1198).

Excerto 38 – “eu passei ano novo em aracruz E-M?”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
21'18''	1195 1196	Maria Paula	CHURRASCO SÓ JÁ PRONTO? TER FOGOS CÉU CHURRASCO?	O churrasco já estava lá pronto e vocês só viram os fogos e comeram churrasco?
21'30''	1197	Manuela	NÃO	Não

21'32''	1198 1199	Maria Paula	NÓS FAZER fizemos CHURRASCO	Nós fizemos churrasco.
21'36''	1200	Manuela	SIM SIM	Sim, sim
21'45''	1201 1202 1203	Maria Paula	EU PESSOAS FALAR A-N-O N- O-V-O SEMPRE ((começa a escrever no papel))	Quando nós falamos em Ano Novo, nós sempre falamos... (começa a escrever no papel)
21'51''	1204 1205 1206	Manuela	((acompanha com o olhar o que a fonoaudióloga está escrevendo))	(Acompanha com o olhar o que a fonoaudióloga está escrevendo)
21'52''	1207 1208 1209 1210	Maria Paula	SEMPRE PESSOAS FALAR ANO NOVO PESSOAS USAR VERBO QUAL? ((começa a escrever))	Sempre que as pessoas falam sobre o Ano Novo, sabe qual é o verbo que elas usam? (Começa a escrever).
22'09''	1211 1212	Manuela	passar ((lendo o que maria paula escreveu))	Passar (lendo o que Maria Paula escreveu).
22'10''	1213 1214	Maria Paula	SEMPRE PESSOAS USAR ESSE VERBO EXEMPLO ((escreve))	As pessoas sempre usam esse verbo, por exemplo (escreve).
22'30''	1215 1216	Manuela	() ((lendo o que maria paula escreveu))	(Fala ininteligível, lendo o que Maria Paula escreveu).
22'32''	1217 1218 1219 1220 1221 1222	Maria Paula	CERTO MAS PORTUGUÊS SEMPRE PESSOA FALAR TEMA ANO NOVO USAR VERBO QUAL? P-A-S-S-A-R LUGAR VOCÊ P- A-S-S-O-U? ((volta a escrever))	Certo... Mas em português, semore que a pessoa fala sobre o Ano Novo, sabe qual é o verbo que se usa? Passar! Onde você passou o Ano Novo?
22'54''	1223	Manuela	()	(Fala ininteligível).
22'57''	1224	Maria Paula	((volta a escrever))	(Volta a escrever).
23'18''	1225 1226 1227 1228	Manuela	eu passei ano novo em aracruz E-M? ((lendo o que está escrito na folha))	Eu passei o Ano Novo em Aracruz. "Em"? (Lendo o que está escrito na folha).
23'26''	1229	Maria Paula	E-M	Em.
23'26''	1230	Manuela	em [[JANEIRO]]	Em janeiro.
23'28''	1231 1232 1233 1234	Maria Paula	não olha a [[1sPERGUNTAR2s]] ((apontando com o lápis para a folha))	Não, olha a pergunta (apontando com o lápis para a folha).
23'33''	1235	Manuela	em aracruz	Em Aracruz.

23'33''	1236	Maria Paula	CERTO ((sorrindo))	Certo! (Socrrindo).
---------	------	-------------	--------------------	------------------------

A adolescente concorda com a inserção do verbo “fazer” na frase (linha 1200) e, então, a fonoaudióloga segue a mediação em direção ao verbo “ter” associado a “ano novo”. Em Libras e em português escrito, Maria Paula explica à Manuela que o verbo “passar” é usado em português quando nos referimos a “ano novo” (linha 1201 a 1203). Manuela acompanha a explicação em Libras (linhas 1204 a 1206) e Maria Paula, para verificar se houve compreensão por parte da adolescente, repete a explicação em forma interrogativa, como uma maneira de formulação da explicação (linhas 1207 a 1210), em Libras.

Manuela responde adequadamente, em português oral, na linha 1211 e, com isso, Maria Paula complementa a explicação, em Libras, enfatizando que o verbo “passar”, em português, é usado para se referir a Ano Novo. A fonoaudióloga faz também uma aplicação exemplificativa do verbo “passar” em uma frase, integrando a gramática do português à Libras, nesse momento, apenas para fim didático (linhas 1217 a 1222).

Manuela, diante da explicação, lê a frase “eu passei ano novo em aracruz?”, construída conjuntamente por fonoaudióloga e adolescente, durante este processo de re(con)textualização de maneira colaborativa. Com isso, a adolescente pede, ainda, a confirmação da fonoaudióloga para reescrever a frase (linhas 1225 a 1228). A terapeuta atende ao pedido da adolescente, soletrando “em”, em Libras, para ajudá-la na reconstrução da frase (linha 1229). Então, Manuela complementa, “em janeiro”, em português oral, em vez de “em aracruz”, que faria mais sentido na sentença.

Maria Paula, em português oral, pede que a adolescente olhe para a pergunta (linha 1231). A terapeuta está se referindo a uma pergunta do tipo QU escrita no papel, “onde?”. Então Manuela responde adequadamente, em português oral (linha 1235) e a fonoaudióloga avalia positivamente em Libras (linha 1236). Aqui, o ponto principal da retextualização é semântico, porém causado por uma questão morfossintática (predominante na reescrita).

No início do excerto 39, vemos algo interessante e bastante diferente do que Manuela faz em toda a atividade. Neste momento, registrado nas linhas 1237 e

1239, a adolescente se autoavalia positivamente, batendo palmas para si própria, após ter conseguido “consertar” a frase.

Excerto 39 – “a::::h ((bate palma para si mesma e sorri))”

Tempo	L	I	Transcrição	Tradução
23'35''	1237 1238	Manuela	a::::h ((bate palma para si mesma e sorri))	Ah! (Bate palma para si mesma e sorri)
23'39''	1239 1240 1241 1242 1243 1244 1245 1246 1247 1248 1249 1250 1251 1252 1253 1254 1255 1256 1257 1258 1259 1260 1261 1262 1263 1264 1265	Maria Paula	((aponta para o texto)) SEMPRE ANO NOVO USAR PALAVRA P-A-S-S-A-R EXEMPLO LUGAR onde VOCÊ VAI P-A-S-S-A-R ANO NOVO? SEMPRE PORTUGUÊS VERBO É POR ISSO EU COLOCAR P-A- S-S-A-R P-A-S-S-A-R TER DIFERENTE@ TIPO@ PODER ROUPA PASSAR PODER PASSAR ALUN@ PRIMEIR@ SÉRIE SEGUNDE@ SÉRIE ESCOLA PASSAR ANO NOVO TAMBÉM P- A-S-S-A-R EXEMPLO LUGAR VOCÊ ESTAR USAR VERBO É P-A-S-S-A-R MAIS BATOM P- A-S-S-A-R BATOM MAIS TER MAIS MAIS CARTÃO ÔNIBUS TAMBÉM P-A-S-S-A-R DIFERENTES LUGAR LUGAR LUGAR USAR PALAVRA P-A-S- S-A-R TAMBÉM ANO NOVO NÓS USAR P-A-S-S-A-R ((aponta para a frase, palavra por palavra e alterna o olhar entre a folha e a participante))	(Aponta para o texto). Sempre que falamos em Ano Novo, usamos a palavra “passar”. “Onde você passou o Ano Novo?”. Por isso, eu escrevi aqui “passar”. “Passar” tem diferentes sentidos. Nós podemos passar roupa; passar de ano na escola - da primeira para a segunda série, por exemplo; e quando falamos em Ano Novo, também usamos o verbo “passar” ; deixa eu ver o quê mais... também usamos para batom, “passar batom”; tem mais... passar o cartão do ônibus, também se usa “passar” e também para o Ano Novo (aponta para a frase, palavra por palavra e alterna o olhar entre a folha e a participante).
26'04''	1266 1267 1268 1269	Manuela	((lendo a frase para onde a fonoaudióloga aponta)) [com minha família no espírito santo]	(Lendo a frase para onde a fonoaudióloga aponta), com minha família no Espírito Santo.
26'04''	1270 1271	Maria Paula	[JUNTO FAMÍLIA LÃ ESPÍRITO SANTO]	Com minha família no Espírito Santo.
26'10''	1272 1273 1274	Manuela	((sorrindo, pega o lápis e começa a escrever - escreve por 50 segundos))	(Sorrindo, pega o lápis e começa a escrever - escreve por 50 segundos).
27'05''	1275	Maria Paula	((bate palma)) PERFEIT@	(Bate palma). Perfeito.

Maria Paula continua a mediação em Libras, explicando outras aplicações do português oral para o verbo “passar”. Toda a explicação se dá em Libras, embora o tópico seja o uso de um verbo em português, da linha 1239 a 1265. A estratégia transidiomática se mostra eficiente quando Manuela acompanha a explicação e, em seguida, lê a frase em português oral, demonstrando compreender a relação entre a explicação e o que está escrito no papel, nas linhas 1266 a 1269.

Maria Paula, alinhando-se à adolescente, continua a “leitura” da frase com a Libras (linhas 1270 e 1271) e Manuela sorri, mais uma vez demonstrando ter entendido as intervenções e as explicações e, finalmente, reescreve a frase. Ao final, a fonoaudióloga avalia positivamente o feito de Manuela, em Libras e batendo palmas, como fazem os ouvintes e os surdos oralizados (linha 1275).

7. Considerações finais

Este estudo teve por objetivo compreender o processo de coconstrução e re(con)textualização da narrativa de Manuela na Oficina Fonoaudiológica de Língua Escrita Mediada pela Libras, através da análise da mediação da fonoaudióloga e da interação entre a profissional e a adolescente.

Ao longo da pesquisa, buscamos responder às seguintes perguntas:

- (i) Que práticas interacionais são utilizadas entre a fonoaudióloga e a adolescente nas fases do processo de coconstrução e de re(con)textualização da narrativa?
- (ii) De que forma a mediação fonoaudiológica pode se mostrar importante na coconstrução da narrativa da adolescente, da Libras para o português escrito?
- (iii) Quais conhecimentos e habilidades a adolescente surda expressa ao longo dos atendimentos gravados?

Para tanto, sintetizamos neste capítulo nossas considerações para cada um dos itens acima.

Com relação às práticas interacionais utilizadas entre a fonoaudióloga e a adolescente (i), pudemos notar, no que diz respeito à adolescente, pouca disposição para narrar no momento inicial da interação, o que atribuímos a uma associação com o contexto institucional. Nesse sentido, nos chamou a atenção que, em diferentes momentos, a compreensão do enquadre institucional gerou resistência à adesão ao enquadre.

No momento da reescrita, também percebemos, no curso da interação, a recorrência de autoavaliações da parte da adolescente. À medida que a fonoaudióloga propunha outra forma de escrever uma frase, com um pouco mais de adequação à gramática normativa da Língua Portuguesa, Manuela fazia gestos de reprovação para si – como bater levemente com a palma da mão na testa, balançar a cabeça e rir e, ainda, exclamando “eu tá errado! ”. Essas atitudes eram reparadas pela terapeuta, que buscava enfatizar os aspectos positivos da escrita da adolescente quando isso acontecia e buscava amenizar a carga do “erro”.

Acreditamos que a habilidade narrativa é uma prática que se desenvolve por meio da interação, seja em língua oral ou em Libras. Entendemos que a Libras é a primeira língua do indivíduo surdo, mesmo implantado e, por isso, destacamos a importância de atividades de narrativa e outras práticas de interação junto ao surdo em Língua de Sinais, pois uma vez tendo adquirido esta habilidade em Libras, o caminho para desenvolvê-la em uma segunda língua (português oral ou escrito) terá sido facilitado, o que poderá propiciar maior autonomia para sua escrita.

Outros níveis de leitura e escrita também devem ser contemplados, como o fonético-fonológico e o sintático, mas entendemos que as questões semântico-pragmáticas, fundamentais para a narrativa precisam ser enfatizadas, pois são elas que atribuem sentido a nossas práticas cotidianas e nos conferem autonomia linguística e social. E essas questões são melhor desenvolvidas por meio da interação que, no caso de nossa pesquisa, com contexto institucional, possui uma configuração específica.

As avaliações costumam ser recorrentes em interações institucionais. Pudemos notá-las, em nossos dados, quando a mediadora avalia positivamente as construções frasais da adolescente correspondentes à expectativa da terapeuta – quando Manuela sinaliza ou escreve elementos narrativos solicitados.

A avaliação é um elemento presente em interações em sala de aula, mediante a estrutura IRA (ver capítulo teórico) e pode, por vezes, limitar construções mais ricas por parte do aluno. Porém, esclarecemos que este não foi o único recurso utilizado pela fonoaudióloga na interação, não tendo sido predominante. Apenas citamos sua ocorrência pois a notamos em nossos dados e entendemos que, nestes momentos, a configuração da interação possuía caráter semelhante ao pedagógico, uma vez que há uma hibridez comum a práticas fonoaudiológicas voltadas para a

linguagem, incluindo aspectos morfossintáticos que afetam a compreensão do interlocutor e a qualidade da interação.

Também observamos no momento da escrita bem como no momento da narrativa em Libras o gerenciamento do tópico conversacional feito pela terapeuta. Na primeira etapa, este gerenciamento se deu predominantemente pelo uso de perguntas eliciadoras e, no segundo momento, observamos que diante da colocação de outros tópicos pela adolescente, a terapeuta administrava o tópico no curso da interação e buscava retornar ao tópico principal da interação institucional que, neste momento, era a construção do texto escrito.

Entendemos, do ponto de vista das configurações que a interação pode e pôde assumir, que a coconstrução de uma clínica fonoaudiológica bilíngue que privilegie práticas interacionais em Libras é necessária e acontece aos poucos.

Como vimos em nossa revisão de literatura, já há práticas nesse sentido, inclusive no próprio Ambulatório em que realizamos a pesquisa, mas infelizmente esta não é a regra. É preciso desconstruir a prática fonoaudiológica junto ao surdo centrada na reabilitação, e continuar a construção de uma fonoaudiologia com foco no desenvolvimento de habilidades narrativas e conversacionais em Libras, pois em nosso estudo pudemos confirmar que a adolescente bilíngue foi capaz de narrar em Libras, escrever e reescrever em português através da mediação fonoaudiológica em língua de sinais.

No que diz respeito à importância da mediação fonoaudiológica na coconstrução da narrativa da adolescente (ii), chegamos às seguintes conclusões:

Sabemos que em contextos pedagógicos é comum que a pessoa que conduz as tarefas ocupe turnos maiores, com explicações e transmissão de conhecimentos. Em nosso estudo, porém, iniciamos nossa prática solicitando que a participante trouxesse este conhecimento (narrando uma experiência própria) e ocupasse turnos dialógicos maiores. Entendemos que este lugar pode ter sido, inicialmente, desconfortável para a participante pois, ao analisar nossos dados, notamos que na etapa final, de reescrita, Manuela demonstrou mais proatividade e agilidade em sua participação, quando a fonoaudióloga passou a ocupar turnos explicativos maiores e foi solicitado da adolescente, que reescrevesse, aos poucos, o texto.

Observamos que a adolescente demonstrou boa compreensão sobre as estratégias mediadoras utilizadas pela terapeuta e a partir delas conseguiu trazer mais elementos narrativos no primeiro momento (de narrativa em Libras) e também

pôde ampliar a narrativa durante a escrita, e reparar e reconstruir o texto no momento da reescrita, sem grandes dificuldades através da mediação.

Ao analisar as estratégias empregadas pela terapeuta, percebemos que algumas são mais incidentes e se repetem ao longo de toda a atividade, aparecendo nos momentos de narrativa em Libras, re(con)textualização para o português escrito e reescrita. Porém, constatamos que, para cada uma dessas etapas houve também uma especificidade nas táticas utilizada para mediar, por isso as relacionamos abaixo com o momento da atividade em que foram utilizadas. Também buscamos traçar aqui algumas reflexões sobre a clínica fonoaudiológica bilíngue.

Em todos os momentos da atividade, o uso das perguntas eliciadoras pôde ser notado. Porém percebemos, conforme consta em nossos capítulos de análise que, muitas vezes, estas perguntas não eram de estilo produtivo, o que pode ter restringido a demonstração da habilidade narrativa da adolescente, pois notamos que quando houve a realização de pergunta de estilo produtivo por parte da mediadora, a adolescente apresentou outros elementos da narrativa que não haviam sido explicitamente solicitados.

As perguntas eliciadoras, embora tenham aparecido em todas as etapas, foram mais significativas no desenvolvimento da narrativa em Libras. Em nosso capítulo de análise, diferenciamos os tipos de perguntas utilizadas – como perguntas do tipo QU, perguntas do tipo S/N e de clarificação. Percebemos que as indagações construídas pela terapeuta se baseavam em um modelo de narrativa canônico, conforme descrito por Labov (1972) e a mediadora buscava formular perguntas cujas respostas preenchessem, em ordem, os elementos de uma narrativa laboviana.

Entendemos que este não era conscientemente o objetivo da fonoaudióloga, que conhece a perspectiva da narrativa conversacional. Mas notamos o aparecimento espontâneo desse modelo de mediação no curso da interação, o que pode ser justificado pelas próprias experiências vivenciadas e observadas pela terapeuta no Ambulatório de Surdez, junto a outras estagiárias do Curso de Fonoaudiologia, quando também estagiava, pois, infelizmente, a prática de uma clínica engessada em moldes fixos de linguagem não é rara, mas precisa ser desconstruída, já que sob a perspectiva sociointeracionista entendemos que há muitas formas de operar na/com a linguagem e todas são válidas e importantes.

Defendemos, contudo, que é fundamental conhecer o conteúdo da experiência vivenciada pelo atendido para, então, ajudar essa pessoa a organizar seu

discurso de forma mais inteligível e compreensível, envolvendo também aspectos formais da língua quando necessário, mas tendo como fim principal o compartilhamento de experiências, o êxito da interação social.

Também notamos na coconstrução da narrativa em Libras, a ocorrência de formulações com finalidade explicativa feitas pela mediadora sobre suas próprias elocuições. Esta prática é eminentemente explicativa e é recorrente em contextos institucionais, em que a pessoa que ocupa o papel de compartilhar conhecimento busca clarificar suas colocações frente à possível falta de entendimento da pessoa que ocupa o lugar de atendida, paciente, cliente ou aluna. Esta estratégia pode acentuar a assimetria entre as partes em alguns momentos, mas se mostra válida em outros, pois notamos em nossa análise que, após as formulações, a participante pôde reconstruir seu turno e responder melhor ao que lhe fora perguntado, trazendo elementos importantes para a elaboração da narrativa.

Outro aspecto que nos chamou a atenção durante a narrativa em Libras foi o aparecimento de avaliação direta por parte da mediadora dentro da história trazida por Manuela. Este ponto é fundamental para a percepção da coconstrução da narrativa, pois quando o outro intervém e avalia partes da história de seu interagente, podemos dizer que ambos estão coconstruindo a narrativa e a história passa a assumir outras nuances, que a fazem diferente de uma história escrita ou gravada fora do fluxo da interação.

No momento da escrita, além da ocorrência de perguntas eliciadoras, que predominou em todos os dados deste estudo, notamos novas estratégias de mediação que não haviam aparecido ainda ou pelo menos não de maneira muito significativa. Destacaremos primeiramente as palavras de incentivo e apoio. Estas se fizeram necessárias na medida em que Manuela se autoavaliava de forma negativa ao se dar conta de inadequações gramaticais de sua escrita, através da mediação. Como nosso enfoque de estudo não é gramaticalista, mas sim interacionista, a pesquisadora buscou lidar com essas autoavaliações enfatizando os aspectos positivos das produções da adolescente, com elogios que pudessem amenizar a recorrência de autocríticas.

Na terceira etapa da atividade, a estratégia principal foi a de explicações, e foram prioritariamente feitas em Libras, com algum apoio do português na modalidade escrita, já que o ponto era a reescrita do texto da adolescente. As práticas transidiomáticas se evidenciaram nas explicações, ora em Libras, ora em

português escrito. Contudo, destacamos que, em todas as etapas da atividade, as mediações aconteciam em Libras, com alternância, mistura e sobreposição de códigos, como é comum às interações de caráter transidiomático. Houve, porém, a prevalência da Libras e, mediante as explicações sinalizadas, Manuela obteve um bom desempenho na tarefa de reescrita.

Também observamos a ocorrência de reparo no momento da reescrita. A terapeuta lançou mão deste recurso para corrigir aspectos relevantes ao desenvolvimento das habilidades linguísticas em questão. Percebemos que este recurso não apareceu nas outras etapas da atividade, apenas na última – pois, por tratar-se de um trabalho de reescrita, entendemos que esta estratégia era necessária, afinal, a terapeuta estava, na prática, corrigindo junto à adolescente o texto produzido.

Percebemos que as perguntas feitas na terceira etapa eram diferentes das que pudemos notar nas outras etapas anteriores. Agora, o objetivo das perguntas era principalmente buscar fomentar reflexão na adolescente sobre sua própria escrita, convidando-a a reler suas produções e repensar sobre uma nova forma possível de escrevê-las. As perguntas, aqui, funcionaram como um gancho para as explicações que vieram em seguida. Entendemos que esta estratégia se mostrou benéfica ao desenvolvimento da atividade e contribuiu para a conquista, ainda que parcial, da autonomia da escrita de Manuela.

Finalmente, com relação à nossa terceira pergunta de pesquisa, a respeito dos conhecimentos e habilidades expressos pela adolescente surda nas interações gravadas, tecemos as seguintes considerações:

Nos três momentos da atividade, pudemos observar que Manuela possui habilidades interacionais e, embora aparentemente hesitante devido ao contexto institucional que geralmente envolve avaliação da parte profissional, a adolescente demonstra adequação aos enquadres propostos e participa da interação principalmente através do uso de Expressões Não-Manuais, sorrisos, olhar participativo e outras expressões faciais interpretadas nos capítulos de análise. Notamos que a adolescente demonstra conhecimento sobre a narrativa conversacional quando, inicialmente, apresenta um breve resumo de sua narrativa, anunciando o que será narrado – como é feito em narrativas coconstruídas interacionalmente. Ela também mantém o tópico conversacional quando a

fonoaudióloga medeia a construção da narrativa buscando trazer elementos de orientação.

Manuela se utiliza também da Libras para interagir com a fonoaudióloga, sendo bastante recorrente o uso de sobreposição de códigos com o português oral e, em alguns momentos, alternância interacional da Libras para o português oral, quando a adolescente, mesmo diante da sinalização da terapeuta, decide oralizar em vez de sinalizar. Entendemos que, possivelmente, isso se dê por causa das especificidades do bilinguismo de Manuela. A adolescente está acostumada a interagir majoritariamente em língua oral, em casa, na escola e até mesmo no Ambulatório de Surdez. Suas interações em Libras ocorrem, nos dias de semana, apenas com a intérprete de sua escola; semanalmente com pessoas surdas no ambulatório (com a pedagoga surda e os colegas surdos que participam do momento pedagógico conjuntamente) e, eventualmente, com ouvintes bilíngues do Ambulatório de Surdez.

Também notamos que Manuela trouxe mais elementos narrativos no momento da escrita do que no momento da narrativa em Libras. Associamos este fato ao maior número de perguntas eliciadoras e outras formas de mediação executadas pela fonoaudióloga no segundo momento do que no primeiro. Entendemos que a profissional, de forma inconsciente, estivesse priorizando o desenvolvimento da escrita na Oficina, o que teve reflexo nessa pequena expansão narrativa apresentada por Manuela no segundo momento (como, por exemplo, o fato de especificar que o lanche na estrada foi pizza – o que não apareceu na narrativa sinalizada).

Ainda neste primeiro momento, percebemos que o esquema de conhecimento da adolescente sobre interações em âmbito pedagógico se mostrou um fator de forte influência para as hesitações em executar as atividades propostas. Isso também se mostrou evidente durante o processo de escrita, etapas que demandavam certa autonomia por parte da participante.

Ainda na reescrita, observamos que a adolescente não tinha muitas dúvidas com relação a aspectos grafêmicos-fonêmicos. Percebemos a necessidade de adequação morfosintática - concordância de número, verbo e gênero - nas frases construídas pela adolescente, porém o que predominou foram as dificuldades com questões do discurso narrativo - que apareceram na contação da história em Libras

e também no texto escrito, havendo necessidade de mediação fonoaudiológica com foco semântico-pragmático em todas as etapas da atividade.

7.1 - Contribuição de ordem teórica para a prática profissional da mediação fonoaudiológica na Linguística das Profissões

Do ponto de vista teórico, este estudo traz contribuições linguísticas significativas para a Comunidade Surda, pois toca em conhecimentos recentes sobre multilinguismo e práticas transidiomáticas em contextos interacionais de desenvolvimento de linguagem, uma nova perspectiva junto à surdez que confere à concepção bilíngue um diferente arcabouço, buscando conferir ainda mais autonomia ao surdo e trazer novas visões e recursos aos profissionais que atuam junto a este grupo.

Através da Linguística Aplicada das Profissões, área do conhecimento que embasa este estudo, mantivemos nosso foco na interação institucional. Entendemos que esta perspectiva contribui de maneira expressiva para a atuação do fonoaudiólogo junto ao surdo, ao propiciar reflexões que permitem reorganizar a prática clínica. Com isso, pudemos ratificar a importância de um exercício profissional que aproxime os interagentes, a fim de que ambos possam participar da interação institucional de forma mais construtiva e reflexiva.

7.2 - Relevância do estudo em Linguística Aplicada para o desenvolvimento de Libras e Escrita da adolescente e de outros surdos

Quanto ao desenvolvimento do discurso narrativo em Libras, observamos que a Linguística Aplicada das Profissões trouxe também grande contribuição, pois permitiu observar a interação institucional em seu contexto e, considerando também os aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais, ofereceu significativo subsídio para a adolescente no desenvolvimento da atividade como um todo, salientando a importância da Libras na prática fonoaudiológica. Sob esta mesma perspectiva, observamos o aprimoramento da escrita de Manuela, pois a Linguística Aplicada oferece um arcabouço teórico-metodológico que se apresenta de forma prática, como neste estudo. Acreditamos que, por isso, o estudo em Linguística Aplicada não apenas foi fundamental para o desenvolvimento da Libras e da escrita

da adolescente, como também poderá servir para outros surdos em busca do aprimoramento de suas habilidades linguísticas.

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, C., GOLDFELD, M. **Leitura e escrita de surdos: revisão bibliográfica.** In: Enfoques em audiologia e surdez, vol. 3. FROTA, S., GOLDFELD, M. (organizadoras). Editora AM3 Artes, p. 258 a 281, São Paulo, 2006.

ANDRUS, J. (2011). Beyond texts in context: Recontextualization and the co-production of texts and contexts in the legal discourse, excited utterance exception to hearsay. **Discourse & Society**, 22(2), 115–136. <https://doi.org/10.1177/0957926510392119>.

ARROJO, Rosemary (org.). **O Signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino.** 2ª ed. Campinas/São Paulo: Pontes, 2003.

ATKINSON, J. Maxwell, and DREW, P. Order in court. **Oxford Socio-Legal Studies.** Atlantic Highlands, NJ: Humanities. viii, 275 pages, 1979.

AUER, Peter. Introduction. Bilingual conversation revisited. In Peter Auer(ed.) **Code-switching in Conversation.** London: Routledge.1–24, 1998.

AUER, Peter. From code-switching via language mixing to fused lects:toward a dynamic typology of bilingual speech. **International Journal of Bilingualism.** Vol 3, N. 4,p. 309-332,December, 1999

BAMBERG, M.;GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a newperspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk.** Special Issue. Narrative analysis in the shift from texts to practices,28(3), 377-396, 2008.

BAUMAN, R., BRIGGS, C. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. Ilha. **Rev de Antropologia.** 2006;8(1/2):185-229.

BATESON, G. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional.** 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap 4, p. 85-106

BATTISON, R.. Lexical borrowing in American Sign Language. Silver Spring, Md.: **Linstok Press**, 1978.

BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. 1972. “O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega” In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional.** 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola. Cap. 3, p 45-84, 2002.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 22

de Janeiro de 2018.

BRASIL, Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 21 de Janeiro de 2018.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em 21 de Janeiro de 2018.

BRASIL, Presidência da República Casa Civil. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais: conquista dos pesquisadores. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em 21 de Janeiro de 2018.

BRUNER, E.M. Ethnography as narrative. In: . HINCHMAN, L. P., HINCHMAN, S. Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences. SUNY Press, 1997.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Volume I: Sinais de A a L (Vol 1, pp. 1-834). São Paulo, SP: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001.

CAVALCANTI, Marilda C.; SILVA, Ivani Rodrigues. Práticas transidiomáticas em um cenário surdoouvinte e ideologias de língua(gem). Revista da Anpoll nº 40, p. 33-45, Florianópolis, Jan./Jun. 2016.

CAZDEN, C. B. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

CONCEIÇÃO, Luciana Etchebest da; GARCEZ, Pedro de Moraes. O REVOZEAMENTO NO DISCURSO DA ESCOLA PÚBLICA CIDADÃ. Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. ISSN 2237-759X, [S.l.], v. 14, out. 2010. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/3941>>. Acesso em: 26 jul. 2019.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens/ tradução Sandra Regina Metz. Porto Alegre. Artmed, 2006. p. 18.

DREW, Paul; HERITAGE, John. **Talk At Work.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

EMMOREY, K., Borinstein, H. B., Thompson, R., & Gollan, T. H. 2008. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11(1), 43–61.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic Microanalysis. In McKay, S.L. & N.H. Hornberger (Eds.), **Sociolinguistics and language teaching**, 283-306. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ERICKSON, Frederick e SCHULTZ, Jeffrey. “O quando” de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola. Cap.8, p 215-248, 2002.

EMMOREY, K., GRABOWSKI, T., MCCULLOUGH, S., PONTO, L.L., HICHTWA, R.D., DAMASIO, H. The neural correlates of spatial language in English and American Sign Language: A PET study with hearing bilinguals. *NeuroImage*. 2005;24(3):832–840.

FÁVERO LL, Andrade MLCVO, Aquino ZGO. O par dialógico pergunta-resposta. In: Jubran CCAS, Koch IGV. Gramática do português culto falado no Brasil. Vol.1. Campinas (SP): UNICAMP; 2006. p.133-66.

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, 2007 [1997].

FERREIRA BRITO, L. (1995). Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

FERREIRA, Carolina Magalhães de Pinho. Contagem e recontagem do conto Chapeuzinho Vermelho: Co-construção da narrativa por crianças surdas em segunda língua através da mediação em terapia fonoaudiológica. Rio de Janeiro, 2008. 170p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

FILHO, Lourenço Chacon Jurado; ZANIBONI, Jéssica Santos Cardoso. Aquisição da linguagem: as crianças e sua atitude responsiva a perguntas abertas. *Distúrb Comun*, São Paulo, 26(2): 245-254, junho, 2014.

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. Rio de Janeiro, 2019. 344p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GARCEZ, Pedro M.. Microethnography. In: Nancy H. Hornberger; David Corson. (Org.). In: **Research methods in language and education**. Dordrecht/Londres/Boston, v. 8, p. 187-196, 1997.

GARCEZ, P. M. **A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento.** Calidoscópio Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr, 2006.

GARCEZ, P. M., & OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.). **Sociolinguística Interacional** (2a edição, revista e ampliada, p. 261 e 262). São Paulo: Loyola, 2002.

GARCEZ, Pedro; LOPES, Marcela Freitas Ribeiro. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(56.1): 65-95, jan./abr. 2017.

GARCEZ, P. M., & OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Orgs.). **Sociolinguística Interacional** (2a edição, revista e ampliada, p. 261 e 262). São Paulo: Loyola, 2002.

GARFINKEL, Harold and Harvey Sacks (1970) On formal structures of practical actions. Pp. 337–366 in J.D. McKinney and E.A. Tiryakian, eds., *Theoretical Sociology*. New York, NY: AppletonCentury Crofts. Republished in H. Garfinkel, ed. (1986) *Ethnomethodological Studies of Work* (London: Routledge & Kegan Paul), pp. 157-189.

GEORGAKOPOULOU, A.;BAMBERG, M.Small is beautiful: small storiesas a new perspective in narrative analysis.International PragmaticAssociation Conference, 9, Riva del Gardia, 2005

GEORGAKOPOULOU,A.Small and large identities in narrative(inter)action. In: DE FINA, A.; SHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (Eds.).*Discourse and Identities*.Cambridge: Cambridge University Press, 2006.p. 83-102

GOFFMAN, E. A situação negligenciada, 1964. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola. Cap.1, p 13-20, 2002a.

_____. Footing, 1979. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola. Cap.5, p 107-148, 2002a.

_____. Frame analysis. New York: Harper and Row, 1974.

GOLDFELD, M. Surdez. In _____. (Org.) *Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. Cap 7, p. 97-112.

GOLDFELD, M., Atendimento fonoaudiológico para crianças surdas sob o enfoque bilíngue e interacionista. In: FROTA, Silvana e GOLDFELD, Márcia, orgs. **Enfoques em Audiologia e Surdez**, São Paulo, Editora AM3 Artes, p. 282-320, 2006.

GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI Giselle; BERBERIAN, Ana Paula; RIVABEM, Keylla Dariele. A clínica fonoaudiológica e a linguagem escrita: estudo de caso. Rev. CEFAC vol.10 no.1 São Paulo Jan./Mar.2008

GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI ,Giselle; BERBERIAN, Ana Paula, CLÁUDIO, Débora Pereira; FESTA, Priscila Soares Vidal; CARVALHO, Hugo Amilton Santos de. **A retextualização como prática nas terapias fonoaudiológicas com sujeitos surdos** , Rev. CEFAC. 2014 Set-Out; 16(5):1680-1690.

GUARINELLO, Ana Cristina; MARIANI, Beatriz Zaki Porcelli; MASSI, Giselle; TONOCCHI, Rita; BERBERIAN, Ana Paula. **O trabalho fonoaudiológico em uma clínica dialógica bilíngue**: estudo de caso. CoDAS, v. 28, n. 5, p. 653-660, 2016.

GUIMARAES, Thayse Figueira; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia. **Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)**, São Paulo , v. 61, n. 1, p. 11-3'3, mar. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942017000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1704-1>.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, Cap.6, p 149-182, 2002.

HANKS, W. Language and Communicative Practice. Westview, Boulder, CO, 1996

HERITAGE, John; ATKINSON, Max. Introduction. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. Structures of Social Action. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1984, p.1.

HERITAGE, J., & Watson, R. (1979). Formulations as Conversational Objects. In G. Psathas (Ed.), Everyday Language: **Studies in Ethnomethodology** (pp. 123-162). New York: Irvington Press.

HUDSON, J. The development of future time concepts through mother-child conversation. Merrill-Palmer **Quarterly Journal of developmental psychology**. Volume 52, Number 1, January, p. 70-95, 2006.

JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. Language & Communication 25 (2005) 257–277.

JEFFERSON, Gail. Explanation of transcript notation. In: SCHENKEIN, Jim (Edit). Studies in the organization of conversational interaction. Academic Press, 292p. New York, 1978.

JEFFERSON, G.; SACKS, H.; SCHEGLOFF, G. Notes on laughter on the perdit

of intimacy. In: BUTTON, G & LEE, J. R. E. (Eds.). *Talk and Social Organization* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. “No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem libras, né?”: representações sobre línguas de sinais caseiras. Campinas, 2012. 156 p. Dissertação de Mestrado – Programa de PósGraduação em Linguística Aplicada ao Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

LABOV, William. *The transformation of experience in narrative syntax*. IN: *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William & WALETZKY, J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. IN: J. HELM, *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

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

LILLO-MARTIN, Diane, QUADROS, Ronice Müller de; PICHLER, Deborah Chen. Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 799-834, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19846398201400040003&lng=en&nrm=iso>. access on 29 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820146001>.

LINDE, Charlotte *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press, 1993.

LUCKMANN, Thomas (1983) ‘Commen [on Breitborde]’, *International Journal of the Sociology of Language* 39, 97-101.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (2001) *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 133p.

MAYNARD, D. W. *Inside Plea Bargaining: The Language of Negotiation*. New York: Plenum, 1984. cap. 2, 8 e 9, p. 29-53, 165-200, 201-208.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*, São Paulo, Editora Hucitec, 10ª edição, 2007.

MISHLER, E; CLARK, J. *Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica*. In: RIBEIRO, B.; LIMA, C.; DANTAS, M. (Orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, Edições IPUB, 2001.

MISHLER, Elliot. *Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo*. 2002. In: Luiz Paulo da Moita Lopes & Liliana Cabral Bastos. Eds.. *Identities: recortes*

multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras.

MOITA LOPES, L.P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B.; LIME, C.; DANTAS, M.T. (Org). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro. Ed. IPUB-CUCA, 2001a.

MOTTA, A.; ENUMO, S.; PEREIRA, M.; LEITE, L. Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, 2006, 10(1), p. 157-167.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade**. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

MOUTINHO, Ana Paula Deslandes de Almeida. O code-switching na perspectiva da intercompreensão: interações em chat plurilíngue no projeto Galanet. Rio de Janeiro, 2013. 150p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

MÜLLER DE QUADROS, Ronice; Lillo-Martin, Diane; Emmorey, Karen - As línguas de bilíngues... *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - Vol. 11 - 2016 - 139-160

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. Empréstimo linguístico do português na Língua de Sinais Brasileira - LSB: línguas em contato. 2010. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NELSON, Cary, TREICHLER, Paula, GROSSBERG, Lawrence, (ed.). *Cultural Studies*. New York/London, Routledge, 1992.

NORRICK, N. *Conversational Narrative: storytelling in everyday talk*. Amsterdã e Filadélfia, John Benajamins, 2000.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: Dijk, T. Van (Org.), *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-103.

OSTERMANN, Ana C.; SOUZA, Joseane de. Contribuições da Análise da Conversa para os estudos sobre o cuidado em saúde: Reflexões a partir das atribuições feitas por pacientes. **Cadernos de Saúde Pública** (FIOCRUZ), V. 25, N. 7, 2009.

PASSUELLO, C.; OSTERMANN, A.C. Aplicação da análise da conversa etnometodológica em entrevista de seleção: considerações sobre o gerenciamento de impressões. **Estudos de Psicologia**, 12(3), p. 243-251, 2007.

PEREIRA, M.C.C. Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 1989.

PEREIRA, M.G.D. Constructing identities and searching for partnerships in a meeting of Portuguese and Brazilian businessmen. In: GOUVEIA, Carlos; SILVESTRE, Carminda e AZUAGA, Luíza (eds.). **Discourse, Communication and the Enterprise: Linguistic Perspectives**. Lisboa. ULICES – University of Lisbon Center English Studies, p. 169-194, 2004.

PEREIRA, T. C. **A entrevista psiquiátrica: a rotina, o fazer clínico e as representações**. 313f. Tese de Doutorado (Departamento de Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

PERRONI, M. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

PETERSON, C.; McCABE, A. Echoing Our Parents: Parental Influences on Children's Narration In: M.W. Pratt, & B.E. Fiese (Eds.), **Family stories and the lifecourse: Across time and generations**, 2004, p. 27-54. Disponível em: Acesso: 8 dez. 2006.

PETERSON, C.; McCABE. Linking children's connective use and narrative macrostructure. In: McCABE A.; PETERSON C. (Orgs.), **Developing narrative structure**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. Cap. 1. p. 29-53.

PETITTO, L. A.; KATERELOS, M.; LEVY, B. G.; GAUNA, K.; TÉTREAULT, K.; FERRARO, V. Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *J. Child Lang*, Cambridge, n. 28, 2001.

PETROJ, V.; GUERRERA, K. & DAVIDSON, K. ASL dominant code-blending in the whispering of bimodal bilingual children. **Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development**. 2014.

POPLACK, Shana (1979 [1981]) "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EM ESPAÑOL": toward a typology of code-switching, New York, **Language Policy Task Force Paper** No. 4. Revised version published in *Linguistics* 7/8, 581-618.

PORTO, R.S. **Code-switching: perspectivas multidisciplinares**. Dissertação de Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice; LILLO-MARTIN, Diane; EMMOREY, Karen - As línguas de bilíngues bimodais, **Revista de Estudos Linguísticos da Univerdade do Porto** - Vol. 11 - 139-160, 2016

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

RIESSMAN, Catherine. *Narrative methods for the human sciences*. California: Sage, 2008.

RYMES, B. *Communicating beyond language – Everyday encounters with diversity*. New York/London: Routledge, 2013.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus; 2007.

SARANGI, S.; ROBERTS, C. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. In: *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management settings*. Edited by Sarangi S. e Roberts, C.. New York: Mouton de Gruyter, p. 9 e 10, 1999.

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In: ATKINSON J. M.; HERITAGE J., (Eds.) *Structures of social action: studies in conversation analysis*. New York: Cambridge University Press, 1984, p. 413-429. _____. An analysis of course joke's telling in conversation. In: Richard Bauman & Joel Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1974, p. 337-353. _____. On the analyzability of stories by children. In: GUMPERZ; JOHN; HYMES (Orgs.) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*, 1972.

SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens/ tradução Sandra Regina Metz**. Porto Alegre. Artmed, 2006.

SIGNOR, Rita. Escrever é reescrever: desenvolvendo competências em leitura e escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 13, n. 1, p. 123-143, Mar. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 26 July 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982013000100007>.

SILVA, Ivani Rodrigues. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trab. linguist. apl. [online]**. 2008, vol.47, n.2, pp.393-407. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132008000200008>.

SINCLAIR, J.M. e COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse**. Londres, Oxford University Press, 163 p., 1975

SOUSA, Aline Nunes; QUADROS, Ronice Müller 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].

STAROSKY, P., SALIÉS, T. e GOLDFELD, M. Jogos de brincar são jogos de linguagem: o desenvolvimento de L2 de uma criança surda. In: FROTA, S.; GOLDFELD, M. (Orgs.). **Enfoques em audiologia e surdez**. São Paulo, Am3 Artes, 2006. Cap 19, p. 418-456.

STAROSKY, P. **O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-Rio, 2011.

TANNEN, D. Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

TANNEN, D. Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. 6ª ed. New York: Cambridge University Press, 1999.

TANNEN, D; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação In: RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. rev. e amp. São Paulo: Edições Loyola, 2002. Cap 7, p. 215-248.

_____. Framing in Discourse, New York, NY, Oxford Press, 1993.

TRAVAGLIA, N. (1993). A tradução numa perspectiva textual. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre. Bookman (p. 39), 2010.

Anexos
1 - Rascunho da redação

- ① Eu e minha família feiz viajar para Espírito Santo.
- ② tem praia no Aracruz
- ③ Espírito Santo tem pizza. Eu comi pizza longe
- ④ Eu tem 6 primos no Aracruz
- ⑤ Eu dormi na minha verbo
- ⑥ Eu vai no Aracruz no 28 de dezembro 2017 e 31 Janeiro 2018
- ⑦ tem ano novo
tem minha família tem churrasco

Q: QUANDO?
R: Em _____

VERBO: IR TEMP. PASSADO

EU FUI ~~Aracruz~~

TU FOSTES

ELE FOI Eu moro em São Paulo Rio de Janeiro

VÓS FOMOS Eu moro no ~~Rio de Janeiro~~ no Esp. Santo

VOS EM ou NO ~~São Paulo~~

ELES

- ① Eu e minha família fomos viajar para o Espírito Santo.
- ② Em Aracruz tem praia.
- ③ Eu comi pizza em um restaurante muito longe no Espírito Santo.
- ④ EU TENHO 6 PRIMOS EM ARACRUZ

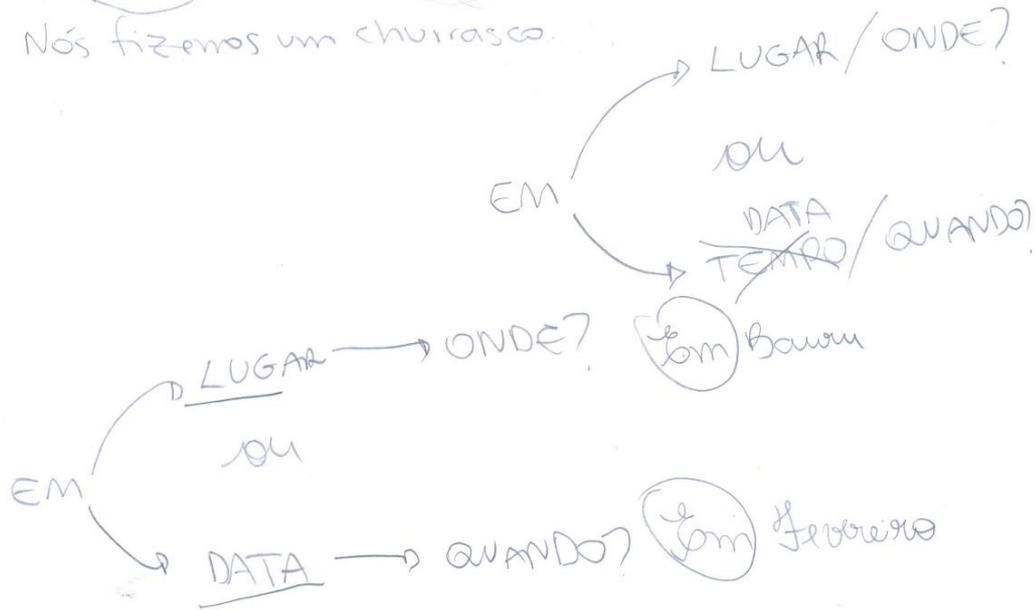


- ⑤ ~~Eu~~ Eu dormi na casa da minha vovó.
- ⑥ Eu fui em Aracruz em dezembro do ano passado.
- ⑦ Eu passei o ano novo com minha família, em Aracruz.
Nós fizemos um churrasco

ONDE VOCÊ PASSOU O ANO NOVO?
 EU PASSEI O ANO NOVO EM/NA/NO _____
 ANO NOVO

PASSAR

EU PASSEI O ANO NOVO COM minha família, em Aracruz.
 Nós fizemos um churrasco.



2- TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Práticas interacionais em Libras e Português: atendimentos fonoaudiológicos em um Ambulatório de Surdez

Pesquisador responsável: Maria Paula Guimarães de Barros

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Telefone celular do pesquisador para contato: (21) 97907-8605

Orientadora: Maria das Graças Dias Pereira

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Telefone celular para contato: (21) 99769-0377

Coorientadora: Carolina Magalhães de Pinho Ferreira

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Telefone celular para contato: (21) 98876-6324

Contato do CEP responsável: CEP/INES, telefone (21) 2285-7546, ramal 126; e-mail – cepines@ines.gov.br; endereço – Sala 12 da Divisão de Audiologia (Diau) do INES, que fica no pavilhão anexo ao prédio principal do instituto situado a Rua das Laranjeiras, 232, Rio de Janeiro – RJ.



Link para o termo em Libras:

<https://drive.google.com/open?id=1gxdg1OdIyoLbY4FCwXlhX1RrXBZMfq1U>

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Práticas interacionais em Libras e Português: atendimentos fonoaudiológicos em um Ambulatório de Surdez”. Este documento esclarece sobre os objetivos da pesquisa. A participação é voluntária. Não é obrigatório participar. Caso você aceite que seu (sua) filho(a) participe do estudo, assine ao final deste documento.

A pesquisa será desenvolvida pela pesquisadora Maria Paula Guimarães de Barros, mestranda da PUC-Rio e ex-aluna da graduação de Fonoaudiologia da UFRJ, RG n° 25.800.814-3. A orientadora da pesquisa é a professora Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio) e a coorientadora, a professora Dra Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ).

Esta pesquisa tem como objetivo observar as interações entre a fonoaudióloga e os participantes dos atendimentos; analisar as estratégias utilizadas em diferentes atividades realizadas pela mediadora fonoaudióloga, em interação com as crianças surdas nos atendimentos individuais; notar que conhecimentos e habilidades as crianças surdas expressam, ao longo das interações.

Será realizada filmagem dos atendimentos individuais e transcrição dessas interações pela pesquisadora. As gravações realizadas não serão exibidas publicamente. Serão utilizadas apenas para a análise da pesquisadora.

Os benefícios da pesquisa serão proporcionar reflexões a respeito das práticas fonoaudiológicas junto à Surdez, permitindo, assim, novas posturas que possam reorganizar a prática e gerar entendimentos acerca das especificidades da Surdez e auxiliar a pessoa surda em seu desenvolvimento, de ordem linguística e social, em português e em Libras. Os riscos mínimos da pesquisa podem incluir irritação ou choro. Nessas situações, as atividades serão pausadas e retomadas quando os participantes manifestarem desejo. Os participantes poderão interromper sua participação a qualquer momento, se assim desejarem.

Informamos que é direito do participante, nos limites regularmente estabelecidos em lei, ser assistido por eventuais danos ocasionados pela participação na pesquisa, bem como ser ressarcido por eventuais despesas exclusivamente causadas por sua participação na pesquisa.

Garantimos também a manutenção do sigilo e da privacidade do participante da pesquisa, durante todas as fases da mesma (exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário), mesmo após o término da pesquisa.

Esclarecemos também que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado, conforme assegurado pelo Art. 17, X, da Resolução CONEP nº 510/2016.

Os dados da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora que se compromete a manter em sigilo a identidade de seu (sua) filho(a), mediante o uso de nomes fictícios. Os resultados da pesquisa ficarão disponíveis para consulta dos participantes e de seus pais/responsáveis. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou ao seu filho. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à participação de seu (sua) filho (a). Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade da pesquisadora. Havendo qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Maria Paula, através do número (21) 97907-8605, ou com a Professora Dra. Carolina Magalhães, no número (21) 98876-6324 ou, ainda, com a Professora Dra. Maria das Graças, no número (21) 99769-0377. Disponibilizamos também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa responsável por resguardar o compromisso à ética da presente pesquisa: telefone (21) 2285-7546, ramal 126; e-mail – cepines@ines.gov.br.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com a pesquisadora. Após a finalização do estudo, a pesquisadora entregará aos participantes e responsáveis dos participantes um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disto, também será entregue um relatório ao Ambulatório de Surdez. Estas informações poderão auxiliar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de outros atendimentos.

Solicitamos que você nos autorize a usar as informações fornecidas apenas para fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos e ter acesso aos dados da pesquisa.

Declaração de Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, RG: _____, abaixo assinado, concordo que meu filho(a), _____, menor, pelo qual sou responsável, participe como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui informado pela pesquisadora sobre a pesquisa, seus riscos e benefícios. Fui informado de que poderei retirar meu consentimento quanto à participação de meu filho a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo para mim ou para meu filho.
Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

3 - TALE

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Práticas interacionais em Libras e Português: atendimentos fonoaudiológicos em um Ambulatório de Surdez

Pesquisador responsável: Maria Paula Guimarães de Barros

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Telefone celular do pesquisador para contato: (21) 97907-8605

Orientadora: Maria das Graças Dias Pereira

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Telefone celular para contato: (21) 99769-0377

Coorientadora: Carolina Magalhães de Pinho Ferreira

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Telefone celular para contato: (21) 98876-6324

Contato do CEP responsável: CEP/INES, telefone (21) 2285-7546, ramal 126; e-mail – cepines@ines.gov.br; endereço – Sala 12 da Divisão de Audiologia (Diau) do INES, que fica no pavilhão anexo ao prédio principal do instituto situado a Rua das Laranjeiras, 232, Rio de Janeiro – RJ.



Link para o termo em Libras:

https://drive.google.com/open?id=1_NSkKDJXX6GSnVpXKTQ2BGH_HTAURXnX

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Práticas interacionais em Libras e Português: atendimentos fonoaudiológicos em um Ambulatório de Surdez”. Este documento esclarece sobre os objetivos da pesquisa. Sua participação é voluntária. Não é obrigatório participar. Caso você aceite participar do estudo, assine ao final deste documento.

A pesquisa vai ser feita pela pesquisadora Maria Paula Guimarães de Barros, mestranda da PUC-Rio e ex-aluna da graduação de Fonoaudiologia da UFRJ, RG n° 25.800.814-3. A orientadora da pesquisa é a professora Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio) e a coorientadora, a professora Dra Carolina Magalhães de Pinho Ferreira (UFRJ).

Esta pesquisa é para observar as conversas entre a fonoaudióloga e as crianças/adolescentes do Ambulatório que irão participar do estudo e também para perceber quais são as estratégias usadas nas atividades feitas nos atendimentos. Também queremos ver quais são os conhecimentos e as habilidades que as crianças/adolescentes surdas expressam nas interações.

Vamos filmar os encontros da fonoaudióloga com as crianças/adolescentes e depois vamos transcrever tudo o que aconteceu nesses encontros: o que as crianças/adolescentes fizeram e disseram e também tudo o que a fonoaudióloga fez e falou. Nós não vamos mostrar essas gravações para ninguém. Somente a pesquisadora vai ver essas gravações para analisar tudo o que acontece nos atendimentos.

Os benefícios dessa pesquisa são: ajudar a fonoaudióloga e também outros fonoaudiólogos a pensar melhor sobre como atender os Surdos, para que todos possam planejar outros jeitos de trabalhar com Surdos e também entender que cada Surdo é diferente um do outro. Assim, vamos poder ajudar a pessoa surda a desenvolver sua linguagem e também suas habilidades sociais, em português e em Libras. Os riscos mínimos da pesquisa podem ser irritação ou choro. Mas, se a criança ou adolescente ficar irritada e/ou chorar, nós vamos interromper as atividades e só vamos começar novamente

quando os participantes aceitarem voltar. As pessoas que vão participar dessa pesquisa (crianças/adolescentes) poderão deixar de participar a qualquer momento, se quiserem.

Se você se sentir prejudicado durante este estudo, você pode reclamar e ter assistência por algum dano causado pela participação na pesquisa. Se você precisar gastar algum dinheiro para participar deste estudo, você terá o seu dinheiro devolvido, porque é Lei.

Nós também garantimos que vamos respeitar sua privacidade e guardar em segredo seu nome e seu rosto, durante todas as fases da pesquisa (a não ser que você queira que nós apresentemos seu rosto e seu nome em público), mesmo depois que terminar a pesquisa.

Sempre que você pedir, você vai poder ver o registro do consentimento, conforme assegurado pelo Art. 17, X, da Resolução CONEP nº 510/2016.

Todos os vídeos que serão gravados e todas as informações a que vamos ter acesso serão de responsabilidade da pesquisadora. Por isso, nós nos comprometemos a proteger sua imagem, e a usar nomes fictícios (inventados) em lugar de seu nome real. Os resultados da pesquisa ficarão disponíveis para você e seus pais/responsáveis. Você nem seus pais/responsáveis não precisarão pagar para participar deste estudo. Nós também não vamos pagar a vocês pela participação. Sua participação é voluntária. Se precisar comprar algum material para a pesquisa, nos avise que compraremos. Se tiverem qualquer dúvida, você e seus pais/responsáveis poderão entrar em contato por Whatsapp, em chamadas de vídeo ou ligação comum se possível, com a pesquisadora Maria Paula através do número (21) 97907-8605, ou com a Professora Dra. Carolina Magalhães, no número (21) 98876-6324 ou, ainda, com a Professora Dra. Maria das Graças, no número (21) 99769-0377. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa que é responsável por dar segurança de que este estudo respeita as pessoas e é ético: telefone (21) 2285-7546, ramal 126; e-mail – cepines@ines.gov.br.

Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com a pesquisadora. Depois da finalização do estudo, a pesquisadora entregará a você e ao seu responsável um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disso, também vamos entregar um relatório ao Ambulatório de Surdez. Estas informações poderão ajudar no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de outros atendimentos no futuro.

Solicitamos que você nos autorize a usar as informações fornecidas apenas para fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos e ter acesso aos dados da pesquisa.

Declaração de Assentimento Pós-Informação

Eu, _____, menor, RG: _____, abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa acima descrita. Fui informado pela pesquisadora sobre a pesquisa, seus riscos e benefícios. Fui informado de que poderei retirar meu consentimento quanto à minha participação a qualquer momento, sem que haja qualquer tipo de prejuízo para mim ou para meus responsáveis.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

Nome do participante menor

Assinatura do participante menor

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

4- Declarações de parceria

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



DECLARAÇÃO DE PARCERIA

Declaramos, para fins de comprovação junto a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que FACULDADES CATOLICAS Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, CNPJ 33.555.921/0001-70, apoia o projeto intitulado "Desenvolvimento de crianças surdas - Promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1" (Projeto de extensão Programa de Expressões e Linguagens: Saberes em Movimento), a ser executado de agosto de 2017 a dezembro de 2018, sob a coordenação da Profa. Dr^a Carolina Magalhães de Pinho Ferreira, no Departamento de Fonoaudiologia – Curso de Fonoaudiologia – Faculdade de Medicina, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A parceria estabelecida para a execução da ação de extensão consiste em parceria externa da mestranda MARIA PAULA GUIMARÃES DE BARROS, CPF nº 148.313.997-28, orientanda da Profa. Maria das Graças Dias Pereira, do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, através de atividades em LIBRAS para desenvolvimento de linguagem escrita, de acordo com a faixa etária das crianças, com dedicação de carga horária semanal de 4 (quatro) horas.

Rio de Janeiro, 04 de julho de 2017.

Erica dos Santos Rodrigues

Dra. Erica dos Santos Rodrigues

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem
Departamento de Letras
FACULDADES CATOLICAS

De acordo.

Maria Paula G. de Barros
Maria Paula Guimarães de Barros
Mestranda

Prof^a Erica dos Santos Rodrigues
Coordenadora
Programa de Pós-Graduação
Estudos da Linguagem
Departamento de Letras - PUC-Rio

Dra. Maria das Graças Dias Pereira

Maria das Graças Dias Pereira

Orientadora

Profa. Associada do Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

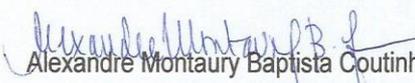
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



DECLARAÇÃO DE PARCERIA

Declaramos, para fins de comprovação junto a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que FACULDADES CATOLICAS Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, CNPJ 33.555.921/0001-70, apoia o **projeto** intitulado “Desenvolvimento de crianças surdas - Promovendo a saúde e o acesso precoce a práticas educativas em L1” (Projeto de extensão Programa de Expressões e Linguagens: Saberes em Movimento), a ser executado de agosto de 2017 a dezembro de 2018, sob a coordenação da Profa. Dr^a *Carolina Magalhães de Pinho Ferreira*, no Departamento de Fonoaudiologia – Curso de Fonoaudiologia – Faculdade de Medicina, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A parceria estabelecida para a execução da ação de extensão consiste em parceria externa da Profa. Dra. MARIA DAS GRAÇAS DIAS PEREIRA, CPF nº 126854376-49, do Departamento de Letras, em atividades de avaliação, para discutir os casos e as reavaliações das crianças, mediante leitura de relatórios e reunião de equipe, com dedicação de uma carga horária semanal de 2 (duas) horas.

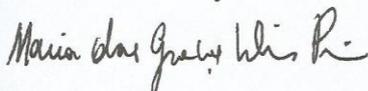
Rio de Janeiro, 04 de julho de 2017.


Alexandre Montauray Baptista Coutinho
Diretor do Departamento de Letras
FACULDADES CATOLICAS

Prof. Alexandre Montauray Baptista Coutinho
Diretor
Departamento de Letras/PUC-Rio

De acordo.

Dra. Maria das Graças Dias Pereira



Profa. Associada do Departamento de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Departamento de Letras da PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. 21-3527-2114

5 – Declaração de aprovação CEP PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio – CEPq / PUC-Rio
Parecer Nº 24/2018

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio denominado, CEPq – PUC-Rio, vinculado à Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, é responsável pela avaliação e acompanhamento de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, a ele encaminhadas, observando os fundamentos éticos e científicos pertinentes.

Identificação:

Título: Práticas interacionais em libras e português: atendimentos fonoaudiológicos em um ambulatório de surdez (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Maria Paula Guimarães de Barros (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Maria das Graças Dias Pereira (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Coorientadora: Carolina Magalhães (Professora da UFRJ)

Apresentação: Pesquisa qualitativa interpretativista (Denzin e Lincoln, 2006), que com base em uma investigação empírica se propõe a investigar interações entre a fonoaudióloga e os participantes nos atendimentos individuais no ambulatório de surdez da UFRJ. Visa analisar as estratégias empregadas em diferentes atividades entre a fonoaudióloga e os pacientes surdos, nas fases de infância e adolescência e verificar conhecimentos e habilidades expressos pelos pacientes nas interações. Os atendimentos serão gravados em vídeo, transcritos e traduzidos para o português escrito.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento. Garantem o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados coletados.

Parecer: Favorável

Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de agosto de 2018

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: cepq@puc-rio.br

6 – Declaração de aprovação CEP- INES

INSTITUTO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO DE SURDOS -



Continuação do Parecer: 3.082.425

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

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_1226734.pdf	02/12/2018 14:00:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Maria_Paula_Projeto.doc	02/12/2018 13:59:19	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Maria_Paula_TALE.doc	02/12/2018 13:57:16	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Maria_Paula_TCLE.doc	02/12/2018 13:56:04	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Pesquisa_Maria_Paula_Plataforma_Brasil.docx	21/10/2018 15:31:47	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_plat_bra_maria_paula.pdf	11/10/2018 13:12:19	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia.pdf	11/10/2018 13:11:52	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Maria_Paula_Declaracao_UFRJ.pdf	02/10/2018 12:29:25	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito
Parecer Anterior	Maria_Paula_Parecer_Final_CEP_PUC_Rio.pdf	02/10/2018 12:16:14	Maria Paula Guimarães de Barros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua das Laranjeiras, n.º232
Bairro: LARANJEIRAS **CEP:** 22.240-003
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2285-7546 **E-mail:** cepines@ines.gov.br