



Isabelle de Araujo Lima e Souza

**A multimodalidade na interação em aulas via Google Meet:
um estudo sobre a diversidade sinalizada em contexto de
ensino remoto**

Tese de Doutorado

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

Orientadora: Maria das Gracas Dias Pereira

Rio de Janeiro
Setembro 2022



Isabelle de Araujo Lima e Souza

**A multimodalidade na interação em aulas via Google
Meet: um estudo sobre a diversidade sinalizada em
contexto de ensino remoto**

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

Maria das Graças Dias Pereira

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Maria do Carmo Leite de Oliveira

PUC-Rio

Luiza Novaes

PUC-Rio

Ana Luisa Borba Gediel

UFV

Roberto Perobelli de Oliveira

UFES

Rio de Janeiro, 16 de setembro de 2022.

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

Isabelle de Araujo Lima e Souza

Graduou-se em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). É professora Assistente da Universidade Federal Fluminense. Tem desenvolvido pesquisas na área de Linguística Aplicada, Educação de Surdos, Interação em Sala de aula.

Ficha Catalográfica

Souza, Isabelle de Araujo Lima e

A multimodalidade na interação em aulas via Google Meet : um estudo sobre a diversidade sinalizada em contexto de ensino remoto / Isabelle de Araujo Lima e Souza ; orientadora: Maria das Gracas Dias Pereira. – 2022.

185 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2022.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Libras. 3. Interação multimodal. 4. Análise da conversa. 5. Diversidade sinalizada. 6. Interação em aulas virtuais. I. Pereira, Maria das Gracas Dias. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

Dedico esta tese aos Surdos de Viçosa - MG, ao BioLibras, aos meus filhos,
Sophie Pietra e John Gael e ao meu companheiro, Diondevon Rocha de Oliveira.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), de 2018 a 2019 - Código de Financiamento 001.

Agradeço ao meu companheiro, Diondevon Rocha de Oliveira, que tem me acompanhado ao longo desses anos. Esteve junto a mim na cobrança da escrita, apoiando-me e me incentivando para que a materialização da pesquisa através da escrita ocorresse.

Agradeço à Professora Doutora Maria das Graças Dias Pereira, pela orientação, pelas sugestões de leitura, pelo olhar clínico para as questões em torno da análise de dados. Agradeço, ainda, pelo carinho e por seguir junto a mim na pesquisa envolvendo a interação em Libras.

Agradeço à Professora Ana Luisa Gediel, por caminhar junto a mim, desde 2010, apresentando-me a Libras e suas infinitas possibilidades de pesquisa. Sou eternamente grata à Ana, por ter me proporcionado essa experiência. Desde então seguimos juntas.

Agradeço aos Surdos de Viçosa - MG, por me acolherem, por me receberem em suas casas, pelos cafés, por terem me ensinado Libras, por se disporem a compartilhar comigo uma parte de sua Língua e de sua Cultura.

Agradeço à Professora Thaís Fernandes, por ter aberto as portas do BioLibras para que eu pudesse desenvolver a pesquisa do Doutorado. Por ela eu tenho minhas sinceras estimas e admiração pela profissional, pela pessoa que é e pelo carinho com que tem conduzido o BioLibras.

Agradeço a toda a equipe do BioLibras, por me acolherem, por compartilharem um pouco da experiência sobre a docência com surdos comigo. Tenho aprendido muito com eles.

Agradeço ao Pedro e à Marcinha, por sempre estarem de braços abertos para as minhas dúvidas e solicitações e pelo interesse na pesquisa que venho desenvolvendo. São pessoas muito queridas.

Agradeço aos adolescentes do BioLibras, por aceitarem participar da pesquisa.

Agradeço à CAPES, por ter fomentado esta pesquisa.

Agradeço ao Departamento de Letras, por ter fornecido a estrutura física e material para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço à Francisca, carinhosamente conhecida pelos estudantes da PUC-Rio como Chiquinha.

Agradeço à Banca Examinadora, pelas considerações feitas sobre o texto da tese.

Resumo

Souza, Isabelle de Araujo Lima e; Pereira, Maria das Graças Dias (Orientadora). **A multimodalidade na interação em aulas via Google Meet:** um estudo sobre a diversidade sinalizada em contexto de ensino remoto. Rio de Janeiro, 2022. 185p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese investiga a multimodalidade em interações sinalizadas, em aulas via Google Meet. Os objetivos principais são descrever e analisar os aspectos verbais e não verbais da Libras. Este estudo está alinhado com as bases teóricas da Análise da Conversa (AC), da Sociolinguística Interacional (SI) e da Linguística Aplicada (LA). Esta pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza a Análise da Conversa Multimodal como teoria e método. Utiliza a sequencialidade como teoria e, também, como categoria analítica. Os princípios da sequencialidade auxiliaram na compreensão das ações conjuntas construídas pelos surdos, em aulas virtuais. Os dados apresentados foram gerados de setembro a dezembro de 2020, nos encontros virtuais entre professor surdo e estudantes surdos que participam de um projeto de extensão situado na Zona da Mata Mineira. Para fins de transcrição e de análise de dados, adotaram-se critérios capazes de abarcar a interação multimodal em línguas sinalizadas. Então, utilizaram-se princípios da Tradução Audiovisual para se poder descrever as ações em Libras, aliando-se aos critérios de transcrição multimodal. Através da análise sequencial de turnos de fala, compreendem-se os diferentes enquadres presentes nas aulas virtuais sinalizadas. Nota-se que os aspectos multimodais presentes na interação dão a chave da interação, mostrando contextualmente qual ação os participantes estão performando momento a momento. Assim, as diferentes ações performadas em sala de aula, como a brincadeira, a narração, a explicação, mostram os papéis institucionais presentes nas aulas. Em alguns momentos, as relações tornam-se mais assimétricas, em outros, mais simétricas, dependendo das ações que os participantes estão performando. A compreensão desses significados interacionais só é possível quando conseguimos analisar a situação social como um todo, considerando os aspectos linguísticos, gramaticais, prosódicos, materiais e gestuais presentes nos turnos de fala, ou turnos sinalizados. Ao se olhar para os gestos presentes na Libras,

é possível contribuir para o campo da Linguística Aplicada, pensando-se em mais uma maneira de se compreender o bilinguismo surdo. Há também possibilidades de aplicação no campo educacional, pensando-se em políticas educacionais que abarquem a experiência linguística que o surdo possui antes de ir para o espaço escolar institucional.

Palavras-chave

Libras; interação multimodal; Análise da Conversa; diversidade sinalizada; interação em aulas virtuais.

Abstract

Souza, Isabelle de Araujo Lima e; Pereira, Maria das Graças Dias (Advisor). **Multimodality in the interaction in classes given through Google Meet:** a study on the signaled diversity in the context of remote teaching. Rio de Janeiro, 2022. 185p. Tese de Doutorado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis investigates multimodality in signaled interactions, in classes given through Google Meet. The main objectives are to describe and analyze verbal and non-verbal aspects of Libras. This study is aligned with theoretical bases of Conversation Analysis (CA), Interactional Sociolinguistics (IS) and Applied Linguistics (AL). This research is qualitative in nature and uses Multimodal Conversation Analysis as theory and method. Uses sequentiality as a theory and also as an analytical category. The principles of sequentiality helped to understand the joint actions built by the deaf, in virtual classes. The data presented was generated from September to December 2020, in virtual meetings between deaf professor and deaf students who participate in an extension project located in Zona da Mata Mineira. For transcription and data analysis, criteria capable of encompassing multimodal interaction in signed languages were adopted. Then, principles of Audiovisual Translation were used to be able to describe the actions in Libras, allied to the criteria of multimodal transcription. Through sequential analysis of speech turns, different framings present in the signed virtual classes are understood. It is noted that the multimodal aspects present in the interaction give the key to the interaction, contextually showing which action the participants are performing moment by moment. Thus, different actions performed in the classroom, such as game, narration, explanation, show the institutional roles present in classes. In some moments, relationships become more asymmetrical, in others, more symmetrical, depending on the actions that participants are performing. Understanding these interactional meanings is only possible when we are able to analyze the social situation as a whole, considering linguistic, grammatical, prosodic, material and gestural aspects present in speech turns, or signed turns. When looking at the gestures present in Libras, it is possible to contribute to the field of Applied Linguistics, thinking of another way of understanding deaf bilingualism. There are also possibilities of application in

educational field, thinking about educational policies that cover linguistic experience that the deaf has before going to the institutional school space.

Keywords

Libras; multimodal interaction; Conversation Analysis; signaled diversity; interaction in virtual classes.

Sumário

1.Introdução	16
1.1.Objetivos iniciais	20
1.1.2.Objetivos específicos iniciais	21
1.2. Objetivos reformulados	22
1.2.1Objetivos específicos reformulados	22
2.Análise da Conversa e Análise da Conversa Multimodal	28
2.1.Sequencialidade	32
2.2.Sequencialidade na interação multimodal	34
3.A diversidade em línguas sinalizadas	44
3.1.Bilinguismo surdo	44
3.2.Libras, sinais caseiros e o comportamento não verbal na interação	48
3.3.Outras maneiras de se pensar o Bilinguismo Surdo	52
4.Metodologia	59
4.1.Contexto do campo investigado	59
4.1.1.A maternidade e pesquisa no contexto de pandemia	60
4.1.2.Contexto do campo investigado	62
4.2.Aspectos éticos da pesquisa	64
4.3.Participantes da pesquisa	68
4.4.Geração dos dados	69
4.5.Critérios de transcrição em Libras, a partir da perspectiva da Análise da Conversa	71
4.6.O uso da descrição como alternativa para a transcrição dos aspectos não verbais em Libras	77
4.6.1.Descrição linguística	80
4.6.2.Categorias analíticas	84
5. Análise de dados	89
5.1.Ecologia semiótica em ações conjuntas nas aulas síncronas	91
Excerto 1.A orientação das ações através da imagem da lasanha	96
Excerto 2.Ação corporeificada responsiva	101
Excerto 3.Micronarrativa sobre a lasanha	104
Excerto 4.Materialidade no turno de fala e as avaliações positivas do professor	106
5.2.Narrativa, risos e brincadeiras em aulas via Google Meet	109
Excerto 5.Brincadeira entre professor surdo e alunos surdos nas aulas virtuais	114
Excerto 6.A materialidade na narrativa em sala de aula	116
Excerto 7.O riso como ação afiliativa nas aulas sinalizadas	120
Excerto 8.Alinhamento e afiliação entre alunos surdos	123
Excerto 10.Ação de desafiação do professor	137
Excerto 11.Small talk e expressão facial desafiativa do professor	141
Excerto 12.Ação reponsiva de desalinhamento do professor em relação a foto	143
Excerto 12.Desalinhamento e desafiação à ação material	145

6.Considerações finais	148
7.Referências bibliográficas	154
APENDICES	170

Lista de figuras

Figura 1 - Interação em um jogo de amarelinha: análise multimodal (Goodwin, 2000, p. 1502)	36
Figura 2 - Excerto da interação entre irmãs (Cruz, 2017)	38
Figura 3 - Imagem retirada do trabalho de Cekaite (2010, p. 8)	39
Figura 4 - Dados extraídos do Excerto 4, apresentado por Cruz e Tamanha (2021)	40
Figura 5 - SCOD (Andrade, 2021, p. 199)	42
Figura 6- Tabela dos sinais emergentes na escola indígena (Vilhalva, 2006, p. 68)	57
Figura 8. Imagem com os nomes fictícios dos participantes	69
Figura 9 - Transcrição (Goodwin, 2000)	74
Figura 10 - Imagem da transcrição utilizado por McIlvenny (1995)	74
Figura 11 - Modelo de transcrição (McIlvenny, 1995)	75
Figura 12 - Camadas de diversos campos semióticos, cada qual formando uma contribuição diferente para a inteligibilidade da organização da ação em progresso (Goodwin, 2013, p. 15)	94
Figura 13- Turno 01, primeira parte do par	98
Figura 14. Sinal de FALAR	98
Figura 15- É (tag question)	98
Figura 16 - Materialidade como unidade de construção de turno	100
Figura 17- Imagem do primeiro turno do Excerto 1.	105
Figura 18. Diferentes mídias como unidade de construção de turno	107
Figura 19 – Performance Corporal	121
Figura 20 - Imagem retirada do Excerto 3, turno 1	129
Figura 21 - Turnos 02, 03 e 04	131
Figura 22 - Imagem retirada do Excerto 3, turnos 2, 3 e 4	133
Figura 23 - Turno 5, Pedro sinalizando "VOCÊ" com um sorriso	134
Figura 24 - Introdução da micronarrativa, apresentação do personagem	136

Figura 25 - Ação complicadora da narrativa	136
Figura 26 - Abertura de uma nova sequência interacional	140
Figura 27. Expressão desafiliativa de Pedro	141
Figura 28. Expressão de não "on going action" do professor	143
Figura 29. Pedro sinaliza: "ESPERA"	144
Figura 30. Pedro sinaliza: "FOTO"	144
Figura 31. Pedro sinaliza: "GUARDAR"	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise da Conversa
ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
ACM	Análise da Conversa Multimodal
ASL	American Sign Language
CL	Classificadores
CM	Configuração de Mão
ENM	Expressões não manuais
FiSL	Finland Sign Language
LA	Linguística Aplicada
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
M	Movimento
MCT	Mínima Unidade de Construção de Turno
Or	Orientação de Mão
PA	Ponto de Articulação
SI	Sociolinguística Interacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TALE	Termo de Autorização Livre Esclarecido
UCT	Unidade de Construção de Turno
VL	Verbo de Locação
VM	Verbo de Movimento

1

Introdução

Esta tese é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Doutorado em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, que possui quatro linhas de pesquisa. O presente estudo está vinculado à quarta linha, “linguagem e suas práticas sociais”.

O tema desta tese, a diversidade na interação multimodal em aulas via Google Meet, surge no contexto de pandemia vivenciado ao longo de dois anos, período em que estive em campo. Entretanto o meu interesse pela diversidade em língua de sinais tem me acompanhado desde os primeiros momentos em que tive contato com a Libras. Logo, acredito que, para apresentar o texto bem como o tema da tese, torna-se necessário apresentar também a pesquisadora por detrás da obra. As pesquisas qualitativas, em especial, as que têm um cunho etnográfico, são construídas de uma forma colaborativa, através de uma relação entre o eu e o outro.

Início esta tese resgatando as memórias e experiências que tive com a Libras e com a comunidade surda. O meu encantamento com a comunicação sinalizada começou em 2010 e, desde então, venho aprendendo diariamente com os surdos. Na introdução deste trabalho, compartilho com o leitor a minha trajetória com os surdos de Viçosa, para, então, apresentar o tema da pesquisa que deu origem a esta tese de Doutorado.

Grande parte do meu contato com os surdos e da minha caminhada com a língua de sinais veio de Viçosa, Minas Gerais. Viçosa é um município do interior da Zona da Mata Mineira, conhecida como uma cidade universitária, pois recebe um grande fluxo de estudantes de diferentes localidades do Brasil e do Mundo. Na metodologia desta tese, Capítulo 6, será apresentado um mapa a fim de referenciar geograficamente a localização do município em que os participantes desta pesquisa transitam. Muitos dos estudantes universitários moram na cidade durante os anos da graduação. Outros estudantes residem em cidades vizinhas, retornando todos os dias para os seus lares. Há aqueles que permanecem alguns anos a mais, cursando Mestrado, Doutorado, Pós-doutorado e até mesmo chegam a virar professores da Universidade. Alguns deles acabam residindo na cidade após terminarem a graduação.

Viçosa, conhecida também como a terra do doce de leite, marcou a minha construção enquanto pesquisadora, pois foi ainda na graduação, sob orientação da professora Ana Luisa Borba Gediel que dei os meus primeiros passos na Libras. Comecei com o ensino de Sociologia para surdos, em projeto de extensão, e depois pesquisando os sinais próprios dos surdos, como bolsista de iniciação (Souza & Gediel, 2017, 2015).

O envolvimento nos projetos de pesquisa e de extensão fez com que eu conhecesse os surdos de Viçosa. Tive contato com três deles principalmente. Na pesquisa de iniciação que desenvolvemos, classificamos esses surdos como surdos líderes (Souza & Gediel, 2017). Essas experiências foram basilares na minha trajetória acadêmica e profissional. Fiz Mestrado em Letras, na área de Linguística Aplicada e, durante o Mestrado, fui professora do curso de extensão em Libras (CELIB).

Em 2011, quando desenvolvia o campo da pesquisa de iniciação científica, ainda estava aprendendo Libras. Por essa razão, muitas vezes, foi necessária a presença de intérpretes para nos auxiliarem. Quando não havia um intermediário para a interpretação entre pesquisadores e surdos, era necessário criar estratégias para que a comunicação fosse efetiva.

Em diversas situações de comunicação, os surdos optavam por usar classificadores, que, para Suppalla (1996, apud Bernardino, 2012), seriam morfemas utilizados em verbos de movimento-VM e verbos de localização-VL. “Nesses morfemas, mãos e corpo seriam articuladores para indicar o nome do referente, ou o agente da ação”. (Bernardino, 2012, p. 251). Outra estratégia utilizada na comunicação era apontar para imagens compartilhadas no campo visual acessível aos participantes da conversa, a fim de se fazerem entender pelos ouvintes.

Essa experiência em campo chamou-me a atenção para as ferramentas interacionais que os participantes da fala-em-interação em línguas de sinais utilizam para fornecer um quadro interpretativo para o próximo falante corrente (Gumperz, 1998; Tanen & Wallat, 2013; Garcez, 2008; Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/2003). Ao resgatar essa experiência de como eu comecei a ter contato com a Libras, vejo que a multimodalidade sempre esteve presente nas minhas experiências linguísticas e interacionais. Essa presença é marca na minha trajetória

como aprendiz de uma língua e enquanto sujeita ouvinte sinalizante.

Depois que terminei o Mestrado, trabalhei como intérprete de Libras em uma escola estadual, o que eu considerei como um grande desafio, pois a minha atuação era muito mais do que traduzir/interpretar de uma língua fonte para uma língua alvo. Na ocasião, eu acompanhava um menino que não utilizava Libras nem Língua Portuguesa. Era uma grande dificuldade fazê-lo interagir tanto comigo, quanto com os colegas. Na época, a orientação da Superintendência Regional de Ensino (SRE) era que eu ensinasse Libras ao aluno surdo.

Quando conheci o Carlos, nome fictício, me perguntei como eu iria ensinar Libras para uma criança que não mantinha o foco de atenção em interações humanas. Sentia-me por vezes impotente, pois a Libras é uma língua de modalidade visual espacial e o seu processo de aprendizagem requer que as pessoas compartilhem o mesmo foco de atenção (Souza, 2017; Mcilvenny, 1995). Nossa primeira forma de comunicação se deu através de imagens, de desenhos que eu levava para a sala de aula e que representavam ações do cotidiano escolar. Quando o Carlos queria fazer algo, ele apontava para imagens. Aos poucos, ele foi adquirindo alguns sinais; eram poucos, mas tudo era um grande ganho. Na época, eu não percebia a importância da multimodalidade para o processo de interação nem a sua relevância para as pessoas criarem significado de forma conjunta (Cruz, 2017; Mondada, 2019, 2016, 2011; Broth & Mondada, 2019; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2001).

Além do Carlos, também tive a oportunidade de trabalhar como intérprete para um adolescente de 16 anos, que estava matriculado no nono ano. O Marcos morava na zona rural de uma cidade de 12 mil habitantes, situada na Zona da Mata Mineira. Ele sabia Libras; aprendeu quando tinha 12 anos de idade. Como intérprete, a sinalização do aluno me chamava a atenção, pois ele também utilizava sinais caseiros. Certa vez, cheguei a perguntar como ele se comunicava antes de aprender Libras e ele me respondeu que era através de gestos.

De fato, a Libras do Marcos, do Carlos e até mesmo dos surdos Líderes não eram exatamente como Libras padrão (Quadros, 2017), mas nem por isso era uma forma de sinalizar menos legítima. Através de uma abordagem social da linguagem, compreendemos a língua como ação social (Duranti, 1997). A Análise da Conversa Multimodal leva-nos a entender que a interação humana perpassa diversas modalidades (Mondada, 2016). Os interagentes dispõem de uma ecologia semiótica

que podem utilizar quando estão agindo conjuntamente (Goodwin, 2000). Defendemos a tese de que os sujeitos sinalizantes, quando estão em interação, utilizam-se dos reportórios disponíveis no cenário para poderem construir significados momento a momento.

Essas experiências que vieram através de projetos, de pesquisas, do trabalho, do olhar para o outro, despertaram o meu interesse pela diversidade no processo de sinalização. Havia um questionamento interior que me motivava a olhar para os vários Marcos e vários Carlos que poderiam existir em diferentes interiores do Brasil. Não são retratados pela literatura surda, pelas pesquisas na área de Libras, pois a grande maioria das pesquisas tem o seu olhar voltado para a Libras padrão. Ao escrever a introdução do texto desta tese, lanço meu olhar para a diversidade sinalizada, que, de certa forma, sempre foi um tema presente na minha trajetória junto à Libras.

Em 2018, ano em que comecei a escrever o projeto de pesquisa que originou esta tese, entendi que deveria retratar a interação dos surdos de Viçosa, MG. Então, procurei a professora coordenadora do BioLibras, projeto de Extensão da Universidade Federal de Viçosa, cujo objetivo é ensinar ciências para as crianças surdas. Fui muito bem recebida pela professora, a qual me explicou a origem do BioLibras. O projeto surgiu por iniciativa conjunta dela e de um casal conhecido pelos surdos da cidade: o Pedro, professor surdo de Libras, e a Marcinha. Na época em que o projeto foi criado, as crianças surdas da cidade não se conheciam e tinham pouco conhecimento em Libras.

Então, o Pedro e a Marcinha sugeriram à professora Thaís que criasse um espaço para que essas crianças pudessem conviver, aprender juntas, compartilhar a língua de sinais. A Thaís, que também é mãe de uma criança surda, concordou com a proposta e pensou que o projeto deveria ter uma interface com a Biologia, pois ela é professora do Departamento de Biologia Geral. A partir dessa iniciativa conjunta, eles criaram o BioLibras. O primeiro grupo de alunos era composto por quatro crianças, das quais apenas uma sabia Libras. As outras foram aprendendo a Libras e o significado de ser criança surda a partir da vivência do projeto. Nesse projeto, o Pedro, professor surdo, procurava sempre ensinar questões relacionadas a ciências e a Libras, a partir do cotidiano e da vivência de mundo das crianças.

Com a curiosidade etnográfica, anotei cada palavra que a professora Thaís me trouxe do contexto de criação do BioLibras e, após aquela conversa, voltei para casa

pensando no que eu poderia escrever como projeto de pesquisa. Qual seria o meu foco? Qual seria o meu tema? Quais seriam as questões norteadoras da pesquisa? Pensei novamente em nossa conversa. Revi as anotações que havia feito do encontro com a professora Thaís e pensei em falar sobre a diversidade na interação em aulas de ciências para crianças surdas.

A diversidade foi a primeira questão que me veio, pois eu queria mostrar, a partir da perspectiva interacional, as diferentes experiências linguísticas presentes em sala de aula. Pretendia retratar a criança surda do interior, que aprendeu Libras entre 6 e 8 anos, as crianças que utilizavam sinais caseiros e as crianças que sabiam Libras. Acreditava que a diversidade seria um recorte capaz de trazer significados das interações que aconteciam no BioLibras. Assim, na primeira versão do projeto, as questões de pesquisa foram: 1) Através da análise sequencial da interação sinalizada, como os participantes do projeto, tendo eles diferentes faixas etárias e experiências linguísticas, criam estratégias para interagirem nas aulas de ciências em Libras? 2) Como os surdos gerenciam a conversa em sala de aula e realizam ações conjuntas na interação nas atividades pedagógicas?

A partir dessas perguntas, sem ainda ter ido a campo e conhecido os participantes, me pautando apenas na narrativa de criação do projeto, os primeiros objetivos foram os seguintes:

1.1

Objetivos iniciais

O objetivo geral do projeto é descrever e analisar a diversidade linguística, quando esta se torna visível na interação em sala de aula, pensando-se nos aspectos verbais e não verbais da Libras em uso.

1.1.1

Objetivos específicos iniciais

- Descrever o gerenciamento e a alocação de turnos nas aulas sinalizadas de ciências;
- Analisar as estratégias interacionais utilizadas pelas crianças surdas com crianças ouvintes pelas crianças surdas com surdas;
- Descrever como acontece a interação entre professor surdo que é sinalizante da Libras e também é oralizado com crianças surdas e crianças ouvintes;
- Perceber, através da análise sequencial de turnos, as ações que as crianças surdas tornam relevantes na interação em sala de aula.

Com essas questões de pesquisa e com esses objetivos, norteie a escrita do projeto a ser submetido à Câmara de Ética da PUC-Rio. Em 2020, obtive o parecer positivo para começar a pesquisa de campo em agosto, aprovado com o título: “Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas”. O parecer da Câmara de Ética da PUC-Rio encontra-se nos arquivos em anexo.

Porém o ano de 2020 foi marcado pelo surgimento da pandemia de COVID-19, algo que ninguém havia previsto e que impactou a vida de todos. Devido à crise sanitária, houve uma reconfiguração das interações sociais, como, por exemplo, a interação em sala de aula. As aulas, que antes se realizavam através das interações presenciais, no ano de 2020, tiveram que acontecer de forma remota. Mesmo sem estarem preparadas, as escolas tiveram que se adequar a esse novo formato de ensino (Liberati et al., 2020). Nesse contexto, as ações através da linguagem mediadas pelo computador passaram a acontecer de forma mais frequente.

Houve uma reconfiguração do tempo e do espaço. A casa, que era um espaço privado no mundo pré-pandêmico, torna-se público, visto que os professores passam a gravar as suas aulas exibindo suas estantes de livros, os cômodos da casa etc. Presenças inimaginadas nas aulas presenciais, como gatos, cachorros e crianças, passam a configurar o cenário das aulas (Liberati et al., 2020). Assim, nas aulas síncronas, os participantes da interação dispõem de uma ecologia semiótica (Goodwin, 2000), que pode influenciar a construção e a sequencialidade das ações.

Nesse contexto, era impossível desenvolver a pesquisa nos moldes em que fora pensado o projeto de pesquisa. As aulas não estavam acontecendo de forma

presencial, não se sabia quando as aulas normais retornariam nem se isso seria em 2020. Nesse ano, o BioLibras passou a ocorrer de forma remota, tanto os encontros de formação e planejamento quanto as aulas com os estudantes surdos. Logo, tive que repensar o campo, adequar as metodologias e adaptá-las ao novo contexto que estávamos vivenciando. Portanto, foi necessário reformular as questões de pesquisa, as quais passaram a ser: 1) Como a ecologia semiótica influencia na construção de turnos? 2) Como os interagentes gerenciam e alocam turnos em uma interação sinalizada via Zoom? 3) Quais são os significados que os surdos constroem nesses espaços *on line*? 4) Como eles performam as ações através da linguagem? Não se pensou aqui apenas nas línguas delimitadas, marcadas, mas em todo o repertório linguístico que eles possuem à disposição e do qual lançam mão no momento a momento, na interação, para construírem sentidos de forma conjunta e colaborativa.

Nesta tese, o olhar está voltado para os adolescentes surdos que participaram dos encontros virtuais do BioLibras, durante o período de ensino remoto. A partir desse contexto, os novos objetivos passaram a ser os seguintes.

1.2

Objetivos reformulados

O objetivo geral do projeto é descrever e analisar a interação multimodal em Libras, quando esta se torna visível em aulas síncronas, pensando-se nos aspectos verbais e não verbais da Libras em uso.

1.2.1

Objetivos específicos reformulados

- Analisar as estratégias interacionais utilizadas pelos alunos surdos;
- Descrever como acontece a interação entre professor surdo e crianças surdas sinalizantes;
- Perceber, através da análise sequencial de turnos, as ações que as crianças surdas tornam relevantes na interação em sala de aula;
- Descrever o gerenciamento e a alocação de turnos nas aulas sinalizadas de ciências.

Nesta tese, o olhar está voltado para os adolescentes surdos que participaram dos encontros virtuais do BioLibras, durante o período de ensino remoto.

A presente pesquisa justifica-se, pois, a maioria dos surdos é de famílias ouvintes. A aprendizagem da Libras acontece de forma tardia e, na maioria das vezes, é ensinada por professores e intérpretes ouvintes (Lacerda, 2006; Gesser, 2006). Desse modo, quando os surdos vão para a sala de aula, eles possuem uma forma de comunicação que não é necessariamente a Libras ou o Português padrão. Durante o ensino remoto, a experiência linguística desses estudantes não foi o que se mostrou como aspecto interacional aparente ou relevante. Ao ir a campo, o que nos chamou a atenção foram os diversos recursos semióticos que os participantes utilizavam no seu repertório: o uso dos gestos, os aspectos materiais presentes no cenário do foco da câmera.

A partir disso, decidimos que, para o desenvolvimento desta tese, seria necessário nos alinharmos com a Análise da Conversa Etnometodológica (AC) (Cruz, 2017; Mondada, 2011, 2016, 2019; Broth & Mondada, 2019; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2001). E, através de um olhar microsocial, percebemos que a comunicação em Libras está para além do sistema linguístico. Então, para podermos compreender os significados dos enunciados da interação em aulas sinalizadas *on line*, foi preciso lançar o olhar para a análise sequencial dos turnos sinalizados. O olhar sequencial das ações fez com que compreendêssemos que as performances dos participantes no cenário da interação não ocorriam apenas na formulação dos turnos verbais, visto que os aspectos não verbais eram tão relevantes quanto.

Através da análise de dados a partir de uma perspectiva da Sociolinguística Interacional (SI) (Phillips, 2013; Goffman, 2013; Erickson e Shultz, 2013), vemos que a presença da gestualidade na sinalização; o uso de itens lexicais da Língua Portuguesa juntamente com a Libras, em um mesmo turno; não são condições *per si* para se categorizar um sujeito como semilingue ou sem língua. Existem outras questões de ordem social envolvidas nesse processo, as quais estão relacionadas com o domínio de diferentes reportórios de que os interagentes lançam mão para se fazerem entendidos durante o processo interacional (Canagarajah, 2017; Maciel & Rocha, 2020). Assim, esta tese pretende contribuir para os estudos envolvendo a multimodalidade em AC e em SI, contribuindo com pesquisas na área da LA.

Ao compreendermos que as pessoas formam contextos quando sinalizam,

entendemos que a comunicação em Língua de Sinais varia de acordo com a situação social. O fato de os interagentes mobilizarem diferentes reportórios da linguagem para poderem se fazer entendidos não significa necessariamente que eles não possuem conhecimento do português e/ou da Libras. Pelo contrário, a análise micro¹ mostra que, para mobilizar as diferentes modalidades, é necessária uma alta competência comunicativa (Hymes, 2001) e conhecimento tácito da dinâmica social. Essa visão auxilia na desconstrução de possíveis preconceitos linguísticos ao tornarmos visível a diversidade da Libras.

Entendemos que o olhar voltado para a sinalização de adolescentes surdos do interior do Brasil pode trazer contribuições do ponto vista acadêmico e, também, social. Ao descrevermos como acontece a interação em aulas remotas para adolescentes que possuem diferentes experiências linguísticas, estamos voltando o olhar para as experiências que eles carregam antes de chegarem à escola. Fazem parte de como eles se enxergam e de quem eles são, ou seja, estão relacionadas com a sua identidade. Os dados nos mostram que as aulas tornam-se mais ricas quando o professor é capaz de incorporar nas aulas essas experiências linguísticas dos estudantes, ao invés de ignorá-las. O foco da tese não são as práticas pedagógicas do professor, mas apontamos que essa pode ser uma possível aplicação das discussões feitas neste texto. Os resultados desta tese podem contribuir também para pesquisas futuras na área de educação de surdos, para se pensarem métodos e metodologias de ensino para adolescentes surdos.

Além disso, os resultados podem servir para se traçarem possíveis reflexões no que concerne à educação de surdos no contexto da pandemia. De acordo com Keating e Mirus (2003b), nas situações em que as novas tecnologias são introduzidas, nós temos a chance de estudar como os participantes inovam a linguagem e as práticas sociolinguísticas. Pensando-se nisso, procuraremos pensar a educação de surdos e a interação sinalizada no contexto de ensino remoto. A materialidade presente na interação em sala de aula pode ser útil para se (re)pensar metodologias de ensino e aprendizagem para estudantes surdos. E, de uma maneira geral, ousamos afirmar que o olhar micro, partindo da interação em sala de aula, para o olhar macro, chegando à educação dos surdos de uma forma mais ampla, pode contribuir com a futura elaboração de políticas linguísticas relacionadas à

¹ Ver Capítulo 5, sobre análise de dados.

educação de surdos.

Tendo em vista os objetivos propostos a partir das questões de pesquisa, esta tese está organizada em oito capítulos. No capítulo posterior a esta introdução, Capítulo 2, abordaremos as questões teóricas envolvendo a análise da conversa e a multimodalidade (Cruz, 2017; Mondada, 2011, 2016, 2019; Broth & Mondada, 2019; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2001). Faremos um breve resgate sobre o campo fundante da Análise da Conversa Etnometodológica. Ressaltaremos alguns de seus princípios fundamentais e discutiremos a sequencialidade enquanto teoria.

No Capítulo 3, abordaremos as questões relacionadas à diversidade sinalizada. Após construirmos o capítulo que traz uma perspectiva macro da linguagem, traremos, no Capítulo 3, questões teóricas sobre as formas de comunicações não padrão existentes em um mesmo território nacional. Discorreremos, então, sobre a diversidade linguística. Se, por um lado, as políticas linguísticas promovem o reconhecimento de línguas, por outro, invisibiliza línguas que não são marcadas como padrão. Nesse sentido, os conceitos sobre diversidade linguística nos fornecem ferramentas teóricas e analíticas para compreendermos os fenômenos linguísticos da Libras não padrão.

Explicitaremos, no Capítulo 3, o que hoje entendemos como Libras padrão, os sinais caseiros e o comportamental não verbal. Isso porque, para uma pessoa que possui pouco contato com surdos sinalizantes, em uma primeira vista, pode parecer que, quando o surdo utiliza o corpo, ele está se comunicando em Libras. Mas, através de um olhar micro da fala-em-interação, vemos que, quando os surdos utilizam o corpo, nem sempre estão sinalizando em Libras padrão. Assim, traremos para o leitor as diferenças significativas entre gestos, sinais, classificadores e suas variações na língua de sinais. Nesse capítulo, revisitaremos a trajetória histórica de criação do conceito de bilinguismo surdo, falaremos sobre os sinais caseiros e a comunicação não verbal e, por fim, apontaremos mais uma maneira de se pensar o bilinguismo surdo.

No Capítulo 4, apresentaremos a metodologia adotada na pesquisa, bem como o campo em que atuamos, apresentando o contexto da pesquisa e os seus participantes. Nesse capítulo, discorreremos acerca das questões éticas da pesquisa, explicitando como foi a relação entre pesquisador e participantes no processo de entrada em campo e desenvolvimento da pesquisa. Abordaremos também as

questões de transcrição adotadas para a análise de dados. Como abordamos, nesta pesquisa, a interação sinalizada através de uma perspectiva multimodal, utilizamos os parâmetros da áudio descrição para tornar as ações das imagens gravadas mais acessíveis aos leitores ouvintes. Aliando as imagens e a descrição delas, utilizamos a tradução da Libras para o Português na tabela de transcrição. Por esse motivo, nomeamos a tabela de tradução/transcrição. A Libras é uma língua de modalidade visual espacial, com uma grafia própria, mas que não é amplamente divulgada ainda. Como a tese está em Língua Portuguesa, o processo de tradução tornou-se inevitável. Além da tradução, utilizamos o sistema de glosas como notação, em respeito às questões linguísticas da Comunidade Surda. As glosas foram úteis, principalmente, para descrever a fala simultânea de Libras e de Português. No Capítulo 4, retomaremos o conceito de sequencialidade enquanto categoria analítica, pois vale ressaltar que utilizamos a Análise da Conversa como teoria e método.

O capítulo 5 está organizado em duas partes. Na primeira, nós apresentamos as diferentes semioses na interação em aulas síncronas, contextualizando de que forma os diferentes canais de comunicação são utilizados nas ações conjuntas desempenhadas por professor surdo e estudantes surdos. Já na segunda parte, nós apresentaremos através da análise sequencial dos turnos as ações responsivas de afiliação e desafiação. Na seção 5.2. traremos uma primeira análise com o foco na ação de afiliação dos alunos em relação a ação iniciada pelo professor surdo; depois analisamos as ações de afiliação do professor surdo em relação a ação iniciada pela estudante surda; por fim, analisamos as ações de desafiação do professor surdo em relação a ação iniciada pela aluna surda. Na seção 5.2., nós procuramos demonstrar como que na interação as expressões faciais e corporais podem funcionar como ações corporeificadas, as quais podem significar alinhamento e afiliação, e desalinhamento e desafiação em Libras.

Por fim, faremos as nossas conclusões, mostrando neste capítulo os resultados da pesquisa, abrindo a possibilidade de discussões para aplicação desta tese para o campo da Análise da Conversa Multimodal e, também, para a Educação Linguística de Surdo. Os avanços no campo teórico, epistemológico e metodológico em relação a interação em sala de aula de surdos, torna possível repensar no desenvolvimento de políticas linguísticas e políticas educacionais que sejam mais palpáveis para os surdos do interior, considerando as experiências e vivências desses sujeitos no

campo pedagógico. Nesta tese nos propomos a nos colocar no lugar de escuta, como estamos tratando de sujeitos que se comunicam em uma língua de modalidade visual espacial, podemos dizer que nos procuramos no posicionar no local de visualização. Queremos com este trabalho trazer um olhar atento para as práticas sociais situadas, para como os sujeitos do interior da Zona da Mata Mineira se comunicam e constroem significados de forma conjunta. Aqui nós mostramos como relevante aquilo que os participantes entendem como importante. Dito isto, passaremos para o próximo capítulo em que discorreremos sobre os pressupostos e princípios básicos da Análise da Conversa e da Análise da Conversa Multimodal.

2

Análise da Conversa e Análise da Conversa Multimodal

Faremos, neste capítulo, um breve panorama acerca das noções fundamentais que deram origem à Análise da Conversa (AC). Dentre os vários recursos utilizados para organizar as ações humanas através da linguagem, elucidaremos as discussões em torno da Sequencialidade dos Turnos de Fala. Relacionaremos essa categoria analítica com os trabalhos que abordam a multimodalidade como um recurso relevante interacionalmente. Discorreremos sobre a multimodalidade na interação humana. Para tanto, organizamos esta seção em duas subseções: 2.1) Em que abordaremos a sequencialidade² enquanto teoria, resgatando os princípios teóricos desse conceito e 2.2) Na qual discutiremos o conceito de sequencialidade a partir da perspectiva da interação multimodal. Antes, porém, abordaremos as questões em torno da sequencialidade. Introduzimos, neste capítulo, os princípios fundamentais da AC, dialogando, ao longo do texto da introdução da seção 2, com a multimodalidade na AC.

A AC procura compreender como as pessoas agem quando estão em copresença umas das outras, estando o foco nas ações sociais e não no sistema linguístico (Garcez, 2008). A fim de compreender como a conversa se organizava, analistas sempre fizeram uso de dados empíricos através de gravações de áudio. Dessa maneira, por meio da transcrição das falas orais, foi descoberto que a conversa não era caótica e desorganizada, como se pensava anteriormente (Garcez, 2008).

Garcez (2008) defende que o objetivo primordial da Análise da Conversa são as ações sociais. Assim, através da análise sequencial dos turnos de fala, é possível compreender como as pessoas se organizam socialmente. De acordo com Garcez (2008), as regras sociais são estabelecidas pelos próprios participantes da conversa. Logo, o objetivo do analista é trazer a perspectiva êmica. Por isso, a Análise da Conversa seria Etnometodológica. No Brasil, é comum encontrar trabalhos que se referem à Análise da Conversa como Análise da Conversa Etnometodológica

² É importante ressaltar que, neste trabalho, utilizamos a sequencialidade enquanto teoria e método. Desse modo, no Capítulo 2, a sequencialidade é abordada como conceito fundamental para compreendermos a organização das ações conjuntas na fala-em-interação. No Capítulo 4, abordaremos a sequencialidade enquanto categoria analítica. Partimos do princípio de que a AC é teoria e método.

(ACE). Esta também foi uma forma de demarcar as fronteiras teóricas e metodológicas, uma vez que, no Brasil, havia uma linha conhecida como Análise da Conversação, cujo foco estava voltado para as questões Linguísticas e Textuais. Acreditamos que atualmente está claro para os estudiosos da linguagem que a Análise da Conversa é Etnometodológica. Assim, utilizaremos AC ao longo do trabalho, ressaltando que estamos alinhados a Garcez (2008).

A AC tradicionalmente tem se dedicado à conversa em línguas orais. Os estudos dedicados à Libras a partir da perspectiva da Análise da Conversa são recentes (Souza, 2017; Souza & Pereira, 2020; Mcilvenny, 1995; Leite, 2008). Pesquisas com Libras na perspectiva da AC fazem com seja necessária a utilização de gravações em vídeo, já que gravações em áudio não nos forneceria elementos necessários para compreendermos os aspectos relevantes para a organização social.

As filmagens fornecem a possibilidade de utilizarmos outros recursos semióticos que são relevantes na oralidade (Duranti, 1997; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2001; Mondada; 2016, 2019). Quando expandimos o alcance potencial da organização da tomada de turnos, introduzindo outras modalidades além da oralidade, é necessário revisar alguns princípios teóricos. Estudos como os de Goodwin (2000), Goodwin & Goodwin (2001) e Mondada (2016, 2019) já têm feito o exercício de repensar alguns aspectos teóricos e metodológicos para a análise de dados multimodais.

De acordo com Freitas & Machado (2008): “A sistemática de tomada de turnos descreve a ordenação de regras observadas na organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de fala” (Freitas & Machado, 2008, p. 59). Assim, ainda nas palavras de Freitas e Machado (2008), “a sistemática de tomadas de turno consiste de (I) dois componentes (II) um conjunto de regras em estreita coordenação” (Freitas& Machado, 2008, p. 60).

Os turnos de fala são constituídos de unidades de construção de turnos (UCT), que, de acordo com Schegloff (1992), podem corresponder a sentenças, orações, palavras isoladas, locuções frasais ou mesmo recursos prosódicos.

Freitas & Machado (2008) destacam que a projetabilidade e os lugares relevantes para a transição são fenômenos os quais caracterizam a UCT. Isso significa que, quando a pessoa produz uma elocução, ela projeta uma expectativa de ação, que pode, ou não, ser atendida pela pessoa que recebe a mensagem. Assim,

ao produzir uma segunda ação, a pessoa construirá a sua elocução com base no que entendeu do dizer anterior. Ou seja, as construções de UCTs são sempre feitas de forma coletiva e colaborativa.

O foco da AC, como já explicitado neste capítulo, não é a descrição do sistema linguístico. Todavia, a partir da definição das UCTs, notamos que o entendimento dos aspectos linguísticos é importante para se compreenderem as ações sociais. Nesse ponto, autores como Mondada (2016, 2019), Cruz (2017) e Goodwin (2000, 2001) trazem outras modalidades como tão relevantes quanto a estrutura da língua para podermos compreender os turnos de fala.

Goodwin (2000) apresenta o cenário interacional como uma ecologia de diferentes sistemas semióticos que interagem entre si, e os participantes da conversa podem utilizá-los de forma a construírem significados conjuntamente. Mondada (2016) traz as unidades visuais e as unidades interacionais como fenômenos relevantes para se compreender a sequencialidade dos turnos de fala e os espaços relevantes de transição de turno.

Mondada (2016) defende a possibilidade do uso da multimodalidade para os estudos na AC. A autora define a multimodalidade como uma pluralidade de modalidade, que podemos compreender como uma ecologia de recursos materiais e não materiais. Esse último recurso abrange os gestos, o posicionamento do corpo e o olhar, relevantes para a organização da fala-em-interação.

Mondada (2016) coloca que a análise da conversa, em sua origem, tinha como foco a conversa oral, utilizando-se dados gravados. O avanço das tecnologias possibilitou o uso de vídeo-áudio e fez com que fossem incorporados os aspectos não verbais como elementos relevantes no/do processo interacional. Autores como Goodwin (1981; 2000), Streeck, Goodwin & LeBaron (2011) são alguns dos pesquisadores que, de acordo com Mondada (2016), têm desenvolvido pesquisas que consideram a corporalidade como unidade relevante para a análise interacional. Mondada (2016) apresenta ainda o conceito *embodied turn* (Nevile, 2015, apud Mondada, 2016), o qual se refere ao uso do corpo na construção de turnos de fala.

Gostaríamos de ressaltar mais alguns pontos levantados por Mondada (2016), os quais consideramos relevantes para se pensar a construção de turno, as ações conjuntas e a sequência interacional a partir de uma perspectiva multimodal da AC. Os pontos que gostaríamos de apresentar a partir de Mondada (2016) são o conceito

de turno visual e as contribuições do turno visual para a AC.

O turno visual, de acordo com Mondada (2013, 2016), é a ação situada, organizada indexicalmente, formando/formada pelo contexto material e social no qual acontece. Assim, os turnos visuais trazem contribuições do ponto de vista linguístico, pois podem explicar questões como deixes. No que tange às contribuições na perspectiva da AC, Mondada (2016) diz que a multimodalidade em turnos de fala ou em turnos visuais traz a concepção êmica de recursos relevantes para as ações co-construídas interacionalmente. A partir do que foi colocado por Mondada (2016), compreendemos que essas contribuições podem concernir também à Linguística Aplicada, já que é uma área cujo interesse está voltado para a linguagem em uso.

Cruz (2017) também utiliza a multimodalidade a partir da perspectiva sociointeracional. De uma forma bem sucinta, ela define a análise multimodal através de quatro pontos:

- 1) A multimodalidade é condição primária e constitutiva das interações humanas;
- 2) Não há hierarquia de importância entre as modalidades verbais e não-verbais;
- 3) Embora os vários possíveis sistemas semióticos envolvidos sejam independentes, eles podem correlacionar-se na realização da ação;
- 4) Quando diversos sistemas semióticos são coordenados mutuamente em um contexto específico e local de uma ação, essa coordenação cria uma unidade, que é distinta de cada uma das partes ou dos sistemas semióticos que a constituíram e, ao mesmo tempo, reconhecíveis pelos participantes. (Cruz, 2017, p. 160).

De acordo com Cruz (2017), a multimodalidade na análise da conversa só é pertinente quando os participantes a apresentam como um recurso relevante durante o curso de suas ações. Ou seja, a multimodalidade, na perspectiva da AC, não é para trazer o olhar do analista. O olhar multimodal na AC reconhece que as pessoas utilizam mais de um canal para se comunicarem umas com as outras. Através de gravações em vídeo, é possível ver quando o recurso material ou/e gestual é apresentado pelos participantes como elemento relevante para a interação. Os interagentes possuem, de acordo com Goodwin (2000), uma ecologia semiótica disponível no cenário em que as ações são desempenhadas. Os participantes da conversa podem se utilizar desses recursos para estruturarem os seus projetos de turnos. Desse modo, as ações materializadas no curso da fala podem trazer significados que são construídos conjuntamente e influenciar na troca de turnos e

na construção do turno subsequente.

2.1

Sequencialidade

Este estudo, como já foi colocado nos parágrafos anteriores, está alinhado com a AC, como teria e método. Para podermos compreender as ações conjuntas desempenhadas na interação via Google Meet, recorreremos ao conceito de sequencialidade, que é abordado por Sacks (1974, 1992), Sacks & Schegloff (1973), Schegloff (1968, 1990a, 1990b, 1991) e Jefferson (1972). Podemos considerar esses três autores como os pioneiros nas pesquisas voltadas para a fala em interação. Eles debruçaram-se sobre as questões voltadas para o sequenciamento da conversa espontânea, trazendo contribuições tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico. Embora Sacks (1974, 1992), Sacks & Schegloff (1973), Schegloff (1968, 1990a, 1990b, 1991) e Jefferson (1972) tenham desenvolvido seus estudos com base em segmentação de conversas em línguas orais, é possível fazer uso dessa teoria para pensarmos a interação também em línguas sinalizadas. Como Garcez (2008) coloca, na interação, existem alguns fenômenos que são comuns a todas as interações humanas e, ao mesmo tempo, a forma como esses fenômenos ocorre pode variar de acordo com cada cultura.

Sacks (1974, 1992), Sacks & Schegloff (1973), Schegloff (1968, 1990a, 1990b, 1991) e Jefferson (1972) apontam que os turnos de fala, em que um fala de cada vez; o tempo de sobreposição entre as falas; o modo como as pessoas gerenciam os seus turnos; as pausas entre um turno e outro; como se dá a disputa pelo piso conversacional; podem variar de acordo com cada cultura. Nesse sentido, para analisarmos a interação em línguas sinalizadas, é preciso rever as noções fundamentais da sequencialidade de turnos de fala em línguas orais. Ao revisitarmos as questões teóricas seminais, fazemos uma correlação com o que é possível, ou não, para pensarmos a interação em Libras.

Nesta seção, em que discutimos a sequencialidade, abordamos as implicações teóricas desse conceito, mostrando como a sequencialidade está relacionada com a organização das ações conjuntas no aqui e agora interacional. No Capítulo 4, em que abordaremos as questões metodológicas da pesquisa que deu origem a este trabalho, retomaremos o conceito de sequencialidade enquanto categoria analítica.

De acordo com Schegloff (1990b, p. 53): “A organização da sequência é uma organização da ação, ação realizada por meio da fala-em-interação, que pode proporcionar um amontoado de condutas coerentes e organizadas as quais são analiticamente distintas das noções de tópico”. Do ponto de vista interacional, entende-se que a coerência não é dada necessariamente pelo tópico da conversa, mas em como os participantes interpretam o projeto formulado pelo primeiro falante e, em seguida, desempenham uma ação com base no que fora formulado no turno anterior. Quando lançamos o olhar para a sequencialidade, procuramos compreender como as ações estão organizadas.

De acordo com Goodwin & Heritage (1990), as sentenças e frases são entendidas como formas de ação situadas em um contexto específico e projetadas com atenção específica para esses contextos. Assim, o que é relevante, do ponto de vista da fala-em-interação, são as ações que emergem da sentença. Ou seja, quando nos propomos a analisar a sequência de turnos de fala, estamos preocupados em compreender como um determinado falante corrente projeta a sua ação para os outros e como essa ação é compreendida pelo próximo falante corrente.

Os estudos da sequencialidade dos turnos de fala começaram a partir de análises voltadas para a interação via ligação telefônica. Assim, Schegloff (1968) mostra como a conversa se organiza. Ao analisar conversas de ligações de um hospital psiquiátrico, Schegloff (1968) observa que existem diversas formas e estratégias para se perguntar pelo nome da pessoa ao telefone. O primeiro par adjacente seria a saudação, a qual começa com o “Olá” e a resposta seguinte também é o “Olá”. O segundo par seria perguntar pelo nome.

Sacks (1968) observou que, quando a pergunta pelo nome era feita de forma direta, ao invés de se obter a resposta, a pessoa respondia com uma outra pergunta. Quando o atendente perguntava o nome ao telefone, a pessoa que estava ligando respondia com o “Por quê?” ou, então, “Por quê você quer saber?”. Em vez de se obter o nome, no turno subsequente, era gerada uma série de explicações (*accounts*). Por sua vez, quando o atendente dava o seu nome na formulação do segundo par, a pessoa que estava ligando fornecia o nome como adjacência ao turno anterior. As organizações da sequência de pares adjacentes são também uma maneira de organizar as ações.

Clayman e Maynard (1995), ao discorrerem sobre as sentenças na fala-em-interação, colocam que a inteligibilidade interacional envolve mais do que saber o

significado dos itens lexicais. Para os autores, “uma dada sentença está fazendo o serviço de alguma ação social reconhecível, como um insulto, uma solicitação, um pedido de desculpa, uma piada, comunicar alguma notícia, ou qualquer outra coisa” (Clayman & Mayanard, 1995, p. 12)³.

Para discorrermos sobre a sequencialidade na interação multimodal, é preciso retomarmos autores que se dedicaram aos estudos da vida cotidiana, os quais centraram seu olhar nos significados das ações nas interações face a face. Assim, acreditamos que, para compreendermos a interação multimodal, precisamos resgatar as teorias de base Sociológica (Goffman, 1963; Kendon, 1967, 1990). Entendemos que o olhar sociológico trouxe contribuições significativas para a fala-em-interação social.

Pelos anos de convívio com os surdos e pela minha experiência em campo, trouxemos para este trabalho a hipótese de que os aspectos gestuais são recursos fundamentais para a organização interacional em Libras. Nesse sentido, o avanço da tecnologia tem tornado viável a análise dos aspectos não verbais presentes na interação, o que, de certa maneira, contribui para o avanço de estudos multimodais em AC. Autores como Schegloff (1984), Goodwin (1984) e Heath (1984) mostram, através de seus estudos, a importância dos aspectos gestuais para a organização sequencial da conversa.

2.2

Sequencialidade na interação multimodal

Podemos citar Kendon (1967; 1990) como um dos pioneiros na investigação da relevância da gestualidade na interação social. Seyfeddinipur & Gullberg (2014) organizaram uma edição comemorativa em homenagem a Adam Kendon, reconhecendo as contribuições do pesquisador para os estudos da multimodalidade. Segundo Seyfeddinipur & Gullberg (2014), o trabalho de Kendon (1975) foi pioneiro no estudo das expressões faciais na interação. Kendon (1975, apud Seyfeddinipur & Gullberg, 2014) analisa as expressões faciais no âmbito da interação, tirando o foco de estudos que apenas compreendiam as expressões humanas no estudo das emoções.

³ Also relevant is the issue of what a given utterance is doing in the service of some recognizable social action, such as insulting, requesting, apologizing, joking, reporting some item of news, or whatever (Clayman & Mayanard, 1995, p. 12, tradução nossa).

Assim, Kendon (1975, apud Mondada & Gullberg, 2014) mostra como os gestos faciais servem como um dispositivo relevante para a organização interacional. Os estudos seminais de Kendon (1975; 1967; 1990) trazem uma base epistemológica para estudos posteriores na área de multimodalidade. Embora a atenção de Kendon (1967; 1990) estivesse voltada para a corporalidade, e não para a fala-em-interação, é possível afirmar que o seu olhar trouxe contribuições para a área da Análise da Conversa Etnometodológica. Estudos posteriores, como o de Schegloff (1998), têm como objetivo mostrar “como a disposição dos corpos e o desenvolvimento dessas partes na postura podem servir para moldar a conversa em si”⁴ (Schegloff, 1998, p. 538, *tradução nossa*).

Schegloff (1998) analisa a torção do corpo⁵ na fala-em-interação, ou seja, ele compreende a torção do corpo como um fenômeno social. Assim, “um giro ou torção da parte superior do tronco em relação à posição fixa das pernas (ou das nádegas, sentando-se), ou um pescoço bem erguido ou face angulada em relação ao tronco e ombros, pode constituir-se como coparticipação interacional” (Schegloff, 1998, p. 541, *tradução nossa*)⁶. Schegloff (1998) argumenta que essa torção corporal em relação à fala-em-interação pode demonstrar a estabilidade, ou instabilidade, de projetos das ações em curso. A base comum na torção do corpo em interação é o envolvimento em mais de uma atividade no curso da ação.

Segundo Goodwin (2000), a produção e interpretação da ação social humana são construídas através de um conjunto de tipos de recursos semióticos diferentes. Através da análise da brincadeira de amarelinha, ele mostra que o ambiente possui um conjunto de recursos semióticos que são relevantes para organizar as ações dos participantes. O posicionamento do corpo, a forma como as meninas posicionam as mãos e também os pés durante os turnos de fala são elementos relevantes para compreender a quem a fala está endereçada, para expressar e determinar as regras do jogo. Ou seja, para Goodwin (2000), os gestos não são apenas versões redundantes das falas orais, pois podem organizar e mudar o curso da interação. Na transcrição abaixo, Goodwin (2000) mostra como as diferentes mídias presentes no

⁴ How the disposition of the bodies and the deployment of their parts in posture can serve to shape the course of the talk itself (Schegloff, 1998, p. 538).

⁵ Traduzimos o conceito de *Body Torque* como torção do corpo.

⁶ A swivelling or twisting of the upper trunk relative to the planted position of the legs (or of the buttocks, if sitting), or a sharply craned neck or angled face relative to the trunk and shoulders, can constitute - can be taken by interactional coparticipants as an instance of - body torque (Schegloff, 1998, p. 541).

cenário são relevantes para a organização dos turnos de fala.

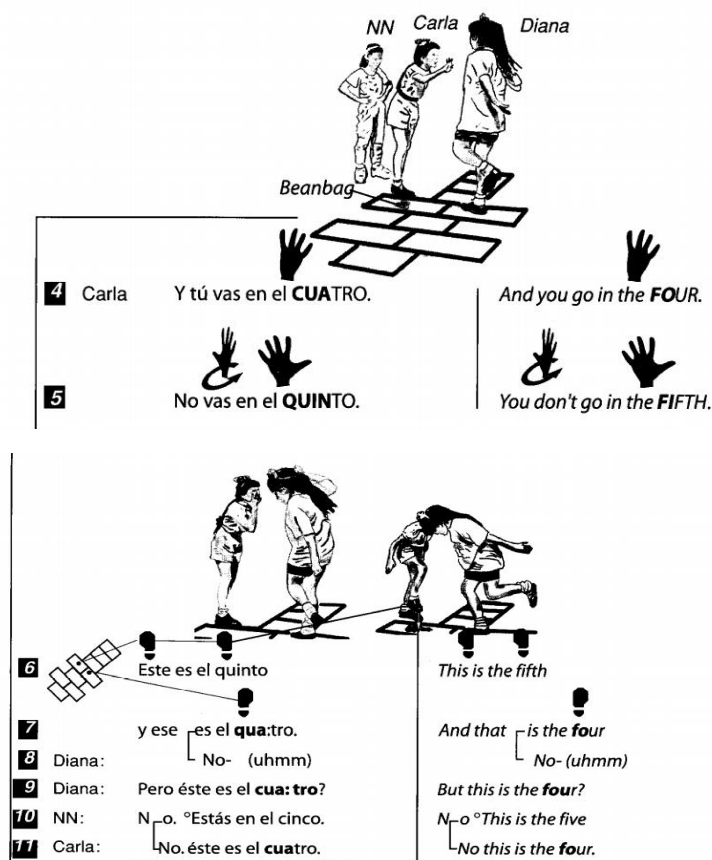


Figura 1 - Interação em um jogo de amarelinha: análise multimodal (Goodwin, 2000, p. 1502)

No excerto acima, Goodwin (2000) mostra a mudança contextual a partir da presença de dois campos semióticos diferentes. O primeiro campo semiótico é a configuração da mão de Carla, em que ela enfatiza a regra do jogo, tanto com a marcação no aumento do tom de voz, ao falar o número, quanto ao demonstrar com as mãos os números quatro e cinco. Quando Carla direciona a configuração das mãos próximo ao campo de visão de Diana, ela está selecionando-a como interlocutora endereçada. Então, nas linhas 4 e 5, os gestos enfatizam a relevância dos números para a regra do jogo e funcionam para organizar as ações do turno de fala.

Já nas linhas 6 e 7, tanto a corporalidade quanto as linhas da amarelinha são relevantes para se compreender os significados no turno de fala. Como Diana não compartilha o olhar com Carla, ela aponta a regra do jogo com o pé, marcando no desenho quais os números que ela estava falando nas linhas anteriores. Os pronomes “este” e “esse” são semioticamente indexicalizados pelas linhas no chão da

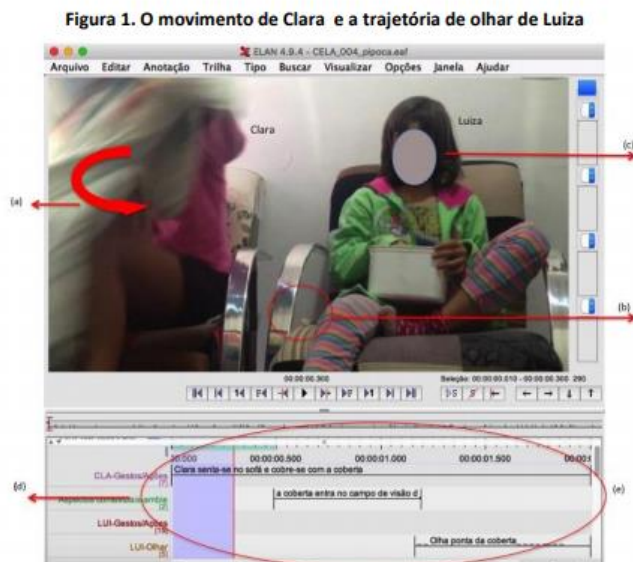
amarelinha. Sem olhar para a marca que Carla aponta com o pé, não seria possível compreender por completo o enunciado do turno de fala.

Na linha 9, Diana projeta uma pergunta, que é construída com base no turno anterior e a partir da posição que ela está ocupando no cenário de interação. Quando Diana pergunta se “este” é o quatro, ela está se referindo ao espaço na amarelinha em que ela está posicionada. A resposta negativa de NN e Carl, indica que ela não estava posicionada no número 4 da amarelinha, e sim, no número 5.

As falas sobrepostas de NN e Carla, que foram consecutivamente elaboradas após o turno de Diana, fornecem o par da pergunta feita na linha 9, indicando que houve uma cooperação com a ação proposta por Diana. Só conseguimos compreender a co-construção das ações a partir da transcrição das diferentes mídias semióticas que as participantes trazem para a interação. Sem uma análise multimodal das ações, talvez não seria possível compreender os aspectos dêiticos da fala oral. Além disso, se os aspectos materiais do cenário e a gestualidade não fossem transcritos juntos com a fala oral, talvez não fosse possível compreender a complexidade das ações envolvidas na sequencialidade dos turnos de fala.

Cruz (2017), assim como Goodwin, aborda os aspectos multimodais para compreender a conversa. Cruz (2017) analisa a interação entre duas irmãs, em que uma delas é autista. A autora apresenta em seus dados toda a ecologia de modalidades que são acionadas durante a conversa. Ela mostra como Luiza, a criança autista, aciona uma coordenação complexa de modalidades durante a conversa, sendo essas de ordem sintática, prosódica, gestual e material. Abaixo, na Imagem 2, mostramos um excerto trazido por Cruz (2017). É muito relevante o olhar multimodal para a interação entre pessoas que são enquadradas em estudos clínicos como possuidoras de distúrbio da linguagem. Esse é o caso de pessoas com afasia, pessoas autistas e pessoas com surdez. Essa perspectiva mostra que a comunicação não se faz apenas no campo da oralidade.

01 cla ((senta-se no sofá e +cobre-se com a coberta+))
 02 lui +---- segue com o olhar a
 03 trajetória da coberta----->+
 04 <(7.0)((Luiza e Clara comem pipoca e assistem à
 05 televisão))>
 06 CLA *tô com frio Luiza*
 07 *ajeita o cobertor*



Legenda: (a) Ação de Clara de cobrir-se com a coberta. (b) Primeira localização espacial do referente pipoca. (c) Exemplo de técnica de anonimização de dados audiovisuais. (d) Recurso ELAN de alinhamento temporal de notação de gestos e vídeo. (e) Notação do momento de direcionamento do olhar de Luiza e do movimento da coberta.

Figura 2 - Excerto da interação entre irmãs (Cruz, 2017)

As pessoas, quando estão em copresença, têm em mãos uma ecologia de recursos semióticos e, quando necessário, elas utilizam esses recursos para construir significados e se fazerem entendidas. Quando olhamos a fala humana de um ponto de vista colaborativo, portanto, social, e não como uma condição individual, observamos que a conversa é muito mais complexa do que a elocução de palavras orais.

Nos parágrafos acima, os autores com os quais estamos dialogando nesta tese abordam a conversa em línguas orais. Torna-se necessário tratarmos também neste capítulo de pesquisas que abordam a interação em línguas de sinais. Traremos, nos próximos parágrafos, autores que falam sobre a multimodalidade da interação sinalizada na perspectiva da AC.

Embora o nosso foco não seja a estrutura de participação, acreditamos ser relevante, para o entendimento da fala-em-interação a partir de uma perspectiva multimodal, retomar os estudos de Goodwin (2000), pois o olhar microsocial de suas análises traz contribuições significativas para o campo da Análise da Conversa Multimodal. Os estudos iniciais de Kendon (1977; 1990), Schegloff (1998) e

Goodwin (2000) trouxeram contribuições para estudos mais recentes, como, por exemplo, o que foi desenvolvido por Cekaite (2010), Sorjonen & Raevaara (2014) e Mondada (2018; 2019).

Cekaite (2010) mostra como as ações corporificadas táteis são utilizadas em interação familiares entre pais e crianças como movimentos de pastoreio parental. O objetivo da autora é “mostrar como a fala, o engajamento tátil dos participantes e as formações espaciais são combinadas na construção de sequências diretivas” (Cekaite, 2010, p. 2, *tradução nossa*)⁷.

Assim, na interação entre pais e filhos, a ação corporificada foi classificada por Cekaite (2010) como movimentos de pastoreio parental. Na pesquisa desenvolvida por Cekaite (2010), a torção corporal, que é feita por um leve empurrão, remodela o campo da ação participante, como ilustrado abaixo:

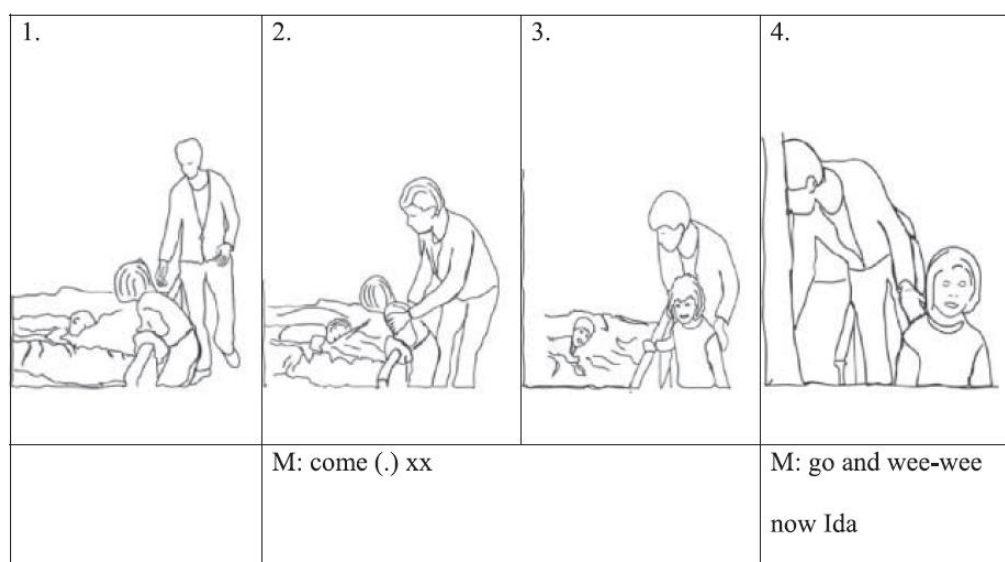


Figure 1. *Body twist*

Figura 3 - Imagem retirada do trabalho de Cekaite (2010, p. 8)

Assim, através do empurrão, inicia-se um novo segmento de sequência, em que a mãe (I) solicita a ação preferida, sendo essa a locomoção; (II) projeta o objetivo desejado do movimento, locomoção em direção ao banheiro. De acordo com Cekaite (2010), a mãe faz uso de uma estratégia corporificada para alinhar a criança com a tarefa, combinando as ações corporificadas com verbos no imperativo. Ou seja, nessa sequência analisada por Cekaite (2010), há uma primeira ação, que é uma solicitação diretiva. Essa ação é respondida com a condução da

⁷ It will be shown how speech, participants' tactile engagement, and spatial formations are all combined in the construction of directive sequences (Cekaite, 2010, p. 2).

criança de um cômodo da casa, quarto, para o outro cômodo da casa, banheiro. Assim, a conclusão do segmento da sequência não é dada através de um enunciado verbal, e sim, através de um enunciado que é corporalmente contruído.

Como já foi colocado nos parágrafos anteriores, a sequencialidade está relacionada com as projeções das ações, a como as ações projetadas são interpretadas pelo próximo falante corrente. Assim, os turnos são sempre contruídos com base no que foi dito no turno anterior. Do ponto de vista da Análise da Conversa Multimodal, é preciso considerar os diferentes canais semióticos envolvidos no contexto em que os turnos de fala são formulados (Goodwin, 2000). Essas semioses envolvem “condutas corporificadas (gestos, expressões faciais, posturas corporificadas, movimentos no espaço, dentre outros) e os artefatos físicos do mundo material, tais como objetos, tecnologias, dispositivos, ferramentas etc.” (Cruz & Tamanha, 2021, p. 210).

A partir da Análise da Conversa Multimodal, é possível entender que a adjacência pode ocorrer tanto através de gestos simultâneos às falas, quanto só através de gestos. Cruz & Tamanha (2021), quando analisam a interação entre uma criança autista e um terapeuta, em uma sessão de terapia, observam que é possível haver uma sequência de ações sem que elas sejam expressas de forma oral. A partir de um conceito de ações corporificadas, trabalhado por Mondada (2019), Cruz & Tamanha (2021) entendem que duas ações corporificadas criam ocasião para a próxima ação.

```

18  ter_o      ----->@
19              (0.3) *
20  dan_o      -->*
21              *(0.3)      @(0.1) *
22  dan_o      *olha p/suco *
23  ter        -----@ reposiciona o suco -->
24              (0.3) @*          @ (0.6)          @
25  ter        -->@
26              *apoia a Fita de Sentença na mesa
27  ter        @olha p/ Daniel @-olha Fita de Sentença@

```

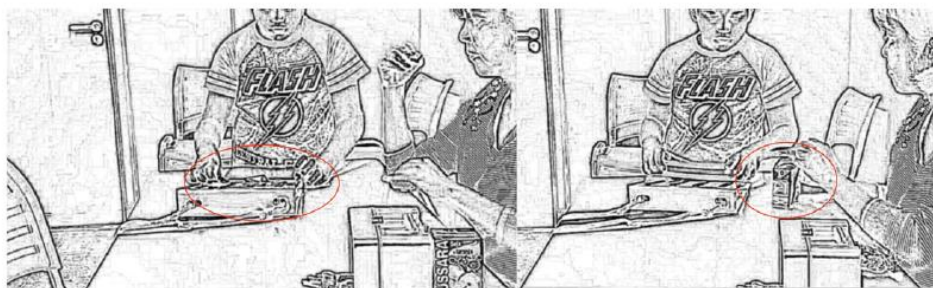


imagem 1

imagem 2

Figura 4 - Dados extraídos do Excerto 4, apresentado por Cruz e Tamanha (2021)

Através do excerto acima, Cruz & Tamanha (2021) mostram

como a disponibilidade desses processos ou etapas visíveis ao outro criam ocasião para projeções de ações coparticipantes engendrando o trabalho de formação de sentenças com os cartões em uma complexa ecologia (de gestos dos participantes, de artefatos físicos, do espaço e de fala da terapeuta), colaborativamente, coordenada pelos participantes presentes e não apenas pela criança que manipula os cartões para formar sua sentença (Cruz & Tamanha, 2021, p. 216).

Cruz & Tamanha (2021, apud Mondada, 2019) “detalha por exemplo dois tipos de sequência de solicitações corporificadas: sequência de buscar um objeto em resposta a uma solicitação e sequência de solicitar um serviço entregando um objeto” (Cruz & Tamanha, 2021, p. 218). Ou seja, para Cruz & Tamanha (2021), as ações podem ser interacionalmente organizadas através de recursos verbais e/ou corporificados.

Nós nos apropriaremos da sequencialidade de ações corporificadas para podermos analisar as interações em aulas sinalizadas via Google Meet. Assim, a sequencialidade enquanto teoria nos será útil para podermos analisar a trajetória das ações corporificadas, as ações responsivas que causam entendimento mútuo.

Estudos mais recentes, como o de Andrade (2021), analisam as expressões faciais responsivas a diagnósticos de cardiopatia. Assim, Andrade (2021) analisa como as expressões faciais estão imbricadas de modo sequencial na avaliação e no sentido da informação recebida pelos interlocutores. A autora verifica, então, um padrão nas expressões faciais na interação em comunicação diagnóstica, que ela define como Sequência de Comunicação Diagnóstica (SCOD).

O contexto local e situado de interesse para análise são sequências interacionais em que médicos cardiologistas comunicam diagnósticos (SCOD) de cardiopatias. Entende-se SCOD como uma sequência composta de, pelos menos, um par adjacente base (Schegloff, 2007; Clift, 2015), em que a primeira parte do par (PPP) envolve alguma referência sobre a cardiopatia, e a segunda parte do par (SPP) compreende prover uma resposta orientada para a ação proposta na primeira parte do par. Ações tais como nomear e/ou descrever e/ou explicar (Heritage; McMarcos, 2019) e/ou comparar e/ou avaliar a condição de cardiopata frequentemente ocupam a PPP (Andrade, 2021, p. 194).

Andrade (2021) observa que as diferentes expressões faciais recebidas pela Sequência de Comunicação Diagnóstica são acompanhadas de avaliações para a continuidade no próximo turno corrente, como retrata no excerto abaixo:

```

01 CAE: ▼•então assim primeira coisa antes de mostrá isso aqui
      W>>olha para fau----->>
      fau  >>olha para cae----->>
02 CAE: tudo eu quero qu- que (.) tu te conscientize de uma
03 coisa.
04      *(1.0)  *
      fau  *2 acenos*
05 CAE:   tiveste um infarto em dois mil e dois.*c::erto?
      fau                                     * múltiplos acenos--> (1.6)
06 FAU:   °°mhm°°*
      ----->*
07      (1,1)
08 CAE:   e::: e aquilo lá não quer dizer que tu teve
09 infarto tratô o infarto tá curado.=
10      =[assim como agora,]
11 FAU:   [Δ ah::#:: Δ]
      Δ..---asóman---,Δ
      # imag.1
11 CAE:   [(.)tiveste] *um infarto não tá curado e resolvido o problema.
12 FAU:   [°°sim.°° ] *múltiplos acenos----->>

```

Figura 5

Excerto 1 [DTHMD_CAETANO_FAUSTO_22_8_13_conscientização]

Fonte: elaborado pela autora



Imagem 1

Captura de tela de vídeo do Excerto 1

Imagem sincronizada ao turno de fala (#)

Fonte: elaborado pela autora

Figura 5 - SCOD (Andrade, 2021, p. 199)

No excerto acima, Andrade (2021) mostra que as expressões faciais acompanhadas da vocalização dão a orientação para que a ação siga o seu curso, e que o locutor dê continuidade ao seu turno de fala. Assim, “Caetano trata a ação responsiva de Fausto como um convite para continuar falando” (Andrade, 2021, p. 199).

As análises de Andrade (2021) trazem contribuições significativas para os

estudos envolvendo a sequencialidade na conversa multimodal em contextos de comunicação diagnóstica. A teoria mobilizada pela autora é de grande relevância para o presente trabalho, pois nos fornece um instrumental teórico a fim de compreendermos como as expressões de ordem interacional podem significar orientação; (des)alinhamento; (des)afiliação a uma terminada ação corrente. No que tange à comunicação humana, acreditamos que a gestualidade seja um princípio que circunscreve tanto as línguas orais quanto as línguas de sinais. A maneira como as ações corporificadas se manifestam na sequência conversacional, e a forma como os gestos acompanham os aspectos verbais varia de acordo com a situação de uso da linguagem, seja esta de modalidade oral ou de modalidade visual. No próximo capítulo, abordaremos as questões envolvendo os aspectos gestuais e os aspectos linguísticos acerca das línguas sinalizadas.

3

A diversidade em línguas sinalizadas

Neste capítulo, apresentaremos a perspectiva teórica de multilinguíssimo surdo, trazida por Nogueira & Silva (2014), Silva (2008) e Gesser (2006), além de coadunarmos com a concepção de Pereira (2013) de que existe mais de uma maneira de ser surdo e de este realizar-se linguisticamente. A Libras é uma língua de modalidade visual espacial, como nos mostram pesquisas na área de linguística (Stokoe, 1960; Quadros & Karnopp, 2004). Assim, a uma primeira vista, principalmente para uma pessoa que tem pouco contato com a língua, pode não ficar claro o que é verbal e o que é não verbal em uma língua de modalidade visual espacial. Por isso, alinharemos as teorias aqui apresentadas para compreendermos os aspectos gestuais e materiais relevantes para a organização social na interação em Libras.

3.1

Bilinguismo surdo

Neste capítulo, discutiremos sobre as políticas linguísticas que orientaram a educação de surdos ao longo dos anos. Apresentaremos o que as políticas linguísticas e políticas educacionais entendem como bilinguismo surdo e educação bilíngue e como essas questões dialogam com os *disability studies*, ou estudos da deficiência.

O debate entre o ensino bilíngue dos surdos aconteceu inicialmente com L'Épée (Cruz & Araujo, 2016), o padre responsável pela educação dos surdos, que viu a eficácia de se utilizar os sinais para ensinar a língua francesa. Mesmo reconhecendo os sinais como uma forma de comunicação, a língua era tida como um sistema linguístico mais simples e visto com menor prestígio do que as línguas orais (Lodi, 2005; 2013). Apesar disso, não podemos negar a importância que L'Épée teve para a educação dos surdos, sendo um dos primeiros a pensar no ensino bilíngue. Influenciado pelo ensinamento de L'Épée, Pedro Ponce de Leon veio ao Brasil para educar os surdos pertencentes à nobreza, durante o Segundo Império. A partir disso, cria-se o Instituto Imperial de Surdos-Mudos. O nome do instituto foi alterado em meados do século XX, para Instituto Imperial dos Surdos (INES).

Mesmo com a criação de um Instituto voltado para a educação de surdos, o

entendimento do ensino bilingue de surdos não era um campo de consenso. Vemos que as abordagens filosóficas sobre a educação de surdos sofreram alterações ao longo dos anos. É possível dividi-las em três fases: 1) Oralismo; 2) Comunicação Total; 3) Bilinguismo (Quadros, 1997). É importante colocar como as abordagens filosóficas apareceram ao longo da história, estas sempre em consonância com a política educacional vigente no momento. Abordaremos, nos próximos parágrafos, de forma mais detalhada, cada uma das fases, pontuando quais os alcances e as limitações de cada uma.

O oralismo aborda o princípio da integração dos surdos na sociedade, por meio da aprendizagem da língua oral do seu país, com o foco no ensino da fala e da escrita. Na perspectiva oralista, não existia uma aprendizagem significativa para os surdos. Segundo Reily (2004, p. 7), era impossível “[...] atingir resultados satisfatórios, porque normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica”.

A segunda concepção é a comunicação total, que reconhecia as diferenças linguísticas e culturais dos surdos, no entanto ainda mantinha as práticas oralistas em ambiente escolar. “Essa concepção não valorizou a língua de sinais, portanto, pode-se dizer que a comunicação total é uma outra feição do oralismo” (Reily, 2004, p. 7). De acordo com Reily (2004), o processo simultâneo de uso da língua faz com que a estrutura linguística de uma das línguas seja comprometida. Ao sinalizar e articular o português de forma simultânea, não se consegue expressar claramente uma mensagem nem em uma língua nem em outra.

Abordaremos a questão sobre o uso simultâneo de línguas de modalidades diferentes no capítulo de análise de dados, Capítulo 5. Já de antemão, colocamos aqui neste capítulo que a análise micro da sequencialidade dos turnos de fala mostra que a presença de línguas de modalidade diferentes e o uso de modalidades gestuais e materiais não indicam necessariamente insuficiência linguística. Defendemos a tese de que essa seria uma condição de um falante translingue (Canagarajah, 2017; Maciel & Rocha, 2020) e pode indicar uma alta competência comunicativa (Hymes, 2001).

O terceiro momento, o bilinguismo, é o que se apresenta como forma mais eficaz no processo de escolarização dos surdos, pois a Libras é uma língua de modalidade espacial visual e o processo de aquisição dessa língua ocorre de forma

natural (Quadros, 1997). Quadros (1997) compreende como bilinguismo o uso da Libras como primeira língua e o uso da Língua Portuguesa como segunda língua. Essa definição do bilinguismo surdo como tratado a partir de Quadros (1997) remete à ideia de que, para ser bilíngue, é preciso que o surdo seja falante fluente de duas línguas. Ou seja, ele precisa dominar a estrutura linguística das duas línguas.

Entendemos a relevância do reconhecimento da Libras para a comunidade surda e para o movimento surdo, mas definições de um bilinguismo acabado, como o de Quadros (1997), fazem com que levantemos o seguinte questionamento: quem é o falante fluente de qual língua? Estudos na área de Linguística Aplicada nos mostram o mito do falante fluente, pois é certo que as pessoas são comunicadoras mais hábeis em algumas situações do que em outras, do mesmo modo que dominam mais alguns gêneros do que outros em uma mesma língua (Cavalcanti & Silva, 2016; Maher, 2012). Ou seja, mesmo que uma pessoa seja nativa de uma língua, existe uma probabilidade muito pequena de que ela seja fluente em todos os gêneros discursivos. Se tal fato é verossímil para línguas orais, por que também não seria para as línguas de modalidade visual espacial?

Retomaremos, no próximo capítulo, a discussão sobre (multi)bilinguismo surdo. Mesmo que não nos alinhemos ao conceito de bilinguismo trazido por Quadros (1997), é importante retomarmos, aqui neste capítulo, a discussão sobre o bilinguismo surdo enquanto categoria política. Isso porque é a partir da definição do bilinguismo que surgem políticas linguísticas e políticas educacionais com vistas para a Libras enquanto língua (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Esse foi um marco para a comunidade surda e os movimentos surdos, que tiveram direitos linguísticos assegurados por meio das Leis 10.436/2002 e 5.626/2005. Além disso, a definição do bilinguismo surdo enquanto um marco para a comunidade acadêmica possibilitou ampliar discussões sobre a Libras a partir de áreas como Linguística e Linguística Aplicada. Assim, surgem novas abordagens teóricas para além do *desability studies*, ou estudos da deficiência.

Na década de 1980, teve início um movimento mundial, liderado pelas comunidades surdas de diferentes países e por pesquisadores da área da educação de surdos. Os movimentos surdos, em sua grande maioria, têm como pauta a implantação de políticas educacionais que garantam o direito das pessoas surdas à educação bilíngue. Essa educação pressupõe o reconhecimento da língua de sinais

do país como língua de expressão e comunicação da comunidade surda, logo a língua usada nos processos educacionais. A perspectiva bilíngue de educação dos surdos orienta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas visuais e para a implantação de um currículo escolar que considere os aspectos culturais da comunidade surda (Lodi; Rosa & Almeida, 2012; Pereira, 2014).

Lodi (2005, 2013) afirma que o acesso à educação dos surdos se daria por meio de um ensino bilíngue, pautado no uso do português e da Libras. Os estudos de Lodi (2005, 2013) ressaltam, ainda, a necessidade de haver um surdo em idade adulta, o qual seria responsável por transmitir os conhecimentos linguísticos e culturais a crianças em fase de aquisição de linguagem.

Estudos como o de Gesser (2006), Nogueira & Silva (2014), Silva (2008) e Pereira (2014) consideram a existência do multilinguismo surdo em território brasileiro. Os surdos, principalmente aqueles que adquiriram a Libras na idade adulta, apresentam variantes linguísticas diferentes da língua de sinais dita padrão. Os surdos que se comunicam por meio de sinais caseiros, ou utilizam o bimodalismo, ou misturam códigos entre as formas de comunicação são vistos, pela comunidade surda e pela instituição escolar, como sem língua ou semilíngue (Silva, 2008).

Nogueira & Silva (2014) e Silva (2008) procuram trazer as questões em torno dos termos língua materna e L1, utilizados para se referir à Libras, pois muitos surdos, antes de aprenderem a Libras, já apresentam outras formas de se expressarem. Entretanto esses modos de comunicação são considerados periféricos, não legítimos, pois não se enquadram na língua de sinais oficial, não estão na norma que se espera de um indivíduo surdo escolarizado. Ressaltamos que, nesta tese, não entraremos no mérito do que é ou não é língua. Não procuramos aqui definir códigos ou sistemas linguísticos, pois o nosso olhar está voltado para as formas de comunicação. Assim como colocamos no capítulo anterior sobre multimodalidade na conversa etnometodológica, a sintaxe é apenas um dos aspectos da comunicação.

Ao discutirem a concepção hegemônica do que é ser surdo em território brasileiro, Nogueira & Silva (2014) e Silva (2008) acreditam na possibilidade de tratar a sinalização caseira e as outras formas de os surdos se comunicarem, que não a Libras, como um fenômeno natural que é próprio de comunidades bilíngues.

Vemos a importância do reconhecimento da Libras enquanto língua de expressão e comunicação dos surdos, mas também destacamos que é de igual

relevância reconhecer outras formas de comunicação como igualmente legítimas. Assim como existem variações em línguas orais, também há variações em línguas sinalizadas. A Libras tem variações sincrônicas, diacrônicas, sociais/culturais, geracionais (Moraes, 2018), além de estar em constante contato com o português. O contato entre a Libras e outras línguas faz com que haja empréstimos linguísticos (Júnior, 2011; Nascimento, 2010; Machado, 2016; Rodrigues & Baalbaki, 2014). E, além da Libras, há, em território brasileiro, outras línguas de sinais, como apontam os estudos feitos por Vilhalva (2009), que fez um mapeamento e uma catalogação de línguas de sinais indígenas do Mato Grosso do Sul.

3.2

Libras, sinais caseiros e o comportamento não verbal na interação

De acordo com Keating & Mirus (2003b), as novas tecnologias impactam a forma como nós interagimos uns com os outros e como atribuímos significados a nossa interação. Para falar da interação em *American Sign Language* - ASL mediada pelo computador, Keating & Mirus (2003b) resgatam a história de como o desenvolvimento das tecnologias de comunicação impactaram as formas de interação na comunidade surda. Esses estudos de Keating & Mirus (2003b) vão ao encontro do tema desta tese, que aborda a conversa sinalizada mediada pelo computador. (Vide Capítulo 5 do presente texto.)

A ASL trata-se de uma língua visual e depende do uso dos espaços para que os sujeitos sinalizantes possam se realizar linguisticamente. Nesse sentido, o computador contribuiu para que os sinalizantes da ASL pudessem se comunicar com outras pessoas que estavam a longa distância. Essa nova forma de interagir impactou a forma como os sinais são produzidos. Além disso, a interação mediada pelo computador permitiu o uso de aspectos multimodais, como compartilhamento de imagens, uso da gestualidade e do espaço.

Já os estudos de Keating & Mirus (2003a) abordam a interação entre crianças do Ensino Fundamental em uma escola inclusiva de educação básica, em Austin. Essas crianças estavam cursando séries diferentes e também possuíam idades diferentes. Nesse estudo, Keating & Mirus (2003a) tratam da importância do olhar para que a sequencialidade da conversa seja mantida em ASL. Sem que o olhar seja compartilhado, não é possível haver a troca de turnos na interação sinalizada. Esse mesmo fenômeno ocorre em outras línguas de sinais, como em Libras (Souza,

2017) e em Finland Sign Language - FiSL (Mcilvenny, 1995).

As autoras analisam a interação entre duas crianças ouvintes e uma criança surda, no momento do recreio. Hilda, ouvinte, está sentada entre Gail, que é ouvinte, e Zelda, que é surda. Zelda não recebe nenhum tipo de olhar receptor do seu alvo endereçado, que foi repetidamente solicitado e que era necessário para sustentar a interação visual. Assim, Keathing & Mirus (2003a) demonstraram que uma interação pode ser mal sucedida pela falta de compartilhamento do olhar na interação. Se o olhar é condição fundamental para manter a sequência e a troca de turnos em línguas sinalizadas, trazemos o questionamento de como é a sequencialidade em interações sinalizadas mediadas pelo computador, uma vez que interações desse tipo dependem do tipo de software ou aplicativo que é utilizado.

Keathing & Mirus (2003a) tratam ainda da orientação para o turno e da organização da sentença. A ASL é uma língua de tópico. No excerto em questão, a aluna surda aponta para o seu prato, mas a colega a quem o enunciado foi endereçado olha e em seguida desvia o olhar. Keathing & Mirus mostraram que, nessa situação, provavelmente, a aluna surda iria fazer algum comentário sobre a comida, a apontação era o tópico da sentença, mas, como não houve a manutenção do olhar, isso não foi possível. Estudos na área de linguística apresentam a importância da topicalização para a estrutura da Libras (Quadros & Karnopp, 2001), mas não há ainda dados que mostrem como a topicalização se relaciona com a organização das ações sociais. Apontamos, aqui, que esse seria um tema a ser tratado por estudos em SI e em AC.

Keathing & Mirus (2003a) trazem ainda o uso de recursos simbólicos na conversa, na interação entre um menino surdo, Jay, e um menino ouvinte, Hal, que estão brincando de luta. Ambos estão lutando com as mãos um do outro. Hal está tentando agarrar Jay com uma mão e Jay está tentando segurá-lo, segurando o pulso de Hal com a mão. Como Jay está com as mãos ocupadas durante a brincadeira, ele oraliza a palavra não e faz o número um com um de seus dedos, no intuito de estabelecer quais são as regras da brincadeira. Ele se utiliza dessas estratégias para indicar que só poderia utilizar uma das mãos na brincadeira de luta. Um fenômeno semelhante é apresentado no capítulo da análise de dados: ao ter as mãos seguradas pelo irmão, o surdo oraliza a palavra em português, utilizando um item lexical da língua oral como UCT.

Keathing & Mirus (2003a) abordam também sobre a falta de complexidade

nos tipos de fala, pois, como muitos dos alunos ouvintes têm conhecimento básico da língua de sinais, eles ficam limitados a enunciados mais simples, misturando os sinais com alguns gestos, para poderem se fazer entender na interação. Sobre esse assunto, posicionamo-nos de um modo diferente do que foi posto por Keathing & Mirus (2003a).

Em linhas gerais, Keathing & Mirus (2003a) argumentam que desconhecimentos dos aspectos interacionais da ASL na escola inclusiva fazem com que os estudantes surdos não consigam compartilhar experiências com os estudantes ouvintes. Desse modo, maus entendidos comunicacionais ocorrem muitas vezes pelo desconhecimento da modalidade da ASL. Assim, Keathing & Mirus (2003a) propõem que as escolas inclusivas de educação básica revejam as concepções acerca da educação inclusiva, de forma a possibilitarem maior envolvimento das crianças surdas, para que as suas potencialidades sejam contempladas.

As escolas estão assumindo que as crianças surdas aprendem através da interação com os seus pares ouvintes. Todavia, as autoras demonstraram que essas interações têm uma falta notável de uso real da linguagem, consistindo em apenas alguns gestos e um número limitado de sinais. Keathing & Mirus (2003a) apontam que práticas sociolinguísticas não compartilhadas e a participação na escola orientada para a audição são aspectos cruciais do fracasso comunicativo entre crianças ouvintes e surdas, em ambientes escolares de Ensino Fundamental. Na presente tese, através do olhar situado, nos próximos capítulos, problematizaremos afirmações generalistas sobre as questões comunicativas em torno do bilinguismo surdo.

Neste trabalho, não temos a pretensão de trazer ou formular teorias universalizantes, nem temos a intenção de contestar ou confrontar os estudos surdos. O que vemos é a necessidade de se olhar a linguagem como uma prática situada, pois nem sempre as pessoas agem conforme o postulado por teorias universais. A vista para uma abordagem social da linguagem permite-nos compreender os seres humanos como sujeitos capazes de (re)criar significados. Assim, não acreditamos ser possível afirmar que um ser humano adotará o mesmo comportamento em situações e contextos de fala diferentes.

Em contexto internacional, Keating & Mirus (2003a) discorrem sobre os aspectos não verbais da interação entre uma criança surda sinalizante e crianças

ouvintes, apontando como esses aspectos assumem significado interacional. Procuramos trazer essa discussão, pois a Libras, por ser uma língua de modalidade espacial visual, utiliza o corpo como canal de comunicação e, muitas vezes, a gestualidade em Libras pode ser confundida com sinais caseiros, com classificadores e com expressões próprias da Libras.

Nesse estudo, Keathing & Mirus (2003a) analisaram seis excertos. O primeiro trata da importância do olhar para que a sequencialidade da conversa seja mantida em ASL, pois, sem que o olhar seja compartilhado, não é possível que haja a troca de turnos de fala na interação sinalizada. No primeiro excerto, os autores analisam a interação entre duas crianças ouvintes e uma criança surda no momento do recreio. Hilda, ouvinte, está sentada entre Gail, que é ouvinte, e Zelda, que é surda. Zelda não recebe nenhum tipo de olhar receptor do seu alvo endereçado, que foi repetidamente solicitado e que era necessário para sustentar a interação visual. Assim, Keathing & Mirus demonstraram que uma interação pode ser mal sucedida pela falta de compartilhamento do olhar na interação. Um fenômeno semelhante foi observado numa situação de interação em Libras, numa aula de Química. Souza (2017) observou que, na interação entre surdos e surdos, eles utilizavam o balançar das mãos e o tocar no braço como formas de obter o foco de atenção do seu interlocutor endereçado e, assim, ganhar o piso conversacional. Assim como foi observado por Keathing & Mirus (2003a), Souza (2017) também faz uma discussão sobre como a gestualidade em Libras pode assumir um significado interacional.

Outro aspecto que Keathing & Mirus (2003a) levantam é sobre a apontação em ASL, o que aparentemente pode parecer um gesto para falantes de línguas orais. Através da análise sequencial dos turnos de fala, as autoras mostram a apontação como um recurso de estruturação da sentença em ASL. As autoras afirmam que a ASL é uma língua de tópico. No excerto em questão, a aluna surda aponta para o seu prato, mas a colega a quem o enunciado foi endereçado olha e em seguida desvia o olhar. Provavelmente, a aluna surda iria fazer algum comentário sobre a comida. A apontação era o tópico da sentença, mas, como não houve a manutenção do olhar, isso não foi possível.

Keathing & Mirus (2003a) discorrem, também, sobre o uso do inglês/ASL como uma estratégia para informar ao interlocutor as regras da brincadeira, e o uso de gestos e de ASL pelos alunos ouvintes aprendizes de ASL, para poderem se comunicar em sala de aula, com o aluno surdo. Keathing & Mirus (2003a) colocam

essas duas últimas estratégias como interação de baixa complexidade por aprendizes de uma língua de sinais, mas, a partir de Maher (2012), Cavalcanti & Silva (2016), podemos interpretar essa interação como um poderoso recurso de falantes bilíngues.

Logo, existem dois aspectos relevantes para a nossa pesquisa nesse excerto, o primeiro é a apontação como recurso linguístico e o segundo é o olhar compartilhado como uma gestualidade que assume um significado relevante na interação. Assumimos que o olhar para a sequencialidade dos turnos de fala, através de uma perspectiva micro, pode nos fornecer informações relevantes para compreendermos a forma como os participantes se organizam socialmente. Assim, o uso de sinais caseiros ou de gestos associados aos sinais pode indexicalizar uma identidade local ou, até mesmo, a mobilidade das pessoas no interior da cidade.

3.3

Outras maneiras de se pensar o Bilinguismo Surdo

Maher (2007) problematiza o conceito de bilinguismo. Para a autora, o bilinguismo deve ser entendido a partir de uma prática discursiva concreta, que está em processo de construção no sujeito o qual faz uso de duas línguas. Ao trazer essa definição, a autora repensa algumas concepções sobre o bilinguismo e o indivíduo bilíngue. Maher (2007) argumenta a favor de uma necessidade mais abrangente de bilinguismo, capaz de reconhecer pessoas usuárias de mais de uma língua em diferentes níveis discursivos, dominando mais alguns gêneros do que outros, em certas situações de uso da língua. A autora posiciona-se contra uma definição acabada e imutável do que é ser bilíngue.

Alguns autores, como Maher (2007) pontua em seu texto, tratam o bilinguismo a partir de comparações com falantes nativos de uma língua. Assim, um sujeito só seria reconhecido como bilíngue se fosse capaz de usar a língua do mesmo modo que o falante nativo. Mas a problemática existe desde o momento em que se pressupõe a existência de um falante nativo. Desse modo, Maher (2007) levanta a problemática: quem seria esse falante nativo? Ao trazer esse questionamento, ela afirma que esse tipo de falante existiria apenas em um plano ideal, pois, em uma única língua, existem inúmeras diversidades entre os falantes. A autora argumenta que a noção de uma língua ideal, de falantes monolíngues ideais, existe apenas em planos abstratos. Ao se construir o conceito de bilíngue

com base nos monolíngues idealizados, os falantes bilíngues existiram apenas em um plano abstrato. Assim, a definição ideal e acabada de bilinguismo consiste muito mais em uma correspondência política e ideológica do que a situações em que há falantes de mais de uma língua.

Assim como Maher (2007), Cavalcanti (1999) discorre sobre o mito do monolinguismo brasileiro e aponta o risco que se incorre ao conceber o Brasil como um país monolíngue ou mesmo quando pensamos em um ensino bilíngue que é voltado para as línguas de prestígio. Quando construímos um imaginário nacional de língua e de linguagem pautado em uma perspectiva homogênea e hegemônica, acabamos por causar o apagamento de muitas línguas minoritárias, como é o caso das línguas indígenas e das línguas de sinais. Chamamos a atenção em especial para a política linguística e educacional de surdos no Brasil, que foi escrita a partir de uma perspectiva bilíngue de ensino, Lei 10.426/2002 e Decreto 5.626, que foi criada a partir de falantes ideais de Libras e de Português, partindo-se do pressuposto de que todos os surdos são sinalizantes “fluentes” da “Libras padrão”.

Quando se trata da concepção idealizada de bilinguismo, há desdobramentos os quais trazem implicações para as minorias linguísticas de um determinado local e para o ensino e a aprendizagem de línguas. Isso porque, aliados a essa definição, criam-se outros conceitos, como semilinguismo, para definir certas práticas comunicativas; e bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo, para tentar definir práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de línguas.

No que tange ao semilinguismo, Maher (2007) se posiciona contra essa concepção, pois acredita que “o indivíduo semilíngue seria aquele que exibiria uma competência insuficiente em ambas as línguas, quando comparadas a indivíduos monolíngues de cada uma delas” (Maher, 2007, p. 75). Segundo a autora, essa postura seria passível de crítica tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista empírico. Ressalta ainda o fato de essa definição abarcar, na maioria das vezes, apenas as línguas minoritárias, como nos casos das línguas indígenas e da Libras, mas, quando se pensa em línguas hegemônicas, esse conceito não se aplica. Assim, a noção de bilinguismo, formulada a partir da premissa da existência de falantes ideais, carrega uma escala valorativa, a qual se concretiza na noção de um bilinguismo positivo. Reconhece-se como falantes bilíngues pessoas que se comunicam por meio de duas línguas de prestígio, enquanto os falantes de línguas minoritárias, de menor prestígio, não são vistos como bilíngues. A noção acerca de

bilíngues de línguas minoritárias é de insuficiência linguística, como se fossem semilíngues, sem língua.

Para ilustrar a crítica que Maher (2007) faz acerca da definição acabada do bilinguismo e do semilinguismo, trazemos um exemplo relacionado à educação de surdos no ensino regular. Desde 2002, entende-se que a educação dos surdos deve ser prioritariamente bilíngue, sendo a Libras a L1 e o português, a L2. Entretanto, quando os surdos, filhos de pais ouvintes, chegam ao ensino regular, na maioria das vezes, eles não têm o domínio da Libras e utilizam sinais caseiros e/ou a oralidade para poderem se comunicar com os outros. O aprendizado da Libras ocorre, quase sempre, no próprio espaço escolar, com o intérprete de Libras (Lodi, 2005/2013).

Esse tipo de surdo é visto tanto pelos ouvintes, falantes da língua majoritária, quanto pelos surdos, filhos de pais surdos e que têm contato há mais tempo com a Libras, como sem língua ou semilíngue. Acreditamos que esse exemplo ilustra a crítica que Maher (2007) faz sobre a concepção do semilinguismo e traz um elemento novo. Isso porque os próprios usuários de línguas minoritárias, como é o caso da Libras, se apropriam dos conceitos de língua e de bilinguismo formulados a partir de falantes idealizados e os utilizam em suas comunidades de prática, para poderem estabelecer quais seriam as formas mais adequadas de comunicação. Consequentemente, as formas de se comunicar de prestígio e de desprestígio, em Libras.

Em relação a mistura de códigos, alternância de códigos e empréstimos linguísticos, Maher (2007) entende isso como recursos poderosos de falantes bilíngues, pois são recursos comunicativos, os quais fazem sentido se analisados pragmaticamente. A autora pontua algumas das funções que esses recursos podem ter: expressar afetividade, estabelecer relações de poder, mudar o tópico conversacional, demarcar identidade social/étnica seriam alguns exemplos.

De modo geral, Maher (2007) traz problematizações para reivindicar um conceito de bilinguismo que seja mais amplo, o qual reconheça o sujeito bilíngue como “alguém com uma configuração única e específica” (Maher, 2007, p. 77). Para a autora, a definição de bilinguismo deve ser formulada a partir de práticas discursivas empíricas, e não de definições traçadas a partir de falantes ideais, que existem apenas em planos abstratos. As definições formuladas a partir de noções abstratas da linguagem invisibilizam determinadas línguas e certos modos de falar, deslegitimam línguas minoritárias e contribuem para formulações de políticas

linguísticas reproduzidas pelas instituições formais de ensino, na prática pedagógica, em sala de aula.

Um outro conceito que nos é caro neste estudo é o de super-diversidade (Rampton & Bloomaert, 2011), pois este lança o olhar para uma perspectiva microsocial, para as práticas situadas, que é o que nós propusemos neste trabalho, quando delimitamos como campo de estudo a sala de aula para/com crianças e adolescentes surdos. Através do conceito de super-diversidade, Rampton e Bloomaert (2011) chamam a atenção para as rápidas mudanças e a mobilidade, que permeiam a linguagem na forma como interagimos uns com os outros e com o mundo. De acordo com os autores, na super-diversidade, há uma complexidade maior do que em se falar apenas sobre a língua materna e a língua nacional. Existe um polilinguismo, alternâncias de códigos, que são significados em níveis microsociais, mas também são relevantes em nível macrosocial. Através de pesquisas empíricas, da etnografia da linguagem, é possível compreender as questões relacionadas às práticas situadas.

Quando pensamos em prática bilíngue no Brasil, logo nos veem em mente a Libras/Português. Há estudos nas áreas da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, que têm se debruçado sobre essas questões (Cavalcanti & Silva, 2016; Freitas, 2019). Entretanto poucos são os estudos que tratam de sinais que não são aqueles vinculados à norma padrão, ou seja, à língua oficialmente reconhecida através da Lei 10.436/2002.

Entendemos que as experiências de práticas comunicativas não padrão têm influência no aprendizado de línguas padronizadas, e nos alinhamos a Maher (2012) quando ela define que o bilinguismo é constituído pela experiência particular de cada indivíduo. Trazemos, nesta pesquisa, experiências locais de surdos da zona rural e de residentes em zonas urbanas de municípios do interior. Eles não tinham contato com associação de surdos. Comunicavam-se por sinais caseiros até antes de participarem do BioLibras. Discorreremos, neste capítulo, sobre os sinais caseiros como uma forma de comunicação que é legitimada interacionalmente, em um contexto situado. Relacionaremos essa literatura com pesquisas já realizadas sobre o interior da Zona da Mata Mineira, que é o nosso campo investigado.

Maher (2007) ao problematizar o conceito de bilinguismo, traz a Libras como um exemplo de língua minoritária, que teria menos prestígio. Essa colocação de Maher (2007) sustenta-se quando a Libras é vista a partir de situações em que as

línguas hegemônicas são as línguas orais, como Português, Inglês, Espanhol, Francês e Alemão, por exemplos. Mas, em uma associação de surdos, em comunidades de surdos, a Libras é a língua hegemônica, e o seu domínio pode significar uma relação de maior poder, um status de liderança.

Nesse mesmo contexto, os surdos que utilizam a oralidade, a Língua Portuguesa falada, ou se comunicam alternando códigos, por outro lado, são vistos como sujeitos de menor poder dentro da comunidade de surdos. Assim, ressaltamos a importância da desconstrução do conceito de bilinguismo tratado a partir de falantes ideais (Maher, 2007) e a necessidade de olharmos para a super-diversidade contemporânea, com uma abordagem empírica, em um nível microsocial (Rampton & Bloomaert, 2011). Isso para compreendermos como uma linguagem, uma forma de se comunicar, de se expressar através da língua está sendo indexicalizada em diferentes práticas situadas. Pesquisas na área da Sociolinguística Variacionista e da Antropologia mostram a existência da variedade linguística em Libras existentes no território nacional.

Vilhalva (2009) discute sobre a presença de línguas indígenas no território brasileiro, através de um olhar que ela chama “de perto e de dentro”, baseado nos estudos antropológicos, ela faz um mapeamento das línguas indígenas existentes no território de Grande Dourados. A pesquisa, além das rodas de conversa com os surdos índios, Vilhalva (2009) acompanhou diversas atividades desenvolvidas pelos surdos índios que estudavam em escolas indígenas. Através das observações, ela pontua que em alguns momentos da sala de aula, principalmente aqueles em que era permitida uma sinalização mais livre, os índios surdos utilizavam tanto os sinais emergentes quanto a Libras.

Quando o intérprete oferecia o sinal correspondente em Libras, os surdos defendiam o seu posicionamento do porquê eles utilizavam o sinal emergente ao invés do sinal oferecido pelo intérprete, conforme ilustrado na imagem a seguir.

	SINAIS EMERGENTES	GUARANI	LIBRAS	PORTUGUES
		MANDÍ'O		MANDIOCA
		AVATY		MILHO
		JAGUA		CACHORRO
		MBARA KAJA		GATO
		YVARA		ARVORE

Figura 6- Tabela dos sinais emergentes na escola indígena (Vilhalva, 2006, p. 68)

A pesquisa de Vilhalva (2009), embora tenha traga o viés da sociolinguística variacionista, é relevante para a presente tese, pois Vilhalva (2009) traz um olhar voltado para o multilinguismo surdo. Além de que, Vilhalva (2009) ressalta a necessidade do aproveitamento das experiências linguísticas em sala de aula para o processo de aprendizagem dos alunos surdos. Vilhalva (2009) ao discorrer sobre o processo pedagógico dos estudantes surdos indígenas da região de grande Dourados coloca que é preciso “considerar os sinais emergentes e gradativamente trabalhar a Libras num contexto maior” (Vilhalva, 2009, p. 70).

Assim como Vilhalva (2009) analisou as línguas de sinais indígena presentes no cenário brasileiro diferente da Libras, Pereira (2013) mapeia uma outra forma de sinalização emergente no vilarejo de Várzea Queimada no interior do Piauí. De acordo com Pereira (2013) “são poucos os estudos sobre as línguas de sinais rurais e línguas indígenas de sinais (Pereira, 2013, p.). Ao conviver com a comunidade Várzea Queimada, Pereira (2013) notou que tanto os surdos utilizavam uma forma de comunicação gesto-visual para comunicação, que é diferente da Libras padrão. Essa forma de comunicação é conhecida pela comunidade local como Cena. Logo, os surdos utilizam as cenas para poderem conversar com outros surdos, os ouvintes da comunidade também utilizam as cenas para poderem

comunicar com os surdos do vilarejo.

De acordo com Pereira (2013), a Cena está em sintonia como uma série de elementos que são percebidos nas interações cotidianas. Durante a observação participante Pereira (2013) notou que a Cena servia para contextualizar as práticas cotidianas locais, além de dialogar com a história da comunidade e com as experiências individuais e coletivas. Os surdos de Várzea Queimada utilizavam cena em diversas atividades como: fofocas, conversar cotidianas nas refeições diárias, para contar histórias do passado da vila. Pereira (2013), então, conclui que é das relações sociais, da história e das experiências coletivas dos indivíduos que a Cena retira os elementos para a sua constituição.

Os dados trazidos tanto por Pereira (2013) quanto por Vilhalva (2009) apresentam que a Libras não é única língua de modalidade visual espacial que temos no Brasil. Ambos os autores nos mostram a necessidade de olhar para as formas de comunicação sinalizadas utilizadas no interior do Brasil, em comunidades indígenas e em comunidades rurais. Vemos assim, que, quando pensamos no bilinguismo surdo é preciso ampliar o conceito de bilinguismo como proposto por Maher (2012), em que bilinguismo deve ser formulada a partir de práticas discursivas empíricas.

Essa amplitude do bilinguismo torna-se ainda mais relevante devido ao recente reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos na Lei Ditrizes e Bases (LDB, 2021). Acreditamos que o olhar mais amplo sobre o conceito de bilinguismo pode favorecer o processo de ensino e a aprendizagem dos surdos, pois ao invés de gerar o apagamento das línguas sinalizadas emergentes no Brasil, é possível pensar na valorização dessas formas de comunicação visual-gestual. De forma que, seja o professor aproveite a experiência linguística que os estudantes trazem para a sala de aula, como uma forma de reconhecer e de valorizar as vivências da comunidade em que o aluno está inserido na prática pedagógica em sala de aula. Nos dados apresentados no capítulo 5, procuraremos mostrar de forma empírica a diversidade sinalizada na interação em sala de aula com professor surdo e estudantes ouvintes.

4

Metodologia

Discorreremos, neste capítulo, sobre o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e sobre os participantes. O campo de estudos foram aulas remotas, via Zoom e Google Meet, realizadas durante o período de pandemia. (Anexo 1 – Carta de Anuência da Instituição).

De acordo com Denzin & Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa utiliza-se de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que visa cumprir objetivos epistemológicos e práticos. Ao realizar tais práticas, o pesquisador qualitativo é visto como um confeccionador de colchas, lançando mão de diferentes recursos e estratégias que estejam ao seu alcance para realizar uma pesquisa de cunho interpretativo (Denzin & Lincoln, 2006, p. 18). Assim, podemos dizer que a pesquisa qualitativa é de base interpretativista e busca encontrar o significado das ações sociais. A pesquisa que fizemos para desenvolver esta tese é de base qualitativa e de cunho netnográfico, pois os dados foram gerados no *ciber* espaço, em reuniões via Zoom, Google Meet e WhatsApp.

A pesquisa qualitativa tem como objeto de pesquisa a realidade social e visa compreender o significado das ações humanas situadas. Assim, parte de um trabalho interpretativo, não sendo possível ou viável a quantificação (Minayo, 2009). Minayo (2009, p. 15) coloca que essa metodologia “inclui concepções teóricas da abordagem, articulando-se a teoria com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Na presente pesquisa, pretendemos compreender as ações dos participantes da fala-em-interação em sala de aula virtual e, para tanto, utilizamos uma pesquisa qualitativa, em ambientes virtuais (Hine, 2000, 2005).

4.1

Contexto do campo investigado

A princípio, a pesquisa foi pensada de acordo com a realidade da sala de aula com interações presenciais, contudo Mintz (1984) coloca que a pesquisa deve ser sensível ao contexto e as estratégias metodológicas devem se adequar aos participantes da pesquisa. No ano de 2020, o mundo foi acometido por uma pandemia que, por sua vez, fez com que houvesse mudanças na forma como nós

nos relacionávamos. Assim, a partir de limitações/restrições relacionadas ao convívio social, as relações de trabalho passaram a ocorrer de forma remota, através do trabalho virtual e da interação mediada pela mídias eletrônicas.

4.1.1

A maternidade e pesquisa no contexto de pandemia

Nos próximos parágrafos dedicarei para descrever sobre a experiência que nos passa, nos afeta e que nos toca. Nos termos de Larrosa (2002) A possibilidade de fazer pesquisa requer uma interrupção do tempo, é preciso pensar mais devagar, sentir mais devagar, escutar os outros, dar-se tempo e espaço. Essas questões perpassam pelo processo da pesquisa, tornam-se ainda mais relevantes pelo contexto em que a pesquisa desta tese de doutorado foi escrita e desenvolvida.

O momento de pandemia que marcou o mundo durante dois anos fez com que precisássemos repensar a prática de pesquisa. A forma como nós nos relacionávamos antes da pandemia já não era mais possível durante o período pandêmico. As pessoas de modo offline ficaram restritas ao seu núcleo familiar. As restrições impostas pelo isolamento social impactaram nas práticas profissionais, na forma de se fazer ciência, na dinâmica familiar. Fazer pesquisa enquanto mulher-mãe apresentou-se como um desafio não só como forma epistemológica e metodológica, mas foi um desafio que perpassa pelo ser pesquisadora, estar e habitar na pesquisa como mulher.

Ao contextualizar a pesquisa, vejo também que é necessário trazer a experiência de como a pesquisa foi produzida. Relatar a experiência vivida como mulher-mãe pesquisadora, mostra os desafios que nós mulheres enfrentamos diariamente na ciência. Ao meu ver, nessa parte da tese escrevo em primeira pessoa do singular, pois embora a minha experiência tenha sido compartilhada com o grupo de pesquisa Linguagem e Cultura e com a minha orientadora, é uma experiência vivida de modo particular.

O fazer metodológico na pesquisa qualitativa não passa apenas pelo momento de geração de dados de uma maneira mais positivista de fazer ciência. O fazer metodológico, segundo Geertz (1978), ao retratar o fazer etnográfico coloca sobre o momento de estar “lá” e estar “cá”. O “lá” marcado pelo momento em que o etnógrafo está em campo junto com os participantes da pesquisa, em que o

pesquisador observa, conversa, convive. O estar “cá” o momento em que o Antropólogo redige o seu diário de campo, trazendo as suas reflexões sobre a experiência vivida. Entendo que através das palavras de Geertz (1978) há uma separação que é marcada pelo tempo e pelo espaço. O fazer etnográfico marcado pelo momento em que se está em campo, o momento em que o pesquisador vai tecer as suas redes de significados a partir do recorte, evento, da cultura analisada.

Com a pandemia a divisão do tempo e espaço da pesquisa tornou-se uma prática difusa. Não houve um “lá” e “cá”. O espaço privado do ambiente doméstico, foi reconfigurado em espaço de trabalho, práticas profissionais que eram marcadas pela delimitação do espaço físico, como a sala de aula, passaram a (co)existir no espaço da família. A falta de divisão entre o “lá” e “cá” fizeram com que tivéssemos que reconfigurar o contexto da pesquisa. Na reconfiguração da pesquisa, eu tive que me reconfigurar como pesquisadora. Os meus filhos, um que nasceu na pandemia, e a outra com apenas dois anos e seis meses, vivenciaram o processo de pesquisa juntamente comigo. Participaram das aulas online, as vezes de forma visível através do alcance da câmera do computador, em outros momentos eles estavam desenhando ao pé da minha mesa de trabalho, folheando livros ou apenas brincando. Assim, não houve uma divisão do espaço em que eu pudesse separar a mãe da pesquisadora, essas duas identidades passaram a coexistir durante o período de pandemia.

Eu precisei adaptar um espaço da minha casa, que passou a funcionar como um escritório de trabalho, espaço em que dividi com meu companheiro. Os momentos de observação das aulas online, na grande maioria eram desenvolvidos nesse espaço. Em outros momentos, não era possível utilizar o espaço que denominamos como escritório, então eu desenvolvia a pesquisa pelo tablet ou pelo celular, ao mesmo tempo em que assistia televisão com os meus filhos. Através de filmes, brincadeiras, tinta guache, desenhos, eu construí a escrita da tese, fiz as minhas observações, trouxe as minhas reflexões.

Os meus filhos estiveram envolvidos durante todo o processo, desde a geração de dados ao momento da análise e da escrita da tese. Pareceu-me justo que eles aparecessem nos parágrafos da contextualização da pesquisa. Mais do que mostrar a presença das crianças no processo da escrita, gostaria de pontuar o impacto da maternidade na pesquisa acadêmica. Essas múltiplas tarefas, a não divisão do tempo e do espaço físico do público e do privado, fez com que as diferentes identidades e

os papéis de gêneros e os papéis profissionais assumidos por mim se apresentassem de modo sobreposto na minha vivência.

Essas múltiplas funções chegaram a um momento em que houve uma estagnação da pesquisa. Um período de sobrecarga e de exaustão que eu cheguei a duvidar da possibilidade de concluir a pesquisa. Já não conseguia mais desenvolver um raciocínio linear, as palavras necessárias para o processo de escrita dos diários de campo e da tese já não me vinham à cabeça. A pandemia fez com que eu adoecesse mentalmente. Eu precisei gerar os dados, analisar os dados sobre adoecimento mental, reflexo dos papéis assumidos pela mulher no mundo contemporâneo. Os dados foram analisados sobre a ótica da mãe, da esposa, da cientista, da estudante e da professora, que não podem ignorados e considero que não devem ser invisibilizados no momento do texto.

Por mais que esses papéis não apareçam de forma explícita no recorte da pesquisa, eles existiram na pesquisa. Eles fizeram parte da relação entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Os meus filhos algumas vezes apareceram nas chamadas de vídeo. Eu pude compartilhar com o BioLibras o momento em que eu estava vivenciando. Fui acolhida e recebida pelos participantes. Participei do grupo de formação de professores do BioLibras durante a pandemia. Eu tive um momento de troca com os participantes. Foi uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que colocava as necessidades da pesquisa, eu aprendia com o grupo, trocava experiências, senti-me acolhida e recebida por todos. Estive em um lugar que era prazeroso para mim. Eu considero que eu gerei os dados junto com os participantes, cada sujeito do BioLibras contribuiu para que a pesquisa fosse gerada. Eles me apresentaram possibilidades de análise, de parceira, de acolhimento e de afetividade. A tessitura da pesquisa foi desenvolvida com muitas interfaces, com muitos olhares, a tese foi escrita pelas mãos de uma mãe-pesquisadora na pandemia.

4.1.2.

Contexto do campo investigado

Devido à crise sanitária causada pela COVID-19, ficou impraticável gerar dados de maneira presencial, uma vez que as aulas passaram a ocorrer através da

plataforma Zoom, um *software* específico para reuniões. Esse *software* foi escolhido pela equipe do BioLibras, pois era a plataforma que trazia melhor conforto para a sinalização.

Ao longo de 2020, houve duas fases de desenvolvimento das interações do BioLibras. A primeira, voltada para a formação de professores e a segunda, que eram as aulas de Biologia para surdos, através de encontros *online*. Dado o impacto dessa nova forma de interação na estrutura das aulas e do projeto, os dados utilizados no Capítulo 5 foram gerados no segundo semestre de 2020. O projeto de pesquisa do qual originou esta tese foi aprovado pela Câmara de Ética da PUC-Rio, em agosto de 2020. (Vide anexo).

Acreditamos que as pessoas envolvidas na geração de dados são participantes, são indivíduos ativos no processo de investigação e de escrita (Mintz, 1984). O projeto de extensão BioLibras, campo em que esta pesquisa foi realizada, tem como objetivo central o ensino de Ciências para crianças surdas. Além disso, uma outra proposta do projeto é fazer com que as crianças tenham oportunidade de interagir com seus pares, por meio da Libras. O BioLibras foi uma iniciativa de um professor surdo da cidade e da sua esposa ouvinte, juntamente com uma professora do Departamento de Biologia, e tem acontecido desde 2014.

O BioLibras possui uma interface interdisciplinar, a qual possibilita um olhar situado na prática em sala de aula. Ou seja, quando analisamos a prática docente, não procuramos compreender apenas aspectos relacionados ao conteúdo. Torna-se necessário também compreender o que é relevante aos estudantes quando estão em copresença uns dos outros. Além disso, através de uma análise das sequências de turnos de fala, é possível entender como as crianças e adolescentes co-constroem significados. Quando os estudantes fazem essa dança conjunta em sala de aula, existem questões que emergem a partir do ensino de Ciências que são interessantes para os estudos da linguagem. São questões, por exemplo, relacionadas à identidade, às experiências de vida que são apresentadas através de narrativas ou de micronarrativas, avaliações, perguntas/respostas em sala de aula.

Torna-se necessário investigar o BioLibras enquanto uma comunidade de prática (Wenger; McDermott & Snyder, 2002). O BioLibras é composto por crianças e adolescentes que residem, em sua grande maioria, em zona rural. São filhos de famílias ouvintes e a maioria deles não tiveram contato com a Libras na primeira infância. Existem muitos estudos relacionados à Libras, mas tratam a

língua como homogênea e pouco se fala sobre o uso, o processo de ensino e de aprendizagem em locais do interior do Brasil. O BioLibras integra, de forma simultânea, o ensino, a pesquisa e a extensão.

No ano de 2020, os encontros, que antes aconteciam de forma presencial, no prédio das Licenciaturas da UFV, passaram a ocorrer no ambiente virtual, através de encontros via Google Meet, via Zoom e via Jitsi. Dessa maneira, os dados foram gerados nas aulas virtuais, junto aos estudantes surdos, via Google Meet.

A princípio, a metodologia do projeto de pesquisa fora pensada para aulas presenciais, entretanto foi necessária uma readequação. Ao longo da pesquisa, tivemos que revisar questões sobre metodologia qualitativa aplicada a ambientes virtuais. Portanto, o projeto de pesquisa “Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas” teve que se adequar à modalidade virtual.

4.2

Aspectos éticos da pesquisa

Trataremos, a seguir, dos procedimentos éticos que foram adotados na condução da pesquisa.

A partir da Resolução nº 510/2016, entendemos que nenhuma pesquisa é neutra e que qualquer tipo de pesquisa pode fornecer algum tipo de dano para os participantes. Nesta pesquisa em questão, como a presença da pesquisadora poderia causar constrangimento para algum dos participantes, eles poderiam se recusar a participar ou cooperar com a pesquisa. Assim, assumimos que essa pesquisa oferecia um risco mínimo aos participantes e que, caso algum participante se sentisse desconfortável ou constrangido, parariamos imediatamente com as observações das aulas, pois entendemos que a participação e a colaboração com a pesquisa devem ser totalmente livres.

Visto que toda pesquisa oferece algum tipo de risco aos participantes, não pretendemos adotar, na análise dos dados, um olhar neutro e objetivo. Assumimos que os seres humanos são dotados de subjetividades, como crenças, culturas e experiências de mundo, as quais são anteriores à entrada em campo (Martins, 2004). Além disso, seguimos o princípio de que a pesquisa social deva trazer contribuições significativas para o grupo, a comunidade, os indivíduos com os quais a pesquisa

está sendo desenvolvida (Martins, 2004). Desse modo, a inserção em campo aconteceu após o esclarecimento prévio sobre a pesquisa e os objetivos do pesquisador, tentando minimizar ao máximo os impactos que a presença de um outro sujeito poderia causar nas práticas do cotidiano observado (Duranti, 1997).

Benefícios da pesquisa: Este projeto pode trazer benefício para os estudos nas áreas da linguagem e da educação, uma vez que trata da linguagem em interação social, no contexto de sala de aula. Além disso, pode apresentar um ganho para a comunidade local, pois, através dos resultados da pesquisa, é possível desenvolver um relatório acerca do desenvolvimento em sala de aula com crianças, adolescentes e adultos que possuem diferentes graus de desenvolvimento da linguagem.

Riscos da pesquisa: A pesquisa apresentou riscos mínimos. Os riscos que a pesquisa poderia apresentar aos participantes foram:

1. Constrangimento com a presença do pesquisador em sala de aula;
2. Constrangimento e/ou desconforto com as filmagens da interação;
3. A presença do pesquisador poderia ocasionar alguma mudança na rotina e na forma como os participantes do projeto interagiam nas aulas de Biologia.

Antes de iniciar a geração de dados, era necessário que houvesse o assentimento dos participantes. Acerca do assentimento, na etapa preliminar da pesquisa, a professora coordenadora do projeto BioLibras colocou que não era interessante que houvesse um termo escrito de consentimento, pois muitos pais que levam as crianças para poderem participar do projeto são da zona rural e não têm contato com o meio acadêmico. Por esses motivos, muitos pais não dominam a linguagem acadêmica. Então, ela colocou o seu receio de que um termo escrito pudesse afastar os pais do projeto. Nessa etapa preliminar da pesquisa, a coordenadora do BioLibras comentou que, para a existência do projeto, fora necessário ir de casa em casa e conversar com cada um dos pais para explicar a relevância e a importância do projeto de extensão. Assim sendo, um termo escrito poderia comprometer o andamento do projeto.

Sobre os diferentes processos e termos de assentimentos a serem detalhados e anexados, o Capítulo I da Resolução nº 510/2016, ao discorrer sobre o processo de assentimento, coloca-o da seguinte forma:

processo de consentimento e de assentimento é um processo pautado na construção de relação de confiança entre pesquisador e participante da pesquisa, em conformidade com sua cultura e continuamente aberto ao diálogo, não sendo o registro de sua obtenção necessariamente por escrito. (Brasil, 2016).

De acordo com o Capítulo I e o Capítulo III da Resolução nº 510, as informações devem ser transmitidas de forma acessível e transparente, entendendo que essa acessibilidade e transparência se dão por meio da adaptação do termo de consentimento, que não precisa ser necessariamente por escrito. Por isso, nesta tese, foi necessário ter quatro tipos de termos para que os objetivos da pesquisa ficassem acessíveis e claros aos participantes. Assim, eles estiveram livres para aceitar colaborar, ou não, com a pesquisa.

Ainda em relação ao assentimento da pesquisa, como há participantes menores de idade, entendemos que a participação deles esteve condicionada à autorização dos pais ou responsáveis. Mesmo que a criança demonstrasse interesse em participar, a cooperação só seria aceita caso os pais ou responsáveis achassem viável. Mesmo que houvesse a autorização dos pais, era interessante a participação, de forma voluntária, da criança e do adolescente. Por isso respeitamos a sua vontade. Caso a criança ou o adolescente não quisesse participar, interromperíamos no mesmo instante a pesquisa.

No intuito de respeitarmos a identidade do projeto de Biologia para surdos na Zona da Mata Mineira, a individualidade de cada participante e a cultura local, fizemos um termo de consentimento adaptado ao perfil dos participantes. Foram adotados quatro tipos de termos, conforme detalhamos a seguir.

(i) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido traduzido em Libras, para os surdos adultos (TCLE)

A fim de respeitar a língua e a cultura dos surdos adultos sinalizantes, vimos a necessidade de traduzir e adaptar o termo para a língua do participante, para que ele tivesse pleno conhecimento sobre os procedimentos metodológicos, as possíveis contribuições e riscos que a pesquisa poderia fornecer para o grupo. O termo na versão em Português segue em anexo e, na parte superior do termo, consta o *link* de acesso à versão em Libras.

(ii) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido adaptado em Libras, em uma linguagem adequada para as crianças surdas e os adolescentes surdos (TALE)

Como foi descrito sobre o perfil dos participantes, como os adolescentes do BioLibras são surdos sinalizantes, assim se fez necessário um termo adaptado. Esse termo utiliza uma linguagem mais informal, mas mantém o mesmo conteúdo do TCLE, informando os objetivos da pesquisa, os benefícios, os possíveis riscos, as informações dos pesquisadores e como eles deveriam proceder caso não quisessem participar. O TALE em português segue em anexo e, no início do TALE, encontra-se o *link* de acesso à versão em Libras, adaptada em uma linguagem adequada para crianças surdas.

(iii) Termo escrito em Língua Portuguesa, para os participantes ouvintes que têm contato com o meio acadêmico (TCLE para o responsável legal do participante menor de idade ou legalmente incapaz)

Este termo foi escrito em Língua Portuguesa e destinado para o responsável residente na Zona Urbana que já possuía conhecimento sobre os procedimentos técnicos e metodológicos da pesquisa com seres humanos. Viçosa é uma cidade universitária, como explicitado na introdução, sendo a universidade um fator de referência para o desenvolvimento econômico e social da região. Nesse caso, entendemos que a melhor forma de pedir a autorização seria por escrito, adequando-se a linguagem para que se tornasse o mais acessível possível, tendo por objetivo interferir, de forma mínima, na rotina das pessoas que se dispuseram a participar voluntariamente da pesquisa. Esse termo encontra-se em anexo ao projeto.

(iv) Termo oral, adaptado à linguagem da população da zona rural, das cidades da Zona da Mata Mineira

Muitos pais/responsáveis pelos estudantes que frequentam o projeto de Biologia para surdos, na Zona da Mata Mineira são da zona rural e têm pouco ou nenhum contato com o meio acadêmico, por isso não dominam a linguagem acadêmica. Assim, respeitando-se a colocação feita pela coordenadora responsável

pelo projeto, sobre os riscos de afastar os pais e talvez interferir negativamente no trabalho que tem sido feito com a família ao longo dos anos; optamos por fazer um termo oral, adaptado à linguagem dos participantes.

Em respeito à individualidade de cada participante, à cultura local, à identidade do projeto de Biologia para surdos, a Câmara de Ética da PUC-Rio autorizou a dispensa do TCLE escrito para os moradores da zona rural da região da Zona da Mata Mineira. Esse termo foi feito de modo oral e gravado, quando a pesquisadora explicou oralmente, na linguagem da população supracitada, a justificativa, o objetivo e os procedimentos metodológicos que seriam utilizados. A pesquisadora explicitou também possíveis riscos (mínimos) e a forma de contorná-los. Esclareceu ainda sobre os benefícios diretos e indiretos. Garantiu a liberdade ao participante de interromper sua colaboração sem penalização ou constrangimento. Garantiu o sigilo, o anonimato, a confidencialidade dos dados e a proteção da imagem. Explicitou a garantia de indenização diante de eventuais danos provocados pela participação na pesquisa. Informou a respeito da guarda (período e local) dos documentos da pesquisa. Ao final da pesquisa, que se encerraria em janeiro de 2022, os participantes receberiam uma cópia do áudio de assentimento em mídia física e outra versão do áudio ficaria devidamente catalogada, documentada e arquivada no banco de dados do projeto de pesquisa.

4.3

Participantes da pesquisa

Atualmente, o projeto de extensão BioLibras atende nove crianças e adolescentes, das quais duas são ouvintes e sete são surdas. (Vide perfil na seção seguinte.) Uma criança ouvinte é filha do professor surdo que ministra a aula e a outra criança é prima de uma das crianças surdas. As crianças e adolescentes surdos possuem diferentes experiências linguísticas. Alguns deles são da zona rural de cidades vizinhas à cidade em que acontece o projeto, não tiveram contato com a Libras na primeira infância e são filhos de pais ouvintes que não sabem Libras. Todas as crianças e adolescentes surdos frequentam escola regular e são atendidos por intérprete de Libras.

Durante o período em que os dados foram gerados, o BioLibras contava com cinco participantes surdos. Os dois participantes ouvintes que frequentavam as

aulas presenciais não estiveram presentes no período remoto. Uma criança surda, que morava na zona rural, também não conseguiu participar das aulas síncronas, por conta da dificuldade de acesso a internet.

Assim, os dados analisados no Capítulo 5 são referentes aos cinco participantes surdos, em encontros síncronos, com professor surdo. A fim de preservar a identidade dos participantes, adotamos nomes fictícios e colocamos imagens utilizando filtro do aplicativo PicsArt. Segue a baixo a imagem com a apresentação dos nomes fictícios das participantes:

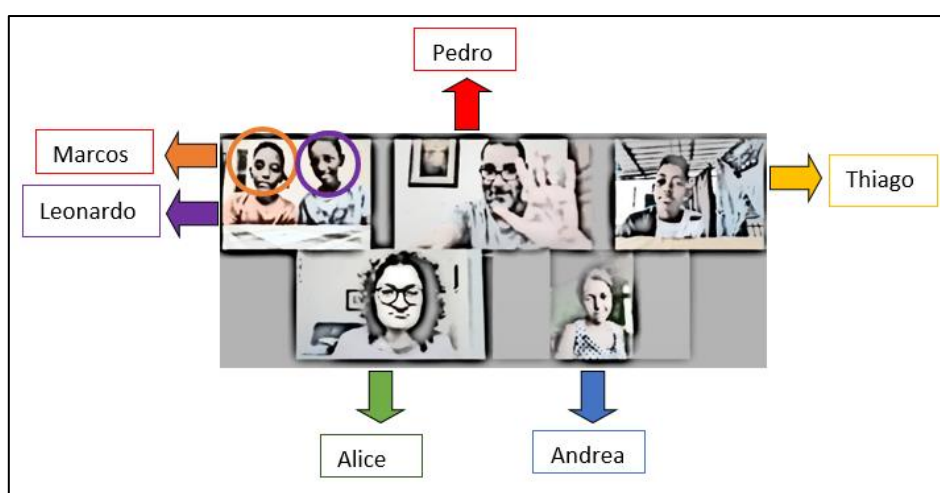


Figura 7. Imagem com os nomes fictícios dos participantes

Para identificar nos excertos quem é o Marcos e quem é o Leonardo, nós utilizamos um círculo colorido na imagem a cima. A cor do círculo é correspondente a cor a qual está representando o nome fictício dos participantes.

4.4.

Geração dos dados

A geração dos dados utilizados nesta tese ocorreu a partir de agosto de 2020. Para a geração de dados, percorremos as seguintes etapas metodológicas:

(i) Observação participante, caderno de notas, diário de campo

Uma vez que procuramos adotar uma perspectiva êmica, é necessário compreendermos como os sujeitos atribuem significados a suas ações (Garcez,

2014). Como instrumento para a geração de dados, utilizamos o caderno de notas de campo. As observações ocorreram em dois momentos diferentes. No primeiro, foi feito o acompanhamento das reuniões de formação de professores e de planejamento. No segundo momento, ocorreram as observações das interações em aulas síncronas e assíncronas do BioLibras. Nos momentos síncronos das aulas e das reuniões, a pesquisadora fez as anotações de suas impressões. Já em um momento posterior, quando a pesquisadora estava *offline*, foi redigido o diário de campo, aliando-se a experiência em campo com os conceitos e teorias acerca da realidade social (Geertz, 1978). O diário de campo já é uma etapa de geração e de análise dos dados, pois é do texto confeccionado pelo pesquisador que surgirão as informações etnográficas, isto é, as informações extralinguísticas necessárias para se compreender a conversa entre estudantes surdos e professores ouvintes (Ladeira, 2007).

(ii) Filmagem de eventos de interação em sala de aula

A filmagem foi necessária tendo em vista que a proposta era analisar a interação em uma língua de modalidade espacial visual. Além disso, a filmagem capta, com maior precisão, a situação, fornecendo ao pesquisador uma maior riqueza de detalhes da fala-em-interação (Duranti, 1997; Loder, 2008; Garcez, 2014).

Como a utilização de imagem na pesquisa é fundamental para podermos analisar a conversa, seguimos uma postura ética da pesquisa científica, preservando a identidade de todos os participantes (Debert, 2004). Além disso, as filmagens foram autorizadas pelos participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da instituição responsável. (Ver anexos.)

As filmagens ocorreram de duas formas diferentes. Nos primeiros encontros com os participantes surdos, foi utilizado o aplicativo Zoom, uma ferramenta que permite ao anfitrião gravar o encontro. Os excertos utilizados no Capítulo 5 são decorrentes dos encontros via Zoom. Todavia, como o Zoom tem limite de tempo na sua versão gratuita, os participantes migraram os encontros para o Google Meet. Nesse último aplicativo, só é permitida a filmagem para pessoas que possuem conta do Gsuit. Então, o professor surdo utilizou um aplicativo do próprio computador para poder gravar os encontros. A desvantagem do uso desse aplicativo do professor

para gravar as reuniões pelo Google Meet foi a captura de apenas parte da tela do computador. Por isso, os vídeos cuja sequencialidade dos turnos de fala não foi possível capturar tiveram que ser descartados.

4.5.

Critérios de transcrição em Libras, a partir da perspectiva da Análise da Conversa

Abordaremos, nesta seção, as questões acerca da transcrição. Para tanto, retomaremos os estudos que se debruçaram sobre os critérios de transcrição em línguas orais (Loder, 2008; Gago, 2002; Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/2003). Apresentaremos algumas propostas de notações multimodais (Cruz, 2017; Mondada, 2009, 2016, 2019; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2001; Duranti, 1997).

Em seguida, abordaremos as transcrições desenvolvidas em estudos que levam em consideração as línguas de modalidade visual espacial (Haviland, 2004; Keathing & Mirus, 2003a, 2003b; Souza, 2017; McIlvenny, 1995). A partir dessas discussões, explicitaremos os critérios de transcrição adotados nesta tese.

Na AC, convencionou-se utilizar o modelo denominado sistema SSJ de transcrição, que procura registrar todos os detalhes presentes em uma conversa interacional, incluindo as entonações de voz e os itens não-lexicais, como inspiração e expiração (Garcez, 2008). Assim, trazemos a necessidade de se utilizar a transcrição para a análise de dados, mas também colocamos uma questão metodológica que se encontra ainda em aberto nos estudos voltados para a interação em Libras.

De acordo com Loder (2008), a ação de transcrever já é em si um processo de análise, pois, ao transcrever uma interação, o transcritor faz escolhas, seleções do que se quer mostrar, dependendo dos objetivos, do referencial teórico e do que ele está vendo como relevante no momento em que transcreve. Gago (2002), ao falar sobre a transcrição, sugere que ela é condicionada ao tempo, que um mesmo excerto pode sofrer alterações dependendo do tempo. Nas palavras de Gago (2002):

Uma transcrição não é um produto final, acabado, perfeito e que permanecerá inalterado ao longo do tempo. Uma vez que depende da audição humana, por natureza imperfeita, cada nova audição poderá corresponder a nova representação dos fenômenos. O efeito do tempo também poderá contribuir para adicionarmos mais

camadas de entendimento dos fenômenos, tornando mais “espessa” nossa descrição deles. (Gago, 2002, p. 91).

Gago (2002) coloca a impossibilidade da existência de uma transcrição que seja imutável e represente, de forma perfeita, a situação a qual se propõem descrever. Loder (2008), ao discorrer sobre as questões de transcrição em Análise da Conversa, ressalta que a própria Gail, autora do sistema de notação utilizado pelos analistas da conversa, adicionou novos elementos ao sistema de transcrição, conforme esses apareciam no áudio transcrito.

Entendemos, como colocado por Gago (2002) e Loder (2008), que o sistema de transcrição não é a realidade investigada, mas uma representação gráfica da situação observada. O sistema de transcrição procura retratar, da forma mais fidedigna possível, o que os interagentes apresentam como relevante na conversa em curso. Assim como Gago (2002) coloca que cada nova audição poderá corresponder a nova representação dos fenômenos, podemos transpor tal afirmativa para os dados gerados em interação sinalizada. Ou seja, em uma paráfrase a Gago (2002): cada nova **visualização** poderá corresponder a uma nova representação dos fenômenos.

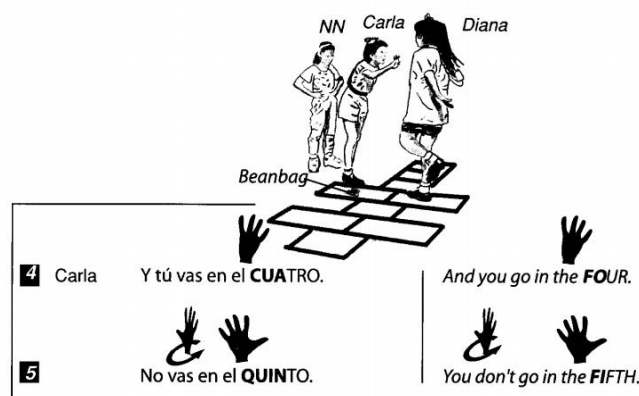
Dentre algumas limitações da transcrição, podemos elencar, de acordo com o que foi posto por Gago (2002) e Loder (2008): 1) Não há neutralidade do ato de transcrever; 2) Não existe transcrição capaz de notar absolutamente todos os aspectos que compreendem a fala-em-interação humana; 3) Transcrever é um processo necessariamente seletivo. Porém, mesmo com algumas limitações, a transcrição apresenta-se, ao longo dos anos, como um recurso metodológico eficiente. Ao apresentarmos alguns de seus limites, não estamos pondo em xeque a validade científica do método, apenas lembrando que qualquer percurso ou escolha metodológica não é perfeito(a).

A transcrição em AC é fundamental para podermos compreender as ações quando uns estão em copresença dos outros, pois a conversa é pedra sociológica fundamental para a vida em sociedade. É por meio da interação que as pessoas organizam a vida social. A análise sequencial dos turnos de fala nos permite apresentar o que os interagentes querem mostrar como relevante. Uma análise mais atenta das ações dos participantes turno a turno torna-se possível por causa da possibilidade de transcrever a interação humana. Através da transcrição da interação gravada, é possível que as pessoas possam compartilhar o entendimento

que o pesquisador tem sobre uma determinada situação e até mesmo possam discordar dele.

Para podermos pensar um sistema de transcrição em Libras, a partir da perspectiva da AC, é preciso termos em mente que nenhum sistema adotado tem a pretensão de ser perfeito ou acabado. Contudo, é preciso explicitar quais os critérios utilizados para que o pesquisador possa compartilhar o entendimento com os leitores. Pensar num sistema de notação em Libras é, por si só, um desafio, pois a escrita de gêneros acadêmicos é, em sua grande maioria, feita com base em línguas orais; no caso desta tese, em Língua Portuguesa. Na tentativa de analisarmos uma língua e transcrever em outra já estamos passando automaticamente por um processo de tradução. Ao escrevermos em Língua Portuguesa, ou em qualquer outra língua oral, uma interação sinalizada, já corremos o risco de perder elementos que são relevantes para se compreender a ação em curso.

Quando a AC foi criada e o sistema SSJ foi convencionado, o foco era compreender a forma como as pessoas agem através da atividade vocal. Ao lançarmos o olhar para a interação sinalizada e pensarmos um sistema de transcrição para línguas de modalidade visual, isso se tornou um desafio metodológico na escrita desta tese. Foi preciso pensar em como fazer um registro da sinalização turno a turno, de forma a respeitar os aspectos prosódicos, sintáticos, gramaticais e lexicais da Libras. Nos próximos parágrafos, nos dedicaremos a fazer uma revisão de sistemas de transcrições que utilizam dados multimodais em línguas orais e também retomaremos alguns sistemas de transcrições já utilizados para analisar a interação em Libras, através da perspectiva da AC. Seguem abaixo alguns dos modelos de transcrição existentes, os quais utilizam notações para outros canais de comunicação sem apenas a oralidade.



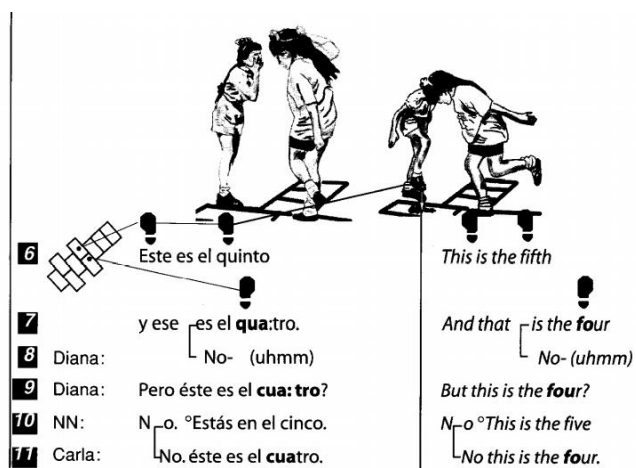


Figura 8 - Transcrição (Goodwin, 2000)

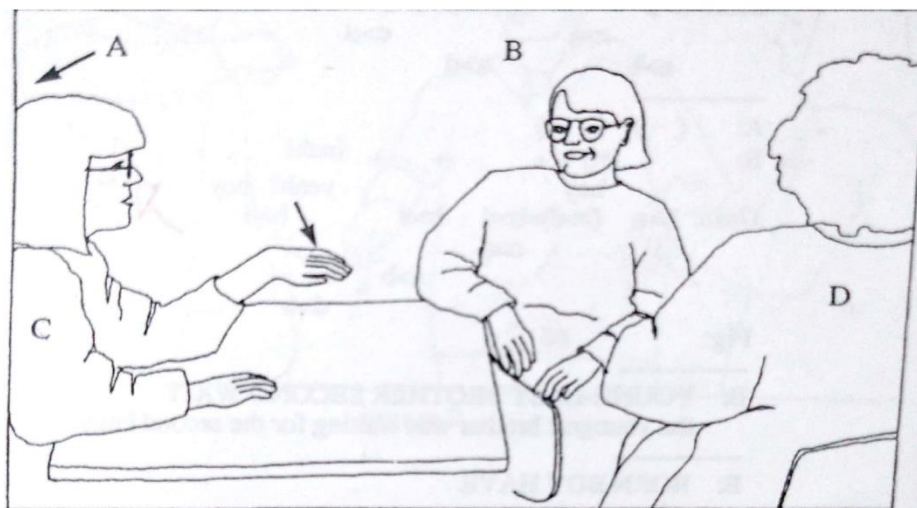


Figura 9 - Imagem da transcrição utilizado por McIlvenny (1995)

Appendix A: Special Transcription Conventions	
*G	Attention gesture, e.g., wave
*T	Attention tap (to the body)
*V	Attention through vibration
{hs}	Head shake.
{hn}	Head nod.
{mth}	Special mouth shape.
+	Repetition of sign.

Gaze shifts are marked in the following way. Only transitions are explicitly marked.

>	Gaze shift, e.g., x>y means x shifted gaze to y.
Ω	Gaze outside group.
∅	Gaze to neutral space.
=	Glance, e.g., x>y=x>z means x glances to y and then gazes at z.

Figura 10 - Modelo de transcrição (McIlvenny, 1995)

Esses modelos acima foram úteis para podermos pensar quais sistemas de notação utilizaríamos nesta tese. A transcrição da interação em Libras ainda é, no Brasil, uma questão teórica e metodológica, haja vista que não existe uma convenção a esse respeito. Há um determinado padrão, com o uso de glosas e tradução em português, mas não há ainda uma convenção capaz de contemplar toda a complexidade da conversa, como o modelo de transcrição convencionado por Sacks, Schegloff e Jefferson (SSJ) ([1974]/2003).

No processo de transcrição, partiremos também do modelo feito por Souza (2017), que foi realizado com base em pesquisas desenvolvidas em Língua Finlandesa de Sinais (McIlvenny, 1995) e nos estudos desenvolvidos por Haviland (2004). Assim, na transcrição, utilizaremos um quadro com glosas e tradução em português e, abaixo, colocaremos um desenho da imagem da filmagem que fizer referência ao excerto traduzido. A seguir apresentamos os critérios de transcrição utilizados nesta tese.

Aspectos linguísticos em Libras	
GLOSA	As palavras grafadas em letras maiúsculas correspondem ao item lexical em Libras.
1pGLOSA2p	Referem-se aos verbos de concordância em Libras. O 1p indica que o movimento está seguindo da primeira pessoa (1p) para a segunda pessoa (2p). Também poderia seguir o movimento inverso: 2p para 1p.
CL- (())	Utiliza-se para descrever o classificador em Libras. A descrição é feita entre parênteses duplos, utilizando-se os cinco parâmetros da Libras: CM, PA, M, ENM, Or.
@	Marca a neutralidade do gênero, já que em Libras a marcação do gênero não está na morfologia do sinal. A marcação é feita ou pelo item lexical (HOMEM, MULHER) ou a informação é dada contextualmente.
NÃO-GLOSA	Usa-se no caso de sinais que têm a sua forma modificada quando estão na negativa. Grafa-se a palavra não, hífen e item que corresponde à negação.
G-L-O-S-A	Refere-se à datilologia.
+	Aumento da frequência do sinal
-	Diminuição da frequência do sinal
><	Sinal produzido em velocidade acelerada
<>	Sinal produzido em velocidade mais lenta
:	Prolongamento do sinal
..	Sobrancelha franzida
**	Olhos arregalados
{GLOSA glosa}	Fala simultânea de língua oral e língua sinalizada
Glosa	Articulação da palavra
Aspectos gestuais	
→	Direção do olhar para a direita
←	Direção do olhar para a esquerda
^	Olhar para cima
∨	Olhar para baixo
Aspectos interacionais	
(.)	Silêncio de menos de dois décimos de segundo
(2,4)	Medida do silêncio
=	Eloquções contíguas
(fala)	Transcrição duvidosa

(x)	Fala não compreendida
((levanta da cadeira))	Descrição das ações, comentários do transcritor
[]	Sobreposição de turnos de fala
(h)	Risos

4.6.

O uso da descrição como alternativa para a transcrição dos aspectos não verbais em Libras

A análise multimodal da conversa envolve os aspectos tanto verbais quanto não verbais. O processo de reflexão sobre a multimodalidade em Libras torna-se um verdadeiro desafio, pois ainda não existe, dentro da literatura da AC, critérios com os quais seja possível analisar os aspectos não verbais de uma língua de modalidade visual espacial. Para se fazer a transcrição em Libras na perspectiva da AC multimodal, houve alguns questionamentos de ordem teórica e metodológica, que perpassaram este trabalho desde o momento da escrita do projeto. As questões foram:

- 1) Como fazer a transcrição em Libras de forma a contemplar todos os aspectos linguísticos, prosódicos, gestuais e interacionais?
- 2) É possível fazer uma transcrição em Libras sem incorrer em um processo de tradução que cause uma domesticação da linguagem?

Nos estudos linguísticos, tem se tornado comum o uso de glosas (Paiva et al., 2016), as quais consistem na tradução do sinal para uma palavra correspondente em Língua Portuguesa. Paiva et al. (2016), a partir de Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998), definem os seguintes parâmetros para o uso de glosas:

1. Sinais em Libras são representados com letras maiúsculas, conforme visto anteriormente.
2. Separam-se duas palavras por hífen quando elas são necessárias para representar um sinal.
3. O sinal composto pode ser descrito simplesmente por um acento circunflexo.
4. Datilologia. Usa-se o hífen para separar cada letra.
5. é possível constatar a indicação da flexão do verbo marcando sujeito e objeto. De forma análoga, Ferreira-Brito (1995) definiu essa marcação para marcar pessoas no singular utilizando os números de 1 a 3, e 1p, 2p e 3p para pessoas do plural.
6. O uso do arroba (@) em Libras indica a ausência da marca de gênero, pois os sinais não apresentam marcas desse tipo.

7. Quando necessário, os autores incorporam as expressões faciais e corporais nas glosas. Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998) utilizam recursos análogos propostos por pesquisadores de ASL. Representam as expressões com uma barra sobreposta indicando o seu tipo (? – interrogação, ! – exclamação, t – topicalização, ã – negação, int – intensidade, para um caso de pedido, usa-se EFp – força ilocucionária, EFo – para o caso de uma ordem.). (Paiva et al., 2016, p. 23).

A partir de Paiva et al. (2016), entendemos que as glosas são palavras escritas em caixa alta, em Língua Portuguesa, e que fazem a equivalência ao item lexical em língua de sinais. Esse processo, por si só, já se configura como um processo de tradução, ou seja, quando se utilizam as glosas em um sistema de transcrição ou de notação, necessariamente, se passa por um processo de tradução de uma língua de modalidade visual espacial para o sistema escrito de uma língua de modalidade oral auditiva. Ao se fazer a equivalência entre línguas de modalidade diferentes, acaba se contemplando apenas os itens lexicais. As glosas não foram pensadas para registrar os aspectos gestuais, prosódicos e interacionais. Nós não descartamos o uso da glosa, apenas acreditamos que seria necessário haver critérios a mais para contemplar o objetivo da pesquisa que aqui apresentada.

De forma a responder a segunda pergunta, a qual nos inquietou durante todo o campo, vimos não ser possível fazer uma transcrição sem incorrer em um processo de tradução. Ao redigir um texto acadêmico, inevitavelmente, estamos transformando os sinais em palavras escritas. Optando pelo uso da glosa ou não, estamos indo de uma língua fonte para uma língua alvo. Assim, entendemos que a transcrição em AC, além de contemplar os aspectos verbais e não verbais, também teria que ser acessível tanto para o público surdo, quanto para o público ouvinte.

Após um processo de reflexão e como resposta a perguntas que nortearam as escolhas metodológicas da pesquisa, concluímos que transcrever em Libras é também um ato de tradução. Então, foi preciso definir o tipo de transcrição o qual tornaria visível o que os interagentes colocam como relevante quando estão em copresença uns dos outros. Para a leitura dos dados ficar o mais acessível possível e, ao mesmo tempo, contemplar as questões interacionais, optamos por fazer: 1) uso da Glosa, 2) uso das imagens, 3) descrição visual das ações e das expressões faciais, 4) descrição linguística para os classificadores ou para aqueles sinais com os quais não fosse possível fazer equivalência. Nos próximos parágrafos, explicaremos cada um dos itens elencados para a escolha da transcrição.

De acordo com Díaz Cintas (2005, apud Franco & Araujo, 2011), a tradução

audiovisual (TAV) “inclui todos os espaços onde há um sinal acústico e um sinal visual” (Diáz Cintas, apud Franco & Araujo, 2011, p. 3). A partir dessa definição de Diaz Cintas (2005), Franco & Araujo (2011) colocam as inúmeras possibilidades de aplicação da TAV. Dentre essas, estariam a Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) e a Audio Descrição (AD). A AD e a LSE seriam traduções intralinguais e intersemióticas.

Apesar de o objeto de estudo do presente trabalho ser a Libras, as técnicas de AD pareceram atender melhor as nossas questões de cunho teórico e metodológico do que as técnicas de LSE. Isso porque, de acordo com Franco & Araujo (2011), a AD “trata-se de uma narração adicional que descreve a ação, a linguagem corporal, as expressões faciais, os cenários e os figurinos” (Franco & Araujo, 2011). Franco & Araujo (2011) colocam, também, que o roteiro da AD dá ênfase ao canal visual.

Esse método nos pareceu, de certa maneira, um caminho alternativo para narrar os acontecimentos e as ações em Libras, tornando, assim, a cena transcrita acessível para o leitor ouvinte. Tal qual a AD, transformamos a imagem em palavra, fazendo o processo de tradução semiótica. Como coloca Casado (2007), tanto do ponto vista linguístico, quanto do tradutológico, a AD “é uma transferência intersemiótica, é decidir entre dois sistemas semióticos distintos um dos quais é basicamente a imagem (sempre o sistema de partida) e o outro (o sistema de término), a palavra: a imagem se traduz em palavras” (Casado, 2007, p. 160). De acordo com a tabela de Casado (2007, p. 162), os dados a serem descritos na audiodescrição seriam:

1. Personagens
 - 1.1. Vestuário
 - 1.2. Atributos físicos
 - 1.3. Expressões Faciais
 - 1.4. Linguagem Corporal
 - 1.5. Etnia
 - 1.6. Idade
2. Ambientação
 - 2.1. Elementos espaciais: localização espacial dos personagens
 - 2.2. Elementos temporais: localização temporal dos personagens em termos absolutos (momento, hora do dia, meses, dia da semana etc.) e relativos (em relação às cenas anteriores: aos dias seguintes, umas

semanas depois, outro dia).

3. Ações
4. Elementos visuais verbais (escritos)

Como o objetivo da descrição utilizada neste trabalho é tornar a interação em Libras acessível para as pessoas ouvintes, não utilizamos todos os elementos da tabela de Casado (2007). Utilizamos alguns pontos, apenas os que eram mais relevantes para a compreensão da interação multimodal. Dos personagens, descrevemos as expressões faciais e a linguagem corporal. Dos outros elementos, como idade, etnia, atributos físicos e vestuário, não foram necessários fazer a descrição, pois essas informações já estavam dadas pela imagem. Da ambientação, utilizamos os elementos espaciais. Por fim, também nos apropriamos da descrição das ações. Em nossa tabela, a descrição das imagens ficou da seguinte forma:

1. Personagens
 - 1.1. Expressões Faciais
 - 1.2. Linguagem Corporal
2. Ambientação
 - 2.1. Elementos espaciais: localização espacial dos personagens
3. Ações

4.6.1

Descrição linguística

Um outro recurso utilizado no processo de transcrição foi a descrição linguística para podermos marcar o uso de classificadores em Libras e daqueles sinais que não possuem uma palavra equivalente em Língua Portuguesa.

A Libras, de acordo com Quadros & Karnopp (2004), possui cinco parâmetros: 1) Ponto de Articulação (PA), 2) Configuração de Mão (CM), 3) Movimento (M), 4) Orientação (Or) e 5) Expressões não Manuais (ENM). Quando há a combinação de mais de uma dessas unidades fonológicas, formam-se os sinais em Libras.

Capovilla (2016) traz a definição de descrição quirêmica (i.e., da forma) dos sinais, que seriam:

Configuração de Mão (CM)

Mão direita e/ou esquerda:	Em números (1 a 9), em letras (A a Z), aberta, curvada horizontal ou vertical;
Dedos direitos e/ou esquerdos:	Abertos, cruzados, curvados, distendidos, dobrados, entrelaçados, flexionados, indicadores destacados, indicador distendido, indicadores distendidos, ligeiramente curvados, paralelos, polegar destacado, polegares destacados, polegar destendido, polegares destendidos, pontas unidas, separados, soltos ou unidos;
Relação entre as mãos e/ou dedos:	À direita e à frente, à direita e abaixo, à direita e acima, à direita e atrás, à esquerda e à frente, à esquerda e abaixo, à esquerda e acima, à esquerda e atrás, acima de, acima e à direita, acima e à esquerda, acima e à frente, acima e atrás, cruzadas, diante de, lado a lado ou próxima a;
Mãos tocando-se:	Entre os dedos, pelas bases das palmas ou mãos, pelas laterais dos dedos, pelas palmas, pelas palmas dos dedos, pelas pontas dos dedos, pelas unhas, pelos dedos, pelos dorsos, pelos dorsos dos dedos ou pelos pulsos;
Articulação do braço:	Braço esquerdo e (ou) direito: Horizontal distendido, horizontal dobrado, vertical distendido ou vertical dobrado.

Orientação das palmas (Or)

Mão esquerda e/ou direita: Palma a palma, para a direita, para a esquerda, para baixo, para cima, para dentro, para frente, para os lados opostos ou para trás.

Local de articulação (Pa) ou (L)

Acima, abaixo, sobre, sob, ao lado, à esquerda, à direita, à frente, em frente, diante, atrás ou tocando em relação às seguintes partes do corpo: abdome, antebraço, barriga, boca, bochecha ou bochechas, braço ou braços, cabeça, cintura (lado esquerdo ou direito), corpo, costas, cotovelo ou cotovelos, coxa ou coxas (lado esquerdo ou direito), dedos, dente ou dentes, dobra do braço ou dobra dos braços, dorso da mão ou dorso das mãos, lábio ou lábios (superior ou inferior), laterais da cabeça, lateral do corpo (esquerda ou direita), língua, nariz (lateral ou ponta), olho ou olhos, ombro ou ombros, orelha ou orelhas, palma ou palmas, parte interna do braço ou parte interna dos braços, parte superior do braço ou parte superior dos braços, peito, pescoço, ponta da língua, quadril ou quadris (lado esquerdo

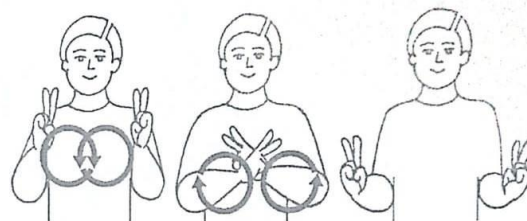
ou direito), queixo, rosto ou face.

Movimento (M)	
Mãos e braços:	Balançar, em curvas, em espiral, ondulatório, para a direita, para a esquerda, para baixo, para cima, para dentro, para a frente, para trás, tremular ou zigue-zague; Dedo ou dedos: Balançar ou oscilar;
Língua ou ponta da língua:	Passando;
Dobrar a(s) mão(s) pelo(s) pulso(s):	Para baixo, para cima, para dentro (ou trás), para direita, para esquerda ou para frente;
Girar a mão pelo pulso ou as mãos pelos pulsos:	Para baixo, para cima, para dentro (ou trás), para direita, para esquerda ou para frente;
Em círculos horizontais:	Para a direita, para a esquerda, para trás (ou para dentro), para a frente, para a esquerda e para frente, para a esquerda e para trás (ou para dentro), para trás (ou dentro) e para a esquerda, para trás (ou dentro) e para a direita, para direita e para frente, para direita e para trás (ou para dentro), para a frente e para a esquerda, para frente e para a direita;
Em círculos verticais:	Para a direita, para a esquerda, para baixo, para cima, para frente, para trás (ou dentro), para a esquerda e para baixo, para a esquerda e para cima, para baixo e para a direita, para baixo e para a esquerda, para baixo e para frente, para baixo e para trás (ou dentro), para cima e para a direita, para cima e para a esquerda, para cima e para frente, para cima e para trás (ou dentro), para a direita e para baixo, para a direita e para cima, para frente e para baixo, para frente e para cima, para trás (ou dentro) e

	para baixo, ou para trás (ou dentro) e para cima;
Em arcos:	Para direita e para baixo, para direita e para cima, para direita e para frente, para direita e para trás (ou para dentro), para esquerda e para baixo, para esquerda e para cima, para esquerda e para frente, para esquerda e para trás (ou para dentro), para baixo e para direita, para baixo e para esquerda, para baixo e para frente, para baixo e para trás (ou para dentro), para cima e para frente, para cima e para esquerda, ou para cima e para trás (ou para dentro);
Diagonalmente:	Para a direita e para baixo, para a direita e para cima, para a direita e para frente, para a direita e para trás (ou para dentro), para a esquerda e para baixo, para a esquerda e para cima, para a esquerda e para frente, para a esquerda e para trás (ou para dentro), para cima e para frente, para cima e para a direita, para cima e para a esquerda, ou para cima e para trás (ou para dentro);
Intensidade do movimento:	Velocidade e/ou frequência: alternado ou alternados, alternadamente, com força, duas vezes, lenta, lentamente, rápida, rapidamente ou várias vezes.

Expressão Facial (ENM)

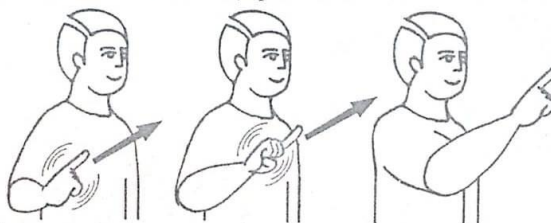
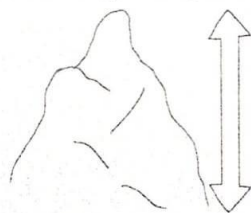
Alegre, alegria, boca aberta, boca semi-aberta, bochechas infladas, bochechas sugadas, brava, contraída, dentes cerrados, lábios cerrados, lábios protrusos, lábios protuberantes, língua para fora, mostrando a ponta da língua, mostrando os dentes, olhos arregalados, olhos fechados, olhos semi-abertos, sobrancelhas arqueadas, sorriso, sorrindo, testa franzida, triste ou tristeza etc.



vento (inglês: wind, draught of air, drift);

s. m. Deslocamento de ar atmosférico numa determinada direção. Corrente de ar produzida por diferença de pressão atmosférica (de zonas de alta para as de baixa pressão) resultante de fatores como gradientes de temperatura. Ex.: O vento forte destelhou as casas.

Mãos em V, palma a palma. Movê-las em círculos verticais, aproximando-as.



altitude (inglês: altitude, height);

s. f. Altura, na vertical, de um lugar qualquer em relação ao nível do mar. Ex.: A que altitude o avião está?

Mão direita em 1, palma para a esquerda. Mover a mão diagonalmente para frente e para cima, balançando-a pelo pulso.

CS Digitalizado com CamScanner

4.6.2

Categorias analíticas

Como categoria analítica para a análise de dados, utilizaremos a sequencialidade dos turnos de fala. A sequência conversacional pode ser descrita pela fórmula **ababab**, em que **a** e **b** são partes da conversa (Schegloff, 2009).

As primeiras análises sobre a sequencialidade na conversa foram desenvolvidas por Sacks (1992). Ele analisou a conversa telefônica de um atendimento em um hospital psiquiátrico, através de gravações telefônicas. Ele observou que existe um certo padrão, que chamou de “regras da sequência conversacional”. As regras seriam expressas da seguinte forma:

- 1) Se **A** usa uma saudação, então **B** usa uma saudação.
- 2) Se **A** diz: “Aqui é Sr. Smith, como posso ajudá-lo, logo **B** tende a dizer: “Sim, aqui é o Sr. Brown.

Cada um desses trechos de fala seria uma parte e, de acordo com Sacks (1992), essas unidades apareceriam em pares. Desse modo, quando **A** diz “Olá” e **B** em seguida responde “Olá”, o “Olá” dito por **A** seria uma unidade, a primeira parte do par. O “Olá” respondido por **B** corresponderia à outra unidade, à segunda parte do par. A fórmula **ababab**, segundo Sacks (1992), seria uma regra procedural, que descreve, primeiramente, duas trocas. Quando uma pessoa inicia um turno, de certa forma, ela está livre para escolher a forma de endereçamento e, assim,

selecionar o próximo falante corrente.

A fórmula **ababab**, de certa maneira, tende a ser um princípio fundamental da conversa, pois um falante, de qualquer língua, vai elaborar um turno de fala, e um segundo falante vai produzir um outro turno com base no que foi dito anteriormente. Assim, para uma pergunta, se obtém uma resposta; para um convite, um aceite ou uma recusa; para uma saudação, outra saudação.

Assim, existem princípios universais da conversa: uma pessoa fala de cada vez, admitindo-se, em alguns momentos, pequenas sobreposições de fala. O segundo turno é sempre construído com base no que foi anteriormente dito. A fórmula **ababab** foi desenvolvida a partir de uma conversa telefônica, como já foi explicitado neste texto, logo seria uma conversa entre duas pessoas: **a** seria uma pessoa e **b** seria outra pessoa. Pode-se admitir mais de dois participantes em uma conversa, logo a fórmula pode variar, pois seria introduzido um terceiro elemento, que poderíamos chamar de **c**.

Dessa maneira, haveria diferentes combinações possíveis. O que se torna relevante na sequencialidade enquanto método não é a quantidade de combinações que se é possível fazer dependendo do número de participantes na conversa, mas como os participantes envolvidos estruturam a conversa. Uma vez que compreendemos a maneira como a conversa está organizada, é possível entender quais ações são postas como relevantes no momento interacional. Esse princípio serve tanto para línguas orais, quanto para línguas sinalizadas.

Para fins didáticos, Garcez (2009) elabora um quadro para demonstrar como as ações são organizadas de forma subsequente. Traremos aqui o quadro desenvolvido por ele, para ilustrar o método ababab desenvolvido por Sacks (1992) e posteriormente trabalhado por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Veja o quadro abaixo:

QUADRO 1

1ª posição A :	elocução/ação individual proposta por A
2ª posição B :	elocução/ação individual proposta por B , que revela entendimento da elocução e da ação individual de A em primeira posição.
3ª posição A :	Elaboração/ação individual proposta por A , que revela o entendimento da elocução e da ação individual de B em segunda posição e aceita o entendimento por parte de B do que A disse/fez em primeira posição.

(Garcez, 2008, p. 29)

De acordo com Garcez (2008, p. 28): “Um tal interesse pela organização sequencial se destaca, isto sim, por serem eminentemente sequenciais os padrões observados para compreender as ações e os métodos de ação segundo as perspectivas dos participantes.” A sequencialidade vista como um método garante que seja possível analisar, de uma forma empírica, como os participantes agem através do uso da linguagem. A proposta de um método para analisar fala-em-interação através de uma perspectiva mircrossocial foi desenvolvida também por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) desenvolveram um sistema em que resumem as regras universais acerca da sequencialidade dos turnos de fala. De acordo com eles:

(1) Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno:

(a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

(b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

(c) Se o turno até então é construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto selecione.

(2) Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a e nem 1b operaram e, seguindo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a–c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição e recursivamente a seguir em cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada. (Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/2003, p. 17).

Assim, de acordo com Sacks, Schegloff & Jefferson [1974]/2003, as técnicas de alocação de turnos seriam divididas em dois grupos: (a) aqueles em que o turno seguinte é alocado pela seleção do falante corrente; (b) aqueles em que o turno é alocado por auto seleção. Desse modo, para que as regras acima mencionadas se apliquem, é necessário que haja um espaço relevante para a transição dos turnos.

Dentro do conjunto de regras da organização dos turnos de fala, existem duas regras que são relevantes para a análise de dados adotada nesta tese: (1) a ordem dos turnos é variável, (2) a ordem dos turnos não ocorre de forma aleatória (Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/2003). Para que essas regras se apliquem, os autores

pontuam que existe uma tendência: “a possibilidade de monitoramento local para audição, entendimento, concordância etc.” (Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/2003, p. 24).

Eles trazem outros elementos que são significativos para a análise da sequencialidade dos turnos de fala. A extensão da conversa não é previamente especificada; o que cada um diz não é previamente especificado; a distribuição dos turnos não é previamente especificada. Ou seja, para que as regras 1(a) ou 1(b) ocorram, é necessário que haja um entendimento conjunto do que foi formulado no turno anterior.⁸ Dessa maneira, entendemos que o princípio da sequencialidade na conversa cotidiana envolve também um processo de compartilhamento comum de significados das ações.

O método proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) para se analisar a conversa foi de extrema importância, pois demonstrou que a conversa cotidiana não acontecia de forma caótica e desorganizada. Entretanto McHoul (1978) observou que a sistemática para análise sequencial dos turnos de fala proposta por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) não poderia ser utilizada para a conversa institucional. Isso porque eles estavam falando de relações assimétricas ao passo que, conversas de ordem institucional, como a interação em sala de aula, preveem uma certa simetria. Assim, McHoul (1978 apud Jung & Gonzalez, 2009) propõe uma variação nas regras de alocação de turnos de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974):

- (1) Para qualquer turno do professor, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção de turno inicial:
 - (a) Se o turno do professor construído até o momento envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o direito é dado a um único falante; nenhum outro participante tem tal direito ou obrigação e a transferência ocorre nesse lugar.
 - (b) Se o turno do professor construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o falante atual (o professor) deve continuar.
- (2) Se 1 (a) for efetuado, para o turno de qualquer aluno então selecionado, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção do turno inicial:
 - (a) Se o turno do aluno selecionado construído até o momento envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o direito e a obrigação

⁸ Embora o Footing (Goffman, 2013) não seja uma categoria analítica da análise da conversa, nós utilizaremos o conceito de Footing para podermos analisar como os surdos em aulas via Google Meet gerenciam a produção e a recepção das elocuições. Isso porque entendemos que, para haver organização sequencial dos turnos de fala, principalmente envolvendo mais de duas pessoas, existem diferentes formas de os participantes serem locutores ou interlocutores. Desse modo, estamos alinhados a Goffman (2013), uma vez que entendemos que na conversa não é possível tratar a categoria de locutor e interlocutor de uma forma simplista.

de falar é dado ao professor, nenhum outro participante tem tal direito ou obrigação, e a transferência ocorre nesse lugar.

- (b) Se o turno do aluno selecionado, construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então a auto seleção do próximo falante pode, mas não precisa, ser realizada pelo professor como o primeiro a iniciar a transferência que ocorre naquele lugar relevante para a transição.
 - (c) Se o turno do aluno selecionado construído até o momento não envolver o uso da técnica “o falante atual seleciona o próximo”, então o falante atual (o aluno) pode, mas não precisa continuar a menos que o professor se auto selecione.
- (3) Para qualquer turno do professor, se, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção de turno inicial, nem 1(a) nem 1(b) tenha operado e o professor tenha continuado, então o conjunto de 1(a) e 1(c) se replica no próximo lugar relevante para a transição até que a transferência para um dado aluno seja efetuada.
- (4) Para qualquer turno do aluno, se, no lugar relevante para a transição inicial de uma unidade de construção de turno inicial, nem 2(a) nem 2(b) tenha operado e, seguido da ocorrência de 2 (c), o falante atual (o aluno) tenha continuado, então o conjunto 2(a) – 2(c) se replica no próximo lugar relevante para a transição e recursivamente até que a transferência para o professor seja efetuada. (McHoul, 1978, p. 188 apud Jung & Gonzalez, 2009, p. 77).

Além das mudanças na sistemática postulada por Sacks Schegloff e Jefferson (1974), McHoul (1978) resalta algumas diferenças entre a organização dos turnos de fala na interação em sala de aula, sendo estas: (1) o potencial para pausas são maximizado; (2) o potencial para sobreposições é minimizado; (3) a permutabilidade de tomada de turnos é minimizada (McHoul, 1978 apud Jung & Gonzalez, 2009, p. 77). No capítulo 5, em que discorreremos sobre a análise de dados, utilizaremos a sequencialidade como categoria analítica para analisar a interação em aulas via Google Meet. Como será observado nos excertos selecionados para a análise de dados, quando se trata de interação entre alunos surdos, as regras que se aplicam são aquelas apresentadas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) e por Sacks (1992). Já quando analisamos a interação entre alunos surdos e professor surdo, as regras que se aplicam são as que foram reformuladas por McHoul (1978). No próximo capítulo, trabalharemos essas categorias analíticas como um método para podermos analisar os dados gerados em aulas sinalizadas via Google Meet.

5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é dedicado à análise de dados e está dividido em duas seções. Na primeira seção, analisaremos a ecologia semiótica (Duranti, 1997; Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2001; Mondada, 2016, 2019) em ações conjuntas, em aulas síncronas. Abordaremos como os participantes orientam as suas ações a partir de recursos materiais presentes nas aulas virtuais. No contexto analisado, percebemos que as imagens assumem diferentes funções. As imagens mostradas pelo professor surdo podem funcionar como tópico conversacional e são capazes de orientar a próxima ação corrente.

Além das imagens, no Capítulo 5, mostraremos que a presença de recursos materiais é igualmente relevante, ou até mais relevante do que os aspectos verbais. Analisaremos e descreveremos as ações coporeificadas (Schegloff, 1998; Cekaite, 2010; Mondada, 2018, 2019; Cruz & Tamanha, 2021) no contexto de aulas virtuais e como elas orientam o fluxo das ações.

De acordo com Goodwin (2000), a organização das ações abrange as sequências de fala, o posicionamento dos corpos e as estruturas materiais em torno. Os participantes visivelmente atendem a um campo gráfico como crucial para a organização de eventos e ações que compõem atividades reflexivamente situadas no cenário, o qual contribui para a estrutura da ação. Ou seja, Goodwin (2000) argumenta que as ações são construídas através de múltiplos campos semióticos justapostos mutuamente.

Em termos da análise sequencial das ações, o trabalho de Goodwin (2000) nos fornece ferramentas analíticas tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista metodológico. Do ponto de vista teórico, podemos ressaltar a definição do conceito de ação, que traz para o campo interacional não apenas os trechos de fala como relevantes. Goodwin (2000) coloca tanto os aspectos materiais, quanto os aspectos gestuais no mesmo nível de relevância interacional. No que tange ao olhar no plano metodológico, podemos ressaltar o entendimento da ação em termos da configuração contextual.

Goodwin (2000) traz estas três dimensões: 1) a fala, 2) o corpo e 3) a materialidade, que estão justapostas no cenário da interação. A forma como elas se tornam aparentes e relevantes para a construção sequencial das ações através da conversa depende da forma como os participantes demonstram a sua orientação. As

diferentes semioses têm o poder de orientar a ação do próximo falante corrente, mudar o enquadre interacional, organizar as estruturas de participação e moldar as estruturas sociais⁹. A estrutura material no entorno, os campos gráficos de vários tipos “podem providenciar uma estrutura sem a qual a constituição de um tipo particular de ação invocada através da conversa seria impossível” (Goodwin, 2000, p. 1505, tradução nossa)¹⁰.

Nesse sentido, a primeira seção deste capítulo analisará como os recursos materiais e os recursos gráficos são relevantes para se compreender as ações em curso. Mostrará como o comportamento corporal em relação às imagens e ao cenário demonstra alinhamento e afiliação (Lindström & Sorjonen, 2013; Couper-Kuhlen, 2012) e desalinhamento e desafiliação (Drew & Walker, 2009) às ações, em aulas síncronas via Google Meet.

Ressaltamos que a relevância dos aspectos materiais e do cenário é dada pelos próprios participantes da interação. Assim, eles são capazes de gerenciar a materialidade presente na interação virtual para criar a coerência contextual das suas ações (Schegloff, 1990; Duranti & Goodwin, 1992). Os recursos gráficos e os recursos materiais aparentemente relevantes na interação são capazes de criar o contexto, mas também são indexicalizados pelo contexto em que estão presentes. Logo, os recursos materiais e visuais também possuem a função de index interacional (Silverstein, 2003; Blommaert, 2003), como mostraremos no Excertos desta tese.

Na segunda seção, abordaremos as narrativas, os risos e as brincadeiras em aulas via Google Meet. Ao analisar as narrativas orais produzidas em aulas de inglês, pelos estudantes, Nóbrega (2009) percebe como as narrativas de experiências pessoais contadas no contexto de sala de aula “buscam reconstruir suas vivências, bem como compreender o que está sendo oferecido pelo conteúdo pedagógico no momento da narração (Nóbrega, 2009, p. 54).

Estamos alinhadas à tese de Nóbrega (2009). A segunda seção deste capítulo abordará a narrativa sinalizada produzida pelo professor, como uma forma de

⁹ Ressaltamos, neste trabalho, a estrutura social a partir da Etnometodologia (Garfinkel, 1992), Coulon (1995) e Heritage (1999). Não estamos alinhadas ao entendimento de estrutura social, que parte de uma perspectiva macrossocial, como definida por Sociólogos como Durkheim (2007) e Parsons (1967).

¹⁰ Participants visibly attend to such graphic fields as crucial to the organization of the events and action that make up activity reflexively situated within a setting, and which contribute structure to that action (Goodwin, 2000, p. 1505).

alinhar a experiência pessoal ao conteúdo de sala de aula. No contexto analisado nesta tese, a narrativa assume diferentes propósitos comunicativos. Nos excertos trazidos neste capítulo, ora a narrativa de experiência pessoal tem a função de explicar o conteúdo proposto para a aula, ora assume a função de exemplificar o que foi anteriormente explicado. Percebemos que essas ações, no contexto pedagógico, tornam as aulas mais prazerosas, diminuindo a relação hierárquica de poder entre professor e aluno.

Ao analisarmos as narrativas de experiência pessoal no contexto de aulas via Google Meet, procuraremos demonstrar como as diferentes semioses estão presentes como elementos narrativos. Os aspectos materiais criam o cenário e o contexto da história, as expressões corporais e faciais orientam as ações dos personagens e os posicionam na narrativa contada pelo professor. Desse modo, analisaremos as narrativas em sala de aula a partir de uma perspectiva multimodal.

Na segunda seção deste capítulo, analisaremos também as brincadeiras presentes no contexto pedagógico. Pela análise sequencial dos turnos dos interagentes, percebemos que existem dois tipos de brincadeiras: aquelas que são autorizadas e aquelas que não são autorizadas. De acordo com estudos de McHoul (1978) e de Jung e Gonzalez (2009), na sala de aula, existe uma relação assimétrica de poder, em que o professor, geralmente, orienta o curso das ações. Ou seja, o professor possui os maiores turnos de fala, tem o controle do tópico conversacional, tem o poder de gerenciar e alocar os turnos de fala corrente. Na situação analisada, notamos que a brincadeira em sala de aula difere-se da brincadeira cotidiana. Para a brincadeira ser autorizada em sala de aula, na situação analisada, ela precisa ser coerente com o tópico da aula, além disso, ela depende da autorização do professor, que é a figura de poder, para que siga o seu curso, ou não.

5.1

Ecologia semiótica em ações conjuntas nas aulas síncronas

Nesta seção analisaremos as ações a partir da ecologia semiótica presente no ambiente interacional (Goodwin, 2000; Goodwin, 2013). Através da análise sequencial dos turnos de fala na interação em aulas via Google Meet, discutiremos a organização das ações em aulas virtuais. Para tanto, nos apropriaremos das categorias analíticas do *footing* (Goffman, [1981]/2013), a fim de organizarmos os

dados que serão aqui apresentados. Nesta seção, utilizaremos o conceito de ação social trabalhado por Goffman (1985) e o conceito de ação corporeificada (*embodiment action*) (Nevile, 2015; Keevallik, 2013; Llewellyn & Butler, 2011; Reynolds, 2007).

De acordo com Goffman (1985), quando um indivíduo está na presença de outros, as suas ações influenciam a definição da situação apresentada. O que os atores fazem, então, é representar papéis, ou seja, eles atuam “num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que têm sobre este alguma influência” (Goffman, 1985, p. 24).

Goffman (1985) faz a interpretação da vida social a partir da metáfora do teatro. Os indivíduos em sociedade seriam atores que estariam interpretando papéis em um cenário específico para um público. O teatro, segundo Goffman (1985), é composto de três elementos: a máscara de um personagem, um palco onde atua e a plateia.

Os indivíduos estão sempre procurando desempenhar seus papéis para que as suas ações possam ser bem-sucedidas. Para tanto, é necessário que os indivíduos estejam em interação, logo é preciso que haja um compartilhamento da situação (Velho, 2008). A noção de sujeito goffmaniano é construída por meio da relação entre nós e os outros, e cada ator cria a sua imagem com base na apresentação para os outros, em uma determinada situação.

Goffman (1985) acredita que todos os indivíduos fazem, a todo momento, inferências uns sobre os outros, tendendo a regular a conduta dos atores envolvidos e a maneira como os tratam por meio das relações cotidianas. Desse modo, Goffman (1985) assim define a interação: “Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram em presença imediata de outros.” (Goffman, 1985, p. 23). Isso seria também o que defende como interação face-a-face.

De acordo com Goodwin (2013), na interação face a face, a organização dialógica intrínseca da linguagem é constituída como um processo emergente, multiparte. Ou seja, os participantes da interação fazem uso de diferentes materiais semióticos (gestos, recursos materiais, prosódia etc.) para produzirem e orientarem as suas ações uns para os outros.

As ações podem ser interacionalmente organizadas através de recursos verbais e/ou corporeificados (Mondada, 2014b, 2017, 2019; Goodwin & Cekaite,

2014; Drew & Couperkulen, 2014). Goodwin (2000) argumenta que a construção da ação através da fala na interação situada é conquistada através do desdobramento temporal, da justaposição de diferentes tipos de recursos semióticos e que, além do mais, através desse processo, o corpo humano se faz publicamente visível para um conjunto estrutural de diferentes tipos de dispositivos que implicam a constituição da ação do momento.

Goodwin (2000) analisa a ação na interação humana a partir do uso simultâneo de múltiplos recursos semióticos pelos participantes. Dessa maneira, traz o argumento de que, na interação humana, há diferentes campos semióticos justapostos para os quais os participantes demonstram orientação. À medida que a ação se desenrola, novos campos semióticos podem ser adicionados, enquanto outros são tratados como não mais relevantes. Assim, para Goodwin (2000), a ação é investigada em termos da configuração contextual, em que a linguagem e a estrutura material do ambiente podem ser analisadas como componentes integrados de um processo comum para a produção de significados e ações.

A realização da ação social requer não apenas a parte que está produzindo a ação, mas também o que os outros presentes, bem como os endereçados, são capazes de reconhecer sistematicamente na configuração das características do que está acontecendo. “Para os participantes e, portanto, para os analistas da conversa, o ponto de partida para a análise de qualquer sentença é a conversa, ou outra ação que emerge dela.” (Goodwin & Heritage, 1990, p. 287, tradução nossa)¹¹. Dessa maneira, Goodwin & Heritage (1990) colocam que a análise sequencial da conversa permite o reconhecimento da inteligibilidade da ação em curso. Nesse caso, “sentenças e frases são entendidas como formas de ação situadas em um contexto específico e projetadas com atenção específica para esses contextos.

Quando lançamos o nosso olhar para a sequência das ações a partir de uma perspectiva multimodal, estão presentes condutas corporeificadas. Mondada (2019) coloca três dimensões das ações corporeificadas humanas:

- 1) O material
- 2) O espacial
- 3) O corporal

Goodwin (2013) propõe a seguinte definição para as ações humanas em

¹¹ For participants, and hence for conversation analysts, the point of departure for the analysis of any utterance is the talk, or other action, that it emerges from. (Goodwin & Heritage, 1990, p. 287).

interações socialmente situadas:

As ações emergem em ambientes constituídos por meio da presença pública de diversos recursos semióticos. A ação é formada em *parte* pela execução de operações neste substrato. O processo combinatório torna possível que os atores incorporem sistematicamente a estrutura e o significado construídos por outros na organização interior de sua própria ação. Ao fazer isso, eles podem invocar formas de conhecimento que seriam impossíveis para exibi-los como indivíduos isolados. Os seres humanos habitam as ações uns dos outros. (Goodwin, 2013, p. 15, tradução nossa).¹²

A partir da definição acima, ele traz o seguinte diagrama para exemplificar o funcionamento das ações sociais a partir da análise das diferentes laminações que são fornecidas pelos canais semióticos presentes no ambiente em que a interação ocorre. Então, Goodwin (2013) propõe o seguinte modelo:

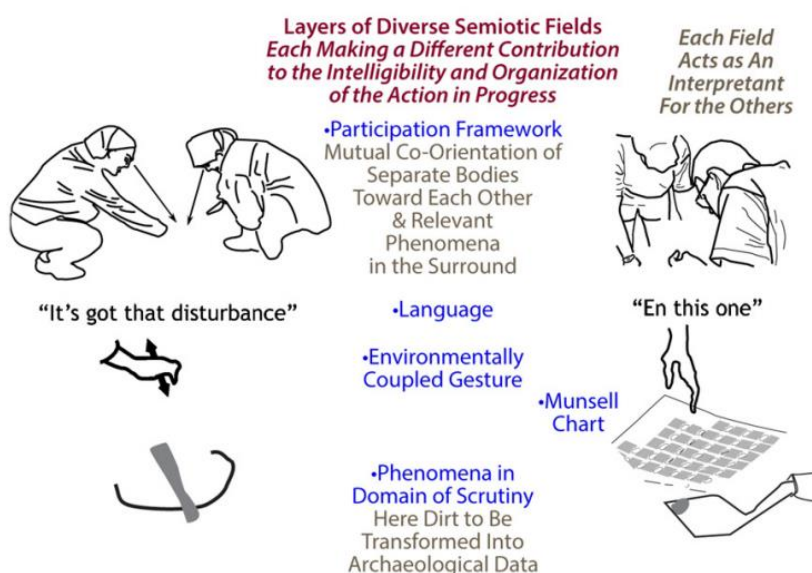


Fig. 4. The laminated structure of human action.

Figura 114 - Camadas de diversos campos semióticos, cada qual formando uma contribuição diferente para a inteligibilidade da organização da ação em progresso (Goodwin, 2013, p. 15)

No Diagrama acima, Goodwin (2013) procura demonstrar como as “ações são construídas pela combinação de campos semióticos separados, cada qual fazendo uma contribuição distintivamente diferente para a inteligibilidade da ação

¹² Actions emerge within environments constituted through the public presence of diverse semiotic resources. Action is fashioned in part by performing operations on this substrate. This combinatorial process makes it possible for actors to systematically incorporate structure and meaning built by others into the interior organization of their own action. By doing so they can invoke forms of knowing that would be impossible for them to display as isolated individuals. Human beings inhabit each other's actions. (Goodwin, 2013, p. 15).

em progresso” (Goodwin, 2013, p. 15, tradução nossa)¹³. Esses campos, de acordo com o diagrama de Goodwin (2013), incluem:

- 1) a orientação mútua dos corpos para um mesmo foco de atenção material, criando um locus para o trabalho compartilhado;
- 2) termos dêiticos relevantes, organizados na sequência de ação;
- 3) gestos ambientalmente acoplados à situação;
- 4) fenômeno consequencial em torno do que está sendo realizado conjuntamente.

A fim de compreender a ação humana em interação, Goodwin (2013) usa a noção de laminação apresentada por Goffman ([1981]/2013), em que este desconstrói a noção de falante e de ouvinte através do *footing*, estabelecendo que existem diferentes formas de participar, tanto como locutor, quanto como interlocutor em uma interação social. Por meio da noção de laminação, Goodwin (2013) lança o olhar para a estrutura laminada da ação, ou seja, a ação é construída por diferentes laminações, que, por sua vez, são compostas por diferentes tipos de materiais semióticos. Pela estrutura laminada da ação, de acordo com Goodwin (2013, p. 12, tradução nossa)¹⁴, “os participantes em interação podem desmontar e reorganizar para construir a ação subsequente”.

De fato, no entanto, muitas das análises de como a ação pode ser construída e entendida são exibidas na fala-em-interação, focada na organização sequencial, por exemplo, como o entendimento de uma sentença é revelado por meio de uma resposta subsequente para isso, simultânea, a organização concorrente da ação é igualmente importante. Pela providência de diferentes tipos de materiais semióticos, atores em posições estruturalmente diferentes (ex. falantes e ouvintes, narrador e personagem principal etc.) podem contribuir de maneira consequencial para a organização de uma única ação. (Goodwin, 2013, p. 13, tradução nossa).¹⁵

Goodwin (2000) demonstra que as ações são construídas através do visível, desenvolvimento público de múltiplos campos semióticos que elaboram mutuamente uns aos outros. A organização da ação abrange não apenas as

¹³ actions are built by combining separate semiotic fields, each of which makes a distinctly different contribution to the intelligibility and organization of the action in progress (Goodwin, 2013, p. 15).

¹⁴ that participants in interaction can disassemble and reorganize in order to build subsequent action.

¹⁵ Indeed, though most analysis of how action can be built and understanding is displayed within talk-in-interaction has focused on its sequential organization, for example how the understanding of an utterance is revealed through a subsequent response to it,⁵ the simultaneous, concurrent organization of action is equally important. By providing different kinds of semiotic materials actors in structurally different positions (e.g., speaker and hearer, story teller and principal character, etc.) can contribute in consequential ways to the organization of a single action. (Goodwin, 2013, p. 13).

sequências de fala e o corpo dos atores, mas também a estrutura material em torno. Participantes visivelmente atendem a um campo gráfico como crucial para a organização de eventos e ações que compõem atividade reflexivamente situada no cenário, a qual contribui para a estrutura da ação (Goodwin, 2000). Na interação, participantes não produzem conversa ou constroem ações no ar, mas, ao invés disso, trabalham ativamente para assegurar a orientação dos ouvintes (Goodwin, 1981) e projetam a ação corrente e a sentença no fino detalhe para as particularidades do endereçamento corrente (Goodwin, 1981; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

Nos excertos adiante, analisaremos como os aspectos materiais, presentes na interação, orientam as ações dos participantes nas aulas via Google Meet. Mostraremos como os elementos materiais presentes na sentença projetam diferentes consequências sequenciais. Nos casos analisados, os aspectos materiais projetam as próximas ações da sequência: o dispositivo com a imagem da lasanha, a imagem do livro de receita.

Excerto 1 - A orientação das ações através da imagem da lasanha

O excerto a baixo trata-se de um encontro em que o professor tem como objetivo ensinar os estudantes a fazerem uma receita. Nesse excerto, demonstramos a presença de diferentes campos semióticos, os quais, quando analisados na interação, formam uma ação sequencial em uma ecologia epistêmico local (Goodwin, 2010).

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
01	Leonardo	 ((balança a mão frequentemente para cima e para baixo)) você ((balança a mão frequentemente para cima e para baixo)) você Você falou L-A-S-A-N-H-A (.) é? Você falou?

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
02	Pedro	 espera
03	Leonardo	Eu não sei Não sei não sei não entendi
04	Pedro	 espera ((fica com a cabeça e olhos direcionados para baixo)) (2.5)
05	Pedro	 ((mostra o celular com a foto de lasanha))

No turno 01, Leonardo balança a mão frequentemente, para cima e para baixo. Esse recurso é utilizado pelos interagentes em Libras, a fim de ganhar o foco de atenção e obter o piso conversacional, conforme estudos com foco na interação em língua de sinais já demonstraram (McLlenny, 1995; Souza, 2017). Ao balançar as mãos frequentemente, para cima e para baixo, Leonardo abre a sequência conversacional (Schegloff & Sacks, 1973; Schegloff, 2009). Então, ele seleciona o seu interlocutor endereçado e ratificado (Goffman, 2013) através da apontação. Pelo contexto interacional, compreendemos que a apontação se trata de um pronome, no caso: “você”¹⁶.

Ainda no primeiro turno de fala, na segunda linha, Leonardo dá continuidade ao seu turno de fala, repetindo novamente a ação de balançar frequentemente as mãos, para cima e para baixo, em seguida, sinalizando “VOCÊ”. Então, ele formula uma pergunta na linha 03, que podemos entender como a primeira parte do par

¹⁶ A estrutura de participação na interação em sala de aula de surdos foi abordada em Souza (2017).

(Loder, Salimen & Müller, 2008; Sacks, 1992).

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Descrição das imagens
01	Leonardo	 ((balança a mão frequentemente para cima e para baixo)) você ((balança a mão frequentemente para cima e para baixo)) você Você falou L-A-S-A-N-H-A (.) é? Você falou?

Figura 12- Turno 01, primeira parte do par

De acordo com as regras de tomadas de turno, a expectativa era que o próximo turno de fala fosse tomado por Pedro, enquanto interlocutor endereçado e ratificado, oferecendo a segunda parte do par (Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/2003). Gostaríamos de destacar, ainda em relação a esse primeiro turno de fala, que ele termina com uma “tag question”: “é? Você falou?”, indicando que o turno terminou e gerando um espaço relevante para a transição de turnos, conforme a sequência de imagens a seguir:



Figura 14- É (tag question)



Figura 13. Sinal de FALAR

Ao invés de fornecer a segunda parte do par, atendendo à expectativa interacional (Goffman, 1985), Pedro faz uma solicitação. Então, ele abre uma nova sequência no turno 02. No turno 03, Leonardo não atende à solicitação de Pedro. Ao invés disso; Leonardo constrói um turno de fala em que demonstra desentendimento, sinalizando duas vezes que não sabe e que não tinha entendido, fazendo, assim, uma solicitação de reparo (Loder, 2008).

Pedro faz a solicitação novamente, sinalizando “espera” e fica com a cabeça abaixada e com o olhar fixo para baixo, por 25 segundos. A respeito das pausas na fala-em-interação, Sacks, Schegloff & Jefferson ([1974]/2003) trazem a seguinte colocação:

O tratamento do silêncio pelas partes na conversa é dependente da sua localização. Colocando isso de uma maneira geral: o silêncio intraturnos (não no lugar relevante para a transição) é uma ‘pausa’ e inicialmente não deve ser preenchida por fala pelos outros; o silêncio após um ponto de finalização possível é, inicialmente, um intervalo e deve ser minimizado; silêncios extensos, lugares relevantes para a transição, podem tornar-se lapsos. Mas alguns silêncios são transformáveis. Assim, se um silêncio em desenvolvimento acontece num lugar para a transição e é, dessa forma, um intervalo (em potencial), ele pode ser encerrado pela fala da mesma parte que estava falando antes; então, o ‘intervalo’ é transformado em uma ‘pausa’ (sendo agora intraturno). (Sacks, Schegloff & Jefferson [1974]/2003, p. 70).

Na conversa cotidiana, as pausas muito longas podem ser entendidas como um lapso ou como uma descontinuidade na conversa em curso. Já em outros contextos, como na sala de aula, por exemplo, as pausas prolongadas podem ser encontradas com mais frequência (Jung & Gonzalez, 2009; Del Corona, 2009). Na interação em sala de aula, muitas vezes, pausas muito longas, em vez de serem entendidas como um lapso, podem ser compreendidas como um momento em que o professor está procurando a resposta de enunciado conhecido (Jung & Gonzalez, 2009; Del Corona, 2009). Já na situação analisada, a pausa de 25 segundos aparece ao final do turno de fala do Pedro, turno 04, linha 06. Não se trata de um caso em que o professor está em busca de uma resposta de enunciado conhecido. Nesse caso, ele está procurando uma resposta da pergunta formulada por Leonardo, no primeiro turno.

De acordo com as regras de tomadas de turnos empregadas por Sacks, Schegloff & Jefferson [1974]/(2003), essa pausa poderia ser interpretada como um lapso na conversa, gerando um espaço relevante para a transição de turnos. Todavia, a pausa de 25 segundos assume um propósito diferente do que foi colocado pelos autores. Pelas unidades de construção de turnos presentes na linha 04, a pausa pode ser entendida como uma suspensão da ação em curso, para que Pedro pudesse desempenhar uma ação concorrente com a atividade principal do evento.

No turno 04, existem duas ações que são relevantes para o entendimento da suspensão da ação em curso: a ação verbal, em que ele sinaliza para os interlocutores endereçados esperarem, solicitando que eles também suspendam os seus projetos, e a ação corporal de abaixar a cabeça e olhar para baixo; assim, Pedro desvia o seu foco de atenção. Ou seja, não estando mais com o foco de atenção na interação, Pedro não está coparticipando durante esses 25 segundos da interação via Google Meet. Como já ressaltado nos capítulos anteriores, a manutenção do olhar

é fundamental para o entendimento mútuo da ação em Libras. Sem o olhar compartilhado, não é possível que haja a interação, uma vez que as línguas de sinais são de modalidade oral auditiva (McLLevenny, 1995; Souza; 2017).

No turno 05, Pedro retorna para o evento principal, a interação via Google Meet, trazendo um elemento material, o qual, a partir de então, se torna relevante para o entendimento mútuo das ações cooperativas (Goodwin, 2013; Goodwin, 2018). Quando Pedro mostra o celular com a imagem da lasanha, no turno 05, ele fornece materialmente a segunda parte do par que havia sido solicitada no início da interação. Para a adjacência pergunta/resposta na interação analisada, tivemos uma pergunta formulada verbalmente e o seu par adjacente é dado de uma forma material, através da exibição da imagem da lasanha no celular de Pedro.

Vemos que Leonardo inicia uma pergunta, a primeira parte do par (Loder, Salimen & Müller, 2008; Sacks, 1992), desejando saber como é o nome da comida em português. Pedro fornece, então, a resposta, mostrando a imagem no celular (Cruz & Tamanha, 2021). Ao mostrar a imagem da Lasanha, Pedro completa a adjacência, apesar de não ser a resposta desejada, pois, pela análise sequencial, percebemos que o Leonardo formula a pergunta a fim de confirmar se a datilologia estava correta.



Figura 15 - Materialidade como unidade de construção de turno

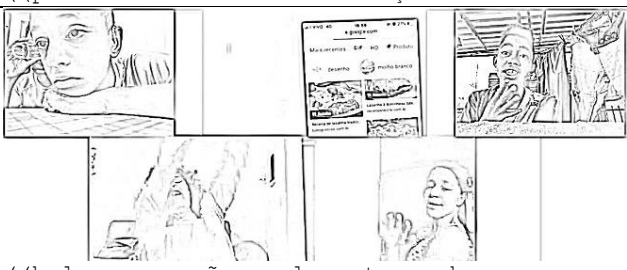
Podemos dizer que, nessa situação em particular, a imagem ocupa uma unidade de construção de turno. Na sequencialidade dos turnos de fala, notamos, ainda, que a resposta dada por Pedro não foi a resposta desejada (Pomerantz, 1984) por Leonardo.

No que tange à linguagem em interação, coadunamos com a afirmação de Goodwin (2018) quando, a partir da observação da interação de arqueólogos em trabalho de campo, ele mostra que a linguagem não é apenas o que é mostrado

verbalmente uns para os outros. Conforme a tese defendida por Goodwin (2018), o que nos torna essencialmente humanos é a nossa capacidade de criarmos significados que são compartilhados uns com os outros, através da interação. Desde o princípio da humanidade, os seres humanos criam e manuseiam ferramentas, criando e compartilhando significados dessas ferramentas para a vida em sociedade. Então, nada mais lógico e inerentemente humanos de que os recursos materiais disponíveis no ambiente sejam uma parte integradora da linguagem compartilhada pelos seres humanos.

Nesse sentido, para Goodwin (2018), o que nos torna humanos em primeira instância não é a mudança no cérebro ou o novo estado psicológico, “mas, em vez disso, uma transformação na natureza da sociabilidade humana” (Goodwin, 2018, p. 3, tradução nossa)¹⁷. Ao seguirmos esse princípio, nada é mais natural do que as multipartes que compõem a linguagem humana e, por consequência, as ações sociais, sendo essas integradas por diferentes semioses. As orientações dos corpos dos participantes “criam um foco de orientação compartilhado uns em relação aos outros e em relação ao que está sendo trabalhado” (Goodwin, 2018, p. 04, tradução nossa)¹⁸.

Excerto 2- Ação corporeificada responsiva

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ transcrição
06	Alice	 ((pula várias vezes e balança a mão várias vezes))
06	Alice	 ((balança as mãos e levanta os braços para cima))

¹⁷ But instead, a transformation in the nature of human sociality (Goodwin, 2018, p. 2).

¹⁸ The participants' bodies creating a shared focus of orientation towards each other and towards the things They are working on, (Goodwin, 2018, p. 04).

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
07	Andrea	 ((pula várias vezes e balança a mão várias vezes)) [Ter ter ter] [tenho tenho] tenho peraí ((saí do foco da câmera))
08	Thiago	Conheço conheço conheço
09	Marcos	Já comi (.) já comi

Assim, nos turnos subsequentes ao turno 05, as ações são motivadas por um recurso material. Então, os interlocutores mantêm o foco de atenção na câmera para, em seguida, responderem corporalmente e verbalmente à ação que foi motivada por Pedro, no primeiro turno. Gera-se, após o primeiro turno, uma enxurrada de ações responsivas, que são construídas a partir de diferentes canais, sendo estes através da: (I) sinalização em Libras, (II) forma gestual e (III) articulação do português.

Andrea, no turno 07, começa a dançar e, ao mesmo tempo, sinalizar, na linha 11, “TER TER TER”, repetidas vezes. Em seguida ela verbaliza: “tenho, tenho, tenho, peraí”. No turno 07, Amanda sinaliza “TER” ao mesmo tempo em que articula a palavra em português “tem”. Ela repete a ação de falar e sinalizar TER por duas vezes. No turno 07, na linha 11, ocorre um fenômeno linguístico que Quadros et al. (2013) classificaram como sobreposição simultânea, que ocorre entre falantes bilíngues bimodais. De acordo com Quadros et al. (2013), esse fenômeno é possível por se tratarem de línguas que utilizam canais de comunicação diferentes. No mesmo turno, ela sinaliza “ESPERAR”. Simultaneamente ela articula “peraí” em língua portuguesa e sai do foco da câmera.

Em relação aos bilíngues, que utilizam uma língua oral e outra sinalizada, a situação de sobreposição de línguas só é possível porque se tratam de línguas de modalidade diferentes. A sobreposição simultânea de línguas é uma característica própria do processo de aquisição de uma língua de modalidade oral auditiva e de modalidade espacial visual. Esse comportamento não pode ser observado no

processo de aquisição de bilíngues mono-modais. Quadros et al. (2013) ressaltam que esse fenômeno só é possível porque as línguas de modalidades diferentes utilizam diferentes canais articulatórios. Enquanto as línguas de modalidade oral auditiva utilizam o aparelho fonador, as línguas de modalidade visual espacial utilizam o visual-gestual-espacial. Na pesquisa desenvolvida, Quadros et al. (2013) observaram que as sobreposições nas línguas, ou fala simultânea, ocorrem, na grande maioria das vezes, quando as crianças expressam um mesmo enunciado. De acordo com as autoras, quando as crianças produzem um mesmo enunciado em línguas orais e em línguas de sinais, elas utilizam apenas uma computação.

Simultaneamente, a Andrea e a Alice respondem de forma gestual, dando pulos “de animação”, sendo a sua ação responsiva construída corporalmente. Sobre as expressões corporais que indicam emoção, Goodwin e Goodwin (2001) mostram, através da interação entre duas crianças brincando de amarelinha, que declarações emocionais podem ser construídas seguindo: “(1) posição sequencial, (2) recursos providenciados pelo cenário onde a ação ocorre e (3) orquestração artística de um conjunto de ações corporeificadas”¹⁹ (Goodwin & Goodwin, 2001, p. 247, tradução nossa). Goodwin & Goodwin (2001) mostram que, pela sequencialidade das ações, podemos compreender como as emoções são orquestradas na interação, utilizando-se o mínimo ou nenhum recurso lexical.

As ações de emoção descritas por Goodwin & Goodwin (2001) acontecem de maneira semelhante com Andrea e com Alice, nos turnos 06 e 07. Andrea e Alice agem gestualmente, demonstrando alegria e animação para os demais participantes da interação. como resposta ao turno material de Pedro, turno 05. Pelas expressões corporais de pular, balançar as mãos e os braços para cima, frequentemente, entendemos que a Alice constrói o seu turno corporalmente, demonstrando aos outros uma ação que pode ser interpretada como emotiva, uma ação de alegria.

No turno 08, o Thiago sinaliza que conhece, respondendo à ação material de Pedro, no turno 01, através de uma ação verbal, ou seja, através da sinalização em Libras. Assim como Leonardo, Marcos constrói a sua ação através de um turno verbal, sinalizando a sentença: “Já comi (.) já comi”.

¹⁹ (1) sequential positions, (2) resources provided by the setting where action occurs, and (3) artful orchestration of a range of embodied actions (Goodwin & Goodwin, 2001, p. 247).

Excerto 3- Micronarrativa sobre a lasanha

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
10	Pedro	 No futuro (.) depois (.) eu vou ensinar vocês (.) depois (.) vou ensinar (.) tudo bem?
11	Alice	Sim sim eu gosto é delicioso (.) para fazer coloca queijo -
12	Leonardo	L- A (balança a mão direita frequentemente para cima e para baixo) Eu sei o nome (.) eu sei o nome (.) L-A-S-A-N-H-A

No turno 10, Pedro abre uma nova sequência ao trazer uma micronarrativa projetada no futuro (Goffman, 1974; Bamber, 2006). Quando Pedro sinaliza, no turno 05: “tudo bem?”, a unidade “tudo bem?” pode ser compreendida como uma unidade que fecha o turno de fala, indicando também o fim da micronarrativa. Abre-se, então, um espaço relevante para a transição de turnos, isso porque, pela regra da tomada de turnos, um interlocutor pode se auto selecionar como o próximo falante corrente ou o professor pode exercer o seu papel institucional, selecionando o próximo falante corrente (McHoul, 1978).

Em resposta à micronarrativa de Pedro, Alice faz uma avaliação do produto da receita. Pela sequencialidade dos turnos anteriores, podemos compreender que o objetivo da receita se trata da lasanha que foi mostrada em primeiro turno. Então, Alice avalia de forma positiva, afirmando: “sim sim eu gosto é delicioso”, no turno 11, linha 12. Após a avaliação no mesmo turno de fala, turno 06, Alice inicia uma nova unidade de construção de turno, demonstrando conhecimento sobre o que Pedro tinha falado no turno anterior. Então, ele inicia a explicação de como se faz a lasanha. Porém, como ela não tem o foco de atenção dos demais participantes, há uma interrupção abrupta da construção do seu turno de fala.²⁰

Após a interrupção da construção do turno de Alice, Leonardo tenta propor uma outra ação, começando a fazer a datilologia: “L-A”. Em seguida Leonardo balança a mão frequentemente, para cima e para baixo, no intuito de ganhar o foco de atenção e obter o piso conversacional para dar prosseguimento ao seu turno de

²⁰ Para a representação do corte abrupto da produção verbal, utilizamos o - (hífen), o mesmo utilizado no sistema de transcrição, conhecido popularmente pelos analistas da conversa como SSJ (1974).

fala (McLelvenny, 1995; Souza, 2017). Então, Leonardo continua o seu turno de fala, demonstrando conhecimento, afirmando que ele conhece a palavra em língua portuguesa. Em seguida ele faz a datilologia da palavra: “L-A-S-A-N-H-A”. No turno 12, ele demonstra conhecimento do nome da figura em língua português.

O excerto 3, trata-se da continuação do evento transcrito/traduzido no excerto 1. No turno 12, notamos que Leonardo, faz uma pergunta no excerto 1 que não é legítima, pois ele já tem o conhecimento da resposta. No primeiro excerto, Leonardo faz a seguinte pergunta:

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Descrição das imagens
01	Leonardo	 ((balança a mão frequentemente para cima e para baixo)) você ((balança a mão frequentemente para cima e para baixo)) você Você falou L-A-S-A-N-H-A (.) é? Você falou?

Figura 16- Imagem do primeiro turno do Excerto 1.

No excerto 3, ele formula um turno, fornecendo a resposta da pergunta que ele havia feito no excerto 1, no primeiro turno, conforme demonstrado a baixo:

11	Alice	Sim sim eu gosto é delicioso (.) para fazer coloca queijo -
12	Leonardo	L- A (balança a mão direita frequentemente para cima e para baixo) <u>Eu sei o nome (.) eu sei o nome (.) L-A-S-A-N-H-A</u>

Ele produziu a pergunta a fim de que o professor confirmasse se o entendimento de Leonardo sobre a datilologia estava correto. Assim, na pergunta de enunciado conhecido, produzido por Leonardo, ele espera uma avaliação do professor como resposta. No entanto, em vez da avaliação positiva, o professor formula um turno material, mostrando a imagem da lasanha.

A ação material de Pedro, a partir da imagem da lasanha exibida pelo celular, aos participantes que estão presentes na chamada de vídeo, é desempenhada por aspectos não verbais. No caso analisado, Pedro constrói a sua ação utilizando um

aspecto material, o qual está presente no cenário da interação em curso. Nesse sentido, podemos entender que a ação humana, assim como afirma Goodwin (2018), não são apenas os aspectos verbais observados pelos estudos seminais na área de análise da conversa, mas a “ação é construída através de múltiplos usos de diferentes recursos” (Goodwin, 2018, p. 4, tradução nossa).²¹

No turno 09, Marcos sinaliza que já comeu a lasanha mostrada por Pedro, no turno anterior. No turno 10, Pedro fala que no futuro irá ensinar como se cozinha lasanha, mas que é no futuro, não agora. Na sequência, Marcos começa a fazer a datilologia com a letra L e balança a mão para cima e para baixa, para ganhar o foco de atenção do Pedro. Continua sinalizando que já havia entendido e pergunta se o nome, através da datilologia, é “L-A-S-A-N-H-A”.

Excerto 4- Materialidade no turno de fala e as avaliações positivas do professor

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
13	Pedro	 Espera aqui #imagem 1 (aponta para o celular) Joia #imagem 2 Sim #imagem 3 Sim #imagem 4 (.) demora (.) demora (.) dá trabalho para fazer (.) primeiro cozinha a carne (.) mexe (.) corta cebola (.) demora

²¹ This action is built through the multiple usages of all of these different resources (Goodwin, 2018, p. 4).

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
14	Marcos	Já fez? Já fez? Você já fez? [difícil]
15	Pedro	[Já ((balança a cabeça para cima e para baixo))]

Simultaneamente à sinalização de Pedro, Andrea aparece com um pacote de macarrão de lasanha, mostrando o pacote na câmera e fazendo o que poderíamos entender como uma resposta corporeificada à ação material de Pedro (Goodwin, 2003). No turno 13, Pedro aponta para o celular com a imagem de lasanha e, nas linhas 22 e 21, produz uma sequência de avaliações positivas.

Como se trata de uma interação mediada pelo computador (Keating, 2005; Keating, 2003; Keating, Edwards & Mirus, 2008), em que é utilizado um aplicativo desenvolvido para interações em línguas orais, quando Pedro fala, no turno 27: “é sim (.) é sim”, não temos certeza se ele está dando uma resposta afirmativa para a pergunta do Leonardo ou se ele está confirmando que o macarrão que a Amanda apresentou é o mesmo da imagem. No momento em que a Andrea trouxe o pacote de macarrão para a interação, havia ações concorrentes ocorrendo simultaneamente. A falta do direcionamento do olhar, por ser uma interação mediada pelo computador, impede que, apenas pela resposta verbal, seja identificado quem é o interlocutor endereçado e ratificado.

Após o turno 08, a Andrea, que havia se ausentado do foco da câmera e, por consequência, se ausentado da interação, retorna com um pacote de massa de macarrão de lasanha. Com isso, ela mostra, aos demais participantes, conhecimento e entendimento da imagem do que o Pedro havia mostrado no primeiro turno de fala. A ação material de Andrea ocorre juntamente com o turno verbal de Leonardo (ver imagem abaixo)



Figura 17. Diferentes mídias como unidade de construção de turno

Em seguida, no turno 13, Pedro faz uma sequência de avaliação positiva, mas, pela falta de direcionamento do olhar, do corpo, que é algo próprio da interação mediada pelo computador, não é possível saber a quem essas sequências de avaliações estão direcionadas. Em seguida, ele continua o turno de fala, explicando como se faz a receita da lasanha. Pela construção do enunciado 27, em que ele continua explicando a receita, cremos que a fala dele estava direcionada para a Amanda, mas não é possível afirmar tal fato de uma forma categórica, pois nos faltam elementos importantes, como a direcionalidade do olhar, a direcionalidade do corpo e a presença de vocativo.

Nesse excerto, a receita é o tópico conversacional que orienta as ações dos participantes. Tratou-se de um encontro *on line*, realizado via Google Meet, em que estavam presentes o Pedro, surdo adulto, sinalizante e oralizado, e cinco adolescentes surdos, dos quais três também são oralizados. Esse excerto nos mostrou a importância da gestualidade para a inteligibilidade sequencial das ações conjuntas. Além disso, os aspectos materiais tornaram-se relevantes para a construção de ações cooperativas na interação. Se, nas línguas orais, a direcionalidade do olhar e do corpo são aspectos não verbais da língua, nas línguas de sinais, as expressões faciais e corporais podem ser unidades fonéticas, itens gramaticais e até mesmo verbais (Quadros & Karnopp, 2004). A interação com mais de duas pessoas, mediada pelo computador, dificulta a percepção da direcionalidade do olhar e do corpo. Logo, implica a dificuldade de compreender para quem a elocução está endereçada e consequentemente quem é o próximo falante corrente.

Além das questões materiais e corporais, destacamos, através desse excerto, a importância das pausas interturnos e intraturnos para a organização sequencial da conversa em aulas via Google Meet, entre professor e alunos surdos. A pausa entre a soletração é algo relevante na interação sinalizada, pois a datilologia é utilizada em casos específicos, como em situações de nomes próprios que ainda não possuem sinais; em alguns casos, há também a soletração rítmica.

A soletração rítmica é considerada um aspecto da Libras pela velocidade rápida com que se faz a datilologia. A soletração rítmica é considerada como sinais e não como um item lexical da língua portuguesa. Já a datilologia, no caso de substantivos que não possuem sinais ainda e para os quais se utiliza a datilologia, são considerados, pelos sujeitos sinalizantes, como um empréstimo linguístico da Língua Portuguesa. Quando o Pedro prolonga a pausa entre uma letra e outra, dá

uma outra clave (Goffman, 1974), diferente da soletração rítmica e da datilologia para situações de nomes próprios. Pela análise do turno subsequente ao da datilologia do Pedro, compreendemos que ele estava fazendo uma explicação, sinalizando de uma forma mais vagarosa, para que os participantes compreendessem como é a grafia da palavra em Língua Portuguesa.

5.2

Narrativa, risos e brincadeiras em aulas via Google Meet

Para a análise de dados desta seção, selecionamos 4 excertos: no primeiro, abordaremos a brincadeira nas aulas via Google Meet; no segundo, analisaremos a brincadeira não autorizada; no terceiro, analisaremos a brincadeira através de ações corporeificadas; e, por fim, no quarto e último excerto desta seção, traremos os aspectos materiais e gestuais na brincadeira em aulas síncronas.

Bateson (2013) define como brincadeira as ações que não denotam o que elas representariam. A exemplo, ele traz a (I) ação de morder e (II) a ação de “morder de brincadeira”. O que a ação denota no primeiro caso não possui o mesmo significado para o segundo. A segunda ação, “o morder de brincadeira”, trata-se de algo não verdadeiro. Assim, a mensagem transmitida pela primeira ação não é a mesma transmitida pela segunda. Em um plano teórico, Bateson (2013) traz a definição de enquadre psicológico, que, segundo ele, seria “dizer que é (ou delimitar) uma classe ou conjunto de mensagens (significativas)” (Bateson, 2013, p. 97).

Ao introduzir o conceito de enquadre, ele faz uma análise com uma moldura de um quadro. O autor argumenta que a forma como nós olhamos para a mensagem de uma obra de arte emoldurada não seria a mesma com que olharíamos para a mesma obra de arte sem que esta estivesse emoldurada. Ou seja, o enquadre possui uma relação direta com o contexto em que a mensagem é produzida. Então, utilizamos novamente o exemplo anterior para entender a teoria sobre brincadeira e fantasia. Se uma ação é uma mordida ou uma mordida de brincadeira, é preciso olhar as “pistas contextuais” a fim de interpretar a ação. Assim, a ação poderá ou não ser vista como um enquadre de brincadeira.

Bateson (2013), em sua teoria sobre fantasia e brincadeira, trabalha a partir

de uma perspectiva filosófica da linguagem, para compreender as questões em torno da psicologia social. Goffman (1974) também formula um conceito sobre enquadre, porém, diferente de Bateson (2013), Goffman (1974) traz o conceito para o nível interacional.

Partimos do ponto de vista interacional para podermos compreender a brincadeira entre aluno surdo/professor surdo e aluno surdo/aluno surdo, em aulas virtuais. Segundo Ribeiro & Hoyle (2002, apud Souza, 2015): “Enquadre de brincadeira pode ser sinalizado através de prosódia, exagero, riso, ou seja, pistas de contextualização que sinalizarão, formalmente e sequencialmente, para cada um dos enunciados”. (Souza, 2015, p. 24). Souza (2015, p. 5) afirma que “enquadre de brincadeira tem função abrangente e varia de acordo com a situação em que ocorre, podendo servir como apaziguador em uma situação de discordância e também como instrumento para construção de afiliação”.

De acordo com ela, a brincadeira bem sucedida é colaborativa, envolve a afiliação e o engajamento do outro na ação, de forma que os interlocutores reconheçam o humor na primeira ação, construindo uma potencial resposta na segunda ação.

Nas ações que performam a brincadeira, o riso é um potente indicador se a ação foi, ou não, bem sucedida. Ao analisar as brincadeiras em sala de aula e o insulto ritual, A referida autora defende a ideia de que “o riso é sistematicamente calibrado e socialmente organizado, unificado por certas características distintivas e pode ser estudado como um importante recurso na interação em diferentes contextos” (Souza, 2015, p. 27). Diferentemente do riso em brincadeiras cotidianas, na sala de aula, essas ações podem mostrar os papéis institucionais. Através da análise de dados, ela mostra que existe um acordo tácito entre os participantes. A professora, enquanto figura detentora do poder em sala de aula, é capaz de gerenciar os enquadres. É ela quem autoriza a transição do enquadre aula para o enquadre brincadeira. Assim também, a professora é capaz de legitimar, ou não, o riso e a brincadeira em sala de aula.

Nos próximos excertos, da Seção 1, apresentaremos um fenômeno similar que ocorre em aulas sinalizadas via Google Meet. O professor surdo gerencia os enquadres possíveis durante a interação. As brincadeiras apresentadas nos excertos possuem diferentes propósitos e foram mapeadas em dois tipos: (I) aquelas que estão relacionadas ao contexto pedagógico, tendo conexão com o tópico/conteúdo

da aula; (II) aquelas que têm por finalidade rir de algum participante co/presente, que é alvo da brincadeira ou da piada - os outros “riem de”. Esse segundo tipo de brincadeira não possui uma relação direta com o tópico/conteúdo da aula, embora seja formulado no contexto de sala de aula.

Para se compreender os enquadres de brincadeira em sala de aula, os recursos multimodais são de fundamental importância, pois tanto os movimentos corporais, quanto o riso tornam-se relevantes para entendermos se uma proposta de brincadeira foi bem sucedida ou não.

Dentre os estudos que têm como foco analisar o riso na interação, destacam-se Jefferson (1984), Glenn (1995) e Glenn & Holt (2013).

Para a construção do enquadre de brincadeira, a presença do riso torna-se um elemento fundamental. De acordo com Glenn (1995), existem 3 (três) pistas para distinguir o *rindo com* do *rindo de*. Essa distinção torna-se fundamental, pois, interacionalmente, o riso pode sinalizar alinhamento, desalinhamento e/ou envolvimento com determinada ação em curso. Glenn (1995), através da análise sequencial dos turnos de fala, mostra como um riso pode ser maleável, sendo moldado momento a momento. A princípio, uma risada ou um sorriso que é aparentemente ambíguo pode perder a ambiguidade quando analisamos os próximos turnos correntes. Interacionalmente, a risada, como uma ação responsiva no próximo turno corrente, pode mostrar se um determinado projeto construído no turno anterior foi bem sucedido, ou não.

As pistas para se distinguir o *rindo com* do *rindo de* foram definidas por Glenn (1995), da seguinte forma:

1. **O risível:** Uma ampla classe de risadas conversacionais risíveis (incluindo algum objeto o qual serve como um referente para o riso, certos tipos aparecem geralmente para tornar a risada relevante. Especificamente, na risada de envolvimento, o que é risível é apontado/nominado por algum co-presente como alvo. Os participantes podem agir como provocadores de algo risível por ridicularizar, provocar ou fazer graça de algum outro co-presente. O ridicularizado pode colaborar nesse alinhamento ou, então, na ausência da provocação, pela sobreconstrução de turnos que fazem a provocação relevante (Drew, 1987 apud Glenn, 1995)(Glenn, 1995, p. 44, tradução nossa).
2. **Primeira risada:** A primeira risada por alguém que não seja o alvo (especificamente pelo provocador) provavelmente indica que está *rindo de*. O próximo falante corrente convida o riso dos outros adicionando partículas de riso dentro ou seguindo a sequência em progresso (Jefferson, 1979 apud Glenn, 1995). Em alguns casos, o falante corrente produz uma risada explicitamente relevante ou juntamente com a ratificação da afiliação (Glenn, 1995, p. 45, tradução nossa).
3. **(Possível) Segunda risada:** Em interação multi-partes, (possível) segunda risada

por alguém que não é o alvo reforça o *rindo de*. Em situações em que existem duas partes, o *rindo de* não é compartilhado. Então, em situações envolvendo duas partes, a risada compartilhada provavelmente será *rindo com*, enquanto em interações multi-partes, a risada pode ser *rindo com* ou *rindo de*. (Glenn, 1995, p. 45, tradução nossa).²²

Através da análise sequencial da fala em interação, Glenn (1995) propõe que, além da natureza do riso (risível), a primeira e da (possível) segunda risada, seja analisada a atividade subsequente. De acordo com Glenn (1995), a atividade subsequente ajuda a negociar o alinhamento, pode conduzir para o encerramento do tópico conversacional ou pode guiar para a manutenção do tópico conversacional. Neste último caso, a repetição de uma sentença anterior pelo próximo falante corrente, acrescida do riso pode indicar a continuidade do tópico conversacional. Já pausas prolongadas após o riso podem indicar que o tópico conversacional se encerrou.

Neste capítulo, através da análise sequencial dos turnos sinalizados, veremos que a presença do riso em sala de aula pode ser vista a partir dos princípios levantados por Glenn (1995). De certo modo, através da análise de dados aqui apresentada, observamos as regras sobre como o riso é organizado interacionalmente, na conversa em Libras e apresenta-se de forma similar às línguas orais. O riso acompanhado da sinalização e o riso em turnos subsequentes mostram aos participantes da conversa se a piada ou o enquadre de brincadeira em aulas via Google Meet foram bem sucedidos, ou não. Também, através das três pistas e da análise da atividade subsequente propostas por Glenn (1995), notamos a mudança do *rindo de* para o *rindo com*.

A presença do riso, as mudanças de enquadre em sala de aula, mesmo em aulas mediadas por tecnologia, marcam os papéis institucionais, pois o *footing* e a

²² **1. Laughable.** Of the broad class of conversational laughables (including any object which serves as a referent for laughter), certain types appear likely to make laughing at relevant. Specifically, in laughing at environments, laughable appoints/nominates some co-present as a butt. Participants may act as perpetrators of such laughables by ridiculing, teasing, or making fun of co-present others. The butt may collaborate in this alignment, even in the absence of perpetration, by producing overbuilt turns that make teasing relevant (Drew, 1987) (...) (Glenn, 1995, p. 44).

2. First laugh. First laugh by someone other than the butt (especially by perpetrator) likely indicates laughing at. Current speaker may invite laughter from other by adding laugh particles within or following the utterance in progress (Jefferson, 1979) In such cases, current speaker makes laughing with explicitly relevant. Other joining in ratifies the affiliation (Glenn, 1995, p. 45).

3. (possible) Second Laugh. In multi-party interactions, (possible) second laugh by someone other than butt reinforces laughing at. In two-party situations, laughing at is not shared. Thus, two-party shared laughter will likely be a laughing with, while multi-party laughter may be laughing with or laughing at (Glenn, 1995, p. 45).

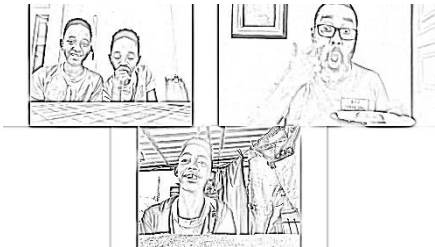
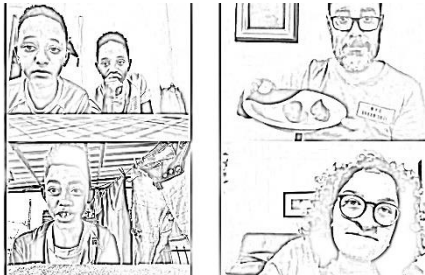
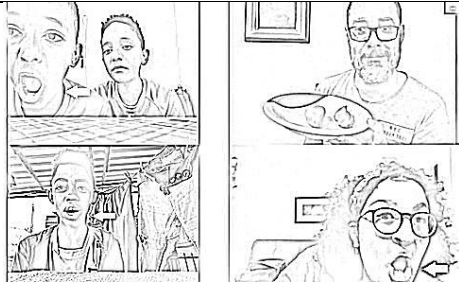
mudança de enquadre só são possíveis se houver a autorização ou a legitimação do professor. A análise das ações conjuntas mostra o que é legítimo enquanto algo risível em sala de aula e o que não é risível.

Para compreendermos os diferentes enquadres em aulas sinalizadas mediadas por tecnologia: a brincadeira, o riso e a explicação próprios do evento aula, precisamos estar atentos aos microcosmos da interação, às sutilezas que estão para além dos itens lexicais. Assim, uma análise em língua de sinais requer o olhar atento para as questões não verbais, ou seja, para o conjunto de múltiplas semioses envolvidas no cenário interacional. Como já foi colocado nos capítulos anteriores, as expressões faciais e corporais em Libras podem assumir tanto significados linguísticos, quanto significados interacionais (Souza, 2017; Souza, 2019). Conseguimos diferenciar a gestualidade das expressões de ordem gramatical e semântica a partir da coerência estabelecida pelos próprios participantes, na construção sequencial dos seus turnos (Schegloff, 1990).

No excerto 5, o professor Pedro começa o encontro falando que ensinará os alunos surdos presentes a fazerem uma receita. Em seguida, ele deixa o que parece ser a mesa da sala de sua casa, local em que está posicionado o computador. Após alguns segundos, ele retorna com um prato que contém dois salgadinhos e mostra para os alunos.

Esse excerto nos é interessante por dois fenômenos: o primeiro, que seria a narrativa em sala de aula e o outro, que seria a brincadeira. Ambos os eventos estão relacionados, pois a brincadeira surge a partir de uma reação à narrativa trazida pelo professor. Na estrutura de participação em sala de aula, nenhuma dessas ações é vista como legítima dentro do discurso pedagógico. Elas são sempre interpretadas como uma digressão. Notamos, porém, que, quando o professor consegue relacionar as suas práticas cotidianas com o conteúdo da aula, esta torna-se mais descontraída e faz com que haja um engajamento maior da audiência.

Excerto 5 - Brincadeira entre professor surdo e alunos surdos

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
1	Pedro	 # imagem 1((balança uma das mãos frequentemente para cima e para baixo)) Olha, vocês estão vendo a proposta para fazer((mostra o prato com os dois salgados))  Olha #imagem 2  A proposta que ela fez (0.4) #imagem 2 FEZ
2	Alice	 ((abre a boca))
3	Thiago	
4	Marcos	
5	Thiago	 [abre a boca e balança a cabeça frequentemente para cima e para baixo]

Nesse excerto, demonstrar o enquadre da brincadeira em aulas via Google Meet. No primeiro turno, o Pedro balança a mão frequentemente, para cima e para baixo; em seguida, pede para que os interagentes olhem para o prato de salgado. De acordo com Souza (2017), a ação de balançar as mãos frequentemente, para cima e para baixo é uma estratégia utilizada pelos sinalizantes em Libras, para que eles ganhem o foco de atenção dos demais interagentes, ganhando o piso conversacional para poderem iniciar o turno de fala. Assim, de acordo com Sacks (1992), estaria produzindo o primeiro turno de fala, que pode ser compreendido como uma unidade da construção do turno.

A estratégia de balançar a mão frequentemente, para cima e para baixo geralmente é utilizada quando a interação possui mais de dois participantes e o interagente deseja ganhar o foco de atenção, ou se autos selecionar para construir um turno de fala. De acordo com Souza (2017) e McIlvenny (1995), tanto para haver a manutenção do turno de fala corrente, quanto para a pessoa se autos selecionar como o próximo falante corrente da interação em línguas sinalizadas, é preciso que todos os participantes compartilhem o olhar, demonstrando, assim, que estão com o foco de atenção na pessoa que deseja iniciar o turno de fala.

O olhar compartilhado é um fenômeno indispensável nas línguas sinalizadas para que haja a garantia da organização sequencial da conversa. Logo, o significado do olhar, na interação em línguas sinalizadas, apresenta-se de uma maneira diferente da interação em línguas orais. Isso porque, nas línguas de modalidade oral, é possível manter a fala corrente sem necessariamente estar com o foco de atenção direcionado para o falante da vez. Na interação em línguas de sinais, essa prática torna-se impossível, como demonstram os estudos feitos por Souza (2017), Souza e Pereira (2020), McIlvenny (1995), Keating e Mirus (2003a; 2003b).

Nas interações sinalizadas face a face *offline*, a autorização para que o sinalizante prossiga com o seu turno, após ganhar o piso conversacional, é dada quando todos os participantes direcionam o olhar para a pessoa que está com a palavra (Souza, 2017; McIlvenny, 1995). Já nos ambientes virtuais, como, por exemplo, nas interações face a face via Google Meet, a pessoa que inicia o turno e está com o piso conversacional não tem como ter a certeza de que está autorizada a prosseguir com o seu turno, já que não é possível saber se os olhares estão direcionados para ela. Assim, na primeira linha, Pedro chama a atenção para si,

através do balançar frequente das mãos, a fim de ganhar o piso conversacional. Ele pede para que os estudantes olhem para o prato com salgado, a fim de mostrar a proposta de receita.

Excerto 6- A materialidade na narrativa em sala de aula

A apontação no turno 6, do ponto de vista multimodal, traz dois fenômenos que são relevantes para a interação em curso. O primeiro que gostaríamos de destacar como relevante do ponto de vista linguístico é a apontação. O segundo fenômeno expresso na ação do turno 6 é manifesto a partir da perspectiva da relevância da materialidade presente na interação para a organização dos próximos turnos de fala.

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
6	Pedro	(Olha ela fez salgadinho)) isso ((aponta para o prato de #imagem 1 OLHA EL@ FAZE  # imagem 1 Ela fez isso ((aponta para o prato de salgadinho)) #imagem2 (.) delicioso (.)  # imagem 2

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
7	Pedro	Ela fez delicioso } EL@ FEZ ((aponta para o prato))  # imagem 3 CL- # imagem 3((com a palma da mão aberta, com a configuração da mão em B, descendo da boca até o espaço neutro)) dá vontade de comer de novo comer de novo Ela fez aprendeu((mostra um livro de receita)) é bom EL@ FAZE APRENDER ((mostra um livro de receita)) # imagem 4  # imagem 4 (bom) BOM

Nas línguas de sinais, a apontação tem uma função dêitica; em determinados contextos, pode funcionar como dêixes de lugar ou de pessoa (Souza & Pereira, 2020). No turno 6 desse primeiro excerto, se fôssemos fazer uma equivalência linguística entre a apontação e o item lexical em Língua Portuguesa, poderíamos traduzir como “este”. O fato de Pedro estar apontando para o livro, no contexto da conversa, indica que o livro de receita faz parte do tópico conversacional. Então, o livro, no turno 6, opera como uma unidade material presente no turno de fala, pelo qual o tópico conversacional se organiza, conforme foi expresso por Mondada (2016) e Goodwin (2000). Após a elucidação do turno, Pedro faz uma pausa de 4 segundos, o que, de acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), poderia indicar um espaço relevante para a transição de turno.

Durante a pausa de Pedro, os demais participantes respondem a ação com o abrir da boca. Thiago chega a balançar a cabeça para cima e para baixo. Do ponto

de vista multimodal, as expressões faciais, como arqueamento de sobrancelha e deslocamento da mandíbula para baixa, podem ser analisadas como ações responsivas, como observa Andrade (2021) ao analisar as ações responsivas em sequências de comunicação diagnóstica. Na situação analisada, no Excerto 1, turno 7, as expressões faciais e corporais apresentam-se como aspectos relevantes para as ações em curso, pois elas demonstram envolvimento na ação que foi proposta por Pedro, no turno anterior: turno 6.

Do ponto de vista linguístico das Línguas de Sinais, as expressões faciais e corporais (ENM) correspondem a uma unidade mínima, a qual, ao ser combinada com outras unidades: Configuração de Mão (CM), Locação (L) ou Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação de Mão (Or), formam o sinal. Se comparadas às línguas orais, as ENM corresponderiam a um fonema, uma unidade mínima necessária para a construção da palavra. Nessa situação, podemos entender a ENM dos turnos subsequentes ao turno de Pedro como uma mínima unidade de construção de turno, a qual significa uma reação positiva ao mostrar do prato com salgado. Assim, o abrir a boca e o balançar da cabeça são interpretados pelo Pedro como uma reação positiva, fornecendo a pista contextual (Gumperz, 2013) necessária para ele dar continuidade ao turno.

Quando nos referimos à gestualidade na situação da interação sinalizada, não estamos tratando de sinais que correspondem a itens lexicais da língua, e sim, aos gestos que acompanham os aspectos verbais da língua. Embora os gestos não sejam um item lexical ou até mesmo um componente verbal da língua, em algumas situações, eles possuem significados interacionais (Souza, 2017; Souza & Pereira, 2020). Quando os gestos ocupam uma unidade de construção de turno ou até mesmo um turno de fala, é possível que orientem as ações subsequentes dos participantes, funcionando como a “clave” interacional (Goffman, 1974).

Pedro dá continuidade à aula no turno 7, com uma micronarrativa (Bamber & Georgakopoulou, 2008). Segundo eles, uma “small storie” seria uma:

progressão temporal coerente de eventos que podem ser reordenados para propósitos retóricos e que é tipicamente localizada em algum tempo e lugar passados. Um enredo que engloba um começo, um meio e um fim, transmite uma perspectiva particular e é projetado para um público particular que apreende e molda seu significado (Bamber & Georgakopoulou, 2008, p. 381, tradução livre).²³

²³ A coherent temporal progression of events that may be reordered for rhetorical purposes and that is typically located in some past time and place. A plotline that encompasses a beginning, a middle,

Quando o professor corta as narrativas trazidas pelos alunos, é como se o professor estivesse cortando o processo pedagógico dele de concretização do conhecimento (Nóbrega, 2009). O contrário é interessante, pois, vindo de um ensino tradicional, parece que o professor não tem permissão para contar história. Existe um discurso socialmente construído que diz que, quando o professor está contando história, ele não está ensinando, uma vez que a aula seria exposição de um assunto. A história não é entendida como prática legítima em sala de aula, principalmente se for uma narrativa de experiência de vida.

Vemos que, no excerto 6, o Pedro traz uma história de experiência de vida como forma de explicar a proposta da aula, que era ensinar os estudantes a fazerem uma receita. Vemos que, nesse momento, a história ganha um espaço legítimo dentro da sequência interacional.

Enquanto o Pedro faz o desfecho da história, o Thiago reage com a boca aberta. Em seguida, o Pedro faz uma performance da ação do Thiago, animando a ação que foi desenvolvida anteriormente. Thiago, de acordo com Glenn (1995), é selecionado como o alvo. O Pedro, segundo as categorias estabelecidas por Glenn (1995), assumiria o papel de provocador.

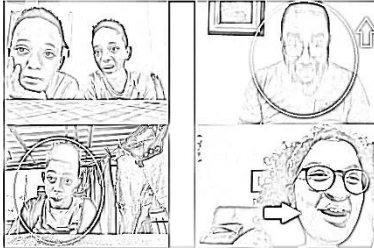
A princípio, Thiago não entende o enunciado formulado por Pedro como uma brincadeira, pois, no turno subsequente, o Thiago justifica-se perante a audiência, explicando que ele estava chocado. Ou seja, ele atribui um significado à ação de abrir a boca, que ele havia feito no turno 7 e o Pedro havia performando no turno 8. Assim, a ação de abrir boca, desempenhada por Thiago no turno 7, tem a função de avaliar a narrativa contada por Pedro. No intuito de atribuir a autoria ao salgado que ele havia mostrado no primeiro turno, no turno 7, notamos que, na avaliação e no desfecho da narrativa, o Pedro faz uso de aspectos multimodais, utilizando-se tanto do recurso visual disponível, quanto da gestualidade.

No momento em que o Pedro performa a ação de abrir e fechar a boca proposta por Thiago, há uma mudança de enquadre. Até o turno 6, temos ações que são próprias do contexto pedagógico. Já no turno 7, quando o Pedro anima a ação desempenhada por Thiago, ele está também propondo uma mudança de enquadre. Segundo Tannen e Wallerstein (2013), o enquadre interativo pode ser definido como

and an end, conveys a particular perspective and is designed for a particular audience who apprehend and shape its meaning. (Bamber & Georgakopoulou, 2008, p. 381).

uma ação identificável. O reconhecimento de um enquadre é fundamental para que haja o sucesso em uma interação. De acordo com Tannen e Waller (2013), uma das maneiras de se identificar a mudança de enquadre é através da mudança dos registros linguísticos identificáveis. Essa seria uma das maneiras, mas não a única. Os autores pontuam que a mudança de enquadre é uma questão complexa, podendo ser expressa tanto de forma verbal, como não verbal.

Excerto 7- O riso como ação afiliativa nas aulas sinalizadas

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição	
8	Pedro	 ((balança frequentemente a cabeça para cima e para baixo))	
9	Pedro	 [Thiago]	 ((Pedro balança frequentemente a cabeça para cima e para baixo))
10	Thiago	Chocado CHOCADO	Chocado CHOCADO
11	Leonardo	 Kkkkkkk	 Risos RIR
12	Thiago	Chocado CHOCAD@	

No caso analisado por nós aqui nesta tese, vemos que a proposta de mudança de enquadre é feita primeiramente de forma não verbal, como já descrevemos anteriormente, quando o Pedro anima (Goffman, 2013) a performance corporal desempenhada por Thiago. A fim de compreendermos as nuances presentes na

situação social analisada, que se trata da brincadeira entre professor surdo e alunos surdos, utilizamos as categorias analíticas expressas por Goffman (2013): animador, autor, responsável. Segundo Goffman (2013), assim como existem diferentes formas de ser interlocutor, também existem diversas maneiras de ser um falante. Então, ele propõe um novo paradigma relacionado à interação social, o qual trata da estrutura de participação e do formato de produção. É importante ressaltar que essas categorias não se referem à identidade dos participantes na interação social, quando Goffman (2013) propõe um método de análise, que, nas palavras de dele, seriam “nódulos funcionais num sistema de comunicação” (Goffman, 2013, p. 133). “Assim ‘animador’ não pode, por isso mesmo, ser designado confortavelmente como um papel social, mas meramente analítico.” (Goffman, 2013, p. 133).

O animador seria uma caixa sonora, ou seja, as palavras que ele profere não necessariamente são de sua autoria, pois ele pode estar citando a fala de outrem ou performando alguém. Como a situação analisada trata-se de uma língua sinalizada, não seria adequado utilizar a analogia feita por Goffman (2013) “de caixa sonora”, pois não estamos trabalhando com elementos acústicos. Utilizamos a categoria analítica de animador, entendendo que o sinalizante corrente está verbalizando uma sentença através de uma língua sinalizada. O que o sinalizante da vez está sinalizando não necessariamente é um enunciado de sua autoria. No excerto 7, vemos que o Pedro anima a performance de Thiago. A performance não se dá através de um aspecto verbal, já que ele não reproduz um enunciado de autoria de Thiago. O Pedro faz uma “imitação” corporal da ação desempenhada por Thiago, de balançar frequentemente a cabeça para cima e para baixo, com a boca aberta. Pelo contexto da interação, podemos compreender que, ao performar a ação corpórea de Thiago, o Pedro seleciona o Thiago como alvo (Glenn, 1995), sendo a ação de Thiago a motivação inicial para o riso.

Excerto 7- O riso como ação afiliativa nas aulas sinalizadas



Figura 18 – Performance Corporal

Visto que não há o engajamento do público com a performance desempenhada inicialmente por Pedro, no turno 7, ao invés disso, o Thiago produz uma explicação da sua ação. Podemos entender um duplo significado da explicação de Thiago, a qual está relacionada com a dinamicidade do *Self* na interação. Assim, o abrir a boca e balançar a cabeça frequentemente para cima e para baixo pode ser entendido como uma avaliação da micronarrativa produzida no turno 6. Já no turno 10, o Thiago assume um outro alinhamento (Lindström & Sorjonen, 2013), pois ele não está mais fazendo a avaliação da micronarrativa, e sim, fornecendo uma explicação motivada pela performance que o Pedro fez na linha 07.

Pedro seleciona o Thiago como alvo, o qual, nesse contexto, é também um interlocutor endereçado e ratificado (Goffman, 2013). A seleção é feita quando Pedro, no turno 9, linha 26, produz o sinal próprio de Thiago (Souza & Gediel, 2017) e, em seguida, no mesmo turno, performa novamente a ação de abrir e fechar a boca. Novamente, no turno 10, linha 28, Thiago faz o sinal de chocado, explicando a ação que foi novamente performada por Pedro, no turno anterior.

Já no turno 11, os irmãos Marcos e Leonardo, que estão dividindo a câmera na janela superior, à esquerda, produzem o primeiro riso, demonstrando, assim, alinhamento à ação performada por Pedro, no turno 9 (Glenn, 1995). O Leonardo não apenas ri, mas enfatiza o riso com a datilologia kkkkk e faz uma “espécie de explicação” ao fazer o sinal de risos, informando para a plateia que ele estava rindo da situação. No enquadre de brincadeira proposto por Pedro, pela sequência de turnos, fica aparente que o Thiago é o alvo. Como, a princípio, não há um engajamento do Thiago na atividade de fala²⁴, então, podemos concluir que a ação corporal de Thiago foi o alvo da piada. Nos termos de Glenn (1995), os participantes da interação estavam rindo “de” e não rindo “com”.

No turno 8, o Thiago balança a cabeça frequentemente, para cima e para baixo, continuando a ação que ele havia feito no turno 6, antes de o Pedro iniciar a micronarrativa. Em seguida, no turno 9, o Pedro repete a ação, também balançando a cabeça frequentemente, para cima e para baixo. No turno 10, Thiago faz o sinal de chocado, fornecendo, assim, uma explicação do que significa a ação que ele

²⁴ Ribeiro e Garcez (2013, p. 259), no glossário conciso de sociolinguística interacional, trazem como definição de atividade de fala: “a unidade básica de interação socialmente relevante em termos do qual o significado é avaliado [...] A atividade de fala não determina os significados, mas baliza as interpretações e as inferências. Nesse sentido, aproxima-se das noções de evento e enquadre” (Ribeiro & Garcez, 2013, p. 259).

estava desempenhando nos turnos anteriores. O Pedro, então, continua a repetir o movimento de balançar a cabeça e a ação é acompanhada por risos, indicando, assim, que é uma brincadeira (Glenn, 1995).

No turno 12, o Thiago sinaliza novamente o sinal de chocado, fornecendo explicação para a ação que ele estava desempenhando. Dessa vez, ele fornece a explicação seguida de risos, demonstrando que está se alinhando à brincadeira proposta pelo Pedro (Glenn, 1995; Lindström & Sorjonen, 2013). Nos turnos subsequentes, os demais participantes também riem, mostrando que estão participando da ação.

Nesse excerto, vemos que o tom/clave (Goffman, 1974) é dado pela performance da ação corpórea. Além disso, o riso assume diferentes movimentos, a princípio, movendo-se de “riso de” para o “riso com” (Glenn, 1995). Vemos, então, que a mudança de footing (Goffman, 2013) não é dada pelo uso do pronome pessoal e pela performance corporal dos atores envolvidos. No Excerto 2, analisaremos a brincadeira entre professor e alunos surdos. No Excerto 3, analisaremos a brincadeira entre alunos surdos.

Excerto 8 – Alinhamento e afiliação entre alunos surdos nas aulas virtuais

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
13	Marcos	 ((balança frequentemente a cabeça para cima e para baixo com a boca aberta)) ((estica a mão aberta apontando para o Thiago)) Parece
14	Thiago	 ((balança frequentemente a cabeça para cima e para baixo com a boca aberta)) Chocado ((balança a cabeça para cima e para baixo em uma frequência maior e abre mais a boca))

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
15	Marcos	 ((balança frequentemente a cabeça para cima e para baixo com a boca aberta)) [Thiago é você ((balança frequentemente a cabeça para cima e para baixo com a boca aberta)) Thiago é você ((balança frequentemente a cabeça para cima e para baixo))]
16	Thiago	[chocado]
17	Marcos	Parece chocado
18	Thiago	

Este excerto trata-se de uma continuação do excerto anterior. No excerto 2, o professor surdo sai de cena, então os alunos continuam a brincadeira. Nos turnos subsequentes Thiago, que tinha sido eleito como alvo do riso, resignifica o evento, transformando o evento que antes era rindo “de” em um evento para rindo “com” (Glenn, 1995). Então, Thiago passa a se engajar na brincadeira, animando a ação da qual ele foi o autor (Goffman, 2013).

Na linha 26 o Marcos inicia uma outra performance da ação desempenhada pelo Thiago na linha 23. O Thiago ri, de forma que é possível compreende que ele está alinhado à brincadeira (Glenn, 1995). Marcos sinaliza “você” atribuindo a autoria da ação performada (Goffman, 2013) por ele. Na linha 22, o Marcos direciona o corpo para o lado e “cutuca” o Leonardo que está ao seu lado, presencialmente, e o seleciona como interlocutor endereçado e ratificado

(GOOFFMAN, 2013).

Thiago enquanto interlocutor endereçado da interação reage performando a si mesmo ao abrir a boca de uma forma mais exagerada do que foi feito da linha 23. Nessa ação, podemos entender que ele não era o interlocutor ratificado, mas ele se alinha a brincadeira ao performar a si mesmo, sendo ao mesmo tempo o autor e o animador da ação.

O engajamento é percebido quando os participantes da interação criam uma brincadeira a partir da gestualidade feita pelo Thiago. Nos turnos subsequentes o abrir a boca e inclinar o corpo para trás torna-se uma brincadeira. Vemos que a brincadeira é iniciada pelo professo/Pedro, quando ele performa a ação do Thiago. Em seguida. A mesma ação é perfomada pelos colegas, notamos assim que há uma continuidade da brincadeira iniciada pelo professor. Só que o professor ausenta-se da frente da câmera, ou seja, a figura de maior poder, o responsável por (des)legitimar e/ou (des)autorizar a construção de turnos de fala não está presente. Assim, naquele momento do turno 23 ao 40, temos uma sequencia mais espontânea de organização da fala, mais próxima da conversa cotidiana, pois não a presença da figura detentora do poder na interação em sala de aula, o professor. Depois que o professor retorna para frente da câmera, a brincadeira acaba.

No turno 17, o Marcos não apenas ri, como ele utiliza a datilologia para fazer K-K-K-K e faz o sinal de “RIR”. Esses dois elementos, a datilologia seguida do sinal, reforçam o projeto da ação corrente (Goofman, 1974). O Marcos, utiliza tanto do item lexical da Libras quanto de um elemento que faz parte da linguagem escrita do domínio da internet. O “kkkk”, que é utilizado em situações de interação virtual para indicar risos ou indicar no meio virtual que se está achando graça de uma determinada situação no ciber espaço. Embora a interação face a face transcrita no excerto estivesse sido realizada no ambiente online, a interação não estava ocorrendo com o apoio do português escrito. O participante fez uso de um conhecimento de mundo que faz parte do seu repertório linguístico para fornecer explicação da ação corrente.

Assim como kkkk, existem outros elementos da escrita em ambiente virtuais que eles poderiam ter utilizado, como “hauhauhau” ou “kakakaka” ou “pok’pokók”. Dentre as opções disponíveis, o Marcos escolheu utilizar o KKKK. No turno em que essa ação acontece, ele lança-se mão desse recurso de forma verbal em Libras devido a datilologia, que é um elemento próprio das línguas de sinais. Podemos

entender ainda que esse fenômeno interacional não gerou nenhum estranhamento por parte dos participantes, pois nos turnos subsequentes a brincadeira continuou seu curso natural. Não havendo pausas, hesitação ou reparo do turno em que houve a formulação do KKKK.

Nos outros turnos, os participantes continuam a ação de rir e de performar o balançar a cabeça para cima e para baixo. No 19, o próprio Thiago performa a si mesmo, balançando a cabeça para cima e para baixo, e fazendo o sinal de chocado. Contudo, essa performance se difere das ações feitas nos turnos 6 e 8, pois ele balança o corpo de uma forma mais relaxada no turno 19, assim ele atua como animador da própria fala (Goffman, 1974). A ação de balançar a cabeça de uma forma mais relaxada indica que ele estava fabricando (Goffman, 1974) uma ação da qual ele foi autor (Goffman, 1974), demonstrando que está alinhando a brincadeira proposta pelos demais participantes da conversa.

No turno 20, o Marcos também decide fazer uma performance da ação, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, ele faz o sinal do Thiago, e sinaliza o sinal de “VOCÊ”. Essa apontação, que nesse contexto funciona como um dêitico pronominal, indica que o Thiago é o autor da ação e que no turno 20 o Marcos está fazendo uma performance da ação, gerando humor e originando os risos das ações subsequentes.

As sequências de turno de fala posterior ao turno 17, demonstram que o KKK, foi compreendido como algo natural pelos participantes. É importante ressaltar que essa translanguagem utilizada pelo Marcos foi compreendida e aceita pelos participantes da interação sinalizada. É possível afirmar que o projeto da ação foi entendido neste contexto. Não podemos afirmar que o mesmo aconteceria em uma interação em línguas orais, caso o participante decidisse falar de forma oral a homomatopéia “KKK”, o que poderia gerar estranhamento, quebra de expectativa ou até mesmo interromper o curso interacional da conversa.

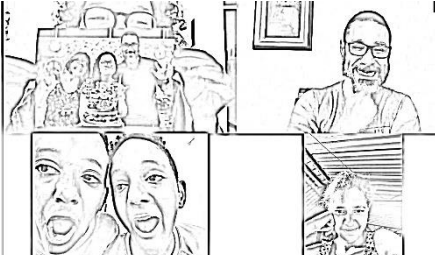
Nesses dois excertos, gostaríamos de ressaltar que do ponto de vista multimodal existem vários elementos a serem considerados na interação demonstrada pelo excerto 1 e pelo excerto 2:

- (1) a gestualidade como forma de organização da interação, funcionando como elementos para definir a estrutura de participação.
- (2) a gestualidade como chave, que dá ou não o tom da brincadeira.
- (3) os aspectos materiais, no caso o livro e o prato, que funcionam como tópico

conversacional, também explicitam a dêixis dada pela apontação.

No próximo excerto analisaremos uma não autorizada nas aulas síncronas com surdos.

Nas sequências de turno do Excerto 9, gostaríamos de ressaltar dois pontos: (I) a organização inicial da sequência de turnos de fala e como essa organização orienta o enquadre interacional (Sacks; Schegloff & Jefferson, 1974; Goffman, 1974; 2013); (II) o aspecto material como um dêixis interacional; (III) a gestualidade como ação responsiva, que pode ser entendida como uma expressão afiliativa e de alinhamento com a ação em curso; (IV) a gestualidade como ação responsiva não afiliativa e de não alinhamento com a ação em curso.

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/transcrição
01	Alice	 ((mostra uma foto em que estão presentes ela o Pedro e a esposa do Pedro))
02	Pedro	[Legal ((sorrindo))]
03	Leonardo	[((Abre a boca))] [((Abre a boca))]
04	Marcos	
05	Pedro	 Você ((está sorrindo))  Joia (.) Legal (.) Bonita ((sorrindo))

No excerto acima, temos uma sequência de turnos de fala de um contexto institucional. Diferentemente de uma conversa cotidiana, as falas institucionais são marcadas por um mandato institucional. Drew e Heritage (1992, apud Del Corona, 2009) apresentam três características fundantes de uma conversa de ordem institucional, sendo elas:

- (I) Orientação para o cumprimento de um mandato institucional;
- (II) Restrições de Contribuições Aceitas;
- (III) Inferência de enquadres e procedimentos. (Del Corona, 2009, p. 16).

A partir dos critérios colocados acima a respeito da interação de ordem institucional, temos que as ações dos participantes são orientadas a partir do enquadre (Goffman, 2013) da conversa em curso. Diferentemente da conversa cotidiana, na conversa de ordem institucional, não são todos os participantes que estão autorizados a tomar o turno de fala. Na interação de ordem institucional, pressupõe-se que existem identidades institucionais que estão relacionadas ao evento ou à atividade de fala. As identidades institucionais são marcadas pela relação assimétrica de poder (Del Corona, 2009; Jung & Gonzales, 2009).

É possível notar a assimetria a partir da sequencialidade de turnos de fala. Os participantes que possuem maior poder na interação institucional possuem os maiores turnos de fala. Eles gerenciam e alocam os turnos de fala, fazendo a seleção de quem será o próximo falante corrente (Garcez, 2006; Del Corona, 2009; Jung & Gonzales, 2009).

Ainda a respeito da conversa institucional, o que caracteriza a institucionalidade do evento de fala de acordo com a Análise da Conversa não é o espaço físico, mas a organização sequencial das ações (Del Corona, 2009; Garcez, 2008). Del Corona (2009) explica o que seria uma conversa institucional e coloca que um médico poderia dar uma consulta em uma praia, mas, ainda assim, seria uma conversa de ordem institucional, pois, para a AC, o que é relevante é a organização sequencial dos turnos de fala.

Ou seja, quando se trata de uma interação em sala de aula, enquanto uma interação institucional, existe uma certa expectativa sobre as sequências de ações que devem ser desencadeadas naquele evento. Jung & Gonzalez (2009) colocam que, “no caso da sala de aula, o professor tem geralmente alguns objetivos, como

ensinar os conteúdos das disciplinas, avaliar os alunos, focar a atenção dos alunos, produzir um comportamento disciplinado etc.” (Jung & Gonzalez, 2009, p. 73). Assim, em termos de organização sequencial dos turnos de fala, o professor é aquele que geralmente tem os maiores turnos de fala. Ele é o responsável por orquestrar a tomada de turnos e, por conseguinte, orientar as ações dos participantes da interação (Jung & Gonzalez, 2009). Na interação em sala de aula, o tópico da conversa é orientado pelo professor; ele tem o poder de autorizar ou não a continuidade de um determinado tópico conversacional.

Como, neste trabalho, estamos seguindo a perspectiva da Análise da Conversa Multimodal, acreditamos que os aspectos materiais, como o próprio cenário em que ocorre a interação, podem se tornar relevantes para construir os enquadres presentes em uma determinada situação social. A relevância dos aspectos materiais e não verbais presentes na interação não é dada de maneira exógena, ou seja, as diferentes semioses podem ser significativas para compreender a interação em curso (Mondada, 2016; Cruz & Tamanha, 2021). Na análise do Excerto 3, observaremos os recursos semióticos que são mobilizados pelos interagentes.

A conversa tem início de uma maneira similar à sequência de uma conversa cotidiana. A Alice se auto seleciona como locutora, mostrando para os demais presentes, na chamada via Google Meet, uma foto em que estão ela e o professor presente, conforme é mostrado na imagem a seguir:



Figura 19 - Imagem retirada do Excerto 3, turno 1

No primeiro turno, Alice inicia o turno de fala mostrando uma foto, diferentemente do que se espera na interação em sala de aula, onde o professor, geralmente, é quem propõe o tópico da conversa. Na imagem há a presença do professor do BioLibras, Pedro. O tópico conversacional é proposto por Alice, uma das estudantes do BioLibras. O Pedro, enquanto professor da sala de aula, tem o poder de aceitar ou não o tópico proposto pela aluna. Na sequência, observaremos

que o Pedro autoriza a continuidade da conversa a partir do tópico proposto do Alice.

Após Alice mostrar a foto, O Pedro, no turno 2, faz uma avaliação positiva. De acordo com Garcez (2006), a avaliação é uma das unidades presentes na sala de aula, geralmente na sequência do IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação). É uma unidade que ocupa a terceira posição na sequência, dando o fechamento da interação. Em seguida, no turno 2, o Pedro faz uma avaliação positiva, sinalizando “LEGAL”. Na situação analisada, a avaliação positiva de Pedro traz um significado interacional relevante, pois se trata, como já mencionado acima, de um contexto institucional.

Assim, em uma aula, pressupõe-se uma certa expectativa de que os participantes da interação estão reunidos com um objetivo, como o de ensinar e aprender algo (McHoul, 1978; Jung & Gonzalez, 2009; Garcez, 2006). A interação em sala de aula possui uma sequência de ações que são construídas conjuntamente, com base na expectativa dos participantes. Apesar de algumas situações da interação em sala de aula possuírem uma sequência canônica, como o IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) (McHoul, 1978; Jung & Gonzalez, 2009; Garcez, 2006), admite-se, em alguns momentos, uma digressão, em que os próprios participantes levantam outras possibilidades de ações correntes.

Nesse caso, como ressalta McHoul (1978) e Jung & Gonzalez (2009), os papéis institucionais tornam-se relevantes e aparentes na interação em sala de aula. O Pedro poderia ter recusado o tópico conversacional proposto por Alice, uma vez que o tópico levantado por ela não possui uma relação direta com o conteúdo da aula. Ao invés de controlar o tópico conversacional, ele se alinha à ação sugerida pela aluna, realizando avaliação positiva e com expressões faciais que são entendidas pelos interlocutores como expressões afiliativas.

Na situação analisada, a avaliação também está presente como uma unidade de turno de fala, apesar de não haver a sequência canônica da interação em sala de aula. Para fazer a avaliação, o Pedro utiliza um item lexical, cuja tradução pode ser equivalente a “Legal”. Simultaneamente ao sinal, o Pedro produz um sorriso. Nesse contexto, o sorriso é um elemento importante, pois, ao sorrir de forma simultânea com a sinalização, demonstra que a avaliação não é apenas uma resposta formulaica do contexto de sala de aula, e, sim, uma avaliação legítima, sendo esse sorriso um sorriso afiliativo (Glenn, 1995).

Autores como Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Gago, 2002 e Jefferson, 1985 já analisaram o sorriso em falas simultâneas, inclusive propondo formas de transcrições. Em línguas orais, os risos podem ser entendidos como “uma atividade vocal que pode acompanhar a emissão sonora de uma parte do segmento linguístico, ou pode figurar como única atividade do turno conversacional” (Gago, 2002, p. 107). Sendo assim, Gago (2002) sugere que os risos sejam transcritos com a letra (h), ou com “hahaha”, “hehehe” ou “hihihi”. De acordo como Gago (2002), não seria correto representar o riso como um comentário do transcritor, pois o riso “pode ser uma informação interacional relevante, no sentido de mobilizar práticas dos participantes na interação” (Gago, 2002, p. 107).

Já nas LIBRAS, não há ainda estudos sobre a sinalização da risada na interação, seja em contexto institucional, seja no contexto da conversa cotidiana. Como observamos nos turnos do excerto aqui analisado, o riso, como “uma atividade vocal que pode acompanhar a emissão sonora de uma parte do segmento linguístico, ou pode figurar como única atividade do turno conversacional” (Gago, 2002, p. 107), é também uma prática existente em línguas sinalizadas. O riso simultâneo à sinalização pode indicar um alinhamento de afiliação, como vimos no turno 2, formulado por Pedro.

Simultaneamente à sinalização do Pedro e em resposta à imagem mostrada pela Alice, o Leonardo e o Marcos abrem a boca, conforme mostrado na Figura 11. Nos turnos 3 e 4, em que o Leonardo e o Marcos abrem a boca, essa ação pode ser compreendida, dentro do contexto interacional, como uma ação responsiva (Goodwin & Heritage, 1990) ao turno anterior, em que a Alice mostra a foto para os colegas.

02	Pedro	[Legal ((sorrindo))]
03	Leonardo	[((Abre a boca))] [((Abre a boca))]
04	Marcos	

Figura 20 - Turnos 02, 03 e 04

A sobreposição da fala, ou falas simultâneas, em Libras possui um aspecto particular, que é diferente das línguas orais. A sobreposição de falas em línguas de

modalidade visual espacial pode acontecer de duas maneiras: em um mesmo turno, por um mesmo interlocutor; ou em turnos diferentes, por interlocutores diferentes. Quadros et al. (2013), em uma pesquisa experimental, fizeram uma análise longitudinal de crianças bilíngues bimodais e constataram que, em alguns momentos, as crianças utilizavam simultaneamente a Libras e o Português.

De acordo com Quadros et al. (2013), isso é possível porque se trata de canais de comunicação diferentes: enquanto as línguas de modalidade oral auditiva têm como canal de comunicação o aparelho fonador, as línguas de modalidade visual espacial utilizam o corpo como canal de comunicação. Assim, em alguns momentos, notou-se a possibilidade de um mesmo locutor utilizar as duas línguas de forma simultânea, em um mesmo turno de fala. Quadros et al. (2013), nesse mesmo estudo, ressaltam a necessidade de se pesquisar a sobreposição de pessoas bilíngues bimodais, em contexto interacional. Além da sobreposição em um mesmo turno de fala, sobreposição interturno, por um mesmo falante corrente, temos, na Libras, a possibilidade de sobreposição intraturnos quando estamos analisando a interação de falantes bi(multi)modais, como exemplificado no excerto de Quadros et al. (2013).²⁵

Leite (2008), em uma pesquisa sobre a sobreposição de turnos de fala em interação sinalizada, mostra que, em LIBRAS, o período de sobreposição é maior do que em línguas orais. Nas línguas orais, como já discutido nos capítulos iniciais desta tese, existem sobreposições, mas elas ocorrem de forma breve, pois um dos falantes abre mão do seu turno de fala para que o outro dê continuidade, respeitando, assim, a regra fundamental da conversa: um fala de cada vez. Já nas línguas sinalizadas, a sobreposição ocorre em um tempo maior, principalmente se for em uma interação com mais de duas pessoas, pois, para o interagente ganhar o piso conversacional, é preciso que todos os participantes da conversa mantenham o foco de atenção na pessoa que dará sequência ao turno de fala.

Assim, nos turnos 02, 03 e 04, ocorre uma sobreposição de ações que é diferente da sobreposição analisada por Leite (2008) e por Quadros et al. (2013), pois o Pedro é o único que produz um turno verbal juntamente com o sorriso. Já os

²⁵ Os estudos desenvolvidos por Quadros et al. (2013) seguem a perspectiva teórica da psicolinguística. Nesta tese, temos como base teórica a Sociolinguística Interacional e a Análise da Conversa, todavia é interessante levantar a discussão sobre os falantes bilíngues bimodais, principalmente no que tange à sobreposição de falas inter turnos e intra turnos, para que esse fenômeno seja também analisado de um ponto de vista sociointeracional da linguagem.

turnos de Marcos e de Leonardo são construídos através de ações corporeificadas (Cruz & Tamanha, 2021; Cekaite, 2010; Stefani, 2020). No contexto analisado, a ação de Marcos e de Leonardo de abrir a boca teria um valor de alinhamento afiliativo assim como o turno de Pedro.

No primeiro turno, um turno corporeificado, a Alice mostra uma foto na qual estão ela, o Pedro e a esposa do Pedro. Embora o propósito do encontro fosse a aula virtual, a partir da análise sequencial dos turnos de fala, notamos que há mais de uma laminação nesse evento (Goffman, 2013). Isso porque, em alguns momentos, ele se apresenta como um encontro entre amigos e, em outro, como um enquadre de aula.

O aspecto material, no caso, a foto é a ação que abre a sequência interacional (Schegloff, 2009). O Leonardo e o Marcos se alinham ao turno material formulado por Alice (Cruz & Tamanha, 2021) através do gesto de abrir a boca, como demonstrado na imagem a seguir:



Figura 21 - Imagem retirada do Excerto 3, turnos 2, 3 e 4

Enquanto o Pedro, o Marcos e o Leonardo reagem à ação proposta por Alice, de mostrar a foto, o Thiago e a Andrea permanecem imóveis e na posição em que estavam quando a Alice iniciou a proposta de construção de turno de fala. Assim como o silêncio é relevante na análise da conversa em línguas orais (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Gago, 2002), podemos, de modo similar, dizer que, do ponto de vista da Análise da Conversa Multimodal, o não movimento é tão relevante quanto o silêncio. O fato de Thiago e Andrea permanecerem imóveis indica não alinhamento ao turno proposto por Alice.

A ação reativa do Pedro possui um valor afiliativo. A ação afiliativa no turno 2, que aqui chamamos de sinalização risada, legitima a ação anterior, uma vez que

o Pedro, no contexto analisado, é a figura de autoridade máxima. Após Alice ter mostrado a foto para a câmera, compartilhando a imagem com os demais participantes da chamada *online*, abre-se um espaço relevante para a transição de turno. Por se tratar de uma situação de interação em sala de aula, o Pedro, na figura de professor, poderia ter utilizado seu poder institucional, se autos selecionando como o próximo falante corrente e controlando o tópico conversacional. Entretanto, ao invés disso, ele segue um curso contrário, quebrando as expectativas que se tem de uma sequência canônica da interação em sala de aula. Ele ri, de uma forma espontânea e legítima, mostrando afiliação à ação/ao tópico proposto por Alice.

De forma similar à ação responsiva de Pedro, Leonardo e Marcos reagem com a boca aberta, o que pode ser compreendido como um aspecto gestual que, indexicalmente, assim como o sorriso, pode ser entendido como uma expressão de afiliação.



Figura 22 - Turno 5, Pedro sinalizando "VOCÊ" com um sorriso

Logo, com a autorização da plateia, a Alice continua engajada no projeto de ação que iniciou no primeiro turno de fala do Excerto 3. A Alice mostra uma sequência de fotos e faz uma micronarrativa²⁶ sobre essa sequência. A micronarrativa tem início na linha 06, em que ela aponta para o Pedro presente na foto, sendo esse o personagem do evento narrado. Através da apontação, ela orienta o referente presente (Lidell, 2000; Araujo, 2016), conforme está sendo demonstrado

²⁶ Por micronarrativa estamos entendendo o conceito trabalhado por Bamber & Georgakopoulou, (2008).

na imagem no excerto a baixo:

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
06	Alice	 [((Alice aponta para o Pedro na foto))]
07	Pedro	[legal]  [Você (aponta para a foto) Você] Pedro
08	Pedro	Legal
09	Alice	 (aponta para a foto) sou eu na festa de aniversário (aponta para a foto)
Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
10	Pedro	 Legal (.) certo (.) bonita

Os personagens são orientados e indexicalizados pela foto, marcando a orientação do participante presente na interação em um evento passado, que foi vivenciado tanto pelos personagens presentes na foto, quanto na interação. No turno 06, existem duas orientações relevantes: a primeira delas é a apontação, situando materialmente para a plateia o personagem da história. O segundo fenômeno é feito de forma verbal, em que a Alice, após apontar, faz o sinal próprio do Pedro, indicando verbalmente que ele não apenas é o personagem, mas também é um interlocutor endereçado e ratificado (Goffman, 2013).

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
06	Alice	 [((Alice aponta para o Pedro na foto))]

Figura 23 - Introdução da micronarrativa, apresentação do personagem

Ao ser endereçado no turno construído por Alice, Pedro, no turno 09, faz uma avaliação positiva, sinalizando “LEGAL”. Então, Alice, no turno 10, fecha a sequência interacional, apresentando o clímax e o cenário da história. É importante ressaltar que a informação sobre o cenário é dada pelo canal verbal e pelo canal semiótico presentes na imagem.

09	Alice	 (aponta para a foto) sou eu na festa de aniversário (aponta para a foto)
----	-------	---

Figura 24 - Ação complicadora da narrativa

Quando a ação complicadora da narrativa possui relação com o tópico da aula, ela é autorizada e pode assumir diferentes funções, como demonstrar entendimento ou até mesmo fornecer a explicação de um determinado conteúdo. Quando as ações complicadoras da narrativa não possuem relação com o tópico do evento aula, então

ela é entendida como não desejada e não autorizada, assumindo uma função de digressão (Nóbrega, 2009; Souza, 2017).

As narrativas em contextos pedagógicos, de acordo com Nóbrega (2009), possuem a função de relacionar três mundos: “da história, da narração e da sócioconstrução do conhecimento pedagógico, gerando um momento de interpensamento narrativo” (Nóbrega, 2009, p. 196). Nóbrega (2009) constrói a tese de que, quando uma narrativa de experiência pessoal é recontada no contexto da sala de aula, ela pode assumir um propósito pedagógico. Assim, de acordo com Nóbrega (2009), uma narrativa trazida pelo aluno pode demonstrar a forma como ele está se apropriando do conhecimento construído conjuntamente na interação em sala de aula. Um fenômeno similar ao de Nóbrega (2009) acontece na situação analisada por Souza (2017), nas aulas de Química para estudantes surdos, onde estudantes surdos contam uma narrativa de experiência pessoal para demonstrar entendimento do conteúdo explicado anteriormente pela professora.

Já a micronarrativa de Alice possui uma função diferente do que é colocado por Nóbrega (2009) e por Souza (2017), pois ela não tem como propósito demonstrar conhecimento. É uma pequena narrativa de experiência pessoal, que tem como função compartilhar uma situação vivenciada por Alice, com os seus pares.

Assim, ela constrói uma relação de partilha e fortalece um vínculo pré-existente com os participantes da interação. Podemos ressaltar que, apesar da micronarrativa não ter como função principal a construção do conhecimento pedagógico, a pequena história traz, ao nosso ver, um fenômeno que é igualmente importante do ponto de vista didático-pedagógico, pois se aproveita a experiência prévia do aluno. Assim, o Pedro, enquanto professor, ao invés de orientar o curso da conversa propondo um outro tópico conversacional, instruindo os alunos para que eles retornem a conversa para o conteúdo da aula, responde com uma sequência de avaliações positivas, no turno 11.

Excerto 10 – Ação de desafiliação do professor

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
12	Andrea	A foto de novo a foto de novo a foto de novo

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/Transcrição
13	Alice	 (A Alice pega a foto e mostra para os colegas)
14	Andrea	[É um vestido?] Eu tenho/ perai
15	Alice	[É meu aniversário]

Então, Alice guarda a foto, fechando a sequência interacional, e, nesse momento, por consequência abre-se um espaço relevante para a transição de turnos. Pela regra da tomada de turnos, por se tratar de um contexto institucional, gera-se a expectativa de que o professor vai ocupar o lugar relevante para a transição de turnos, uma vez que ele é responsável por orquestrar a tomada de turnos na interação em sala de aula (Del Corona, 2009; Jung & Gonzales, 2009; McHoul, 1978).

Entretanto vemos que, mesmo se tratando de um contexto institucional, há uma quebra de expectativas no que tange à sequencialidade da tomada de turnos, pois a Andrea se auto seleciona como a próxima falante corrente, aplicando-se, assim, a regra de tomada de turnos de Sacks, Schegloff & Jefferson [1974]/(2003).

Nestes três turnos: 12, 13 e 14, temos alguns aspectos que são tomados como relevantes: (I) o fato de a estudante se auto selecionar como a próxima falante corrente; (II) o professor, na posição de figura de poder, poderia ter tomado o turno para si, interrompendo a ação em curso, mas ele não o fez; (III) pela sequência de turnos, que se torna completa nas três posições, ocorre uma mudança de enquadre, de forma que a conversa em aula se torna mais próxima da conversa cotidiana.

No turno 12, Andrea pede para a Alice mostrar a foto novamente. Assim, Andrea propõe a primeira parte do par (Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/(2003)). As primeiras partes do par “estabelecem restrições ao que deve ser feito em um turno seguinte (por exemplo, uma pergunta faz com que uma resposta seja especialmente relevante para o turno seguinte)” (Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/(2003), p. 35). Quando a Andrea faz um pedido, gera-se uma expectativa de que a segunda parte do par seja ocupada com uma elocução que indique uma concessão ou uma rejeição. Embora a ação de concessão seja uma resposta mais bem aceita pelos interagentes, a rejeição também é uma ação possível. A Alice mostra novamente a foto no turno 13, sendo essa ação de Alice a resposta da

solicitação, ou seja, a segunda parte do par (ver imagem abaixo).

A ação de mostrar a foto traz um turno que é construído materialmente. Ao mostrar a foto, a Alice realiza a ação de concessão, atendendo ao pedido que fora feito no turno anterior, por Andrea. “Um participante potencialmente disposto a falar, se selecionado para fazê-lo, precisará escutar qualquer elocução, a fim de descobrir se está sendo selecionado para ser o próximo a falar.” (Sacks, Schegloff & Jefferson, [1974]/(2003), p. 52). Ou seja, para que a Alice pudesse se auto selecionar como próxima sinalizante corrente, ela precisou estar com um olhar atento para a elocução que fora anteriormente formulada. Pelo contexto dado na sequência interacional, Alice se reconheceu como a próxima sinalizante corrente.

Apesar de haver outras pessoas presentes no cenário interacional, nos turnos de 12 a 13, a conversa se desenvolve apenas entre duas participantes. Os demais tornam-se interlocutores não ratificados, que, nos termos de Goffman (2002), seriam “participantes por acaso”²⁷. Todos os participantes da interação têm ciência da presença uns dos outros, mas, no turno 12, como a Andrea se auto seleciona como a sinalizante corrente, ela direciona a sua fala para Alice, selecionando-a como a próxima sinalizante corrente, ao fazer uma solicitação para que ela mostrasse a foto de novo. A Andrea repete a mesma solicitação três vezes, no mesmo turno de fala, para, então, ser atendida.

No turno 13, a solicitação é atendida quando a Alice mostra novamente a foto. Assim, a segunda parte do par é dada por uma ação corporeificada (Cruz & Tamanha, 2022; Nevile, 2015; Stefani, 2021). A elocução não é formulada a partir de aspectos verbais, mas sim, através de aspectos gestuais. No turno 13, a Alice demonstra entendimento do que foi expresso no turno anterior. Entende, pelo contexto interacional, que ela pode ocupar a próxima posição como sinalizante corrente. Para que a concessão do pedido fosse atendida, necessariamente, ela teria que mostrar a imagem, o que poderia ser feito acompanhado de um excerto verbal ou apenas com uma ação corporeificada. Ao mostrar a imagem, no turno 13, a Alice fornece a segunda parte do par: a concessão, dando a adjacência do par e fechando-se, assim, a sequência interacional.

Embora Andrea tenha passado o turno de fala para a Alice, o Pedro, enquanto

²⁷ Goffman (2013) coloca a expressão “ouvinte por acaso” para se referir à categoria analítica da estrutura de participação, contudo, como esta pesquisa envolve a interação em LIBRAS, decidimos substituir o termo “ouvinte” por “participante”.

professor, pelas regras de tomada de turnos em sala de aula (McHoul 1978, apud Jung & Gonzales, 2009), poderia ter se auto selecionado como sinalizante corrente. Ele, na condição de orquestrador da tomada de turnos em sala de aula, estaria autorizado a fornecer a outra parte do par, com uma rejeição ou um recurso, propondo uma mudança no curso da interação. Mas o Pedro deixa que a conversa siga o seu curso natural, em que a Andrea obtém a segunda parte do par desejada.

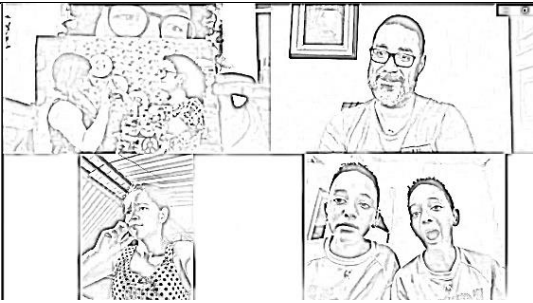
A Andrea, no turno 14, pergunta se ela estava de vestido, abrindo-se, assim, uma nova sequência interacional, em que a pergunta é a primeira parte do par. Pela técnica de alocação estabelecida por Sacks, Schegloff & Jefferson ([1974]/2003), a segunda parte do par seria a resposta.

Turno	Nome	Tradução em língua portuguesa/transcrição
14	Andrea	[É um vestido?] Eu tenho/ perai
15	Alice	[É meu aniversário]

Figura 25 - Abertura de uma nova sequência interacional

Inicia-se, então, um novo enquadre, uma *small talk* (Bamber & Georgakopoulou, 2008; Bastos, 2005; Georgakopoulou, 2016), em que o tópico da conversa é assunto cotidiano e não assunto relacionado à atividade de sala de aula, de ensinar e aprender. Enquanto Andrea formula a pergunta, simultaneamente, Alice aponta para a foto, falando que aquela imagem foi da festa de aniversário. Andrea, então, interrompe o seu turno de forma abrupta e sai do foco da câmera, sem que se tenha obtido a segunda parte do par. Assim, o turno fica em aberto. Como a locutora que produziu a pergunta sai do foco da câmera, por consequência, se ausenta do foco interacional e se abre um espaço relevante de transição de turno. Como a Andrea não está mais no foco interacional, qualquer pessoa presente poderia se auto selecionar como falante corrente, já que a Andrea não estava presente para que a segunda parte do par fosse dada a ela.

Excerto 11- Small talk e expressão facial desafiliativa do professor

16	Alice	
17	Pedro	Olha OLHA a Andrea ((Vira a cabeça de forma breve para esquerda))
18	Alice	
19	Alice	

No turno 16, Alice pega outra foto para mostrar aos interagentes. No momento em que Alice mostra a imagem, o Pedro faz uma expressão que, pelo contexto, podemos entender como não afiliativa, como demonstrado na imagem abaixo:



Figura 26. Expressão desafiliativa de Pedro

As expressões não afiliativas assumiriam uma função contrária das

expressões descritas por Gleen (1995) e por Andrade (2022). Ao trazerem os aspectos gestuais para o campo interacional, as autoras mostram que existiriam algumas expressões que funcionariam como “on going action”. Seria o caso do sorriso afiliativo, descrito por Glenn (1995), que estaria mostrando que um determinado evento de humor foi bem sucedido. Ou o caso analisado por Andrade (2022), em consultas de avaliação diagnóstica, em que pacientes cardíacas utilizam a expressões como abrir a boca e balançar a cabeça para sinalizar entendimento do turno anterior e, assim, autorizam a continuidade do turno de fala. Além dessas situações, Goodwin (1984) também traz outros aspectos gestuais para a construção de “on going action” em eventos narrativos co-construídos, como a posição do corpo do contador da história, o olhar entre o falante e o recipiente endereçado.

De acordo com Goodwin (1984), “a postura corporal aparece para marcar a produção de um turno de fala focado, estendido, isto é, para constituir uma exibição de que uma história está sendo contada” (Goodwin, 1984, p. 228, tradução nossa)²⁸.

Além da posição corporal, Goodwin (1984) também aponta para o olhar entre falante e recipiente endereçado como “uma característica pela qual a orientação que conduz os outros é mostrada no turno de fala através do olhar (Goodwin, 1984, p. 229, tradução nossa).²⁹ Ou seja, posições corporais e olhares podem orientar a fala em curso, através da demonstração de como o interlocutor endereçado está compreendendo a elocução.

Logo, as situações relatadas acima, as expressões faciais de Pedro enquanto receptor endereçado e ratificado são exemplos de como as expressões faciais em contexto interacional podem demonstrar alinhamento, afiliação a uma determinada ação e, dessa forma, legitimar a continuidade da sequência dos turnos de fala. No Excerto 3, que nos propomos analisar, a expressão facial do Pedro demonstra uma expressão de não engajamento na ação em curso. Os lábios cerrados do Pedro assumem uma função que poderíamos categorizar como não “on going action”.

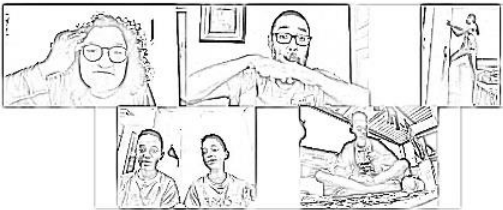
²⁸ The posture appears to mark the production of a focused, extended turn at talk, that is, to constitute a visual display that a telling is in progress (Goodwin, 1984, p. 228).

²⁹ One characteristic way that orientation toward the other is displayed within the turn at talk is through gaze (Goodwin, 1984, p. 229).



Figura 27. Expressão de não "on going action" do professor

Excerto 12- Ação reponsiva de desalinhamento do professor em relação a foto

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa
20	Pedro	 Espera #imagem 1  Foto #imagem 2
21	Pedro	 Guarda # imagem 3 Certo! Guarda a foto (com a palma da mão aberta, a mão orientada para a frente, no espaço neutro, movimenta a mão frequentemente) Guarda a foto (.) Tudo bem?

Após turnos de digressão, o Pedro exerce o poder conferido pelo seu papel institucional e, no turno 20, faz uma solicitação para que a Alice guarde a foto. A solicitação é imediatamente aceita por Alice, que, no mesmo instante, para de mostrar as fotos aos colegas.

Em seguida, Andrea aparece mostrando uma calça jeans. Pedro, então, pede para que a Andrea guarde a roupa. Ele explica que é para guardar foto, roupa, coisas,

pois eles estão em um momento de aula e aquela ação não estava enquadrada no evento.



Figura 28. Pedro sinaliza: "ESPERA"



Figura 29. Pedro sinaliza: "FOTO"

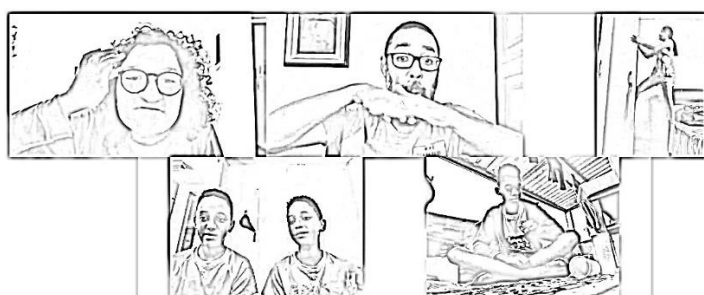
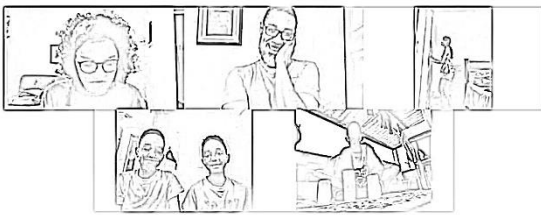


Figura 30. Pedro sinaliza: "GUARDAR"

Após pedir para a Alice guardar a foto, o Pedro, com a palma da mão aberta, a mão orientada para frente, no espaço neutro, movimenta a mão frequentemente. Esse gesto de Pedro é um recurso utilizado quando se deseja ganhar o foco de atenção das pessoas que estão participando da interação em Libras (Souza, 2017). Então, novamente, o Pedro pede para que a foto seja guardada, dando uma micro pausa após a elocução. O final da elocução é seguido de uma tag-question, em que ele sinaliza “Tudo bem?”. De acordo com Sacks, Schegloff & Jefferson ([1974]/2003, p. 37), “a disponibilidade de uma ‘pergunta-apêndice’ como

associável à fala de um turno é de especial importância, pois é a técnica de saída para um turno que está geralmente disponível”.

Excerto 12- Desalinhamento e desafiliação à ação material

Turno	Nome	Tradução em Língua Portuguesa/ Transcrição
22	Pedro	((com a palma da mão aberta, a mão orientada para a frente, no espaço neutro, movimenta a mão frequentemente) Guarda a foto (.) Tudo bem?  # imagem 1 (sinal de feio) ((com a palma da mão aberta, a mão orientada para a frente, no espaço neutro, movimenta a mão frequentemente)) não espera agora não Andrea não agora não depois tudo bem. Depois você mostra. É feio # imagem 1 certo. Depois # imagem 2 você mostra foto, roupa, coisas ((com as abertas, a palma da mão estendida e orientada para cima, balança as mãos frequentemente de um lado para o outro))  # imagem 3 (ação da Andrea e o sinal de depois)
23	Andrea	Eu V-A-I eu V-A-I na festa/ ((Andrea guarda a calça no guarda-roupa e fecha as portas do guarda-roupa) # imagem 3  # imagem 3
24	Pedro	Espera (.) Espera (.) Depois (.) guarda (.) espera (.) primeiro aula é importante a aula é importante certo? Brincadeira é depois lá fora guarda deixa quietinho com cuidado quientinho guardado ok? Tudo bem? Joia?

Novamente com a palma da mão aberta, a mão orientada para frente, no espaço neutro, movimenta a mão frequentemente. Pedro tenta ganhar o foco de atenção, mas, dessa vez, ele direciona a sua elocução para um destinatário

específico. Ele seleciona a Andrea como interlocutora endereçada e ratificada (Goffman, 2013). Em um mesmo turno de fala, o Pedro dá uma ordem, seguida de uma explicação e, ao final do turno, formula uma “pergunta-apêndice”, conforme demonstrado a seguir:

Andrea tenta abrir uma nova sequência conversacional ao fazer um prefácio de uma narrativa, mas Pedro, no papel de orquestrador das ações em curso, não autoriza a continuidade do turno de Andrea. Então, ele inicia uma explicação, dizendo que aquele não seria o momento, que aquele era o momento da aula, que ela deveria respeitar e prestar atenção. As regras colocadas por Pedro são regras tácitas da interação em sala de aula. Embora não sejam verbalizadas com frequência, por se tratar de uma interação institucional, os participantes da conversa sabem tacitamente das regras que orientam as suas ações em sala de aula. Todavia, como houve um momento grande de digressão, tornou-se necessário que Pedro, na figura de professor, retomasse o controle do tópico para que o objetivo principal do encontro fosse cumprido.

Assim, encontros institucionais, como colocado por Del Corona (2009), pressupõem um mandato institucional, ou seja, as pessoas se reúnem com um objetivo em comum. No caso da situação em sala de aula, o objetivo principal que motiva o encontro é a ação de ensinar/aprender. Pela análise sequencial dos turnos de fala, vemos que a ação de ensinar/aprender, embora seja o evento principal, nem sempre se mantém, pois, como em qualquer interação face a face, quanto maior o número de participantes, mais suscetível a interação está para que ocorra uma digressão, um conluio, ou que existam outras ações concorrentes com a ação principal (Goffman, 2013).

Através da análise sequencial dos turnos de fala dos Excertos 1, 2 e 3, notamos que, na situação em aulas via Google Meet, a presença de enquadres de brincadeira aproxima o professor dos estudantes, tornando a interação menos assimétrica. Quando a brincadeira é proposta por estudantes, o riso afiliativo mostra uma cooperação entre o grupo. A ação conjunta dos participantes na brincadeira, quando o alvo do riso se alinha com a brincadeira, transformando o rindo de para o rindo com, mostra o engajamento junto ao grupo. As ações como o riso, a cooperação, o engajamento coletivo em uma brincadeira mostra que a atividade em curso está sendo algo prazeroso para o grupo e também torna aparente a relação de amizade existente.

Essa relação torna-se visível também no Excerto 3, quando a aluna traz para a interação uma foto junto com o professor, fazendo uma pequena narrativa de quando a foto foi tirada. A análise sequencial é capaz de mostrar, através de uma ótica micro, as diferentes atividades presentes na interação em aulas virtuais. Os turnos de fala deixam aparentes que as aulas do BioLibras via Meet não têm como um único objetivo ensinar/aprender, mas abrem espaço para a construção de alinhamentos, o reforço de laços de amizade e a criação de uma identidade coletiva do grupo. Esses aspectos tornam-se ainda mais relevantes para a vida social, uma vez que, quando esses dados foram gerados, as pessoas encontravam-se em isolamento social, por conta do período pandêmico. As aulas virtuais, no caso do BioLibras, trouxeram oportunidade para que os surdos pudessem se aproximar através da interação mediada por tecnologia, em um momento em que as pessoas deveriam se manter fisicamente isoladas umas das outras.

6

Considerações finais

Nesta tese, abordamos a multimodalidade na diversidade sinalizada em interação em contexto virtual. A natureza dos dados bem como o processo de escrita foram todos construídos em um período atípico para o mundo, que foi a pandemia do COVID-19. Durando dois anos, o mundo esteve em isolamento social, forçando as pessoas a (re)configurarem as suas práticas sociais. As formas como nos relacionávamos antes da pandemia, já não era mais possível no período pandêmico. As redes sociais, que antes eram utilizadas principalmente como forma de lazer, passaram a ter uma nova forma de uso, sendo um espaço de aula e de trabalho para muitos profissionais. Assim, um espaço virtual de lazer foi reconfigurado como um espaço virtual de práticas profissionais.

Surgiu nesse contexto uma nova possibilidade de se pensar o espaço da aula, foram criados novos conceitos no campo pedagógico. O tempo escolar e acadêmico foram divididos em momentos síncronos e assíncronos. Os síncronos, marcados pela interação mediada pelo computador em tempo real. Os assíncronos, eram os momentos em que os estudantes desenvolviam as suas leituras, pesquisas, trabalhos e atividades sobre orientação do professor. A reconfiguração da interação fez com que professores e estudantes tivessem que reconfigurar também o seu tempo e o espaço. O espaço da casa, o espaço privado, tornou-se a sala de aula, estava disponível visualmente para os estudantes. Mediante a esse contexto, tivemos que repensar a pesquisa, assim abandonamos práticas metodológicas que não se encaixavam na nova realidade social. Adaptamos a pesquisa para o contexto virtual. Para tanto, analisamos dados que foram gerados em aulas remotas do projeto de extensão BioLibras. Os excertos analisados contaram com a presença de adolescentes surdos e professor surdo.

O objetivo geral da tese foi descrever e analisar a interação multimodal através da análise sequencial dos turnos de fala. Assim, trabalhamos com a diversidade sinalizada quando esta se torna visível na interação em aulas síncronas, pensando nos aspectos verbais e não verbais da Libras em uso. Acerca do aspectos não verbais, podemos pensar nos diferentes aspectos semióticos da comunicação, sendo eles: a gestualidade e os recursos materiais e prosódicos, que se mostram relevantes para a construção de ações conjuntas.

A partir disso, a tese teve como propósitos: 1) analisar as estratégias

interacionais utilizadas pelas crianças surdas e crianças ouvintes, e crianças surdas com outras crianças surdas; 2) descrever como acontece a interação entre professor surdo que é sinalizante da Libras e também é oralizado com as crianças surdas e crianças ouvintes; 3) perceber, através da análise sequencial de turnos, as ações que as crianças surdas tornam relevantes na interação em sala de aula; 4) descrever o gerenciamento e a alocação de turnos nas aulas sinalizadas de Ciências.

Ao logo do texto, foram abordadas as seguintes questões de pesquisa: 1) Como a ecologia semiótica influencia na construção de turnos? 2) Como os interagentes gerenciam e alocam turnos em uma interação sinalizada via Google Meet? 3) Quais são os significados que os surdos constroem nesses espaços *on line*? 4) Como eles performam as ações através da linguagem? Não pensamos aqui apenas nas línguas delimitadas, marcadas, mas em todo o repertório linguístico que eles possuem à disposição e do qual lançam mão no momento a momento, na interação, para construírem sentidos de forma conjunta e colaborativa.

Ao longo desta tese, compreendemos que a multimodalidade foi um aspecto relevante para a interação em Libras via Google Meet. A presença de aspectos materiais que os participantes traziam para a interação tornavam as aulas mais descontraídas, aproximavam os alunos do professor, rompiam as barreiras impostas pela distância física. Assim, os interagentes fizeram uso de diferentes recursos linguísticos, materiais e gestuais para poderem organizar as suas ações e construir significado de forma conjunta. A partir da análise sequencial das ações corporeificadas, notamos que os aspectos multimodais serviram para apresentar ao outro os diferentes enquadres em que as ações estavam encaixadas.

Notamos que, na sequência interacional em sala de aula, alguns gestos foram produzidos com um caráter pedagógico, tornando as aulas mais atrativas para os estudantes e diminuindo a hierarquia de poder existente entre professor e aluno. Em outros momentos, a gestualidade e a materialidade foram compreendidas como ações de afiliação entre professor surdos e aluno surdo. Durante as aulas houveram risos simultâneos, primeiros e segundo risos, risos compartilhados, mostrando que, na sala de aula, outros propósitos interacionais podem ser tomados pelos participantes como relevantes no momento. No caso analisado, os diferentes risos de afiliação em sala de aula entre alunos e professor mostram uma relação de afetividade existente entre professor surdo e estudante surdo. Esses recortes feitos pelos excertos demonstram que o espaço da interação em sala de aula também pode

ser um local para se compartilhar uma experiência vivida, um momento para construir e firmar identidades. Ressaltamos, a partir dos dados aqui apresentados, a importância dos aspectos materiais e visuais para a prática pedagógica em sala de aula com estudantes surdos. Os dados foram gerados em um contexto de aulas virtuais, como já pontuamos, mas acreditamos o canal semiótico pode ser um relevante para a prática pedagógica tanto em momentos online quanto offline. Acreditamos que esse trabalho possa contribuir em trabalhos futuros que tenham como foco as questões relacionadas a didática e a prática pedagógica em sala de aula.

Por meio da abordagem multimodal da conversa e através de uma análise micro da sequencialidade dos turnos de fala, percebemos que o aceno de cabeça e a apontação podem assumir diferentes significados linguísticos e interacionais. Como estamos tratando de uma língua de modalidade espacial visual, em alguns momentos, o aceno de cabeça pode funcionar como um item lexical, em outros, pode ser uma gestualidade da língua. A apontação também assume diferentes significados ao longo da interação. A apontação em Libras, na grande maioria das vezes, possui um valor pronominal e a sua indexicalidade depende do contexto de fala. Através dos excertos trabalhados no Capítulo 5, vemos que a análise multimodal pode auxiliar na compreensão de dêiticos, como a apontação, por exemplo.

Por meio da análise de dados, notamos também que a presença da Língua Portuguesa na interação não indica necessariamente insuficiência linguística. Através dos excertos, vimos que os adolescentes surdos utilizaram a Língua Portuguesa com diferentes propósitos, dentre eles, destacamos três ações que foram mais recorrentes. A primeira ação foi o uso do português oral como uma unidade de construção de turno, para demonstrar entendimento do turno anterior. A outra foi o uso do português sinalizado, através da datilologia, para solicitar explicação do turno anterior. Por fim, o uso do português para poder fazer reparo. Ressaltamos, aqui, que essas questões são trazidas para a interação como aspectos relevantes.

Trabalhamos ao longo desta tese o conceito de sequencialidade enquanto teoria. Ressaltamos a dificuldade de encontrar referências que trabalham com esse conceito na interação em línguas sinalizadas. No Brasil, existem estudos como os que foram desenvolvidos por Leite (2008), mas eles procuram fazer um diálogo com a linguística gerativa e com estudos da gramática, não sendo esse o foco do

nosso trabalho. Durante o processo de escrita, o nosso olhar esteve voltado para os significados das ações e as questões sociais inerentes à linguagem. Além de Leite (2008), também encontramos estudos como o de McIlvenny (1995).

O trabalho de McIlvenny (1995) nos ajudou a pensar as interações em Libras e nos fez refletir sobre os aspectos que são próprios da Libras. Como Garcez (2008) coloca, na conversa, existem princípios universais, no entanto a maneira como eles ocorrem pode variar de acordo com a cultura e/ou a situação social. Desse modo, o estudo de McIlvenny (1995) nos auxiliou e, ao mesmo tempo, nos fez olhar para os aspectos e os princípios que são próprios da interação em Libras. Porém, essa busca por referências que abordem a interação sinalizada a partir da perspectiva da AC tem sido um trabalho árduo, por isso o capítulo ainda não se encontra finalizado.

A pesquisa desenvolvida para a presente tese de doutorado trouxe a visibilidade para a diversidade na interação em Libras, pontuando a importância do olhar situado das práticas sociais. Nós abordamos as questões colocadas acerca do bilinguismo surdo. Através das discussões teóricas procuramos problematizar as implicações da padronização de uma língua. Levantamos a tese de que a legitimidade linguística de um determinado grupo ou de uma determinada comunidade está relacionada com o poder de representatividade frente ao cenário político nacional. Assim, o reconhecimento e a legitimação de línguas minoritárias trazem um duplo risco. O primeiro, seria um risco positivo, trazendo visibilidade para a língua, reconhecendo a importância social e cultural do grupo minoritário. O segundo risco, que não se apresenta de uma forma positiva, seria o risco de invisibilizar aqueles que não se enquadram no que foi reconhecido como padrão.

Quando nós colocamo-nos na posição de escuta, nós trazemos a possibilidade de representação das vivências e experiências linguísticas que não, necessariamente, enquadram-se na norma. Nesta tese o nosso foco foi o local de visão para as línguas de sinais do interior da zona da mata mineira, nós estamos mostrando como relevante aquilo que nos é apresentado pelos participantes da pesquisa. Trazemos as suas experiências, as suas vivências, a forma como se comunicam e como vivenciam uma determinada prática social através da linguagem. O olhar micro nos permite ver o que é usual na linguagem, entender quais são os locais dos sinais caseiros, dos sinais conhecido por alguns membros da comunidade surda como “português sinalizado”. A perspectiva êmica adotada nesta tese, possibilitou que compreendemos o local que as diferentes formas de sinalizar

ocupam na comunicação entre surdos. Acreditamos que essa abordagem ao invés de padronizar e invisibilizar a diversidade de experiências traz a possibilidade de reconhecer e de valorizar as vivências dos surdos do interior.

O local da escuta, que por uma questão cultural podemos substituir pelo local do olhar, nos permite enxergar as implicações da padronização das políticas linguísticas. Esta tese traz como alcance ferramentas e instrumentos para podermos refletir de uma maneira crítica sobre a educação linguística de surdos, sobre a interação bilíngue em línguas minoritárias de forma geral. A abordagem da análise da conversa multimodal, os instrumentais teóricos e metodológicos da Antropologia e da Sociolinguística Interacional nos permitiram refletir sobre as influências estruturais na prática situada, trazendo uma tessitura entre o micro e o macro social.

Quando procuramos visualizar a linguagem em uso de uma forma empírica deparamo-nos com um desafio epistêmico e metodológico no campo da Análise de Conversa, que foram as aplicações das categorias analíticas e os critérios de transcrição aos estudos envolvendo a Libras. Como discorreremos ao longo da tese, no capítulo teórico sobre sequencialidade, e, também, no capítulo metodológico, a Análise da Conversa surge com vistas para interação em línguas orais. Logo, os critérios de transcrição foram construídos com base na interação humana em línguas orais. Ao pensarmos as línguas de sinais, foi preciso repensar o método de transcrição, tanto os critérios estabelecidos na ACM quanto os critérios já consolidados na AC.

Através dessas reflexões sobre os critérios de transcrição, vimos que alguns critérios se reproduziam de forma sistemática na conversa em Libras, como, por exemplo: as sobreposições dos turnos de fala, o alongamento da produção do sinal, as pausas intra turnos e inter turnos, as interrupções abruptas de um enunciado. Já questões como fala ascendente e fala descendente não se aplicavam. Do mesmo modo, não conseguimos aplicar os critérios de transcrição da Mondada (2014a, 2014b, 2016), pois eles foram criados pensando-se na gestualidade da interação em línguas que são verbais.

Quando analisamos a Libras, por se tratar de uma língua de modalidade espacial visual, existem expressões faciais e corporais que são de ordem verbal, não se configuram como um aspecto não verbal, mas também existem expressões corporais e faciais que no contexto interacional podem se configurar como um

aspecto não verbal da Libras. Essa sutileza das línguas sinalizadas fez com que tivéssemos que pensar critérios próprios de transcrição. Desse modo, nos ancoramos em critérios interacionais cabíveis em Libras do sistema SSJ de transcrição, nos apropriamos das questões de ordem teórico-metodológica de Mondada (2014a, 2014b, 2016), nos apoiamos nas descrições das ações representadas nas imagens. Esse caminho, nos pareceu o mais viável para que conseguíssemos retratar de forma escrita o que acontece no aqui e agora interacional da Libras.

Apresentamos, ao longo do texto, uma possibilidade de transcrição, mas assumimos que não é o único caminho possível, mas no momento da pesquisa foi o mais viável e atendia a necessidade dos dados. Gostaríamos de salientar que, assim como as transcrições, nenhuma pesquisa científica é um processo acabado. A partir de uma pesquisa, é possível que surjam novas questões de pesquisa, novas abordagens teóricas e metodológicas. Neste trabalho, não temos a pretensão de desvelar a verdade, pois acreditamos não ser esse o objetivo das ciências sociais e da linguagem, em especial, de pesquisas que procuram trazer a perspectivaêmica. O trabalho aqui apresentado pretendeu contribuir, de alguma forma, com estudos na área de Linguística Aplicada, ao trazer dados empíricos que auxiliam na revisão de conceitos como bilinguismo surdo. Através da multimodalidade mostramos mais uma forma de enxergar o bilinguismo, abrindo a possibilidade para olhar o bilinguismo não só com a ótica da estrutura linguística, mas vendo os aspectos não verbais como um elemento significativo da prática bilíngue.

Com esta tese, esperamos também fomentar o interesse de trabalhos futuros que abordem a interação em Libras a partir de um olhar situado e de estudos em Libras na perspectiva da ACM. Deixamos, como questão a ser trabalhada no futuro, a (re)configuração da sociabilidade em Libras em diferentes contextos, como atendimento clínico, práticas jurídicas, conversa cotidiana, dentre outros tantos aspectos que permeiam a nossa vida social.

Concluimos que a multimodalidade e a diversidade fazem parte das nossas práticas cotidianas e podem ser mobilizadas pelos interagentes para diferentes projetos. A partir de uma análise situada da interação sinalizada, é possível compreender as práticas de linguagem em que os participantes acionam vários canais de comunicação para se fazerem entendidos.

Referências bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.

ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk. **Elsa surda em uma aventura da linguagem**: a trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da libras. 2019. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2019. 171f.

ANDRADE, Daniela Negraes Pinheiro. Uma análise interacional multimodal de expressões faciais em sequências de comunicação diagnóstica. **Calidoscópio**, v. 19, n. 2, maio-ago., 2021.

ARAÚJO, Magali Nicolau de Oliveira. A alternância no uso dos espaços token e sub-rogado na narrativa do surdo. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, n. 6, p. 1163-1184, Ano 2016. ISSN 1982-8640.

BAMBER, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk**, v. 3, n. 28, 2008.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; NEGREIROS, Karine Albuquerque. (Orgs.). **Libras em Diálogo**: interfaces com o ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso. Porto Alegre: AGE, 1998 [1972]. p. 57-69.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincaderia e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. O uso de classificadores na língua

de sinais brasileira. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>.

BLOMMAERT, J. Commentary: A sociolinguistics of globalization. **Journal of Sociolinguistics**, v.7, n. 4, p. 607-623, 2003.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, 2011. ISSN 2079-6595.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 19, 2002

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 02/01, de 11 de fevereiro de 2001**: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 017/01, aprovado em 3 de julho de 2001**: Sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. **Lei n.º 10436/02, de 24 de abril de 2002**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto n.º 5626/05, de 22 de dezembro de 2005**: Regulamenta a Lei n.º 10436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10098/00. Brasília, 2005.

BRASIL. **Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, 2016.

BROTH, Mathias; MONDADA, Lorenza. Walking away: The embodied achievement of activity closings in mobile interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 47, n. 1, p. 41-58, 2013.

BROTH, Mathias; MONDADA, Lorenza. Delaying moving away: Place, mobility, and the multimodal organization of activities. **Journal of Pragmatics**, v. 148, p 44-70, 2019.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, p. 1-25, 2017.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira**: o mundo surdo em Libras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

CASADO, Ana Ballester. La audiodescripción: apuntes sobre el estado de la cuestión y las perspectivas de investigación. **TradTerm**, p. 151-169, 2007.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, nº especial, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; SILVA, I. R. Práticas transidiomáticas em um cenário surdoouvinte e ideologias de língua(gem). **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 33-45, jan./jun. 2016.

CEKAITE, Asta. *Shepherding the child: embodied directives sequences in parent-child interactions*. *Text & Talk*, v. 30, n. 1, p. 1-25, 2010.

CLAYMAN, Steven E.; MAYANARD, Douglas W. *Ethnomethodology and Conversational Analysis*. In: HAVE, Paul Ten; PSATHAS, George. (Orgs.). **Situated order: studies in the social organization of Talk and Embodied Activities**. Washington, D.C.: University Press of American, 1995.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

CRUZ, Fernanda Miranda da. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação lingüístico-gestual no autismo. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto et al. (Orgs.). **Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais**. São Paulo: Paulistana, 2017.

CRUZ, Fernanda Miranda da; TAMANHA, Ana Carina. Do silêncio às ações corporificadas em interação de crianças com transtornos do Espectro do Autismo não verbais. **Calidoscópio**, v. 19, n. 2, maio/ago., 2021.

CRUZ, Samara Rodrigues; ARAUJO, Doraciana Aparecida Castro. A história da educação de alunos com surdez: ampliação de possibilidades? **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 373-384, maio-ago. 2016.

COUPER-KUHLEN, Elizabeth. *Exploring affiliation in the reception of conversational complaint stories*. In: PERÄKYLÄ, Anssi; SORJONEN, Marja-Leena (Orgs.). **Emotion in Interaction**. New York: Oxford University Press, 2012.

DEBERT, Guita Grin. Ética e as novas perspectivas da pesquisa antropológica. In: VÍCTORA, Ceres et al. (Orgs.). **Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil**. Niterói - RJ: EdUFF, 2004.

DEL CORONA, M. Fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 13-44.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAZ CINTAS, J. *Audiovisual translation today. A question of accessibility*

for all. **Translating Today**, v. 4, p. 3-5, 2005.

DREW, Paul; COUPER-KUHLEN, Elizabeth. Requesting: from speech act to recruitment. In: DREW, Paul; COUPER-KUHLEN, Elizabeth. (Eds.). **Requesting in social interaction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 1-34.

DREW, Paul; WALKER, Traci. Going too far: Complaining, escalating and disaffiliation. **Journal of Pragmatics**, v. 41, p. 2400–2414, 2009.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. New York: Cambridge University Press, 1997.

DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles. **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. New York: Cambridge University Press, 1992.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. “O Quando” de um contexto: Questões e métodos na análise da Competência Social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FELIPE, T. A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS. 1998. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1998. 143 f.

FERREIRA, Geyse Araujo. **Um estudo sobre os verbos manuais de Língua de Sinais Brasileira**. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

FERREIRA-BRITO, Lucinda; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito-Lavegin de transcrição de sinais. In: FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Babel, 1995.

FONTGALAND, Marcos Gomes. **Ensino aprendizagem e metodologias de ensino para alunos surdos do ensino fundamental da cidade de Viçosa - MG**. Universidade Federal de Viçosa. Relatório 2013. Viçosa - MG, 2013. 101p.

FRANCO, Eliana P. C.; ARAÚJO, Vera Santiago. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (tav). **Tradução em Revista**, v. 2, n. 11, 2011.

FREITAS, L. C. B. **Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas**: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, 2019.

FREITAS, Ana Luiza Pires de; MACHADO, Zenir Flores. Noções Fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas. Rev. Est. Ling.**, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 89-113, jul.-dez. 2002.

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

GARCEZ, Pedro de Moraes. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **Revista Delta**, v. 2, n. 30, p. 257-288, 2014.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SALIMEN, Paola Guimaraens. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In: Barcelos, Ana Maria. (Org.). **Linguística Aplicada**: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas- SP: Pontes, 2011. p. 97-117.

GARFINKEL, Horold. **Studies in Ethnomethodology**. New York: Blackwell Pub, 1992.

GASTALDO, Édison. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. **RBCS**, v. 23, n. 68, out./2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories research: a narrative paradigm for the analysis of social media. In: SLOAN, Luke; QUAN-HAASE, Anabel. **The SAGE handbook of social media research methods**. Nova York: SAGE, 2016. p. 266-281.

GESSER, Audrei. **"Um olho no professor surdo e outro na caneta"**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas - SP: UNICAMP, 2006.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GLENN, Phillip J. Laughing at and laughing with: negotiations of participant alignments through conversational laughter. In: George. (Org.). **Situated order**: studies in social organization of talk and embodied activities. Boston-US: University Press of America, 1995.

GLENN, P.; HOLT, E. **Studies of laughter in interaction**. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Behavior in public places**: notes on the social organization of gatherings. New York: The Free Press, 1963.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis - RJ: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. FOOTING. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GOODWIN, Charles. **Conversational organization**: interaction between speakers and hearers. New York: Academic Press, 1981.

GOODWIN, Charles. Notes on story structure and the organization of participation. In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. (Eds.). Structures of social action: studies in Conversation Analysis. London: Cambridge University Press, 1984. p. 225-246.

GOODWIN, Charles. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics**, 2000.

GOODWIN, Charles. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. **Journal of Pragmatics**, v. 46, p. 8-23, 2013.

GOODWIN, Charles. Why multimodality? Why co-operative action? Social interaction. **Video-based studies of human sociality**, v. 1. n. 2, 2018. ISBN: 2446-3620.

GOODWIN, Charles; HERITAGE, John. Conversation Analysis. **Annual Review of Anthropology**, v. 19, p. 283-307, 1990.

GOODWIN, Marjorie Harness; CEKAITE, Asta. Calibration in directive/response sequences in family interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 46, p. 122-138, 2013.

GOODWIN, Marjorie Harness; GOODWIN, Charles. Emotion within situated activity. In: Duranti, Alessandro. (Org.). **Linguistic Anthropology**:

a reader. Boston - US: Blackwell, 2001.

GUMPERZ, John. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, John. **Language and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.

GUMPERZ, John. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HAVILAND, Jhon B. Gestures. In: DURANTI, Alessandro. (Org.). **A companion to Linguistic Anthropology**. Boston - US: Blackwell, 2004.

HAVILAND, John B. Projections, transpositions, and relativity. In: GUMPERZ, J. J.; LEVINSON, S. C. (Orgs.). **Rethinking linguistic relativity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 271-323.

HEATH, Christian. Body movement and speech in medical interaction. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. DOI: 10.1017/CBO9780511628221.

HERITAGE, Jonh. Etnometodologia. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. (Orgs.). **Teoria social hoje**. Tradução Gilson C. C. de Sousa. São Paulo: UNESP, 1999.

HYMES, Dell. **Foundations in Sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia - US: University of Pennsylvania Press, 1974.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: DURANTI, Alessandro. (Org.). **Linguistic Anthropology**. Boston - US: Blackwell, 2001.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.

HINE, C. Virtual methods and the sociology of cyber social-scientific knowledge. In: HINE, C. (Org). **Virtual methods**. issues in social research on the internet. Oxford: Berg, 2005.

JAQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: language and power in age of globalization. **Language & Communication**, v. 25, 2005.

JAQUEMET, Marco. Transidioma. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 19-32, jan.-jun., 2016.

JEFFERSON, Gail. Side sequences. In: SUDNOW, D. N. (Ed.). **Studies in social interaction**. New York: Free Press, 1972. p. 294-333.

JEFFERSON, Gail. On the organization of laughter in talk about troubles.

In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. C. (Eds.). **Structures of social action: studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984a. p. 346-369.

JEFFERSON, Gail. Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens 'Yeah' and 'Mhm'. **Paper in Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 197-216, 1984b.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2009.

JÚNIOR, Glaucio de Castro. **Variação linguística em Língua Brasileira de Sinais: foco no léxico**. Dissertação (Mestrado em Linguística, Português e Línguas Clássicas). Departamento de Linguística, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

KEATING, Elizabeth. Homo prostheticus: problematizing the notions of activity and computermediated interaction. **Discourse Studies**, v. 7, p. 4-5, 2005.

KEATING, Elizabeth; EGBERT, Maria. Conversation as a cultural activity. In: DURANTI, A. **A companion to Linguistic Anthropology**. Boston - US: Blackwell, 2004. p. 169-196.

KEATING, Elizabeth; MIRUS, Gene. Examining interactions across language modalities: deaf children and hearing peers at school. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 115-135, 2003a. Disponível em: <<https://doi.org/10.1525/aeq.2003.34.2.115>>.

KEATING, Elizabeth; MIRUS, Gene. American Sign Language in virtual space: interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. **Language in Society**, v. 32, p. 693-714, 2003b.

KEATING, Elizabeth; EDWARDS, Terra & MIRUS, Gene. Cybersign and new proximities: Impacts of new communication technologies on space and language. **Journal of Pragmatics**, v. 40, 2008.

KEEVALLIK, L. The interdependence of bodily demonstrations and clausal syntax. **Research on Language and Social Interaction**, v. 46, n. 1, p. 1-21, 2013. doi: 10.1080/08351813.2013.753710

KENDON, Adam. Some functions of gaze direction in two-person conversation. **Acta Psychologica**, v. 26, p. 22-63, 1967. DOI: 10.1016/0001-6918(67)90005-4.

KENDON, A. The role of visible behavior in the organization of social interaction. In: CRANACH, M.; VINE, I. (Eds.). **Social communication and movement**. London: Academic Press, 1973. p. 29-74.

KENDON, A. Gesticulation, speech, and the gesture theory of language origins. **Sign Language Studies**, v. 9, p. 349-373, 1975. DOI: 10.1353/sls.1975.0016.

KENDON, Adam. **Conducting interaction**: patterns of behavior in focused encounters. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **CEDES**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos - SP: EDUFSCAR, 2018.

LADEIRA, Wania. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em Sociolinguística Interacional. **Revista de Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, p. 43-56, 2007.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **A segmentação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LIBERALI, Fernanda Coelho et al. **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas - SP: Pontes Editores, 2020.

LIDDELL, Scott K. Blended spaces and deixis in sign language discourse. In: McNEILL, D. (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LIN, Angel M. Y. Code-switching in the classroom: research paradigms and approaches. **Encyclopedia of Language and Education**, [s.l.: s.n.], p. 273-286, 2008. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/978-0-387-30424-3>>.

LLEWELLYN, N.; BUTLER, C. W. Walking out on air. **Research on Language and Social Interaction**, v. 44, n. 1, p. 44-64, 2011.

LODER, Letícia Ludwig. Modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

LODER, Letícia Ludwig; SALIMEN, Paola Guimaraens; MULLER, Marden. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set.-dez. 2005.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n.º 5.626/05. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan.-mar. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ROSA, André L. Matioli; ALMEIDA, Elomena Barboza de. Apropriação da Libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo-alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem, ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012

MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Empréstimos linguísticos na Libras: primeira turma de Letras Libras da UFSC.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MACIEL, Ruberval Franco; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Diálogos sobre prática e pesquisa translíngues: entrelaçando visões com Suresh Canagarajah. **Revista X**, v.15, n.1, p. 07-31, 2020.

MAHER, Terezinha J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MAHER, Terezinha J. M. Hibridismo e linguagem: o inevitável diálogo entre a Libras e a Língua Portuguesa no discurso do sujeito surdo. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, p. 33-37, jan.dez. 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 287-298, maio-ago., 2004.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. de A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa**, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

McHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. **Language in Society**, v. 7, p. 183-213, 1978.

McILVENNY, Paul. Seeing conversations: analyzing sign language talk. In: HAVE, Paul; PSTHAS, George. (Orgs.). **Situated order: studies in social organization of talk and embodied activities**. Boston - US: University Press of America, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINTZ, S. W. Encontrando Taso me descobrindo. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 45-58, 1984.

MOITA-LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONDADA, Lorenza. The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. **Research on language and social interaction**, v. 42, n. 4, p. 329-361, 2009.

MONDADA, Lorenza. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. **Journal of Pragmatics**, 2011.

MONDADA, Lorenza. Interactional space and the study of embodied talk-in-interaction. In: AUER, Peter et al. (Orgs.). **Space in language and linguistics**: geographical, interactional and cognitive perspectives. Berlin, Boston: De Gruyter, 2013. p. 247-275.

MONDADA, Lorenza. Bodies in action: Multimodal analysis of walking and talking. **Language and Dialogue**, v. 4, n. 3, p. 357-403, 2014a.

MONDADA, Lorenza. Pointing, talk, and the bodies: Reference and joint attention as embodied interactional achievements. In: SEYFEDDINIPUR, Mandana; GULLBERG, Marianne. (Eds.). **From gesture in conversation to visible action as utterance**. Essays in Honor of Adam Kendon. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014b. p. 95-124.

MONDADA, Lorenza. Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. **Journal of Sociolinguistics**, 2016.

MONDADA, Lorenza. Precision timing and timed embeddedness of imperatives in embodied courses of action. In: SORJONEN, Liisa Raevaara Marja-Leena; COUPER-KUHLEN, Elizabeth. (Eds.). **Imperative turns at talk**: The design of directives in action. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 65-101.

MONDADA, Lorenza. The multimodal interactional organization of tasting: practices of tasting cheese in gourmet shops. **Discourse Studies**, v. 20, n. 6, p. 743-769, 2018.

MONDADA, Lorenza. Contemporary issues in Conversation Analysis:

embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. **Journal of Pragmatics**, 2019.

MORAES, Fabiane Ferreira da Silva. Variantes geográficas da Libras: análise dos sinais para meses em Goiás e Mato Grosso do Sul. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 39-55, jul.-dez. 2018.

NASCIMENTO, Cristiane Batista do. **Empréstimos linguísticos do Português na Língua Brasileira de Sinais**: línguas em contato. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

NEVILE, Maurice. The embodied turn in research on language and social interaction. **Research on Language and Social Interaction**, p. 121-151, 2015.

NÓBREGA, Adriana N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociossemiótica. Tese. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2009.

NOGUEIRA, A. S.; SILVA, Ivani Rodrigues. Línguas em contato: o codeswitching como ferramenta empregada na prática linguística cotidiana de professores e suas implicações no contexto de ensino de alunos surdos. **Revista Colineares**, v. 2, p. 134-158, 2014.

PAIVA et al. Um sistema de transcrição para Língua de Sinais Brasileira: o caso de um avatar. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 12-48, 2016.

PANYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARSONS, Talcott. **Ensayos de teoría sociológica**. Buenos Aires: Paidós, 1967.

PÊGO, Carolina Ferreira. **Sinais não manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais**: um estudo do morfema boca. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

PEREIRA, Éverton Luís. **“Fazendo cena na cidade dos mudos”**: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. Tese. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

PHILIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

POMERANTZ, Anita. Agreeing and disagreeing with assessments: some

features of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J. M. & HARITAGE, John. **Structure of social action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. O que bilíngues bimodais têm a nos dizer sobre desenvolvimento bilíngue? **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 380-388, 2013.

RAMPTON, Bem. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAMPTON, Bem; BLOOMAERT, J. Language and superdiversity. **Diversities**, v. 13, n. 2, 2011.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas - SP: Papirus, 2004.

RESENDE, Carolina Silva. **Assimilação na Língua Brasileira de Sinais**. Dissertação. (Mestrado em Linguística, Português e Línguas Clássicas). Departamento de Linguística, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

REYNOLDS, J. F. "Buenos días/((military salute))": The natural history of a coined insult. **Research on Language and Social Interaction**, v. 40, n. 4, p. 437-465, 2007.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. Apresentação à nova edição. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RODRIGUES, Isabel Cristina; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do Português à Libras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1095-1120, 2014.

SACKS, Harvey. An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In: SHERZER, Joel; BAUMAN, Richard. (Eds.). **Explorations in the Ethnography of Speaking**. London: Cambridge University Press, 1974. p. 337-353.

SACKS, Harvey. **Lectures on conversation**. Oxford: Basil Blackwell, 1992. v. 1 e 2.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A. Opening up closings. **Semiotica**, v. 8, n. 4, p. 289-327, 1973.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey;

SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, 1974.

SALIMEN, P. G.; CONCEIÇÃO, L. E. Reparo, correção e avaliação na fala-em interação na sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em interação institucional**: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas - SP, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio-ago. 2005.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Sequencing in conversational openings. **American Anthropologist**, v. 70, n. 6, p. 1075-1095, 1968.

SCHEGLOFF, Emanuel A. On some gestures' relation to talk. In: (J. ATKINSON, Maxwell; HERITAGE, John. (Eds.). **Structures of social action**: studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 266–295.

SCHEGLOFF, Emanuel A. What is Applied Linguistics? Who is an applied linguist? **Issues in Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 161-162, 1990a.

SCHEGLOFF, Emanuel A. On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction. In: DORVAL, Bruce. (Org.). **Conversational organization and its development**. Norwood - NJ: Ablex, 1990b.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Reflections on talk and social structure. In: BODEN, Deirdre; ZIMMERMAN, Don H. (Eds.). **Talk and social structure**: studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Cambridge: Polity Press, 1991. p. 44-70.

SCHEGLOFF, Emanuel A. **Repair after next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation**. *American Journal of Sociology*, v.97, n.5,1992

SCHEGLOFF, Emanuel A. Body torque. **Social Research**, v. 65, n. 5, p. 536-596, 1998.

SCHEGLOFF, Emanuel A. A practice for (re-)exiting a sequence: and/but/so + uh(m) + silence. In: FRASER, Bruce; TURNER, Ken. (Eds.). *Language in life, and a life in language: Jacob Mey, a festschrift*. Bingley - UK: Emerald, 2009. p. 365-374.

SEYFEDDINIPUR, Mandana; GULLBERG, Marianne. Introduction, In: SEYFEDDINIPUR, Mandana; GULLBERG, Marianne. (Orgs.). **From gesture in conversation to visible action as utterance: essays in honor of Adam Kendon**. London: John Benjamins Publishing Company, 2014.

SILVA, Ivani Rodrigues. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 393-407, 2008.

SILVA, Ivani Rodrigues; SILVA, Marília P. Marinho. **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVERSTEIN, Michael. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, v. 23, p. 193-229, 2003.

SORJONEN, Marja-leena; RAEVAARA Liisa. On the grammatical form of requests at the convenience store: requesting as embodied action. In: DREW, Paul; COUPER-KUHLEN, Elizabeth (Eds.). **Requesting in social interaction**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 243-268.

SOUZA, Elayne S. **Brincadeira, riso e insulto ritual na fala-em interação em sala de aula**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa - MG, 2015.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima. **Corporalidade surda e língua em agência no processo de construção dos sinais como nomes próprios**. 2014. Monografia de Conclusão de Curso. Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa - MG, 2014. 60f.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima. **Estrutura de Participação em uma aula de química para surdo**. 2017. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa - MG, 2017. 119f.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; GEDIEL, Ana Luisa Borba. Desafios do campo antropológico: o uso do Elan e da Teoria do Embodiment na etnografia. **Iluminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 39, p. 104-120, jan.-ago. 2015.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; GEDIEL, Ana Luisa Borba. Os sinais dos surdos: uma análise a partir de uma perspectiva cultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n.1, jan.-abril 2017.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima; PEREIRA, Maria das Graças. As emoções em Libras: uma Análise da Conversa entre Youtubers. **Soletras**, v. 39, n. 31, jan./jun. 2020.

STIVERS, Tanya. Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. **Research on Language and**

Social Interaction, v. 1, n.41, p. 31–57, 2008. ISSN: 0835-1813

STOKOE, W. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**, University of Buffalo, n. 8, 1960.

STREECK, Jürgen; GOODWIN, Charles; LeBARON, Curtis. **Embodied interaction: language and body in the material world**. New York: Cambridge University Press, 2011.

STREIECHEN, Eliziane Manosso. **A aquisição da Libras em um contexto de multilinguismo**. Garapua - PR: UNICENTRO, 2017.

SUPALLA, Ted. The classifier system in American Sign Language. In: CRAIG, Colette. (Org.). **Typological studies in language: noun classes and categorization**. 7. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1986. p. 181-214.

TANEN, Deborah; WALLET, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 2013.

VELHO, Gilberto. Goffman, mal-entendidos e riscos interacionais. **RBCS**, v. 23, n. 68. out./2008.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2009.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard, 2002.

APENDICES

Anexo 1- TCLE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



**Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225
– Gávea, CEP: 22453-900.**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Pesquisadora do projeto: Isabelle de Araujo Lima e Souza

Contato telefônico: (22) 98104-5345 e-mail: isabelle.araujolina@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 9-9769-0377 e-mail: mgdpereira@terra.com.br

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Link para versão em Libras: <https://youtu.be/c0GcXNiXTf0>

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas**. Este documento explica o que é a pesquisa e o que nós queremos fazer. Sua participação é voluntária, ou seja, você pode escolher se quer ou não participar. Caso você aceite participar do estudo, assine ao final deste documento.

A pesquisa vai ser feita pela pesquisadora Isabelle de Araujo Lima e Souza, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), RG 20.584.967. A orientadora da pesquisa é a professora Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio).

Esta pesquisa é para observar a conversa nas aulas de Biologia. Nós vamos filmar as aulas em que você participa e a Isabelle participará das aulas junto com você e fará algumas anotações. Nós não vamos mostrar essas gravações nem anotações para ninguém.

Os benefícios da pesquisa são: ajudar outros surdos que aprenderam Libras mais velhos, contribuir com pesquisas sobre o uso da Libras. Assim, vamos poder ajudar às pessoas surdas a desenvolverem sua linguagem e também suas habilidades sociais em Libras. Os riscos desta pesquisa são mínimos, consideramos como riscos sentir-se envergonhado e/ou embaraçado ao ser filmado, pode ficar incomodado com a presença de uma pessoa diferente na sala de aula. Caso você se sinta irritado, envergonhado e/ou incomodado, nós vamos interromper as atividades. Para contornar os possíveis “danos” ou “riscos” nós suspenderemos as filmagens e a pesquisa, em seguida conversaremos com os participantes, em uma linguagem adaptada ao contexto, a fim de esclarecer os possíveis maus entendidos. As pessoas que vão participar dessa pesquisa poderão deixar de participar a qualquer momento, se quiserem.

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.

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. A participação na pesquisa é totalmente voluntária e gratuita, não envolve quaisquer custos e não é necessária a compra de qualquer equipamento ou material. Se tiverem qualquer dúvida, você poderá entrar em contato por WhatsApp, em chamadas de vídeo ou ligação comum se possível, Isabelle de Araujo Lima e Souza pelo número (22) 98104-5345. Disponibilizamos também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa responsável por resguardar o

compromisso à ética da presente pesquisa: telefone (21) 3527-1618, e-mail: vrac@puc-rio.br.

Este termo terá duas cópias, uma cópia ficará com você e outra com a pesquisadora. Depois da finalização do estudo, a pesquisadora entregará a você e para o adulto que cuida de você um texto com os principais resultados do estudo.

Pedimos a você que nos deixe usar as informações fornecidas apenas para fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos e ter acesso aos dados da pesquisa.

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.

Viçosa, MG, _____ de _____ de 2020.

Nome do participante

Assinatura do participante

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Anexo 2- TALE para os responsáveis dos menores de idade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



**Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225
– Gávea, CEP: 22453-900.**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Pesquisadora do projeto: Isabelle de Araujo Lima e Souza

Contato telefônico: (22) 98104-5345 e-mail: isabelle.araujolina@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 9-9769-0377 e-mail: mgdpereira@terra.com.br

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas**. 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 Isabelle de Araujo Lima e Souza, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), RG 20.584.967. Este projeto é orientado pela professora Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio).

O objetivo geral do projeto é descrever e analisar a diversidade linguística, quando esta torna-se visível, na interação em sala de aula.

Serão realizadas observações e filmagens das aulas do projeto de Biologia para surdos, além de entrevistas com os participantes, em atividades que ocorrem

no prédio das Licenciaturas de uma universidade na Zona da Mata Mineira. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos, tais como: monografias de disciplinas; tese de doutorado; artigos acadêmicos e capítulos de livros; apresentações em eventos. Não exporemos a imagem de nenhum participante, preservando a identidade de todos que se comprometerem a participar da pesquisa. As filmagens e demais dados ficarão devidamente arquivados de modo que apenas os pesquisadores da pesquisa tenham acesso.

Os resultados deste projeto podem trazer benefício para os estudos na área da linguagem e da educação uma vez que trata da linguagem em interação social no contexto de sala de aula. Além disso pode apresentar um ganho para a comunidade local, pois através do resultado da pesquisa é possível desenvolver um relatório acerca do desenvolvimento em sala de aula com crianças, adolescentes e adultos que apresentem diferentes graus de desenvolvimento da linguagem.

Esta pesquisa possui riscos mínimos. Os riscos que a pesquisa pode apresentar aos participantes são: constrangimento com a presença do pesquisador em sala de aula; constrangimento e/ou desconforto com as filmagens da interação. A presença do pesquisador pode ocasionar alguma mudança na rotina e na forma como os participantes do projeto interagem nas aulas de biologia. Para contornar os possíveis “danos” ou “riscos” nós suspenderemos as filmagens e a pesquisa, em seguida conversaremos com os participantes, em uma linguagem adaptada ao contexto, a fim de esclarecer os possíveis maus entendidos.

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.

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). Havendo qualquer dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Isabelle de Araujo Lima e Souza pelo número (22) 98104-5345. Disponibilizamos também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa responsável por resguardar o compromisso à ética da presente pesquisa: telefone (21) 3527-1618, e-mail:

vrac@puc-rio.br. Perguntar ao Glauber e a Maria Paula como o Comitê de Ética da PUC indicou que ficasse redigida essa parte do comitê.

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. A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos e ter acesso aos dados da pesquisa.

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.

Viçosa, MG, _____ de _____ de 2020.

Nome do participante menor

Nome do responsável

Assinatura do responsável

Nome do pesquisador

pesquisador

Assinatura do

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Anexo 3- TALE para os menores de idade

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



**Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225
– Gávea, CEP: 22453-900.**

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Pesquisadora do projeto: Isabelle de Araujo Lima e Souza

Contato telefônico: (22) 98104-5345 e-mail: isabelle.araujolina@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 9-9769-0377 e-mail: mgdpereira@terra.com.br

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Link para versão em Libras: <https://youtu.be/c0GcXNiXTf0>

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas**. Aqui nós explicaremos o que é a pesquisa e o que nós queremos fazer. Sua participação é voluntária, ou seja, você pode escolher se quer ou não participar. Caso você aceite participar do estudo, assine no local em que aparece nome do participante.

A pesquisa vai ser feita pela pesquisadora Isabelle de Araujo Lima e Souza, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), RG 20.584.967. A

orientadora da pesquisa é a professora Dra. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio).

Esta pesquisa é para observar a conversa nas aulas de Biologia. Nós vamos filmar as aulas em que você participa e a Isabelle participará das aulas junto com você e fará algumas anotações. Nós não vamos mostrar essas gravações nem anotações para ninguém.

Os benefícios da pesquisa são: ajudar outros surdos que aprenderam Libras mais velhos, contribuir com pesquisas sobre o uso da Libras. Assim, vamos poder ajudar às pessoas surdas a desenvolverem sua linguagem e também suas habilidades sociais em Libras. Os riscos desta pesquisa são mínimos, isso significa que: você pode ficar com vergonha de ser filmado, pode ficar incomodado com a presença de uma pessoa diferente na sala de aula. Mas, caso você se sinta envergonhado e/ou incomodado, nós vamos parar a pesquisa. Você poderá deixar de participar a qualquer momento, se você quiser.

Para contornar os possíveis “danos” ou “riscos”, caso aconteça, nós suspenderemos as filmagens e a pesquisa, em seguida conversaremos com os participantes, em uma linguagem adaptada ao contexto, a fim de esclarecer os possíveis maus entendidos. Esta pesquisa não envolve nenhum custo ou gasto por parte do participante.

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.

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. Nem você nem seus pais/responsáveis precisarão pagar para participar deste estudo. Nós também não vamos pagar a vocês pela participação. Sua participação é voluntária. Você também não precisará comprar nenhum tipo de material. Se tiverem qualquer dúvida, você e seus pais/responsáveis poderão entrar em contato por WhatsApp, em chamadas de vídeo ou ligação comum se possível, Isabelle de Araujo Lima e Souza pelo número (22) 98104-5345. Disponibilizamos também o contato do Comitê de Ética em Pesquisa responsável por resguardar o

compromisso à ética da presente pesquisa: telefone (21) 3527-1618, e-mail: vrac@puc-rio.br.

Este termo terá duas cópias, uma cópia ficará com você e outra com a pesquisadora. Depois da finalização do estudo, a pesquisadora entregará a você e para o adulto que cuida de você um texto com os principais resultados do estudo.

Pedimos a você que nos deixe usar as informações fornecidas apenas para fins acadêmicos e científicos. A qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos e ter acesso aos dados da pesquisa.

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.

Viçosa, MG, _____ de _____ de 2020.

Nome do participante menor

Assinatura do participante menor

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Anexo 4- Termo solicitando a dispensa do TALE escrito para os moradores da zona rural

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



**Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225
– Gávea, CEP: 22453-900.**

**Termo de Dispensa do TCLE para os moradores da zona rural da região da
Zona da Mata Mineira**

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Pesquisadora do projeto: Isabelle de Araujo Lima e Souza

Departamento: Departamento de Letras, doutoranda em Estudos da Linguagem

Contato telefônico: (22) 98104-5345 e-mail: isabelle.araujolima@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 9-9769-0377 e-mail: mgdpereira@terra.com.br

Telefone celular da pesquisadora para contato: (31) 97531-4969

e-mail: isabelle.araujolima@gmail.com

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Nós, pesquisadoras responsáveis pelo projeto intitulado **Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas**, vimos, por meio deste documento, explicitar o motivo da dispensa do Termo de Consentimento Livre Esclarecido escrito para os moradores da zona rural da região da Zona da Mata Mineira.

Muitos pais/responsáveis pelos estudantes que frequentam o projeto de Biologia para surdos na Zona da Mata Mineira são da zona rural e não têm contato com o meio acadêmico, e por isso não dominam a linguagem acadêmica. Assim,

a coordenadora responsável pelo projeto de Extensão BioLibras nos colocou o seu receio de que um termo escrito pudesse afastar os pais do projeto.

Respeitando a individualidade de cada participante, a cultura local, a identidade do projeto de Biologia para surdos, solicitamos a dispensa do TCLE escrito para os moradores da zona rural da região da Zona da Mata Mineira.

Solicitamos que, para esses participantes, o termo seja feito de modo oral e gravado, quando a pesquisadora explicará oralmente, na linguagem da população supracitada, a justificativa, o objetivo e os procedimentos metodológicos que serão utilizados. A pesquisadora dará também explicações sobre os possíveis riscos (mínimos) e a forma de contorná-los; sobre a garantia de indenização diante de eventuais danos provocados pela participação na pesquisa. E informará a respeito da guarda (período e local) dos documentos da pesquisa. A pesquisadora também dará esclarecimentos sobre os benefícios diretos e indiretos; garantirá a liberdade ao participante de interromper sua colaboração sem penalização ou constrangimento e o sigilo, o anonimato, a confidencialidade dos dados e a proteção da imagem.

A pesquisadora disponibilizará uma cópia do áudio do consentimento oral para o participante através de uma mídia física e o áudio original ficará em posse do pesquisador responsável, devidamente catalogado, documentado e arquivado em um banco de dados.

Santo Antônio de Pádua, RJ, 29/01/2020



Isabelle de Araujo Lima e Souza
Doutoranda em Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Maria das Graças Dias Pereira

Maria das Graças Dias Pereira
Professora Associada do Departamento de Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Anexo 5- Termo de uso de dados

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, Rua Marquês de São Vicente, 225
– Gávea, CEP: 22453-900.

Termo de Uso de Dados

Título do projeto: Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas.

Pesquisadora do projeto: Isabelle de Araujo Lima e Souza

Contato telefônico: (22) 98104-5345 e-mail: isabelle.araujolima@gmail.com

Pesquisadora Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 9-9769-0377 e-mail: mgdpereira@terra.com.br

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Nós, pesquisadoras responsáveis pelo projeto intitulado **Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas**, declaramos por meio deste documento que todos os dados gerados na referida pesquisa serão utilizados apenas para o estudo

em pauta. Os resultados da pesquisa poderão servir de subsídios a futuros trabalhos acadêmico-científicos. Todas as informações serão devidamente catalogadas, documentadas e arquivadas em um banco de dados de acesso restrito, em que apenas os pesquisadores integrantes da equipe terão acesso. Esclarecemos ainda que as filmagens feitas das aulas de Biologia para crianças surdas servirão apenas para a análise de dados, não será publicada nenhuma imagem de nenhum participante da pesquisa nem integralmente nem parcialmente em quaisquer trabalhos acadêmicos posteriores a pesquisa. Firmamos o compromisso em preservar a identidade e a integridade dos participantes, por isso não os exporemos de nenhuma forma.

Santo Antônio de Pádua, RJ, 29/01/2020



Isabelle de Araujo Lima e Souza
Doutoranda em Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro



Maria das Graças Dias Pereira
Professora Associada do Departamento de Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Anexo 6- Carta de Anuência



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA GERAL

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Telefone: (31) 3612-5005/5000 – E-mail: dbg@ufv.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que o **Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa**, setor ao qual o projeto de extensão **BioloLibras** coordenado pela professora **Thais Almeida Cardoso Fernandez** está vinculado, tem interesse em participar do projeto de pesquisa proposto pela pesquisadora **Isabelle de Araujo Lima e Souza** com o título: **“Diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas”**, e autoriza a sua execução.

Declaramos ainda conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras. Este órgão está ciente das suas responsabilidades como instituição para o trabalho de campo da pesquisa e com o seu compromisso no resguardo da segurança e do bem estar dos participantes que colaborarão com a pesquisa supracitada, dispondo de infraestrutura para a garantir a segurança e o bem estar.

Esta autorização é condicionada à aprovação final do Comitê de Ética de pesquisa da Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), responsável por sua avaliação e encaminhamento do parecer ao Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa.

Prof. Eduardo de Almeida Marques da Silva
Chefe do Deptº. de Biologia Geral
Matrícula: 10364-0/UUV

Eduardo de Almeida Marques da Silva
Chefe do Departamento de Biologia Geral

Anexo 7- Autorização da responsável pelo local onde será desenvolvida a pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Eu, Thais Almeida Cardoso Fernandez, na qualidade de responsável pelo projeto BioLibras, autorizo a realização da pesquisa intitulada diversidade sinalizada no contexto de sala de aula: um estudo sobre a interação nas aulas de Biologia para crianças surdas, a ser conduzida sob a responsabilidade das pesquisadoras Isabelle de Araujo Lima e Souza, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Maria das Graças Dias Pereira, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Viçosa, 13 de junho de 20 19.

Thais Almeida Cardoso
Assinatura

Profa. Thais A. Cardoso Fernandez
Depto. de Biologia Geral - UFV
Mat. 11136