



**Adriana Baptista de Souza**

**Conflitos na coconstrução de conhecimentos  
por um aluno surdo do ensino fundamental I  
em interação nas aulas de Inglês de uma  
escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro**

**TESE DE DOUTORADO**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**  
Programa de Pós-Graduação em  
Estudos da Linguagem

Rio de Janeiro  
Setembro de 2019



**Adriana Baptista de Souza**

**Conflitos na coconstrução de conhecimentos por  
um aluno surdo do ensino fundamental I em  
interação nas aulas de Inglês de uma escola  
municipal inclusiva do Rio de Janeiro**

**Tese de Doutorado**

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

Orientadora: Profa. Maria das Graças Dias Pereira

Coorientadora: Profa. Aline Nunes de Sousa

Rio de Janeiro  
Setembro de 2019



**Adriana Baptista de Souza**

**Conflitos na coconstrução de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro**

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

**Profa. Maria das Graças Dias Pereira**

Orientadora e presidente  
Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Aline Nunes de Sousa**

Coorientadora  
UFSC

**Profa. Liliana Cabral Bastos**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Profa. Maria Paula Frota**

Departamento de Letras (aposentada) – PUC-Rio

**Profa. Wilma Favorito**

INES

**Profa. Celeste Azulay Kelman**

UFRJ

Rio de Janeiro, 27 de setembro de 2019.

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

### **Adriana Baptista de Souza**

Graduou-se em Letras: português/inglês (UVA/2004) e cursou três especializações: Língua Portuguesa (LLP/2006), Linguística Aplicada: ensino de inglês como língua estrangeira (UERJ/2008), e Tradução: português/inglês (UGF/2010). É mestre em Letras: Linguística pela UERJ (2011) e professora assistente do Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, atualmente na coordenação dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras e do estágio do Bacharelado em Letras-Libras. Engajada em pesquisas envolvendo o ensino/aprendizagem de línguas pelo sujeito surdo nas seguintes áreas do conhecimento: Educação, Sociolinguística (interacional), Linguística (Aplicada), Estudos Surdos e Estudos da Tradução e Interpretação (de línguas de sinais).

### Ficha Catalográfica

Souza, Adriana Baptista de

Conflitos na coconstrução de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro / Adriana Baptista de Souza ; orientadora: Maria das Graças Dias Pereira ; coorientadora: Aline Nunes de Sousa. – 2019.

300 f. : il. ; 30 cm

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

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Coconstrução de conhecimentos. 3. Escola pública. 4. Inclusão escolar de surdos. 5. Inglês. 6. Interação em sala de aula. I. Pereira, Maria das Graças Dias. II. Sousa, Aline Nunes de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400



Ao amor da minha vida, Ygor Faria Paranhos,  
pela compreensão, paciência, dedicação e companheirismo.

## Agradecimentos

Poucos têm o privilégio de serem agraciados com as contribuições de três orientadores durante a sua trajetória no doutorado (ou no mestrado). Por isso, agradeço imensamente às minhas três orientadoras:

- Professora Maria Paula Frota (PUC-Rio), minha orientadora durante os três primeiros anos de curso, que, logo de início, abraçou a minha pesquisa e contribuiu grandemente até o momento do Exame de Qualificação, tendo aceitado, de forma muito generosa, mesmo já afastada do meio acadêmico, participar da Banca de Defesa desta tese;

- Professora Aline Nunes de Sousa (UFSC), minha coorientadora, que contribuiu, com muita dedicação ao longo de todo o processo e de forma muito positiva, mesmo à distância, com sua vasta experiência na área; e

- Professora Maria das Graças Dias Pereira (PUC-Rio), primeiramente, pelo seu parecer favorável ao encaminhamento do meu projeto ao Comitê de Ética da PUC-Rio, que possibilitou que o mesmo fosse, posteriormente, encaminhado à Secretaria Municipal de Educação para a efetivação da pesquisa e, claro, por ter aceitado compor a Banca de Qualificação desta tese, assumindo, a partir de então, o desafio de me orientar, me enlouquecendo com as propostas da sua linha de pesquisa, o que engrandeceu o meu trabalho de forma muito significativa.

À professora Ronice Müller de Quadros (UFSC), por ter participado da Banca de Qualificação desta tese, tendo contribuído para o seu desenvolvimento posterior.

Às professoras Wilma Favorito (INES), Celeste Azulay Kelman (UFRJ) e Liliana Cabral Bastos (PUC-Rio), por terem aceitado compor a Banca de Defesa desta tese, e às professoras Teresa Dias Carneiro (UFRJ) e Priscila Starosky (UFF) por terem aceitado compor o quadro de professores suplentes dessa Banca.

O presente trabalho foi realizado com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço pelo apoio financeiro durante três anos de curso, e ao Departamento de Letras-Libras da Faculdade de Letras da UFRJ, que me

recebeu, após aprovação em concurso público para professora assistente, durante meu quarto ano do doutorado (e mais alguns meses de prorrogação), me oferecendo o apoio necessário para que fosse possível concluir a minha pesquisa.

Ao meu avô Annibal Baptista (*in memoriam*), pelo suporte dado em vida ao longo de toda minha formação, e à minha mãe e avó, que, em muitos momentos, precisaram ter paciência para aguentar a minha impaciência.

Ao meu marido, Ygor, que, além de ter trazido alegria para minha vida durante o processo sofrido de escrita da tese, contribuiu diretamente com esta pesquisa, através de questionamentos acerca do tema, em meio a discussões intermináveis a qualquer hora do dia e da noite, me provocando reflexões, com todo seu poder lógico-linguístico-matemático de argumentação.

A todos os professores, funcionários e colegas da PUC-Rio que, de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram com a concretização desta pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Linguagem, Cultura e Trabalho” (CNPq-PUC-Rio), coordenado pela professora Maria das Graças Dias Pereira, que sugeriram possibilidades para o melhor desenvolvimento desta tese.

Um agradecimento especial aos colegas Glauber Lemos, com quem pude contar durante o processo de transcrição e discussão dos dados, Luiz Carlos Freitas, que me ajudou a superar os desafios encontrados no processo de transição de uma linha de pesquisa para outra, compartilhando conhecimentos sobre a nova orientação teórico-metodológica da minha pesquisa, e à Maria Paula Guimarães, que, após ter se encantado com meus dados, me agraciou com sugestões de referências bibliográficas que lia acerca do tema.

Aos colegas Patrick Rezende e Luciana Ribeiro, com quem pude compartilhar, no início desta longa trajetória, conhecimentos sobre os Estudos da Tradução, bem como as angústias vividas durante esses anos de curso.

Ao Comitê de Ética da PUC-Rio, que aprovou meu projeto, e à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, mais especificamente ao Instituto Helena Antipoff, que autorizou a realização da minha pesquisa na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Um agradecimento mais do que especial à Escola Municipal Mario Claudio, por ter me recebido e aberto suas portas, literalmente, para que fosse possível realizar esta pesquisa.

A todos os participantes da pesquisa – coordenadora pedagógica da escola, professora de Inglês, intérprete educacional, aluno surdo e sua responsável legal –, que, muito generosamente, aceitaram participar da pesquisa e contribuíram diretamente para a sua concretização.

## Resumo

Souza, Adriana Baptista de; Pereira, Maria das Graças Dias; Sousa, Aline Nunes de. **Conflitos na coconstrução de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de Inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2019. 300p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa tem por objetivo principal analisar a interação escolar de um aluno surdo em um contexto praticamente inexplorado no Brasil: as aulas de Inglês como língua estrangeira do primeiro segmento do ensino fundamental de uma escola pública inclusiva. De forma específica, procura-se investigar: (i) como o aluno surdo coconstrói conhecimentos em um contexto multilíngue com três línguas em contato (Inglês, Português e Libras), acrescidas dos sinais caseiros trazidos pelo aluno surdo e da linguagem não verbal que compõe o cenário interacional; (ii) de que forma a interação do aluno surdo com os outros participantes – a professora de Inglês, os colegas ouvintes e a intérprete educacional – impacta a coconstrução de conhecimentos. A abordagem teórico-metodológica é da Linguística Aplicada no âmbito da Microetnografia de sala de aula, com um estudo de caso, de natureza qualitativo-interpretativista, realizado em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro denominada “escola de educação bilíngue (Libras-Português)”. A geração de dados foi feita em 2018. Nos primeiros meses, houve a ambientação da pesquisadora na escola, com observações da rotina escolar e das aulas de Inglês da turma-alvo, registradas em notas de campo. Nesse período, foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica da escola, a professora de Inglês da turma-alvo, o aluno surdo incluído e sua responsável legal, para o mapeamento do contexto escolar, das características dos participantes da pesquisa e das suas perspectivas acerca do objeto de investigação. Após os meses de ambientação, foram feitos registros audiovisuais de aulas de Inglês na turma-alvo, das quais foram selecionadas duas para análise: uma aula sem a presença da intérprete educacional e a outra com a sua presença, o que possibilitou uma comparação entre as estruturas de participação em cada situação para fins de identificar possíveis impactos dessas diferentes configurações na coconstrução de conhecimentos do aluno surdo. Os dados foram transcritos mediante convenções da análise da conversa e de estudos sobre a Libras. A análise de dados indica que, na interação com a professora de Inglês, seus colegas ouvintes e a intérprete, o aluno surdo constrói

afetividades e demonstra conhecimentos acerca dos padrões interacionais de sala de aula. Com a intérprete educacional, em especial, apesar da grande resistência travada pelo aluno, há coconstrução de conhecimentos em Libras e sobre a Libras. Não há evidências, no entanto, de coconstrução de conhecimentos em Inglês ou sobre o Inglês, o que pode ser resultante da abordagem metodológica utilizada, que é baseada na oralidade, não contemplando, portanto, as especificidades do aluno surdo. Há, assim, muitos desafios enfrentados por todos os participantes da pesquisa e, principalmente, pelo aluno surdo no que tange à coconstrução de conhecimentos. Os resultados do estudo podem contribuir para reflexões acerca do processo de inclusão do aluno surdo e da necessidade de adequação metodológica no que tange ao ensino de línguas estrangeiras de modalidade oral-auditiva para surdos do primeiro segmento do ensino fundamental em contexto inclusivo, o que carece de pesquisas atualmente e torna este estudo pioneiro na área.

## **Palavras-chave**

Coconstrução de conhecimentos; escola pública; inclusão escolar de surdos; Inglês; interação em sala de aula; Libras; Português; primeiro segmento do ensino fundamental.

## Abstract

Souza, Adriana Baptista de; Pereira, Maria das Graças Dias (Advisor); Sousa, Aline Nunes de (Co-advisor). **Conflicts in the co-construction of knowledge by a deaf student of the first segment of elementary school in interaction in the English classes of an inclusive municipal school in Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2019. 300p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The main objective of this research is to analyze the school interaction of a deaf student in a context that is practically unexplored in Brazil: the classes of English as a foreign language in the first segment of elementary school in an inclusive public school. Specifically, we seek to investigate: (i) how the deaf student co-constructs knowledge in a multilingual context with three languages in contact (English, Portuguese and Libras), plus the home signs brought by the deaf student and non-verbal language that composes the interactional scenario; (ii) how the deaf student's interaction with the other participants – the English teacher, the hearing peers, and the educational interpreter – impacts the co-construction of knowledge. The theoretical-methodological approach is Applied Linguistics in the scope of Classroom Microethnography, with a qualitative-interpretative-nature-based case study, carried out in a first-year class of elementary school in an inclusive municipal school in Rio de Janeiro called "Bilingual education school (Libras-Portuguese)". The data was generated in 2018. In the first months, the researcher set the scene in the school, with observations of the school routine and the target English classes, recorded in fieldnotes. During this period, semi-structured interviews were also carried out with the pedagogical coordinator of the school, the English teacher of the target group, the deaf student and the person who is legally in charge of him, in order to map the school context, the characteristics of the participants and their perspectives about the research object. After these months, audio-visual records of English classes were taken in the target group, from which two were selected for analysis: one class without the presence of the educational interpreter and the other with her presence, which made possible a comparison among the structures of participation in each situation in order to identify possible impacts of these different settings in the co-construction of knowledge by the deaf student. Data were transcribed through conventions of conversation analysis and studies on Libras. Data analysis indicates that in the interaction with the English teacher, his hearing peers, and the interpreter, the deaf student builds affectivities and demonstrates knowledge about classroom interactional patterns. With the educational interpreter, in particular, despite the

great resistance waged by the student, there is co-construction of knowledge in Libras and about Libras. There is no evidence, however, of co-construction of knowledge in English or about English, which may be the result of the methodological approach used, which is based on orality, and therefore does not contemplate the specificities of the deaf student. There are, thus, many challenges faced by all the participants of the research and, mainly, by the deaf student in which concerns the construction of knowledge. The results of the study may contribute to reflections on the process of inclusion of the deaf student and the need for methodological appropriateness regarding the teaching of oral-auditory foreign languages for the deaf of the first segment of elementary school in an inclusive context, which lacks research and makes this study a pioneer in the field.

## **Keywords**

Coconstruction of knowledge; public school; school inclusion of the deaf; English; classroom interaction; Libras; Portuguese; first segment of elementary school.

## Sumário

1.	Considerações iniciais	16
1.1.	O tema e sua relevância	16
1.2.	Motivação pessoal e profissional	18
1.3.	Perguntas e objetivos da pesquisa	20
1.4.	Orientação teórica e metodológica	22
1.5.	A organização da tese	22
2.	Educação de surdos no Brasil e políticas públicas de inclusão	25
2.1.	Breve panorama histórico da educação de surdos no Brasil	25
2.1.1.	Visão clínica e socioantropológica sobre a surdez	27
2.1.2.	Gestualismo, Oralismo e Comunicação Total	29
2.1.3.	A educação bilíngue de surdos	31
2.2.	A política nacional de educação especial na perspectiva inclusivista	38
2.3.	Escolas de educação bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	41
2.4.	Um olhar sobre os papéis dos intérpretes educacionais em contextos inclusivos	43
3.	O ensino de línguas estrangeiras para surdos no Brasil	47
3.1.	Pesquisas sobre o ensino de língua estrangeiras para surdos no Brasil	47
3.2.	O ensino de Inglês como língua estrangeira (para surdos?) no município do Rio de Janeiro	62
4.	Fundamentação teórico-analítica e metodológica	68
4.1.	Linguística Aplicada na sociedade contemporânea	68
4.2.	A interação e a microetnografia da sala de aula	71
4.2.1.	Análise de elementos verbais e não verbais	73
4.2.2.	Estruturas de participação	75



4.2.3. Construção e tomada de turnos na fala-em-interação em sala de aula	76
4.2.4. Sequências IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação)	77
4.2.5. Coconstrução de conhecimento na interação em sala de aula	80
4.3. Sociolinguística Interacional	83
4.3.1. Encontro social situado	84
4.3.2. Enquadres e alinhamentos	84
4.3.3. Pistas de contextualização	86
4.4. Línguas em contato e conflito linguístico	87
4.4.1. Mistura e alternância de códigos	88
4.4.2. Práticas multilíngues e transidiomáticas	89
4.5 Conflito linguístico <i>versus</i> conflito interacional	93
5. Metodologia de pesquisa	94
5.1. A natureza da pesquisa	95
5.2. O contexto da pesquisa	96
5.3. Os participantes da pesquisa	97
5.4. A ética na pesquisa	98
5.5. Ambientação da pesquisadora na escola	99
5.5.1. Entrevistas com os participantes	102
5.5.2. Observações da pesquisadora	106
5.6. Instrumentos de geração de dados	108
5.7. Tratamento dos dados	109
6. Cenas de uma aula de Inglês sem a mediação de intérprete	113
6.1. Coconstrução de conhecimentos nos minutos iniciais da aula: “agora vamos tentar descobrir qual a cor favorita do Pedro”	115
6.2. Coconstrução de conhecimentos durante a aula de Inglês: “Sh::: >hoje a gente vai aprender o nome de três< [cores]”	124
6.3. Coconstrução de conhecimentos nos minutos finais da aula: “guardar AQUI”	167
7. Cenas de uma aula de Inglês com a mediação de intérprete	171

7.1.	Coconstrução de conhecimentos nos minutos iniciais da aula: “senta ESPERA* não levanta”	173
7.2.	Coconstrução de conhecimentos durante a aula de Inglês: “EI EI C-A-R”	187
7.3.	Coconstrução de conhecimentos nos minutos finais da aula: “NÃO NÃO FIM”	267
8.	Considerações finais	270
9.	Referências bibliográficas	279
	Apêndice I – Entrevistas semiestruturadas	293
	Apêndice II – TCLE para coordenadora pedagógica, professora de Inglês, intérprete educacional e responsável legal do aluno surdo	295
	Apêndice III – TCLE para aluno surdo (menor)	297
	Apêndice IV – TCLE para responsável pelo menor	299

## Lista de abreviaturas e siglas

AEE	Atendimento educacional especializado
ASL	<i>American Sign Language</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EFI	Ensino fundamental I / primeiro segmento do ensino fundamental
EFII	Ensino fundamental II / segundo segmento do ensino fundamental
EJA	Educação de jovens e adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IHA	Instituto Helena Antipoff
ILE	Inglês como língua estrangeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IRA	Iniciação-Resposta-Avaliação
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
L3	Terceira língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TILSP	Tradutor/intérprete de Libras – Português

*Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita.*

Ronice Müller de Quadros

# 1

## Considerações iniciais

A presente pesquisa insere-se em um contexto que tem se (re)configurado constantemente no Brasil, tendo em vista a luta política dos surdos – e dos aliados e defensores do movimento social surdo – pelo seu reconhecimento enquanto sujeitos que, dadas as suas especificidades, constituem-se como membros de uma comunidade linguístico-cultural minoritária em seu país, denominada Comunidade Surda (STROBEL, 2009). Essa luta vem trazendo gradativos avanços legais favoráveis ao desenvolvimento da Comunidade Surda Brasileira, o que acaba demandando adequações nas mais diversas esferas sociais, de forma que sejam respeitados seus direitos como cidadãos surdos, sujeitos que têm sua própria língua e, conseqüentemente, sua própria cultura (SACKS, 1998). Tais peculiaridades impactam diretamente a forma de pensar a educação de surdos, que tem sido alvo de reflexão nos últimos anos, tanto na esfera política quanto no meio acadêmico, com reflexos nos processos de inclusão social e educacional.

Com desenvolvimento em diversos estados do país, os estudos sobre a educação de surdos no Brasil vêm ganhando cada vez mais espaço no meio acadêmico graças à luta política da Comunidade Surda e suas conseqüentes conquistas, que vão além do âmbito educacional, promovendo maior visibilidade das questões relacionadas aos seus direitos como minoria linguística no país.

### 1.1.

#### O tema e sua relevância

O tema da educação de surdos no Brasil (CAPOVILLA, 2000), bem como a importância da língua de sinais na construção da identidade surda, tem sido alvo constante de discussão no meio acadêmico, tendo em vista os diversos documentos legais que vêm sendo atualizados no sentido de se dar maior visibilidade às questões surdas, o que nos dá indícios da relevância e atualidade do tema. Alguns desses documentos serão apresentados de forma resumida e discutidos brevemente no capítulo 2.

As leis existem, com falhas e limitações, mas percebe-se que têm operado um grande avanço nos últimos anos. Os surdos vêm construindo uma história de lutas, sobretudo a partir do final do século passado: lutam pela melhoria da sua cidadania, conquistando novos espaços na sociedade, no meio acadêmico e no

mercado de trabalho; lutam por melhorias nas leis atuais e por novas leis que contemplem suas especificidades linguístico-culturais. Aos poucos, tudo isso vai ganhando forma na teoria e na prática, mas ainda são necessários muitos programas de implementação, fiscalização e desenvolvimento constantes.

No Brasil, apesar do crescente interesse na área, ainda são insuficientes os estudos sobre a Libras e a educação de surdos, bem como sobre os próprios sujeitos surdos e seus momentos de interação. Há ainda muita carência na literatura sobre esses temas, especialmente no que tange ao ensino de língua estrangeira. Essa carência aguçou meu interesse na realização da presente pesquisa, que traz em si mesma a possibilidade de contribuição com os avanços científicos na área. Existe, portanto, nesta pesquisa, além da relevância ligada ao meu próprio desenvolvimento profissional e acadêmico, grande relevância social e acadêmica de forma geral.

No âmbito educacional, contexto desta pesquisa, existe, de um lado, a proposta de uma educação bilíngue para surdos, dado o reconhecimento da sua condição de sujeitos bilíngues, que, enquanto minoria usuária da Libras, estão imersos em uma sociedade majoritariamente usuária da Língua Portuguesa, língua nacional, devendo ter acesso a ela através da modalidade escrita, conforme orienta o Decreto 5.626/2005; por outro lado, há no Brasil uma tendência ao sistema de inclusão, que prevê que todos os alunos tenham direito de acesso à educação na rede regular de ensino, sendo que os alunos que apresentem algum tipo de deficiência tenham acesso a um atendimento educacional especializado, que pode contar com a presença de profissionais de apoio no horário escolar, bem como atividades articuladas no contraturno.

Em âmbito nacional, o currículo, tal como hoje se apresenta, traz a exigência de, pelo menos, uma língua estrangeira a partir do ensino fundamental II (EFII), com início no sexto ano. Dependendo da disponibilidade de professores de língua estrangeira (LE) na unidade escolar, o aluno poderá ter aulas de Inglês no sexto ano, aulas de Espanhol no sétimo, aulas de Francês no oitavo e aulas de Inglês novamente no nono ano, por exemplo. Dados os malefícios dessa instabilidade de LEs, e o fato de a cidade do Rio de Janeiro sediar os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016, a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro criou, através do Decreto 31.187 de 2009, o Programa Rio Criança Global, “que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação” (artigo 1º). Assim, desde o ano de 2010, os alunos de primeiro a nono anos do ensino fundamental têm a garantia de acesso ao ensino

de Inglês como língua estrangeira (ILE) na escola, sendo facultado o ensino concomitante de outra(s) língua(s) estrangeira(s), a critério de cada unidade escolar.

Torna-se fundamental que o contexto de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos seja alvo de investigação pelos estudiosos da área, já que a língua estrangeira passa a ser, para esse público, uma terceira língua, considerando que a Libras, de modalidade gestual-visual, é sua primeira língua, e a Língua Portuguesa, de modalidade oral-auditiva, é sua segunda língua, sendo trabalhada apenas na modalidade escrita no ambiente escolar.

A lei brasileira – através do Decreto 5.626/2005 – faculta o direito de acesso do aluno surdo ao ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa, desde que seja opção dos pais e articulado ao trabalho de profissionais da área da saúde, fora da carga horária curricular de sala de aula.

O Inglês, no caso da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, é, portanto, a terceira língua do surdo que, assim como a Língua Portuguesa, precisa ser trabalhada na sua modalidade escrita por ser uma língua oral-auditiva ensinada a pessoas que possuem (algum grau de) perda auditiva.

Sendo assim, a modalidade escrita é plenamente compatível com as características sensoriais desse público, pessoas essencialmente visuais (com exceção dos surdo-cegos). No entanto, o Decreto que institui o Programa Rio Criança Global, em seu artigo 1º, como vimos anteriormente, apresenta o ensino de Língua Inglesa a partir do primeiro ano do ensino fundamental com enfoque na conversação, não contemplando, assim, as especificidades do aluno surdo.

## **1.2. Motivação pessoal e profissional**

A pesquisa origina-se em um interesse pessoal e profissional em entender melhor o processo de ensino/aprendizagem de ILE para/por crianças surdas do ensino fundamental I (EFI) incluídas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, dado o impasse mencionado acima e minha trajetória acadêmico-profissional, que fez suscitar questionamentos acerca do tema.

Toda a minha formação acadêmica na área de Letras – desde a licenciatura em Português/Inglês (Universidade Veiga de Almeida, 2004) até o presente curso de doutorado em Estudos da Linguagem (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), passando pelos cursos de especialização em Língua Portuguesa

(Liceu Literário Português, 2006), Linguística Aplicada (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008), Tradução: Português/Inglês (Universidade Gama Filho, 2010), e o mestrado em Linguística (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011) – revela meu grande interesse pelo estudo de línguas e da linguagem de modo geral.

Profissionalmente, realizei-me lecionando Língua Inglesa em escolas e cursos de idiomas, tendo iniciado a carreira no magistério em 2002. Dediquei-me, de 2010 a 2017, ao ensino de Língua Inglesa para crianças do EFI na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, o que justifica meu interesse em pesquisar tal contexto. Durante todo esse tempo lecionando Língua Inglesa, sempre tive interesse em aprender outras línguas, e aprendi Espanhol e um pouco de Francês.

Em 2011 deparei-me com a possibilidade de conhecer a Língua Brasileira de Sinais e resolvi estudá-la, mesmo nunca tendo tido contato com surdos na vida. O contato, durante o curso, com a professora surda (e, através dela, com a cultura surda), e com a sua história de vida, que abarca questões ligadas à aquisição e desenvolvimento da linguagem fez-me levantar diversas questões sobre o processo de ensino/aprendizagem do surdo e, principalmente, sobre o ensino de Inglês para surdos brasileiros em contextos inclusivos, tendo em vista minha experiência profissional como professora de Inglês na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Como vimos acima, a referida rede escolar busca cumprir, desde 2010, a exigência legal de oferta do ensino de Inglês como disciplina curricular obrigatória do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. As unidades escolares podem ofertar também outras línguas estrangeiras, dependendo da disponibilidade de professores, mas o ensino de Inglês, no ano de 2010, torna-se obrigatório desde o primeiro ano do ensino fundamental nas escolas municipais do Rio de Janeiro<sup>1</sup>. Atualmente, essas escolas devem apresentar em sua grade curricular dois tempos de aulas semanais de Inglês desde o primeiro ano do ensino fundamental.

O ensino de ILE no primeiro segmento do ensino fundamental é focado na oralidade, principalmente no primeiro e no segundo ano, pois é quando todos os esforços se concentram na alfabetização dos alunos em Língua Portuguesa. Inicia-se um trabalho gradativo de reconhecimento da língua estrangeira escrita no terceiro ano, que avança para um trabalho, também gradativo, de produção escrita no quarto e quinto anos, mas ainda com foco principal na oralidade.

---

<sup>1</sup> Antes dessa data o ensino de Inglês era obrigatório apenas no segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, do sexto ao nono ano. O primeiro segmento não contava com aulas de língua estrangeira.



Quando ainda era professora da rede, em visitas ao Instituto Helena Antipoff (IHA)<sup>2</sup>, descobri que as aulas de Inglês eram opcionais para os surdos, visto que a eles já é garantido o acesso a duas línguas: a Libras, sua primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa escrita, sua segunda língua (L2). No entanto, facultar o ensino de Inglês a esses alunos pode lhes tirar (caso os responsáveis optem pela não inclusão da criança surda na referida disciplina) os benefícios do aprendizado de uma língua estrangeira, que são bem diferentes daqueles proporcionados pelo aprendizado de uma segunda língua nacional.

Faz-se necessário haver uma atenção especial à capacitação de profissionais, bem como uma implementação de ações pedagógicas, enfim, todo um planejamento em prol de um processo de inclusão eficiente, que garanta todos os direitos à criança surda, incluindo o aprendizado da sua primeira língua, a Libras (bem como o acesso a informações através dela), o aprendizado da Língua Portuguesa (língua nacional) escrita como segunda língua, e o aprendizado de uma língua estrangeira, no caso da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, o Inglês, disciplina obrigatória na matriz curricular desde o primeiro ano do ensino fundamental, que, para o surdo, terá *status* de terceira língua (L3).

### **1.3. Perguntas e objetivos da pesquisa**

No contexto delineado, ao considerarmos as peculiaridades do aluno surdo, podemos encontrar, pelo menos, dois impasses. O primeiro, ligado ao trabalho do intérprete educacional, profissional contratado para atuar em sala de aula junto ao(s) aluno(s) surdo(s), diz respeito aos limites entre a sua formação e as exigências para sua atuação no ambiente escolar: o intérprete educacional, habilitado e contratado para interpretar utilizando o par linguístico Libras-Português, deverá, no ambiente escolar, interpretar todas as disciplinas, o que inclui, além do conhecimento das diferentes disciplinas escolares (matemática, ciências, etc.), a(s) língua(s) estrangeira(s) lecionada(s) naquela escola, que ele não necessariamente domina. Além disso, temos um segundo impasse, mais relacionado ao aluno surdo: o Decreto 5.626 de 2005 enfatiza a necessidade de se ensinar para o surdo a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A premissa é a mesma no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras de modalidade oral-auditiva para surdos. No entanto, como vimos acima, o ensino

---

<sup>2</sup> Centro de Referência em Educação Especial da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

de ILE no EFI baseia-se, se não exclusivamente, como acontece no primeiro e no segundo anos, majoritariamente, como é o caso do terceiro, quarto e quinto anos, na oralidade.

É com base nos desafios discutidos que a presente pesquisa, como detalharemos no capítulo de metodologia de pesquisa, toma a forma de um estudo de caso e visa a responder aos seguintes questionamentos específicos:

1- Como o aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental coconstrói conhecimentos em um contexto multilíngue com três línguas em contato (Inglês, Português e Libras), acrescidas dos sinais caseiros trazidos pelo aluno surdo e a linguagem não verbal que compõe o cenário interacional?

2- De que forma a interação do aluno surdo com os outros participantes – a professora de Inglês, os colegas ouvintes e a intérprete educacional – impacta a coconstrução de conhecimentos?

A proposta consiste, assim, em investigar, mais especificamente, uma turma de primeiro ano, dadas as suas peculiaridades, que aumentam os desafios encontrados nesse contexto: o aluno surdo de primeiro ano, em geral, chega à escola sem domínio da Libras e da Língua Portuguesa. Ele chega, no entanto, com uma linguagem própria, em geral desenvolvida em casa, com a família, para fins de comunicação, o que pode incluir tentativas de oralização, bem como sinais caseiros. Além disso, nesse ano escolar, as aulas de Inglês são focadas exclusivamente na oralidade. A recomendação do Decreto 5.626, no entanto, é de que as línguas oral-auditivas sejam trabalhadas apenas na modalidade escrita no horário escolar, ficando o trabalho de oralização para ser trabalhado no contraturno, em parceria com o setor da saúde, caso esse seja o desejo da família e/ou do aluno surdo.

Conforme veremos no capítulo 2, há algumas escolas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro chamadas de escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa). O fato de tais escolas, dada sua denominação, parecerem abordar as questões linguísticas e educacionais dos alunos surdos de forma diferenciada, com metodologias específicas, fez com que me interessasse nelas como espaço para a realização desta pesquisa, que visa, de maneira específica, a analisar os processos de construção de conhecimentos do aluno surdo, no âmbito das interações de sala de aula, em cenas com e sem a presença do profissional tradutor/intérprete. Assim será possível fazer uma comparação entre

as diferentes estruturas de participação envolvendo o aluno surdo e analisar de que forma tais relações impactam a construção de conhecimentos desse aluno, levando em conta as três línguas e outras formas de linguagem que permeiam o cenário interacional.

Após a análise de dados, faremos um contraponto entre os resultados obtidos e o que discutimos anteriormente, de forma que seja possível articular o trabalho de campo às discussões teóricas acerca do ensino de Inglês para surdos em contexto inclusivo, abarcando as políticas públicas linguísticas e educacionais que tangenciam a educação de surdos no Brasil.

#### **1.4. Orientação teórica e metodológica**

As perguntas de pesquisa apresentadas são o norte da investigação, que, por sua vez, baseia-se no quadro teórico-metodológico da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), no âmbito da Microetnografia de sala de aula (GARCEZ, 2008) e da Sociolinguística Interacional (RIBEIRO & GARCEZ, 2013), cujas discussões serão tratadas no capítulo 4, dedicado à apresentação da fundamentação teórico-analítica e metodológica da pesquisa. Por se tratar de um contexto multilíngue, as reflexões teóricas adentram ainda o campo das línguas em contato e do conflito linguístico (CAVALCANTI & SILVA, 2016).

No que tange à orientação metodológica da pesquisa, pode-se dizer que ela é caracterizada como um estudo de caso (CHIZZOTTI, 2014), e apresenta uma natureza qualitativo-interpretativista de caráter naturalístico, com suporte metodológico da microanálise etnográfica (ERICKSON, 1996). Para os fins da análise dos dados, os mesmos foram transcritos mediante convenções da análise da conversa (LODER & JUNG, 2008) e de estudos sobre a Libras (FELIPE, 2009).

#### **1.5. A organização da tese**

A presente tese está dividida em nove capítulos, dos quais o primeiro é esta introdução, que traz algumas considerações iniciais sobre o tema central desta pesquisa, minhas motivações para a sua realização, perguntas norteadoras com os objetivos que visio a alcançar, meu posicionamento teórico-metodológico e a organização estrutural da tese, que aqui se apresenta.

Após essas considerações iniciais, apresentam-se, no capítulo dois, aspectos históricos e metodológicos concernentes à da educação de surdos no Brasil, bem como as políticas públicas linguísticas e educacionais que norteiam a área, com um olhar especial para as escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e os intérpretes educacionais, tendo em vista a necessidade prática de esse profissional assumir papéis diferentes daqueles aos quais são designados, dados os desafios inerentes ao processo de inclusão escolar do surdo.

O capítulo três traz uma revisão da literatura acerca do tema central da pesquisa: o ensino de línguas estrangeiras para surdos no Brasil. Tal revisão consiste em um levantamento de trabalhos realizados na área e comentários acerca dos mesmos. Além disso, trata-se de questões teórico-metodológicas relacionadas ao ensino de ILE no município do Rio de Janeiro, com foco no público surdo e sua diversidade linguístico-cultural.

O capítulo quatro apresenta o embasamento teórico-metodológico da pesquisa, que é centrada no campo da Linguística Aplicada, no âmbito da Microetnografia de sala de aula, em articulação com a Sociolinguística Interacional e teorias sobre línguas em contato, conflito linguístico e interacional.

O capítulo cinco trata da metodologia de pesquisa utilizada e dos procedimentos éticos, com a apresentação do contexto da pesquisa, seus participantes e detalhamento dos meses de ambientação da pesquisadora na escola, os quais, por sua vez, contemplam entrevistas com os participantes e observação de aulas. Além disso, o capítulo cinco apresenta os instrumentos utilizados na geração dos dados e a forma como os dados foram tratados.

Os capítulos seis e sete destinam-se à apresentação das análises dos dados gerados na turma-alvo, sendo o capítulo seis dedicado à análise das interações em uma aula de Inglês sem a presença da intérprete educacional e o capítulo sete com a presença da intérprete. Cada um desses capítulos é subdividido em seções que visam a promover um melhor entendimento das interações em cada momento da aula: um momento inicial, em que a professora entra, cumprimenta os alunos, organiza a sala e distribui os materiais; o momento da aula propriamente dito, em que a professora se propõe a ensinar itens lexicais em Inglês e propõe tarefas a serem realizadas pelos alunos; e um momento final, em que a professora encerra a aula e pede para que os alunos arrumem seus materiais.

O capítulo oito apresenta as considerações finais, em uma retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa, com a apresentação das contribuições do estudo e seus possíveis desdobramentos.

Por fim, no capítulo nove, estão as referências bibliográficas que embasaram, de forma direta ou indireta, a redação desta tese, seguidas de quatro apêndices que se referem às entrevistas de pesquisa semiestruturadas e aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (sendo um termo para os alunos surdos menores; outro para os responsáveis dos menores autorizando a sua participação na pesquisa; e um termo para a equipe gestora da escola, professores, intérpretes e responsáveis de alunos surdos, que também assinam como participantes da pesquisa, já que são entrevistados).

## 2

### **Educação de surdos no Brasil e políticas públicas de inclusão**

Este capítulo visa a apresentar, primeiramente, um breve panorama da história da educação de surdos no Brasil, dentro da perspectiva dos Estudos Surdos, que, hoje, prioriza uma visão socioantropológica da surdez, e, posteriormente, as políticas públicas de inclusão e alguns dos seus desdobramentos. Por fim, apresentam-se as escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, que são escolas inclusivas, e alguns papéis desempenhados pelo intérprete educacional, profissional essencial em contextos de inclusão escolar.

#### **2.1.**

#### **Breve panorama histórico da educação de surdos no Brasil**

A existência de surdos é tão antiga quanto a da humanidade. E onde há surdos há formas de comunicação sinalizada. No entanto, foi apenas na década de 1960 que surgiram os primeiros estudos científicos sobre uma língua de sinais, a *American Sign Language* (ASL). O norte-americano William Stokoe foi o responsável por esses primeiros estudos, os quais foram o pontapé para que a linguística, que se ocupava das línguas oral-auditivas, expandisse, em diversos países, sua área de atuação científica, abarcando também as línguas de sinais como objeto de estudo e pesquisa.

No Brasil, os primeiros estudos sobre as línguas de sinais aconteceram por volta de 1980, quando se começou a difundir a ideia de que a língua de sinais não era um conjunto de gestos ou mímicas, mas uma língua de fato, com toda a sua complexidade lexical e estrutural: “[...] as línguas orais e as línguas de sinais são similares em seu nível estrutural, ou seja, são formadas a partir de unidades simples que, combinadas, formam unidades mais complexas” (GESSER, 2009). No entanto, foi apenas em 2002, com a Lei nº 10.436, regulamentada em 2005 pelo Decreto nº 5.626, que a Libras foi oficializada pelo governo brasileiro, o que fez alavancar o interesse pelos estudos científicos sobre a Libras e questões relacionadas à comunidade surda brasileira.

[...] as duas [ASL e Libras] foram influenciadas diretamente pela língua de sinais francesa (nos Estados Unidos pela ida do professor Laurent Clerc em 1816, e no Brasil pela vinda do professor Eduard Huet em 1855). (WILCOX & WILCOX, 2005, p. 8).

Nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet (norte-americano que, em 1816, interessou-se pela educação de surdos), juntamente com Laurent Clerc (surdo graduado da Escola de Paris), estabeleceram a primeira escola de surdos após terem estudado, na França, os métodos de educação de surdos, e a língua sinalizada local. Com o intuito de atenderem às necessidades das crianças surdas norte-americanas, eles fizeram adaptações na língua sinalizada utilizada em Paris.

As modificações que ambos implementaram foi uma adaptação para as regras do Inglês: foram inventados sinais para as terminações verbais, os artigos, as preposições etc. [...] Em escritos da época, esse sistema de sinais era chamado de sinais metódicos. (WILCOX & WILCOX, 2005, p. 41).

Apesar de seus alunos utilizarem os sinais metódicos, Gallaudet e Clerc perceberam que eles usavam também outros sinais nos momentos de interação entre eles. Era a língua natural utilizada pelos surdos norte-americanos no dia-a-dia, marcada por elipses, inversões de expressões, entre outras características. Assim se misturaram os sinais metódicos (herdados do que hoje se conhece como língua de sinais francesa) aos sinais locais (língua nativa), originando o que hoje se chama ASL.

Já no Brasil, a Libras começou a se estabilizar enquanto língua em 1857 com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – no Rio de Janeiro. Dom Pedro II convidou o professor surdo Francês Eduard Huet para trabalhar com surdos no Brasil. Na França, ele utilizava o chamado método combinado, criado por Abbé Charles Michel de L'Épée: era uma combinação do tradicional oralismo (ensino da língua falada através da língua falada) com um método que se utilizava da língua de sinais dos alunos para o ensino da língua falada do país. A fundação do INES em 1857 pelo professor Huet contribuiu para a mistura da língua de sinais francesa, trazida por ele, com a língua de sinais local, utilizada por surdos brasileiros de diversas regiões do país, o que resultou no que hoje conhecemos por Libras – Língua Brasileira de Sinais (FELIPE, 2009).

### 2.1.1.

#### Visão clínica e socioantropológica sobre a surdez

Há duas visões concorrentes hoje sobre a surdez: a visão clínica e a socioantropológica. A primeira, de acordo com a qual a surdez é uma patologia, tem sua origem na Idade Antiga, época em que o surdo era visto como uma pessoa portadora de um defeito, castigada pelos deuses ou limitada intelectualmente. A não verbalização significava ausência de linguagem e, conseqüentemente, de pensamento. O surdo era rejeitado e, muitas vezes, executado por sua “incapacidade”.

[...] os que têm surdez pré-linguística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro — sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais. Foi por esse motivo que os natissurdos, ou, em Inglês, “*deaf and dumb*”, foram julgados “estúpidos” por milhares de anos e considerados “incapazes” pela lei ignorante — incapazes para herdar bens, contrair matrimônio, receber instrução, ter um trabalho adequadamente estimulante — e que lhes foram negados direitos humanos fundamentais. (SACKS, 1998, p. 12).

É muito comum a percepção daquilo que difere do padrão como algo incorreto, desviante, deficiente, anormal. Sob o domínio de uma lógica binária dicotomizante, que até hoje predomina, o surdo é tido como elemento “negativo” em oposição ao elemento “positivo”, sendo esse último a referência, o padrão, o “normal”. Isso acontece nos mais diferentes campos de nossas vidas em sociedade, no que se refere aos mais diferentes valores. Nos campos da ética e da estética, por exemplo, o errado e o feio se dão em oposição ao certo e ao belo, sendo esses o padrão. Da mesma maneira verifica-se essa lógica binária e, mais do que isso, hierarquizante, que considera o ouvinte não apenas o sujeito “normal” como também superior ao surdo, esse colocado no espaço inferior da “anormalidade”.

Ao trazer essa polêmica questão, baseio-me na reflexão feita por Freud no que tange à dicotomia normal/patológico quando ele aborda o tema das neuroses. “Na verdade, toda pessoa normal é apenas normal na média. Seu ego aproxima-se do ego do psicótico num lugar ou noutro e em maior ou menor extensão”, escreveu ele em 1937, ao questionar a possibilidade da “cura” pela psicanálise,



ou seja, de se “chegar a um nível de normalidade psíquica absoluta” e definitiva (ESB, 1996, v. XXIII, p. 251 e 235). Ao negar a existência da normalidade como um absoluto, ou, se preferirmos, ao redefini-la como uma “ficção ideal”, como um conceito apenas operacionalmente necessário à construção da psicanálise como ciência, Freud critica a tradição que opta por uma forma ou elemento possível em detrimento de inúmeras outras possibilidades igualmente legítimas.

Proponho, com Freud, procurarmos assumir uma outra lógica, que pode até render-se à atual necessidade empírica (historicamente construída) dos termos “surdo” e “ouvinte”, mas que critica os sentidos absolutizantes e excludentes que lhes são atribuídos. A audição, afinal, pode-se dar em diferentes graus, entre a sua plenitude e a sua inexistência, o que significa que, analogamente ao que fez Freud, é preciso ressignificar as noções de audição e de surdez, o que, aliás, já vem sendo feito. Na esteira dessa revolução freudiana, o filósofo Francês Jacques Derrida desenvolve a sua desconstrução da metafísica, tendo como um dos seus principais alvos de crítica essa lógica binária dicotomizante.

A percepção da situação dos surdos se alterou radicalmente em meados do século XVIII com o caso do “Menino Selvagem”.

O Menino Selvagem nunca adquiriu uma língua, seja qual for a razão ou as razões. Uma possibilidade, considerada de forma insuficiente, é a de que, por estranho que pareça, nunca o tenham exposto à língua de sinais, sendo ele continuamente (e em vão) forçado a tentar falar. Mas quando foram feitas tentativas apropriadas de comunicar-se com os “*deaf and dumb*”, ou seja, por meio da língua de sinais, eles se revelaram notavelmente educáveis e de pronto mostraram ao assombrado mundo que eram capazes de ingressar por completo na cultura e na vida. (SACKS, 1998, p. 13).

Os estudos contemporâneos sobre surdez tendem a considerar o surdo como um sujeito que, como outro qualquer, é constituído no simbólico, feito de linguagem e de cultura. A essa constituição básica vêm somar-se traços identitários particulares ligados à diversidade sensorial comum aos surdos, que pode variar em diversos graus de intensidade.

As conquistas dos movimentos sociais, em especial, as dos movimentos surdos deslocaram a questão da diferença de ser surdo – como elemento nucleador de um povo – da condição auditiva; um povo, ou comunidade, com cultura própria. Os surdos são diferenciados pela lei de Libras, do ponto de vista sociolinguístico, como pessoas surdas usuárias de uma língua – a Libras. (BRASIL, 2014, p.3)

Vale destacar uma importante diferença entre “povo surdo” e “comunidade surda”. O povo surdo constitui-se por sujeitos unidos por um traço comum, no caso, a surdez. Já a comunidade surda envolve todos os sujeitos, surdos ou

ouvintes, unidos por uma causa comum, no caso a causa surda. A comunidade surda abarca familiares de surdos, professores, intérpretes e qualquer sujeito interessado nas questões relacionadas ao povo surdo, sua língua e cultura. (STROBEL, 2009)

A comunidade surda hoje rejeita a visão clínica do surdo como deficiente originada na Idade Antiga. Defende-se a visão antropológico-linguística do surdo (SACKS, 1998), que o considera como um sujeito física e intelectualmente capaz, possuidor de linguagem e, portanto, com capacidade de agir no mundo, bastando apenas que desenvolva uma língua, com a qual seja capaz de apreender o mundo e nele se expressar, assim constituindo, em contato com seus pares linguísticos, uma identidade cultural.

Há uma grande diferença entre ouvir e escutar. Os Surdos podem ouvir mais que você, no sentido que eles captam uma gama de informações às quais você pode não estar atento naquele momento. Isso quebra um paradigma preconceituoso sobre o que seria a surdez. Deficiência? Não! Trata-se, na verdade, e, sem nenhum favor, de diversidade funcional (CARVALHO, 2013, p. 10).

O surdo é, portanto, ao invés de deficiente, sujeito eficiente que integra uma minoria linguístico-cultural, fato já reconhecido pelas leis brasileiras mais recentes, apesar de ainda referirem-se ao surdo como deficiente, termo clínico baseado na tradicional lógica dicotomizante que o coloca em oposição ao sujeito ouvinte pela diferença sensorial que se estabelece entre eles. Tais leis demonstram uma evolução no sentido de que, sendo observadas cronologicamente, passam a reconhecer o *status* linguístico da Libras e o surdo como um sujeito de direitos, que, tendo sua própria língua, tem sua própria cultura e, conseqüentemente, sua própria forma de ver o mundo, e especificidades que devem ser levadas em conta para garantir um processo educacional eficiente.

### **2.1.2. Gestualismo, Oralismo e Comunicação Total**

Historicamente, os surdos já passaram por diversas fases no que concerne ao seu processo educacional. “A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século XV” (GOLDFELD, 1997, p. 28). Os primeiros educadores de surdos começaram a surgir a partir do século XVI. Neste século, na Espanha,

o monge beneditino Pedro Ponde de Leon (1520-1584), ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía [o que hoje se conhece pelo nome de] datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos. (GOLDFELD, 1997, p. 28).

Em 1750, na França, Abade Charles Michel de L'Épée, acreditando que o surdo deveria ter acesso público e gratuito à educação, transformou sua casa em escola e ensinava os sinais metódicos, mistura dos sinais utilizados no dia a dia pelos surdos com a gramática francesa. Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinick fundou a primeira escola pública de surdos baseada no método oral, tendo surgido, neste momento,

[...]as primeiras noções do que hoje constitui a filosofia educacional Oralista, filosofia que acredita ser o ensino da língua oral, e a rejeição à língua de sinais, a situação ideal para integrar o surdo na comunidade geral. (GOLDFELD, 1997, p. 29)

A comunidade científica da época confrontou as duas metodologias – a **gestualista**, de L'Épée, e a **oralista**, de Heinick, – e foi favorável à de L'Épée.

Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano interessado em obter mais informações sobre a educação de surdos, seguiu para a Europa. Na Inglaterra, encontrou-se com a família Braidwood, que utilizava apenas a língua oral na educação de surdos, e na França, com o Abade L'Épée, que utilizava o método manual. (GOLDFELD, 1997, p. 29).

Na impossibilidade de aprender o método **oralista** na Inglaterra, restou a Gallaudet aprender o método **gestualista** na França, que foi levado aos Estados Unidos por ele e Laurent Clerc (aluno de L'Épée na França), os quais fundaram a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, onde, em 1850, a ASL começou a ser usada nas escolas, e onde, em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos: Universidade Gallaudet.

No Brasil, o professor surdo Francês Hernet Huet fundou, em 1857, o que hoje se conhece por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que utilizava a língua de sinais.

Com a morte de Laurent Clerc, em 1869, o **Oralismo** volta a ganhar força, pois os avanços tecnológicos da época favoreciam o aprendizado da língua oral pelo surdo, e os profissionais que investiam nisso acreditavam que a língua de sinais era prejudicial a esse aprendizado.

Em 1880, no Congresso Internacional de Educação de Surdos, conhecido como Congresso de Milão, os métodos utilizados na educação de surdos foram

colocados em votação, tendo sido aprovado o **Oralismo** e proibido o uso da língua de sinais.

Em 1911, no Brasil, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o Oralismo puro em todas as disciplinas. Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora Ana Rímola de Faria Doria, com assessoria da professora Alpia Couto, proibiu a língua de sinais oficialmente em sala de aula. Mesmo com todas as proibições, a língua de sinais sempre foi utilizada pelos alunos nos pátios e corredores da escola. (GOLDFELD, 1997, p. 32).

Era grande a insatisfação de educadores e de surdos com o **Oralismo**. “Para as crianças surdas pré-linguais, esse meio de comunicação é insuficiente” (STRNADOVA, 2000, p.47), já que elas eram apenas treinadas a lerem os lábios<sup>3</sup> e a articularem sons que elas não ouviam.

O Oralismo dominou em todo o mundo até a década de 1970, ano em que William Stokoe publicou o artigo “Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the American Deaf”, demonstrando que a ASL é uma língua com todas as características das línguas orais. [...] Naquela década, Dorothy Schifflet, professora e mãe de surdo, começou a utilizar um método que combinava a língua de sinais em adição à língua oral, leitura labial, treino auditivo, e alfabeto manual. (GOLDFELD, 1997, p. 31).

O método utilizado por Dorothy Schifflet, hoje conhecido como **Comunicação Total**, ao utilizar todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, priorizava a comunicação e não a língua, e foi adotado pela Universidade de Gallaudet, que se tornou o maior centro de pesquisa nessa área.

A **Comunicação Total** chegou ao Brasil no fim da década de 1970 com a visita de Ivete Vasconcelos, professora de surdos na Universidade de Gallaudet.

### 2.1.3. A educação bilíngue de surdos

Finalmente, na década de 1980 (com mais adeptos a partir da década de 1990), surge o **Bilinguismo**, com a crença de que os surdos, em algumas situações, poderiam precisar utilizar a língua de sinais, e, em outras, a língua oral, e não as duas concomitantemente como vinha sendo feito no método da **Comunicação Total**. O Bilinguismo reconhece as línguas de sinais como

---

<sup>3</sup> A leitura labial é uma técnica bastante limitada e não substitui, sobremaneira, a aquisição natural de uma língua com acesso pleno. “Eles [os surdos] entendem apenas uma pequena fração das palavras ditas e o restante tentam entender pelo contexto” (STELLE & STRIEICHEN, 2013).

sistemas linguísticos genuínos e como a língua materna dos surdos, enquanto a língua oficial da nação ganha o *status* de segunda língua para os cidadãos surdos.

O **Bilinguismo** surge no Brasil ainda na década de 1990 com as pesquisas da professora Lucinda Ferreira Brito, que, em princípio, batizou a Língua Brasileira de Sinais de LSCB (língua de sinais dos centros urbanos brasileiros), diferenciando-a da LSKB (língua de sinais Kaapor brasileira), utilizada pelos índios Urubu-Kaapor do Maranhão. Passa-se a utilizar, a partir de 1994, a denominação dada pela comunidade surda: Libras.

No Brasil, gestualismo, oralismo, comunicação total e bilinguismo ainda convivem, mas o Decreto 5.626/2005 foi o marco divisor da educação bilíngue, que rompe radicalmente com a proposta oralista. Pelo decreto, o ensino da modalidade oral do Português fica restrito às famílias/alunos que quiserem, fora do horário de aula, feito por profissionais da voz (o fonoaudiólogo), ou seja, em parceria com o setor da saúde, e não pelo professor e em horário escolar, que, hoje, deve priorizar o bilinguismo: língua de sinais como a primeira língua do surdo e o Português escrito como sua segunda língua. A reivindicação por uma educação bilíngue para surdos tem sido alvo de discussões no meio político e acadêmico, visto que o reconhecimento da sua necessidade ainda não garante, em nosso país, sua execução efetiva na prática.

No que tange à educação de surdos, as comunidades surdas brasileiras têm lutado pela garantia do seu direito a uma educação bilíngue, já que os surdos, mesmo sendo detentores de uma língua própria, estão inseridos em um contexto maior, que é a sociedade brasileira, cuja língua oficial é o Português. A educação bilíngue, como hoje é discutida, deve viabilizar o acesso do aluno a duas línguas: no caso da educação bilíngue de surdos no Brasil, à Libras (Língua Brasileira de Sinais) e à Língua Portuguesa na modalidade escrita. Há alguns anos, quando a educação de surdos estava vinculada à educação especial<sup>4</sup>, o ensino de Língua Portuguesa na modalidade oral era ensinado na escola, mas, hoje, conforme o Decreto 5.626 de 2005, no artigo 16, reafirma, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa oral para surdos deve ser ofertado “preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação”, já que a oralização do surdo não se dá de forma natural e precisa de um trabalho fono-articulatório, conduzido pelo profissional adequado (o fonoaudiólogo), o que passa a ser uma opção da família ou do próprio aluno. O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de

---

<sup>4</sup> O momento em que a educação de surdos foi desvinculada da educação especial é abordado no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Sinais e Língua Portuguesa (MEC<sup>5</sup>/SECADI<sup>6</sup>, 2014)<sup>7</sup> afirma que “a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante” (p.3).

Além do acesso à Libras e à Língua Portuguesa escrita, na educação bilíngue de surdos espera-se que o acesso aos demais conhecimentos escolares aconteça via primeira língua (L1), ou seja, via Libras. Educar o surdo na língua de sinais é respeitar sua diferença, sua singularidade, favorecendo seu desenvolvimento educacional, cognitivo e social. Já o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa deve seguir a abordagem de ensino de segunda língua (L2) na perspectiva da educação bilíngue de surdos.

Acontece que, muitas vezes, na prática, os professores de surdos não sabem Libras ou, quando sabem, podem estar lecionando para surdos e ouvintes na mesma sala de aula, precisando, assim, da mediação de intérpretes de Libras-Português, o que é rejeitado pelas organizações sociais de surdos, como a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Segundo nota oficial publicada por essa federação, nas escolas bilíngues “a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; [...] nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes [...]” (FENEIS, 2013, p. 4).

O conflito entre a teoria e a prática inicia-se no conflito gerado pelos discursos divergentes das próprias legislações, como veremos mais adiante. Anteriormente, foram mencionados os recentes e gradativos avanços legais no Brasil acerca da surdez, Libras, educação de surdos e afins. Eles são reais, mas são ainda passos iniciais, com muitas necessidades de melhorias, o que não diminui a sua importância para as comunidades surdas brasileiras, tanto internamente, na medida em que corroboram a construção de sua identidade e fortalecimento de sua cultura, como externamente, na medida em que corroboram a desconstrução de alguns mitos que circulam nas comunidades ouvintes, auxiliando na inserção do indivíduo surdo no meio acadêmico e no mercado de trabalho, por exemplo.

Julgo relevante, neste momento, apresentar alguns dos documentos legais que tangenciam a comunidade surda, como forma de conscientização sobre a condição de sujeito do surdo, que se constitui enquanto tal, como qualquer outro sujeito, na e pela linguagem, mas que apreende o mundo através de uma língua

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação.

<sup>6</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (extinta no início do ano de 2019), que assumiu os programas e ações vinculados à Secretaria de Educação Especial (esta extinta em maio de 2011).

<sup>7</sup> Este relatório foi elaborado por pesquisadores, surdos e ouvintes, da área de educação de surdos.

espaço-visual, diferentemente dos sujeitos ouvintes, cujo canal de acesso à língua e ao mundo é oral-auditivo. Os documentos serão apresentados de forma resumida, com foco no tema da educação, em ordem cronológica de publicação, de forma a ser viabilizado o entendimento dos discursos conflitantes mencionados acima, os quais, por sua vez, geram práticas conflitantes.

- O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que visa à integração social da pessoa portadora de deficiência<sup>8</sup>, em seu artigo 4, caracteriza os tipos de deficiência, dentre elas a deficiência auditiva; a partir daí, refere-se às pessoas portadoras de deficiência, de maneira geral, sem especificar o tipo, garantindo a elas o acesso à escola regular e o direito aos serviços de educação especial, com profissionais habilitados para tal, dentre outras providências.

- A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que visa a promover acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência, no artigo 12, garante lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual (com acompanhante) em aulas, entre outros motivos, para facilitar-lhes as condições de comunicação; no artigo 17, prevê o direito de acesso à informação, comunicação e educação a pessoas portadoras de deficiência sensorial.

- A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu artigo 1, reconhece a Libras como meio legal de comunicação; em seu artigo 3, garante o atendimento às pessoas portadoras de deficiência auditiva em empresas públicas; e, em seu artigo 4, prevê a inclusão da Libras em alguns cursos de nível médio e superior.

- O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei anterior, utilizando o termo “pessoa surda” em vez de “portadora de deficiência” e dispõe, com mais especificidades, sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação dos profissionais de Libras, o uso e a difusão da Libras, a garantia do direito do surdo à educação bilíngue, com o reconhecimento da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita como segunda língua, o que deve ser considerado na sua educação escolar.

- O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e, em seu artigo 24,

---

<sup>8</sup> O termo “deficiência” ou “deficiente” é usado, nesta tese, em referência aos documentos legais.

que versa sobre educação, apresenta duas medidas, diretamente relacionadas à educação de surdos, que visam a facilitar o seu processo de inclusão no sistema de ensino: (i) a facilitação do aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda; e (ii) a garantia de que a educação de pessoas surdas seja ministrada na língua e nos modos mais adequados ao surdo e em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social.

- A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta a profissão de tradutor/intérprete de Libras, atribuindo a esse profissional, entre outros, o papel de promover o acesso do surdo aos conteúdos curriculares nas escolas<sup>9</sup>.

- O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, desvincula a educação de surdos da educação especial, direcionando os casos de alunos surdos e com deficiência auditiva para o Decreto nº 5.626 de 2005, que apresenta diretrizes e princípios específicos.

- A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o novo PNE – Plano Nacional de Educação –, que estabelece metas e estratégias para fazer cumprir determinações legais relacionadas à educação no país. Entre elas destaca-se a meta 4, que versa sobre o atendimento educacional de pessoas com deficiência, e propõe

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais<sup>10</sup>, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014)

No que concerne à educação de surdos, a referida meta do PNE de 2014 conta com as estratégias 4.7 e 4.13, que visam, respectivamente, a:

---

<sup>9</sup> Voltando à questão das divergências entre teoria e prática e das divergências existentes nos próprios discursos desses documentos legais, a proposta desta lei não está em consonância com a proposta de educação bilíngue de surdos apresentada anteriormente, já que esta lei atribui ao tradutor/intérprete de Libras o papel promover o acesso dos surdos aos conhecimentos escolares em Libras, e a educação bilíngue de surdos prevê que o acesso aos conhecimentos escolares se dê via Libras, sem a mediação de intérpretes. Os discursos se encontram em algum momento (o de se promover o acesso aos conteúdos curriculares em Libras), mas se desencontram no que tange à mediação ou não desses conteúdos pelo tradutor/intérprete de Libras.

<sup>10</sup> A maioria das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro conta com as chamadas “salas de recursos multifuncionais”, ou seja, salas equipadas com materiais didático-pedagógicos diversos que visam ao atendimento educacional especializado de alunos, com as mais variadas deficiências, incluídos na rede regular de ensino.



garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos(as) e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014)

apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014)

A primeira estratégia para o cumprimento da meta 4 no que tange à educação de surdos (4.7) garante ao aluno surdo acesso à educação bilíngue, tendo como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais, e a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita como segunda língua. Já a segunda estratégia apresentada (4.13) contempla a necessidade de oferta de profissionais tradutores/intérpretes de Libras-Português, professores de Libras e professores bilíngues.

Nesse momento, o PNE de 2014, o Decreto 5.626 de 2005 e o Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – de 2014 se encontram no mesmo discurso, contemplando as diversas formas de inserção do surdo no âmbito educacional: em **escolas bilíngues**, que são escolas de surdos com aulas ministradas pelo professor em Libras – e não interpretadas para a Libras; em **classes bilíngues**, que são salas de surdos com aulas ministradas pelo professor em Libras dentro de escolas regulares; e em **escolas inclusivas**, que são escolas regulares nas quais há salas de aula com surdos e ouvintes, sendo as aulas ministradas em Português e interpretadas para a Libras por um profissional tradutor/intérprete de Libras-Português.

O Relatório do MEC/SECADI (2014), no entanto, enfatiza que, na educação bilíngue de surdos, seja em escolas bilíngues ou em classes bilíngues, o professor deve ser bilíngue para que não haja mediação de intérpretes.

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do Português sinalizado. As escolas bilíngues de surdos devem

oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos). (BRASIL, 2014, p.4)

Apesar de não ter força de lei, o relatório do MEC/SECADI (2014), apresenta, em forma de recomendação, subsídios para a política linguística de educação bilíngue Libras-Língua Portuguesa.

A escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram [...]. Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em Português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades [...] com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar. (BRASIL, 2014, p.3)

Os surdos, como quaisquer outros cidadãos, têm direito de acesso ao conhecimento através de uma língua de conforto, ou seja, uma língua de sinais, à qual sejam expostos desde a infância pelo contato com pessoas que a utilizem de forma espontânea. Idealmente, na educação bilíngue, o surdo brasileiro aprenderá Libras e, com ela, terá acesso a conhecimentos diversos. Segundo o mesmo documento do MEC/SECADI (2014),

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do Português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do Português. (p.6)

Apesar das recomendações apresentadas pelo Relatório do MEC/SECADI (2014), é a política de inclusão que norteia a educação nacional. Mesmo com as iniciativas de alguns municípios de criarem espaços bilíngues que dessem conta da educação de surdos tal como sugere o Relatório, a inclusão de surdos em escolas regulares com intérpretes educacionais é uma tendência nacional. Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não é diferente, mesmo considerando as escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede, conforme veremos mais adiante.

## 2.2.

### A política nacional de educação especial na perspectiva inclusivista

A educação nacional é regida pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, a qual sofre atualizações constantemente, tendo sido a última em março de 2017. Como o nome sugere, ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo essa lei, a educação escolar brasileira compõe-se da educação básica – que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio – e do ensino superior. É dever do Estado garantir “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade” (p. 2), bem como “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência [...], transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (p. 2).

O ensino fundamental, competência dos sistemas municipais de ensino, tem nove anos de duração e “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (p. 9). No município do Rio de Janeiro, o ensino fundamental é dividido em dois ciclos, que compreendem o primeiro segmento, ou ensino fundamental I (primeiro ao quinto ano), e o segundo segmento, ou ensino fundamental II (sexto ao nono ano). A LDB reforça que o “ensino fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (p. 9). Diferentemente das comunidades indígenas, a comunidade surda e suas especificidades linguístico-culturais não são contempladas na referida lei.

A LDB, tal como hoje se apresenta, garante, em termos gerais, que alunos com deficiência tenham direito à educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, com serviço de apoio especializado que visa a atender às especificidades da “clientela de educação especial” (p. 18), ofertando “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos” (p. 19). A lei garante ainda programas específicos de atendimento às comunidades indígenas, mas nada é mencionado em relação à comunidade surda, que, no meio legal, é contemplada apenas pela Lei nº 10.436 de 2002, a qual reconhece a Libras como meio legal de comunicação, e pelo Decreto nº 5.626 de 2005, que garante o direito dos alunos surdos a uma educação bilíngue.

Antes de serem contemplados nos documentos legais, os alunos com deficiência eram encaminhados, em caráter médico-assistencialista, para locais específicos de atendimento às especificidades clínicas de cada um, não sendo

garantido, necessariamente, atendimento educacional. Essa política segregacionista deu lugar a uma política integracionista, que garantia a integração educacional dos alunos com deficiência. O atendimento educacional especializado (AEE) a alunos com deficiência passou a se dar em instituições específicas, substituindo o acesso desses alunos ao ensino regular. Tanto a política segregacionista como a política integracionista são consideradas excludentes, na medida em que excluem o aluno com deficiência do convívio com os outros alunos e do sistema regular de ensino.

Essa organização [da educação especial como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum], fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 6).

A LDB de 1961 garante que o aluno com deficiência tenha acesso ao ensino comum, mas, com as alterações de 1971, volta ao encaminhamento desses alunos a classes e escolas especiais, pois não fora possível promover um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais.

A política integracionista, então, se perpetuou até o ano de 2001, apesar de ter havido outras tentativas de transformação da realidade da educação especial nessa perspectiva. A Declaração de Salamanca de 1994, por exemplo, além de possibilitar que alunos com deficiência estudem em escolas ou classes especiais,

[...] estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. (BRASIL, 2008, p. 15).

Ainda assim, as políticas educacionais não deram conta de levar a educação especial às escolas comuns, tendo sido apenas a partir de 2001, quando o PNE estabeleceu “objetivos e metas para que os sistemas de ensino [favorecessem] o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2008, pp. 8-9), que vários documentos legais foram publicados no sentido de se traçarem estratégias para uma política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à

escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade. (BRASIL, 2008, p. 9).

Segundo o documento entregue ao Ministro da Educação em 2008, que versa sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva,

[...] a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo esse mesmo documento, são considerados alunos com deficiência aqueles que apresentam impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, incluindo-se, portanto, os surdos, os quais são mencionados, mais diretamente, ao final do documento.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, [...] e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, [...] entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17)

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), através de publicações do IHA, relata que:

Em consonância com o preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), esta Rede Pública de Ensino prioriza a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais. [...] O AEE tem a função de auxiliar o processo de inclusão dos educandos, eliminando barreiras para a plena participação dos mesmos nas atividades propostas no cotidiano escolar. Cabe notar que este Atendimento não é substitutivo ao processo de escolarização, sendo ofertado no contraturno do horário escolar dos alunos. (Site da SME/RJ)

A educação de surdos foi desvinculada da educação especial em 2011, como se pode perceber no texto do Decreto nº 7.611, que direciona os casos de

alunos surdos e com deficiência auditiva para o Decreto nº 5.626 de 2005, pois este apresenta diretrizes e princípios específicos. No entanto, na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ainda hoje, o atendimento aos alunos surdos segue a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com a sua inclusão no ensino regular e AEE, conforme proposta do documento de 2008 apresentado acima.

### 2.3.

#### **Escolas de educação bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**

O IHA<sup>11</sup> publicou, em de 02 de dezembro de 2012, um artigo no qual é elaborada uma proposta de educação bilíngue para surdos: a rede passa a contar com escolas-piloto de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa), hoje denominadas escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa), denominação que venho utilizando nesta tese. Tal publicação revela a necessidade de se constituir uma equipe de educação bilíngue voltada à surdez em cada uma dessas escolas. Segundo informações do documento publicado no *site* do IHA, tal equipe deverá ser composta por diferentes profissionais: pelo intérprete educacional de Libras; por professores que estejam se capacitando para atuar com alunos surdos, apoiados, continuamente, pelo coordenador pedagógico e/ou direção da unidade escolar; pelo professor da sala de recursos e pelo instrutor surdo<sup>12</sup> – profissionais do AEE desenvolvido na sala de recursos multifuncionais.

Percebe-se que a proposta de educação bilíngue para surdos encaminhada pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 2012 é baseada, possivelmente, na sua própria interpretação do Decreto 5.626 de 2005 e outras legislações a respeito. Tanto o PNE como o Relatório do MEC/SECADI, ambos de 2014, apresentam outra interpretação acerca dos referidos documentos. Tais interpretações são conflitantes: para a prefeitura do Rio, a escola bilíngue é inclusiva e tem aula em Português com mediação feita pelo intérprete de Libras; para o PNE

---

<sup>11</sup> O IHA é responsável pela confecção de materiais, pelo acompanhamento escolar dos alunos incluídos nas escolas de toda a rede e pela capacitação de professores da educação especial; além disso, conta com centros de pesquisa, laboratório de tecnologia assistiva, centro de transcrição para o Braille, entre outros espaços, articulando os vários profissionais, não só os que atuam no próprio Instituto como também os profissionais das unidades escolares – coordenadores, diretores e professores –, os quais estão envolvidos mais diretamente com os alunos.

<sup>12</sup> O cargo de instrutor surdo passa a existir na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro a partir da proposta apresentada no artigo do IHA em 2012 e se diferencia do professor na medida em que sua função é auxiliar os alunos surdos em Libras no contraturno.

(implicitamente) e para o Relatório do MEC/SECADI (explicitamente), escolas bilíngues e classes bilíngues de surdos têm aula em Libras com professor bilíngue, sem a mediação do intérprete.

As escolas municipais do Rio de Janeiro não apresentam em sua rede de ensino escolas bilíngues ou classes bilíngues tais como definidas acima. É a política de inclusão que predomina na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro – que inclui as então chamadas escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) –, reconhecendo, no que tange à inclusão de surdos, que todo aluno surdo tem direito a um intérprete educacional, já que a ele deve ser garantido o direito de acesso aos conhecimentos escolares via primeira língua. Acontece que, muitas vezes, o aluno surdo chega à escola sem o domínio da Libras. Assim, o intérprete educacional se vê diante da necessidade de desempenhar outras funções além daquela para a qual ele foi designado, pois, ao invés de interpretar os conteúdos escolares para Libras, ele precisará ensinar, primeiro, a língua para o aluno surdo.

As escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro não são escolas de surdos, mas sim de ouvintes, com surdos incluídos (como pode acontecer em qualquer escola da rede, já que são inclusivas), e fazem parte de uma iniciativa dessa prefeitura para tentar atender à demanda por uma educação bilíngue de surdos, sem, no entanto, apresentar as características da escola bilíngue de surdos ou da classe bilíngue de surdos que contemplariam apenas os surdos e suas necessidades especiais educacionais, com professor bilíngue ensinando em Libras sem a mediação do intérprete, mais ensino da Língua Portuguesa escrita via Libras, além do ensino formal de Libras.

Essas escolas caracterizam-se, em teoria, por terem maior concentração de alunos surdos matriculados. Digo “em teoria” porque, ao serem identificados como surdos, os alunos são encaminhados para essas escolas, mas nem sempre é uma opção dos responsáveis matricular nessas escolas (por várias razões, como a distância entre a escola e a residência dos alunos, por exemplo), o que acaba resultando em um número efetivamente pequeno de surdos matriculados, contrariando, dessa forma, a justificativa dada pelas equipes gestoras das escolas para que a rede municipal do Rio de Janeiro tenha denominado tais escolas como escolas de educação bilíngue.

Em uma escola bilíngue inclusiva, como é o caso das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, seria necessário que, em determinado momento, surdos e ouvintes se separassem de forma que ambos os grupos

pudessem aprender a Libras e a Língua Portuguesa, cada qual com a sua abordagem, consideradas as suas especificidades, ou seja, o ensino formal de Libras para o surdo seguindo a abordagem de ensino de língua materna, como é o caso da Língua Portuguesa para os ouvintes; por outro lado, os surdos devem aprender a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, como segunda língua, assim como os ouvintes, na perspectiva bilíngue inclusiva, deveriam aprender Libras como segunda língua, mas isso não acontece na prática.

#### **2.4. Um olhar sobre os papéis dos intérpretes educacionais em contextos inclusivos**

O tradutor/intérprete de Libras-Português (TILSP) exerce um papel fundamental, não só na escola, mas na vida dos surdos como um todo, na medida em que é ele quem medeia as trocas linguísticas entre surdos sinalizantes e ouvintes não sinalizantes, garantindo, assim, que cada qual se expresse na sua própria língua. Tradicionalmente, os intérpretes atuavam na informalidade, interpretando apenas em espaços de convívio familiar, social ou religioso, mas, aos poucos, foram aumentando cursos de formação desse profissional e incentivos legais, que fizeram aumentar o número de profissionais mais bem qualificados e contratações para o mercado de trabalho. Apesar de leis anteriores que mencionam o TILSP, como já vimos anteriormente, a profissão só foi regulamentada com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Desde então, as oportunidades no mercado de trabalho têm aumentado muito e, ao mesmo tempo, os intérpretes têm buscado, cada vez mais, sua qualificação e profissionalização objetivando o reconhecimento da importância do seu papel na sociedade. Assim, os clientes tornam-se também mais exigentes com a qualidade do serviço prestado, o qual, antigamente, tinha um caráter mais assistencialista do que profissional. Hoje, no espaço educacional inclusivo, seu trabalho é imprescindível na mediação linguística entre surdos e ouvintes. Eles são

*modelos linguísticos com a incumbência de mediar duas línguas distintas, Libras e Língua Portuguesa, por meio da tradução e da interpretação, em situações diversas, dentro da especificidade do contexto escolar. [...] A presença do intérprete em sala de aula e na escola representa a interação entre pares surdos e ouvintes para além da interpretação e da tradução, envolvendo a diminuição de barreiras comunicacionais e atitudinais no processo de escolarização do surdo (TAVEIRA, 2011, p.2, grifo da autora).*



A imprescindibilidade do intérprete educacional é evidente graças ao MEC, que

optou por inserir os alunos surdos em turmas de ouvintes, colocando a presença de intérpretes de LIBRAS, em sala de aula, como solução para o impasse em relação ao uso de diferentes línguas pelos participantes nesse contexto: Língua Portuguesa – modalidade oral e escrita – utilizada pelo professor, alunos e intérprete ouvintes, e Língua Brasileira de Sinais - modalidade gestual-visual utilizada pelos alunos surdos e intérprete. (LEITE, 2005, p. 14)

Em contextos educacionais inclusivos é inegável a importância e imprescindibilidade do intérprete educacional, já que, com a mediação, surdos e ouvintes podem se comunicar e, além disso, a figura do intérprete evidencia uma diversidade dentro de sala de aula, que contribui para a promoção da conscientização cultural de surdos e ouvintes e uma menor resistência a essa diversidade, bem como da troca de experiências envolvida nesse contexto, enriquecendo nossa visão de mundo, ampliando nossos horizontes. Nesse sentido, venho enfatizar, mais uma vez, a relevância da função do intérprete como mediador dessas relações em meio às diversidades que se apresentam. Segundo TAVEIRA (2012),

o intérprete educacional não somente realiza a mera tradução do conteúdo. O intérprete educacional de Libras precisa realizar a mediação da comunicação, o que envolve: a negociação das informações, dos conteúdos e algumas sugestões e adequações nas práticas pedagógicas em sala de aula (p.12).

As leis e decretos apresentados anteriormente demonstram que tem havido uma evolução no atendimento às pessoas surdas, com o reconhecimento da sua condição de surdez, da sua língua e das suas necessidades sociais e educacionais. As tentativas de implementação das referidas leis têm tido grande impacto no contexto educacional inclusivo no município do Rio de Janeiro, com uma crescente demanda por intérpretes educacionais. Como pudemos perceber na estratégia 4.13, que visa a fazer cumprir a meta 4 do PNE de 2014, há um reconhecimento legal da necessidade de ampliação de equipe especializada no espaço escolar para atendimento às pessoas com deficiência de modo geral e, mais especificamente, às pessoas surdas, com a ampliação do quadro de TILSPs, por exemplo.

A figura do intérprete torna-se essencial na escola inclusiva, seja escola de educação bilíngue, tal como concebida na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ou não, na medida em que é ele quem vai mediar, através da Libras e da Língua Portuguesa, as relações entre surdos e ouvintes. No entanto, algumas

crianças surdas, principalmente as do EFI (primeiro a quinto anos) chegam à escola sem o domínio da Libras, pois, muitas vezes, a família é ouvinte e desenvolve sua própria forma de comunicação com a criança até que ela atinja a idade escolar, com os sinais caseiros. Nesse caso em que o surdo não tem proficiência em Libras, o intérprete – cuja atividade seria interpretar de uma língua para outra – passa a desempenhar funções outras, como, por exemplo, ensinar Libras durante as aulas em que ele, supostamente, estaria interpretando os conhecimentos compartilhados com a turma em Língua Portuguesa pelo professor ouvinte. Ou seja, apesar de a proposta educacional prever profissionais específicos para o ensino de Libras, como os instrutores surdos que atuam no contraturno, o intérprete acaba não podendo se isentar dessa tarefa, pois, se o aluno não sabe Libras, a interpretação dos conteúdos escolares de Língua Portuguesa para Libras, para ele, não faz sentido.<sup>13</sup>

Como se pode perceber, no contexto real da educação inclusiva, a atuação do intérprete educacional vai além da interpretação. Kelman (2008, p. 74) aponta, em seu estudo, onze atribuições adicionais do intérprete educacional em salas de aula inclusivas, a saber:

- (1) ensino de português como segunda língua; (2) ensino de língua de sinais para surdos; (3) ensino de língua de sinais para ouvintes; (4) participação no planejamento das aulas; (5) orientação de habilidades de estudos aos alunos surdos; (6) estímulo à autonomia do aluno surdo; (7) adequações curriculares; (8) estímulo e interpretação da comunicação entre colegas surdos e ouvintes; (9) uso de comunicação multimodal; (10) tutoria; e (11) promoção de tutoria entre pares de alunos.

Professor e intérprete precisam dialogar e trabalhar de forma articulada, adequando a metodologia de ensino de modo a alcançar surdos e ouvintes, promovendo, acima de tudo, interação entre eles com vistas ao compartilhamento de conhecimentos através de trocas de experiências linguísticas. Para além da atividade de interpretação, o intérprete educacional acaba se envolvendo em outras atividades inerentes ao trabalho pedagógico propriamente dito, além do inevitável envolvimento afetivo com os alunos, que faz parte do fazer pedagógico, mas não comumente do ato de interpretar, o que leva alguns autores, como Martins (2013), a afirmarem que, em algum momento da sala de aula inclusiva, o

---

<sup>13</sup> Uma prática comum tem sido a retirada desse aluno não fluente de sala de aula, no horário escolar, para vivenciar momentos intensivos de aprendizado da Libras. Depois de certo tempo, com algum conhecimento da Libras, o aluno volta a integrar a turma “regular”.

intérprete educacional será “convocado” pelo aluno surdo a atuar na “posição-mestre”.

Questiona-se, no entanto, se melhor não seria se o professor do surdo ministrasse suas aulas diretamente em Libras. Esse tema é extremamente complexo, pois envolve questões de ordem linguística, cultural, pedagógica, afetiva, entre outras.

É possível que, ao implantar tal política de inclusão escolar, o MEC venha a interferir na aquisição e no uso natural da LIBRAS como primeira língua pelas crianças surdas inseridas em escola de ouvintes, pois elas estão sendo inseridas desde a época da educação infantil até o ensino fundamental e médio. (LEITE, 2005, p. 14)

Muitas crianças surdas são provenientes de famílias ouvintes e, com isso, acabam adquirindo a Libras, língua utilizada pelos surdos dos centros urbanos do Brasil, tardiamente, dificultando, assim, seu desenvolvimento cognitivo. Na medida em que a criança surda chega à escola sem proficiência linguística, é lá que ela poderá ser estimulada na sua língua de conforto, que deveria ser sua primeira língua. Assim, faz-se necessário que ela receba *input* linguístico em Libras para que comece a se expressar através dessa língua. Acredita-se que se essa criança tiver um professor que lecione Libras e em Libras, bem como pares linguísticos surdos na mesma sala de aula, ela tenha maiores chances de se desenvolver de forma satisfatória. Em uma escola inclusiva, no entanto, essa criança poderá não ter um par surdo na sua sala de aula, ou, se tiver, será um ou dois, como comumente acontece nas escolas municipais do Rio de Janeiro, além de não ter a oportunidade de receber aulas diretamente do seu professor em Libras, aprendendo dessa forma, os conhecimentos escolares compartilhados pelo professor em Libras, bem como a própria língua. Ao contrário, sua relação com o professor é mediada por um intérprete, que, além de (ou ao invés de) interpretar, precisará ensinar a Libras. Assim, vemos que o intérprete educacional assume diferentes papéis em sua atuação.

### 3

## O ensino de línguas estrangeiras para surdos no Brasil

Este capítulo traz uma revisão da literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos no Brasil, com pesquisas realizadas em várias universidades do país, que resultaram em teses e dissertações sobre o tema entre os anos de 2002 e 2017. Além disso, situa o ensino de Inglês no município do Rio de Janeiro na perspectiva dos documentos legais que regem a educação nacional e municipal, e a inclusão do aluno surdo nesse contexto.

### 3.1.

#### Pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos no Brasil

O ensino/aprendizagem de LE para/por surdos no Brasil ainda carece de estudos apesar do crescente interesse na área. Através de duas buscas no catálogo de teses e dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – uma com as palavras-chaves “Inglês” e “surdos” e a outra com as palavras-chaves “língua estrangeira” e “surdos” – foram encontrados 20 trabalhos (entre teses e dissertações) sobre o tema, compreendidos entre os anos 2002 e 2017.

O primeiro trabalho encontrado na referida área (GOMES, 2002) foi uma dissertação de mestrado defendida no ano em que a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação, através da Lei 10.436. Essa dissertação está indisponível para leitura *online*; no entanto, conforme sugere o título – “A produção das consoantes velares em inglês por alunos surdos brasileiros” –, ela parece centrar-se ainda na questão da oralização dos surdos, pois trata da produção das consoantes velares em Inglês por alunos surdos brasileiros. Hoje se defende que os surdos aprendam línguas de modalidade oral-auditiva apenas na modalidade escrita na escola e que o trabalho de oralização da língua oficial do país – o Português –, caso seja opção da família do estudante surdo, seja realizado em articulação com o setor da saúde no contraturno. Não é, portanto, responsabilidade da escola oralizar o surdo em língua estrangeira, nem no contraturno.

Analisando os títulos dos trabalhos subsequentes, observa-se que, a partir de então, o foco passa da oralização para o entendimento da necessidade dos surdos de aprenderem línguas orais-auditivas na modalidade escrita. Tais

trabalhos abarcam – no âmbito do contexto do ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos – questões identitárias, inclusão, tecnologia, interpretação educacional, políticas educacionais, aquisição de línguas, processos de interação, letramento, plurilinguismo e translinguismo.

Essas produções acadêmicas ganham força a partir do ano de 2008, tendo havido apenas duas produções anteriores: uma no ano de 2003 e outra no ano de 2005, ano em que foi publicado o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei 10.436 de 2002. Naves (2003) baseia-se na concepção de leitura como espaço de produção de sentidos da Análise do Discurso francesa para provar sua hipótese de que

ao permitirmos que os alunos surdos usem a LIBRAS para interpretarem os textos em Inglês, esses alunos podem se engajar numa posição em que tomam a palavra, produzindo sentidos e não assumindo uma postura meramente reprodutora frente aos textos lidos, o que pode contribuir para que esses sujeitos sofram deslocamentos em seu processo de letramento.

A autora, em um momento em que a Libras acaba de ser reconhecida como meio legal de comunicação, evidencia, através de seu estudo, a importância dessa língua na constituição do sujeito surdo em aulas de língua estrangeira. Ela realizou uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com oito alunos surdos entre 18 e 30 anos de uma turma noturna composta apenas de surdos cursando o primeiro ano do ensino médio em uma escola pública regular. Além dos alunos, e da sua participação como professora-pesquisadora, participaram ainda os intérpretes educacionais desses alunos.

Naves (2003) evidencia a importância do ensino da leitura em língua estrangeira para alunos surdos e o papel da Libras como L1 no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos, tema central também na pesquisa de Silva (2005), que, com o resultado da análise dos seus dados com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual inclusiva, ressalta “[...] a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira do aluno surdo” e afirma que “é através da língua de sinais que ele vai construir os significados da língua estrangeira a ser aprendida”.

Do ano de 2008 em diante, passamos a contar com, pelo menos, uma tese ou dissertação por ano sobre o tema do ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos no Brasil. Sousa (2008), além de discutir o papel da Libras (considerada primeira língua da maioria dos surdos brasileiros) no desenvolvimento da escrita em Inglês (sua terceira língua), discute também o papel da Língua Portuguesa, considerada sua segunda língua, nesse processo.

Especificamente quanto ao uso da Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos, esse parece ser um reflexo de sua bilinguagem, ou seja, da sua flexibilidade no uso das línguas que conhece. O sujeito surdo faz uso não só de sua L1 (LIBRAS), mas também de sua L2 (Português) na aprendizagem do Inglês. Nesse caso, a Língua Portuguesa não é vista como uma língua estranha, uma língua só dos ouvintes, mas também sua. Sem que tivesse sido imposto, os próprios alunos começaram a introduzir e solicitar essa língua nas interações em Língua Inglesa e em LIBRAS. Ora usavam LIBRAS, ora usavam Língua Portuguesa, em função de fatores como o interlocutor, o assunto, o tipo de tarefa e o estado emocional. (p. 204)

A autora se questiona, ainda, sobre a eficácia da abordagem comunicativa nesse contexto, elaborando, então, um minicurso de Língua Inglesa seguindo essa abordagem comunicativa aliada à perspectiva bilíngue. Participaram do minicurso nove alunos de diferentes faixas etárias, com a exigência de estarem cursando ou terem concluído o ensino médio e serem fluentes em Libras. Os resultados obtidos foram favoráveis a essa abordagem mista, dado que os alunos, ao recorrerem à Libras e à Língua Portuguesa para redigirem seus textos em Língua Inglesa, demonstraram estar desenvolvendo uma competência estratégica, parte integrante da competência comunicativa.

Dando continuidade à sua dissertação de mestrado (2008), Sousa (2015), em sua tese de doutorado, reforça que “as dificuldades dos surdos com a escrita numa língua oral podem ser amenizadas por meio do uso de estratégias pelo aprendiz” e que “o estudo de uma L2 pode favorecer o aprendizado de uma terceira, bem como o estudo de uma L3 pode influenciar positivamente o aprendizado de uma L2” (p. 31). Assim, a autora conclui que o uso de outras línguas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira deve ser visto positivamente, bem como os erros, que podem representar processos de criação de hipóteses que o aluno faz sobre o funcionamento da língua. Ela amplia seu minicurso de Inglês para surdos e analisa, em sua tese de doutorado, as estratégias de comunicação utilizadas pelos alunos em suas produções escritas em Inglês como L3 e Português como L2 em um ambiente comunicativo e plurilíngue. Sousa (2015) verifica que os alunos se desenvolveram ao longo do curso, demonstrando evolução em termos de recursos linguísticos e estratégias de comunicação tanto em Inglês como em Português, concluindo, portanto, que, ao contrário do que se possa imaginar, o uso da L1 e da L2 no aprendizado da L3 é favorável ao estudante, na medida em que ele tira vantagem das suas experiências prévias com outras línguas para o aprendizado de uma terceira, bem como tira vantagem da sua L1 e de LEs para o aperfeiçoamento da sua segunda

língua. Apesar de sua pesquisa se voltar para o ensino/aprendizagem de Inglês como L3 para/por surdos, a autora reconhece que

o aprendizado da Língua Portuguesa (L2) por surdos brasileiros é mais urgente, em nosso país, do que o de uma LE, pois se trata da língua oficial do Brasil. Saber usar essa língua é uma questão de acesso ao exercício da cidadania pelas pessoas surdas. Contudo, a questão sobre como promover a leitura e a escrita em Língua Portuguesa desses sujeitos permanece em discussão. (p. 333)

Sousa (2015) reforça a necessidade de desenvolvimento de mais estudos na área de ensino de Português como L2 para surdos, realçando que “os princípios que embasam o ECL [ensino comunicativo de línguas] e a abordagem bilíngue de educação de surdos convêm tanto para o ensino de Inglês quanto para o de Português para surdos brasileiros” (p. 334), sendo necessários mais elementos a partir de pesquisas que adotem essa perspectiva articulada para observar melhor essa hipótese.

Na mesma linha de Sousa (2008, 2015), e com resultados similares, encontra-se o trabalho de Rocha (2014), que organiza um minicurso de Espanhol para alunos surdos e busca analisar as estratégias de comunicação em suas produções escritas em Espanhol, comparando-as com a pesquisa de Sousa (2008). O minicurso contou com seis alunos surdos, estudantes de graduação e pós-graduação, e revelou que os alunos usam muito mais a alternância de códigos para produzirem textos na língua estrangeira do que a criação de vocábulos, além de transferências interlinguísticas da L1 e da L2 e estratégias intralinguísticas.

[...] As estratégias de alternância de língua e criação de vocábulo no léxico estiveram presentes em ambos os testes, sendo que a preferência dos alunos se concentrou na alternância de língua, obtendo, nesse sentido, o mesmo resultado de Sousa (2008) em sua pesquisa de mestrado de Inglês com surdos. Houve a presença também de estratégias interlinguísticas de LIBRAS e de Português nas estruturas sintáticas, sendo preferencial a estrutura de LIBRAS, diferenciando da pesquisadora, a qual afirma haver um equilíbrio entre as duas estratégias no ensino de Inglês para surdos. Ainda na sintaxe, a presença da estratégia intralinguística foi muito forte, sendo a mais utilizada na sintaxe no pós-teste, possuindo a tendência de aumentar, devido ao aumento do conhecimento na língua alvo. (p. 105)

Segundo o autor,

O conhecimento de Língua Espanhola dos alunos aumentou consideravelmente, pois ao comparar o pré-teste com os outros dois pós-testes foi perceptível que os alunos dão um salto do Português para a interlíngua (Português, LIBRAS e Espanhol), sendo benéfico o uso de gêneros textuais na abordagem de Ensino Comunicativo de Língua num ambiente multilíngue (L1 e L2). (pp. 105-106)

Diferentemente da maioria dos autores de outros estudos com foco no ensino/aprendizagem de Inglês como LE para/por surdos no Brasil, Lopes (2009) propõe um projeto voluntário colaborativo não-institucionalizado com adolescentes entre treze e dezessete anos. Assim como os autores supracitados, Lopes (2009) considera fundamental o uso da Libras no processo de leitura em Inglês por estudantes surdos, dado que, diferentemente dos ouvintes, muitos surdos não tiveram a possibilidade de ter acesso à sua primeira língua de forma natural e, por isso, precisam, nas aulas de leitura em Inglês, de uma exposição inicial em Libras para que possam se organizar discursivamente e, só então, se desenvolverem em contextos que exigem a leitura na língua-alvo. Nessa pesquisa, entende-se leitura como “parte do processo de significar o mundo” (p. 39). Assim, o ensino da leitura em Inglês não visa apenas ao aprendizado de estratégias de leitura para apreensão de conteúdos implícitos nos textos, mas também à discussão entre os participantes, gerando interações que levam à formulação de significados coletivos sobre os textos lidos e construção coletiva de novos conhecimentos.

Em relação à produção de conhecimento, os interlocutores contam com uma multiplicidade de sentidos no processo dialógico e, portanto, diferentes perspectivas para a atividade de ensino-aprendizagem são manifestadas. Essa situação enunciativa, visando ao desenvolvimento criativo de funções psicológicas superiores, encontra mecanismos de apropriação e transformação de recursos culturais no valor colaborativo da mediação. Dessa forma, os diferentes sentidos produzidos podem aproximar ou distanciar o objeto da atividade da formação de novos conceitos. (LOPES, 2009, p. 23)

Se Lopes (2009) ressalta a importância das relações interpessoais no processo de construção do conhecimento em atividades de leitura em Inglês, Sousa (2009), apesar de também levar em consideração as trocas de saberes em Libras entre os estudantes, valorizando o uso dessa língua como “suporte linguístico e cognitivo” (p. 90) para eles, destaca a importância da relação que o sujeito surdo estabelece com a tecnologia no processo de leitura e escrita em língua estrangeira. O aspecto visual e dinâmico do *blog* que a autora utilizou em sua pesquisa como ferramenta pedagógica auxiliou no desenvolvimento do conhecimento estratégico do aluno, despertando seu interesse em explorar e interagir com essa tecnologia de forma natural e espontânea, sem preocupação com os erros, considerados parte do processo. Sousa (2009) observou oito alunos nas aulas de leitura e escrita em ambiente virtual de um curso pré-vestibular alternativo para surdos, que contava com uma professora (a própria pesquisadora) não usuária da Libras e uma intérprete que mediava a relação professora-alunos.



O Português também era utilizado na tradução de estruturas desconhecidas do Inglês. Assim, mais uma vez se reforça a importância da L1 e da L2 do estudante surdo no processo de aquisição da L3.

Victor (2010) realiza um estudo de caso em uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual inclusiva de Goiânia, visando a descrever as práticas pedagógicas de um professor de Inglês que tem trinta e dois alunos ouvintes e três alunos surdos em sala de aula. O foco dessa pesquisa está na formação do professor sob investigação, suas concepções sobre o ensino de Inglês para surdos em ambiente inclusivo e suas práticas pedagógicas. O referido professor se depara com a necessidade de lecionar para alunos surdos incluídos em uma classe regular e relata não ter formação para tal. Assim, ele se vê diante de um desafio para o qual, segundo a pesquisadora, ele demonstra estar aberto. A pesquisa de campo revelou o interesse do professor em aprender Libras e participar de capacitações para melhorar sua prática pedagógica, que a pesquisadora observou ter sofrido pequenas transformações ao longo da investigação. Tais transformações na prática do professor revelaram transformações também na atitude dos alunos surdos e ouvintes. “Os dados nos mostram que os alunos surdos e ouvintes interagiram entre si e produziram novos conhecimentos.” (p. 92) Esses dados referem-se a um projeto a que o professor deu início, que visava à conscientização dos alunos sobre a Língua Inglesa, buscando palavras em Inglês que estivessem presentes no dia-a-dia dos alunos e promovendo a interação entre eles para discutirem os resultados obtidos.

[...] somente a intérprete usava a LIBRAS para se comunicar com os surdos. A comunicação entre o professor Jó e os alunos surdos acontecia através de outros recursos linguísticos, como as mímicas, leitura labial, língua oral e códigos manuais. (p.109)

Apesar de a Libras ainda não ser meio de comunicação entre surdos e ouvintes nessa sala de aula, percebe-se que há um interesse na busca por estratégias de comunicação direta, sem passar pelo intérprete a todo momento.

Ao contrário dessa e da maioria das escolas inclusivas, que, com a política da inclusão, passam a receber alunos com as mais diversas necessidades educacionais especiais, Souza (2010) realiza sua pesquisa em uma escola inclusiva ao inverso. Era uma escola de surdos, que, com a política da inclusão, passa a receber alunos ouvintes e outros com as mais diversas deficiências. Ao realizar um estudo de caso em uma turma de sétimo ano do ensino fundamental na referida escola, localizada em Goiânia, a pesquisadora busca entender, entre

outras questões, como se deu a transição de escola especial de surdos para escola inclusiva e os impactos dessa transição no ensino de Inglês. Os dados revelam que a inclusão ao inverso trouxe vantagens e desvantagens para o contexto escolar.

A maior vantagem, certamente, foi que esse processo permitiu o convívio entre pessoas diversas com necessidades múltiplas. Por outro lado, também proporcionou situações não previstas nos dispositivos reguladores. Antes da inclusão, os professores (re)conheciam a identidade surda porque passaram por processos de capacitação para aprender a lidar com os surdos, inclusive para a comunicação e o ensino da Libras. Com a inclusão, novas pessoas chegaram a esse contexto sem tal qualificação, enquanto outras, qualificadas, como é o caso dos profissionais da área de saúde, foram transferidas para outras secretarias. Como resultado, várias dificuldades surgiram: menos autonomia em relação a um currículo diferenciado, carência de qualificação específica, transferência da qualificação do professor regente para a equipe multiprofissional, responsabilidade dos professores para lidar com alunos sem e com múltiplas necessidades especiais etc. (p. 163)

Com relação ao ensino de Inglês, observou-se uma desvalorização dessa disciplina em relação às outras, dado que diversas atividades são realizadas no horário desta, como: merenda, reforço de matemática, ensaios etc. No entanto, algumas aulas foram observadas e constatou-se que

[...] os eventos de ensino-aprendizagem do Inglês limitam-se ao ensino de palavras ou frases isoladas, em parte pela dificuldade de se estabelecer uma interação mais eficaz por meio de um código mediador. Para vencer essa dificuldade, a professora recorre a jogos de memória ou baralho como estratégia para ensinar léxico. Isso, apesar de ser uma estratégia pertinente com o objetivo da aula, não é o suficiente, pois ainda assim a resposta do aluno é limitada em termos de uso do Inglês nos eventos de ensino-aprendizagem. (p. 136)

Uma das principais reflexões da pesquisa de Souza (2010) concentra-se nas desvantagens da transição de escola especial de surdos para escola inclusiva trazidas pela desintegração entre a educação e a saúde e falta de capacitação e experiência dos novos profissionais com a educação de surdos.

[...] o que os participantes deste estudo se ressentem é o fato de que a escola, na condição de especial, colocava à disposição do aluno profissionais como odontólogos, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, além de toda a equipe da área da educação. Nesse sentido, a escola, naquela época, estava mais em consonância com o que prevê a legislação do que hoje na modalidade inclusiva. Deve-se ressaltar que a integração entre saúde e educação em prol do aluno surdo não significa um retorno à segregação, mas uma inclusão que de fato proporcione condições especiais de atendimento quando for o caso. (p. 138)

Assim sendo, a autora defende a proposta de educação especial para surdos tendo em vista as desvantagens trazidas, segundo sua perspectiva, pela mudança da escola investigada para escola inclusiva.

Ainda no campo da inclusão, Rubio (2010) e Medeiros (2011) investigam as percepções dos envolvidos nas aulas de Inglês inclusivas acerca desse processo. Ao passo que Rubio (2010) foca nas percepções dos alunos surdos, Medeiros (2011) foca nas percepções dos professores de Inglês e intérpretes educacionais, ambos no contexto inclusivo da rede pública de ensino.

Rubio (2010) realiza uma pesquisa de campo em aulas de Inglês de turmas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais do interior de São Paulo, visando a investigar as percepções de alunos surdos sobre as aulas de Inglês no contexto inclusivo. Segundo as análises, os alunos “[...] não têm consciência da língua como forma de comunicação e tampouco para que lhes servem essas aulas, uma vez que são deficientes auditivos, ou não ouvem [...]” (p. 99). A pesquisadora sugere que a deficiência auditiva ou a surdez não determinam o bom ou mau desempenho dos alunos nas aulas de Inglês, uma vez que há alunos surdos e ouvintes com bom e mau desempenho na disciplina, dependendo de motivação e habilidades individuais. Acontece, no entanto, que, na maioria das aulas de Inglês, os alunos surdos limitam-se a copiar tarefas do quadro e, em outros momentos, como, por exemplo, em atividades de leitura em voz alta e respostas orais, os alunos surdos não participam, se autoexcluindo, “[...] quer por falta de motivação própria, quer pela falta de envolvimento do professor e da escola com relação a eles[...]” (p. 100). O estudo revela ainda que, no contexto inclusivo, o apoio de profissionais especializados que ensinem Libras e adequem materiais didáticos à realidade do aluno surdo, além da presença de intérpretes educacionais em sala de aula é benéfico para o seu desenvolvimento escolar.

Ao desenvolver sua pesquisa, com base em uma análise documental que envolveu estudos sobre o surdo e sua história, bem como estudos sobre as políticas públicas na área, e na interação com professores e intérpretes de uma escola municipal e uma escola estadual de Goiânia, Medeiros (2011) aponta que “a maior deficiência é a do próprio sistema educativo” (p. 111). Apesar de os participantes se revelarem a favor do sistema de inclusão, eles relatam problemas na forma como a inclusão acontece na prática, dada a falta de preparo dos profissionais, que, por sua vez, não recebem apoio nem orientação, condições precárias das salas de aula e ausência de materiais didáticos apropriados.

O ano de 2010 foi marcado pela lei que regulamenta a profissão de tradutor/intérprete de Libras-Português no Brasil. Apesar Medeiros (2011) dar voz aos intérpretes educacionais nas escolas investigadas, os trabalhos subsequentes na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos no Brasil não focam no papel desse profissional, reiterando a necessidade de pesquisas na área que abarquem também esses sujeitos, parte integrante do processo educacional, principalmente no contexto inclusivo, forte tendência no Brasil hoje.

Apesar de não ser seu foco, Moraes (2012) menciona, sem aprofundar ou retomar na sua pesquisa de campo, questões teóricas acerca do trabalho do intérprete educacional.

[...] Na prática, muitas vezes, os intérpretes não são conhecedores da língua estrangeira que [supostamente] estão interpretando [...]. E diante da realidade de geralmente não conhecer essa língua, esse fato pode comprometer, e compromete, o aprendizado do Inglês. (MORAES, 2012, p. 61)

O autor discute, como tema central de sua pesquisa, o processo de aquisição de língua estrangeira pelos surdos, mas reconhece a importância e a necessidade do aprofundamento das discussões acerca da aquisição de primeira e segunda línguas por esses sujeitos. Ele propõe, então, um avanço nas discussões acerca da L3 sem deixar de lado aspectos importantes da aquisição da L1 e da L2, tendo concluído, através de estudos teóricos, que “a privação de contato e/ou contato tardio com a língua de sinais podem dificultar a aquisição de línguas posteriores” (p. 60).

Ressalta-se, dessa forma, a importância da língua de sinais na mediação do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos, como em outros trabalhos já apresentados nesta seção. A convergência com outros trabalhos reside também na importância da escrita do Português para o aprendizado da escrita em Inglês, já que não se desenvolve na escola ainda a escrita de sinais. Assim, Moraes (2012) selecionou seis sujeitos surdos frequentadores da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos), que tivessem concluído o ensino médio e fossem fluentes na língua de sinais, com algum conhecimento da Língua Portuguesa, para realizar seu estudo. O pesquisador lecionou oito aulas presenciais de Inglês de nível iniciante para esse grupo e duas aulas *online* no último mês, assemelhando-se ao trabalho de Sousa (2008) e Lopes (2009), que elaboraram cursos fora do ambiente escolar.

Os resultados de Moraes (2012) foram positivos, dado que, ao final da pesquisa, os surdos demonstraram competência comunicativa em Língua Inglesa, fato que o pesquisador atribui à motivação dos participantes ao interagirem em Inglês por escrito com pessoas de outros países, construindo conhecimentos não apenas na língua-alvo, mas também na língua de sinais, de forma que o contato com surdos de outros países propiciava a troca de informações sobre culturas e línguas de sinais distintas. Essa pesquisa evidencia, como no trabalho de Sousa (2009), a importância da tecnologia no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos, ampliando possibilidades de interação na língua-alvo dos surdos com o mundo de forma dinâmica e real.

O sucesso nem sempre é o resultado dos estudos de caso realizados na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos no Brasil. Hernandez (2013) relata que, no estudo que realizou em uma turma de oitava série do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Boa Vista, Roraima, o aprendizado de Espanhol como língua estrangeira pelo aluno surdo incluído não foi satisfatório devido à falta de interação entre o professor de Espanhol e o aluno surdo: o professor não sabia Libras, o aluno não tinha intérprete e a equipe gestora da escola não tinha orientação sobre como proceder. Assim como em outros trabalhos já mencionados anteriormente, foi constatado que o uso da Libras é fundamental nesse processo.

Correa (2013) também concorda que o ensino de língua estrangeira para surdos na perspectiva inclusiva encontra diversos obstáculos nas escolas brasileiras, principalmente porque a Libras e a Língua Portuguesa, primeira e segunda língua dos surdos, são prioritárias, ficando relegada a um plano praticamente inexistente a língua estrangeira, já que nem nos documentos legais ela aparece. Esse fato levou o autor a analisar textualmente as políticas públicas educacionais e a confrontá-las com as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas de ensino fundamental e médio descritas em trabalhos de cunho etnográfico no período de 2005 a 2010, verificando de que forma as políticas influenciam as práticas. Para o pesquisador:

O silêncio das políticas em relação aos procedimentos pedagógicos sobre o ensino de Inglês para surdos sinaliza a invisibilidade da questão por parte dessas políticas que, por considerarem o contexto mais amplo de atuação, acabam por negligenciar os microcontextos de ação, onde as políticas são colocadas em prática. (CORREA, 2013, p. 57)

O autor sinaliza que, na medida em que as políticas públicas deixam lacunas no que tange ao ensino de línguas estrangeiras para surdos, fica a cargo dos

profissionais envolvidos preencherem tal lacuna, o que, por um lado, gera uma “oportunidade de inovação e reflexão sobre políticas e pedagogias de ensino em contextos de inclusão” (p. 79), como temos visto nos trabalhos analisados neste capítulo, oriundos, em geral, de profissionais atuantes na área; por outro lado, tira do Estado a responsabilidade de pensar políticas e pedagogias para o objeto em questão: ensino de línguas estrangeiras para surdos, tanto em ambiente inclusivo, como em escolas bilíngues de surdos.

Em busca de possibilidades para o ensino de língua estrangeira para surdos, Correa (2003) visitou a Universidade de Gallaudet (Washington, DC, EUA) para investigar como ocorre o ensino de língua estrangeira lá. Apesar de ser uma Universidade voltada para o público surdo, aceitam-se ouvintes fluentes na Língua Americana de Sinais. Após tentativas de utilização de diversas abordagens de ensino de língua estrangeira, encontraram uma possibilidade que, hoje, parece ser a mais satisfatória e atraente para os alunos: o ensino da língua estrangeira em conjunto com o ensino da língua de sinais do país em questão. Nessa linha, encontra-se o trabalho de Bachiete (2016), que propõe a inserção da Língua Americana de Sinais no contexto de ensino de ILE para surdos e ouvintes.

A autora critica trabalhos que buscam inserir a Libras no ensino de Inglês, alegando que não traz ganhos linguísticos para todos, pois as abordagens não favorecem a interação entre alunos surdos e ouvintes, promovendo a exclusão, ao invés da inclusão. Assim,

Considerando que o contato do aluno surdo com a ASL (Língua Americana de Sinais) poderia trazer contribuições para a melhoria no ensino aprendizagem da Língua Inglesa tanto para alunos surdos, quanto para ouvintes, esta pesquisa se propõe a identificar novas possibilidades para melhorar a atual situação do ensino de Língua Inglesa, visando criar oportunidades aos surdos e, também, aos ouvintes de terem acesso a uma aprendizagem significativa, colaborativa e crítica. (BACHIETE, 2016, pp. 11-12)

Para tanto, Bachiete (2016) propôs a inserção de algumas atividades articulando o ensino de Língua Americana de Sinais ao ensino do Inglês já existente na escola pesquisada. Os dados foram gerados em turmas inclusivas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, com a participação dos alunos surdos e ouvintes, dos professores de Inglês e dos intérpretes educacionais, concluindo a autora que “a inserção da ASL proposta trouxe contribuições positivas ao desenvolvimento linguístico e cultural dos participantes” (p. 52).

Durante o processo interativo nas aulas, todos os sujeitos se sentiram livres para ensinar e aprender utilizando ora suas línguas maternas, para tirar dúvidas quanto ao sentido do que era novo para eles, ora utilizando, testando as línguas estrangeiras para se comunicar com os outros surdos ou ouvintes. (pp. 57-58)

Dessa forma, todos os participantes tiveram a oportunidade de interagir uns com os outros, cada qual com a sua opção de língua, respeitando a diversidade, construindo e compartilhando saberes linguísticos e culturais.

Não há mais espaço para um monolinguismo imposto seguindo uma hierarquia em que haja uma única língua para ser usada enquanto outra língua se cala inferiorizada. É urgente que haja uma ecologia de saberes para que essas línguas dialoguem permitindo traduções culturais e produzindo outros saberes. (BACHIETE, 2016, p. 81)

Na esteira das teorias sobre o letramento (crítico) estão os trabalhos de Coura (2016), Castro (2016) e Sousa (2017). Todos realizam suas pesquisas em turmas só de surdos. O primeiro, que desenvolveu sua pesquisa com jovens de dezessete a vinte e um anos cursando o terceiro período da educação de jovens e adultos (EJA), trata das contribuições do letramento crítico para o ensino de leitura e escrita em Língua Inglesa para alunos surdos, bem como para a ampliação do posicionamento crítico desses alunos perante situações sociais de opressão, de injustiça, entre outras. O segundo visa a articular teorias sobre letramento, políticas públicas voltadas para a educação especial e práticas pedagógicas envolvendo o ensino de Francês como língua estrangeira para surdos em uma classe experimental composta por surdos brasileiros universitários e pós-graduandos. Já a última realiza uma pesquisa de campo em uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola bilíngue de surdos, onde a primeira língua é a Libras e a Língua Portuguesa escrita é a segunda, com o objetivo de investigar, sob a perspectiva do letramento crítico, como o processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola pode promover a identidade surda e inclusão social do surdo.

O estudo de Coura (2016) caracteriza-se como uma pesquisação, em que o professor é o próprio pesquisador e este visa a fazer intervenções na sua própria realidade de sala de aula. Sua pesquisa é realizada com alunos surdos do terceiro período da educação de jovens e adultos, turma iniciante no aprendizado de Língua Inglesa. O professor-pesquisador, apesar de ser ouvinte, é usuário da Libras, língua utilizada nas interações em sala de aula.

No geral, as aulas envolveram discussões em Libras que se relacionavam com os temas propostos nos textos em Língua Inglesa; atividades de compreensão do texto

escrito e do vocabulário em LI; uma pequena dinâmica utilizando tangram e uma pequena produção escrita em LI. (p. 89)

Assim é reforçada a concepção de que o uso da L1 dos estudantes surdos em aulas de língua estrangeira favorece o aprendizado da mesma dentro da perspectiva do ensino comunicativo de línguas. “Um dos princípios básicos da abordagem comunicativa é a promoção da interação entre os educandos através de diversos tipos de atividades, proporcionando um intercâmbio de ideias e a sociabilização da classe em toda sua diversidade” (CASTRO, 2016, p. 131). Castro (2016) ressalta ainda a importância do uso de materiais autênticos no ensino comunicativo de línguas para que os alunos possam interagir através de propostas de situações reais.

Da mesma maneira que Sousa (2008), Castro (2016) articula essa abordagem à perspectiva bilíngue para a educação de surdos e elabora um curso de Francês como LE para surdos com vistas a testar estratégias pedagógicas adaptadas de cursos ministrados para ouvintes e estabelecer relações entre essas práticas e as políticas públicas vigentes, bem como teorias sobre letramento. Seu público-alvo eram adultos entre vinte e dois e trinta e cinco anos, universitários ou pós-graduandos dos cursos de Letras-Libras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, usuários da Libras como L1 e Português como L2. A autora conclui que as políticas educacionais voltadas para a educação especial trouxeram muitos benefícios para a comunidade surda, mas não podem ser vistas como a solução para todos os problemas. Ainda há muitas questões a serem discutidas e a autora enfatiza que, apesar de não se colocar a favor de um ou outro contexto de ensino para surdos, considera que

[...] o ensino da LE em classe com surdos jamais poderia ocorrer em contexto inclusivo, pois os surdos e os ouvintes apresentam diferenças cruciais no que tange ao seu canal de comunicação, o que inviabiliza um ensino efetivo para ambos os públicos no mesmo espaço (CASTRO, 2016, p. 182).

Em sua classe experimental de ensino de Francês como língua estrangeira para surdos, Castro (2016) constatou que o aluno letrado na língua materna tem mais facilidade para acessar textos em outras línguas, fato constatado em outros trabalhos semelhantes já discutidos aqui, bem como em Silva (2017), que realiza um estudo de caso em contexto inclusivo com dez alunos surdos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Goiás em aulas de Inglês instrumental. O autor relata que o fato de os alunos ouvintes não saberem Libras dificultou o processo de interação entre surdos e ouvintes durante as aulas de língua



estrangeira, mas que as trocas entre os surdos foram intensas e propiciaram uso de estratégias de comunicação na construção dos conhecimentos. Assim como Castro (2016), Silva (2017) evidenciou os obstáculos encontrados em uma aula de língua estrangeira para surdos e ouvintes no mesmo espaço, verificando que algumas estratégias de ensino que se mostram eficientes para o público ouvinte, não o são para o público surdo e vice-versa.

Sousa (2017) reforça a ideia de que o ensino de línguas estrangeiras na perspectiva do letramento crítico oportuniza não apenas a formação acadêmica do estudante, mas a construção da cidadania, favorecendo a inclusão social do surdo. Além disso, e concordando com tantos outros autores já mencionados neste capítulo, Sousa (2017) defende que a Libras seja a língua utilizada na mediação das aulas de língua estrangeira, promovendo a identidade surda. Além disso, considera-se a Língua Portuguesa escrita como segunda língua fundamental no processo de aquisição da terceira língua. Na escola onde realiza sua pesquisa, Escola Pública Integral Bilíngue Libras-Português escrito, em Taguatinga, a Libras é a língua de instrução, ou seja, é a língua utilizada em todo o processo de ensino-aprendizagem, no compartilhamento dos conhecimentos escolares de todas as disciplinas. A pesquisadora, que era professora de Espanhol da turma, organizou um curso de 25 horas seguindo a proposta do letramento crítico e pôde constatar que o uso da Libras na mediação dos conhecimentos possibilitou que os alunos se posicionassem criticamente diante dos textos e discussões propostos, contribuindo, assim, para a promoção da sua identidade surda, para além dos conhecimentos de Língua Espanhola que adquiriram durante as aulas, com os textos e questões levados pela professora.

O levantamento bibliográfico sobre os estudos realizados no Brasil na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira para/por surdos foi fundamental para o delineamento do campo nesta tese, evidenciando o que já há na academia a respeito e o que precisa ser trazido à tona e/ou aprofundado, situando, dessa forma, a presente pesquisa dentro desse contexto.

Há vários pontos convergentes entre as pesquisas já realizadas e também entre elas e a presente pesquisa (abordados em maior ou menor grau de aprofundamento em cada uma), como, por exemplo, o tema da educação bilíngue para surdos contrastivamente ao tema da inclusão; a importância da L1 e da L2 no processo de ensino/aprendizagem da L3 e a necessidade do aprendizado de línguas orais-auditivas por surdos na modalidade escrita.

Através desse levantamento, foi possível ter dimensão da diversidade de contextos possíveis quando se trata de ensino de línguas estrangeiras para

surdos: em Naves (2003), por exemplo, o microcontexto de pesquisa é uma sala de aula de surdos dentro do macrocontexto de uma escola regular inclusiva. A maneira com que esse professor ouvinte de língua estrangeira prepara sua aula é diferente da maneira com que ele a prepararia se fosse para uma turma de ouvintes, que, por sua vez, também seria diferente da maneira com que ele a prepararia se fosse para uma turma mista, composta por alunos surdos e ouvintes. Cada um desses microcontextos apresenta suas especificidades, seja no planejamento das aulas, na seleção de conteúdos, ministração das aulas, interação em sala de aula, avaliação etc.

No meu contexto de pesquisa (EFI), é comum os professores de Inglês darem suas aulas em Português, apresentando, apenas em alguns momentos, itens lexicais em Inglês na modalidade oral para que os alunos ouvintes repitam, praticando a pronúncia. O intérprete, por sua vez, interpreta as instruções dadas em Português e também os itens lexicais apresentados oralmente em Inglês para a Libras. Assim, os alunos surdos não recebem nenhum tipo de *input* na língua-alvo (Inglês). Silva (2005) acredita que, dessa forma, o ensino de Inglês fica em segundo plano.

Essa pesquisadora [Silva, 2005] constatou que a inclusão se mostrou como um fator dificultador para o aprendizado do Inglês pelos surdos, pois pouca interação na Língua Inglesa. Todas as discussões e exercícios se dão na Língua Portuguesa, ficando o ensino de Inglês num segundo plano. (Sousa, 2008, p. 72).

Em Silva (2005) os alunos, pelo menos, têm contato com textos escritos e atividades escritas de tradução Inglês-Português. No caso da presente pesquisa, mesmo se o intérprete for fluente em Inglês e o professor der a aula em Inglês, os alunos surdos continuarão recebendo o *input* em Libras, não em Inglês, pois o *input* se daria, prioritariamente, na modalidade oral, por se tratar do EFI, campo ainda inexplorado pelos pesquisadores da área de Educação de Surdos.

Dessa forma, o presente estudo pretende contribuir com os avanços das pesquisas na referida área e contribuirá, de forma inédita, com dados de uma realidade que ainda não foi investigada pelos estudiosos dessa área no Brasil, conforme a busca realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes e apresentada neste capítulo. As pesquisas existentes centram-se em vários contextos escolares, abarcando o segundo segmento do ensino fundamental (sexto a nono anos), o ensino médio, a educação de jovens e adultos, cursos de graduação e pós-graduação ou ambientes não institucionalizados, com adolescentes e adultos em faixa etária correspondente aos anos escolares

mencionados. Este será o primeiro trabalho sobre o ensino/aprendizagem de (Inglês como) língua estrangeira para/por surdos no Brasil realizado no primeiro segmento do ensino fundamental (primeiro a quinto anos). O EFI traz um obstáculo adicional para o aprendizado da modalidade escrita de uma LE, visto que o foco do ensino dessa disciplina nesse segmento escolar é a oralidade, e que os alunos desse segmento ainda estão em fase alfabetização em Língua Portuguesa, muitas vezes ainda sem saber sua primeira língua, a Libras. No entanto, essa é uma realidade nas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que pretendo apresentar e discutir à luz da Linguística Aplicada (LA), no âmbito da Microetnografia de sala de aula articulada à Sociolinguística Interacional (SI).

### 3.2.

#### **O ensino de Inglês como língua estrangeira (para surdos?) no município do Rio de Janeiro**

A educação nacional é regida pela LDB, e, além disso, o ensino fundamental conta, hoje, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, para o ensino médio, ainda não foi aprovada. A BNCC do ensino fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, e constitui-se como uma “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, cap. 1).

Segundo a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos, entre os componentes curriculares obrigatórios, na área denominada “Linguagens”, estão: a Língua Portuguesa; a língua materna, para populações indígenas; uma língua estrangeira moderna; arte; e educação física. Nota-se que, mais uma vez, a comunidade surda não é contemplada. Nessa mesma resolução, há um espaço dedicado às questões concernentes à educação indígena e outro espaço dedicado às questões concernentes à educação especial em termos genéricos. Como já pudemos perceber através de outros documentos legais, a educação de surdos, apesar de não estar explicitamente mencionada no espaço reservado à educação especial, está, muito provavelmente, lá contemplada, já que foi apenas em 2011 que ela foi, em tese, desvinculada da educação especial.

Segundo a LDB, o ensino de **língua estrangeira** é obrigatório a partir do **sexto ano** do ensino fundamental, sendo possível a criação de turmas com alunos

de diversos anos escolares, agrupados conforme seu conhecimento da língua ensinada. A BNCC contempla a **Língua Inglesa** como disciplina obrigatória a partir do **sexto ano** do ensino fundamental de forma contínua ano após ano, até o nono ano, pois, segundo o documento, não se pode garantir o aprendizado efetivo de uma língua se ele não for contínuo. Com a garantia da oferta de uma língua estrangeira qualquer no ensino fundamental, pode ser que aconteça, como há anos vinha acontecendo, de o aluno ter acesso a uma língua no sexto ano, outra língua no sétimo, e assim por diante, sem uma continuidade. Já a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) tornou obrigatório o ensino de **Língua Inglesa** a partir do **primeiro ano** do ensino fundamental, facultando a cada unidade escolar, dependendo da disponibilidade de professores, a oferta do ensino de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na grade, simultaneamente ao Inglês.

O programa Rio Criança Global, criado em 2009 pela Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Educação, tem como objetivo intensificar e estender o ensino de Inglês nas escolas da Prefeitura. Os alunos do 1º ao 9º ano têm dois tempos semanais de Inglês, com ênfase em comunicação oral. (*Site da SME/RJ*)

A BNCC trata da Língua Inglesa por um viés sociopolítico, considerando seu *status* de língua franca, pois, dessa forma, se fortalece a noção de interculturalidade, desvinculando o estudo da Língua Inglesa da tradicional hegemonia estadunidense e/ou britânica. O estudo da Língua Inglesa, segundo a BNCC,

pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, cap. 4)

A BNCC ressalta ainda que o estudo da Língua Inglesa como língua franca favorece os multiletramentos, já que potencializa as possibilidades de participação em meios, incluindo os digitais, onde circulam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual). Além disso, tratar do ensino de Inglês como língua franca nas escolas significa

[...] tratar usos locais do Inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. Ou seja, o *status* de Inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. (BRASIL, 2017, cap. 4)

A BNCC propõe que o ensino de Língua Inglesa se desenvolva com base em eixos organizadores – oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural – mas ressalta que “é a **língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal** que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso”. (BRASIL, 2017, cap. 4, grifo no original).

Vale mencionar que a BNCC contempla a Língua Inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental. Como na Prefeitura do Rio de Janeiro o ensino de Língua Inglesa é obrigatório a partir do primeiro ano do ensino fundamental, vamos agora apresentar as propostas das orientações curriculares de Língua Inglesa, que abrangem do primeiro ao nono ano, da SME/RJ, tendo sido a sua última atualização em 2016.

A apresentação das orientações curriculares de Língua Inglesa da SME/RJ de 2016 indica que a inclusão dessa língua especificamente na grade curricular a partir do primeiro ano do ensino fundamental é uma tendência mundial, pois

além de ser uma ferramenta crucial para a comunicação no mundo contemporâneo, o Inglês se tornou também um instrumento fundamental para aprender e pensar criticamente sobre o mundo, já que o acesso ao conhecimento pode ser facilitado por meio do uso dessa língua que nos permite lidar com textos orais e escritos publicados nas redes de comunicação na Internet e fora dela. (p.4)

Como o foco desta pesquisa está no EFI, vamos analisar as sugestões do documento supracitado no que tange ao ensino de Língua Inglesa do primeiro ao quinto ano.

O objetivo central, nos dois primeiros anos, é a sensibilização linguística do/as aluno/as em relação à oralidade, familiarizando-os com os sons e o ritmo da língua a partir de músicas infantis em Inglês, jogos de trava-línguas, pequenos diálogos, uso de frases-feitas que permitem um contato imediato com outras pessoas etc., entendendo-se, primordialmente, que se aprende uma língua fazendo algo com ela, ou seja, agindo no mundo. Assim, todos os aspectos linguísticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem devem estar vinculados ao uso da língua em um contexto específico. Já a partir do terceiro ano, começa-se a introduzir o/as aluno/as à leitura sem abandonar o foco no desenvolvimento da oralidade. Do 5º ano em diante, a ênfase recai igualmente nos processos de produção/compreensão oral e escrita, com o estímulo a processos de negociação de sentidos que envolvam menos controle sistêmico e mais desafios cognitivos. (SME/RJ, 2016, pp. 4-5).

Todos os documentos que regem, de certa forma, o currículo educacional brasileiro são permeados pela perspectiva inclusiva que hoje predomina na política de educação (especial) no Brasil. No entanto, nenhum dos documentos

que abarcam propostas pedagógicas para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental leva em consideração as especificidades linguístico-culturais do aluno surdo. Como se pode perceber nas orientações curriculares de Língua Inglesa da SME/RJ acima, o foco na oralidade até o quarto ano (lembrando que no primeiro e no segundo anos trabalha-se exclusivamente essa habilidade) não pressupõe a inclusão do aluno surdo, o qual precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita em línguas de modalidade oral-auditiva, dada sua especificidade linguístico-cultural. Por outro lado, nem o IHA nem os documentos legais que tratam da educação de surdos, especificamente, contemplam o ensino de Língua Inglesa. Essa é uma lacuna que precisa ser preenchida rapidamente, pois os profissionais envolvidos no contexto de ensino de Inglês para surdos na perspectiva inclusiva carecem de direcionamentos a respeito, como veremos nos capítulos dedicados à análise dos dados desta pesquisa, através dos quais essa carência pode ser observada.

Abordar a questão do ensino de ILE para surdos em contextos inclusivos implica abordar diversas questões relacionadas ao campo da LA destinado a discutir a aquisição e o ensino/aprendizagem de línguas. Para tanto, será necessário explicitar, com base nos conceitos da linguística aplicada, alguns termos que vêm sendo utilizados nesta tese e de que forma eles estão sendo entendidos.

A L1, ou primeira língua, não é, necessariamente, a primeira língua com a qual os indivíduos entram em contato em sua vida. É a língua adquirida naturalmente, sem ensino formal, no contato espontâneo com pessoas que a utilizam (CRYSTAL, 2010 [1997]). É também inerente à definição de L1 o fator identificação. A L1 dos surdos é a língua de sinais, pois, mesmo que seus primeiros contatos sejam com pessoas que não utilizam essa língua, mas sim uma língua de modalidade oral-auditiva, eles não adquirem naturalmente esta última, dada sua restrição sensorial, se identificando, mesmo que após os primeiros contatos com uma língua oral-auditiva, com a língua de sinais, que é espaço-visual e atende a sua condição de sujeito surdo (SOUSA, 2015).

Genericamente, qualquer língua aprendida formalmente depois da L1 é chamada de L2, ou segunda língua (SOUSA, 2015). Se a criança cresce aprendendo espontaneamente duas línguas simultaneamente, ela terá duas L1. Se, posteriormente, ela aprende duas outras línguas, ela terá duas L2, ou seja, duas línguas não maternas. Para Crystal (2010 [1997]), no entanto, o conceito de segunda língua (SL) vai além da sua simples definição como uma não primeira língua: a SL pressupõe uma imersão do indivíduo naquela cultura, em oposição à

LE, que, apesar de também ser uma não primeira língua, não pressupõe a imersão na sua cultura.

Os surdos brasileiros, que têm a Libras como L1 e o Português escrito como L2, como já vimos, podem aprender línguas estrangeiras nas escolas. Na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a língua estrangeira obrigatória desde o primeiro segmento do ensino fundamental é o Inglês. Assim, o Inglês passa a ser, não apenas a LE dos alunos surdos, mas sua L3, já que, ao aprenderem essa língua, os surdos são influenciados não apenas pela sua L1 como também pela sua L2 (SOUSA, 2015).

A surdez pode variar em grau e fase da vida em que ocorre, com conseqüências correspondentes a cada variação. É muito comum, por exemplo, que pessoas que ficaram surdas após o período de aquisição da primeira língua falem com mais naturalidade do que aquelas que nasceram surdas ou perderam a audição na fase pré-lingual, pois, se aprenderem uma língua oral-auditiva posteriormente, isso se dará de forma não natural, com o treino da articulação dos sons, sem consciência fonológica.

Ao comparar um grupo de ensurdecidos na idade adulta com surdos pré-linguais, verificaremos grandes diferenças. A pessoa que perdeu a audição após ter desenvolvido a sua personalidade, fala normalmente e, pelo aspecto psíquico, permanece “ouvinte”. Entretanto, torna-se diferente dos ouvintes a ponto de não conseguir viver mais do mesmo modo e comunicar-se da mesma maneira. (STRNADOVA, 2000, p.49)

Como podemos perceber, não há homogeneidade entre os surdos, tampouco entre os ouvintes. O *continuum* em que se distinguem surdos e ouvintes implica, como indica o termo, inúmeras variações em ambas as condições. A sala de aula é um espaço heterogêneo por si só, independentemente das diversidades físicas ou sensoriais que estejam presentes nesse espaço. Há, no entanto, necessidade de adequação metodológica quando surdos e ouvintes estão na mesma sala de aula, tendo em vista que o acesso ao conhecimento se dá de forma diferenciada em virtude das diferentes línguas de cada um.

Como procurei indicar anteriormente, o foco desta pesquisa é a interação do aluno surdo nas aulas de ILE do EFI de escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Nesse contexto, as línguas circulantes são (ou deveriam ser) a Língua Portuguesa e a Libras, e tanto uma como a outra são (ou deveriam ser) formalmente ensinadas a alunos surdos e ouvintes. No momento do aprendizado formal dessas línguas, surdos e ouvintes deveriam ser separados para que cada grupo tivesse acesso

ao aprendizado de cada língua da maneira mais adequada à sua realidade; ou seja: enquanto aos surdos fossem ministradas aulas de Libras como L1, os ouvintes teriam aulas de Português como L1; e enquanto os surdos tivessem aulas de Português escrito como L2, os ouvintes estariam tendo aulas de Libras como L2. Nesse contexto, a língua estrangeira, no nosso caso, o Inglês, seria a terceira língua, tanto para os surdos quanto para os ouvintes, que teriam como referência sua L1 (Português para os ouvintes e Libras para os surdos) e sua L2 (Libras para os ouvintes e Português escrito para os surdos). Uma diferença significativa, entretanto, é que essa mesma LE-L3 (o Inglês) é acessada de modo diferente por esses dois públicos: na modalidade oral e escrita pelos ouvintes, mas apenas na modalidade escrita pelos surdos.



## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-ANALÍTICA E METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórico-analítica e metodológica da pesquisa, que consiste em uma proposta para a análise da interação nas aulas de inglês, em que o aluno surdo se engaja em relações de coconstrução de conhecimentos com outros participantes.

A Linguística Aplicada, com foco predominante em estudos sobre a interação em sala de aula, estará articulada com a Análise da Conversa em contexto institucional, com a Microanálise etnográfica e a Sociolinguística Interacional. Vamos estabelecer que conceitos dessas áreas serão utilizados. Considerando que o contexto da sala de aula em análise inclui três línguas na interação (Inglês, Libras e Português), além de outras formas de linguagem, focalizamos ainda Línguas em contato e conflito linguístico, além de práticas transidiomáticas, no âmbito da Sociolinguística e do Multilinguismo.

### 4.1. Linguística Aplicada na sociedade contemporânea

A Linguística Aplicada (LA) é, desde sua proposta inicial, associada a estudos sobre o ensino/aprendizagem de línguas (Cavalcanti, 1886; Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). Mais recentemente, os linguistas aplicados vêm se subscrevendo a uma visão de LA voltada às práticas sociais, imbricada em elementos contextuais, visão à qual a presente pesquisa se associa. Moita Lopes (2006) entende a LA na contemporaneidade, como mestiça e ideológica, com preocupação em criar inteligibilidades. Conforme Rojo (2016),

Já não se busca mais “aplicar” uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de aplicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, como foi feito com processos (processamentos) em leitura e produção de textos, ou com a interação em sala de aula enquanto (tipo de) conversação, ou com a interlíngua enquanto projeção de LM [língua materna] sobre a língua estrangeira (LE). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. (p. 258)

A presente pesquisa insere-se no campo da LA tal como concebida hoje, como uma LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2016), que dialoga com o campo das ciências sociais e das humanidades, assumindo uma natureza inter/transdisciplinar, e refletindo visões de mundo, ideologias e valores. Apesar do foco nas questões relativas à linguagem e educação, o escopo da LA ultrapassa a educação linguística e assume, hoje, um escopo mais amplo, cujos interesses se voltam às práticas linguísticas (MOITA LOPES, 2006), o que, no Brasil, “tem se espreado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE” (p. 19).

Essa LA mestiça, ideológica e indisciplinar está interessada em práticas linguísticas reais, situadas, levando em conta os sujeitos sociais e seus atravessamentos identitários, e procurando criar inteligibilidades sobre os problemas com que se defronta, de modo que “alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20).  
Pensar em LA hoje

remete à consideração conjunta de duas perspectivas cuja conjunção é justamente responsável pelo levantamento de problemas críticos na área. A vertente sociolinguística e etnográfica dos estudos da linguagem permitiria uma caracterização do contexto, que é crucial para entender o social já constituído na linguagem. (KLEIMAN, 1991, p. 7)

Por outro lado, surgem também questionamentos acerca da linguagem em uso do ponto de vista cognitivo, podendo contribuir para a compreensão de como linguagem e pensamento se modificam mutuamente.

Kleiman (1991) já destacava o turno da interação em LA e a grande preocupação com a interação na aprendizagem e com a construção do conhecimento na interação. Destacava, também, os diferentes grupos de estudiosos, de diferentes áreas, preocupados com a interação em sala de aula: Dell Hymes, John Gumperz e Michael Stubbs, pesquisadores em Sociolinguística Interacional e Etnografia da Fala; Frederick Erickson, que voltou sua atenção para a microanálise da interação “subsidiada, no aspecto linguístico, não apenas pela Sociolinguística Interacional e a Etnografia da Fala, mas também pela Análise da Conversação” (p. 6); e pesquisadores como Michael Cole, James Wertsch e Courtney Cazden, que vinculam-se à linha de Vigotsky, Luria e Bruner, com interesse na explicação do processo de aquisição de língua materna pela criança através da relação entre os processos interacionais e cognitivos.

A LA contemporânea é politizada, transgressiva e crítica (PENNYCOOK, 1998), diferente da LA dos anos 1970, em que os praticantes ponderaram a disciplina como neutra e apolítica.

Na minha visão as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-los. Assim, é dever da LA examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (p. 24).

É, pois, sob a ótica dessa LA contemporânea que se pretende, nesta pesquisa, problematizar práticas de ensino para que se tornem significativas e contextualizadas no processo de ensino/aprendizagem de um aluno surdo, visando a contribuir como elemento importante para o desenvolvimento de um letramento expressivo.

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (...) onde as pessoas vivem e agem deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Moita Lopes (2006) acredita que os sujeitos que vivem excluídos podem ter muito a colaborar com a LA contemporânea, uma vez que sua luta para serem “ouvidos” ainda é um meio adequado na construção de conhecimento. Esse “se fazer ouvir” tem sido uma luta da comunidade surda ao longo dos anos e vem ganhando cada vez mais força na sociedade, mas ainda há muito que ser investigado em contextos de ensino/aprendizagem de línguas para/por surdos no Brasil.

A realidade contemporânea trouxe ainda para os estudos da linguagem uma preocupação com a presença massiva da tecnologia. E, nesse sentido, Moita Lopes (2013) afirma que

A sala de aula, os professores, os alunos, os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores [da] modernidade [recente], precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais (p. 19).

Como uma disciplina crítica e transdisciplinar, a LA concede espaço para desenvolver múltiplas reflexões sobre suas questões. Para proporcionar uma discussão sobre LA é preciso criar algumas articulações teóricas e

metodológicas com variados campos de atuação, como a sociologia e a educação. Tais articulações são responsáveis pelas possibilidades de cruzar os muros da escola em busca de inteligibilidades (MOITA LOPES, 2006, 2013) para agir responsivamente em contexto de ensino/aprendizagem, percebendo o citado processo como uma prática reflexiva e apta a diversos e contínuos olhares de pesquisadores e de professores de língua materna e estrangeira.

Verifica-se assim que a necessidade de uma nova racionalidade para se pensar ensino, aprendizagem e formação docente surgiu como uma significativa complementação para as abordagens da LA. Nesse sentido, pesquisar no campo da LA é compreender o ensino como prática social e reflexiva, não se contentando com o já posto e procurando cada vez mais elementos para desenvolver práticas satisfatórias para a formação de sujeitos conhecedores de seus papéis nas atividades sociais.

#### **4.2.**

#### **A interação e a microetnografia da sala de aula**

O presente estudo adota uma perspectiva qualitativo-interpretativista, que, segundo Mason (1996), se fundamenta em uma abordagem filosófica que tem por objetivo interpretar e se preocupa com os contornos sociais, especialmente em relação à inclusão, mas não focalizamos o processo de experimentação, prática essa corriqueira dos antropólogos, que leva o nome de etnografia.

Não cabe aqui o aprofundamento do conceito de etnografia, tão pouco de seu desenvolvimento histórico, que pode ser verificado em diversos estudos (GEERTZ, 2008); o que importa para esta pesquisa é o conceito de etnografia trazido para o contexto da sala de aula (ERICKSON, 1984).

A etnografia difere de outros tipos de pesquisa qualitativa pela forma holística como trata o fenômeno (ERICKSON, 1984), ou seja, examina o fenômeno em relação à cultura e ao comportamento dos participantes no contexto social como um todo. Essa perspectiva leva em consideração não apenas a interpretação que o observador faz, mas também os sentidos que os sujeitos conferem às suas ações, isto é, como elas veem a si próprios e aos outros, quais os valores que elas adjudicam uns aos outros e quais os papéis sociais que estão em jogo no momento em que as ações acontecem (GARCEZ, BULLA, LORD, 2014).

O trabalho do pesquisador interpretativo, portanto, é ser tão completo quanto crível na ação de notar e apresentar a atividade cotidiana de modo a identificar a significação das ações para os participantes. Além disso, por ser deliberadamente interpretativa, a produção de conhecimento, conforme concebida aqui, percebe que conceder privilégios à perspectiva dos atores passa essencialmente pela atenção crítica às perspectivas dos próprios analistas, que, para serem dependentes analiticamente aos aspectos dos atores, não podem ser descuidadas. O pesquisador, durante o trabalho de campo, deve, assim, se tornar cada vez mais consciente e reflexivo sobre os quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário (ERICKSON, 1984).

Para a microetnografia, a fala-em-interação é intersubjetivamente arquitetada, e a sua análise pode subsidiar a produção de conhecimento sobre a organização de ocorrências reais, particulares, ecologicamente situadas, de fenômenos da vida social que, ao pesquisador e à sociedade, importe compreender (GARCEZ, 2008). Assim sendo, espera-se que a descrição de elementos da ecologia de situações, sobretudo daquelas que não se pode controlar, possa ser feita via contraste e complementação entre diversas análises de ocorrências naturais em cenários comparáveis.

A microetnografia de sala de aula é o estudo microanalítico das interações que acontecem face a face no dia a dia de uma sala de aula específica, visando a descrever como a fala-em-interação é organizada social e culturalmente, partindo de um ponto de vista próprio sobre a utilização da linguagem em encontros interacionais entre vários participantes em sociedades complexas contemporâneas (GARCEZ, 2008).

Na perspectiva da cultura de sala de aula, cada evento situacional tem as suas próprias regras interacionais. A cultura de sala de aula tem padrões interacionais específicos, com regras específicas, e ações, que, em geral, estão atreladas a elas, determinando como se dá, ou como se espera que se dê, a fala-em-interação de sala de aula. Ela se (re)configura ao longo dos tempos, na medida em que acontecem também transformações a nível macro na sociedade, na discussão das relações de ensino e aprendizagem, nas políticas públicas na educação. É, no entanto, uma relação dinâmica; nem tudo que acontece no macro passa ao micro, na interação.

A etnografia preocupa-se com a perspectiva dialética do estudo. “O interesse no local e no particular está inerentemente conectado com o interesse no geral e no universal” (MATTOS, 2001). Busca-se, no estudo do particular, as

suas relações com outros fenômenos da mesma natureza, em um mesmo momento histórico e espaço de tempo, para fins de comparação.

[...] Ao mostrar as ecologias sutis criadas na interação face a face pelos participantes, que, como atores sociais, tanto reproduzem como alteram as estruturas macrossociais da fala em interação, a microetnografia, na verdade, descreve a coconstrução, no e pelo discurso, de realidades sociais intimamente ligadas a contextos sociais mais amplos [...] <sup>14</sup> (GARCEZ, 2008, p. 267).

Dessa forma, a microanálise etnográfica, mesmo interessada no micro, não se desinteressa pelo macro. Ela “leva em consideração não somente a comunicação ou a interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere” (MATTOS, 2001), a comunidade, a escola e, por fim, a sala de aula, no caso desta pesquisa. A perspectiva etnográfica permite, assim, ir tecendo interpretações enquanto consideramos o caráter ideológico, político, cultural e social das práticas linguísticas. Nas relações entre textos e contextos, entre as práticas e os sujeitos, vamos contemplando a diversidade e discutindo como a linguagem se localiza (LUCENA, 2015).

#### **4.2.1. Análise de elementos verbais e não verbais**

Para dar conta do detalhamento envolvido com a análise de elementos verbais e não verbais, a microetnografia precisa de registros audiovisuais de encontros sociais naturais para investigar em detalhes o que os participantes estão fazendo no *aqui* e no *agora* (GARCEZ, 2008, 2017).

[...] Considerando seu foco na análise completa de registros audiovisuais de interações naturais, a microanálise etnográfica tem o potencial de reduzir as limitações do analista na investigação de eventos que ocorrem frequentemente e a sua dependência de interpretações precoces do fenômeno interacional <sup>15</sup> (GARCEZ, 2008, p. 266).

<sup>14</sup> Tradução minha. No original: [...] In showing the subtle ecologies that participants create in face-to-face interaction, as social actors who are both reproducing and altering their macro social structures in situated talk-in-interaction, microethnographies in fact describe the co-construction, in and through discourse, of joint realities which are intimately connected to wider societal processes [...].

<sup>15</sup> Tradução minha. No original: [...] In its focus on complete analysis of audiovisual records of naturally occurring interaction, ethnographic microanalysis has the potential to reduce the analyst's limitation to the investigation of frequently occurring events and his/her dependence on premature interpretation of interactional phenomena.

Dessa forma, conforme pode ser verificado no capítulo 5, sobre a metodologia utilizada na pesquisa, nos ocupamos de gravar em áudio e vídeo as aulas de Inglês na turma alvo, com transcrições da linguagem verbal (em Português, Inglês e Libras), segundo convenções da Análise da Conversa e de estudos sobre a Libras, e alguns *prints* de cenas das aulas para facilitar o entendimento do leitor acerca da linguagem não verbal que compõe o cenário interacional sob investigação.

Importante destacar que as acepções atribuídas tanto à linguagem verbal como à linguagem não verbal durante a interação são processos culturais (KENDON, 1973). E, nesse sentido, há uma ênfase na linguagem não verbal observada nos dados da presente pesquisa, tendo em vista a natureza espaço-visual da língua de sinais. A Libras é uma língua espaço-visual, com componentes linguísticos próprios da sua estrutura, elementos que, tradicionalmente são considerados não verbais, como expressões faciais e corporais (LEITE, 2004).

Além disso, durante a interação em turmas de primeiro segmento do ensino fundamental são comuns os comportamentos não verbais, pois as crianças recorrem frequentemente a recursos não linguísticos para se expressarem, assim como os professores também o fazem. A professora de Inglês, no contexto desta pesquisa, por exemplo, se utiliza de muitos recursos visuais na interação com os alunos, principalmente porque, há, nesse contexto, um aluno surdo, com o qual nenhum dos participantes ouvintes (com exceção da intérprete, quando está presente) sabe se comunicar através da Libras, e o fazem através de gestos, olhares, expressões faciais, etc.

Um desafio na análise do processo de interação com sujeitos surdos é a reflexão acerca das expressões não linguísticas, como as corporais e faciais, por exemplo, e dos papéis que elas desempenham na interação. O olhar pode indicar mais que o foco de atenção, pode ser determinante na construção de significados. Quando o locutor olha, durante o seu momento de fala, para um interlocutor em especial, aquele dirige a este a sua fala, sinalizando, então, que ele será o próximo a falar na sequência de turnos. Para isso ocorrer se faz necessário que o interlocutor esteja alinhado à atividade proposta. Por isso suas expressões faciais, o olhar, os movimentos do corpo e da cabeça podem indicar se o interlocutor está alinhado ou não, sua concordância ou discordância, rejeição ou aceitação.

#### **4.2.2. Estruturas de participação**

As estruturas de participação se referem aos comportamentos comunicativos observados em momentos de fala-em-interação específicos, em que os participantes assumem identidades sociais e desempenham, por consequência, papéis discursivos associados a essas identidades (ERICKSON & SCHULTZ, 1982), o que acaba caracterizando uma cultura específica, com sua própria organização interacional, como a cultura de sala de aula, por exemplo.

Erickson & Schultz (1982) associam aos conceitos de papel discursivo e de identidade social as estruturas de participação, demonstrando que essas não apenas variavam de uma ocasião social para outra, mas, além disso, dentro de uma mesma ocasião. Em termos comunicativos, um papel discursivo é o conjunto de direitos e obrigações, referentes às maneiras de agir e de receber a ação, possuídos por um indivíduo ocupando uma identidade social particular. Esses direitos e obrigações do indivíduo podem mudar de um momento para o outro, uma vez que a identidade social pode também sofrer modificações de um momento para o outro na interação face a face.

O conceito de estrutura de participação foi associado a esquemas de conhecimento que, por sua vez, detêm expectativas quanto às tarefas focais a serem exercidas, aos direitos e deveres dos participantes no desempenho das tarefas, e à gama de comportamentos considerados apropriados dentro da ocasião comunicativa (SCHULZ, 2007). O conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face resulta, basicamente, (i) do papel social dos interactantes, ou seja, do conjunto de comportamentos prescritos (ou esperados de) para cada um, de acordo com a posição que ocupa na estrutura social; (ii) do alinhamento dos participantes em relação uns aos outros.

Nessa organização há aspectos micro e macrossociais envolvidos, entendendo como microssocial “a organização da fala, a disposição física dos participantes, as relações de adaptação mútua e de ajustes das ações dos integrantes em relação aos demais”, e como macrossocial “a relação de todos esses elementos com os aspectos sociais e culturais presentes nas interações, especialmente com os cenários históricos, sociais e culturais dos quais os participantes fazem parte” (SCHULZ, 2007, p. 31).

Assim, este estudo visa a refletir sobre as estruturas de participação nas aulas de Inglês que contam com um aluno surdo e, eventualmente, uma intérprete educacional, causando modificações nas tradicionais estruturas que se



configuram na sala de aula, buscando entender o processo de coconstrução de conhecimentos do aluno surdo nesse contexto.

A análise das estruturas de participação em sala de aula permite observar o desempenho dos participantes, cada qual com seus papéis discursivos, assumidos dentro daquele contexto, e assim entender as diversas maneiras com que eles participam como locutores e interlocutores, sabendo que há flexibilidade dos desenhos institucionais, principalmente no que tange à sala de aula contemporânea, na medida em que, em alguns momentos, existe uma inversão desses papéis e aquele que, antes, era o detentor do poder, hoje permite que aquele que só respondia quando lhe era perguntado fale livremente.

#### **4.2.3.**

#### **Construção e tomada de turnos na fala-em-interação de sala de aula**

No que concerne aos estudos sobre estruturas de participação, McHoul (1978) buscou apresentar como professores e alunos relacionam-se com a construção e a tomada de turnos na fala-em-interação em sala de aula. Sacks (1974) acredita que o processo de interação não ocorre de maneira desordenada. No processo interacional em sala de aula, os professores têm os maiores turnos e estes possuem pausas maiores, diferentemente de uma conversa rotineira, pois um turno com uma pausa longa pode ser considerado como um espaço relevante para transição de turno. Tradicionalmente, na cultura de sala o professor é o meio responsável por ditar as regras da interação; nenhum aluno, a menos que seja endereçado, reivindicará o turno para si.

Outra diferença desse tipo de fala-em-interação institucional para conversas cotidianas reside no que diz respeito à sobreposição de falas, que, segundo McHoul (1978), é menos frequente na sala de aula, pois o professor inicia a fala e dita as regras de sequenciação dos turnos. Além disso, a probabilidade para um aluno se auto selecionar para iniciar um turno não é estimada, e a probabilidade de o aluno selecionar o próximo falante corrente também não acontece com frequência.

Ademais, a troca de turnos tende a ser reduzida na medida em que é o professor que detém o turno na maior parte do tempo, gerando relações assimétricas (Jung & Gonzalez, 2008) em sala de aula, com relações de poder ligadas aos papéis institucionais de professor-aluno. Eles são responsáveis por escolher os próximos falantes, têm a autoridade dos turnos dos falantes

ratificados, orientando as ações dos participantes. Tais fatos serão contestados mais adiante quando veremos as novas configurações das salas de aula contemporâneas.

#### 4.2.4. Sequências IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação)

A interação institucional tem regras interacionais, diferentemente da interação social – que é espontânea –, conhecidas pelos participantes e por eles reveladas através de suas ações, cuja identificação nos faz reconhecer tal interação como uma interação institucional específica. A sequência triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), por exemplo, é canônica na fala-em-interação de salas de aula convencionais, sendo, de certa forma, previsível, o que faz com que, ao nos depararmos com determinada sequência de um evento interacional logo reconheçamos que o evento é uma aula.

Diferentemente da conversa cotidiana, a interação de sala de aula apresenta uma sistemática de organização de turnos gerenciada por um dos participantes (o professor), que determina os tópicos a serem tratados, escolhe quem vai falar e quando, e avalia as elocuições dos demais. Isso se concretiza numa sequência facilmente reconhecida por aqueles que passaram pelos bancos escolares: a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), em que o professor faz uma pergunta no primeiro turno, o aluno responde a seguir, sendo avaliado pelo professor (o próprio autor da pergunta) no terceiro turno, o que configura publicamente a *iniciação* como uma pergunta de informação conhecida para *avaliação*. (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 212)

Esse movimento caracteriza um ambiente favorável à reprodução de conhecimento, na medida em que há limitações não apenas no que tange ao comportamento dos alunos, como também do professor, que traz uma verdade, a qual precisa ser aceita pelos alunos e, assim, poder ser avaliada positivamente pelo detentor da verdade.

[...] Ao favorecer o gerenciamento dos turnos em torno de uma sequência que se inicia com uma pergunta de resposta conhecida pelo enunciador e termina com a avaliação da resposta, a interação de sala de aula estaria voltada para a reprodução de conhecimentos preexistentes. (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 213)

Segundo Conceição (2008), o encadeamento da sequência didática IRA e a conseqüente construção de conhecimentos de natureza reprodutiva estão intimamente ligados a uma estrutura de participação restrita, já que “no limite,

trata-se de construir, ou simplesmente aceitar, o que é trazido como verdade pelo participante que atua na capacidade de professor” (GARCEZ, 2006, pp. 69-70), ao passo que a construção de conhecimentos de natureza emergente, ao que chamaremos mais adiante de coconstrução do conhecimento, está intimamente ligada a uma estrutura de participação mais aberta, em que o professor também pode atuar na capacidade de aprendiz na interação.

O conhecimento construído pode ter natureza reprodutiva quando a organização da fala-em-interação de sala de aula tem a sua estrutura de participação restrita ao encadeamento de perguntas de informação conhecida, ou, ainda, quando o novo é inesperado como, por exemplo, uma aula de revisão, em que conhecimentos foram construídos em conjunto em um momento anterior e que, portanto, são de conhecimento de boa parte dos participantes. O conhecimento também pode ser totalmente emergente. Isso ocorre quando a organização da fala-em-interação de sala de aula possibilita que alguns, ou até mesmo, todos os participantes se apresentem como potenciais aprendizes de um conhecimento novo, inesperado. (CONCEIÇÃO, 2008, pp. 28-29)

Segundo Jung & Gonzalez “o professor tem geralmente alguns objetivos como ensinar os conteúdos das disciplinas, avaliar os alunos, produzir comportamento disciplinado etc., e a aula é o momento em que vai tentar atingir tais objetivos” (2002, p.72). A fala-em-interação de sala de aula configura-se, portanto, como uma atividade, geralmente, orientada por algum objetivo específico, e raramente acontece de forma espontânea como na conversa cotidiana. Ainda assim, vale lembrar que os arranjos interacionais da fala-em-interação de sala de aula estão em constante transformação, dadas as próprias transformações sociais que moldam os comportamentos fora e dentro das instituições.

A participação dos alunos em uma aula que segue o padrão IRA pode ser ressignificada, fazendo com que exista um revezamento da distribuição de poder durante a dinâmica interacional, ao contrário do que diz a tradição. Candela (2005) desenvolveu um estudo no México para mostrar de que maneira os estudantes, em processo de interação acadêmica com seus pares e com os professores, gozavam dos gêneros normativos dos professores, para conseguirem guiar os caminhos a serem adotados para a preparação da atividade em grupo proposta pelo professor. A autora apresenta duas situações distintas. Na primeira, ela delinea a interação em um grupo de alunos sem a presença do professor. Nessa ocasião, os estudantes colocam formas de participação social, indicam palavras e estruturam o discurso no padrão normativo. Um dos estudantes direciona a dinâmica interacional, e as influências exercidas pelos outros membros do grupo são feitas nos mesmos padrões da

sequência IRA, em uma ressignificação de um tradicional padrão de interação de sala de aula, provocando caminhos colaborativos de aprendizagem. A segunda situação acontece nas interações entre professores e alunos em sala de aula, em que os alunos se adéquam ao gênero normativo para arranjar os turnos de fala nas formas de instruções, ordens e insinuações. Dessa forma, os estudantes desempenham influência na fala-em-interação, entusiasmando a fala do professor e negociando regras de aprendizagem em sala de aula.

Por meio das duas situações expostas, Candela (2005) argumenta como a estrutura do modelo interacional IRA cria categorias de negociação de poder. Na esteira desse pensamento, Garcez (2006) procura confirmar que há interações fora dos padrões IRA e que estas podem garantir aos estudantes maior autonomia no processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que eles possam trazer as suas experiências para a sala de aula, diversamente das ações guiadas pelas perguntas de enunciado conhecido, como acontece em sequências IRA tradicionais. Na maioria dos eventos de sala de aula baseados na canônica sequência IRA, os alunos dirigem as suas ações com base no que concebem ser a expectativa de resposta esperada pelo professor, tendo assim um espaço reduzido para poderem erguer e colocar os seus turnos, haja vista que a fala deles está sendo regulada pelo professor. Assim, a instituição escolar é compreendida como um conjunto de ações que são estruturadas pela situação em que o professor é o detentor do poder, e, dessa forma, a sala de aula dificilmente poderá se constituir como um espaço de formação de cidadãos críticos e reflexivos, pois o esqueleto sequencial em questão gera uma arena micropolítica de disputa de poder (GARCEZ, 2006).

No encadeamento de uma sequência IRA, não se espera que haja conhecimento novo na Resposta, dado que a Iniciação é sempre uma pergunta de informação já conhecida.

O falante da Iniciação – produtor da pergunta de informação conhecida – opera em um enquadramento que o torna insensível de certo modo, quase surdo mesmo, a tudo o que não seja aquilo que já estava no seu repertório mental de respostas esperadas, muitas vezes um conjunto unitário. Assim, corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes, enfim, corretas, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida, tipicamente o aluno, não sejam ouvidas se não forem mapeáveis ao leque de expectativas de quem fez a pergunta de informação conhecida (isto é, tipicamente o professor). (GARCEZ, 2006, p. 70)

Deste modo, a sequência triádica IRA faz com que o ambiente em sala de aula seja favorável ao controle social por parte da escola e do professor. O

aluno, produtor do segundo turno da sequência é receptor passivo do conhecimento. Ao fazer uma avaliação da problemática envolvendo as sequências IRA, Garcez (2006) argumenta sobre as possibilidades de uma fala-em-interação de sala de aula fora do padrão IRA. Por meio de uma pedagogia com desígnios de produção ou constituição de conhecimento, o autor confia na possibilidade de existir uma interação em sala de aula fora dos padrões IRA. Garcez (2006) analisa, então, ações características do processo da fala em-interação em sala de aula, debatendo as metas, métodos, e as ações alternativas criadas em uma sala de aula que busca colocar em prática o Plano Político Pedagógico que “direcione à inclusão e à construção contígua do conhecimento para a formação de cidadãos participantes e críticos” (GARCEZ, 2006, p.68).

Conclui-se, portanto, que, apesar de a sequência IRA ser convencionalmente associada aos padrões de interação de sala de aula, é possível haver fala-em-interação de sala de aula fora do padrão IRA, com a promoção da construção de conhecimentos de natureza emergente. Para isso, no entanto, é preciso que o participante que atua na capacidade de professor saiba lidar com a “nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea” (GARCEZ & LOPES, 2017), em que as ações dos participantes que atuam na capacidade de alunos não se limitem a responder perguntas de informações conhecidas quando são designados para tal, mas tomam a palavra a qualquer tempo da aula, sem que o professor esteja no controle dos turnos e da interação como um todo.

#### **4.2.5.**

#### **Coconstrução de conhecimento na interação em sala-de-aula**

A importância do caráter interativo das aulas se dá na medida em que se torna possível permitir o desenvolvimento da necessidade interna do aluno de reestruturar os conhecimentos ou de corrigir os seus desequilíbrios acerca da realidade nas interrelações colaborativas que estabelece com o grupo. Isso porque, do ponto de vista interacionista, é a partir da interação social que o aluno, junto com o professor e seus pares, consegue transformar seu desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. Essa transformação ocorre somente se houver algum significado, motivação, sentido ou interesse do aluno para a sua experiência enquanto sujeito do processo de aprendizagem.

Por outro lado, é através da expressão e manifestação do aluno que o professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem pode identificar os níveis de desenvolvimento real e potencial, selecionando as mais adequadas ferramentas educacionais e comunicativas, de forma a explorá-las com o fim de realizar o potencial pedagógico que esses instrumentos apresentam.

Nesse sentido, professor e aluno têm suas atuações pautadas pelos *feedbacks* recebidos nos processos de interação, os quais permitem a ambos compreender a ocorrência e as causas dos erros cometidos, possibilitando novas ações capazes de restabelecer a compreensão do objeto de conhecimento.

Enquanto a organização de sala de aula convencional propicia, em geral, o disciplinamento e a reprodução de conhecimentos, a construção conjunta de conhecimentos e a inclusão seriam realizadas mediante ações alternativas de organização nesse cenário. (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 213)

A coconstrução abarca diversos processos interacionais, como a colaboração, a coordenação e a cooperação, sem que haja, necessariamente, acordo entre os participantes. Mesmo em uma situação interacional de desacordo, há coconstrução. Nesses processos interacionais, sentidos de língua(gem), cultura e identidade são desenvolvidos e se misturam, quando em contato uns com os outros, no interior dos participantes, que, por sua vez, assimilam as perspectivas do outro na interação social.

É na interação, através de recursos linguísticos e não linguísticos, que os participantes revelam, mantêm ou alteram suas diversas identidades sociais, produzindo assimetria nas relações. “[...] Coconstrução, certamente, não significa que os participantes desempenham papéis interacionais idênticos [...]”<sup>16</sup> (JACOBY & OCHS, 1995, p. 178). Na sala de aula, por exemplo, o professor desempenha um papel institucional diferente do papel desempenhado pelo aluno e também do intérprete educacional. Esses papéis e as suas relações assimétricas são reveladas na interação e podem ser analisadas através dos recursos linguísticos e não linguísticos utilizados pelos participantes, o que nos revela, a propósito, perspectivas acerca de um evento sociocultural específico.

“Construir conhecimento conjuntamente se caracteriza por um trabalho interacional intenso e evidente engajamento público de vários participantes da fala-em-interação de sala de aula” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 211).

---

<sup>16</sup> Tradução minha. No original: [...] co-construction certainly does not mean that participants play identical roles [...].

Mesmo sabendo que, por natureza, as escolas não são democráticas, já que apresentam uma “assimetria funcional, pois requerem o trabalho de sujeitos com capacidades, papéis e responsabilidades muito diferentes” (SCHULZ, 2007, p. 41) e, dessa forma, sempre haverá um participante que, inevitavelmente, precise conduzir a interação, no caso o professor, elas [as escolas] precisam “construir uma simetria no que diz respeito a fornecer a seus membros formas de participação igualitárias e democráticas” (SCHULZ, 2007, p. 41), em que o professor possa engajar os outros participantes no processo de construção de conhecimentos, promovendo sua participação crítica e não apenas submissa a ele que, supostamente, tem o controle.

A participação ativa e efetiva dos alunos é fundamental no processo de coconstrução de conhecimentos. Assim, torna-se fundamental que eles aprendam a participar, assim como os professores também precisam aprender a participar nessa ordem comunicativa de fala-em-interação de sala de aula contemporânea que difere dos padrões da canônica sequência IRA da sala de aula convencional, em que ele o professor está no controle.

Como já vimos, o processo de construção do conhecimento é visto como um processo que emerge das interações sociais. De acordo com Kelly (2005), as interações sociais consistem em um modelo de tipos de ações padronizadas, normalmente efetivadas pelos membros de um grupo específico, balizadas por propósitos e expectativas comuns. O foco em atividades coletivas contemporiza a atenção de uma consciência particular para um processo de interação social, pelo qual se edifica o conhecimento ao longo do tempo. Em um contexto educacional, as interações que acontecem entre professor e aluno ou entre aluno e aluno propiciam a construção conjunta de conhecimentos.

No processo de fala-em-interação, os participantes, antes de se empenharem em alguma ação, necessitam ter entendido o que está sendo realizado e falado. Pode-se tomar como exemplo uma brincadeira entre crianças, que, para quem está de fora da interação, pode parecer uma briga ou discussão. Assim sendo, interessa-nos analisar, a partir das perspectivas dos participantes envolvidos na interação, as suas falas e comportamentos, buscando entender como coconstruem conhecimentos por meio dessas relações, que, na sala de aula, podem se apresentar em diferentes estruturas de participação, cada qual corroborando determinado significado para a construção de determinado conhecimento.

Por meio da microanálise etnográfica da fala-em-interação de sala de aula pode-se observar quais estruturas contribuem – e de que forma o fazem – para a

construção do conhecimento, com foco no processo de aprendizagem autônomo e emancipador (GARCEZ, 2008). De acordo com o autor enquanto a organização da sala de aula convencional propicia, em geral, a disciplina e a reprodução de conhecimentos, a construção conjunta de conhecimentos e a inclusão seriam realizadas mediante ações alternativas de organização nesse cenário. Especialmente, interessa nesse estudo, examinar ações características da fala-em-interação na sala de aula contemporânea, que, de modo geral, fica a serviço do exercício da disciplina e da reprodução de conhecimentos.

A partir dessa análise, pode-se discutir de que modo se organizam possíveis metas, métodos e ações alternativas, observáveis em uma sala de aula em que se busca pôr em prática um projeto político-pedagógico direcionado à inclusão e à construção conjunta de conhecimentos para a formação de cidadãos participantes e críticos (GARCEZ, 2008). Ademais, o autor aponta que as limitações do que é possível fazer por meio de sequências IRA não dizem respeito apenas às ações dos alunos, que precisam aceitar o que é trazido como verdadeiro pelo professor. Garcez (2008) destaca, portanto, um segundo aspecto da construção conjunta de conhecimento que a diferencia da reprodução de conhecimento, qual seja, seu caráter de surpresa, de inovação, de novidade, ao contrário do caráter esperado e avaliativo em regra nas sequências IRA.

### **4.3. Sociolinguística Interacional**

A Sociolinguística Interacional (SI) entende os momentos de interação face a face como cenários de construção de significado social que têm seus próprios regulamentos, processos e estrutura, sem ser, como se poderia imaginar, de natureza intrinsecamente linguística, pois abarca atos extralinguísticos que também são sistematicamente usados. (RIBEIRO & GARCEZ, 2013)

Em seus estudos, Gumperz (1982) limita sua investigação na conjectura de que o significado, a estrutura e o emprego da linguagem são gerados tanto no nível social como no cultural, sendo, portanto, a linguagem um sistema simbólico que trabalha no nível macroestrutural, ou seja, que é relativo às identidades de grupo e às desigualdades de status, no nível micro, com a preparação de significados contextualizados. Por sua vez, Goffman (2002)



averigua os métodos e práticas por meio dos quais os sujeitos arranjam e dinamizam suas interações “olho no olho”.

A SI defende a adoção de uma metodologia etnográfica para realização de análises, segundo a qual o pesquisador toma como objeto de estudo os recursos verbais e não-verbais que os participantes da interação mostrarem ser relevantes (GUMPERZ, 1982). Assim sendo, examinam-se como se formam as identidades sociolinguísticas dos sujeitos participantes do processo de interação. Torna-se necessário averiguar o costume como essas identidades surgem e se compõem no discurso, além de se observar como podem afetar a interação no instante em que acontece (RIBEIRO & GARCEZ, 2013).

#### **4.3.1. Encontro social situado**

“A fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social” (RIBEIRO & GARCEZ, 2013, p. 19). Dentro dessa perspectiva, Ribeiro e Garcez (2002) destacam a posição do interlocutor no encontro social, considerando a comunicação um resultado do trabalho conjunto de todos os envolvidos no processo de interação face a face. Assim sendo, aplicando ao contexto de sala de aula, pode-se dizer que os interagentes levam em conta

Não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso (RIBEIRO e GARCEZ, 2002, p.8).

Não existe significado que não esteja situado, e o contexto de sala de aula, nesse sentido, é uma construção conjunta de todos participantes.

#### **4.3.2. Enquadres e alinhamentos**

Somente a atividade de fala não é suficiente para caracterizar e se responsabilizar pelo “encontro social”, do qual não apenas os períodos de fala

são característicos, mas, além disso, todos os diversos rituais não verbais presentes na interação entre dois ou mais sujeitos, rituais que marcam desde a abertura até a finalização do “envolvimento articulado” (GOFFMAN, 1979).

De tal modo, pode-se entender o encontro dos participantes em um conjunto de comportamentos verbais, não verbais e ritualísticos que compõem uma unidade de análise. Para entender esses predicados constitutivos das atividades de fala, os conceitos de enquadre e alinhamento são fundamentais. Em um encontro social situado, cabe ressaltar a importância do enquadre, diante das entradas e saídas dos assuntos, marcados pelas mudanças de entonações, ritmo e timbre de falas, que alteram a “capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar” (GOFFMAN, 2002, p. 110). Em um trabalho conjunto, todos os atores da interação esforçam-se para manter os enquadres de forma que novos assuntos cerquem esse empenho que, de modo constante, ocorre antes e depois de cada episódio. É, então, um processo contínuo que percorre, inclusive, mudanças de posicionamentos e de papéis aparentemente fixos.

Os enquadramentos podem ser formados em diferentes profundidades, as diversas “lâminas” do quadro, segundo Goffman (2002). Os limites em que a “realidade” toca o quadro constituem as “estruturas primárias”, predicados culturais incluindo categorias complacentes pelas quais percebemos os “mundos reais” de objetos físicos, da ação e de eventos humanos, elementos da cultura. Ao enquadrarmos, “definimos uma situação”, organizando a experiência e a percepção em lugar do que acontece ao redor de nós.

Parte-se do princípio que os participantes de uma interação necessitam entender o que está sendo montado e qual o sentido dado pelos falantes àquilo que dizem. O alinhamento, segundo Goffman (2002), diz respeito ao modo como os interactantes enquadram e negociam as relações interpessoais de um evento. Assim, quando ocorre uma mudança no alinhamento, ocorre também uma mudança no enquadre de um evento interacional. Uma alteração no enquadre, por sua vez, é uma alteração no quadro de eventos.

Em suma, o alinhamento é a desenvoltura de um falante competente de ir e vir, se sustentando em ações desiguais (GOFFMAN, 2002). Para o autor, as alterações de alinhamento podem ser percebidas como modificações de enquadre. Essas transformações devem envolver posicionamento ou postura e projeção pessoal do interlocutor, podendo ser evidenciadas pela alteração de código, alternância prosódica, dentro outros marcadores linguísticos e não linguísticos.

### 4.3.3. Pistas de contextualização

As pistas de contextualização, por sua vez, que, segundo Gumperz (1982, p. 152) “são traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais”, podem surgir “sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado de cada participante”. Para entender os objetivos do locutor ao produzir uma elocução, o interlocutor precisa reconhecer marcas no discurso (as chamadas pistas de contextualização) que sinalizem, por exemplo, uma mudança de alinhamento.

O entendimento localizado é, em boa parte, um ponto de inferências indiretas contextualizadas e, para o entendimento das conjecturas contextuais, são utilizadas as pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982), que indicam o tipo de atividade que está acontecendo. Essas pistas que permeiam as interações contribuem para um jogo de enquadres que, por sua vez, escoram como o falante se apresenta ou se dirige em relação ao que expressa, ao seu interlocutor e a si mesmo.

As pistas de contextualização observadas nos dados desta pesquisa, além de essenciais para a produção do contexto, são importantes para a conjectura e conservação de pisos conversacionais e de enquadres interacionais. As situações interacionais precisam ser analisadas em relação a um contexto maior (GOFFMAN, 1979), ou seja, em relação à situação social, o espaço físico no qual os indivíduos estão em contato para que o campo visual e auditivo seja vivenciado.

Percebe-se que o ouvinte, enquanto falante em potencial, tem um papel essencial para a sequência da conversa. No entanto, o posicionamento do corpo, a forma como o locutor gesticula durante a fala, o direcionamento dos olhos e a forma como as sobrancelhas são movimentadas, por exemplo, são itens essenciais na comunicação, na medida em que podem definir o próximo falante, e corroborar outros alinhamentos. Esses aspectos são essenciais para esta tese, já que, além de participantes ouvintes que naturalmente utilizam a linguagem não verbal na comunicação, apresenta também um participante surdo, cuja linguagem corporal é bastante evidente, e uma intérprete educacional, que traz uma língua espaço-visual para a cena de interação.

#### 4.4. Línguas em contato e conflito linguístico

Onde há línguas em contato, há conflito linguístico, conflito no sentido ideológico, em que há hierarquização das línguas como majoritárias ou minoritárias em um contexto multilíngue específico. As ideologias da linguagem superam o nível da linguagem propriamente e associam-se a questões de identidade e poder.

No Brasil, a Língua Portuguesa é a língua majoritária, mas há outras, como as línguas indígenas e a Língua brasileira de sinais, esta última tendo sido reconhecida como meio legal de comunicação através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Mesmo com tal reconhecimento legal, ainda se percebe a desvalorização da Libras no Brasil (e também de outras línguas minoritárias, como as indígenas por exemplo), que coloca em segundo plano a língua da comunidade surda brasileira, a qual não tem acessibilidade satisfatória nas várias esferas sociais e educacionais. Até mesmo a criação de ambientes escolares denominados bilíngues (Libras-Português), como é o caso das escolas de educação bilíngue da Prefeitura do Rio de Janeiro, confirmam a inferioridade dessa língua, dado que, apesar de se esperar que, em tais contextos educacionais, todos os alunos, surdos e ouvintes, aprendam Libras e Língua Portuguesa (com foco na escrita para os alunos surdos), de forma que todos sejam bilíngues nas duas línguas em questão, o que acontece, na realidade, é uma inserção do aluno surdo em uma sala de aula de ouvintes, com professor ouvinte, e um intérprete educacional que visa a preencher a lacuna deixada por uma educação baseada na cultura ouvintista, mas que almeja incluir o surdo.

No caso desta pesquisa, temos um aluno surdo de seis anos de idade, que chega à escola com uma língua de sinais caseira associada a tentativas de oralização, incluído em uma turma de ouvintes, com uma intérprete educacional, que, por sua vez, precisa interpretar para Libras os conteúdos escolares compartilhados pelos professores em Língua Portuguesa e, nas aulas de Inglês, também em Língua Inglesa, sabendo que o aluno surdo não domina a Libras suficientemente para receber o *input* da intérprete, que, por sua vez, precisa ensinar a língua para o aluno, ao mesmo tempo em que tenta interpretar o que é dito em sala de aula. “[...] A legitimação apenas de línguas padrão, desconsiderando outras línguas e formas de comunicação, promove e reforça a

ideologia do monolinguismo como uma característica da identidade nacional (e/ou identidade de um grupo)<sup>17</sup> (CAVALCANTI & SILVA, 2016, p. 36).

Nas aulas de Inglês da escola de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) observada, há um conflito entre essas três línguas envolvidas no processo, mais a língua de sinais caseira do aluno surdo e todas as outras formas de comunicação verbal e não verbal que se estabeleceram nesse contexto para a interação entre os participantes. Nesse conflito, há uma hierarquização clara entre as línguas, que, ao mesmo tempo, se modificam quando em contato umas com as outras, tornando os sujeitos bi/multilíngues, de certa forma, na medida em que vão se apropriando, na interação, das diversas formas linguísticas e suas variações. Nessa apropriação os participantes vão aprendendo a lidar de forma natural com os recursos decorrentes do bi/multilinguismo na interação uns com os outros, como misturar e/ou alternar códigos.

#### **4.4.1. Mistura e alternância de códigos**

As misturas e alternâncias de códigos são fenômenos linguísticos naturais, decorrentes do bi/multilinguismo dos falantes, e são carregados de significado social. Não há consenso na literatura em línguas de contato sobre a diferença entre “mistura de códigos” e “alternância de códigos”, ou se, na realidade, são dois termos diferentes utilizados para representar o mesmo fenômeno. Há autores que optam por diferenciar cada conceito: a mistura de códigos se daria no nível intrassentencial e a alternância de códigos se daria no nível intersentencial. Alinhada à visão de Lin (2008), usarei o termo alternância de códigos para me referir tanto a um quanto a outro fenômeno. Segundo levantamento feito pela autora,

[...] a alternância de códigos na sala de aula pode ser vista como um recurso comunicativo utilizado pelos participantes (normalmente o professor, mas às vezes também os alunos) para alcançar os três objetivos a seguir: 1. [...] Proporcionar aos alunos com proficiência básica em L2 acesso ao currículo mediado pela L2, mudando para a L1 dos alunos para traduzir ou anotar (por exemplo, termos-chave da L2), explicar, elaborar ou exemplificar o conteúdo acadêmico da L2 (por exemplo, baseando-se nas experiências de vida dos alunos como exemplos para

<sup>17</sup> Tradução minha. No original: [...] Legitimizing only standard languages, disavowing other languages and other forms of communication, promotes and strengthens the ideology of monolingualism as a feature of national identity (and/or identity of a group).

explicar um conceito científico em L2 no livro-texto ou no currículo). [...] 2. [...] destacar (sinalizar) mudanças de tópico, marcando transições entre diferentes tipos de atividade ou diferentes focos (por exemplo, focando em definições técnicas e exemplificações de termos no cotidiano dos alunos). 3. [...] Sinalizar e negociar mudanças nos enquadramentos e alinhamentos conversacionais, relações de papéis e identidades, mudança na distância ou na proximidade social (por exemplo, negociando como forma de se solidarizar com o grupo) e apelo a valores culturais ou normas institucionais compartilhadas<sup>18</sup>. (p. 6)

Para além da rigorosa definição de bilinguismo de Bloomfield (1933, p.56), que diz que bilíngue é aquele que tem “controle nativo das duas línguas”<sup>19</sup>, há outras definições que, numa gradação, podem chegar ao oposto desse extremo, em outro extremo que considera bilíngue o indivíduo capaz de “produzir enunciados completos, significativos em duas línguas<sup>20</sup>” (HAUGEN, 1953, p. 7) ou que tem, minimamente, uma das quatro habilidades (ler, ouvir, falar ou escrever) em língua não-materna (MACNAMARA, 1969). A necessidade de se considerar a diversidade linguística presente no contexto sob investigação faz-nos optar por considerar bi/multilíngue, nesta tese, o indivíduo que apresenta mais de uma língua em seu repertório comunicativo, fugindo das amarras das definições que prezam por conceitos como “nativo”, “completo”, etc.

#### 4.4.2 Práticas multilíngues e transidiomáticas

Embora já se saiba que as práticas linguísticas e os seus meios comunicativos sejam flexíveis, busca-se aqui entender o processo sociolinguístico das interações, que são permeadas por práticas multilíngues e transidiomáticas, com os empregos dos diversos meios comunicativos.

Diante disso, a presente tese se insere em um campo de práticas multilíngues e transidiomáticas em que linguagem verbal e não verbal se

<sup>18</sup> Tradução minha. No original: [...] code-switching can be seen as a communicative resource used by classroom participants (usually the teacher but sometimes also students) to achieve the following three kinds of purposes: 1. [...] Providing basic-L2-proficiency students with access to the L2-mediated curriculum by switching to the students' L1 to translate or annotate (e.g., key L2 terms), explain, elaborate, or exemplify L2 academic content (e.g., drawing on students' familiar life world experiences as examples to explain a science concept in the L2 textbook/curriculum). This is very important in mediating the meaning of academic texts that are written in an unfamiliar language – the L2 of the students. 2. Textual functions: Highlighting (signaling) topic shifts, marking out transitions between different activity types or different focuses (e.g., focusing on technical definitions of terms vs. exemplifications of the terms in students' everyday life). 3. Interpersonal functions: Signaling and negotiating shifts in frames and footings, role-relationships and identities, change in social distance/closeness (e.g., negotiating for in-group solidarity), and appealing to shared cultural values or institutional norms.

<sup>19</sup> Tradução minha. No original: native-like control of two languages.

<sup>20</sup> Tradução minha. No original: produces complete and meaningful utterances in other languages.

articulam o tempo inteiro nas interações de sala de aula, contribuindo para a construção de sentidos. As interações que se objetiva analisar nesta pesquisa acontecem em um contexto multilíngue de aulas de Inglês ministradas em Português e Inglês com alunos ouvintes, um aluno surdo, uma intérprete de Libras, e, portanto, três línguas em contato, além das outras língua(gen)s que compõem o cenário interacional.

O processo de globalização no mundo impacta sociolinguisticamente as comunidades falantes das diversas línguas. Os efeitos das mudanças na sociedade, como a intensificação do processo de globalização, a porosidade das fronteiras e a mobilidade e variabilidade dos fluxos migratórios estabeleceram conexões entre o local e o global. A nova configuração social tem sido fortemente impactada pelos processos de globalização. Os fluxos migratórios e fronteiras nacionais mais fluidas alteraram a face da diversidade social, cultural e linguística das sociedades em todo o mundo. Trata-se de um fenômeno pós-colonial que tem sido denominado superdiversidade (BLOMMAERT & RAMPTON, 2011).

Vivemos em mundo cada vez mais superdiverso linguisticamente, considerando que “as pessoas trazem consigo cada vez mais recursos e experiências de diferentes lugares nos encontros interacionais cotidianos, com outras pessoas e instituições<sup>21</sup>” (JACQUEMET, 2016, p. 341), o que vem sendo facilitado pelos constantes e crescentes avanços tecnológicos.

A utilidade do conceito de superdiversidade é particularmente clara se estendermos sua análise para as mutações comunicativas resultantes não apenas dos complexos fluxos migratórios, mas também dos desenvolvimentos no campo das tecnologias da comunicação<sup>22</sup>. (JACQUEMET, 2016, p. 341)

Os avanços tecnológicos vêm contribuindo, cada vez mais, com as práticas multilíngues e transidiomáticas em diversos contextos em que falantes lançam mão das diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico para se comunicarem uns com os outros.

O mundo social está cada vez mais composto por ambientes em que os falantes usam uma mistura de língua(gen)s ao interagirem face a face com pessoas

<sup>21</sup> Tradução minha. No original: People bring with them ever more varied resources and experiences from different places in their everyday interactions and encounters with others and institutions.

<sup>22</sup> Tradução minha. No original: The usefulness of the concept of superdiversity is particularly evident if we extend its reach to the analysis of the communicative mutations resulting not only from complex migration flows but also from developments in the fields of communication technologies.

conhecidas e desconhecidas. [...] Essas práticas transidiomáticas vêm se desenvolvendo há algum tempo, mas se tornaram muito mais prevalentes e difundidas devido aos desenvolvimentos recentes na tecnologia de comunicação, tornando-os a principal força que molda os padrões comunicativos no início do século XXI.<sup>23</sup> (JACQUEMET, 2016, p. 342)

Assim sendo, ficam cada vez mais evidentes os contextos multilíngues (inclusive as escolas), em que há circulação de diferentes lingua(gen)s de interação, atravessadas umas pelas outras, resultando em transidiomas.

Jacquemet (2005) usa o termo **práticas transidiomáticas** para “descrever práticas comunicativas de grupos transnacionais que interagem usando diferentes lingua(gen)s e códigos comunicativos presentes de forma simultânea em uma variedade de canais de comunicação, tanto presencialmente quanto a distância”<sup>24</sup> (p. 264).

A maioria dos estudos linguísticos contemporâneos ainda sofrem influência do mito de Babel: o desejo ideológico de se manter fronteiras linguísticas, alocar as pessoas em seus respectivos territórios, relacionar as línguas ao senso de identidade nacional<sup>25</sup>. (JACQUEMET, 2005, p. 273)

Com a superdiversidade linguística não importa mais a língua que se fala, mas a capacidade de um indivíduo ser compreendido por outro (JACQUEMET, 2016).

Apesar de os estudiosos da linguagem tradicionalmente conceitualizarem a interação como parte de um processo monolíngue, um crescente número de sociolinguistas veem a interação multilíngue como uma norma e não como exceção. Como consequência disso, tem sido questionada a verdadeira constituição das línguas e os limites entre uma e outra<sup>26</sup>. (JACQUEMET, 2016, p. 335)

<sup>23</sup> Tradução minha. No original: The social world is increasingly composed of settings where speakers use a mixture of languages in interacting face-to-face with known and unknown people. [...] These transidiomatic practices have been developing for a while, but they have become much more prevalent and pervasive due to recent developments in communication technology, making them the main force shaping communicative patterns in the early part of the twenty first century.

<sup>24</sup> Tradução minha. No original: to describe the communicative practices of transnational groups that interact using different languages and communicative codes simultaneously present in a range of communicative channels, both local and distant.

<sup>25</sup> Tradução minha. No original: Most contemporary linguistic studies are still under the influence of the Babel myth: of the ideological desire to maintain a linguistic boundaries, allocate people to their respective territories, connect languages with the emergence of the sense of national identity.

<sup>26</sup> Tradução minha. No original: Although scholarship in language studies traditionally conceptualized interaction as taking place in a single language, a growing body of research in sociocultural linguistics views multilingual interaction as a norm instead of an exception. As a consequence, it has questioned the very core of the modern understanding of what constitutes a language and how to define the boundaries between languages.



Alinhada à visão de Jacquemet (2005), que argumenta que “já está mais do que na hora [...] de examinarmos as práticas comunicativas com base nas recombinações desordeiras e nas misturas de língua(gen)s que ocorrem simultaneamente em ambientes presenciais ou a distância<sup>27</sup>” (p. 274), a presente pesquisa visa a examinar o ambiente multilíngue de uma sala de aula de Inglês como LE com um aluno surdo incluído, marcado por práticas transidiomáticas, que envolvem o Português, o Inglês, a Libras e outras língua(gen)s.

Não que a escola brasileira tenha, alguma vez, sido homogênea. Mas, decorrente do aumento de fluxos migratórios e de políticas que acabam resultando em uma "democratização" da escola enquanto instituição, o fato é que a inclusão do "diferente" está cada vez mais evidente nas salas de aula brasileiras. [...] Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. E no seu interior existem, inclusive, sujeitos bilíngues, alunos cuja língua materna não é o Português. (MAHER, 2007)

No caso da presente pesquisa, a sala de aula sob investigação tem um aluno surdo incluído, que não tem fluência em Português nem na Libras, mas transita entre uma e outra, através de gestos que parecem ser uma tentativa de se expressar em Libras, associada aos sinais caseiros que ele traz, e sons, que parecem uma tentativa de se expressar em Língua Portuguesa.

O Português é a L1 da maioria dos alunos, da professora de Inglês e da intérprete educacional, e é usado como língua de instrução pela professora de Inglês, bem como de interação entre os participantes supramencionados. A Libras é a língua de interação da intérprete educacional com aluno surdo, que, por sua vez, interage com os participantes ouvintes através de gestos e sons.

Até então temos usado o termo **língua(gen)s** para fazer referência a línguas e outras formas de linguagem utilizadas como meio de comunicação, como os gestos, por exemplo, discussão bastante pertinente, principalmente quando há surdos e línguas de sinais envolvidos na investigação. Alinhamo-nos à visão de Gumperz (1982), que considera que a diversidade linguística ultrapassa os limites linguísticos propriamente, adentrando o âmbito não linguístico.

Na sala de aula os participantes não somente mantêm-se em uma relativa posição e orientação individual, mas buscam assumir uma postura particular, a qual, com alguma modificação, são mantidas na maior parte do tempo. Isso se

---

<sup>27</sup> Tradução minha. No original: It is now time [...] to examine communicative practices based on disorderly recombinations and language mixings occurring simultaneously in local and distant environments.

reflete nas configurações espaciais e nas relações interpessoais estabelecidas em determinada situação, na medida em que os papéis assumidos definem relações de poder. As posturas podem ser apresentadas como “marcas”, como diferenças entre ajuntamentos e podem indicar, na relação de uma com a outra, o tipo de ajuntamento.

Assim, a presente tese, pretende articular a análise das estruturas de participação encontradas na aula de Inglês à natureza da construção dos conhecimentos pelo aluno surdo em interação com os outros participantes nesse contexto, analisando, principalmente, o que muda na presença e na ausência da intérprete educacional. É possível dizer, a partir do exposto, que os participantes de uma interação verbal empregam pistas de natureza sociolinguística tanto para sinalizarem seus desígnios comunicativos, quanto para inferirem os propósitos conversacionais de seus interlocutores.

#### **4.5. Conflito linguístico *versus* conflito interacional**

Para além do evidente conflito linguístico que se manifesta de forma natural no contexto sob investigação, podemos perceber que há conflitos interacionais, que, não necessariamente, apresentam conotação negativa. Vamos observar nos capítulos de análise de dados que o aluno surdo inicia e mantém enquadres de conflito na busca pelo engajamento interacional com os outros participantes (a professora de Inglês, a intérprete educacional e os colegas ouvintes). A esse tipo de conflito chamaremos conflito interacional.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, procuro detalhar a metodologia utilizada na pesquisa, primeiramente descrevendo a sua natureza, o contexto e os participantes da pesquisa. Na sequência, apresento os procedimentos éticos que precederam o início do trabalho de campo, seguidos da descrição dos meses de ambientação da pesquisadora na escola, com a apresentação dos dados gerados através das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, bem como das observações de aulas feitas por mim enquanto pesquisadora-observadora. Por fim, apresento os instrumentos utilizados na geração dos dados e os procedimentos metodológicos utilizados no seu tratamento para fins da análise.

Retomamos, então, as perguntas que norteiam a presente pesquisa, com foco no caso específico a ser analisado: um aluno surdo de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em interação nas aulas de Inglês de uma escola de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) do Rio de Janeiro.

1- Como o aluno coconstrói conhecimentos em um contexto multilíngue com três línguas em contato (Inglês, Português e Libras), acrescidas dos sinais caseiros trazidos pelo aluno surdo e a linguagem não verbal que compõe o cenário interacional?

2- De que forma a interação do aluno surdo com os outros participantes – a professora de Inglês, os colegas ouvintes e a intérprete educacional – impacta a coconstrução de conhecimentos?

É importante ressaltar que esta pesquisa não apresenta caráter avaliativo e, com isso, não pretende criticar nenhum dos profissionais envolvidos no contexto sob investigação. Busca-se trazer à tona uma realidade que vem, aos poucos, sendo descoberta e analisada, visto que, como já discutimos anteriormente, há poucos estudos sobre o ensino de ILE para surdos no Brasil, principalmente no contexto inclusivo, e, até onde sabemos, nenhum sobre o ensino de ILE para surdos incluídos no primeiro segmento do ensino fundamental.

## 5.1. A natureza da pesquisa

A presente pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativista, faz uso da perspectiva (micro)etnográfica, tanto na fundamentação teórica, quanto na metodológica, com foco em um estudo de caso.

A pesquisa qualitativa realça a natureza socialmente construída da realidade através de práticas interpretativas – notas de campo, entrevistas, conversas, gravações etc. – que posicionam o pesquisador como observador no mundo, o tornando visível e o transformando (DENZIN & LINCOLN, 2008). Um dos métodos utilizados em pesquisas qualitativas é a etnografia.

Baseada na pesquisa de campo, a etnografia é um método que tem um caráter naturalístico: o trabalho de campo se presta à observação das situações em sua manifestação natural, com vistas ao entendimento das perspectivas acerca das ações dos participantes no cenário investigado.

No intuito de investigar o processo educativo, faz-se uso de técnicas da etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva, a gravação de dados em vídeo, a análise documental.

[...] O trabalho de campo pode iluminar esse fazer investigativo, construindo conhecimentos acerca das ações humanas realizadas por meio do uso da linguagem [...] e ajudando a pensar a educação em perspectivas circunstanciadas no cotidiano escolar aproximadas às percepções que os participantes das atividades têm sobre o que acontece ali. (GARCEZ & SCHULZ, 2015, p.2)

A pesquisa etnográfica não pode se limitar às descrições; deve, além de descrever, levar em conta as perspectivas dos participantes na tentativa de reconstruir suas interações. Assim, no estudo de caso de cunho etnográfico, “o pesquisador tem [...] obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação” (ANDRÉ, 2016, p.55).

[Uma] qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. (ANDRÉ, 2016, p. 54)

Dada a complexidade do caso analisado nesta pesquisa, a mesma se enquadra, mais especificamente na microetnografia escolar (ERICKSON, 1992; GARCEZ, 2007), que possibilita a ampliação da análise, graças aos registros

audiovisuais obrigatórios para posterior transcrição, reduzindo possíveis simplificações que poderiam existir na análise pura e simples dos registros manuais das observações de campo. Como vimos no capítulo anterior, a microanálise etnográfica se preocupa com as relações interpessoais que se estabelecem nas interações face a face (ERICKSON, 1996).

Na medida em que se objetiva investigar uma sala de aula específica, buscando entender o caso particular de um aluno surdo incluído, levando em conta o contexto em que ele está inserido e toda a complexidade envolvida no processo, torna-se apropriada a escolha da metodologia do estudo de caso, que, por adotar técnicas da etnografia, assume um caráter etnográfico.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. [...] O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Assim, o presente estudo de caso visa a contribuir, primeiramente, para a conscientização dos próprios participantes da pesquisa sobre o tema, inclusive desta pesquisadora, impactando, principalmente, o próprio contexto onde estão inseridos e, a partir daí, contribuir para a motivação de novos estudos em prol da educação de surdos, cuja problemática supera sua condição precípua de educação bilíngue.

## **5.2. O contexto da pesquisa**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal inclusiva de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, localizada no bairro do Rio Comprido.

A escola tem turmas de EFI e EFII, mas no EFI, objeto de interesse desta investigação, há surdos incluídos em duas turmas: uma turma de primeiro e uma turma de segundo ano. Ambas as turmas têm a mesma professora de Inglês. Cada turma tem um aluno surdo e, cada um deles, conta com o acompanhamento diário, mas não integral, de um intérprete educacional. O acompanhamento não é integral

porque o horário escolar é de 7h30 as 14h30 e os intérpretes, nessa escola trabalham de 7h30 as 12h, ficando os alunos surdos sem intérprete todos os dias no período de 12h as 14h30. Diariamente, entre 14h30 e 15h30 os alunos surdos recebem atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais e, lá, basicamente, têm aulas de Libras com a instrutora surda e aulas de Português como segunda língua com a professora da sala de recursos, que é ouvinte e tem algum conhecimento de Libras. Esse horário não é destinado exclusivamente aos alunos surdos, mas a todos os alunos incluídos da escola, com as mais variadas deficiências, que se reúnem, em pequeno número, para esse atendimento mais individualizado na sala de recursos.

A turma de primeiro ano, alvo desta investigação, tem mais ou menos vinte alunos matriculados, que faltam com bastante frequência, causando grande rotatividade nas aulas. Em geral cada aula conta com a presença de, mais ou menos, dez alunos. Dentre os vinte alunos da turma, na faixa etária de seis a sete anos, encontra-se um aluno surdo incluído, de seis anos de idade, que está em fase inicial de aquisição da Libras, mas que quase não usa essa língua para se comunicar. Apesar de a família dizer que ele oraliza e é compreendido por todos dessa forma, nas aulas observadas ele parece ter dificuldades de se fazer entender pelos outros participantes.

As aulas de Inglês nessa turma aconteciam às terças e quintas, e tinham cinquenta minutos de duração em cada dia, mas eu, como pesquisadora-observadora, só podia estar presente na escola às quintas-feiras e, mesmo estando na escola durante um ano, era preciso uma adequação à rotina da escola e aos fatores externos, como feriados, falta de água com suspensão das aulas, falta da professora de Inglês, ausência do aluno surdo, centro de estudos ou conselhos de classe com suspensão de aulas, enfim, uma série de fatores, que, muitas vezes, dificultavam o andamento da pesquisa.

### **5.3. Os participantes da pesquisa**

Considerando a centralidade dos participantes de pesquisa no estudo de caso de cunho etnográfico, que deve levar em conta as perspectivas dos participantes sobre o processo sob investigação, e considerando que o processo educacional, sobretudo o processo educacional inclusivo, não é realizado por um profissional isoladamente, mas por uma equipe, que deve trabalhar em parceria com vistas ao êxito do processo de ensino/aprendizagem, esta pesquisa contou

com a colaboração da professora de Inglês da turma-alvo, da intérprete educacional e da coordenadora pedagógica da escola. O envolvimento desses profissionais na pesquisa contribuiu para o entendimento da proposta das escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro na perspectiva de um membro da equipe gestora, de uma professora e de uma intérprete, favorecendo, assim, o entendimento desse contexto sob diferentes óticas que não só a minha enquanto pesquisadora observadora.

Além desses participantes da escola e da minha participação como observadora, a pesquisa conta com a participação do aluno surdo, sujeito central no processo de inclusão educacional que aqui se investiga, e também da sua responsável legal, que contribuiu com suas vivências e visões sobre o processo de ensino/aprendizagem no contexto inclusivo das referidas escolas e sobre as aulas de Inglês ministradas nesse contexto, além de, é claro, ser a principal informante sobre o histórico de vida do aluno surdo, cujas interações em sala de aula serão analisadas.

#### **5.4. A ética na pesquisa**

Dado que a presente pesquisa exige a participação de pessoas, tornou-se imprescindível a satisfação dos critérios estabelecidos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata de questões sobre a ética nas pesquisas que pretendem utilizar dados obtidos diretamente dos participantes.

Assim sendo, foi necessário elaborar as perguntas das entrevistas semiestruturadas (apêndice I) que seriam realizadas com os participantes da pesquisa (equipe gestora, professores, intérpretes, alunos surdos e seus responsáveis legais), bem como os TCLEs (apêndices II, III e IV), para submissão, juntamente com o projeto de pesquisa, ao Comitê de Ética da PUC-Rio.

O ano de 2017 marcou a trajetória desta tese com procedimentos burocráticos que visavam à aprovação do projeto de pesquisa – com as entrevistas e os TCLEs – pelo Comitê de Ética da PUC-Rio, bem como, posteriormente a essa aprovação, à autorização da SME/RJ para a realização da pesquisa em escolas da rede, pois a SME/RJ exige a apresentação do projeto de pesquisa e da aprovação do mesmo pelo Comitê de Ética para autorizar a realização da pesquisa.

Após as devidas aprovações e autorizações, já no início do ano de 2018, fui ao IHA para verificar as possíveis escolas de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) em que minha pesquisa poderia ser realizada, tendo em vista as características que se faziam necessárias para atender ao meu objetivo de pesquisa principal, que seria analisar as interações de um aluno surdo do EFI em aulas de Inglês. Dentre as possibilidades oferecidas no IHA, selecionei a escola supracitada, localizada no bairro do Rio Comprido, que, segundo as informações obtidas, tinha um aluno surdo matriculado no primeiro ano do EFI, o que despertou meu interesse, dadas as peculiaridades desse ano escolar, conforme discussão anterior: a falta de proficiência linguística, com que, em geral, o aluno do primeiro ano chega à escola e, no que tange ao ensino de línguas estrangeiras, uma abordagem focada exclusivamente na oralidade, quando o aluno surdo necessita aprender línguas orais-auditivas na modalidade escrita.

### **5.5. Ambientação da pesquisadora na escola**

Após a autorização da SME/RJ para a realização da pesquisa e posterior escolha, no IHA, da escola de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) que seria alvo de investigação<sup>28</sup>, visitei a escola para me apresentar, conhecer o ambiente e os participantes da pesquisa, tendo tido conversas com a coordenadora pedagógica para o mapeamento do contexto, bem como com a professora de Inglês para a sua ambientação também com a minha presença na sua sala de aula.

Nesse momento de ambientação, que aconteceu de março a junho de 2018, foram realizadas também entrevistas com os participantes da pesquisa, paralelamente às observações de aulas feitas por mim, com registros em notas

---

<sup>28</sup> Vale ressaltar que, como meu objetivo inicial era analisar todo o primeiro segmento do ensino fundamental, o IHA autorizou que eu realizasse a pesquisa em duas escolas: em uma delas, localizada no Méier, eu teria analisado turmas de terceiro, quarto e quinto anos; na outra, primeiro e segundo. Apesar de ter gerado dados em todas essas turmas, nas duas escolas, optei por realizar um estudo de caso por questões de tempo e espaço. Não seria viável transcrever e analisar todos os dados. A seleção da turma de primeiro ano especificamente se deu pelos desafios que verifiquei nesse ano escolar: o aluno surdo chegara à escola sem o domínio da Libras e da Língua Portuguesa, as aulas de Inglês nesse ano são exclusivamente orais, e esse aluno não contava com a presença da intérprete educacional nas aulas de Inglês.



de campo, o que antecedeu o momento de gravação das aulas, também para fins de ambientação dos outros participantes com a minha presença na escola e na sala de aula.

Conversei também com a intérprete educacional, que se dispôs, mesmo não trabalhando no horário das aulas de Inglês a interpretar algumas aulas de Inglês, de forma a poder contribuir com a pesquisa.

As entrevistas de pesquisa (apêndice I) são semiestruturadas e, por isso, não se restringem às perguntas planejadas previamente. O andamento das entrevistas, às vezes, abria possibilidades para novas perguntas. Já as observações das aulas, nesse primeiro momento, conforme já foi explicado anteriormente, não foram gravadas, e contaram, portanto, apenas com as minhas notas de campo.

Em uma primeira conversa com a coordenadora pedagógica, ela falou um pouco sobre a rotina da escola, os horários das aulas e a necessidade de eu me adequar às regras institucionais e, depois, me apresentou à professora de Inglês que assumira a turma de primeiro ano que seria alvo da minha pesquisa. Em conversa com a referida professora, obtive algumas informações, registradas em notas de campo e relatadas abaixo, sobre três diferentes situações envolvendo aulas de Inglês no EFI que ela relatou ter vivenciado no ano anterior.

1- A professora relatou que, na turma de primeiro ano do ensino fundamental que ela teve em 2017, havia um aluno surdo que usava aparelho auditivo, mas não demonstrava entender o que lhe era dito oralmente. Ele não usava Libras (estava aprendendo na sala de recursos no contraturno) e estava sem intérprete em sala de aula. O aluno interagia com as outras crianças e com os professores através de gestos. A professora de Inglês relatou que ensinava Inglês na modalidade oral, apresentando, principalmente, itens lexicais em Língua Inglesa, solicitando que os alunos repetissem para consolidar a pronúncia. A partir da apresentação e da prática oral, ela dava instruções (em Português e/ou em Inglês oral) para que realizassem atividades no livro, mas não se tratava de leitura e escrita em Língua Inglesa, pois, nessa fase, tais práticas não são recomendáveis para que não interfiram na alfabetização em Língua Portuguesa. As atividades do livro restringem-se a desenhar, colorir, recortar, colar, ligar pontinhos, entre outras. Naquele momento, a professora se dirigia ao aluno surdo e, através de gestos, o orientava a executar as atividades do livro. A professora argumenta que o aluno surdo não aprendia Inglês de fato; ele apenas executava atividades diversas, que os alunos ouvintes também executavam, com a diferença de que estes últimos

eram motivados por um *input* linguístico oral na língua-alvo. O aluno surdo não recebia nenhum tipo de *input* linguístico, nem mesmo na Libras, já que, como informado acima, ele estava começando a aprender essa língua e não havia intérprete nessa turma, nem tampouco a professora sabia Libras.

2- Em uma turma de terceiro ano, segundo relato da professora, havia duas alunas surdas com intérprete. As alunas comunicavam-se entre si e com a intérprete em Libras, apesar de ainda estarem aprendendo a língua (assim como o aluno do primeiro ano descrito acima, no contraturno com o instrutor surdo). As aulas de Inglês no terceiro ano ainda são muito focadas na oralidade, com introdução de alguns itens lexicais na forma escrita a partir do segundo semestre letivo. Assim, no primeiro semestre letivo, o trabalho da intérprete resumia-se à tradução para Libras do que a professora falava em Português e em Inglês, não havendo, assim como no primeiro caso, o aprendizado da Língua Inglesa. Se a professora estivesse ensinando as cores, por exemplo, a intérprete fazia o sinal referente às cores em Libras à medida que a professora apresentava as cores em Inglês oral, fazendo com que os alunos ouvintes repetissem. As alunas surdas acabavam tendo, neste caso, mais uma oportunidade para aprender Libras.

3- No quinto ano do ensino fundamental a professora relata ter tido um aluno surdo que possuía implante coclear. Havia intérprete para esse aluno, e, como no quinto ano o ensino de Inglês já conta com atividades de leitura e escrita, ela acredita que o ensino de Inglês propriamente estava, de alguma forma, sendo viabilizado, diferentemente dos outros casos em que o foco do ensino de Inglês era a oralidade, dificultando, assim, o acesso do aluno surdo à língua estrangeira.

Os casos descritos acima me confirmaram, naquele momento, a fertilidade do campo para pesquisa. Cada situação relatada pela professora apresentava suas especificidades: os diferentes anos escolares, cada qual com suas particularidades no que tange às abordagens de ensino de LE, e as diferentes características dos alunos surdos – uso ou não de aparelho auditivo ou implante coclear, nível de fluência na Libras e na Língua Portuguesa –, bem como a presença ou a ausência de intérprete educacional. Todos esses fatores mudam a cena de interação, a configuração do espaço e da aula em si, bem como a atitude do professor e do intérprete, quando há. Assim, a possibilidade de realizar um estudo de caso na turma de primeiro ano, que, em 2018, contava com um aluno surdo matriculado, revelou-se bastante apropriada, se entendermos que “o

conhecimento em profundidade de um caso [...] pode ajudar-nos a entender outros casos” (ANDRÉ, 2016, p. 57), os quais, apesar de apresentarem, cada um, suas peculiaridades, se unem por um dado contextual comum: o ensino de ILE no EFI em ambiente educacional inclusivo. Uma posterior comparação entre as diferentes situações pode revelar dados genéricos importantes relativos a uma realidade escolar que precisa ser investigada para ser transformada.

### **5.5.1. Entrevistas com os participantes**

Segundo a coordenadora pedagógica da escola, a denominação “escola de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa)” lhes foi dada pela SME/RJ pelo fato de essa escola, há muitos anos, contar com uma quantidade expressiva alunos surdos incluídos, tendo tido, em alguns momentos, turmas só de surdos na sala de recursos no contraturno. Como vimos anteriormente, a sala de recursos multifuncionais atende, no contraturno, a todos os alunos com deficiência da escola, mas, em sua entrevista, a coordenadora ressaltou que já teve tantos surdos em sua escola que chegou ao ponto de, na sala de recursos, só ter tido alunos surdos. O fato de a escola sempre ter tido muitos alunos surdos incluídos resultou em um desenvolvimento profissional de seus professores nesse sentido. Como o IHA oferece diversos cursos de capacitação para professores da rede que atuam ou têm interesse em atuar com “alunos especiais” – *down*, autistas, surdos, cegos, entre outras deficiências –, os professores dessa escola, por trabalharem com muitos surdos, segundo a coordenadora pedagógica, tinham o costume de buscar os cursos de capacitação relacionados à educação de surdos. Assim, segundo a mesma, receber o nome de “escola de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa)” foi resultado também do reconhecimento do trabalho desses professores, que já eram capacitados, pelo IHA, para trabalharem com surdos. Ao contrário do que vinha acontecendo, a escola hoje tem muito menos alunos surdos e os que recebe são, majoritariamente, do primeiro segmento do ensino fundamental.

Ao ser perguntada sobre o motivo pelo qual os surdos costumavam buscar essa escola para estudar, a coordenadora pedagógica respondeu que isso se deve ao fato de se saber que os professores que lá trabalhavam tinham uma formação especializada pelo IHA. Contrariamente ao que foi dito, a coordenadora

mencionou que, hoje, somente a professora da sala de recursos tem domínio da Libras, mas que alguns professores e funcionários sabem uma coisa ou outra.

A escola não conta com ensino de Libras para todos, tendo apenas os alunos surdos acesso ao ensino de Libras como L1 na sala de recursos com a instrutora surda. Para ela, seria ideal mesmo se todos soubessem Libras, mas o currículo não comporta. A coordenadora mencionou que os intérpretes educacionais, às vezes, informalmente, ensinam algumas coisas para os alunos ouvintes, pois eles mesmos buscam entender um pouco da língua de sinais para tentarem se comunicar com os colegas surdos. Além disso, algumas professoras tentam enriquecer o visual da sala de aula com o alfabeto manual e sinais de algumas palavras, por exemplo.

A coordenadora não sabe dizer ao certo se todos os alunos surdos da escola têm acompanhamento de intérprete educacional (ela acha que não) e nem como são definidas as prioridades quando não há intérprete para todos, pois isso é de responsabilidade da professora da sala de recursos. É ela quem, por conhecer todos os alunos surdos, identifica as necessidades de cada um e aloca os intérpretes seguindo uma ordem de prioridades.

Para a coordenadora pedagógica, a função do intérprete educacional é ajudar a professora a ensinar determinado conteúdo para o aluno surdo, mas ela não sabe como esse trabalho acontece nas aulas de Inglês. Na sua perspectiva, o aluno surdo tem que estar na aula de Inglês e saber que aquilo existe, mas o ensino de Inglês para surdos é muito complicado, pois ele não sabe nem o Português e ter que aprender uma terceira língua é muito complicado. Esse é um mito recorrente que permeia o ensino de língua estrangeira na rede pública de modo geral. É muito comum ouvirmos responsáveis de alunos, professores, diretores de escola e até mesmo os próprios alunos dizendo: “não sabe/sei nem Português. Quer que aprenda Inglês?!”. O mito parece mais forte quando se fala em ensinar LE para surdos. A visão de que o surdo é deficiente traz consigo a visão de que aprender várias línguas não é algo que alguém com deficiência consiga fazer, do ponto de vista cognitivo, o que ajuda a reforçar o mito anterior.

A professora de Inglês entrevistada, aqui denominada Marcela<sup>29</sup>, tem dois alunos surdos: um no primeiro e um no segundo ano. Ambos têm intérpretes educacionais até meio-dia, pois, depois desse horário, o intérprete vai embora, tendo cumprido sua carga horária, conforme dito anteriormente. As aulas na

---

<sup>29</sup> Referências aos participantes de pesquisa são feitas através do uso de pseudônimos para fins de preservação das suas identidades.

escola vão, no entanto, até 14h30. A professora relata que, em uma de suas turmas, cuja aula de Inglês vai até 12h15, o aluno surdo fica 15 minutos sem intérprete e, na outra turma, cujo horário da aula de Inglês é de 12h15 as 13h05, o aluno surdo não conta com o intérprete em sala.

Marcela relata que sabe pouco de Libras: apenas o alfabeto manual, e entende quando o aluno pede para ir ao banheiro, por exemplo. Ela tenta interagir diretamente com os alunos surdos, mas, no geral, precisa do intérprete para mediar as relações. Nos casos em que o intérprete não está presente, ela interage através de gestos. O ensino de Inglês, para ela, pode acontecer efetivamente dependendo do ano escolar. No primeiro ano, por exemplo, o aluno surdo, quando tem intérprete, tem acesso em Libras ao que é ensinado em Inglês oral, ou seja, ele não aprende Inglês efetivamente. A partir do terceiro ano ela já acha ser possível que o aprendizado de Inglês aconteça, pois o Inglês escrito passa a ser introduzido.

O papel do intérprete educacional, na opinião da referida professora, é traduzir para Libras o que ela fala em Inglês. Segundo a mesma, se o aluno não sabe Libras, não há o que o intérprete possa fazer. Ela já teve um caso de duas alunas surdas em que uma dominava a Libras e a outra não. A intérprete delas interpretava e a que não sabia Libras, segundo a professora relata, “viajava” na sala de aula.

Marcela parece ter experiência com alunos surdos incluídos. Seu discurso revela que ela tem consciência sobre a necessidade de o surdo aprender uma língua de modalidade oral-auditiva na sua forma escrita, e sobre o papel que o intérprete educacional desempenha no contexto de aulas de Inglês inclusivas, mas, ainda assim, ela demonstra não estar preparada para lidar com os desafios de se ensinar uma língua estrangeira para surdos no contexto inclusivo, seja com ou sem intérprete.

É interessante notar que parece estar depositada na intérprete toda a carga de responsabilidade pelo aprendizado dos alunos surdos e que, na realidade, os professores mal têm conhecimento sobre o seu desempenho, já que ficam sob responsabilidade total do intérprete.

O aluno surdo da turma de primeiro ano, aqui denominado Pedro, não conta com a sua intérprete educacional nas aulas de Inglês, pois as mesmas acontecem após o horário de trabalho da intérprete. Ela, no entanto, se colocou à disposição para ser entrevistada e interpretar algumas aulas de Inglês para contribuir com a pesquisa.

A intérprete educacional, aqui denominada Joana, relata que o aluno surdo que ela acompanha não sabe Libras e, quando tenta se comunicar de alguma forma, é, quase sempre, incompreensível. Segundo a intérprete, ele acha que fala, mas não se entende nada do que ele fala. Ela não tem domínio do Inglês, mas quando precisa interpretar as aulas de Inglês no EFI não apresenta dificuldades, pois as palavras ensinadas são muito básicas e, além disso, a professora de Inglês também usa o Português para explicar e muitos recursos visuais. A intérprete entrevistada não tem uma formação formal como tradutora/intérprete de Libras, mas apresenta vasta experiência profissional e acredita que seu papel na sala de aula seja de mediadora dos conhecimentos transmitidos pela professora. Ela reforça que, às vezes, também precisa ensinar Libras, pois quando o aluno não conhece determinado sinal, não basta apenas interpretar, mas também ensinar o significado daquele sinal. Ela compartilha ainda sua visão de que no primeiro ano o aluno surdo não aprende Inglês efetivamente, já que ele não tem acesso a essa língua, mas à sua interpretação para Libras.

A mãe do aluno surdo alvo de investigação relata que a criança é adotada e, por isso, não tem conhecimento sobre possíveis familiares surdos dele. A mãe, que o adotou com nove dias de idade, relata que sempre percebeu que ele não reagia a estímulos sonoros e que, quando ele tinha oito meses de idade, foi diagnosticado com surdez profunda bilateral. Hoje ele aprende Libras na escola, mas em casa as pessoas se comunicam com ele através da oralização e de gestos. Segundo a mãe, ele sabe oralizar, produzindo palavras como “sai”, “larga”, “para”. A mãe entende que isso é possível porque ele não é mudo, mas apenas surdo. Ao mesmo tempo, ela reconhece a necessidade de ele aprender Libras e de ela também aprender para poder se comunicar com ele na língua dele. Ela relata que a opção por uma escola inclusiva (e não uma escola só de surdos) é devido à importância, na sua visão, de ele conviver com outras crianças e não apenas crianças “do tipo dele”, como no INES. Ela sabe que o filho tem intérprete na escola, mas não a conhece, ressaltando a sua importância no processo de ensino/aprendizagem, pois, em uma experiência passada numa escola sem intérprete ele não aprendeu nada. A mãe do aluno acha fundamental o atendimento em Libras na sala de recursos no contraturno e não tem conhecimento algum sobre as aulas de Inglês na escola, tendo ficado surpresa quando soube desta pesquisa, que está sendo realizada nas aulas de Inglês, pois, até então, ela nem sabia que o filho tinha aulas de Inglês na escola.

O fato de a mãe revelar que sabe que seu filho tem acompanhamento de intérprete, mas nunca ter conversado com ela, nem tampouco conhecer o trabalho

realizado por eles e, além disso, mencionar que não sabia que seu filho tinha aulas de Inglês na escola, reforçam um fato já conhecido sobre o distanciamento entre família e escola, comum na educação básica em geral.

Ouvir os participantes da pesquisa foi fundamental para o mapeamento do contexto de pesquisa e percepção das suas visões acerca do objeto de investigação. Infelizmente, não foi possível trazer a “voz” do aluno surdo para a discussão, dado que, na entrevista com ele, que contou com a presença da intérprete, não foi possível construir significados do seu discurso, já que, aparentemente, ele apenas repetia os sinais feitos pela intérprete e emitia sons incompreensíveis tanto para mim, enquanto pesquisadora, como para a intérprete.

### **5.5.2. Observações da pesquisadora**

A pesquisadora optou por não fazer registros audiovisuais das aulas de Inglês logo no início do trabalho de campo, pois considerou importante a sua ambientação na escola, possibilitando que os participantes de pesquisa se acostumassem com a sua presença, diminuindo, assim, o estranhamento que poderia ser causado pela sua entrada repentina na escola, acompanhada de uma câmera. Assim, a pesquisadora começou a observar as interações nas aulas de Inglês da turma do primeiro segmento, com registros em notas de campo. Foram observadas seis aulas no primeiro semestre de 2018, mas, como há muitas repetições, optou-se pela apresentação dos registros de apenas duas delas, as quais não contam com a presença da intérprete educacional.

Na primeira aula selecionada para análise, a professora de Inglês, Marcela, mostra duas plaquinhas: uma com uma carinha feliz e a outra com uma carinha triste. Ao perguntar, em Inglês, e apontando para as plaquinhas, se os alunos estavam felizes ou tristes, Pedro reagiu com sons, na tentativa de oralizar. Ele é um aluno bastante agitado, que levanta, faz barulhos e grita no meio da aula, mas, ao que tudo indica, são meios que ele encontra de tentar participar, pois, quando ele descobre a tarefa a ser executada, ele executa. Marcela pede, em Português, que os alunos abram os livros na página 20, mas ele não consegue achar. A professora, então, coloca na referida página para ele. Ela avisa a turma que eles vão aprender os nomes dos materiais escolares em Inglês e começa a pegar objetos reais da sala de aula para mostrar para a turma e introduzir oralmente os nomes daqueles objetos em Inglês, sempre pedindo para a turma repetir. O aluno

surdo olha e emite sons incompreensíveis. Em seguida, a professora pede que os alunos peguem o objeto que ela falar em Inglês. No início da atividade, Pedro só olhava e emitia sons. Depois que, aparentemente, ele entendeu a mecânica da atividade, ele repetia as ações dos colegas. Por fim, a professora mostra uma imagem no livro e explica, em Português, que eles vão recortar e colar, apontando para os espaços no livro. Pedro olha e corre para pegar a tesoura. Após a professora ter ido à sua mesa indicar exatamente, através de gestos, onde ele deveria recortar e colar, ele o fez. Durante a atividade, ele tentava interagir com os colegas, batendo na mesa e emitindo sons incompreensíveis.

Na segunda aula selecionada, a professora relembra oralmente os nomes dos objetos escolares apresentados na aula anterior. Depois, repete a brincadeira de eles levantarem os objetos quando ouvirem seu nome em Inglês, ao que o aluno surdo reagia repetindo as ações dos colegas e emitido sons incompreensíveis. Os sons que ele emite parecem ser um indicativo de interesse em participar, mas são sons perturbadores, e a professora, através de gestos, pede que ele sente e fique quieto, ao que ele obedece. A professora propõe uma brincadeira, que, no início, o aluno surdo só observa, mas depois pede para participar: com uma venda nos olhos, o aluno tem que adivinhar o objeto que está em suas mãos, falando o nome em Inglês. Na sua hora de brincar, Pedro segurou o objeto, emitiu sons incompreensíveis, a professora sinalizou que estava certo e fez a turma repetir o nome em Inglês corretamente. A professora, sem saber Libras, e sem intérprete em sala de aula, usa seus próprios meios para tentar incluir o aluno. Depois, quando a professora pede que a turma abra os livros na página 22, Pedro observa os colegas, folheia seu livro e encontra a página correta. A professora explica, em Português oral, que a turma deve pintar os objetos escolares. Pedro vê os colegas pegando lápis de cor e repete suas ações. Como se pode perceber, ele passa a maior parte do tempo tentando entender o que está se passando ao seu redor (se é para abrir o livro e em que página, se é para pintar e de que cor, se é para levantar ou sentar, falar ou ficar quieto) e construindo sentidos em cima disso, mas não aprendendo Inglês efetivamente, ao que tudo indica.



## 5.6. Instrumentos de geração dos dados

Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo abarcam algumas primeiras observações de aulas, que foram registradas em notas de campo, e entrevistas semiestruturadas – gravadas em áudio e/ou vídeo – com todos os participantes, conforme vimos na seção anterior sobre os meses de ambientação da pesquisadora na escola.

Esse período possibilitou também a ambientação dos participantes com a presença da pesquisadora na escola. Durante esses meses, conversei com os participantes sobre a realização da pesquisa, providenciei as assinaturas dos TCLEs e gerei dados através das entrevistas e das notas de campo sobre as aulas observadas.

A entrevista qualitativa é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (FARR, R, 1982, *apud* BAUER & GASKEL, 2008, p. 65). Assim, as entrevistas realizadas têm o objetivo de trazer à tona aspectos relevantes do espaço em que os participantes (professora de Inglês, aluno surdo e sua responsável legal, intérprete e coordenadora pedagógica) estão inseridos, segundo o ponto de vista de cada um deles, que foram entrevistados separadamente.

As observações das aulas de Inglês, por sua vez, visam a trazer à tona, através do “olhar da pesquisadora”, aspectos da interação em sala de aula envolvendo o aluno surdo incluído e permitindo, assim, uma análise mais profunda e detalhada das relações que se estabelecem na sala de aula, bem como da atitude do professor e/ou do intérprete educacional diante dos desafios que lhes são impostos e das estratégias que ele(s) utiliza(m) no processo de inclusão do aluno surdo nas aulas de Inglês, considerando o fato de essa língua ser ensinada, no primeiro segmento do ensino fundamental, prioritariamente, na modalidade oral, quando os surdos deveriam aprendê-la na modalidade escrita, por ser uma língua de modalidade oral-auditiva.

Na tentativa de diminuir possíveis impactos que a minha presença, enquanto pesquisadora-observadora, poderia causar nas interações de sala de aula, os registros audiovisuais das aulas começaram a ser feitos a partir do segundo semestre do ano de 2018.

## 5.7. Tratamento dos dados

Das seis aulas gravadas em áudio e vídeo durante o segundo semestre de 2018, duas foram selecionadas para análise: uma aula sem a presença da intérprete educacional e outra com a sua presença. As primeiras aulas gravadas foram descartadas para fins desta pesquisa por conta dos possíveis impactos que a entrada de uma câmera na sala de aula poderia causar nas ações dos participantes. Acredita-se, então, que as últimas aulas gravadas possam ter sido mais naturais, dado que os participantes já estavam bem habituados com a minha presença acompanhada de uma câmera na sala de aula.

As duas aulas selecionadas foram transcritas na íntegra e são analisadas nos capítulos seis e sete, conforme o quadro teórico-metodológico desta tese, com vistas a responder às perguntas de pesquisa quanto à coconstrução de conhecimentos pelo aluno surdo em interação nas aulas de Inglês e aos impactos da sua relação com os outros participantes nessa coconstrução de conhecimentos.

Para a transcrição dos dados em Português e em Inglês, foi utilizado o Modelo Jefferson, com as tradicionais convenções de transcrição de dados orais da análise da conversa, conforme apresentado no Quadro 1 abaixo.

### QUADRO 1 – Resumo das convenções de transcrição Jefferson

Aspectos de produção da fala		
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
fala	(sublinha)	ênfase em som
FAla	(maiúscula)	som em volume mais alto do que os do entorno
*fala*	(sinais de graus)	som em volume mais baixo do que os do entorno
**fala**	(sinais de graus duplos)	som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[ ]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
Inspirações/expirações/risos		
.hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
hh	(série de h)	expiração ou riso
Lapsos de tempo		
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
Formatação, comentários, dúvidas		
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: LODER & JUNG, 2008, p.168

Além disso, foram utilizadas imagens das cenas de interação em alguns momentos das transcrições para fins de análise do comportamento não verbal dos participantes na medida em que se revelavam relevantes. Assim, foi possível captar, em articulação à linguagem verbal, os olhares, os gestos e as expressões dos participantes em vários momentos das interações, o que contribui para a construção de sentidos acerca das perspectivas dos participantes em dado evento interacional.

A transcrição dos dados em Libras conta com o auxílio do “Sistema de notação em palavras” conforme apresentado em Felipe (2009, pp. 24-27), que, por sua vez, baseia-se em Ferreira-Brito (1995). Segundo esse sistema, os sinais da Libras são representados por palavras da Língua Portuguesa escritas em letras maiúsculas. Por exemplo, o sinal de **casa** é transcrito da seguinte forma: **CASA**. Quando, ao invés de um sinal, for feita a datilologia (soletração manual), esta será indicada pela hifenização da palavra letra por letra. A datilologia é muito usada na sinalização de nomes de pessoas, como em **Pedro**, por exemplo, que seria assim representado: **P-E-D-R-O**. Se a soletração manual representar um sinal soletrado, ou seja, “[...] uma palavra da Língua Portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à Libras por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua” (FELIPE, 2009, p. 25), este será indicado da mesma maneira que a datilologia, mas em itálico, como em ***N-U-N-C-A***. Um sinal que, na sua tradução para o Português, seja equivalente a duas palavras nessa língua será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen, como em **AINDA-NÃO**, cuja expressão em Libras se dá através de apenas um sinal. Já um sinal composto, ou seja, formado por dois ou mais sinais, mas representando uma única coisa, é transcrito de forma que as palavras que representam cada um dos sinais sejam separadas por ^, como em **CAVALO^LISTRA**, que significa **zebra**. Como em Libras não há desinências de gênero e número, sua ausência é representada por @, como em **MUIT@**, que pode significar **muito**, **muitos**, **muita** ou **muitas**, a depender do contexto em que estiver sendo utilizado. Os traços não-manuais, ou seja, expressões corporais e faciais que são incorporadas aos sinais, são expressos pelas palavras que representam esses traços de forma sobrescrita depois da palavra que representa o sinal, como acontece em **ADMIRAR<sup>exclamativo</sup>** e **ANDAR<sup>rapidamente</sup>**. Verbos classificadores, ou seja, verbos que assumem diferentes configurações dependendo da concordância, têm o seu classificador expresso de forma subscrita antes do verbo em si, como acontece com o verbo **mover**, que pode ser sinalizado de uma maneira se o classificador for pessoa, de outra maneira se for um veículo,

ou de outra, se for um animal, sendo transcritos respectivamente da seguinte maneira: **pessoaMOVER**, **veículoMOVER**, **animalMOVER**. A repetição de um sinal indicando pluralização é transcrita com um **+** sobrescrito após o sinal da palavra que está sendo pluralizada, como em **PRÉDIO<sup>+</sup>**, que significa **prédios**. Quando, para determinada sinalização, é necessário utilizar as duas mãos, faz-se a transcrição de um sinal seguida de **(md)** ou **(me)**, dependendo da mão que realiza o sinal, e a transcrição do outro sinal, também seguida de **(md)** ou **(me)**, um embaixo do outro, como transcrição abaixo da frase **muitas pessoas estão andando em direção a uma pessoa que está em pé:**

**muit@-pessoa@ANDAR (md)**

**pessoaEM-PÉ (me)**

O sistema de notação em palavras que será utilizado nesta pesquisa ainda apresenta muitas lacunas, pois é inegável o desafio de se registrar por escrito uma língua de modalidade espaço-visual. Talvez esse desafio seja superado na medida em que a escrita de sinais for se consolidando e disseminando. Mas enquanto isso não acontece, os pesquisadores vão adaptando propostas já existentes de transcrição de língua de sinais que se utilizam do léxico da língua oral, possibilitando, assim, que o leitor tenha um entendimento mínimo das produções em língua de sinais. Como, no contexto pesquisado, são poucas as ocorrências de Libras, e as que existem se resumem a itens lexicais isolados ou estruturas mais simples da língua, a proposta apresentada acima se mostrou suficientemente adequada para a transcrição dos dados em Libras.

Há momentos em que os participantes utilizam gestos na tentativa de sinalizarem em Libras. Nesses casos, os gestos são transcritos em caixa alta, como se fossem sinais da Libras, mas vêm acompanhados de um asterisco (LEMOS, 2019) para indicar que não são sinais propriamente, mas uma tentativa de sinalização. Assim, os procedimentos de análise dos dados se constituem interdisciplinarmente, na medida em que são articuladas convenções da análise da conversa e dos estudos sobre a Libras, e tem um caráter multimodal, na medida em que leva em conta elementos não linguísticos presentes na interação, trazidos à tona com o auxílio de *prints* de algumas das cenas gravadas.

Para fins de identificação dos participantes, considerando que os mesmos, por questões de ética, não podem ter suas identidades reveladas, são utilizados pseudônimos e outros critérios para a identificação dos participantes: **P Marcela** para fazer referência à professora de Inglês; **AS Pedro** para fazer referência ao

aluno surdo; **AO** para se referir a um aluno ouvinte; **AO+** para se referir a vários alunos ouvintes em coro; **Turma** para se referir à turma como um todo, abarcando todos os alunos; e **I Joana** para fazer referência à intérprete educacional.

## 6

# CENAS DE UMA AULA DE INGLÊS SEM A MEDIAÇÃO DE INTÉRPRETE



No presente capítulo, analisamos as interações em uma aula sem a presença da intérprete educacional. Havia dez alunos presentes – dentre eles, o aluno surdo foco de investigação na pesquisa – e a professora de Inglês. A aula, com duração de cinquenta minutos, foi transcrita na íntegra, mas dividida em 10 excertos, que visam a facilitar o entendimento das análises pelo leitor.

Os dados são transcrições das gravações em vídeo, com linguagem verbal e não verbal, acompanhadas, por vezes, de imagens das respectivas cenas de interação, para fins de análise da coconstrução de conhecimentos pelo aluno surdo no referido contexto. Retomamos, aqui, nossas perguntas de pesquisa:

1- Como o aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental coconstrói conhecimentos em um contexto multilíngue com três línguas em contato (Inglês, Português e Libras), acrescidas dos sinais caseiros trazidos pelo aluno surdo e a linguagem não verbal que compõe o cenário interacional?

2- De que forma a interação do aluno surdo com os outros participantes – a professora de Inglês, os colegas ouvintes e a intérprete educacional – impacta a coconstrução de conhecimentos?

As análises são feitas a partir de momentos da aula. Durante os meses de ambientação da pesquisadora na escola, na etapa de observação, foram observadas seis aulas, e percebeu-se que as aulas de Inglês eram divididas sempre em três momentos:

- um momento inicial, quando a professora entra na sala, cumprimenta os alunos, organiza a sala, distribui os livros e se prepara para apresentar um conteúdo novo ou revisar um conteúdo antigo, através de conversas em Língua Portuguesa, buscando sempre as experiências dos alunos acerca do tema;
- um segundo momento, em que inicia-se a aula propriamente dita, com apresentação oral ou revisão de itens lexicais em Língua Inglesa, seguidos de uma ou mais propostas de atividades, que incluem exercícios de repetição dos itens lexicais, práticas de pronúncia, brincadeiras para reforço do vocabulário, tudo em língua oral, ou atividades de recortar e colar, bem como de colorir, cuja relação com os itens lexicais na língua-alvo é trabalhada também na modalidade oral;
- um terceiro momento da aula, que é dedicado à sua finalização, com arrumação do material utilizado, coleta dos livros e despedida da professora.

Embora haja essa organização da interação em sala de aula, concordamos com Erickson (2001, p.10), que, no prefácio do livro “Cenas de sala de aula”, discute por que buscamos entendimentos sobre a sala de aula, já que nós, professores e alunos, já participamos desse contexto e temos conhecimentos sobre ele. Terra e Pereira (2008, p.22) entendem que, apesar de pensarmos que já conhecemos as interações em sala de aula, somente uma análise mais detalhada e situada pode nos indicar o que está acontecendo, ou seja, quais são os enquadres interacionais acionados pelos participantes.

Para que uma situação social situada aconteça, é preciso, inicialmente, que ocorra um cenário e um agrupamento, sendo o primeiro compreendido como o local onde os participantes se descobrem e onde acontecem as situações de comunicação, enquanto que o segundo refere-se ao conjunto de pessoas agrupadas, que podem estar conversando ou não, e que materializam uma situação social (GOFFMAN, 2002).

No caso desta pesquisa, a estrutura física da sala se constitui como o cenário no qual os participantes em estudo (a professora de Inglês, a turma de

crianças ouvintes e o aluno surdo) se agruparam e dentro do qual os eventos interacionais se desdobram. Apesar disso, como Goffman (2002) explica, o agrupamento em si não garante que todos estejam engajados, pois as pessoas agrupadas “podem estar conversando ou não”, podem materializar o encontro social ou não. Analisando o conceito de situação social de Goffman, então, averiguamos a importância que o autor confere ao acesso perceptual para o estabelecimento de uma situação social comum, quando faz referências ao “recíproco monitoramento” dos participantes e ao fato de estarem “abertos aos sentidos” uns dos outros, tanto em termos de produção quanto de atendimento.

Nas interações a serem analisadas, a disposição dos alunos na sala de aula (ao redor da mesa) colabora com estruturas de participação não canônicas de sala de aula, possibilitando o contato visual dos participantes e constante interação entre eles, ao contrário do tradicional arranjo de sala de aula, em que os alunos se organizam em fileiras, de costas uns para os outros, e o professor no centro das atenções, em posição de poder.

O presente capítulo é, assim, subdividido em três seções, cada uma dedicada aos enquadres interacionais a serem observados nas aulas, em relação aos minutos iniciais, à aula propriamente dita, e os minutos finais.

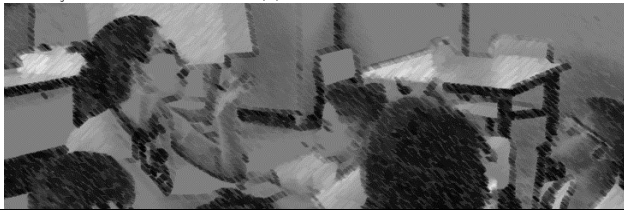
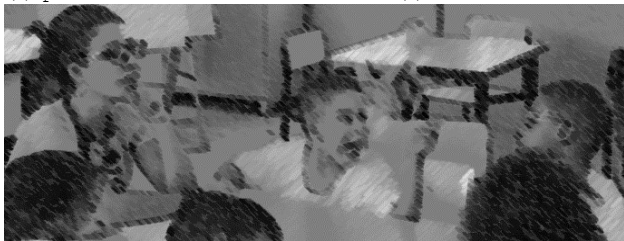

### **6.1. Coconstrução de conhecimentos nos minutos iniciais da aula: “agora vamos tentar descobrir qual a cor favorita do Pedro”**

No Excerto 1 – “agora vamos tentar descobrir qual a cor favorita do Pedro”, que corresponde aos minutos iniciais da aula, as interações entre a professora e os alunos, como veremos, transcorrem com o objetivo de buscar as experiências dos alunos acerca do tópico e da cor preferida de Pedro, o aluno surdo, e, ao mesmo tempo, de controlar a interação, em que os turnos, incluindo linguagem verbal e ações, são disputados entre as crianças em alinhamentos de brincadeiras e conflitos. Conforme comentam Ribeiro e Pereira ([2002] 2004, p. 59; 2008, p. 61), o tópico é um elemento importante no discurso pedagógico, escolhido pelo professor, que o controla, bem como suas digressões, e mal-entendidos.


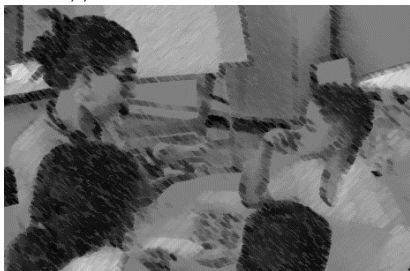






### Excerto 1

#### “agora vamos tentar descobrir qual a cor favorita do Pedro”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
1	1 2	Turma	((VVS <sup>30</sup> e gritarias; professora olha para o lado em que há alunos ouvintes))
2	3	P Marcela	[é:::]
3	4 5 6	AS Pedro	[bua buo buo] ((encosta no AO no lado dele, com a cabeça e grita novamente no ouvido do colega)) †bua
4	7 8	AO Marcos	†p-a-r-a:: ((empurra o AS Pedro e grita fortemente))
5	9	AS Pedro	Ah::: ((gritando))
6	10	AO Marcos	†para::
7	11	AS Pedro	((dá um tapa no braço do AO))
8	12	AO Marcos	((reage)) †p-a-r-a::
9	13 14 15	P Marcela	((segura os braços do AS Pedro e gesticula; o AS ri timidamente; o AO observa a chamada da atenção da P Marcela)) 
10	16	AO Marcos	[o meu é roxo]
11	17	P Marcela	[roxo] ((VVS)) roxo e o seu Wallace?
12	18 19	AS Pedro	Ah::: ((grita)) bababababa ((ri para o AO do lado dele))
13	20	P Marcela	[azul:::]
14	21	AO Marcos	[†para::]
15	22	AS Pedro	((aponta o dedo e zoa AO Marcos)) 
16	23	P Marcela	[e qual é o seu Laila?]
17	24	AO Laila	roxo
18	25	AS Pedro	((faz gestos e expressões engraçadas)) 
19	26 27	P Marcela	e o seu Olavo? chama ele aí ele tá dormindo. Pedro? Pedro. (0.2)
20	28	AS Pedro	((levanta a cabeça))
21	29	P Marcela	<qual a sua cor favorita?>
22	30	AO Vitória	>azul<
23	31	P Marcela	azul::? e o seu?
24	32	AO Olavo	>amarelo<
25	33 34 35	P Marcela	agora vamos tentar descobrir qual a cor favorita do Pedro ((pega o estojo de lápis de cor e abre na mesa com os alunos))

<sup>30</sup> Várias vezes sobrepostas

26	36	AS Pedro	((levanta o dedo indicador)) oh::: eh::: 
27	37	AO Olavo	[eu tenho desse]
28	38	P Marcela	[deixa eu-] ((tira da mão do Pedro))
29	39	AO Laila	azul? azul? azul Pedro?
30	40 41	P Marcela	calma aí ((professora pegando os lápis e colocando em sua mão para apresentar ao Pedro))
31	42 43 44	AO Marcos	ô tia o Pedro, o Pedro ele não fala comigo ((cai algo no chão e ambos olham para baixo, tanto Pedro como Marcos))
32	45	AO Vitória	[porque ele é surdo]
33	46	AS Pedro	((empurra a cadeira de Marcos))
34	47	AO Marcos	[para:::]
35	48	P Marcela	[psiu] †para
36	49	AO Vitória	ele é surdo
37	50	AO Marcos	para:::
38	51	P Marcela	((cutuca Pedro))
39	52	AS Pedro	Eh::: ((levanta o dedo indicador)) ah:::
40	53 54 55	P Marcela	perai ESPERAR* UM* ESCREVER* QUAL* ((se comunicando em gesto; esperando resposta de Pedro)) 
41	56	AS Pedro	((inclina a cabeça para baixo; expressa timidez))
42	57	P Marcela	((busca lápis de cores na caixinha))
43	58	AO Laila	((pega a caixinha de lápis de cores)) 
44	59	P Marcela	UM*
45	60 61	AS Pedro	Oh:::((apontando para Laila com raiva porque pegou a caixa de lápis de cores))
46	62 63	P Marcela	((aponta para os lápis de cores)) VOCÊ* mais gosta QUAL*
47	64	AS Pedro	((pega a lápis de cor vermelho))

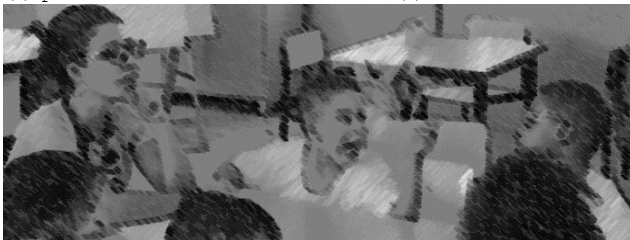
			
48	65	P Marcela	esse? ((apontando))
			
49	66	AS Pedro	Eh::: ((ri, grita e comemora))
			
50	67 68 69	P Marcela	acho que ele gosta de- ((tira o lápis de cor da mão de Laila)). acho que ele gosta de vermelho. ok coloca aqui ó ((apontando para a caixinha))
51	70	AS Pedro	[[((coloca o lápis de cor vermelho na caixinha))]

Na interação, a professora de Inglês (P Marcela) assume o papel de falante primária, apesar da interferência constante, pois é ela quem tem a palavra e tenta controlar os turnos. O primeiro enquadre (linhas 1 a 32), entre alinhamentos de brincadeira e de introdução do tópico sobre as cores, se estabelece quando Marcela tenta controlar a interação na busca da cor preferida de cada aluno. Os alunos interagem, em alinhamentos de brincadeira, entre perguntas e ações não verbais ou respostas verbais.

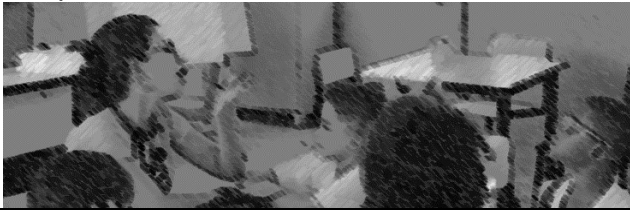
No enquadre “na busca da cor preferida de cada aluno”, há alinhamentos entre AS Pedro e AO Marcos, que já dão pistas de conflito interacional (GRIMSHAW, 1990) entre os alunos.

5	9	AS Pedro	Ah::: ((gritando))
6	10	AO Marcos	↑para:::
7	11	AS Pedro	((dá um tapa no braço do AO))
8	12	AO Marcos	((reage)) ↑p-a-r-a:::

Nas seqüências, vemos que segue o enquadre entre brincadeiras e conflito entre AO Marcos e AS Pedro.

14	21	AO Marcos	[,para::]
15	22	AS Pedro	((aponta o dedo e zoa AO Marcos))
			

P Marcela procura sempre mediar e controlar a interação, principalmente quando há disputas entre os alunos em si e pela participação (Ribeiro e Pereira ([2002] 2004, p. 59-62; 2008, p. 59- 65), se posicionando, desde o início, como alguém que vai chamar a atenção dos alunos e controlar o que pode ou não ser feito durante a aula.

9	13 14 15	P Marcela	((segura os braços do AS Pedro e gesticula; o AS ri timidamente; o AO observa a chamada da atenção da P Marcela))
			

Apesar dos alinhamentos de “brincadeira” dos alunos (linguísticos e comportamentais), percebe-se que ela assume o papel institucional de professora, sempre tentando reconduzir os alunos em direção ao objetivo daquela interação (introduzir o tópico da aula através de perguntas sobre as cores favoritas dos alunos).

11	17	P Marcela	[roxo] ((VVS)) roxo e o seu Wallace?
16	23	P Marcela	[e qual é o seu Laila?]
19	26 27	P Marcela	e o seu Olavo? chama ele aí ele tá dormindo. Pedro? Pedro. (0.2)
21	29	P Marcela	<qual a sua cor favorita?>
23	31	P Marcela	azul:::? e o seu?


O segundo enquadre interacional é acionado quando a professora seleciona um aluno (Pedro, o aluno surdo) como falante primário e coloca os demais como ouvintes secundários (linhas 33 a 35).

25	33 34 35	P Marcela	agora vamos tentar descobrir qual a cor favorita do Pedro ((pega o estojo de lápis de cor e abre na mesa com os alunos))
----	----------------	-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Podemos perceber na linha 36 que Pedro assume a posição de falante primário, tentando interagir com a professora através de gestos e oralização.

26	36	AS Pedro	((levanta o dedo indicador) oh::: eh::: 
----	----	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


A professora busca a comunicação com o aluno surdo, também através de gestos e oralização, no intuito de tentar descobrir qual é a sua cor favorita.

40	53 54 55	P Marcela	perai ESPERAR* UM* ESCREVER* QUAL* ((se comunicando em gesto; esperando resposta de Pedro)) 
----	----------------	-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

44	59	P Marcela	UM*
----	----	-----------	-----

46	62 63	P Marcela	((aponta para os lápis de cores)) VOCÊ* mais gosta QUAL*
----	----------	-----------	----------------------------------------------------------

Percebe-se que houve compreensão por parte do aluno surdo, no sentido de ele saber que deveria escolher um lápis, e assim ele o fez, como podemos verificar na linha 64 abaixo.

47	64	AS Pedro	((pega a lápis de cor vermelho)) 
----	----	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na linha 66, Pedro comemora seu engajamento na atividade, já que não houve, por parte da professora, nenhuma expressão negativa, de reprovação ou repreensão.

49	66	AS Pedro	Eh::: ((ri, grita e comemora)) 
----	----	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

É interessante notar que a aluna ouvinte Vitória demonstra, em seu alinhamento interacional e no que diz, sua plena consciência da restrição sensorial do aluno surdo ao reagir, na linha 45,

32	45	AO Vitória	[porque ele é surdo]
----	----	------------	----------------------

à inquietação de Marcos nas linhas 42, 43 e 44 sobre o fato de Pedro não falar com ele.

31	42 43 44	AO Marcos	ô tia o Pedro, o Pedro ele não fala comigo ((cai algo no chão e ambos olham para baixo, tanto Pedro como Marcos))
----	----------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E ela repete na linha 49,

36	49	AO Vitória	ele é surdo
----	----	------------	-------------


o que parece, nesse momento, uma reação ao pedido de silêncio da professora para Pedro.

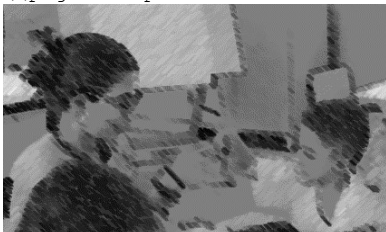
35	48	P Marcela	[psiu] ↑para
----	----	-----------	--------------

Entende-se que a aluna Vitória queira explicar não apenas para o colega que questionou o fato de Pedro não falar com ele, mas também para a professora que tenta se expressar oralmente com ele, lhe pedindo silêncio, que aquele aluno precisa se comunicar de outras formas e que não adianta falar/gritar/oralizar, pois ele não terá um nível de compreensão adequado para essas estratégias de comunicação.

Nesse segundo enquadre, percebe-se que a professora, talvez para tentar acalmar o aluno surdo, dedica mais suas ações interacionais a ele. Mesmo não tendo conhecimento de Libras, como ela mesma afirmou durante a entrevista apresentada no capítulo de metodologia desta tese, ela tenta estabelecer comunicação com alguns gestos para incluir o aluno, que, por sua vez, demonstra felicidade em participar da aula, se engajando nas atividades propostas.

Como se pode observar entre as linhas 53 e 64, o AS Pedro se utiliza de expressões faciais e corporais significativas quando é convidado a escolher um lápis de cor.

40	53 54 55	P Marcela	perai ESPERAR* UM* ESCREVER* QUAL* ((se comunicando em gesto; esperando resposta de Pedro)) 
41	56	AS Pedro	((inclina a cabeça para baixo; expressa timidez))

46	62 63	P Marcela	((aponta para os lápis de cores)) VOCÊ* mais gosta QUAL*
47	64	AS Pedro	((pega a lápis de cor vermelho)) 

Ao escolher, comemora.

49	66	AS Pedro	Eh::: ((ri, grita e comemora)) 
----	----	----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A maneira como ele movimenta o seu corpo e as atividades que desempenha durante a interação demonstram que ele estava alinhado (Goffman 2002; GOODWIN, 1996) à proposta da professora e, naquele momento, busca coconstruir conhecimentos acerca do próprio processo interacional, como, por exemplo, do entendimento com os alunos na sequência dos turnos.

Vimos nesse Excerto 1 – “agora vamos tentar descobrir qual a cor favorita do Pedro”, em que a professora dá início à aula tentando explicar qual será o tópico do dia (ensinar as cores em Inglês), dois enquadres com diversos alinhamentos interacionais.

Na sala de aula, diversas formas de interação entre os alunos e a professora, bem como entre os próprios alunos, ocorreram, e nessas situações interativas as dinâmicas verbais são caracterizadas não só por elementos linguísticos, mas também pelo revezamento de posições entre os interlocutores, mediante gestos, como pistas de contextualização (Gumperz, 2002) que podem indicar atitudes e comportamentos dos alunos, que envolvem coconstrução de conhecimento em

[...] um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, [...] em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão 'presentes', e para quem os outros indivíduos são acessíveis de modo semelhante. (GOFFMANN, 2002, p. 17)

As práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2016) permeiam essa interação, na medida em que a professora mescla gestos com a oralização em Língua Portuguesa, como podemos ver nas linhas 53 a 55 e 62 a 63, e Pedro mescla tentativas de oralização, com alguns sons, e gestos, além de expressões faciais e corporais, como podemos ver nas linhas 56, 60, 61, 64 e 66, reforçando o caráter multilíngue desse ambiente, com misturas e alternâncias de códigos, em que os gestos desempenham papel fundamental na comunicação (KENDON, 1990).

Mesmo com a “bagunça” das demais crianças, que permeia toda a interação, e uma suposta barreira na comunicação entre a professora e o aluno surdo, elementos que poderiam ser considerados entraves do processo de ensino/aprendizagem, percebe-se que houve, principalmente no segundo enquadre, um esforço por parte da professora e das outras crianças na interação com o aluno surdo, através de práticas multilíngues e transidiomáticas de ambas as partes. Essas práticas contribuíram diretamente para a coconstrução de conhecimentos em um contexto bastante desafiador em que a professora, ao mesmo tempo, mediava os alinhamentos dos alunos.

Os alunos, apesar de uma conduta disciplinar que foge ao padrão do que se espera observar em uma sala de aula tradicional, com falas sobrepostas o tempo inteiro, mantêm certo *status* de ouvintes primários em relação à postura da professora e sua tentativa de conduzir as sequências de fala. Apesar de momentos de desobediência às regras interacionais tais como conduzidas pela professora, eles entendem quando devem ouvir e quando devem falar, conhecimentos que, na realidade, parecem estar sendo construídos no dia a dia, considerando que é uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.



Rosa (2008, p. 23) explica que

A estrutura de participação está diretamente relacionada à natureza da atividade desenvolvida, à configuração espacial utilizada nesta atividade, além dos direitos e deveres mútuos dos participantes na interação em decorrência desse arranjo interacional, tais como a maneira de obter e manter o turno, ser ouvido e ouvir.

Sinclair e Coulthard (1975) e McHoul (1978) demonstram como o processo de organização dos turnos em sala de aula difere da interação de um simples diálogo entre amigos. Eles entendem que a conversa produzida em ambiente escolar, com a figura do professor como autoridade, que cria perguntas, quase sempre, não se relaciona a saber de algo em específico, mas a averiguar se os alunos estão aprendendo, aos enquadres que se estabelecem na interação em sala de aula (Ribeiro e Pereira [2002] 2004).

Garcez (2002), estabelecendo relação da sala de aula com os tipos de interações, chama a sequência, que é geralmente iniciada por uma pergunta de informação conhecida pelo professor, de IRA (Iniciação – Resposta – Avaliação). Em sequências IRA, os alunos respondem esperando uma avaliação por parte professora; quando acertam as questões propostas pelo professor, vibram; quando erram, pode haver uma tentativa de reparo, iniciada pelo professor ou pelos próprios alunos.

Veremos, a seguir, após os enquadres iniciais sobre o tópico da aula, o momento em que a professora objetiva coconstruir conhecimentos de Inglês com os alunos.

## 6.2


### **Coconstrução de conhecimentos durante a aula de Inglês: “Sh::>hoje a gente vai aprender o nome de três< [cores]”**


Após as interações do excerto anterior, com a tentativa por parte da P Marcela de introduzir o tema da aula através de um enquadre que visa a despertar o interesse dos alunos sobre as cores, a professora tenta dar início à aula com o ensino/aprendizagem de três cores em Inglês. No entanto, simultaneamente, ela continua com o desafio de mediar os alinhamentos com brincadeiras e conflitos entre os alunos enquanto tenta falar e ser ouvida, em seu alinhamento de controladora e mediadora da interação. A professora pede silêncio e tenta restabelecer a ordem hierárquica na sala de aula, mas é constantemente interrompida pelo AS Pedro e outros alunos quando tenta

explicar como será a dinâmica da aula. Os alunos não aderem ao enquadre aula “aprender o nome de três cores em Inglês”, como podemos verificar no excerto 2 abaixo.

### Excerto 2

#### “Sh::: >hoje a gente vai aprender o nome de três< [cores]”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
52	71	P Marcela	[então olha só] <u>hoje</u> a gente [vai-]
53	72	AS Pedro	[eh::: ((comemorando novamente))]
54	73 74	P Marcela	Sh::: >hoje a gente vai aprender o nome de três< [cores]
55	75	AS Pedro	[oh:::]
56	76 77	P Marcela	((tira a caixa das mãos de Pedro e olha seriamente para ele))
57	78	AS Pedro	((Pedro envergonhado, ri))
58	79	P Marcela	PERAI* para de chutar ((olhando para Pedro))
59	80	AS Pedro	((abaixa a cabeça com raiva))
60	81	P Marcela	olha só hoje a gente vai aprender o nome-
61	82	AS Pedro	[((grita apontando para Laila))]
62	83 84 85	P Marcela	[de três cores] em Inglês <u>ai</u> na outra aula <mais três cores> ai depois outras três e depois outras três [[vamos de três em três]]
63	86	AS Pedro	[((Pedro implica com Marcos novamente))]
64	87	AO Marcos	[para:::]
65	88 89 90	P Marcela	((professora para de falar e coloca a mão no queixo)) (0.4) Vitória, vamos trocar de lugar?
66	91 92	AO Marcos	o Pedro ((Marcos se levanta e resmunga; arrasta a cadeira)) ((Pedro olha emburrado))
67	93 94	P Marcela	((professora cutuca o ombro de Pedro, chamando sua atenção)) então olha só a [[primeira-]]
68	95	AO Marcos	[para::: Pedro:::]
69	96	AS Pedro	((olha emburrado para Marcos))
70	97 98	P Marcela	((toca no braço de Pedro e o chama)) <u>psiu</u> ↑parou. olha só sh::: silêncio
71	99	AS Pedro	Uh::: ((rindo))
72	100	P Marcela	si-lên-cio
73	101	AS Pedro	Uh::: ((rindo))
74	102 103	P Marcela	((cruza dos braços por cima da caixinha de lápis de cores))
75	104	AS Pedro	((abaixa a cabeça depois de ter rido)) (0.3)
76	105	AS Marcos	ninguém está achando engraçado Pedro
77	106	AO Vitória	[ô tia pode limpar a mesa?]
78	107 108	P Marcela	[((faz um sinal de esperar para Vitória e continua olhando para Pedro))]
79	109	AS Pedro	[eh::: ((ri))]
80	110	AS Marcos	tia, tia
81	111	AO Olavo	tia amarra o sapato
82	112	P Marcela	((faz um laço no sapato do AO))
83	113 114	AO Olavo	SILÊNCIO* ((se levanta, vai até Pedro e faz um gesto de silêncio para ele))
			
	115 116		((em seguida, acaricia Pedro solicitando que ele fique quieto))

				
84	117 118	P Marcela	então olha só hoje [[eu vou ensinar para vocês]]	
85	119 120	AS Pedro	[ah::: ((apontando para Marcos que está do outro lado da mesa))]	
86	121	AO Marcos	para::: Pedro	
87	122 123	P Marcela	Marcos olha só- >não atrapalha ele não< deixa ele	
88	124	AO Isabela	Sh::: SILÊNCIO* ((fazendo gesto para Pedro))	
89	125	AS Pedro	Eh:::	
90	126 127	AO Isabela	Sh::: SILÊNCIO* ((mexe na testa de Pedro e vira o rosto dele para ela))	
91	128 129	P Marcela	então olha só >eu vou ensinar para vocês< o nome da [primeira cor aqui]	
92	130	AS Pedro	[oh:::]	
93	131	P Marcela	[em Inglês] está vendo esse papelzinho aqui?	
94	132	AO+	sim ((VVS respondem))	
95	133 134 135	P Marcela	a cada aula .hh a ↑tia vai preencher com uma cor até a gente completar tudo .hh e aprender o nome de todas-	
96	136	AS Pedro	[oh::: ((levantando o dedo)) eh:::] ]	
97	137	P Marcela	[a falar] o nome de todas em Inglês tá bom?	
98	138	AO+	[tá bom]	
99	139	AS Pedro	[oh:::] eh:::	

Logo no início da aula propriamente dita, a professora Marcela, sentada à mesa, junto com a turma, comunica que vai ensinar três cores,

54	73 74	P Marcela	Sh::: >hoje a gente vai aprender o nome de três< [cores]
----	----------	-----------	----------------------------------------------------------

mas só consegue concluir a explicação entre as linhas 131 e 137,

93	131	P Marcela	[em Inglês] está vendo esse papelzinho aqui?
----	-----	-----------	----------------------------------------------

95	133 134 135	P Marcela	a cada aula .hh a ↑tia vai preencher com uma cor até a gente completar tudo .hh e aprender o nome de todas-
----	-------------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

97	137	P Marcela	[a falar] o nome de todas em Inglês tá bom?
----	-----	-----------	---------------------------------------------

pois a interação é toda entremeada por conflitos entre os alunos, tentativas de mediação de conflitos por parte da professora, mediação de conflitos entre os próprios alunos e tentativas de retomada de turno da professora, tudo com misturas e alternâncias de códigos (LIN, 2008).

P Marcela tenta introduzir o enquadre aula,

52	71	P Marcela	[então olha só] hoje a gente [vai-]
----	----	-----------	-------------------------------------

mas o AS Pedro não adere ao enquadre.

53	72	AS Pedro	[eh::: ((comemorando novamente))]
----	----	----------	-----------------------------------

É ele que manterá, em grande parte, alinhamentos de não adesão ao enquadre aula,

55	75	AS Pedro	[oh:::]
61	82	AS Pedro	[((grita apontando para Laila))]
63	86	AS Pedro	[((Pedro implica com Marcos novamente))]
71	99	AS Pedro	Uh::: ((rindo))
85	119 120	AS Pedro	[ah::: ((apontando para Marcos que está do outro lado da mesa))]
89	125	AS Pedro	Eh:::
92	130	AS Pedro	[oh:::]

enquanto P Marcela procura estabelecê-lo em várias interações.

60	81	P Marcela	olha só hoje a gente vai aprender o nome-
62	83 84 85	P Marcela	[de três cores] em Inglês <u>ai na outra aula</u> <mais três cores> aí depois outras três e depois outras três [[vamos de três em três]]
84	117 118	P Marcela	então olha só hoje [[eu vou ensinar para vocês]]
91	128 129	P Marcela	então olha só >eu vou ensinar para vocês< o nome da [primeira cor aqui]

Ao mesmo tempo em que tenta estabelecer o enquadre aula, Marcela atua na mediação de conflitos envolvendo Pedro, sempre com gestos, como podemos ver nas linhas 88-89 e 93-94 abaixo.

63	86	AS Pedro	[((Pedro implica com Marcos novamente))]
64	87	AO Marcos	[para:::]
65	88 89 90	P Marcela	((professora para de falar e coloca a mão no queixo)) (0.4) Vitória, vamos trocar de lugar?
66	91 92	AO Marcos	o Pedro ((Marcos se levanta e resmunga; arrasta a cadeira)) ((Pedro olha emburrado))
67	93 94	P Marcela	((professora cutuca o ombro de Pedro, chamando sua atenção)) então olha só a [[primeira-]]

A professora, que não obteve êxito na sua comunicação gestual com Pedro, começa a oralizar, tentando chamar a sua atenção para o enquadre aula,

70	97 98	P Marcela	((toca no braço de Pedro e o chama)) <u>psiu</u> <u>parou. olha só sh::: silêncio</u>
72	100	P Marcela	si-lên-cio

ao que Pedro reage com alinhamentos de brincadeira.

71	99	AS Pedro	Uh::: ((rindo))
----	----	----------	-----------------

73	101	AS Pedro	Uh::: ((rindo))
----	-----	----------	-----------------

Marcela tenta retomar a comunicação gesto-visual com Pedro

74	102 103	P Marcela	((cruza dos braços por cima da caixinha de lápis de cores))
----	------------	-----------	-------------------------------------------------------------

e Pedro demonstra ter compreendido a repreensão da professora,

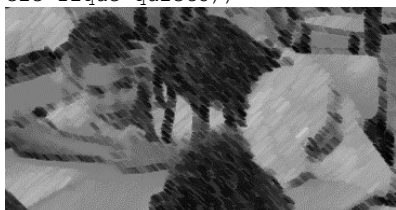
75	104	AS Pedro	((abaixa a cabeça depois de ter rido)) (0.3)
----	-----	----------	----------------------------------------------

mas continua brincando, assumindo um papel interacional diferente daquele supostamente designado, ao não construir conhecimento conjuntamente (GARCEZ, 2016).

79	109	AS Pedro	[eh::: ((ri))]
----	-----	----------	----------------

Em determinados momentos os próprios alunos atuam na mediação do conflito, que se manifesta, sobretudo, pela não adesão de Pedro ao enquadre aula e por seus alinhamentos de brincadeira, ora com a professora, ora com os colegas.

83	113 114	AO Olavo	SILÊNCIO* ((se levanta, vai até Pedro e faz um gesto de silêncio para ele))
	115 116		((em seguida, acaricia Pedro solicitando que ele fique quieto))



Nas linhas 113 a 116 acima, um aluno ouvinte atua na capacidade de mediador do conflito, demonstrando conhecimento acerca da restrição sensorial de surdo e da necessidade de uma comunicação gesto-visual com ele, assim como o faz Isabela, outra aluna ouvinte, como podemos verificar nas linhas 124, 126 e 127 abaixo.

88	124	AO Isabela	Sh::: SILÊNCIO* ((fazendo gesto para Pedro))
----	-----	------------	----------------------------------------------

90	126 127	AO Isabela	Sh::: SILÊNCIO* ((mexe na testa de Pedro e vira o rosto dele para ela))
----	------------	------------	-------------------------------------------------------------------------

Tais comportamentos dos alunos Olavo e Isabela, se acontecessem em conversa do cotidiano poderiam configurar-se como uma situação embaraçosa, porque não é uma atividade desejável. No entanto, na interação de sala de aula, é uma ação que não causa estranhamento ou constrangimento aos participantes, principalmente quando iniciado pelo professor que assume esse papel. Ainda assim, na interação de sala de aula, principalmente com crianças, não é incomum observar momentos de mediação de conflitos em que os próprios alunos atuam como mediadores.

No momento em que Olavo, no papel de interlocutor, atua como mediador de conflitos, ele disputa o papel da professora Marcela. Mas a solução do problema ocorre apenas com a mediação da aluna Isabela, também pedindo silêncio ao AS Pedro, com expressão corporal intensa. Todos esses eventos, associados às reações de Pedro, parecem apontar para uma coconstrução de alinhamentos entre os próprios alunos acerca do que se considera aceitável ou não nas interações de sala de aula.

Como pudemos observar já no final do excerto 2 - “Sh::: >hoje a gente vai aprender o nome de três< [cores]”, o objetivo da interação era a professora explicar que, na medida em que fosse ensinando as cores em Inglês, ela iria preenchendo uma folha, ao pintar os círculos com as cores ensinadas a cada momento.

93	131	P Marcela	[em Inglês] está vendo esse papelzinho aqui?
----	-----	-----------	----------------------------------------------



95	133 134 135	P Marcela	a cada aula .hh a tia vai preencher com uma cor até a gente completar tudo .hh e aprender o nome de todas-
----	-------------------	-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------

97	137	P Marcela	[a falar] o nome de todas em Inglês tá bom?
----	-----	-----------	---------------------------------------------

Os excertos 3, 4 e 5 abaixo correspondem a enquadres específicos em que a aula se baseia na sequência triádica IRA (GARCEZ, 2006, 2012), reveladas enquanto a professora relembra/ensina três cores em Inglês para os alunos: *yellow* (amarelo), *blue* (azul) e *green* (verde).

### Excerto 3

#### “a primeira cor que eu vou [pintar é] (...) [ye-llow]”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
100	140	P Marcela	a primeira cor que eu vou [pintar é]
101	141	AS Pedro	[[eh:::]]
102	142	P Marcela	[é essa daqui a-]
103	143	AO	[amarelo]
104	144	AS Pedro	[eh:::] ((olhando para AO))
105	145	P Marcela	[tá?]
106	146	AS Pedro	[eh:::]
107	147	P Marcela	[[e a]] gente chama de? ye-::
108	148	AO+	[ye-llow]
109	149	P Marcela	y-e-l-l-o-w
110	150	AO+	((todos repetem))
111	151	AO Laila	(significa) em Inglês
112	152	P Marcela	isso mesmo.
	153		>então repetindo comigo< y-e-l-l-o-w
113	154	AO+	y-e-l-l-o-w ((todos os AO repetem))
114	155 156 157	P Marcela	então muito bem então já tirando aqui o primeiro ((a professora pinta na folha e no quadrado com o lápis de cor amarelo)) 
115	158	AO Laila	o que será que é isso hein?
116	159 160	AS Pedro	Eh::: ((batendo no peito)) oh:::
117	161	AO	((VVS))
118	162	AO Fabio	((arrasta a cadeira e senta do lado de Pedro))
119	163 164 165	AS Pedro	((irritado Pedro empurra AO Fabio; Pedro aponta para o outro lado da mesa pedindo que o AO Fabio observe algo a sua frente e aponta))
120	166 167	AO Isabela	Sh::: ((fazendo gesto para Pedro e cutuca com o seu lápis))
121	168 169 170 171	P Marcela	Sh::: ((cutuca o braço de Pedro; em seguida, cutuca Fabio)). ↑quem mandou você trocou de lugar? ((pergunta para Fabio)). Fabio, volta para o seu lugar.
122	172	AO Fabio	((pula uma cadeira depois de Pedro e senta))
123	173 174	AS Pedro	((puxa a cadeira ao seu lado e que está vazia para trás))
124	175 176	AO Isabela	((vem por trás de Pedro e cutuca olhando face a face e faz um gesto de silêncio))
125	177 178	AS Pedro	((vira o rosto para não ver Isabela te chamando a atenção e rir))
126	179 180	AO Isabela	((cutuca o ombro de Pedro e coloca a sua mão sobre o queixo dele para que olhe para ela))
127	181 182 183	AS Pedro	CALA-BOCA* ((fazendo um sinal de parar de falar; “amarra a cara”; continua de rosto virado para ela))
128	184 185	AO Isabela	((força que ele olhe para ela; mas não olha; ela desiste e se levanta)) 
129	186 187	P Marcela	então, ó pinte aqui o primeiro ((mostra para todos))

130	188	AS Pedro	eh:::: ((segura a mão da professora))
131	189	AO	yellow
132	190 191	P Marcela	vamos lá. Comigo como é o nome dessa cor mesmo?
133	192	AS Pedro	Oh:::
134	193	AO	[yellow]
135	194	P Marcela	[ye-]
136	195	AO+	[yellow] ((VVS))
137	196 197	P Marcela	[ye-llow] ((professora olha para trás) para observar algo)
138	198	AO+	((repetem yellow))
139	199	AO Marcos	((bate na mesa)) pá pá pá

A professora de Inglês introduz pistas (GUMPERZ, 1982) para estabelecer o enquadre

100	140	P Marcela	a primeira cor que eu vou [pintar é]
-----	-----	-----------	--------------------------------------

e os alunos respondem, complementando a Iniciação feita pela professora,

108	148	AO+	[ye-llow]
-----	-----	-----	-----------

com Avaliação subsequente da mesma na linha 152.

112	152 153	P Marcela	isso mesmo. >então repetindo comigo< y-e-l-l-o-w
-----	------------	-----------	-----------------------------------------------------

Pedro emite alguns sons incompreensíveis, como podemos perceber nas linhas 144 e 146, intercalados às falas da professora ou de colegas, demonstrando não aderir ao jogo interacional estabelecido entre a professora e os alunos nem ao enquadre na sequência IRA.

100	140	P Marcela	a primeira cor que eu vou [pintar é]
102	142	P Marcela	[é essa daqui a-]
103	143	AO	[amarelo]
104	144	AS Pedro	[eh::::] ((olhando para AO))
105	145	P Marcela	[tá?]
106	146	AS Pedro	[eh::::]
107	147	P Marcela	[[e a]] gente chama de? ye:::
108	148	AO+	[ye-llow]
109	149	P Marcela	y-e-l-l-o-w
110	150	AO+	((todos repetem))
111	151	AO Laila	(significa) em Inglês
112	152 153	P Marcela	isso mesmo. >então repetindo comigo< y-e-l-l-o-w

Suas manifestações parecem uma tentativa de engajamento em um evento interacional que ele não compreende, já que é exclusivamente oral, caracterizado por várias falas sobrepostas, as quais ele não consegue acompanhar simultaneamente de forma visual.

Ao olhar para uma aluna, que está respondendo à pergunta da professora,

103	143	AO	[amarelo]
-----	-----	----	-----------

e verificar que ela está falando algo, Pedro parece ter vontade de falar também, mas não é possível compreender o que é dito por ele,

104	144	AS Pedro	[eh::::] ((olhando para AO))
-----	-----	----------	------------------------------



dificultando a percepção acerca da sua construção de conhecimentos de Inglês. É notável, no entanto, que suas tentativas de participação revelam um conhecimento que vem sendo construído acerca das regras das interações de sala. Comportamentos parecidos podem ser observados em outros excertos mais adiante.

Apesar de não dominar a Libras nem o Português, o AS Pedro tenta aderir ao enquadre e participar da aula, mas, talvez em um intuito de chamar atenção para si, quando se sente excluído das atividades, passa a incomodar os colegas e a professora.

116	159 160	AS Pedro	Eh::: ((batendo no peito)) oh:::
-----	------------	----------	-------------------------------------

123	173 174	AS Pedro	((puxa a cadeira ao seu lado e que está vazia para trás))
-----	------------	----------	-----------------------------------------------------------

127	181 182 183	AS Pedro	CALA-BOCA* ((fazendo um sinal de parar de falar; "amarra a cara"; continua de rosto virado para ela))
-----	-------------------	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

130	188	AS Pedro	eh::::: ((segura a mão da professora))
-----	-----	----------	----------------------------------------

O aluno surdo parece desconfortável na interação. Ao desviar o olhar da professora,

104	144	AS Pedro	[eh:::::] ((olhando para AO))
-----	-----	----------	-------------------------------

quando ela faz uma iniciação, por exemplo,

100	140	P Marcela	a primeira cor que eu vou [pintar é]
-----	-----	-----------	--------------------------------------

ele se desconecta da interação que está sendo proposta, criando outros alinhamentos que indicam seu incômodo em posturas não verbais, como as observadas acima nas linhas 159, 160, 173, 174, 181, 182, 183 e 188.

Os processos não verbais da fala também são itens significativos para compreender a estrutura de participação (GOODWIN, 1996). Sobre as categorias analíticas estabelecidas por Goffman (1974,1998), Goodwin (1996) coloca a diferença entre o ouvinte não endereçado e o participante não endereçado, essas duas relacionadas a maneiras como os atores se alinham. Inicialmente, o sujeito pode estar presente na interação, mas não se alinhar à atividade exercida pelo falante, fato que ocorre no excerto 3 com o AS Pedro, quando ele, ao invés de prestar atenção na execução da atividade pela professora, se engaja em situações de conflito com os colegas, como vimos acima.

Nesse caso, para evidenciar o não alinhamento, AS Pedro poderá empregar recursos como não direcionar o olhar ao falante nem ao ouvinte endereçado, desviar o olhar dessa atividade, ou até mesmo manter o foco de atenção em outra atividade em curso no mesmo local. Levamos em conta, aqui, todos os elementos não linguísticos na análise das interações, por considerarmos que são relevantes na construção de sentidos e conhecimentos dos participantes: a distância entre os alunos e a professora, a forma como movimentam o corpo, levam a mão a boca, friccionam os dedos etc. são sinais que podem ser significativos na interação.

Candela (2005) acredita que não haja construção de conhecimento em aulas baseadas no padrão IRA, pois, como as perguntas são de enunciado conhecido, os alunos têm, assim, menos oportunidade de formular turnos, sendo menos autônomos sobre seu método de aprendizagem. No entanto, alinhamo-nos, aqui, à visão de Conceição (2008), que acredita que há construção de conhecimentos até quando se pensa em reprodução de conhecimentos, como é o caso da sequência IRA. Ela acredita que a construção do conhecimento pode ser de natureza reprodutiva ou emergente.

No excerto 3, o aluno surdo emite sons em vários momentos da aula, inclusive junto com a fala da professora, antes mesmo que ela termine sua pergunta, não sendo possível definir, dentro da sequência Iniciação-Resposta-Avaliação, onde sua fala se encaixa.

Os participantes engajados na sequência IRA (GARCEZ, 2006, 2012) parecem aderir ao enquadre, coconstruindo uma conjuntura interacional em seus alinhamentos muito propícia para que a iniciadora da sequência, a professora Marcela, tenha evidências de impropriedade na fala do outro, podendo corrigir o outro a cada resposta indesejada (RIBEIRO & PEREIRA, [2002] 2004; TERRA, 2008; BAIÃO, 2006).

Assim, em uma sala de aula convencional, mesmo naquelas em que recorrem às sequências IRA, um aspecto importante a se observar é a manutenção da preferência pelo reparo, isto é, se após respostas indesejadas, o professor, ao invés de proceder à correção do aluno, apenas iniciar reparo, deixando ao aluno em busca de uma outra articulação de resposta, parte da preferência observada na conversa cotidiana será mantida (GARCEZ, 2006).

[...] se é verdade que a sequência IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações e assim por diante, também é verdade que se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo

necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu. Basta lembrar das vezes em que nos encontramos na situação, como alunos ou como professores, em que inúmeras respostas em segunda posição são necessárias até se chegar “onde o professor quer”, o que por vezes acaba se assemelhando a uma sessão de adivinhação ou leitura da mente do professor (GARCEZ, 2006, p.69).

Como já vimos, em sequências do tipo Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), que são muito frequentes em aulas tradicionais e bastante presentes nos dados apresentados nesta pesquisa, o participante que atua na capacidade de professor produz perguntas de informação conhecida, como podemos verificar também no excerto 4 abaixo.

#### Excerto 4

**“a ↑próxima cor: que eu vou pintar:: (0.3) é::? ((pega um lápis de cor azul))”**

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
140	200 201	P Marcela	ô ↑olha só .hh atenção aqui. tá ok? então amarelo como (se diz) mesmo?
141	202	AO+	((repetem yellow))
142	203 204 205	P Marcela	y-e-l-l-o-w muito bem. a ↑próxima cor:: que eu vou pintar:: (0.3) é::? ((pega um lápis de cor azul))
143	206	AO+	[azul((respondem))]
144	207	AS Pedro	[eh::: oh:::] ((olhando para AO))
145	208	AO Laila	[tia é azul é azul] ((levantando o dedo))
146	209	AS Pedro	[((comemorando))]
147	210	AO+	[azul]
148	211	AO Aghata	[blue]
149	212 213	P Marcela	[b-l-u-e muito bem Aghata. Aghata acertou] todo mundo já sabia? então que cor é azul?
150	214	AO+	blue ((VVS))
151	215	P Marcela	blue ((pinta em outro quadrinho no papel))
152	216	AS Pedro	Oh:::
153	217	P Marcela	então eu vou pintar no nosso próximo aqui de?
154	218	AO+	[blue ((VVS))]
155	219	P Marcela	[blue]
156	220	AO+	[blue] ((alguns AO repetem mais vezes))
157	221	AO Marcos	[blue]
158	222	AO Laila	e a gente não vai pintar um desse
159	223	P Marcela	vai sim
160	224	AO Laila	ah tá
161	225 226 227 228	P Marcela	((professora pintando no quadro no papel; alunos quietos e alguns repetindo “blue”)) (0.8) muito bem então ó nós já temos aqui ó ((apontando com o lápis azul para os dois quadrinhos pintados))
162	229	AS Pedro	ooooo ((apontando para o papel na mão da professora))
163	230	P Marcela	y-e-l-l-o-w e?
164	231	AO+	blue
165	232 233	P Marcela	Mais uma vez ((com o lápis apontando para 2 quadrinhos))
166	234	AO+	yellow blue
167	235	P Marcela	mais uma vez
168	236	AO+	yellow blue

A expectativa é que os turnos correspondentes às respostas sejam dos alunos, com adesão ao enquadre aula, como de fato acontece nas linhas 202 e 206 abaixo.

141	202	AO+	((repetem yellow))
-----	-----	-----	--------------------

143	206	AO+	[azul((respondem))]
-----	-----	-----	---------------------

A linha 202 é uma resposta dos alunos à retomada que a professora faz do enquadre anterior “yellow”.

140	200 201	P Marcela	ô ↑olha só .hh <u>atenção aqui</u> . tá ok? então amarelo como (se diz) mesmo?
-----	------------	-----------	--------------------------------------------------------------------------------

Já a linha 206 é uma resposta dos alunos à Iniciação que a professora faz para entrar no novo enquadre “blue”.

142	203 204 205	P Marcela	y-e-l-l-o-w muito bem. a ↑próxima <u>cor</u> :: que eu vou <u>pintar</u> :: (0.3) é::? ((pega um lápis de cor azul))
-----	-------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na linha 202, como os alunos responderam da maneira que a professora esperava, ela faz uma avaliação positiva, como podemos ver na linha 203 acima, na qual, posteriormente à avaliação, já faz outra Iniciação, a qual é respondida pelos alunos nas linhas destacadas abaixo,

143	206	AO+	[azul((respondem))]
-----	-----	-----	---------------------

145	208	AO Laila	[tia é azul é azul] ((levantando o dedo))
-----	-----	----------	-------------------------------------------

147	210	AO+	[azul]
-----	-----	-----	--------

148	211	AO Aghata	[blue]
-----	-----	-----------	--------

intercaladas com reações do aluno surdo.

144	207	AS Pedro	[eh::: oh:::] ((olhando para AO))
-----	-----	----------	-----------------------------------

146	209	AS Pedro	[((comemorando))]
-----	-----	----------	-------------------

Como as respostas dadas nas linhas 206, 208 e 210 não eram as respostas desejadas pela professora, já que estavam em Português, e o que ela queria avaliar naquele momento era a construção do conhecimento em Língua Inglesa, a professora só manifestou uma avaliação positiva nas linhas 212 e 213, após a resposta esperada de uma aluna que disse a cor em Inglês na linha 211.

149	212 213	P Marcela	[b-l-u-e muito bem Aghata. Aghata acertou] todo mundo já sabia? então que cor é azul?
-----	------------	-----------	---------------------------------------------------------------------------------------

É interessante notar que, mais uma vez, o AS Pedro, imerso nessa interação baseada na oralidade, não aparenta compreender o que é dito, até porque, mesmo sendo muito observador, são muitas falas sobrepostas, e parece inviável que ele, mesmo se esforçando bastante, conseguisse fazer leitura labial de todos os participantes ao mesmo tempo de forma a construir significados na língua-alvo.

Pedro parece compreender, no entanto, a dinâmica da fala-em-interação de sala de aula. Ele tenta entrar no jogo dos enquadres dessa interação conduzida pela professora. Ele repete comportamentos que observa. Na linha 207, como vimos acima, ele emite sons ao olhar para uma colega que está respondendo à professora, na tentativa de participar também daquela interação, mas ele não é compreendido. Na linha 209 ele comemora, talvez porque ele saiba que após uma resposta, vem uma avaliação da professora e, geralmente, os alunos vibram com essa avaliação.

Mcllvenny (1995), em seus estudos sobre o processo de interação de surdos, verificou como eles disputam o piso conversacional e pedem o foco de atenção quando estão em pequenos grupos como a sala de aula que está sendo investigada nesta pesquisa. Para o autor, recursos gestuais, como o tocar o ombro, bater na mesa, ou direcionar fixamente o olhar para uma pessoa, são métodos de interação.

[...] evidencia-se o fato de que as diferentes visões sobre a condição de surdez estão muito além das discussões dualistas sobre formas de comunicação – oral e gestual, que podem ser observadas nos mais diversos ambientes sociais, inclusive que permeiam a produção científica. De imediato, a complexidade que caracteriza as várias concepções de surdez presentes na sociedade se traduz na quebra de uma visão dualista para transformar-se aqui em multifacetada, superando as argumentações teóricas que partem em defesa de um modelo a ser seguido (LOPES e LEITE, 2011, p. 317).

Em mais um excerto baseado na sequência triádica IRA, percebemos, a seguir, na interação do aluno surdo com os outros participantes, os mesmos alinhamentos já observados anteriormente. A professora Marcela continua no enquadre aula, mas agora voltada para o ensino da cor verde em Inglês.

### Excerto 5

**“a próxima cor que a gente vai- deixa eu ver aqui. Achei (...)verde ((gritam))**

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
169	237 238 239	P Marcela	muito bem. o próximo que eu vou pintar aqui. a próxima cor que a gente vai- deixa eu ver aqui. achei
170	240	AS Pedro	Oh::: ((olhando para os colegas))
171	241	P Marcela	((pegou da caixinha de lápis de cores a cor

	242		verde))
172	243	AO+	verde ((gritam))
173	244 245	P Marcela	verde::: vou colocar o verde claro que é bem mais bonitinho tá? 1o verde alguém sabe ( ) o verde?
174	246	AO Laila	green::: ((levantando o dedo))
175	247	AS Pedro	Oh::: ((levantando o dedo))
176	248 249 250	P Marcela	green::: ((professora ri de satisfação pela resposta de Laila)) bate aqui Laila ((e faça aceno entre elas)) muito bem
177	251	AO	green
178	252	P Marcela	Sh::: então ó repetindo comigo green
179	253	AO+	green::: ((VVS))
180	254 255	P Marcela	então eu vou colocar aqui ((começa a colorir no papel))
181	256	AO	green
182	257	P Marcela	green
183	258	AO	eu não sei como é para falar
184	259	AO	green
185	260	P Marcela	green
186	261	AO	tia
187	262	AO	yellow
188	263	AO	green
189	264	AO	blue
190	265 266	AS Pedro	Paaaaa ((faz barulho no ouvido de uma AO do seu lado))
191	267	AO Helena	((faz gesto de incômodo no seu ouvido))
192	268 269	AS Pedro	Paaaaa ((faz barulho no ouvido de uma AO do seu lado; faz três vezes seguidas))
193	270	P Marcela	chega
194	271	AO Helena	((toca no ombro de Pedro)) NÃO* NÃO*
195	272	AS Pedro	Lálálálá bláble
196	273 274 275	P Marcela	((pega no braço de Pedro)) parou. então olha só >aprendemos três cores agora hoje né?< então vamos lá comigo. yellow
197	276	AO+	yellow ((repetem))
198	277	P Marcela	blue
199	278	AS Pedro	Oh:::
200	279	AO+	blue ((repetem))
201	280	P Marcela	green
202	281	AO+	green ((repetem))
203	282	AS Pedro	Oh:::
204	283 284	P Marcela	muito bem. vou fazer aqui uma brincadeira com vocês tá? rapidinho

Nas interações do Excerto 5, a professora Marcela assume o enquadre aula e alinhamentos de ensinar a cor verde à turma. Os alunos, em geral, aderem ao enquadre, com alinhamentos de repetição do nome da cor.

172	243	AO+	verde ((gritam))
-----	-----	-----	------------------

Pedro, em sequências iniciais, só observa,

170	240	AS Pedro	Oh::: ((olhando para os colegas))
-----	-----	----------	-----------------------------------

mas, quando percebe que um aluno reagiu,

174	246	AO Laila	green::: ((levantando o dedo))
-----	-----	----------	--------------------------------

ele tenta imitar o comportamento observado, repetindo o gesto da aluna de levantar o dedo, ao mesmo tempo em que tenta oralizar, na medida em que vê a colega falando.

175	247	AS Pedro	Oh::: ((levantando o dedo))
-----	-----	----------	-----------------------------

A professora faz uma avaliação positiva e cumprimenta apenas a aluna ouvinte que produziu a resposta desejada.

176	248 249 250	P Marcela	green:: ((professora ri de satisfação pela resposta de Laila)) bate aqui Laila ((e faça aceno entre elas)) muito bem
-----	-------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pedro inicia alinhamento de conflito,

190	265 266	AS Pedro	Paaaaa ((faz barulho no ouvido de uma AO do seu lado))
-----	------------	----------	--------------------------------------------------------

192	268 269	AS Pedro	Paaaaa ((faz barulho no ouvido de uma AO do seu lado; faz três vezes seguidas))
-----	------------	----------	---------------------------------------------------------------------------------

195	272	AS Pedro	Lálálálá bláble
-----	-----	----------	-----------------

aparentemente, para chamar a atenção, ao sentir-se excluído da interação, em que os alunos ouvintes relembram com a professora as cores que aprenderam.

178	252	P Marcela	Sh::: então ó repetindo comigo green
179	253	AO+	green::: ((VVS))
180	254 255	P Marcela	então eu vou colocar aqui ((começa a colorir no papel))
181	256	AO	green
182	257	P Marcela	green
183	258	AO	eu não sei como é para falar
184	259	AO	green
185	260	P Marcela	green
186	261	AO	tia
187	262	AO	yellow
188	263	AO	green
189	264	AO	blue

A professora estabelece alinhamento de repreender o aluno com uma fala oral direcionada e articulada ao movimento “de pegar no seu braço”, retomando na sequência ao alinhamento com a turma, e à revisão das cores em Inglês oralmente com a turma.

196	273 274 275	P Marcela	((pega no braço de Pedro)) parou. então olha só >aprendemos três cores agora hoje né?< então vamos lá comigo. yellow
-----	-------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A partir desse momento, Pedro tenta se engajar novamente na interação conduzida pela professora, reagindo com sons incompreensíveis ao mesmo tempo em que observa que os alunos responderem oralmente à professora.

199	278	AS Pedro	Oh:::
-----	-----	----------	-------

203	282	AS Pedro	Oh:::
-----	-----	----------	-------

Como podemos perceber, a aula de Inglês, até então, foi baseada em sequências IRA, em alinhamentos conduzidos pela professora e compreendidos pelos alunos como um padrão esperado. Os alinhamentos nas sequências com Pedro, no entanto, são de conflito, muitas vezes iniciados pelo aluno surdo, que,

apesar de sempre tentar se engajar nas atividades propostas, parece sentir a necessidade de chamar a atenção para si, quando se sente excluído da interação.

Após ter ensinado oralmente as três cores pretendidas – *blue*, *yellow* e *green* –, a professora as revisa oralmente, sempre repetindo os nomes das três cores em Inglês para a turma. Os excertos seguintes (6 a 9) apresentam propostas de atividades de revisão oral com as cores ensinadas.


No excerto 6, a seguir, a professora Marcela procura estabelecer um enquadre de jogo, para dar continuidade ao aprendizado das cores.




### Excerto 6

#### “olha só a brincadeira é a seguinte”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
205	285	AS Pedro	Oh:::
206	286	AO Marcos	ô tia
207	287 288 289 290	P Marcela	fica todo mundo no lugar:: eu vou falar o nome- pra- entregar ali o- a bolsinha de vocês. tá? ((Marcela se levanta da mesa e vai buscar algo)). Laila ((entrega))
208	291	AO Laila	obrigado tia
209	292 293	P Marcela	Vitoria:: (0.2). [Ana Luiza::]
210	294	AO+	[não veio]
211	295	P Marcela	[Vitor]
212	296	AO+	[não veio]
213	297	P Marcela	[Mateus]
214	298	AO+	[não veio]
215	299	P Marcela	[Aghata]
216	300	AO+	[não veio]
217	301	P Marcela	[Janine]
218	302	AO+	[não veio]
219	303	P Marcela	[Gláucio]
220	304	AO+	[não veio]
221	305	P Marcela	[Pedro]
222	306	AO+	[não veio]
223	307	P Marcela	[Maria Eduarda]
224	308	AO+	[não veio]
225	309	P Marcela	[Ana Lucia]
226	310	AO+	[não veio]
227	311	P Marcela	[Pietro]
228	312	AO+	[veio]
229	313	AO Pietro	((se levanta e vai buscar a bolsinha))
230	314	AS Pedro	Eh:::
231	315	P Marcela	Pedro
232	316	AS Pedro	eh::: ((pega a bolsinha))
233	317	P Marcela	Marcos.
234	318	AO+	[veio]
235	319	P Marcela	[Ângelo]
236	320 321	AS Pedro	ahhhhhhhh ((grita apontando para a bolsinha de Pietro))
237	322	P Marcela	[e Ana Vitoria]
238	323	AO+	((VVS))
239	324 325 326 327 328 329	P Marcela	↑vamos lá procurem aí na bolsinha de vocês as três cores que a gente aprendeu hoje. ↑yellow, blue e green ((volta para a mesa e toca em Pedro chamando a atenção dele; VVS; AO gritam)). OLHAR* 3* ((apontando para o papel que está pintado com as 3 cores ensinadas))
240	330	AO Laila	ô tia
241	331	P Marcela	Yellow, blue e green pega ai
242	332 333	AS Pedro	Ooooooo ((pegando o lápis de cor amarelo na mesa))



243	334 335 336 337 338 339 340 341	P Marcela	OUTRO* ESSE* ((pega o lápis de cor azul e entrega na mão de Pedro; em seguida, cutuca algo dentro; tira um lápis de cor verde e segura braço de Pedro)). QUAL* ((crianças falam nomes das 3 cores; Marcela pega a bolsinha que ela produziu para os alunos em TNT verde, e abre para olhar mostra para Pedro; Pedro olha para o lápis na mão de Marcela)) 
244	342	AO+	aqui ó tia
245	343	AS Pedro	((mostra o lápis de cor verde para Marcela))
246	344	AO+	tia aqui ó tia
247	345 346 347	P Marcela	((começa a guardar alguns lápis de cores)). NÃO* ((negando para Pedro que quer pegar os lápis de cores que estão sendo guardados))
248	348	AS Pedro	((insiste em pegar))
249	349 350	P Marcela	((retira a mão de Pedro de cima da caixa)) NÃO*. segura segura
250	351	AS Pedro	((emburra a cara))
251	352	P Marcela	segura
252	353	AS Pedro	((pega o lápis de cor amarelo))
253	354 355	P Marcela	então olha só todo mundo pegou ai? yellow, blue, green?
254	356	AO+	sim ((respondem))
255	357	AS Pedro	((levanta da cadeira)) oh: oh: oh:::
256	358	P Marcela	olha só a brincadeira é a seguinte
257	359	AS Pedro	[eh::: oh::: ah::: eh:::]
258	360	P Marcela	[sh:::]
259	361	AS Pedro	[ma ma m ama aaa]
260	362 363 364	P Marcela	((cutuca o braço de Pedro)) eu vou falar a cor e a cor que eu disser vocês vão levantar assim no <u>alto</u>
261	365	AO+	((levantam os três lápis de cores)) sim
262	366	AS Pedro	[ma ma m ama aaa]
263	367	P Marcela	entenderam?
264	368	AO+	((levantam os três lápis de cores)) sim
265	369 370	AS Pedro	((se levanta, mostra os lápis de cores e grita)) oh:::
266	371	P Marcela	ó entendeu?
267	372	AS Pedro	((mostra os lápis de cores para a professora))
268	373	P Marcela	ESPERA*
269	374 375	AS Pedro	Ah::: Eh::: ((apontando para si e gritando)) meu. blublublu ((dando língua))
270	376	P Marcela	Aghata entendeu o que eu disse?
271	377	AO	[>tia a gente vai ter que fazer o que?<]
272	378	P Marcela	[vou falar de novo ó]
273	379	AS Pedro	[oh::: oh:::]
274	380 381 382 383	P Marcela	[vou falar] o nome da <u>cor</u> >a cor quando eu disser você vai pegar o lápis< ((levanta um lápis na mão para demonstrar como realizar)) e [vai <u>levantar lá</u> no alto]
275	384 385	AS Pedro	[oh::: oh:::] ((levanta a mão copiando a professora))

				
276	386	AO	((levanta o lápis copiando a professora e Pedro)) 	
277	387	AS Pedro	[oh::::::::::]	
278	388	P Marcela	[se eu disser azul blue aí você levantar o blue]	
279	389	AO	((levanta as três cores)) 	
280	390	AS Pedro	((rir)) [oh::::::::::]	
281	391	AO Laila	[blue::::]	
282	392	P Marcela	[se eu disser yellow ((professora levanta a mão)) (0.1)]	
283	394	AS Pedro	((rir e fica empolgado)) [oh::::::::::]	
284	396	P Marcela	[se o green o verde, tá bom?] (0.2) então vamos lá deixa ai embaixo	
285	398	AS Pedro	[oh::::::::::]	
286	399	AO	[eu tenho três]	

A professora dá orientações aos alunos sobre o jogo com uma sacolinha com lápis de cores para cada aluno, individualmente.

207	287 288 289 290	P Marcela	fica todo mundo no lugar:: eu vou falar o nome- pra- entregar ali o- a bolsinha de vocês. tá? ((Marcela se levanta da mesa e vai buscar algo)). Laila ((entrega))
-----	--------------------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A aluna Laila adere ao enquadre, em alinhamento de agradecimento.

208	291	AO Laila	obrigado tia
-----	-----	----------	--------------

Nas linhas 324 a 329 abaixo, a professora, no enquadre do jogo, pede que os alunos peguem nas suas próprias sacolas os lápis correspondentes às cores ensinadas, sempre repetindo em Inglês *blue*, *yellow*, *green*, talvez no intuito de fazê-los fixar a pronúncia das palavras,

239	324	P Marcela	vamos lá procurem aí na bolsinha de vocês as três cores que a gente aprendeu hoje. yellow, blue e green ((volta para a mesa e toca em Pedro chamando a atenção dele; VVS; AO gritam)). OLHAR* 3* ((apontando para o papel que está pintado com as 3 cores ensinadas))
	325		
	326		
	327		
	328		
	329		

como acontece também na linha 331.

241	331	P Marcela	Yellow, blue e green pega ai
-----	-----	-----------	------------------------------

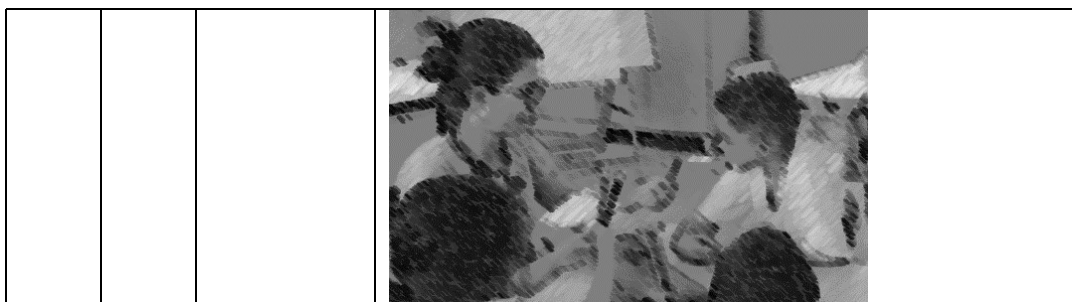
No entanto, as interações entre Marcela e Pedro, o aluno surdo, indicam alinhamentos diferenciados daqueles da turma de alunos ouvintes. Pedro interage com a professora, aparentemente sem entender quais lápis de cores a professora gostaria que pegasse, já que essas instruções foram dadas apenas oralmente. Pedro busca alinhamentos de interagir, mas sem grande sucesso, em tentativas que são, de certa forma, rejeitadas pela professora, com estabelecimento de conflitos na interação.

De início, Pedro se coloca no alinhamento de observador da bolsinha do colega Pietro.

236	320	AS Pedro	ahhhhhhhh ((grita apontando para a bolsinha de Pietro))
	321		

No prosseguimento, nas sequências de interação entre Marcela e Pedro, entre as linhas 334 e 341 abaixo, reforçadas também pela imagem, Marcela tenta estabelecer um alinhamento com Pedro, lhe entregando um lápis de cor azul e outro de cor verde; Pedro estabelece alinhamento de observador, como podemos perceber na linha 340.

243	334	P Marcela	OUTRO* ESSE* ((pega o lápis de cor azul e entrega na mão de Pedro; em seguida, cutuca algo dentro; tira um lápis de cor verde e segura braço de Pedro)). QUAL* ((crianças falam nomes das 3 cores; Marcela pega a bolsinha que ela produziu para os alunos em TNT verde, e abre para olhar mostra para Pedro; Pedro olha para o lápis na mão de Marcela))
	335		
	336		
	337		
	338		
	339		
	340		
	341		



Na sequência, há alinhamento de um aluno ouvinte, que também solicita a atenção de Marcela nas linhas 342 e 344. Pedro, o aluno surdo, assume o alinhamento de mostrar o lápis de cor verde para a professora na linha 343. Marcela, no entanto, em outro alinhamento começa a guardar os lápis (linhas 345, 346, 347) e Pedro quer pegá-los (linha 348). É nesse momento que há desacordo interacional entre Pedro e Marcela, que pode ser confirmado na linha 351 com a expressão facial de Pedro. Marcela faz com que Pedro segure um lápis amarelo, dizendo oralmente “segura” (linha 352); e Pedro obedece, assumindo o alinhamento de pegar o lápis (linha 353).

244	342	AO+	aqui ó tia
245	343	AS Pedro	((mostra o lápis de cor verde para Marcela))
246	344	AO+	tia aqui ó tia
247	345 346 347	P Marcela	((começa a guardar alguns lápis de cores)). NÃO* ((negando para Pedro que quer pegar os lápis de cores que estão sendo guardados))
248	348	AS Pedro	((insiste em pegar))
249	349 350	P Marcela	((retira a mão de Pedro de cima da caixa)) NÃO*. segura segura
250	351	AS Pedro	((emburra a cara))
251	352	P Marcela	segura
252	353	AS Pedro	((pega o lápis de cor amarelo))

Entendemos que, sem conseguir fazer Pedro entender que era para pegar os três lápis nas cores ensinadas durante a aula, a professora coloca o lápis amarelo em sua mão. A comunicação gestual que ela tenta estabelecer com ele é no sentido de fazê-lo entender que não é para pegar os lápis que ele quiser, mas sim os que ela deseja que ele pegue, o que não necessariamente implica para ele, naquele momento, uma construção de conhecimentos acerca das cores ensinadas, já que ele demonstra não saber que cores deve pegar e o porquê de estar sendo obrigado a pegar tais cores.

Na sequência, Marcela procura alinhamento com a turma (linha 358), com o marcador “olha” para chamar a atenção da turma. Pedro, no entanto, continua no alinhamento de “chamar a atenção para si”, em várias sequências (linhas 359, 361, 369-370, 372, 374-375). No entanto, Marcela assume alinhamentos ora em relação a Pedro, ora em relação aos outros alunos (linhas 362-364, 367),

que, por sua vez, interagem com a professora, levantando os lápis com diferentes cores, como esperado pela professora (linhas 365, 368).

256	358	P Marcela	olha só a brincadeira é a seguinte
257	359	AS Pedro	[eh::: oh::: ah::: eh:::]
258	360	P Marcela	[sh:::]
259	361	AS Pedro	[ma ma m ama aaa]
260	362 363 364	P Marcela	((cutuca o braço de Pedro)) eu vou falar a cor e a cor que eu disser vocês vão levantar assim no <u>alto</u>
261	365	AO+	((levantam os três lápis de cores)) sim
262	366	AS Pedro	[ma ma m ama aaa]
263	367	P Marcela	entenderam?
264	368	AO+	((levantam os três lápis de cores)) sim
265	369 370	AS Pedro	((se levanta, mostra os lápis de cores e grita)) oh:::
266	371	P Marcela	ó entendeu?
267	372	AS Pedro	((mostra os lápis de cores para a professora))
268	373	P Marcela	ESPERA*
269	374 375	AS Pedro	Ah::: Eh::: ((apontando para si e gritando)) meu. blublublu ((dando língua))
270	376	P Marcela	Aghata entendeu o que eu disse?
271	377	AO	[>tia a gente vai ter que fazer o que?<]

Esse momento da interação é tão conflituoso que nem os alunos ouvintes entenderam a proposta da professora, que, em uma mistura e alternância de códigos, tentava explicar e mediar conflitos ao mesmo tempo. Um aluno ouvinte muda de alinhamento (linha 377) para perguntar o que é para fazer.

Marcela tenta dar continuidade ao enquadre “jogo” (linha 378). Ao explicar novamente, a professora executa a ação que descreve oralmente, levantando um lápis de cor para demonstrar para os alunos como será a atividade (linhas 380-383).

272	378	P Marcela	[vou falar de novo ó]
273	379	AS Pedro	[oh::: oh:::]
274	380 381 382 383	P Marcela	[vou falar] o nome da <u>cor</u> >a cor quando eu disser você vai pegar o lápis< ((levanta um lápis na mão para demonstrar como realizar)) e [vai <u>levantar</u> lá no alto]


Na sequência, Pedro, em alinhamento que procura repetir o comportamento da professora, oraliza algo que não se compreende e levanta um lápis de cor (linhas 384-385), como a professora fez.

275	384 385	AS Pedro	[oh::: oh:::] ((levanta a mão copiando a professora))
			




Outros alunos ouvintes também levantam o lápis de cor (turno 276), copiando a professora e o Pedro.

276	386	AO	((levanta o lápis copiando a professora e Pedro)) 
-----	-----	----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


A professora continua a explicação da atividade, mencionando as três cores em Inglês, separadamente, uma em cada turno (linhas 388, 392 e 396), que ela deseja que os alunos levantem. Os alunos ouvintes reagem levantando lápis (linha 389) e, às vezes, repetindo as cores que a professora fala (linha 391), com manifestações orais de Pedro, bem como risadas ao longo da interação, como podemos perceber nas linhas 390, 394-395 e 398, o que demonstra engajamento na atividade e interesse em participar. Aparentemente, Pedro muda o alinhamento e passa a interagir como se estivesse coconstruindo no enquadre de jogo, como podemos perceber nas linhas 394 e 395.

278	388	P Marcela	[se eu disser azul blue aí você levantar o blue]
279	389	AO	((levanta as três cores)) 
280	390	AS Pedro	((rir)) [oh:::::]
281	391	AO Laila	[blue::::]
282	392 393	P Marcela	[se eu disser yellow ((professora levanta a mão)) (0.1)]
283	394 395	AS Pedro	((rir e fica empolgado)) [oh:::::]
284	396 397	P Marcela	[se o green o verde, tá bom?] (0.2) então vamos lá deixa aí embaixo
285	398	AS Pedro	[oh:::::]
286	399	AO	[eu tenho três]



	440		
			[oh:::]
317	441	AO	yellow
318	442	P Marcela	green:: muito bem. pode baixar::
319	443	AO+	yellow
320	444	AO Laila	[tã faltando yellow]
322	445	AS Pedro	[o:::]
323	446 447 448	P Marcela	posso repetir de novo e aí? ((rindo)) vamos lá. >eu já falei já a cor?< ((olhando para um AO que levantou o lápis de cor)). agora levanta pra mim
324	449	AO	yellow
325	450	P Marcela	yellow::
326	451	AO+	yellow ((repetem))
327	452 453 454	AS Pedro	[oh: oh: oh:::] ((pegou a cor azul, mas trocou para amarelo ao ver que todos levantaram a cor amarela))
			
328	455	AO	ah:: usei yellow hahahaha
329	456	AO	yellow hahaha ah:::
330	457 458	P Marcela	muito bem:: pode baixar vou falar de novo hein. levanta a cor pra mim
331	459	AO	>azul<
332	460	P Marcela	green::
333	461	AS Pedro	[ohh:::]
334	462	AO+	[green:::] ((gritam))
335	463 464	AS Pedro	[oh::] ((levantou azul e ao ver os AO levantando verde troca para verde e levanta a nova cor))
336	465	P Marcela	green
337	466	AO	é blue
338	467	P Marcela	ih:: Vitoria presta atenção green::
339	468	AS Pedro	oh::
340	469	AO+	green::
341	470 471	P Marcela	ah ((de concordância)) pode baixar ((todos baixam)). eh:: †yellow
342	472	AO+	[yellow]
343	473	AS Pedro	[oh::] ((levanta amarelo também))
344	474	P Marcela	muito bem. é:: >blue<
345	475	AS Pedro	((o primeiro a levantar a cor azul))
			
346	476 477	AO+	((alguns levantam de outras cores e copiam Pedro levantando azul)) ah:: (gritam)
347	478 479 480	P Marcela	blue cadê? Ricardo:: ((chamando um AO e faz uma gesticulação de "cadê?")). blue ((faz uma gesticulação de "ok"))



348	481 482	AS Pedro	o:: ((mostrando a cor azul para a professora; faz uma gesticulação de comemoração)) 
349	483 484	P Marcela	parabéns gostei de ver. <u>agora</u> eu vou mostrar pra vocês vou dar para [vocês]

Marcela inicia o enquadre na linha 400,

287	400 401	P Marcela	[vamos lá] deixa embaixo assim. †vamos lá. levanta [ai pra mim]
-----	------------	-----------	-----------------------------------------------------------------

mas ela só consegue terminar a explicação em sequência mais a frente, na linha 417,

298	417	P Marcela	a cor que eu quero é::: [blue:::]
-----	-----	-----------	-----------------------------------

pois foi necessário fazer alguns reparos

290	404	P Marcela	[calma eu não falei qual a cor ainda]
-----	-----	-----------	---------------------------------------

devido a alinhamento com ação não desejada de alunos que levantaram os lápis sem que ela tivesse dito a cor que queria.

288	402	AO	((se levanta e estica os braços com as 3 cores))
-----	-----	----	--------------------------------------------------

Pedro, ao tentar imitar os colegas que levantaram os lápis em alinhamento não esperado pela professora, deixa seu lápis cair no chão,

291	405	AS Pedro	((levanta o lápis de cor e deixa cair no chão))
-----	-----	----------	-------------------------------------------------

causando outra mudança de alinhamento não esperada, que Pedro, por si só, soluciona indo para debaixo da mesa buscar o lápis que caíra.

293	409	AS Pedro	((vai para debaixo da mesa buscar o lápis de cor))
-----	-----	----------	----------------------------------------------------

Na sequência, a professora tenta retomar o alinhamento de instrução para o enquadre na linha 411, ao dizer a cor que ela gostaria que eles pegassem, mas é interrompida duas vezes por Pedro emitindo sons incompreensíveis durante a sua fala, como podemos observar nas linhas 412 e 416 abaixo.

294	410 411	P Marcela	não falei qual a cor ainda (>tem que esperar qual a cor<). vamos lá a [cor]
295	412	AS Pedro	[uá:::]
296	413 414 415	P Marcela	((toca em Pedro dando indicação para parar; coça os olhos)) vamos lá a cor que eu quero (0.1) >presta atenção<
297	416	AS Pedro	ah:: oh:::

Quando, finalmente, a professora consegue, em alinhamento do enquadre do jogo, pedir que levantem o lápis na cor *blue*,

298	417	P Marcela	a cor que eu quero é::: [blue::]
-----	-----	-----------	----------------------------------

os alunos ouvintes aderem ao enquadre: repetem a cor em Inglês e levantam o lápis azul,

300	419	AO+	blue::: ((levantam o lápis de cor azul))
-----	-----	-----	------------------------------------------

ao que Pedro reage com uma tentativa de alinhamento de imitação do comportamento dos alunos ouvintes, oralizando algo que não se consegue compreender e levantando seu lápis azul.

301	420	AS Pedro	((levanta a cor azul))
	421		[oh:::]



A professora continua o enquadre do jogo, com alinhamentos de alternar as cores entre *blue*, *yellow* e *green*

314	437	P Marcela	↑green:::
-----	-----	-----------	-----------

325	450	P Marcela	yellow::
-----	-----	-----------	----------

341	470 471	P Marcela	ah ((de concordância)) pode baixar ((todos baixam)). eh:: ↑yellow
-----	------------	-----------	-------------------------------------------------------------------

344	474	P Marcela	muito bem. é:: >blue<
-----	-----	-----------	-----------------------

e os alunos aderem ao enquadre, como esperado.

315	438	AO+	green:: green
-----	-----	-----	---------------

324	449	AO	yellow
-----	-----	----	--------

326	451	AO+	yellow ((repetem))
-----	-----	-----	--------------------

Pedro alinha-se e adere à atividade, na medida em que imita as ações dos colegas,

316	439	AS Pedro	((pega a cor verde e mostra para a professora))
-----	-----	----------	-------------------------------------------------

	440		
--	-----	--	--

inclusive fazendo auto reparos quando percebe que levantou um lápis diferente daqueles levantados pelos colegas.

327	452 453 454	AS Pedro	[oh: oh: oh:::] ((pegou a cor azul, mas trocou para amarelo ao ver que todos levantaram a cor amarela)) 
-----	-------------------	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

É Interessante notar, na linha 475 abaixo, que Pedro é o primeiro aluno a levantar um lápis e acerta, fazendo com que os outros alunos o copiem desta vez (linhas 476 e 477), gerando uma comemoração por parte do aluno surdo (linhas 481 e 482) após ele ter chamado a atenção da professora para o lápis que levantou.

345	475	AS Pedro	((o primeiro a levantar a cor azul)) 
346	476 477	AO+	((alguns levantam de outras cores e copiam Pedro levantando azul)) ah::: (gritam)
347	478 479 480	P Marcela	blue cadê? Ricardo::: ((chamando um AO e faz uma gesticulação de "cadê?")). blue ((faz uma gesticulação de "ok"))
348	481 482	AS Pedro	o::: ((mostrando a cor azul para a professora; faz uma gesticulação de comemoração)) 

Vimos assim que a aula tem por foco predominante a oralidade, e, assim sendo, podemos perceber que o AS Pedro, ao ver a professora e os alunos produzindo oralmente o tempo inteiro, tenta fazer o mesmo, o que resulta na produção de “oh” frequentemente, com algumas variações do tipo “ah” ou “eh”, sempre com prolongamentos, simultaneamente às falas da professora e dos colegas durante todo o tempo das atividades.


As manifestações de Pedro indicam sua participação e engajamento nos eventos interacionais, o que acontece em alinhamentos de imitação de comportamentos (se todos estão falando, ele também precisa falar; se todos estão levantando o dedo, ele também precisa levantar), que leva a uma coconstrução de conhecimentos acerca dos padrões interacionais de sala de aula de ordem reprodutiva (Conceição, 2008), mas não demonstra coconstrução de conhecimento de Inglês ou sobre o Inglês, já que o ensino oral dessa língua não lhe é favorável. Há, no entanto, conflitos, que precisam ser mediados pela professora ou pelos próprios colegas até que Pedro se situe e se sinta incluído na dinâmica da aula.



Antes de estabelecer o enquadre do excerto 9, Marcela realiza atividades preparatórias em um pré-jogo, conforme vemos, a seguir, no excerto 8.

### Excerto 8

#### “é desenho? é para cobrir? pode pintar?”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
350	485	AS Pedro	[oh::]
351	486	P Marcela	um papel
352	487	AO	ê:::
353	488	AO	é desenho?
354	489 490 491 492	P Marcela	calma. ui ((cai o plástico contendo os papéis dentro)) um dois três quatro cinco seis sete oito ((conta quantos alunos tem para separar os papéis))
355	493 494	AS Pedro	Eh:: ((se levanta para ver o que a professora está separando)) (0.9)
356	495	AO	é para cobrir?
357	496	P Marcela	((contando)) cobrir o que?
358	497	AO	cobrir(°o desenho°)
359	498	P Marcela	°não calma°
360	499	AO Marcos	ô tia a Talita está em cima da mesa
361	500 501 502 503 504	P Marcela	°sai de cima da mesa°. <u>psiu</u> ((bate levemente na mesa para chamar a atenção da AO)). qual o problema ((olhando para a AO)) (0.3) aparecer? ((olhando seriamente para a AO))(0.5). então olha só deixa só eu vou fazer um aqui (0.3)
362	505	AO	yellow
363	506	AO+	((VVS)) (10.0)
364	507 508 509 510 511 512 513	P Marcela	((se levanta)) (0.8) ((volta ao lugar e senta)) ((VVS)) (10.0) ((vários alunos gritam fora da sala de aula - hora do recreio para outra turma; alunos ficam em volta de Marcela e observam o que ela faz; Marcela redesenha no papel e fica concentrada realizando essa atividade por 2 minutos))
365	514 515	AS Pedro	((se levanta e bate levemente na cabeça do colega ouvinte

	516 517		
		AO	((faz sons no ouvido do colega ouvinte)) oh::: oh: bou bou bou oh:: uh:: ((rir))
366	518 519	AO	((faz gesto de incômodo em seu ouvido olhando para Pedro, mas não reclama com a professora))
367	520 521	P Marcela	então olha só vou entregar para vocês presta atenção aqui [ó]
368	522	AS Pedro	[oh:::]
369	523 524	P Marcela	essas três (0.1) nesses três círculos aqui tá bom? cada um vai ter um. toma vai passando
370	525	AO	ô tia eu posso passar tia?
371	526	P Marcela	não não deixa aí na sua mão
372	527	AS Pedro	oh:: ((levanta a mão))
373	528	P Marcela	toma
374	529	AO	tia
375	530 531	P Marcela	passa pro os coleguinhas >entrega lá pros< colegas
376	532	AO Marcos	tia
377	533	P Marcela	eu vou fazer-
378	534	AO Marcos	tia
379	535	AO	eu vou pintar yellow
380	536	AO Marcos	tia como é que diz videogame em Inglês?
381	537	P Marcela	((se levanta))
382	538	AO Laila	tia vai pintar?
383	539	P Marcela	calma aí
384	540	AO	((grita)) ;pode pintar?
385	541	P Marcela	não calma aí não é pra pintar não
386	542	AO	ô tia é pra pintar esse?
387	543	P Marcela	não é pra pintar não. pode. gente cadê meu estojo?
388	544	AO	tia como se fala videogame em Inglês?
389	545 546 547	P Marcela	videogame. calma aí vou >lá na sala da tia ( ) porque eu esqueci meu estojo lá< mas não é pra gritar não
390	548 549	AO Pietro	((se levanta e vai até Pedro e grita no ouvido dele)) lâ:::
391	550	AS Pedro	((dá um soco na cabeça do AO))
392	551	AO Pietro	((retruca o soco na cabeça de Pedro))
393	552	AS Pedro	((dá outro soco, mas no ombro do AO))
394	553 554	AO Pietro	((dá outro soco no ombro de Pedro; arrasta a cadeira e sai correndo))
395	555	AS Pedro	((se levanta calmamente e vai atrás do AO))
396	556	AO	((VVS; alunos falam alto entre eles))
397	557	AS Pedro	((andando na sala))
398	558 559 560 561	P Marcela	((depois de 1 minuto volta a sala)) então olha só. vamos lá. ↑aluno não tô acreditando no que estou vendo Júlio Cesar. eu pedi para pintar alguma coisa?
399	562	AO+	não:::
400	563	AS Pedro	((dá um soco na cabeça do AO))
401	564 565 566	P Marcela	((puxa Pedro)) <u> você vai ficar com o dever errado</u> ((bate na cadeira e fala)) <u> senta aqui agora</u> ((indicando que Pedro sente)). sh:::
402	567	AO Pietro	((pega uns dos lápis de cores em sua mesa))
403	568 569	AS Pedro	oh::: ((Pedro reage querendo pegar da mão do AO)) oh::: oh:: oa:
404	570	AO	((VVS))
405	571	P Marcela	sentá aqui
406	572 573	AS Pedro	bou:: ((reclamando e apontando que o AO pegou os seus lápis de cores))

			
407	574	P Marcela	senta
408	575	AO Pietro	esse é o preto ((mostrando o lápis de cor))
409	576 577	P Marcela	não. cadê o dele? ele estava com os três dele na mão é um vermelho é um azul um amarelo
410	578 579	AS Pedro	((se levanta e tenta pegar da mão do AO o seu lápis de cor)) 
411	580	P Marcela	confere ô Pietro
412	581	AS Pedro	((tira da mão de Pietro o lápis de cor))
413	582 583	P Marcela	então olha só vocês estão com as três bolinhas não estão?
414	584 585	AS Pedro	oh::: ((aponta para o lápis de cor que está no estojo de Pietro))

Enquanto a professora organiza os papéis que precisa distribuir,

351	486	P Marcela	um papel
-----	-----	-----------	----------

354	489 490 491 492	P Marcela	calma. ui ((cai o plástico contendo os papéis dentro)) um dois três quatro cinco seis sete oito ((conta quantos alunos tem para separar os papéis))
-----	--------------------------	-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

357	496	P Marcela	((contando)) cobrir o que?
-----	-----	-----------	----------------------------

os alunos ouvintes fazem perguntas para saber qual será a próxima atividade

353	488	AO	é desenho?
-----	-----	----	------------

356	495	AO	é para cobrir?
-----	-----	----	----------------

e a professora aparenta estar impaciente com a agitação da turma.

354	489 490 491 492	P Marcela	calma. ui ((cai o plástico contendo os papéis dentro)) um dois três quatro cinco seis sete oito ((conta quantos alunos tem para separar os papéis))
-----	--------------------------	-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

357	496	P Marcela	((contando)) cobrir o que?
-----	-----	-----------	----------------------------

359	498	P Marcela	°não calma°
-----	-----	-----------	-------------


361	500 501	P Marcela	°sai de cima da mesa°. psiu ((bate levemente na mesa para chamar a atenção da AO)). qual o
-----	------------	-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------

	502		problema ((olhando para a AO)) (0.3) aparecer?
	503		((olhando seriamente para a AO))(0.5). então
	504		olha só deixa só eu vou fazer um aqui (0.3)

Marcela tenta ignorar as atividades paralelas dos alunos, nesse pré-jogo interacional do enquadre aula, e organiza seu material.

364	507	P Marcela	((se levanta)) (0.8) ((volta ao lugar e senta))
	508		((VVS)) (10.0) ((vários alunos gritam fora da
	509		sala de aula - hora do recreio para outra
	510		turma; alunos ficam em volta de Marcela e
	511		observam o que ela faz; Marcela redesenha no
	512		papel e fica concentrada realizando essa
	513		atividade por 2 minutos))

Nesse momento, Pedro se levanta para chamar atenção, bate no colega e grita em seu ouvido.

365	514	AS Pedro	((se levanta e bate levemente na cabeça do
	515		colega ouvinte
			
	516		((faz sons no ouvido do colega ouvinte))
	517		oh::: oh: bou bou bou oh:: uh:: ((rir))

A professora ignora e tenta iniciar enquadre aula, com o alinhamento de explicação da atividade, quando é interrompida por um som emitido por Pedro.

367	520	P Marcela	então olha só vou entregar para vocês presta
	521		atenção aqui [ó]
368	522	AS Pedro	[oh:::]

Enquanto as folhas de atividade estão sendo passadas de um para o outro (entre as linhas 523 e 547), há várias estruturas de participação simultâneas, com alunos fazendo perguntas à professora, a professora dando ordens aos alunos, Pedro emitindo sons incompreensíveis e a professora procurando seu estojo, o que a faz sair de sala, como podemos observar nas linhas 545 a 547.

369	523	P Marcela	essas três (0.1) nesses três círculos aqui tá
	524		bom? cada um vai ter um. toma vai passando
370	525	AO	ô tia eu posso passar tia?
371	526	P Marcela	não não deixa aí na sua mão
372	527	AS Pedro	oh::: ((levanta a mão))
373	528	P Marcela	toma
374	529	AO	tia
375	530	P Marcela	passa pro os coleguinhas >entrega lá pros<
	531		colegas
376	532	AO Marcos	tia
377	533	P Marcela	eu vou fazer-
378	534	AO Marcos	tia
379	535	AO	eu vou pintar yellow
380	536	AO Marcos	tia como é que diz videogame em Inglês?
381	537	P Marcela	((se levanta))

382	538	AO Laila	tia vai pintar?
383	539	P Marcela	calma aí
384	540	AO	((grita) ↑pode pintar?
385	541	P Marcela	não calma aí não é pra pintar não
386	542	AO	ô tia é pra pintar esse?
387	543	P Marcela	não é pra pintar não. pode. gente cadê meu estojo?
388	544	AO	tia como se fala videogame em Inglês?
389	545 546 547	P Marcela	videogame. calma aí vou >lá na sala da tia ( ) porque eu esqueci meu estojo lá< mas não é pra gritar não

Nesse pré jogo, no alinhamento de pedir que os alunos não gritem enquanto ela estiver fora, Pietro inicia um enquadre de conflito com Pedro (linhas 548 e 549), que reage com alinhamento agressivo, com um soco em sua cabeça (linha 550), ao que Pietro reage com adesão ao conflito e o mesmo alinhamento, devolvendo com outro soco e sai correndo (linhas 551, 553 e 554). Pedro estabelece outro alinhamento, ao correr atrás dele (linha 555), mas o conflito é desfeito com a chegada da professora na sala (linhas 558 a 561).

390	548 549	AO Pietro	((se levanta e vai até Pedro e grita no ouvido dele)) lâ:::
391	550	AS Pedro	((dá um soco na cabeça do AO))
392	551	AO Pietro	((retruca o soco na cabeça de Pedro))
393	552	AS Pedro	((dá outro soco, mas no ombro do AO))
394	553 554	AO Pietro	((dá outro soco no ombro de Pedro; arrasta a cadeira e sai correndo))
395	555	AS Pedro	((se levanta calmamente e vai atrás do AO))
396	556	AO	((VVS; alunos falam alto entre eles))
397	557	AS Pedro	((andando na sala))
398	558 559 560 561	P Marcela	((depois de 1 minuto volta a sala)) então olha só. vamos lá. ↑aluno não tô acreditando no que estou vendo Júlio Cesar. eu pedi para pintar alguma coisa?

Assim que a professora entra, a primeira coisa que percebe é que Júlio Cesar estava pintando sem que ela tivesse pedido (linhas 558 a 561), reforçando seu papel institucional de autoridade, que fica ainda mais evidente nas linhas 564 e 565, quando ela diz que ele vai “ficar com o dever errado”.

401	564 565 566	P Marcela	((puxa Pedro)) <u>você vai ficar com o dever errado</u> ((bate na cadeira e fala)) <u>senta aqui agora</u> ((indicando que Pedro sente)). sh:::
-----	-------------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nesse mesmo turno, ao mesmo tempo em que se utiliza de recursos linguísticos para se comunicar com Júlio Cesar, fazendo uma mistura de códigos, a professora utiliza o corpo para se comunicar com Pedro, na medida em que o puxa pelo braço sinalizando para que ele sente.


Na sequência, Pedro reage com sons e gestos (linhas 568 e 569) contra um colega que pegou seus lápis de cor (linha 567) e a professora repreende Pedro, pedindo oralmente que ele sente (linha 571).

402	567	AO Pietro	((pega uns dos lápis de cores em sua mesa))
403	568 569	AS Pedro	oh::: ((Pedro reage querendo pegar da mão do AO)) oh::: oh::: oa:




404	570	AO	((VVS))
405	571	P Marcela	senta aqui

Nas linhas 572 a 574 abaixo, há um conflito linguístico entre Pedro e a professora, pois ela ignora, pedindo a ele que sente novamente (linha 574), a tentativa de explicação dos fatos pelo aluno surdo nas linhas 572 e 573, tentando oralizar e fazendo gestos de apontamento para o colega que pegou seus lápis.


406	572 573	AS Pedro	bou:: ((reclamando e apontando que o AO pegou os seus lápis de cores)) 
407	574	P Marcela	senta



A professora só dá atenção ao fato nas linhas 576 e 577, quando Pietro fala sobre o assunto (linha 575) e deixa Pedro livre para pegar o lápis da mão do colega (linhas 578, 579 e 581), tentando de forma natural retomar a explicação da atividade nas linhas 582 e 583, que é, finalmente, desenvolvida no excerto 9 apresentado na sequência posterior.



408	575	AO Pietro	esse é o preto ((mostrando o lápis de cor))
409	576 577	P Marcela	não. cadê o dele? ele estava com os três dele na mão é um vermelho é um azul um amarelo
410	578 579	AS Pedro	((se levanta e tenta pegar da mão do AO o seu lápis de cor)) 
411	580	P Marcela	confere ô Pietro
412	581	AS Pedro	((tira da mão de Pietro o lápis de cor))
413	582 583	P Marcela	então olha só vocês estão com as três bolinhas não estão?
414	584 585	AS Pedro	oh::: ((aponta para o lápis de cor que está no estojo de Pietro))

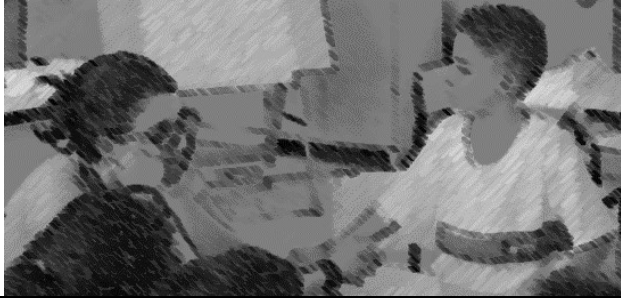
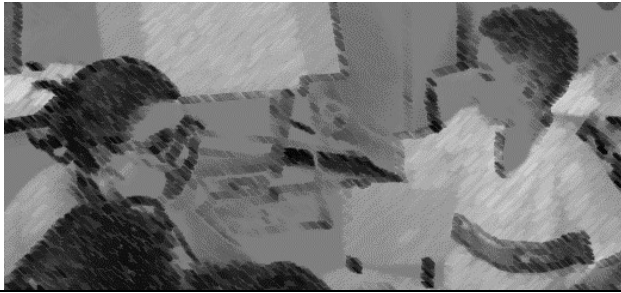

Segue, no Excerto 9 abaixo, alinhamento de orientação, como podemos perceber nas linhas 586 e 587, em que a professora diz que vai pedir para que os alunos pintem seus próprios círculos com as cores que ela vai dizer oralmente. O enquadre, a seguir, é de fazer atividades, após a apresentação e revisão das cores em Inglês.

**Excerto 9**  
**“depois de pintar a gente vai?”**


415	586 587	P Marcela	eu vou falar a cor. >e a cor que eu disser< vocês vão pintar na bolinha tá bom?
416	588	AO	tá
417	589	P Marcela	((gesticula para Pedro) ESPERA*
418	590	AO+	((VVS))
419	591	P Marcela	então vamos lá. primeira bolinha:: ó atenção
420	592	AO	yellow
421	593	AS Pedro	oh:::
422	594 595	P Marcela	a primeira eu vou falar agora a cor hein é::: blue:::
423	596 597	AS Pedro	((olha para a boca da professora e oraliza)) bouuu:::
424	598	P Marcela	essa cor é o que?
425	599	AO+	azul:::
426	600	P Marcela	vamos pintar o primeiro de?
427	601	AO	azul
428	602	P Marcela	a primeira é a primeira
429	603	AO	é azul
430	604	AO	vou pintar de canetinha
431	605	P Marcela	não pinta de lápis de cor de canetinha não
432	606	AO+	((VVS))
433	607	AO	olha pinteí
434	608	AO+	((VVS; alunos pintam e conversam entre si))
435	609 610	P Marcela	esse aqui ((pegando do estojo um lápis de cor e indicando para Pedro o que fazer))
436	611	AS Pedro	((se levanta))
437	612 613	P Marcela	não ((mostra o lápis de cor azul para Pedro)) só esse
438	614	AS Pedro	((inicia a pintura na folha))
439	615 616	P Marcela	só esse (apontando que é para Pedro pintar apenas o primeiro círculo)
440	617 618	AS Pedro	dã dã ôhh:: lâ ((apontando para o desenho da colega ouvintes em sua frente))
			
	619 620 621		((faz um sinal para a professora como uma pergunta se é para fazer o que a sua colega está fazendo; pedido de confirmação))
441	622 623	AO Laila	para:: seu chato ((reclamando que Pedro apontou para o seu trabalho))
442	624 625	P Marcela	ele não tá falando nada ele tava só olhando para o seu para confirmar se era o azul
443	626	AS Pedro	((pintando))
444	627 628	P Marcela	é só a primeira bolinha de azul hein ((se levanta e bebe água))
445	629	AO	o seu primeiro é amarelo
446	630	AO Laila	não
447	631	P Marcela	estou falando
448	632	AO	agora:: verde
449	633	P Marcela	Calma ((alunos pintam por 1 minuto))
450	634	AS Pedro	((termina e se levanta))
451	635	P Marcela	((aponta para o papel; solicita que pinte mais))
452	636	AS Pedro	((volta a pintar))
453	637	AO+	((VVS))
454	638	AS Pedro	((termina e comemora)) oh:::

			
455	639	P Marcela	ESPERA*
456	640 641	AS Pedro	oh::: ((cruza os braços; procura um lápis de cor; reclamando))
457	642 643	P Marcela	((pega na própria mesa de Pedro e mostra para ele) tá aqui ó
458	644	AS Pedro	eh:::~
459	645	P Marcela	ESPERA*
460	646	AS Pedro	((mostra o lápis de cor verde para Marcela))
461	647	P Marcela	ESPERA* (.) ESPERA*
462	648	AS Pedro	((mostra o lápis de cor amarelo para Marcela))
463	649 650	P Marcela	ESPERA* ((fazendo uma gesticulação com calma)) .hh posso passar pro próximo?
464	651	AO+	((gritam juntos)) não::: sim::: não::
465	652	P Marcela	então tá
466	653	AO	yellow
467	654	AS Pedro	oh:::
468	655	AO+	((falam entre si; VVS; 1 minuto))
469	656	AS Pedro	((aponta para o segundo círculo))
470	657	P Marcela	ESPERA*
471	658	AS Pedro	Ehh:::((falando com a professora))
472	659	AO Laila	pronto pintei
473	660	P Marcela	bem bonito
474	661	AO+	((VVS))
475	662	P Marcela	então vamos lá
476	663	AO	yellow
477	664	AO+	não:::
478	665	P Marcela	ai meu deus do céu (0.1) mais dois minutos hein
479	666	AS Pedro	oh::: ((mostrando o lápis de cor amarelo)) ah: u::
480	667	AO+	((VVS))
481	668	AO Laila	you tem que esperar cabecinha
482	669 670	AS Pedro	eh:::~ bú:::~ tá::: oh::: bú:::~ tá::: não ((falando para Pietro))
			
483	671	AO	acabei
484	672	AO Pietro	((fala no ouvido de Pedro)) bú:::

			
485	673	AS Pedro	((dá um soco na cabeça de Pietro)) 
486	674 675	P Marcela	vai pro seu lugar Pietro ((coloca a mão no queixo; bebe água))
487	676	AS Pedro	bu::
488	677	AO	((VVS))
489	678	P Marcela	a próxima cor::: vai terminando
490	679	AS Pedro	oh:::
491	680	P Marcela	atenção aqui [hein]
492	681	AS Pedro	[oh:::]
493	682	P Marcela	Sh:: a bolinha do meio a segunda [bolinha]
494	683	AS Pedro	[oh:::]
495	684 685	P Marcela	Sh:: vocês vão pintar::: atenção vou falar a cor [hein]
496	686	AS Pedro	[oh:::]
497	687	P Marcela	a cor é::
498	688 689	AS Pedro	oh::: ((mostrando o lápis de cor amarelo para Marcela))
499	690	P Marcela	não::: eu não falei nada (0.4)
500	691	AO Laila	não fui eu
501	692 693	P Marcela	atenção a cor agora pra vocês pintarem é (.) green:::
502	694	AO	green
503	695	P Marcela	green é o que?
504	696	AO+	verde ((repetem juntos))
505	697	P Marcela	green
506	698	AS Pedro	((aponta para o papel))
507	699	P Marcela	((aponta para o lápis de cor verde))
508	700	AO Marcos	pronto já acabei e agora
509	701	P Marcela	green
510	702	AS Pedro	((concentrado e pintando))
511	703	AO Pietro	((brinca com os lápis de cores como personagens))
512	704	Alunos	((pintam; VVS; 1 minuto))
513	705	P Marcela	bora Pietro
514	706	AO	tia perai eu vou fazer um desenho
515	707	P Marcela	não é para fazer desenho é para pintar

516	708	AO	então calma aí
517	709	AS Pedro	ah:: ((mostrando o lápis de cor azul))
518	710 711 712	P Marcela	((tira o lápis de cor azul da mão de Pedro)) não ((pega o lápis de cor verde e mostra que é para pintar em cima do círculo))
519	713	AS Pedro	((volta a pintar))
520	714	Alunos	((concentrados e pintando))
521	715	AS Pedro	((comemora) ê::::
522	716	AO Laila	falta a última tia e é yellow
523	717	AS Pedro	((mostrando o lápis de cor azul))
524	718	P Marcela	((bocejando); gesticula) ESPERA*
525	719	AO	quase acabando tia
526	720	AO Marcos	ô tia perai espera aí
527	721	AO+	((continuam pintando))
528	722	AS Pedro	((observa os AO pintando; olha para Marcela))
529	723	P Marcela	((olha para Pedro e ri)) 
530	724 725	AS Pedro	((gesticula debochando e faz repetidamente um sinal de negativo, pois os AO não terminaram)) 
531	726	P Marcela	((concorda com a cabeça))
532	727 728	P Marcela	AQUI ê:: ((fazendo um sinal de positivo sobre a sua atividade)) 
533	729	P Marcela	((concorda com a cabeça))
534	730	AS Pedro	oh::: blá:::
535	731	AO+	((continuam fazendo a atividade; VVS))
536	732	AO Laila	tia posso ( ) por favor?
537	733	P Marcela	pega um apontador
538	734	AO Laila	não tenho tia
539	735	P Marcela	vê se tem aqui
540	736	AO Laila	vou ver ((se levanta)) ô não:: só tem borracha
541	737	P Marcela	alguém tem um apontador?
542	738 739	AO	só ali no armário ((apontando par ao armário)) posso ir lá? quer que eu pegue? ( )
543	740	P Marcela	((concorda com a cabeça; boceja))
544	741	Alunos	((VVS))
545	742	AO	ô tia não vai poder ali está fechado
546	743	P Marcela	((se levanta; busca em sua mesa))
547	744	Alunos	((alguns andam pela sala))
548	745	AO	aqui a chave aqui ô ((mostrando))
549	746	P Marcela	essa aí é a chave da sala

550	747	Alunos	((VVS))
551	748 749	P Marcela	((volta para a mesa das crianças)) foi? Posso ir para o próximo pessoal qual foi a cor que sobrou?
552	750	AO+	yellow
553	751	P Marcela	((mostra a cor amarela para Pedro))
554	752	AS Pedro	((inicia a pintura))
555	753	P Marcela	então yellow a última cor
556	754	Alunos	((todos pintando; VVS))
557	755	AS Pedro	((comemora por ter terminado))
558	756	P Marcela	((ri para Pedro))
559	757	AS Pedro	ah:: ((bate na mesa comemorando))
560	758	AO	acabei
561	759 760 761	P Marcela	olha só quem terminou ( ) quem terminou de pintar para não perder o material pode já coloca na sua bolsinha
562	762	AO Marcos	eu não acabei
563	763 764 765	P Marcela	sabe o que a gente vai fazer agora? depois de pintar a gente vai? ((fazendo gesticulação de recortar))
564	766	AO+	((repetem) recortar:::
565	767	P Marcela	recortar o circulo
566	768	AS Pedro	ohh:::
567	769 770 771 772	P Marcela	e aí olha só depois que vocês recortarem >vocês vão colocar esses circulos dentro da bolsinha de vocês< que a gente vai usar elas na próxima aula. Tá bom?
568	773	AO	ô tia ainda não terminei
569	774 775	P Marcela	então termina né você tá desenhando ao invés de cortar
570	776 777	AS Pedro	((se levanta e vai até a outra ponta da mesa com um baldinho contendo as tesouras e entrega))
571	778	AO Marcos	para:::
572	779	AO	eu já tenho ((responde para Pedro))
573	780	Alunos	((Pietro e Pedro brigam por causa das tesouras))
574	781	P Marcela	ei ei
575	782 783 784	AS Pedro	((continua entregando ou trocando as tesouras dos colegas ouvintes; depois volta para o seu lugar e inicia o recorte))
576	785	Alunos	((crianças estão realizando a atividade))
577	786	P Marcela	((se direciona para AS Pedro e fala)) corta
578	787	AS Pedro	((inicia o recorte dos círculos pintados))
579	788	AO+	((VVS))
580	789	AS Pedro	bá::: ((mostra para Marcela o papel))
581	790 791	P Marcela	pode deixar ((tira delicadamente das mãos de AS Pedro o papel e começa a recortar para ele))
582	792	AS Pedro	((pega o papel e termina de recortar))
583	793	AO	agora falta o yellow
584	794	AO+	((VVS))
585	795 796	Alunos	((continuam realizando a tarefa de recortar os círculos; VVS; 1 minuto))
586	797	AO	ba-ta-ta quente ((cantarola))
587	798	AO	aqui o yellow blue
588	799	AO Laila	pronto já terminei
589	800	P Marcela	deixa eu ver
590	801	AO Laila	ai a minha tesoura ( )
591	802 803	AO	ba-ta-ta quente pra não queimar ((cantarola)) se queimou (.) se queimou
592	804	P Marcela	bota dentro da bolsa
593	805 806	AO	é "se queimou" ((consertando quem está cantarolando))
594	807	P Marcela	>pode jogar no lixo<
595	808	AO	queimou
596	809	AS Pedro	oh::: ((entrega para a professora a tarefa))
597	810	P Marcela	((pega a tarefa que foi entregue por Pedro))
598	811	AS Pedro	((dançando e batendo a tesoura na mesa))
599	812	AO	batata quente quente quente
600	813 814	P Marcela	((pega a tarefa de Pedro e continua recortando as arestas que ficaram sobrando))
601	815 816	AS Pedro	oh::: ((toca no ombro de Marcela; mostra algo; continua recortando))
602	817	Alunos	((continuam realizando a tarefa de recorte))

603	818	P Marcela	((acaba de recortar e mostra para AS Pedro)) 
604	819 820	AS Pedro	((olha como Marcela fez e volta a recortar o seu exercício))
605	821 822	P Marcela	((continua aparando as arestas do exercício de Pedro))
606	823	AO	de quem é esse verde? de quem é esse verde aqui?
607	824	Alunos	((VVS))
608	825	P Marcela	((pega uma tesoura vermelha dentro do pote))
609	826	Escola	((toca a sirene))
610	827 828	AS Pedro	((entrega outro círculo pintado do exercício para Marcela))
611	829	P Marcela	((pega o círculo))
612	830 831	AS Pedro	oh::: ((mostra para Marcela um círculo ainda mal acabado do recorte))
613	832	Escola	((continua tocando a sirene))
614	833	P Marcela	((retoma ao recorte))
615	834	Alunos	((realizando a tarefa; VVS))
616	835	AO	( ) eu ganhei (.) eu ganhei do Júlio e do Pietro
617	836	AO Pietro	não não não ele não ganhou na outra na outra [ele]
618	837	AS Pedro	[ó:::] ((termina e entrega a tarefa a Marcela))
619	838 839 840	AO Pietro	[ficou] assim ó ficou assim ele ficou assim ó ficou assim ((se levanta e recria a cena)) ( ) no outro lugar isso não vale não vale
620	841	AS Pedro	((se levanta; vai até a lixeira levar o papel))
621	842	AO Pietro	né tia?
622	843	P Marcela	é isso aí é trapaça
623	844	AO Pietro	é é trapaça

O AS Pedro, sempre em alinhamento de interesse em participar, parece incluído no enquadre de pintar os círculos e tenta alinhamentos de se comunicar com a professora, buscando confirmação sobre o que se espera que ele faça naquela atividade, demonstrando preocupação em fazer corretamente, questionamento que lhe surgiu ao observar a colega realizando a atividade.


440	617 618	AS Pedro	dã dã dã óhh:: lâ ((apontando para o desenho da colega ouvintes em sua frente)) 
	619 620		((faz um sinal para a professora como uma pergunta se é para fazer o que a sua colega

	621		está fazendo; pedido de confirmação))
--	-----	--	---------------------------------------

O engajamento de Pedro no enquadre se confirma na linha 626, quando Pedro está pintando,

443	626	AS Pedro	((pintando))
-----	-----	----------	--------------

e na linha 638, quando ele comemora ao terminar,

454	638	AS Pedro	((termina e comemora)) oh::::
			

apesar de a professora não emitir nenhum tipo de avaliação positiva, o que provavelmente era o esperado, já que costuma ser a dinâmica da aula, já compreendida por ele pelo que pudemos observar em outros excertos.

Motivado para continuar pintando, Pedro se alinha mostrando o lápis verde para a professora,

460	646	AS Pedro	((mostra o lápis de cor verde para Marcela))
-----	-----	----------	----------------------------------------------

que faz alinhamento com o gesto de “esperar” para ele.

461	647	P Marcela	ESPERA* (.) ESPERA*
-----	-----	-----------	---------------------

Em alinhamento que demonstra não estar contente, ou talvez acreditando que aquele não fosse o lápis correto, e sabendo que é a professora quem determina a cor do lápis para pintar cada círculo, ele mostra o lápis amarelo para ela, ao que ela gesticula novamente pedindo que ele espere .

462	648	AS Pedro	((mostra o lápis de cor amarelo para Marcela))
463	649	P Marcela	ESPERA* ((fazendo uma gesticulação com calma))
	650		.hh posso passar pro próximo?

Ainda no alinhamento de interesse na continuação da atividade, Pedro aponta para o segundo círculo. Como os outros alunos ainda não terminaram, Marcela gesticula novamente para que ele espere.

469	656	AS Pedro	((aponta para o segundo círculo))
470	657	P Marcela	ESPERA*



Há também nesse excerto interações com enquadre de conflito entre os colegas e Pedro. Inquieto, Pedro em alinhamento de interesse, mostra novamente o lápis amarelo, emitindo sons incompreensíveis,


479	666	AS Pedro	oh:: ((mostrando o lápis de cor amarelo)) ah: u::
-----	-----	----------	------------------------------------------------------

ao que Laila reage oralizando.


481	668	AO Laila	você tem que esperar cabecinha
-----	-----	----------	--------------------------------

Como não havia contato visual entre Pedro e Laila nesse momento, a comunicação não foi estabelecida.

Pedro, logo em seguida, inicia um turno conversacional com Pietro, mantendo contato visual com ele e oralizando.

482	669 670	AS Pedro	eh::: bû::: tã::: oh::: bû::: tã::: não ((falando para Pietro))
			

Pietro fala em seu ouvido

484	672	AO Pietro	((fala no ouvido de Pedro)) bû:::
			

e Pedro reage com um soco em sua cabeça.

485	673	AS Pedro	((dá um soco na cabeça de Pietro))
-----	-----	----------	------------------------------------



### Marcela repreende Pietro

486	674 675	P Marcela	vai pro seu lugar Pietro ((coloca a mão no queixo; bebe água))
-----	------------	-----------	----------------------------------------------------------------

e tenta resgatar a atenção dos alunos de volta para a atividade (linhas 678, 680, 682, 684, 685, 687, 692 e 693), em sequências intercaladas pelas interrupções de Pedro que emite alguns sons enquanto a professora fala (linhas 679, 681, 683, 686, 688 e 689).

489	678	P Marcela	a próxima cor::: vai terminando
490	679	AS Pedro	oh:::
491	680	P Marcela	atenção aqui [hein]
492	681	AS Pedro	[oh:::]
493	682	P Marcela	Sh:: a bolinha do meio a segunda [bolinha]
494	683	AS Pedro	[oh:::]
495	684 685	P Marcela	Sh:: vocês vão pintar:: atenção vou falar a cor [hein]
496	686	AS Pedro	[oh:::]
497	687	P Marcela	a cor é::
498	688 689	AS Pedro	oh::: ((mostrando o lápis de cor amarelo para Marcela))
499	690	P Macela	não::: eu não falei nada (0.4)
500	691	AO Laila	não fui eu
501	692 693	P Marcela	atenção a cor agora pra vocês pintarem é (.) green:::

Após alinhamento de interesse, com tentativas frustradas de Pedro para continuar engajado na atividade, ele, sem ter o que fazer, muda de alinhamento e começa a buscar interações que geram enquadre de conflitos. No momento de retomar a atividade do enquadre da aula, por ordem da professora, ele resiste, mas volta a se engajar nas linhas 688 e 689, quando mostra o lápis amarelo à professora para saber se está correto. A professora diz que não oralmente (linha 690) e ele só consegue saber qual é a cor correta na linha 699, quando a professora aponta para o lápis verde na mesa dele

507	699	P Marcela	((aponta para o lápis de cor verde))
-----	-----	-----------	--------------------------------------

após ter trabalhado oralmente com os alunos a repetição de *green* e a confirmação de que *green* é verde.

501	692 693	P Marcela	atenção a cor agora pra vocês pintarem é (.) green:::
502	694	AO	green
503	695	P Marcela	green é o que?
504	696	AO+	verde ((repetem juntos))
505	697	P Marcela	green

Pedro demonstra, a todo momento, interesse no engajamento interacional das atividades propostas nos enquadres das aulas em que é solicitado que os alunos pintem e recortem os círculos, conhecimentos que ele vai coconstruindo ao longo do processo com a professora, que gesticula bastante no intuito de fazê-lo entender a proposta, além de, às vezes, indicar diretamente, apontando ou lhe dando um objeto nas mãos, e também com os próprios colegas, graças à sua capacidade de observação e visualidade apurada<sup>31</sup>.

Como já vimos, Pedro coconstrói conhecimentos (ainda que de natureza imitativa) o tempo inteiro nas suas relações com os colegas e a professora. Não há, no entanto, indícios de coconstrução de conhecimentos em Inglês ou sobre o Inglês, pois, com uma metodologia de ensino baseada na oralidade, mesmo que admitíssemos que ele fizesse leitura labial, percebemos, em vários momentos, que, enquanto, a professora dava instruções ou ensinava algum léxico na língua-alvo, ele, ao mesmo tempo, levantava e/ou emitia sons incompreensíveis, muitas vezes, sem o contato visual com o falante.

Como ele não recebe *input* linguístico escrito, supomos que não está havendo construção de conhecimentos de Inglês ou sobre o Inglês, apesar de se considerar a coconstrução de outros conhecimentos na sua interação com os outros participantes, que ele desenvolve a partir da visualidade, na medida em que observa as ações dos outros participantes e as tenta imitar, demonstrando competência, inclusive para fazer auto reparos baseado em observações.



<sup>31</sup> Com a restrição auditiva, essa visualidade é, geralmente, desenvolvida pelo próprio sujeito surdo no dia a dia, dadas as necessidades cotidianas.

## 6.3

### Coconstrução de conhecimentos nos minutos finais da aula: “guardar AQUI”

Os minutos finais da aula são dedicados à arrumação do material utilizado pelos alunos e à organização da sala de aula, como podemos verificar no excerto 10 abaixo.

#### Excerto 10 “guardar AQUI”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
624	845 846	P Marcela	((toca no braço de AS Pedro; mostra os lápis de cores para que guarde))
625	847	AS Pedro	û:: ((mostra o lápis de cor azul))
626	848	P Marcela	((aponta para onde AS Pedro deve guardar)) AQUI*
627	849	AS Pedro	((não entende e olha para Marcela))
628	850	P Marcela	guardar AQUI* ((mostra a sacola dele))
629	851 852	AS Pedro	((pega a sacola e olha dentro; tira de dentro da sacola a caixa de lápis de cores)) 
	853		oh:::
630	854	P Marcela	não
631	855	AS Pedro	ahhhhhh ((mostra que encontrou))
632	856	P Marcela	olha [só]
633	857 858	AS Pedro	[oh:::] ((mostra novamente a caixa de lápis de cor))
634	859 860 861 862 863	P Marcela	não ((mostra para AS Pedro aonde colocar)). aqui olha só depois de recortar os três círculos tá? vocês vão juntar eles (.) e guardar >dentro da bolsinha de vocês que a gente vai usar na próxima aula< tá bom? entenderam? 
635	864 865	AS Pedro	((pega os círculos da mão de Marcela, pois são os seus e quer guardar))
636	866	P Marcela	((pega as coisas de Pedro que estão na mesa e

	867		guarda, pois ele não guardou nada))
637	868	AS Pedro	((fica batendo na mesa))

Como Pedro foi o primeiro aluno a terminar a atividade, a professora logo lhe pediu (através de gestos) que guardasse os lápis na sacola.

624	845 846	P Marcela	((toca no braço de AS Pedro; mostra os lápis de cores para que guarde))
-----	------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------

Segundo notas de campo da pesquisadora, os outros alunos estavam terminando a atividade de colorir ainda e, por isso, não há transcrições de interações envolvendo outras estruturas de participação que não fossem as transcritas acima entre Pedro e a professora.


Assim sendo, Pedro não tinha um parâmetro de comportamento para reproduzir de forma que atendesse às expectativas da professora naquele momento. A professora, por sua vez, tinha o desafio de conseguir se comunicar diretamente com ele e fazê-lo produzir a ação esperada: guardar o material.

Pedro demonstra que não compreendeu a solicitação da professora,

625	847	AS Pedro	û:: ((mostra o lápis de cor azul))
-----	-----	----------	------------------------------------

mas ele faz tentativas no sentido de confirmar se sua ação é a esperada ou não,

627	849	AS Pedro	((não entende e olha para Marcela))
-----	-----	----------	-------------------------------------

629	851 852	AS Pedro	((pega a sacola e olha dentro; tira de dentro da sacola a caixa de lápis de cores))
	853		
			oh:::

631	855	AS Pedro	ahhhhhh ((mostra que encontrou))
-----	-----	----------	----------------------------------

mostrando uma compreensão de que, naquele momento, deve seguir determinada ordem dada pela professora, que representa autoridade em sala de aula.

A professora tenta, através de gestos, indicar onde ele deve guardar os lápis.

626	848	P Marcela	((aponta para onde AS Pedro deve guardar)) AQUI*
-----	-----	-----------	-----------------------------------------------------


628	850	P Marcela	guardar AQUI* ((mostra a sacola dele))
-----	-----	-----------	----------------------------------------

Após algumas tentativas frustradas de comunicação com Pedro no sentido de fazê-lo compreender que ela gostaria que ele guardasse os lápis, a professora demonstra impaciência,

630	854	P Marcela	não
-----	-----	-----------	-----

632	856	P Marcela	olha [só]
-----	-----	-----------	-----------

e, por fim, dá as instruções oralmente para toda a turma, talvez na expectativa de que alguém comesse a guardar o material e Pedro pudesse reproduzir tal comportamento.

634	859 860 861 862 863	P Marcela	não ((mostra para AS Pedro aonde colocar)). aqui olha só depois de recortar os três círculos tá? vocês vão juntar eles (.) e guardar >dentro da bolsinha de vocês que a gente vai usar na próxima aula< tá bom? entenderam? 
-----	---------------------------------	-----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Notas de campo da pesquisadora revelam que não houve reação dos alunos porque eles ainda estavam terminando de pintar. Assim, Pedro ficou sem referência comportamental e Marcela, já sem estratégias de comunicação disponíveis, guardou o material de Pedro, ao que ele reagiu batendo na mesa.

636	866 867	P Marcela	((pega as coisas de Pedro que estão na mesa e guarda, pois ele não guardou nada))
637	868	AS Pedro	((fica batendo na mesa))

De maneira geral, as análises dessa aula que não contou com a presença da intérprete educacional revelaram muitos desafios enfrentados pelos participantes no que tange à comunicação, estabelecida através de práticas transidiomáticas, com muitos conflitos linguísticos, interacionais e comportamentais, necessitando de mediação constante, o que foi executado tanto pela professora, como pelos próprios alunos, inclusive pelo aluno surdo.

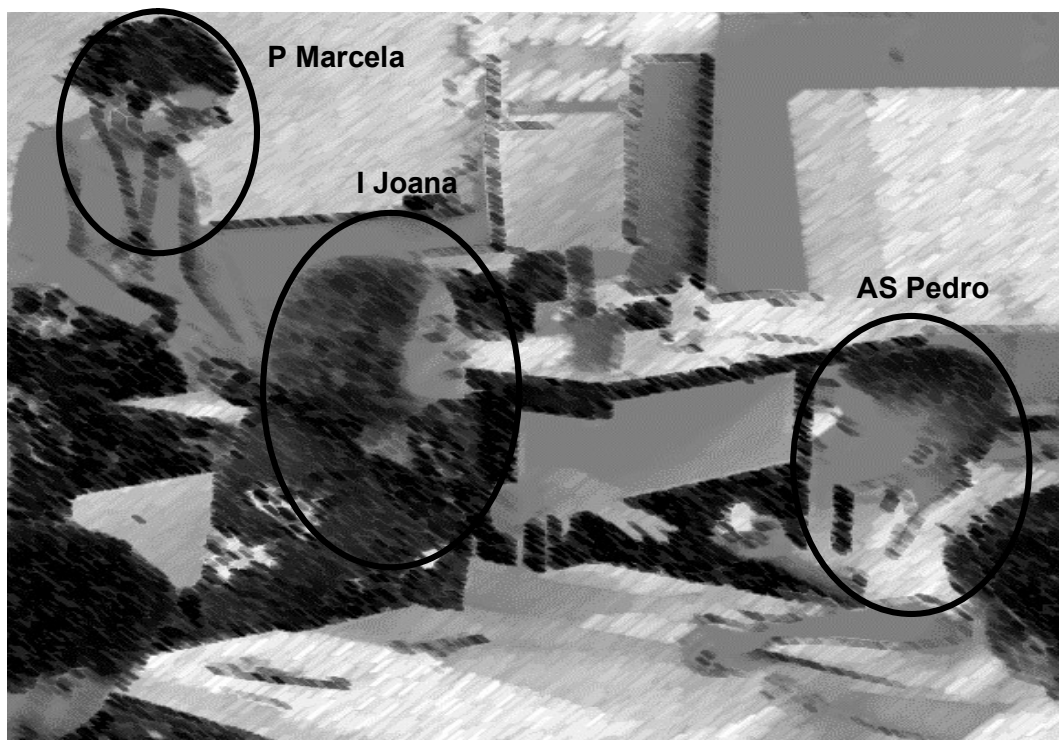
Pedro apresenta uma “participação exuberante<sup>32</sup>” (RAMPTON, 2006), se considerarmos a nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea (GARCEZ & LOPES, 2017), que foge dos padrões tradicionais em que o professor inicia e controla os turnos, mas não tem o conteúdo da aula propriamente dita como objeto de orientação. Tais características podem ser observadas também no próximo capítulo, que trata da análise de uma aula de Inglês com a presença da intérprete educacional. Chamaremos atenção, no entanto, para os novos enquadres, (des)alinhamentos e conflitos observados nos processos de coconstrução de conhecimentos por Pedro na sua relação com os outros participantes de pesquisa, levando em conta que se trata de uma nova cena interacional, que conta com um novo participante, a intérprete educacional.

---

<sup>32</sup> Tal adjetivação remete à sua “característica vigorosa e performática de interpelação” (GARCEZ & LOPES, 2017, p. 66)

## 7

### CENAS DE UMA AULA DE INGLÊS COM A MEDIAÇÃO DE INTÉRPRETE



Este capítulo apresenta a análise de mais uma aula de Inglês, dessa vez com a presença da intérprete educacional, aqui denominada I Joana. A intérprete trabalha até as 12h na escola, e a aula de Inglês nesta turma acontece depois desse horário, o que impossibilita que ela interprete as aulas de Inglês no dia a dia da escola. Ao saber sobre a presente pesquisa, no entanto, ela se dispôs a interpretar algumas aulas, trabalhando fora do seu horário habitual. Ela passou, assim, a ser um elemento presente nas aulas de Inglês, modificando, de certa forma, a dinâmica das aulas, a rotina da professora e dos alunos, que, mesmo já contando com a presença da intérprete em outras aulas, não tinham esse costume na aula de Inglês.

A aula teve duração de cinquenta minutos, contando com dez alunos – dentre eles, o aluno surdo alvo de investigação – a professora de Inglês e a intérprete. A organização do espaço, nesta aula, difere da aula analisada no capítulo anterior, em que todos os participantes, incluindo os alunos e a professora, sentavam-se ao redor de uma grande mesa, contribuindo, assim, para a interação entre todos os participantes, que podiam manter contato visual uns com os outros, com organização favorável às necessidades visuais e



interacionais do aluno surdo. Na aula analisada neste capítulo, há várias mesas com quatro lugares cada, espalhadas pela sala, de forma que somente os alunos sentados ao redor de uma mesa mantém contato visual uns com os outros, criando, em um nível microssocial (SCHULZ, 2007), estruturas de participação específicas que favorecem determinadas interações em enquadres específicos (GOFFMAN, 2002). Acontece, no entanto, que as crianças gostam de interagir umas com as outras o tempo inteiro e, não necessariamente, apenas com os colegas sentados à sua mesa. Elas não ficam presas àquelas estruturas pré-determinadas pela professora ao organizar o espaço da sala de aula.

Em uma mesa específica, bem perto da professora, estavam o aluno surdo, a intérprete educacional, e mais dois alunos ouvintes. Os outros alunos ouvintes estavam espalhados nas outras mesas pela sala.

No que tange à organização do espaço físico, a professora Marcela, inicialmente, aparenta assumir o papel institucional de professora, posicionando-se, como em uma sala de aula tradicional, em pé ou sentada à frente da turma. No entanto, como veremos, ela se deixa engajar na “nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula” (GARCEZ & LOPES, 2017), em que há interação constante de uns com os outros. Em muitos momentos, a aula fica bastante agitada, na medida em que as crianças precisam se levantar para buscarem diferentes interações.

As nossas perguntas de pesquisa, já incluídas anteriormente, são as seguintes:

1- Como o aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental coconstrói conhecimentos em um contexto multilíngue com três línguas em contato (Inglês, Português e Libras), acrescidas dos sinais caseiros trazidos pelo aluno surdo e a linguagem não verbal que compõe o cenário interacional?

2- De que forma a interação do aluno surdo com os outros participantes – a professora de Inglês, os colegas ouvintes e a intérprete educacional – impacta a coconstrução de conhecimentos

Buscamos fazer comparações com o capítulo anterior, focalizando, em especial, a segunda pergunta, dado que, nesta aula, há mais um elemento nas cenas de interação, a intérprete educacional. Sendo assim, buscamos analisar

de que forma essa nova participante impacta a coconstrução de conhecimentos pelo aluno surdo.

### 7.1.

#### Construção de conhecimentos antes da aula propriamente dita: “senta ESPERA\* não levanta”

Segundo notas de campo da pesquisadora, o início das aulas é sempre bastante perturbador, tendo em vista que as crianças estão sempre muito agitadas no momento da troca de professores: a professora de Inglês entra em cena na medida em que sai a professora generalista, aquela que passa a maior parte do tempo com a turma, lecionando Português, matemática, etc. As crianças demonstram muita animação com a chegada da professora de Inglês: levantam, comemoram, a abraçam, gritam, enfim, agem com tanta empolgação que, às vezes, acabam iniciando conflitos, que a professora precisa gerenciar, ao mesmo tempo em que tenta demonstrar afetividade.


Vejamos o início da aula, no Excerto 1 - “senta ESPERA\* não levanta”. Na configuração da cena, para vermos o enquadre que se estabelece, vale ressaltar a importância não só dos elementos verbais, como dos elementos não-verbais (KENDON, 1973).

Nesse início da aula, há livros empilhados na mesa da professora, que está à frente da sala de aula (linhas 1 e 2). Quando a professora pega os livros de Inglês para entregar aos alunos, uma parte deles está em frente à sua mesa (linhas 3 e 4), e as demais espalhadas pela sala, enquanto a intérprete se posiciona alheia às interações, centrada no celular (linhas 5 e 6, 11 e 12, 20, 31).

#### Excerto 1

##### “senta ESPERA\* não levanta”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
1	1 2	P Marcela	((em frente à sala de aula, em sua mesa, com livros empilhados para entregar a cada aluno))
2	3 4	AO+	((uma parte dos alunos vão para frente da mesa da professora para acompanhar))
3	5 6	I Joana	((em pé na frente da sala e mexendo no celular))
4	7	P Marcela	vai pra lá (.) Isabela
5	8	AO Isabela	tô aqui
6	9	P Marcela	vem cá Isabela
7	10	AO Isabela	((se levanta e vai até a mesa da professora))
8	11 12	I Joana	((anda mais para o meio da sala olhando o celular))
9	13 14	P Marcela	ah da Maria Isabel tá por aqui ó (.) ó cuidado pra não perder hein
10	15	AO Isabela	( )
11	16	P Marcela	tá eu sei- ;eu chamei vocês aqui? ((fala para

	17		os alunos que estão na frente da mesa dela)). eu chamei você?
12	18	AO+	((saem correndo para as suas cadeiras))
13	19	AS Pedro	((se levanta e dá uma gravata em uma AO))
14	20	I Joana	((ainda concentrado ao celular)
			
15	21	AS Pedro	Ah::: oh::: ((apontando para o rosto da AO))
16	22	P Marcela	((coloca as mãos na cintura olhando com cara amarrada para o AS Pedro))
17	24	AO	((cutuca o braço de Pedro e encara ele))
18	25	AS Pedro	((cutuca o AO))
19	26	AO	((dá um chute em Pedro))
20	27	AS Pedro	((ri e dá outro chute em AO))
21	28	P Marcela	Pedro. psiu ((acenando para Pedro)). chama ele
22	29	AO	Pedro olha ((apontando para a professora))
23	30	AS Pedro	((se levanta, pula, grita))
24	31	I Joana	((ainda no celular))
25	32	AS Pedro	((pula e vai até a mesa da professora))
26	33	P Marcela	ESPERA* sh::: no seu lugar lá nem chamei você
	34		((falando para uma AO que veio lá detrás da
	35		sala e foi até a mesa de marcela)). Pedro (.
	36		cu-i-da-do ((grita))
27	37	AS Pedro	((vem correndo do meio da sala))
28	38	P Marcela	senta ESPERA* não levanta

O enquadre que se configura, inicialmente, é da professora fazendo a distribuição dos livros. A primeira interação é com Isabela, em sequências de chamamento

4	7	P Marcela	vai pra lá (.) Isabela
---	---	-----------	------------------------

6	9	P Marcela	vem cá Isabela
---	---	-----------	----------------

e atendimento.

5	8	AO Isabela	tô aqui
---	---	------------	---------

7	10	AO Isabela	((se levanta e vai até a mesa da professora))
---	----	------------	-----------------------------------------------

Os alunos estão em diferentes alinhamentos (GOFFMAN, 2002) na sala de aula. Segundo notas de campo, o AS Pedro está sentado, somente observando a movimentação na sala, sem interagir com ninguém. Na busca de um alinhamento, Pedro, talvez tentando chamar a atenção para si, dá uma “gravata” na colega.

13	19	AS Pedro	((se levanta e dá uma gravata em uma AO))
----	----	----------	-------------------------------------------

Inicia-se, nesse momento, novo enquadre. Marcela, assumindo seu papel institucional de professora e, conseqüentemente, autoridade na sala de aula,

chama a atenção de Pedro com o gesto de colocar a mão na cintura, e a expressão facial de “cara amarrada”, indicando reprovação pelo seu comportamento.

16	22 23	P Marcela	((coloca as mãos na cintura olhando com cara amarrada para o AS Pedro))
----	----------	-----------	-------------------------------------------------------------------------

Pedro também é repreendido pelo colega com quem implicou, que também chama a sua atenção através de gestos e expressões faciais.

17	24	AO	((cutuca o braço de Pedro e encara ele))
----	----	----	------------------------------------------

Mas Pedro não adere ao enquadre de controle e continua a interação (linha 25), com alinhamento de brincadeira e conflito com o colega, que, por sua vez, adere a esse alinhamento, como podemos ver na linha 26.

18	25	AS Pedro	((cutuca o AO))
19	26	AO	((dá um chute em Pedro))
20	27	AS Pedro	((ri e dá outro chute em AO))

Marcela continua no enquadre de tentar controlar Pedro, mas, dessa vez, em chamamento oral,

21	28	P Marcela	Pedro. psiu ((acenando para Pedro)). chama ele
----	----	-----------	------------------------------------------------

e um aluno ouvinte se alinha ao pedido da professora e pede oralmente para que Pedro olhe para a professora, articulando à sua fala o gesto de apontamento.

22	29	AO	Pedro olha ((apontando para a professora))
----	----	----	--------------------------------------------

Nesse momento, Pedro manifesta alinhamentos de se exaltar

23	30	AS Pedro	((se levanta, pula, grita))
----	----	----------	-----------------------------

25	32	AS Pedro	((pula e vai até a mesa da professora))
----	----	----------	-----------------------------------------

27	37	AS Pedro	((vem correndo do meio da sala))
----	----	----------	----------------------------------

e P Marcela gesticula para ele esperar e, em tom mais enfático, grita para que ele tome cuidado, quando o vê correndo pela sala.

26	33 34 35 36	P Marcela	ESPERA* sh::: no seu lugar lá nem chamei você ((falando para uma AO que veio lá detrás da sala e foi até a mesa de marcela)). Pedro (.) cu-i-da-do ((grita))
----	----------------------	-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pedro, enfim, se alinha ao enquadre de controle quando a professora, em contato visual com ele, oraliza e gesticula:

28	38	P Marcela	senta ESPERA* não levanta
----	----	-----------	---------------------------

Notas de campo da pesquisadora revelam que o livro de Pedro foi entregue pela professora imediatamente após ela ter conseguido fazê-lo sentar-se à mesa, como vimos na linha 38 acima, em uma aparente tentativa de mantê-lo sentado e distraído com o livro para evitar novos enquadres de conflito paralelos ao enquadre de distribuição dos livros que ela vinha tentando manter. Percebemos então, no excerto 1 - “senta ESPERA\* não levanta”, um enquadre híbrido, entre a distribuição de livros e controle, pela professora Marcela, e entre brincadeiras e conflitos, entre Pedro e alunos, entre Pedro e a professora.

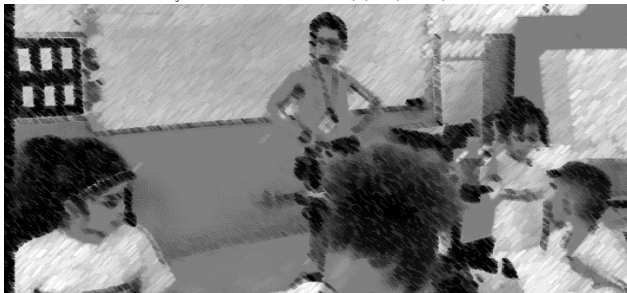

Entendemos que o surdo desenvolve competências interacionais diferentes daquelas dos ouvintes, com foco na linguagem não verbal e experiência visual. A pessoa surda vivencia a falta de audição num mundo de sons, o que a impede de adquirir naturalmente a língua oral do ouvinte (SKLIAR, 1998). É importante que os ouvintes que cercam os surdos entendam as experiências visuais principalmente no espaço escolar, em que se espera, em uma escola de inclusão, que o surdo, assim como qualquer outra criança, desenvolva suas potencialidades comunicativas.




No Excerto 2 – “VOCÊ ESS@ COLA TI@ NÃO<sup>INTERROGATIVO</sup>”, a seguir, a professora Marcela continua no enquadre de “distribuição de livros e controle”, no alinhamento de chamar individualmente cada criança para ir à sua mesa buscar o seu livro.

## Excerto 2

### “VOCÊ ESS@ COLA TI@ NÃO<sup>INTERROGATIVO</sup>”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
29	39	AO Ângelo	ô tia ( )para beber água
30	40	P Marcela	Ângelo
31	41	AO Ângelo	((levanta e vai buscar o livro))
32	42	P Marcela	Maria Eduarda. eu chamei você Gláucio?
33	43	AS Pedro	((pega o seu livro e fica folheando))
34	44	AO Gláucio	((sai correndo))
35	45	AS Pedro	((olha o AO Gláucio correndo até chegar ao seu lugar))
36	47	P Marcela	Ana Lucia
37	48	AO Ana Lucia	((se levanta e vai buscar o livro))
38	49	AS Pedro	((olha para AO; olha para Marcela))
39	50	P Marcela	(0.8) deixa ela vai. ((entrega o livro para Ana Lucia)). Janine.
40	52	AS Pedro	((observa curiosamente um movimento de AO na mesa de materiais) oh:::: ((se levanta abruptamente; sai da cena))
41	55	Turma	((VVS)) (0.3)
42	56	P Marcela	(0.4) Matheus (0.2)
43	57	AS Pedro	[[((volta em direção a mesa)]]
44	58	AO	[faltou:::]
45	59	P Marcela	[Isabelle]
46	60	AS Pedro	((conferindo a cola; está entupida a cola))
47	61	AO	[não veio:::]
48	62	AO Isabelle	((se aproxima da mesa para buscar o livro))
49	63	AS Pedro	((retira a pontinha da cola seca; cola na boca; senta e coloca a cola na mesa))
	64		

50	65	AO Isabelle	((pega o livro))
51	66 67	P Marcela	calma (0.2) ((respondendo para a menina que está em frente a sua mesa))
52	68	AS Pedro	((olha para o livro e fica folheando))
53	69	P Marcela	Agatha (0.5)
54	70 71	AS Pedro	((observa os outros alunos ouvintes; folheia e olha))
55	72	P Marcela	toma Agatha ráp-
56	73 74	AS Pedro	((continua folheando o livro e olha o que os AO estão fazendo))
57	75	AO Agatha	((se aproxima da mesa e pega o livro))
58	76	AO+	((VVS)) é cola pegar a cola (0.3)
59	77 78 79 80	P Marcela	((Marcela corre o olhar na turma e percebe algo)) sh:: gente eu mandei pegar cola por acaso? ((faz expressão facial de negação e coloca os braços na cintura)) (0.2)
			
60	81	AS Pedro	((olha para o que ocorre))
			
61	82 83 84 85 86	P Marcela	eu pedi para pegar cola? pedi não. vem cá você ô::: ((abre um livro)) fica com o livro da Jaqueline >porque eu tô sem livro pra poder te dar aí você fica usando o dela hoje< tá bom? (0.4)
62	87	AS Pedro	((continua folheando o livro))
63	88 89 90	AO	((fica em frente à mesa da professora e a observa folheando o livro; aguarda que entregue a ela))
64	91	AO+	((VVS; solicitações))
65	92	AO	↑tia pode fazer
66	93 94	AO	((se aproxima da mesa com o livro aberto e faz uma pergunta baixa inaudível))
67	95 96 97 98 99 100 101	P Marcela	não agora não sh:: tá. .hh vamos lá vamos <u>continuar?</u> sh. ↑ <u>olha só</u> >eu não pedi para pegar <u>nenhum material</u> < eu não pedi pra pegar cola ainda. hh <u>ei</u> ::: [[(vai até os alunos ouvintes que estão mexendo na mesa de materiais e tira os materiais das mãos de todos)]]
68	102 103	AO+	[[((um AO tenta tirar a cola da mão de outra aluna)]]
69	104 105	AS Pedro	[[((observa o que ocorre entre AO; continua folheando o livro)]]
70	106 107	P Marcela	<u>senta no lugar</u> >eu não pedi para pegar nada<. [me dá cola, aqui]
	108		[[((os dois alunos ouvintes estão com a mesma

	109		cola nas mãos; disputa))] 
71	110	AS Pedro	[[((observa a disputa por uma cola))]
72	111	P Marcela	[me dá na minha mão]
73	112 113	AO+	((alunos se empurram))solta me dá ((entrega para Marcela)) 
74	114	P Marcela	me dá a cola ((se reporta para AS Pedro))
75	115 116 117	AS Pedro	((está com a cola na mão e faz um sinal de dando a língua para os colegas ouvintes, como vantagem que ficará com a cola com ele)) 
76	118	I Joana	[[((vai rapidamente em direção ao AS Pedro))]
77	119	AS Pedro	[aun:: ((resiste em entregar a cola))]

78	120	P Marcela	[me dá a cola] ((pega a cola de outro aluno))
79	121 122	I Joana	[[chega à mesa do AS Pedro e mexe em sua bolsa que está aberta]]
80	123	P Marcela	a tampa ((pois AS Pedro ficou com a tampa))
81	124	I Joana	((retira a sua bolsa da mesa))
82	125	AS Pedro	ãa:: ((acenando para a intérprete))
83	126	P Marcela	a cola é dela? dele?
84	127	I Joana	COLA QUEM <sup>INTERROGATIVO</sup> QUAL <sup>INTERROGATIVO</sup>
85	128	AS Pedro	ah:: ((apontando para a cola))
86	129 130 131	P Marcela	SUA* ou é de lá? ((apontando para a mesa que ficam os materiais da sala de aula)) [sua?]
87	132 133	I Joana	[DESCULPA] ((toca sem querer no braço de Marcela))
88	134 135 136	P Marcela	é SUA*? ((apontando para AS Pedro; se vira para apontar se é da outra mesa)) ou é de lá? SUA*? é sua?
89	137	AS Pedro	Eh:: ((diz sim com a cabeça olhando para a cola))
90	138	I Joana	((toca no ombro de AS Pedro))SUA <sup>INTERROGATIVO</sup>
91	139	P Marcela	((entrega a cola para AS Pedro)) então bota na mochila
92	140		((pega a cola))
93	141	AS Pedro	((se senta do lado do AS Pedro)) VOCÊ ESSÊ COLA
94	142 143	I Joana	TIÊ NÃO <sup>INTERROGATIVO</sup>
95	144	AS Pedro	SIM
96	145 146	I Joana	LÁ <sup>INTERROGATIVO</sup> ((apontando para a mesa de materiais))
97	147	AS Pedro	((expressão facial de espanto)) ehh:: SIM

A professora utiliza alinhamentos de chamamento, com adesão dos alunos endereçados, ou, em caso de aluno ausente, (linha 58), com confirmação dos colegas sobre sua ausência.

30	40	P Marcela	Ângelo
31	41	AO Ângelo	((levanta e vai buscar o livro))
32	42	P Marcela	Maria Eduarda. eu chamei você Gláucio?

36	47	P Marcela	Ana Lucia
37	48	AO Ana Lucia	((se levanta e vai buscar o livro))

39	50 51	P Marcela	(0.8) deixa ela vai. ((entrega o livro para Ana Lucia)). Janine.
----	----------	-----------	------------------------------------------------------------------

41	55	Turma	((VVS)) (0.3)
42	56	P Marcela	(0.4) Matheus (0.2)

44	58	AO	[faltou:::]
45	59	P Marcela	[Isabelle]



47	61	AO	[não veio::]
48	62	AO Isabelle	((se aproxima da mesa para buscar o livro))
50	65	AO Isabelle	((pega o livro))
53	69	P Marcela	Agatha (0.5)
55	72	P Marcela	toma Agatha ráp-

Nesse momento, o AS Pedro está sentado, com alinhamentos alternados de: (i) observar o contexto, com foco na professora, em algum colega e nas ações que vão acontecendo; ou

35	45 46	AS Pedro	((olha o AO Gláucio correndo até chegar ao seu lugar))
40	52 53 54	AS Pedro	((observa curiosamente um movimento de AO na mesa de materiais)) oh:::: ((se levanta abruptamente; sai da cena))
43	57	AS Pedro	[((volta em direção a mesa))]
54	70 71	AS Pedro	((observa os outros alunos ouvintes; folheia e olha))

(ii) folhear o livro que recebeu.

54	70 71	AS Pedro	((observa os outros alunos ouvintes; folheia e olha))
56	73 74	AS Pedro	((continua folheando o livro e olha o que os AO estão fazendo))
62	87	AS Pedro	((continua folheando o livro))
69	104 105	AS Pedro	[((observa o que ocorre entre AO; continua folheando o livro))]

Um enquadre específico é acionado em relação ao frasco de cola. Segundo notas de campo, entre os turnos 50 e 57, dois alunos ouvintes se levantam para pegar uma cola, e alguns alunos os questionam sobre a autorização da professora para pegar a cola. Eles compreendem que pegar algum tipo de material na mesa de materiais depende de autorização da professora, e, ao verificarem que alguns alunos estavam com cola na mão, ficaram na dúvida se a professora havia autorizado ou não.

Marcela percebe uma movimentação entre os alunos e se irrita com os que pegaram cola sem ela ter pedido e, com uma expressão facial de reprovação, coloca as mãos na cintura, e pergunta, assumindo seu papel de autoridade, se ela mandou pegar cola.

59	77 78 79 80	P Marcela	((Marcela corre o olhar na turma e percebe algo)) sh:: gente eu mandei pegar cola por acaso? ((faz expressão facial de negação e coloca os braços na cintura)) (0.2)
			

Ainda no papel de autoridade, na estrutura de participação iniciada acima, como podemos ver na imagem, ela questiona: “olha só >eu não pedi para pegar nenhum material< eu não pedi pra pegar cola ainda .hh ei::” (linhas 97, 98).

67	95 96 97 98 99 100 101	P Marcela	não agora não sh:: tá. .hh vamos lá vamos <u>continuar</u> ? sh. ↑ <u>olha só</u> >eu não pedi para pegar <u>nenhum material</u> < eu não pedi pra pegar cola ainda .hh ei::: [[ (vai até os alunos ouvintes que estão mexendo na mesa de materiais e tira os materiais das mãos de todos)]]
----	------------------------------------------	-----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Inicia-se uma disputa entre dois alunos ouvintes por um tubo de cola, ao que a professora, ainda no papel de autoridade, reage pedindo que lhe entreguem (linhas 111 e 114), enquanto Pedro observa (linha 110).

71	110	AS Pedro	[[ (observa a disputa por uma cola)]]
72	111	P Marcela	[me dá na minha mão]
73	112 113	AO+	((alunos se empurram)) solta me dá ((entrega para Marcela))
			
74	114	P Marcela	me dá a cola ((se reporta para AS Pedro))


Pedro também está com uma cola na mão e inicia um alinhamento de brincadeira com os colegas que estão sendo chamados atenção pela professora, mas ele não (linhas 115 a 117).

75	115 116 117	AS Pedro	((está com a cola na mão e faz um sinal de dando a língua para os colegas ouvintes, como vantagem que ficará com a cola com ele)) 
----	-------------------	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quando a professora aciona Pedro para o enquadre de devolver a cola, a intérprete entra na cena de interação,

76	118	I Joana	[(vai rapidamente em direção ao AS Pedro)]
----	-----	---------	--------------------------------------------

mas ele resiste em devolver.

77	119	AS Pedro	[aun:: ((resiste em entregar a cola))] 
----	-----	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A intérprete, até esse momento, alheia às sequencias interacionais, é acionada por Pedro no referido enquadre.

82	125	AS Pedro	ãa:: ((acenando para a intérprete))
----	-----	----------	-------------------------------------

Com o questionamento da professora, se a cola seria dele (linha 126), Joana, a intérprete, assume o papel de mediação e se engaja no enquadre de discussão sobre a cola (linha 127).

83	126	P Marcela	a cola é dela? dele?
84	127	I Joana	COLA QUEMINTERROGATIVO QUALINTERROGATIVO

Na medida em que a intérprete entra na cena de interação, a professora deixa de se reportar diretamente ao aluno surdo e se reporta à intérprete, perguntando a ela se a cola é “dele”, como podemos ver na linha 126 acima. A

intérprete medeia essa relação em Libras (linha 127), ao que Pedro responde com uma tentativa de oralização e gestos de apontamento.

85	128	AS Pedro	ah::: ((apontando para a cola))
----	-----	----------	---------------------------------

A professora, ao perceber que a comunicação, com a mediação da intérprete, não foi estabelecida da forma como ela esperava, interage diretamente com Pedro novamente, gesticulando e oralizando de forma a tentar descobrir se aquela cola era dele ou se era da mesa de materiais,

86	129 130 131	P Marcela	SUA* ou é de lá? ((apontando para a mesa que ficam os materiais da sala de aula)) [sua?]
----	-------------------	-----------	---------------------------------------------------------------------------------------------

88	134 135 136	P Marcela	é SUA*? ((apontando para AS Pedro; se vira para apontar se é da outra mesa)) ou é de lá? SUA*? é sua?
----	-------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

o que a intérprete tenta reforçar em Libras (turno 90, linha 138).

90	138	I Joana	((toca no ombro de AS Pedro))SUA <sup>INTERROGATIVO</sup>
----	-----	---------	-----------------------------------------------------------

Pedro aceita o enquadre e se alinha às duas, respondendo aos questionamentos

89	137	AS Pedro	Eh:: ((diz sim com a cabeça olhando para a cola))
----	-----	----------	---------------------------------------------------

A professora entende que a cola seja dele, devolvendo-lhe nas mãos e pedindo oralmente que ele a guarde na mochila (linhas 139 e 140). Pedro aceita (linha 141).

91	139	P Marcela	((entrega a cola para AS Pedro)) então bota na mochila
92	140		
93	141	AS Pedro	((pega a cola))

A intérprete, não satisfeita com a resolução do conflito dada pela professora, e entendendo que Pedro não havia necessariamente respondido que a cola era dele, pergunta, em Libras novamente, se a cola era mesmo dele,

94	142 143	I Joana	((se senta do lado do AS Pedro)) VOCÊ ESS@ COLA TI@ NÃO <sup>INTERROGATIVO</sup>
----	------------	---------	-------------------------------------------------------------------------------------

ao que ele responde com um “sim” em Libras.

95	144	AS Pedro	SIM
----	-----	----------	-----

Ainda não satisfeita com a sua resposta, duvidando do entendimento de Pedro, ela pergunta em Libras novamente se a cola não é da mesa de materiais,

96	145 146	I Joana	LÁ <sup>INTERROGATIVO</sup> ((apontando para a mesa de materiais))
----	------------	---------	--------------------------------------------------------------------

ao que ele responde novamente com “sim” em Libras.

97	147	AS Pedro	((expressão facial de espanto)) ehh:: SIM
----	-----	----------	-------------------------------------------

Pedro é a única criança surda presente em um grupo de crianças ouvintes, com uma professora ouvinte, e o papel institucional do intérprete educacional é mediar as interações de sala de aula, fazendo a ponte linguística que permite a comunicação entre os falantes de diferentes línguas.

Kishioto (1999) salienta que a interação social implica transformação e contatos com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação. As interações comentadas indicam a importância da perspectiva sócio interacional da linguagem, em que a coconstrução (JACOBY S. & OCHS, 1995) de conhecimentos se dá através das trocas linguísticas entre parceiros sociais, por meio de processos de interação e mediação. Nessa abordagem, o aluno é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem na sala de aula, que, no nosso caso específico, trata-se de uma sala de aula com práticas multilíngues e transidiomáticas verbais e não verbais.

A partir do enquadre de conflito acima, momento em que a intérprete educacional entra na cena de interação, passa a haver mediação importante, embora a professora procure, também, interagir diretamente com o aluno, como forma de negociar o conflito.


Nessa estrutura de participação, em que a professora assume papel institucional de autoridade e a intérprete assume papel institucional de mediadora, ambas se utilizam do corpo para atrair Pedro para a interação, como forma de promover um contato visual entre eles, para que, a partir de então, elas possam estabelecer uma comunicação gesto-visual.

Na sequência, Marcela, a professora, utiliza o enquadre anterior para mudar para o enquadre aula, de ensinar a atividade e na ordem a ser seguida, conforme interpretado por Joana: “COLAR DEPOIS” “PRIMEIRO ATIVIDADES”, que nomeia o excerto 3 abaixo.

### Excerto 3

#### “COLAR DEPOIS” “PRIMEIRO ATIVIDADES”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
98	149 150	I Joana	[((simula a entrega da cola para o lugar correto)) COLOCAR-LÁ]
99	151	AS Pedro	((expressão facial de compreensão))
100	152	I Joana	[((coloca a tampa na cola))]
101	153	P Marcela	[colar a gente vai colar depois tá bom?]
102	154	I Joana	((toca em AS Pedro))
103	155	P Marcela	[primeiro vamos fazer a atividade]
104	156	AS Pedro	[((olha para a Intérprete))]
105	157	I Joana	[COLAR DEPOIS]

106	158	P Marcela	[>a gente tem que aprender como é que fala<]
107	159	I Joana	[PRIMEIRO ATIVIDADES]
108	160 161	AS Pedro	[((não olha para a Intérprete; continua folheando o livro))]
109	162 163	P Marcela	[o nome dos transportes] >que a gente não terminou de ver<
110	164	I Joana	((toca no braço do AS Pedro))
111	165	AS Pedro	((não olha))
112	166 167	I Joana	((puxa o queixo do AS Pedro para olhar para ela)) [OLHAR]
			
113	168	P Marcela	[depois eu vou deixar vocês colar]
114	169	I Joana	[PRIMEIRO] ATIVIDADE
115	170	AS Pedro	((volta a olhar o livro))
116	171	P Marcela	tá bom?
117	172	I Joana	((puxa levemente o livro de Pedro))
118	173 174 175	AS Pedro	((puxa de volta e continua folheando o livro)) LÁ ((reclama apontando que a coleguinha ouvinte do lado dele está fazendo uma atividade))
119	176	P Marcela	[então vamos lá]
120	177	I Joana	[NÃO NÃO. PODER SIM]
121	178	P Marcela	[podemos?]
122	179	AO+	sim ((respondem))
123	180	I Joana	[LIVRO
124	181	AS Pedro	[((continua folheando o livro))]
125	182	I Joana	[((fecha o livro e vira para o início)) AQUI]

Joana se alinha com Marcela e solicita alinhamento de Pedro,

102	154	I Joana	((toca em AS Pedro))
-----	-----	---------	----------------------

que adere ao enquadre.

104	156	AS Pedro	[((olha para a Intérprete))]
-----	-----	----------	------------------------------

Joana repete as orientações dadas oralmente pela professora,

101	153	P Marcela	[colar a gente vai colar depois tá bom?]
-----	-----	-----------	------------------------------------------

103	155	P Marcela	[primeiro vamos fazer a atividade]
-----	-----	-----------	------------------------------------

interpretando-as em Libras para Pedro, que, até então, a ela está alinhado.

105	157	I Joana	[COLAR DEPOIS]
-----	-----	---------	----------------

107	159	I Joana	[PRIMEIRO ATIVIDADES]
-----	-----	---------	-----------------------

No entanto, a partir desse momento, Pedro assume outro alinhamento, em várias sequências, como podemos perceber abaixo.

108	160 161	AS Pedro	(((não olha para a Intérprete; continua folheando o livro)))
-----	------------	----------	--------------------------------------------------------------

111	165	AS Pedro	((não olha))
-----	-----	----------	--------------


115	170	AS Pedro	((volta a olhar o livro))
-----	-----	----------	---------------------------

Joana, por sua vez, no enquadre de “chamar a atenção de Pedro”, faz alinhamentos inclusive não verbais, como de: (i) tocar em Pedro;

110	164	I Joana	((toca no braço do AS Pedro))
-----	-----	---------	-------------------------------

(ii) puxar seu queixo; e

112	166 167	I Joana	((puxa o queixo do AS Pedro para olhar para ela)) [OLHAR]
-----	------------	---------	-----------------------------------------------------------



(iii) puxar seu livro.

117	172	I Joana	((puxa levemente o livro de Pedro))
-----	-----	---------	-------------------------------------

Pedro puxa o livro de volta e indica que quer fazer a mesma atividade que o colega está fazendo, pois, como vimos no capítulo anterior, suas ações são baseadas, muitas vezes, em reprodução de comportamentos.

118	173 174 175	AS Pedro	((puxa de volta e continua folheando o livro)) LÁ ((reclama apontando que a coleguinha ouvinte do lado dele está fazendo uma atividade))
-----	-------------------	----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Em um descompasso entre Pedro e a intérprete, ela coloca seu livro nas páginas iniciais, assumindo, nesse conflito interacional, papel de professora de Pedro, e não mais de mediadora.

125	182	I Joana	(((fecha o livro e vira para o início)) AQUI)
-----	-----	---------	-----------------------------------------------

Findo o momento inicial da aula, em que a professora, após mediar alguns conflitos, aciona o enquadre aula, de ensinar a atividade e na ordem a ser

seguida “COLAR DEPOIS” “PRIMEIRO ATIVIDADES”, passaremos, então, à análise dos excertos relativos ao momento da aula de Inglês propriamente dita, em que Marcela revisa o que desenvolveram na aula anterior e introduz o tema da aula atual.

## 7.2.

### **Construção de conhecimentos no momento da aula de Inglês: “EI EI C-A-R”**

De acordo com as notas de campo da pesquisadora, na aula anterior os alunos haviam recortado algumas figuras correspondentes a meios de transporte. A professora havia pedido que eles guardassem, cada um, as suas figuras, dentro dos seus livros, para que pudessem dar continuidade na aula seguinte, que é a aula que está sendo analisada neste capítulo.

O conflito iniciado anteriormente envolvendo os tubos de cola pode estar relacionado ao fato de os alunos já saberem que as figuras que eles haviam recortado na aula anterior seriam coladas na aula atual. Na medida em que a professora distribuía os livros, os alunos já previam que usariam a cola e, desobedecendo a uma regra interacional daquele espaço especificamente, que prevê que primeiro haja uma ordem para pegar a cola, alguns alunos pegaram, inclusive o aluno surdo Pedro, gerando, assim, o conflito.

Segundo o planejamento da professora, antes de iniciar a atividade de colar as figuras, estava prevista uma revisão dos itens lexicais trabalhados, o que se articulava à proposta da aula atual de maneira contextualizada. Aqui estão em questão as regras institucionais, reguladoras, de acordo com o planejamento da professora, e a ordem da interação, do que acontece “aqui e agora”, na visão dos enquadres (RIBEIRO & PEREIRA, [2002] 2004).

A organização do espaço físico nesta aula, um dos elementos da etnografia da sala de aula (ERICKSON, 1984), dificulta o contato visual de Pedro com a professora, que está posicionada à frente da turma, ao passo que Pedro encontra-se de lado para ela, com a intérprete sentada à sua frente. Kendon (1973) destaca a importância da disposição espacial, pois diz respeito à forma como os indivíduos se organizam socialmente, além de ser imprescindível para podermos entender como os participantes coordenam a conversa.

Com a descrição da corporalidade simultânea à fala, Kendon (1973) aponta que a gestualidade presente na comunicação, como o olhar e as disposições espaciais, estão relacionadas com o contexto social. O arranjo



espacial dos atores sociais nos informa ainda sobre a hierarquia social e a forma como as pessoas organizam-se socialmente.


Na aula sob análise neste capítulo, a professora, que, de acordo com regras institucionais atua também, interacionalmente, na alocação e gerenciamento de turnos, além de controlar o tópico da conversa, e estabelecer regras interacionais para os participantes (JUNG & GONZALEZ, 2008), está posicionada à frente de todos os outros para que esteja à vista dos seus interlocutores.


De acordo com regras do discurso pedagógico, na ordem institucional, a professora teria maior mobilidade no espaço, enquanto os alunos deveriam permanecer em seus assentos durante as aulas, mas não é o que acontece em interações de sala de aula contemporâneas, como esta, e, sobretudo, na ordem interacional. A “nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea” (GARCEZ & LOPES, 2017), como já vimos, prevê que, apesar de ter um elemento que atue no papel de professor, os outros participantes também podem iniciar e controlar turnos, propor tópicos a serem discutidos, promovendo diversas estruturas de participação simultâneas, em que os papéis discursivos dos interactantes são mais flexíveis e podem se modificar no decorrer da interação. A intérprete desta aula, por exemplo atua ora na capacidade de mediadora das interações entre Pedro e os participantes ouvintes, ora como professora de Pedro.

A estabilidade espacial, a disposição orientacional do corpo da I Joana e do AS Pedro, com características que marcam um encontro focado (GOFFMAN, 2002), bem como a disposição dos demais alunos e da P Marcela, têm o efeito de marcar a região que pode ser chamada de contexto interacional (KENDON, 1973). Além disso, a orientação do olhar, isto é, a maneira como os participantes olham uns para os outros, relaciona-se com a forma como a conversa é guiada, como veremos no Excerto 4 – “OLHAR”, a seguir.

#### Excerto 4 “OLHAR”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
126	183	P Marcela	[sh:: na página] ((se afasta da sua mesa))
127	184	AS Pedro	((abre o livro do início))
128	185	P Marcela	a página que a gente::: viu na
129	186	I Joana	[EI EI]
130	187	AS Pedro	[((olha))]
131	188	P Marcela	[semana passada]
132	189	I Joana	[AULA]
133	190	P Marcela	[quais são]
134	191	I Joana	[PASSADA]
135	192	AS Pedro	[((olha para o livro))]

136	193	P Marcela	[os] transportes que estão aí
137	194	I Joana	[COISAS++]
138	195	P Marcela	[que a gente vai ver] os nomes deles?
139	196	AS Pedro	((continua olhando para o livro))
140	197	I Joana	((pega a cola))
141	198	AO	((grita))
142	199	AS Pedro	((se vira para a professora)) eh:::
143	200	P Marcela	[carro]
144	201	AO+	[carro:::] ((respondem))
145	202	I Joana	[CARRO]
146	203 204 205	AS Pedro	[[mostra figuras recortadas que encontrou dentro de seu livro; mostra para a professora]]
147	206	P Marcela	[CALMA*]
148	207	I Joana	EI EI
149	208	AS Pedro	eh:: eh:: eh:: ((animado))
150	209	AO+	((VVS))
151	210	P Marcela	[calma aí]
152	211	I Joana	[[((puxa o queixo do AS Pedro para olhar para ela)) OLHAR ((puxa o queixo de Pedro))]
153	212	AS Pedro	[eh:: eh:: ((animado))]
154	213	P Marcela	[um de cada vez]
155	214	AO+	((VVS))
156	215	P Marcela	fala um Agatha agora
157	216	AO Agatha	trem
158	217 218	I Joana	[[((puxa o queixo de Pedro para olhar para ela)) OLHAR]
159	219	AS Pedro	[oh::: ((apontando para o livro))]
160	220	I Joana	[OLHAR]
161	221	P Marcela	[trem:::]
162	222 223	AS Pedro	[[((levanta a mão, mas professora não vê; se levanta))]
163	224	I Joana	[[tenta segurar Pedro]]
164	225 226	AS Pedro	[[((vai em direção à mesa de Marcela, fazendo apontamentos)) NÃO]
165	227	P Marcela	[fala um Isabele]
166	228	I Joana	[[((rindo))]
167	229	P Marcela	[bicicleta]
168	230	AS Pedro	((chega à mesa de Marcela e a chama atenção)) 
169	231	P Marcela	[o que?]
170	232	I Joana	((se levanta e vai até Pedro e Marcela
171	233 234 235	AS Pedro	oh::: ((puxa o braço de Marcela; leva-a até a frente do quadro; aponta para o cabeçalho que está no quadro))

	236		
			ah:: oh:: uh::
172	237	P Marcela	índio?
173	238	I Joana	((toca no ombro do AS Pedro)) EI NÃO
174	239	AO+	((VVS))
175	240	AO	[ô tia]
176	241	AS Pedro	[((corre por trás de Marcela))]
177	242	P Marcela	[ônibus]
178	243	AS Pedro	bu bu bu ((por trás de Marcela brincando))
179	244	P Marcela	tá Pedro senta lá
180	245 246	AO+	[((duas AO vão correndo para a mesa de Marcela responder))]
181	247 248	AS Pedro	[((copia as AO e deixa o livro da mesa de Marcela cair no chão))]
182	249	P Marcela	[avião]
183	250 251	I Joana	((pega no ombro do AS Pedro e direciona-o a sentar; senta também)) EI AQUI CARRO
184	252 253	AO	foi o Pedro ((retratando que o livro que está no chão está ali por causa do AS Pedro))
185	254	AS Pedro	[((olha para o livro))]
186	255	I Joana	[AQUI (.) AVIÃO]
187	256	AS Pedro	((olha para a Intérprete))
188	257	P Marcela	[ai ai podemos?]
189	258	AO	podemos
190	259	I Joana	[AVIÃO]

Como podemos ver no Excerto 4 – “OLHAR” acima, assim que a professora aciona o enquadre aula, tentando retomar o tópico da aula anterior,

126	183	P Marcela	[sh:: na página] ((se afasta da sua mesa))
-----	-----	-----------	--------------------------------------------

Pedro abre o livro,

127	184	AS Pedro	((abre o livro do início))
-----	-----	----------	----------------------------

e a intérprete começa a tentar alinhamentos com ele, paralelamente aos turnos de Marcela,

129	186	I Joana	[EI EI]
-----	-----	---------	---------

132	189	I Joana	[AULA]
-----	-----	---------	--------

134	191	I Joana	[PASSADA]
-----	-----	---------	-----------

mas Pedro continua se desalinhando da intérprete, olhando para o livro

135	192	AS Pedro	[((olha para o livro))]
-----	-----	----------	-------------------------

139	196	AS Pedro	((continua olhando para o livro))
-----	-----	----------	-----------------------------------

Esses (des)alinhamentos se mantêm até que Pedro tenta se alinhar à professora.

142	199	AS Pedro	((se vira para a professora)) eh:::
-----	-----	----------	-------------------------------------

Ele seleciona, como interlocutora ratificada (GOFFMAN, 2002), a professora Marcela. No entanto, ela não adere ao alinhamento de Pedro e dá prosseguimento à sua interação com a turma sobre o primeiro item lexical que ela deseja revisar: “carro”,

143	200	P Marcela	[carro]
-----	-----	-----------	---------

enquadre ao qual os alunos ouvintes aderem, repetindo o item lexical apresentado pela professora em Português oral,

144	201	AO+	[carro:::] ((respondem))
-----	-----	-----	--------------------------

ao passo que a intérprete, também alinhada com a professora, sinaliza em Libras para Pedro.

145	202	I Joana	[CARRO]
-----	-----	---------	---------

Pedro, no entanto, se desalinha com a intérprete, buscando alinhamento com a professora novamente ao mostrar a ela as figuras que ele recortou na aula anterior e que ele encontrou em seu livro.

146	203 204 205	AS Pedro	[[mostra figuras recortadas que encontrou dentro de seu livro; mostra para a professora)]]
-----	-------------------	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------

Marcela começa a interagir com Pedro, no entanto, em outro alinhamento.

147	206	P Marcela	[CALMA*]
-----	-----	-----------	----------

151	210	P Marcela	[calma aí]
-----	-----	-----------	------------

A intérprete busca novamente trazer Pedro para o quadro da interpretação da aula em Libras com alinhamentos de movimentação corporal e sinalização, sem sucesso.

148	207	I Joana	EI EI
-----	-----	---------	-------

152	211	I Joana	[[puxa o queixo do AS Pedro para olhar para ela)) OLHAR ((puxa o queixo de Pedro))]
-----	-----	---------	-------------------------------------------------------------------------------------

158	217 218	I Joana	[[puxa o queixo de Pedro para olhar para ela)) OLHAR]
-----	------------	---------	-------------------------------------------------------


160	220	I Joana	[OLHAR]
-----	-----	---------	---------

163	224	I Joana	[(tenta segurar Pedro)]
-----	-----	---------	-------------------------

Pedro, animado e querendo se engajar no enquadre aula com a professora e os colegas, insiste de forma enfática em seu alinhamento com a professora.

149	208	AS Pedro	eh:: eh:: eh:: ((animado))
153	212	AS Pedro	[eh:: eh:: ((animado))]
159	219	AS Pedro	[oh::: ((apontando para o livro))]
162	222 223	AS Pedro	[[((levanta a mão, mas professora não vê; se levanta))]

Por fim, Pedro consegue a atenção da professora ao se levantar e levá-la até o quadro pelas mãos, apontando para o cabeçalho que está no quadro,

168	230	AS Pedro	((chega à mesa de Marcela e a chama atenção)) 
-----	-----	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

171	233 234 235	AS Pedro	oh::: ((puxa o braço de Marcela; leva-a até a frente do quadro; aponta para o cabeçalho que está no quadro)) 
	236		ah:: oh:: uh::

momento em que a intérprete vai até eles, toca no ombro de Pedro e sinaliza “NÃO” para ele,

173	238	I Joana	((toca no ombro do AS Pedro)) EI NÃO
-----	-----	---------	--------------------------------------

que, por sua vez, mais uma vez, se desalinha com ela e inicia um alinhamento de brincadeira com a professora, tentando chamar a sua atenção.

176	241	AS Pedro	[[((corre por trás de Marcela))]]
-----	-----	----------	-----------------------------------

178	243	AS Pedro	bu bu bu ((por trás de Marcela brincando))
-----	-----	----------	--------------------------------------------

A professora, evitando até então um alinhamento com Pedro, talvez por acreditar que, na presença da intérprete, é ela quem deve manter tal alinhamento, se dirige a ele oralmente pedindo-lhe que sente.

179	244	P Marcela	tá Pedro senta lá
-----	-----	-----------	-------------------

Joana o leva para sentar e, na tentativa de engajá-lo no enquadre aula através da Libras, sinaliza, com gestos de apontamento para seu livro, “CARRO” e, posteriormente, “AVIÃO”, na sequência da aula, conforme fala oral da professora,

183	250 251	I Joana	((pega no ombro do AS Pedro e direciona-o a sentar; senta também) EI AQUI CARRO
-----	------------	---------	---------------------------------------------------------------------------------

186	255	I Joana	[AQUI (.) AVIÃO]
-----	-----	---------	------------------

momento em que ela, finalmente, obtém êxito, na medida em que Pedro se alinha com ela através do olhar, que se direciona tanto para o livro que ela aponta como para ela, que lhe dirige a “fala”.

185	254	AS Pedro	[[((olha para o livro))]]
-----	-----	----------	---------------------------

187	256	AS Pedro	[[((olha para a Intérprete))]]
-----	-----	----------	--------------------------------


A aparente resistência de Pedro em se alinhar à intérprete, em busca de um alinhamento com a professora, interacionalmente, parece se dever ao papel da intérprete, que assume o papel de ensinar. Pedro não ratifica a intérprete como interlocutora (GOFFMAN, 2002). Ela também faz alinhamentos de controle de movimentos de Pedro, de forma agressiva.


Pedro já construiu, na sua relação com a professora de Inglês, conhecimentos acerca das regras interacionais dessa aula especificamente, e pode ser que tenha construído, com a intérprete, conhecimentos acerca das regras interacionais das outras aulas em que ela, costumeiramente, está presente. Talvez isso explique a resistência de Pedro em se engajar interacionalmente com a intérprete nas aulas de Inglês, pois, para ele, aquela estrutura de participação em que a intérprete deve desempenhar, costumeiramente, um papel de autoridade não condiz com as aulas de Inglês com a professora Marcela, pois, nesta aula, é ela quem assume o papel de referência de autoridade.

Após a apresentação dos itens lexicais referentes aos meios de transporte, tema iniciado na aula anterior, tendo resultado no recorte das figuras correspondentes, a professora se prepara para iniciar a aula propriamente dita, com a apresentação, em Inglês, daqueles itens, conforme veremos nos excertos 5 a 12, a seguir, e a execução da atividade prevista e esperada pelos alunos desde os momentos iniciais da aula: colagem das figuras no livro. Segundo o planejamento da professora, a proposta era exercitar a pronúncia das palavras oralmente e, na medida em que fossem sendo ditas e repetidas, os alunos iriam colando uma a uma.

### Excerto 5

#### “então vamos lá primeiro a gente”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
191	260	P Marcela	[então vamos lá primeiro a gente]
192	261	AS Pedro	[((bate na mesa e olha para o livro))]
193	262	P Marcela	[vai aprender::]
194	263	I Joana	[EI EI]
195	264	AS Pedro	[((olha para o livro))]
196	265	P Marcela	[o nome deles]
197	266 267	I Joana	[OLHAR ((pega nas mãos de Pedro; puxa o queixo))]
198	268	AS Pedro	[((não olha para a Intérprete))]
199	269	P Marcela	[em Inglês tá?]
200	270	I Joana	[PRIMEIRO EI EI]
201	271 272	AS Pedro	[((ignora; não olha para a Intérprete; olha para Marcela))]
202	273	P Marcela	[eu vou falar pra vocês]
203	274	I Joana	[((puxa o queixo))]
204	275	P Marcela	[vocês vão]
205	276 277	I Joana	[((toca no braço chamando atenção; toca no ombro))]
206	278	AS Pedro	[((continua não olhando))]
207	279	P Marcela	[isso:: lembrou:: cla:ro]
208	280 281	I Joana	[((intérprete olha para a câmera; demonstra impaciência))]
209	282	P Marcela	[vocês vão <u>repetir</u> comigo tá?]
210	283 284	AS Pedro	[((olha para o chão, pois uma AO está catando algo que estava no chão))]
211	285	I Joana	[((toca novamente no braço do AS Pedro))]
212	286	P Marcela	[e depois eu vou]
213	287 288	AS Pedro	[((sai da cadeira e vai até o chão junto a AO))]
	289		
			ah:::

214	290	P Marcela	[deixar vocês colarem tá bom?]
215	291	AS Pedro	((continua no chão com a colega ouvinte))
216	292	P Marcela	psiu
217	293	I Joana	EI EI
218	294	P Marcela	vamos lá?
219	295	I Joana	deixaram cair tudo no chão
220	296	P Marcela	ei- esbarrou e caiu ((olha para o ocorrido))
			
221	297	AO+	((VVS))
222	298	P Marcela	me dá (0.4)
223	299	AO+	((VVS))
224	300	AO	car
225	301 302 303 304	P Marcela	↑olha só >me dá logo isso pelo amor de deus::< volta pro lugar ((pega a bandeja das mãos dos alunos surdo e ouvinte e coloca em cima de sua mesa))
226	305 306	AS Pedro	((levanta e aperta o bumbum da AO; depois se senta))
227	307 308	P Marcela	é porque perderam ((fala para uma AO)) aí vai ficar sem ( )
228	309	AS Pedro	[((olha para o livro))]

Marcela, no papel institucional de professora, que é quem, tradicionalmente, inicia e controla os turnos na sala de aula, estabelece o enquadre aula com a turma.

191	260	P Marcela	[então vamos lá primeiro a gente]
193	262	P Marcela	[vai aprender::]
196	265	P Marcela	[o nome deles]
199	269	P Marcela	[em Inglês tá?]

Alinhada com a professora, Joana, no papel institucional de mediadora entre Pedro e os participantes ouvintes, tenta interpretar as orientações da professora para Pedro em Libras, mas, antes, precisa do seu alinhamento.

194	263	I Joana	[EI EI]
197	266 267	I Joana	[OLHAR ((pega nas mãos de Pedro; puxa o queixo))]
200	270	I Joana	[PRIMEIRO EI EI]
203	274	I Joana	[((puxa o queixo))]



205	276 277	I Joana	[[((toca no braço chamando atenção; toca no ombro))]
-----	------------	---------	------------------------------------------------------

Pedro, no entanto, continua se desalinhando com a intérprete educacional e tenta, por vezes, buscar alinhamento com a professora de Inglês (linhas 271 e 272).

192	261	AS Pedro	[[((bate na mesa e olha para o livro))]
-----	-----	----------	-----------------------------------------

195	264	AS Pedro	[[((olha para o livro))]
-----	-----	----------	--------------------------


198	268	AS Pedro	[[((não olha para a Intérprete))]
-----	-----	----------	-----------------------------------

201	271 272	AS Pedro	[[((ignora; não olha para a Intérprete; olha para Marcela))]
-----	------------	----------	--------------------------------------------------------------

206	278	AS Pedro	[[((continua não olhando))]
-----	-----	----------	-----------------------------

Após um enquadre de conflito iniciado por Pedro,

210	283 284	AS Pedro	[[((olha para o chão, pois uma AO está catando algo que estava no chão))]
-----	------------	----------	---------------------------------------------------------------------------

213	287 288	AS Pedro	[[((sai da cadeira e vai até o chão junto a AO))]
			
	289		ah:::

215	291	AS Pedro	((continua no chão com a colega ouvinte))
-----	-----	----------	-------------------------------------------

e gerenciado pela professora,

222	298	P Marcela	me dá (0.4)
-----	-----	-----------	-------------

225	301 302 303 304	P Marcela	↑olha só >me dá logo isso pelo amor de deus::< volta pro lugar ((pega a bandeja das mãos dos alunos surdo e ouvinte e coloca em cima de sua mesa))
-----	--------------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pedro se engaja na interação com Joana ao olhar para o livro, se alinhando, posteriormente com a intérprete, como veremos no próximo excerto, em que a professora relembra como se diz “carro” em Inglês.

228	309	AS Pedro	[[((olha para o livro))]]
-----	-----	----------	---------------------------

### Excerto 6

#### “ESS@ CARRO”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
229	310 311	P Marcela	[olha só] sh::: .hh o primeiro que a gente [colou]
230	312	I Joana	[EI ((toca no braço de Pedro))]
231	313 314	P Marcela	[foi o ((gesticulando objeto carro para os AO))]
232	315	AO+	car::: carro
233	316	I Joana	[PRIMEIRO COLAR]
234	317	AS Pedro	[oh:::]
235	318	I Joana	[[((apontando para a figura no livro))]]
236	319	P Marcela	[carro] lembram?
237	320	I Joana	[CARRO]
238	321	AS Pedro	[[((olhando para o livro))]]
239	322	P Marcela	repetindo comigo se chama car
240	323	AO+	↑car::: ((repetem))
241	324	I Joana	EI, INGLÊS
242	325	AS Pedro	((olha para a Intérprete))
243	326	P Marcela	[ô comigo car:::]
244	327	I Joana	[ESCREVER]
245	328	AO+	↑car::: ((repetem))
246	329	AS Pedro	((olha para o livro))
247	330	P Marcela	então como que é carro?
248	331	I Joana	[ESS@ CARRO] ((apontando para o livro))
249	332	AS Pedro	[[((olha para a intérprete))]]
250	333	AO+	[↑car:::]
251	334	AS Pedro	oun:::
252	335	I Joana	((procura aonde está a figura no livro))
253	336 337	AS Pedro	eh:::((vira a página e mostra a figura do carro))

Na medida em que a professora faz uma Iniciação em Português, com o nome do primeiro item, solicitando que os alunos respondam dizendo seu correspondente em Inglês,

236	319	P Marcela	[carro] lembram?
-----	-----	-----------	------------------

Joana busca o alinhamento com Pedro, sinalizando o referido item em Libras para ele,

237	320	I Joana	[CARRO]
-----	-----	---------	---------

mas Pedro não adere e a ignora.

238	321	AS Pedro	[[((olhando para o livro))]]
-----	-----	----------	------------------------------

A professora mantém o alinhamento com a turma no enquadre de pedir que eles repitam a palavra em Inglês para checar sua pronúncia.

239	322	P Marcela	repetindo comigo se chama car
240	323	AO+	↑car::: ((repetem))

243	326	P Marcela	[ô comigo car::]
245	328	AO+	↑car:: ((repetem))
247	330	P Marcela	então como que é carro?
250	333	AO+	[↑car::]

Enquanto isso, a intérprete continua buscando o alinhamento de Pedro, que se alinha e desalinha com ela o tempo inteiro.

241	324	I Joana	EI, INGLÊS
242	325	AS Pedro	((olha para a Intérprete))
244	327	I Joana	[ESCREVER]
246	329	AS Pedro	((olha para o livro))
248	331	I Joana	[ESS@ CARRO] ((apontando para o livro))
249	332	AS Pedro	[((olha para a intérprete))]

Sabendo que Pedro está em processo de aquisição da Libras e das necessidades do surdo de vivenciar experiências visuais na construção dos significados, a intérprete, ao invés de apenas interpretar o item proferido em língua inglesa para Libras, aponta, na linha 331 acima, para o desenho do carro no livro do aluno e, assim, coconstrói com ele um conhecimento em Libras, ao passo que a professora o faz em Inglês com os alunos ouvintes.

O profissional pode encontrar diversos desafios em seu trabalho, principalmente quando o aluno não traz consigo o conhecimento da sua língua natural que é a Libras. Sendo assim, é preciso que ele juntamente com o professor regente discuta mecanismos para o desenvolvimento educacional deste aluno proporcionando sua inserção no espaço escolar como qualquer outra criança. (GUARINELLO, et.al., 2008, p. 65)

De acordo com as entrevistas realizadas com a professora e a intérprete educacional, pudemos identificar essa falta de planejamento conjunto, o que pode dificultar, mas não impossibilita, no entanto, que cada uma realize seu trabalho em prol do desenvolvimento do aluno em questão.

Pedro mantém o alinhamento com a intérprete e ratifica o conhecimento coconstruído com a intérprete em Libras quando vira a página do seu livro e aponta para o desenho de outro carro.

253	336 337	AS Pedro	eh::((vira a página e mostra a figura do carro))
-----	------------	----------	--------------------------------------------------

A intérprete, nesse momento, vai atuar na capacidade de professora de Libras, assumindo um papel que lhe dá o poder de avaliar a aprendizagem, como em uma sequência IRA. Vejamos o excerto 7 abaixo.

### Excerto 7 “ESS@ ÔNIBUS”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
254	338	P Marcela	[>qual é o outro que vocês falaram?<]
255	339	I Joana	[CERTO+. OUTRO+ ESSE]
256	340	AO	[ô::nibus]
257	341	P Marcela	[o ônibus]
258	342	I Joana	[CARRO]
259	343	AS Pedro	eh:::(aponta para algo no livro))
260	344	I Joana	[NÃO ESPERAR]
261	345	P Marcela	[>e o ônibus a gente chama de<]
262	346	I Joana	[ESS@ ÔNIBUS]
263	347	AS Pedro	[((olha para a intérprete))]
264	348	AO	[bus]
265	349	P Marcela	[bus]
266	350	AS Pedro	[oh:::]
267	351	P Marcela	[ih ela lembrou]
268	352	AS Pedro	[oh:: ((apontando para o livro))]
269	353	I Joana	[ÔNIBUS++]
270	354	P Marcela	[então comigo repetindo ó]
271	355	AS Pedro	[((olhando e apontando para o livro))]
272	356	I Joana	[((cutuca o ombro de Pedro))]
273	357	P Marcela	[bus]
274	358	AO	[bus:::] ((repetem))
275	359	I Joana	[INGLÊS ((puxa o queixo))]
276	360 361	AS Pedro	[oh:: ((apontando para o livro; gesticulando o movimento de puxar o sinal dentro do ônibus))]
277	362	I Joana	[NÃO NÃO ESS@]
278	363	P Marcela	[volta pro seu lugar]
279	364	I Joana	[ÔNIBUS]

A intérprete sinaliza “CERTO” para Pedro e aponta para outros carros no livro para ratificar aquele conhecimento construído.


255	339	I Joana	[CERTO+. OUTRO+ ESSE]
-----	-----	---------	-----------------------

[...] a atuação [do intérprete educacional] neste espaço [escolar] é bastante diferente daquela de um intérprete em uma conferência, ou em uma consulta médica [...]. O espaço educacional tem características próprias que precisam ser respeitadas e não se trata de respeitar ou não o código de ética, mas de compreender os diferentes contextos e as necessidades que cada um deles impõe para a atuação do ILS. [...] Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2011, p.29-30).

Esse processo de coconstrução de conhecimentos em Inglês no alinhamento professora de Inglês - alunos ouvintes, ao mesmo tempo em que ocorre coconstrução de conhecimentos em Libras no alinhamento intérprete - aluno surdo, se repete ao longo da aula enquanto a professora ensina aos alunos os nomes dos meios de transporte em Inglês.

**Excerto 8**  
**“EI EI C-A-R”**

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
280	365	P Marcela	[repitam comigo car]
281	366	AO+	[car::]
282	367	AS Pedro	[((fazendo vários apontamentos para o livro))]
283	368	P Marcela	[bus]
284	369 370	I Joana	[((separa o desenho recortado para mostrar a Pedro)) VOLANTE]]
285	371	P Marcela	[muito bem]
286	372	AS Pedro	[((olha para Marcela))]
287	373	I Joana	[((olha para Marcela também))]
288	374 375	P Marcela	[a gente colou outro] foi só carro ou foi o ônibus?
289	376	I Joana	[EI EI C-A-R]
290	377	AS Pedro	[eh:::::::::: ((levantando o braço))]
291	378	AO	car
292	379	I Joana	[NÃO NÃO OLHAR]
293	380	P Marcela	[tá então vamos colar mais um? então tá]
294	381	AS Pedro	[ah:: ((levantando o dedo para Marcela))]
295	382	I Joana	[((puxa o queixo)) EI EI]
296	383	P Marcela	[pega aí ó]
297	384 385	AS Pedro	[((continua com o dedo levantado para Marcela))]
298	386	I Joana	[((desiste))]
299	387 388 389	P Marcela	[vou falar pra vocês] esse daqui ó ((pega uma figura e mostra para a turma)) . hh a gente chama de? train
300	390	AO+	train
301	391	P Marcela	[ó segura aí ele]
302	392 393	AS Pedro	[eh:::: ((pega a figura e mostra para a professora como todos os AO))]
303	394	P Marcela	[deixa eu ver] todo mundo tem? train
304	395 396	I Joana	((intérprete bate no livro, solicitando que Pedro olhe para o livro)) COLAR
305	397	AO	((eu tenho ele tá pequeno))
306	398	P Marcela	então você pode cortar
307	399	AS Pedro	[eh:::::::::: ((levantando o braço))]
308	400	I Joana	[COLAR]
309	401	P Marcela	[então vamos colar o:: train]
310	402	I Joana	[COLAR]
311	403	AS Pedro	[oh:: ((olha para a figura))]
312	404	P Marcela	[train] no lugar correto
313	405	AS Pedro	((mexe no livro))
314	406	P Marcela	vou buscar a cola
315	407	AS Pedro	oh::
316	408	P Marcela	vou distribuir a cola
317	409	AO	train
318	410	AS Pedro	((olha para o livro da AO do seu lado))
319	411 412	P Marcela	o ônibus dele ele perdeu eles perderam vários ((entrega a cola na mão de Pedro))
320	413	I Joana	((toca em Pedro)) EI EI ESS@ QUAL <sup>INTERROGATIVO</sup>
321	414	AO+	((se aglomeram na mesa de materiais))
322	415	P Marcela	vai volta pro lugar eu vou dar a cola calma aí
323	416	I Joana	[QUAL <sup>INTERROGATIVO</sup> VOCÊ PERDER <sup>INTERROGATIVO</sup> ]
324	417	P Marcela	[vai dividindo ali a cola]
325	418	AS Pedro	[((mexe com a cola))]
326	419	P Marcela	[divide ali a cola] tá pega lá
327	420 421	I Joana	((troca e pega o tubo que tem mais cola e entrega para Pedro))
328	422	AS Pedro	eh:: eh:: ((pega o tubo entregue))
329	423 424	I Joana	((entrega outro tubo para a AO da mesa)) EI EI ((chama em Pedro))
330	425	AS Pedro	ah:: ((não olha))
331	426	P Marcela	[train train] ((repete para AO))
332	427	I Joana	((continua chamando Pedro que não olha)) EI EI
333	428	AO	((junta papezinhos na mesa))
334	429 430 431	AS Pedro	ah:: ((solicita que o colega ouvinte deixe que ele coloque a cola por cima dos papezinhos que estava juntando))

			
335	432	P Marcela	passa pouca cola tá? ((fala para AO))
336	433	I Joana	EI EI
337	434 435	AS Pedro	eh::: ((puxa os papeizinhos com o dedo indicador))
338	436	I Joana	EI EI
339	437 438	AS Pedro	ehh::: mu::: Eh::: ((se dirigindo ao AO em sua frente))
340	439	I Joana	((entrega a figura do exercício para Pedro))
341	440	P Marcela	então vamos lá train
342	441 442	I Joana	é o que que tem que colar? é o que ele tem que colar?
343	443	P Marcela	o trem trem
344	444	I Joana	((mostra a figura))
345	445	P Marcela	isso
346	446 447	AS Pedro	ah::: ahh::: ((bate na mesa por duas vezes; está com raiva))
347	448 449 450 451	P Marcela	((se aproxima de Pedro que está reclamando)) >eu botei na sua mesa ali ó tá com o Pedro Henrique< ((respondendo AO que está em busca de algo))
348	452	AS Pedro	((começa a colar)) (0.4)
349	453 454	I Joana	((chama Pedro)) COLA <sup>OBJETO</sup> BOM BOM (.) BOM POUÇ@ COLA <sup>OBJETO</sup>
350	455	AS Pedro	((ignora e continua focado))
351	456	AO	((uma AO se aproxima da mesa de Marcela))
352	457	P Marcela	você vai colocar em cima
353	458	I Joana	((retira o excesso de cola com o dedo))
354	459 460	AS Pedro	ah::: ((reclama, levanta abruptamente e sai correndo atrás de algo)) NÃO oh:::
355	461	I Joana	((observa o que foi buscar))
356	462	AS Pedro	((volta))
357	463	I Joana	((mostra a figura com a cola))
358	464	AS Pedro	((cola no livro e bate para firmar))
359	465 466	I Joana	((retira do espaço que foi colado e recoloca redimensionando)) (0.4)
360	467	P Marcela	e aí colaram?
361	468	I Joana	[TREM <sup>INTERROGATIVO</sup> ONDE <sup>INTERROGATIVO</sup> ]
362	469	P Marcela	[sim ou não?]
363	470	AS Pedro	[ah::: ((bate na mesa))]
364	471	I Joana	((pega a tesoura))
365	472	AS Pedro	((levanta o livro)) ah:::
366	473 474	P Marcela	pega a tampa devolve ((fala para uma AO que está em frente a sua mesa))
367	475	I Joana	NÃO NÃO ESPERAR
368	476	P Marcela	ok?

A intérprete Joana, até então, vem alternando entre os papéis de mediadora e de professora de Libras. Há, no entanto, uma tentativa dela no sentido de tentar construir conhecimentos em Inglês com Pedro, assumindo, aí, outro papel.

289	376	I Joana	[EI EI C-A-R]
-----	-----	---------	---------------

Ao fazer a soletração manual de *car* na linha 376, ela assume um alinhamento de professora de Inglês na sua relação com Pedro. A intérprete não necessariamente conhece a Língua Inglesa. Um planejamento conjunto, nesse caso, poderia ser fundamental na medida em que contribuiria com o trabalho da própria intérprete, que se vê nesse ambiente multilíngue, sem ter o conhecimento necessário da língua estrangeira em questão, promovendo estratégias para que ela pudesse dar conta, juntamente com a professora, da interpretação dessa aula de Língua Inglesa para Libras, de forma que o aluno pudesse, de fato, coconstruir conhecimentos na língua-alvo ou sobre a língua-alvo.

Há pouca interação entre a intérprete e a professora durante a aula. Nas linhas 441 e 442 abaixo, a intérprete busca confirmação com a professora sobre o que é para fazer para que ela possa transmitir para Pedro em Libras.

341	440	P Marcela	então vamos lá train
342	441 442	I Joana	é o que que tem que colar? é o que ele tem que colar?
343	443	P Marcela	o trem trem

Mas Pedro, que já tinha tal figura em mãos, dada por Joana anteriormente,

340	439	I Joana	((entrega a figura do exercício para Pedro))
-----	-----	---------	----------------------------------------------

ao observar os colegas, começou a passar cola na sua figura e procedeu à colagem em seu livro, como ele está acostumado a fazer quando a intérprete não está na sala de aula, como vimos no capítulo anterior, em que ele observava e reproduzia comportamentos.

348	452	AS Pedro	((começa a colar)) (0.4)
-----	-----	----------	--------------------------

Apesar da dificuldade que tem para deixá-lo (inter)agir de forma autônoma, nas linhas 429 a 431, quando a professora distribui as colas para que os alunos possam colar as figuras, Pedro arruma suas figuras na mesa e tenta estabelecer uma comunicação gestual diretamente com uma colega ouvinte no sentido de pedir que ela o deixe colocar o tubo de cola em cima de suas figuras.

334	429 430 431	AS Pedro	ah::: ((solicita que o colega ouvinte deixe que ele coloque a cola por cima dos papezinhos que estava juntando))
-----	-------------------	----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Joana assume o papel de professora e controladora das ações de Pedro, interferindo na quantidade de cola que ele coloca,

353	458	I Joana	((retira o excesso de cola com o dedo))
-----	-----	---------	-----------------------------------------

na maneira como ele colocou no livro, redimensionando a figura para ele,

359	465 466	I Joana	((retira do espaço que foi colado e recoloca redimensionando)) (0.4)
-----	------------	---------	----------------------------------------------------------------------




e arrumando a sua mesa, como podemos verificar na linha 373 do excerto abaixo.

### Excerto 9




#### “AQUI QUAL INTERROGATIVO BICICLETA”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
369	477	I Joana	BICICLETA
370	478 479	AS Pedro	((olha a sinalização e depois volta a olhar o papel))
371	480	I Joana	BICICLETA
372	481	AS Pedro	oh (.) oh
373	482	I Joana	((arruma a mesa aonde Pedro está))
374	483	AS Pedro	aun cal CALMA* ((emburrado))
375	484	I Joana	AQUI
376	485	AS Pedro	aun on
377	486	I Joana	EI ESPERAR
378	487	AS Pedro	((olha a sinalização))
379	488 489	I Joana	((coloca 3 figuras enfileiradas na mesa)) ESPERAR
380	490	AS Pedro	ah oh ((apontando para uma das 3 figuras))
381	491 492	I Joana	((segura as mãos de Pedro)) EI OLHAR EI ((chama pelo queixo de Pedro)) OLHAR
382	493	AS Pedro	((não olha))
383	494	I Joana	((chama pelo ombro)) EI
384	495	AS Pedro	((volta a mexer no livro e com a cola na mão))
385	496	I Joana	[EI OLHAR]
386	497 498	AS Pedro	[[se irrita; vira de costas para a intérprete; sentado Pedro dança com a cola na mão]]



			
387	499	I Joana	((chama Pedro)) 
388	500 501	AS Pedro	((não olha e continua sentado e dançando com a cola na mão))
389	502	I Joana	((tenta retirar a cola da mão de Pedro))
390	503	AS Pedro	((puxa para ele a cola))
391	504 505	I Joana	((pega a tampinha e tenta colocar na cola que está na mão de Pedro))
392	506 507	AS Pedro	((não deixa colocar a tampa)) <u>ah</u> ((pega uma das 3 figuras))
393	508	I Joana	NÃO ESPERAR
394	509	P Marcela	então olha só [nós colamos]
395	510	I Joana	[COLAR CARRO]
396	511	AS Pedro	Eh::
397	512	I Joana	EI [OLHAR CARRO] 
398	513	P Marcela	[bus]
399	514	AS Pedro	[oh:::]
400	515	I Joana	[ÔNIBUS]
401	516	P Marcela	[e agora o]
402	517	I Joana	[AGORA]

403	518 519	AS Pedro	[[olha para a figura e está com a cola na outra mão]]
404	520	P Marcela	[train]
405	521	I Joana	[[chama Pedro]]
406	522	AS Pedro	[ah ah] ((não olha a sinalização))
407	523	I Joana	[TREM]
408	524	P Marcela	[>vou falar o próximo<] pode ser?
409	525	AO+	((VSS)) não::
410	526	AO+	pode
411	527	AO+	não
412	528	I Joana	ESPERAR ESPERAR
413	529	AS Pedro	oh ((apontando para a figura na mão do AO))
414	530	I Joana	ESPERAR ESPERAR PROFESSOR@
415	531	AS Pedro	pú::
416	532 533 534	I Joana	((tenta arrumar novamente a mesa, separando as figuras; busca figuras embaixo dos livros dos AO que estão na mesa; vê se está embaixo))
417	535 536	P Marcela	sumiu de um monte de gente vocês não agora é o train
418	537	AO+	((VVS))
419	538 539	P Marcela	ó eles não encontram aí deixam cair ih sumiu um monte
420	540	I Joana	((busca embaixo da mesa))
421	541	AS Pedro	((olha junto embaixo da mesa))
422	542	I Joana	[PERDER]
423	543	P Marcela	[vamos lá o próximo::]
424	544	I Joana	[VOCÊ PERDER AQUI ((apontando para o livro))]
425	545	P Marcela	[quem tem aí a bicicleta?]
426	546	AO+	eu ((respondem))
427	547	I Joana	[PERDER]
428	548	AS Pedro	((observa a sinalização))
429	549	I Joana	[BICICLETA]
430	550	P Marcela	[ué quem não tem a bicicleta vai ficar sem]
431	551	AS Pedro	ah o:: ((apontando no livro e na mesa))
432	552	I Joana	[GRITAR NÃO]
433	553	P Marcela	isso mesmo a bicicleta
434	554	AS Pedro	((colando figura no livro))
435	555	P Marcela	presta atenção  ai hein nós chamamos de? bike
436	556	Alunos ouvintes	bike ((repetem))
437	557 558	AS Pedro	((coloca a cola na mesa)) ó:: ((apontando e mostrando para a colega ouvinte ao seu lado))
438	559	P Marcela	então repetindo comigo ó bike
439	560	AO+	bike ((repetem))
440	561	I Joana	BICICLETA
441	562 563	AS Pedro	((não olha; está olhando a colega ao lado dele))
442	564	AO+	bike ((repetem))
443	565	AS Pedro	ah:: ((apontando para uma figura))
444	566	P Marcela	[então como é bicicleta?]
445	567	AO+	[bike ((repetem))]
446	568	P Marcela	[bike]
447	569	I Joana	[[chama Pedro pelo queixo; olha para ele]]
448	570	P Marcela	[muito bem então vamos colar bike?]
449	571	AO+	[sim]
450	572	I Joana	[EI COLAR]
451	573	P Marcela	[então pode colar]
452	574	I Joana	[BICICLETA++]
453	575	AS Pedro	[uh::((não olha))]
454	576	I Joana	[BICICLETA++]
455	577 578	AS Pedro	[[olha para a intérprete e reclama batendo na mesa em cima do livro]]
456	579	I Joana	AQUI QUAL <sup>INTERROGATIVO</sup> BICICLETA
457	580	AS Pedro	((reclama batendo no livro))
458	581	P Marcela	quem não tem a bicicleta vai ficar sem
459	582 583	AO	((vai até a Marcela com o livro)) eu coleí em cima da bicicleta
460	584	P Marcela	ah ah bota em outro lugar coloca aqui ó
461	585	AS Pedro	((consegue colar no livro))
462	586	P Marcela	Não tem importância não
463	587	AO	((volta correndo para o seu lugar))
464	588	I Joana	BICICLETA++
465	589 590	AS Pedro	((continua colando; bate com força para firmar o que colou; coloca os pulsos sobre o livro;

	591		observa o AO cantarolando))
466	592	AO	mã mã mã:: ((cantarolando))
467	593 594	AO	((se aproxima novamente para a mesa de Marcela e pergunta)) ô tia onde tá a bicicleta?
468	595	P Marcela	bota bota um lá- bota em outro lugar
469	596	AO	((volta para o seu lugar))
470	597 598	AS Pedro	((observa com o dedo na boca a sua colega ouvinte em sua mesa colando)) 
471	599	AO+	((VVS))
472	600 601 602	I Joana	((olha o livro do AO e pega o livro de Pedro; tira o livro que estava embaixo de seus cotovelos; vê algo))
473	603 604	AS Pedro	((Pedro aponta algo que a intérprete está olhando em seu livro)) 
474	605 606	I Joana	(ô ( ) ((mostra para a professora o livro de Pedro)) 
475	607 608	P Marcela	não era aqui só que ele colou por cima >coloca em outro lugar pode colocar aqui<

476	609	I Joana	((retira a figurinha do local que Pedro colou))
477	610	AO+	((VVS))
478	611 612	AO	((uma AO se aproxima da intérprete para ver o que está fazendo no livro de Pedro; observa))
479	613 614	AS Pedro	((olha para a AO; faz um carinho na bochecha dela)) 
480	615	AO	((ri e se afasta))
481	616	AS Pedro	((ri)) EL@INTERROGATIVO ((pergunta para a AO))
482	617 618	I Joana	((conseguiu retirar a figura do espaço que estava no livro; pega a cola))
483	619	AO	tia
484	620	AO+	((VVS))
485	621 622	I Joana	((coloca a cola no espaço; realoca em outro espaço do livro como indicado pela P Marcela))
486	623	AS Pedro	((observa atentamente))
487	624	I Joana	((pega outra figurinha e passa cola))
488	625	P Marcela	Pietro::
489	626	AO	chato ((falando de Pietro))
490	627	AS Pedro	((olha para Marcela))
491	628 629	I Joana	((entrega a figurinha com cola na mão de Pedro)) COLAR BICICLETA
492	630	P Marcela	vamos pro próximo? vamos lá?
493	631	AS Pedro	ah::
494	632 633	I Joana	((vira o livro para que Pedro possa colar; aponta aonde colar))

No desenvolvimento da sua relação com Pedro, que iniciou de forma conturbada, com resistência por parte do aluno, Joana, agora que já conseguiu engajá-lo na interação com ela, reivindica para si uma identidade de autoridade e age de forma independente da aula, talvez também para não perder a atenção conquistada. Diferentemente do que a professora conduzia na sua interação com os alunos ouvintes, a intérprete sinalizou “BICICLETA” para Pedro,

369	477	I Joana	BICICLETA
-----	-----	---------	-----------

que reagiu com um olhar atento a ela e ao livro,

370	478 479	AS Pedro	((olha a sinalização e depois volta a olhar o papel))
-----	------------	----------	-------------------------------------------------------


emitindo sons,

372	481	AS Pedro	oh (.) oh
-----	-----	----------	-----------

se desalinhando, posteriormente com a intérprete ao iniciar um enquadre de brincadeira com a cola na mão.

382	493	AS Pedro	((não olha))
-----	-----	----------	--------------

384	495	AS Pedro	((volta a mexer no livro e com a cola na mão))
-----	-----	----------	------------------------------------------------


386	497 498	AS Pedro	<p>[[se irrita; vira de costas para a intérprete; sentado Pedro dança com a cola na mão]]</p> 
-----	------------	----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pedro se alinha e se desalinha na interação com a intérprete a todo momento, talvez porque ele queira também se engajar em outras interações, mas, de maneira geral, desde o início da aula, ele vem construindo sua relação com a intérprete naquele contexto. Às vezes demonstrando certa impaciência com esse processo de construção em que Pedro se alinha e desalinha, a intérprete acaba tolhendo sua autonomia, fazendo coisas por ele ou para ele, como podemos perceber nas sequências abaixo, que revelam também outro raro momento de interação entre a intérprete e a professora em mais um ato de confirmação, dessa vez para saber se Pedro havia colado a figura no lugar correto do livro.

474	605 606	I Joana	(ô) ( ) ((mostra para a professora o livro de Pedro))
-----	------------	---------	-------------------------------------------------------



A professora responde que não, e sugere uma possibilidade de reparo,

475	607 608	P Marcela	não era aqui só que ele colou por cima >coloca em outro lugar pode colocar aqui<
			

que a própria intérprete, em mais uma demonstração de dificuldade para deixar que Pedro atue autonomamente, executa,

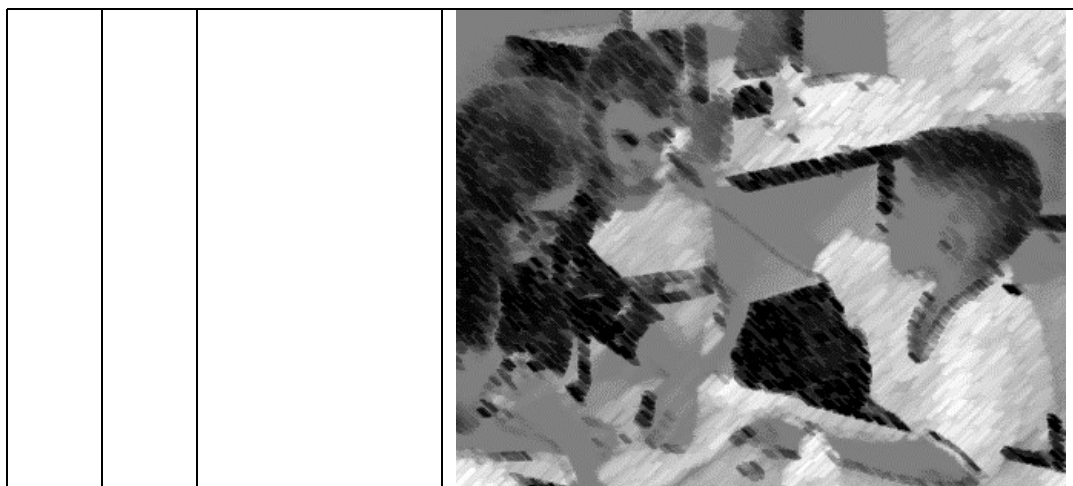
476	609	I Joana	((retira a figurinha do local que Pedro colou))
482	617 618	I Joana	((conseguiu retirar a figura do espaço que estava no livro; pega a cola))
485	621 622	I Joana	((coloca a cola no espaço; realoca em outro espaço do livro como indicado pela P Marcela))
487	624	I Joana	((pega outra figurinha e passa cola))

enquanto o aluno surdo só observa.

486	623	AS Pedro	((observa atentamente))
-----	-----	----------	-------------------------

Pedro, além de manter-se atento ao enquadre de reparo estabelecido com alinhamento entre a professora e a intérprete, como vimos acima, interage, paralelamente, em um alinhamento de afetividade com uma colega ouvinte

479	613 614	AS Pedro	((olha para a AO; faz um carinho na bochecha dela))
-----	------------	----------	-----------------------------------------------------





ao que ela reage com um sorriso tímido e distanciamento de Pedro.

480	615	AO	((ri e se afasta))
-----	-----	----	--------------------

Na medida em que a intérprete executa as ações por Pedro ou lhe facilita a execução de tal modo que ele não possa refletir sobre as suas ações naquele contexto de ensino/aprendizagem, torna-se improvável que ele construa conhecimentos, como podemos verificar nas linhas 635 e 636 abaixo, em que ele apenas cola o que a intérprete lhe deu nas mãos no local apontado por ela.

### Excerto 10 “AGORA BARCO”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
495	634	P Marcela	agora pega aí o bar-co >quem tá com o barco?<
496	635	AS Pedro	((Pedro coloca no espaço apontado pela intérprete))
	636		
497	637	AO	barco o barco tia
498	638	AO+	((VVS))
499	639	AO	barco:::
500	640	I Joana	AGORA BARCO
501	641	P Marcela	vocês tem o barco?
502	642	AS Pedro	ah:: ((aponta para o livro; mostra a figura para a intérprete))
	643		
503	644	I Joana	SIM ESS@ COLAR
504	645	P Marcela	o barco [em Inglês]
505	646	AS Pedro	[oh::]((pega abruptamente a cola e passa em cima do livro))
	647		
506	648	P Marcela	[nós chamamos de]
507	649	I Joana	[FALAR- EI EI]
508	650	AS Pedro	[((não olha))]
509	651	P Marcela	[boat]
510	652	I Joana	[((chama Pedro pelo queixo))]
511	653	AO	[boat]
512	654	AS Pedro	[((não olha para a Intérprete, mas olha para a boca da AO em sua frente))]
	655		

			
513	656	AO	[boat]
514	657	P Marcela	[>repetindo comigo ó<]
515	658	I Joana	[((chama-o acenando na frente do seu rosto))]
516	659	AS Pedro	[uh:::]
517	670	AO+	[boat ((repetem))]
518	671	I Joana	[EI EI]
519	672	P Marcela	[>então vamos colar o barco aí no quadrinho?<]
520	673	I Joana	[((chama pelo queixo))]
521	674	AS Pedro	[((olha para Marcela e não para a intérprete))]
522	675	I Joana	INGLÊS. EI
523	676	AS Pedro	((não olha; observa o que a AO está fazendo))
			
524	677 678	I Joana	((desiste de sinalizar; aproxima as tampinhas das garrafinhas de cola))
525	679 680	AS Pedro	((olha para o que a AO está fazendo; olha para o seu livro e coloca cola na figurinha))
526	681 682	I Joana	((arruma a tesoura na mesa; arruma o livro do AO; observa Pedro colocando cola))
527	683	AS Pedro	((coloca cola na figurinha, mas pingando))
528	684	I Joana	POUCO <sup>DIMINUTIVO</sup> ((levanta a cola))
529	685	AO+	((VVS)) (0.7)
530	686	P Marcela	boat
531	687 688 689	AS Pedro	((continua passando a cola na figura)) (0.2) oh:: AQUI <sup>AFIRMATIVO</sup> ((apontando para o local que vai colar))
532	690	I Joana	MUITO-BEM <sup>+++</sup>



533	691	AS Pedro	((ri e cola))
534	692	I Joana	BARCO BARCO
535	693 694	P Marcela	se você perdeu o seu barco tem alguém que perdeu o barco aí?
536	695 696	AS Pedro	((bate com o pulso em cima do desenho para firmar a cola))

Ainda assim, nesse processo, em meio a conflitos, alinhamentos, desalinhamentos e enquadres simultâneos com várias estruturas de participação que se fazem e desfazem a todo momento, a intérprete busca coconstruir com Pedro conhecimentos em Libras, ao sinalizar os itens que a professora ensina oralmente para a turma em Inglês. Pedro ainda está em fase de aquisição da Libras. Assim, a intérprete passa a desempenhar um papel que vai além da interpretação. Eles coconstruem conhecimentos em Libras, tanto de forma espontânea, na medida em que a intérprete utiliza a Libras para se comunicar com ele, como de maneira formal, na medida em que ela sinaliza os itens da aula, fazendo-o repetir os sinais, e associando-os às imagens correspondentes no livro, construindo, assim, significados em Libras e sobre a Libras com ele.

Podemos observar um momento em que esse tipo de construção acontece entre as linhas 640 e 644, quando a intérprete sinaliza “BARCO” (em um momento de interpretação do que a professora estava explicando)

500	640	I Joana	AGORA BARCO
-----	-----	---------	-------------

## e Pedro aponta para a figura do barco em seu livro

502	642 643	AS Pedro	ah:: ((aponta para o livro; mostra a figura para a intérprete))
-----	------------	----------	-----------------------------------------------------------------

ao que a intérprete, nesse momento atuando na capacidade de professora de Libras na sua relação com Pedro, reage com uma avaliação positiva em Libras.

503	644	I Joana	SIM ESSÊ COLAR
-----	-----	---------	----------------

Momentos em que Pedro se desalinha com a intérprete costumam estar associados a momentos em que ele tenta se engajar em outras interações, observando ações dos colegas, por exemplo. Como vimos no capítulo 6, em que a intérprete educacional não estava presente na cena de interação, Pedro costuma observar muito e reproduzir comportamentos. Como não ouve as instruções da professora, ele constrói conhecimentos através das observações que faz dos gestos e comportamentos dos outros participantes.

Nesse momento em que a intérprete está presente, ele parece sentir-se compelido a se engajar em uma interação com ela, quando quer, na realidade, manter as interações nas quais ele costumeiramente se engaja quando está nas aulas de Inglês. Talvez isso justifique sua resistência em se alinhar com a intérprete, elemento que o torna diferente dos outros também naquele espaço.

Pedro é o único que tem alguém do lado, se comunicando com ele de uma forma através da qual os outros não se comunicam, lhe dizendo o que fazer e como fazer. Ele demonstra, por vezes, sentir a necessidade de observar os colegas e verificar se está fazendo o mesmo que eles, buscando uma confirmação sobre a execução das atividades com alguém diferente daquela que dita regras só para ele. Podemos observar tal comportamento nas linhas 676, 679-680, quando a intérprete busca um alinhamento com ele, mas desiste porque ele está observando o colega do lado.

523	676	AS Pedro	((não olha; observa o que a AO está fazendo))
			

525	679 680	AS Pedro	((olha para o que a AO está fazendo; olha para o seu livro e coloca cola na figurinha))
-----	------------	----------	-----------------------------------------------------------------------------------------

Nesse momento Pedro age autonomamente, passando a cola na figura,

527	683	AS Pedro	((coloca cola na figurinha, mas pingando))
-----	-----	----------	--------------------------------------------


mas se alinha à intérprete quando ela pede que ele passe pouca cola,

528	684	I Joana	POUCO <sup>DIMINUTIVO</sup> ((levanta a cola))
-----	-----	---------	------------------------------------------------

ao que ele atende com atenção, solicitando, posteriormente, confirmação da intérprete sobre o local correto para colar, fazendo gestos de apontamento.

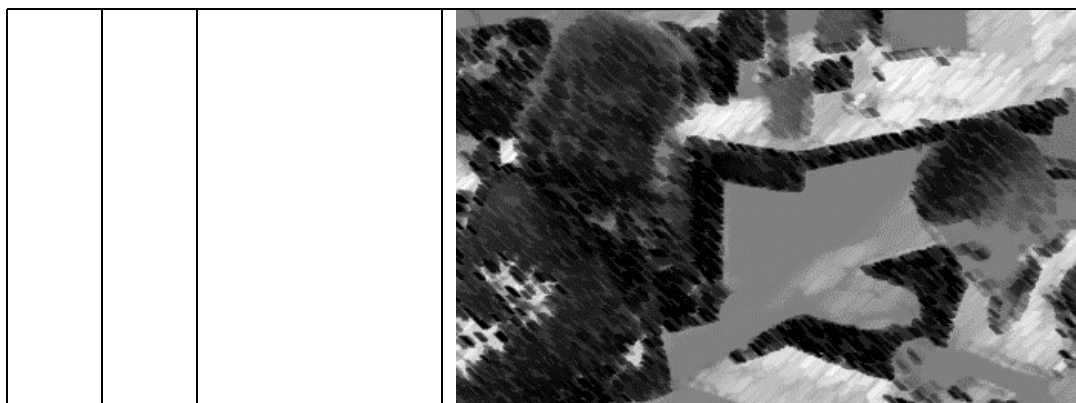
531	687 688 689	AS Pedro	((continua passando a cola na figura)) (0.2) oh:: AQUI <sup>AFIRMATIVO</sup> ((apontando para o local que vai colar))
-----	-------------------	----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pedro reage com um sorriso (linha 691) após o *feedback* positivo de Joana (linha 690).

532	690	I Joana	MUITO-BEM+++ 
533	691	AS Pedro	((ri e cola))

Esses comportamentos demonstram que Pedro construiu conhecimentos acerca daquele processo de ensino/aprendizagem. A forma autoritária com que Joana lidou com Pedro mais acima, quando lhe deu a figura já com cola, apontando onde ele deveria colar, parece ter contribuído para essa construção de Pedro, que demonstrou ter construído conhecimentos acerca da ação e da interação com a intérprete. Por fim, Joana reforça o aprendizado daquele item com Pedro, sinalizando para ele em Libras.

534	692	I Joana	BARCO BARCO
-----	-----	---------	-------------






Na esteira dessa coconstrução de conhecimentos entre Pedro e a intérprete, o excerto 11 abaixo evidencia o alinhamento entre eles no enquadre “aula de Libras”, em uma estrutura de participação em que a intérprete assume o papel de professora de Libras, paralelamente ao enquadre “aula de Inglês”, em alinhamento entre a professora de Inglês e os alunos ouvintes, que revelam outra estrutura de participação.




É possível perceber, no excerto 11 abaixo, que Pedro toma como referência de autoridade a intérprete e coconstrói com ela conhecimentos em Libras e sobre a Libras, envolvendo os itens ensinados em Inglês pela professora, que, em outro enquadre só interage com os alunos ouvintes, tendo deixado o aluno surdo por conta da intérprete educacional.


### Excerto 11

#### [ÔNIBUS u u bu bu bu]


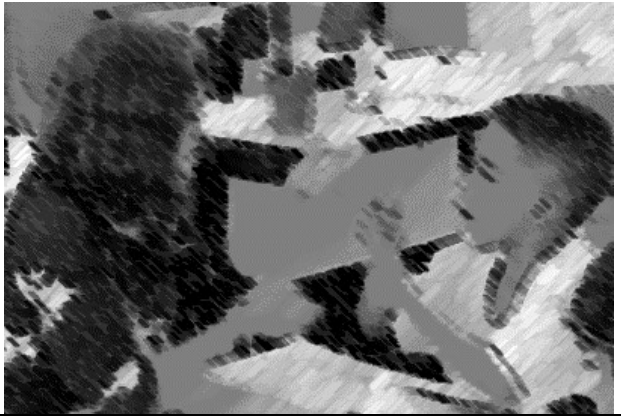
Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
537	697 698	I Joana	[>ESS@ CARRO AQUI< ((apontando para o desenho no livro))]
538	699 700	AS Pedro	[((olha a sinalização e para aonde ela aponta))]
539	701	P Marcela	[>todo mundo com o boat barco aí?<]
540	702	I Joana	[CARRO++ ((aponta para o desenho))]
541	703	AS Pedro	((olha a sinalização e para o desenho))
542	704 705	I Joana	VOCÊ ((solicitando que faça o sinal do desenho))
543	706 707	AS Pedro	CARRO oh::: ((faz em Libras e simula dirigindo o carro))

			
544	708	I Joana	[CARRO]
545	709	AS Pedro	[CARRO oh:::]
			
546	710	I Joana	[CARRO] ((mostra outro desenho no livro))
547	711	AS Pedro	((olha para aonde a intérprete está apontando))
	712		CARRO oh::: nãñã ((faz em Libras e simula dirigindo o carro))
	713		
548	714	I Joana	((aponta para o desenho)) [ÔNIBUS]
	715	AS Pedro	[ÔNIBUS uh:::]
			
549	716	I Joana	[ÔNIBUS]
550	717	AS Pedro	[ÔNIBUS u u bu bu bu]
551	718	I Joana	[ONIBUS]
552	719	AS Pedro	[ONIBUS]
553	720	I Joana	[ONIBUS]

			
554	721	AS Pedro	Uh::
555	722 723	I Joana	((aponta para uma figura no livro solicitando o sinal))
556	724	AS Pedro	((olha para a figura)) OK
	725		 AH ((se lembra)) u u u u NAVIO
557	724	I Joana	[NAVIO++]
558	725	AS Pedro	[NAVIO++ u u u]
			

559	726	AO+	[[ (VVS) ]]
560	727	P Marcela	[é mais ainda não falei o outro]
561	728	I Joana	((apontando para outra figura no livro))
562	729 730 731 732	AS Pedro	((se concentra para lembrar o sinal)) uuu u u ((abrindo os braços e simulando um avião, mas faz o sinal de avião, no entanto, com as duas mãos))
563	733	I Joana	AVIÃO ((corrige em Libras)) 
564	734	AS Pedro	uuu u u AVIAO
565	735	I Joana	AVIAO
566	736 737	AS Pedro	AVIAO ((fazendo o movimento de um avião até pousar))


Joana revisa os itens com Pedro, apontando para as figuras que colaram no livro e sinalizando para que ele repita.

540	702	I Joana	[CARRO++ ((aponta para o desenho))]
541	703	AS Pedro	((olha a sinalização e para o desenho))
542	704 705	I Joana	VOCÊ ((solicitando que faça o sinal do desenho))
543	706 707	AS Pedro	CARRO oh::: ((faz em Libras e simula dirigindo o carro)) 
544	708	I Joana	[CARRO]
545	709	AS Pedro	[CARRO oh:::] 
546	710	I Joana	[CARRO] ((mostra outro desenho no livro))

Em seguida ela aponta para as figuras do livro, solicitando que ele faça as sinalizações correspondentes.

548	714	I Joana	((aponta para o desenho)) [ÔNIBUS]
	715	AS Pedro	[ÔNIBUS uh::]
			
549	716	I Joana	[ÔNIBUS]
550	717	AS Pedro	[ÔNIBUS u u bu bu bu]
551	718	I Joana	[ONIBUS]
552	719	AS Pedro	[ONIBUS]
553	720	I Joana	[ONIBUS]
			
554	721	AS Pedro	Uh::

Nesse momento Pedro e Joana estão totalmente alinhados e engajados em uma interação particular, alheios ao que acontece ao seu redor, com um contato visual intenso, como podemos observar nas imagens que acompanham as transcrições, como podemos perceber também nas sequências abaixo.

561	728	I Joana	((apontando para outra figura no livro))
562	729	AS Pedro	((se concentra para lembrar o sinal))
	730		uuu u u ((abrindo os braços e simulando um
	731		avião, mas faz o sinal de avião, no entanto,
	732		com as duas mãos))
563	733	I Joana	AVIÃO ((corrige em Libras))
			







564	734	AS Pedro	uuu u u AVIAO
565	735	I Joana	AVIAO
566	736 737	AS Pedro	AVIAO ((fazendo o movimento de um avião até pousar))



Na linha 728, Joana, ao invés de fazer o sinal e pedir que ele repita, solicita que ele faça o sinal, em um alinhamento de verificação da aprendizagem. Ainda nesse enquadre, Joana, ao perceber que Pedro não se lembrava do sinal de “avião” (linhas 729 a 732) faz um reparo (linha 733), alinhamento ao qual Pedro adere (linhas 734, 736 e 737) nessa estrutura de participação em que ele assume seu papel de aprendiz de Libras na sua relação com Joana, que, por sua vez, assume seu papel de professora de Libras naquele enquadre.



Os dois enquadres interativos apresentados nesse excerto (aula de Inglês entre a professora de Inglês e os alunos ouvintes e aula de Libras entre a intérprete e o aluno surdo) convergem para um mesmo ponto quando, na interação entre a professora e os alunos ouvintes e, na interação entre a intérprete e o aluno surdo, o item trabalhado é o mesmo: avião. Vejamos a continuidade no excerto abaixo.

### Excerto 12 “MUITO-BEM PARABÉNS”


Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
567	738	P Marcela	[e por último]
568	739	I Joana	[((aponta para outra figura no livro))]
569	740	AS Pedro	[((olha para a figura))]
570	741	P Marcela	[quem tem aí o avião?]
571	742	AO+	[eu:: ((VVS)) eu não::] ((respondem animados))
572	743	I Joana	QUAL INTERROGATIVO
573	744	AS Pedro	[AVIAO]
574	745	I Joana	[PERDER] 
575	746	P Marcela	[hum teve gente que perdeu né?]
576	747	AS Pedro	[((olha para o livro; coça o cabelo))]
577	748	P Marcela	[quem não perdeu]
578	749	AS Pedro	[((bate no seu livro em cima mesa))]
579	750	P Marcela	[cola aí o avião] que a gente chama de airplane
580	751	I Joana	[EI AQUI ((apontando para a figura))]
581	752	AS Pedro	[((olha para a figura apontada))]
582	753	P Marcela	[airplane]
583	754	I Joana	[VOCÊ PERDER]
584	755	AS Pedro	[uh::: AVIAO ((bate na mesa chateado))]

			
585	756	I Joana	AVIAO PERDER
586	757	AS Pedro	((bate na mesa inconformado)) 
587	758	I Joana	PERDER PERDER ÔNIBUS
588	759 760	AS Pedro	[[((observa a sinalização; se levanta; vai até a mesa de Marcela)) ah:: ((olha algo na mesa))]
589	761	I Joana	[[((ri)]]
590	762	P Marcela	[toma toma pra você] 
591	763	AS Pedro	[êh:::: ((sai pulando de felicidade))]

			
592	764	I Joana	CONSEGUIR [EI EI]
593	765 766	AS Pedro	[OK] ((olha para Marcela e faz um sinal de positivo para Marcela))
	767		
			((senta)) oh?
594	768 769	I Joana	((apontando em vários lugares do livro para ele responde onde colar))
595	770	AS Pedro	((olha em que parte vai colar))
596	771	I Joana	ONDE <sup>INTERROGATIVO</sup>
597	772	AS Pedro	AQUI ohh::
598	773	I Joana	MUITO-BEM PARABÉNS ((rir contente))
599	774	AS Pedro	((feliz; começa a colar))
600	775	P Marcela	ok? sim ou não? ((pergunta para AO))
601	776	AO+	não ((VVS)) sim
602	777	AS Pedro	((termina de colar))
603	778	I Joana	PARABÉNS
604	779 780	AS Pedro	UHU ((comemora; bate na mesa demonstrando a conclusão))

			
605	781	I Joana	[EI SORTE]
606	782	P Marcela	[sim ou não]
607	784	I Joana	[EI SORTE PROFESSOR@ 3 <sup>S</sup> DAR <sup>1</sup> S OUTR@]
608	785	P Marcela	[todo mundo colou tudo?]
609	786	AO	[sim]
610	787 788	AO	[((um AO se aproxima da mesa de Marcela e mostra o seu livro))]
611	789	P Marcela	[muito bem]
612	790	I Joana	[BOM]
613	791	P Marcela	[>deixa o livro aberto<]
614	792	AO	[eu não perdi nada]
615	793	P Marcela	[parabéns]
616	794 795	AS Pedro	PROFESSOR@ ((se levanta e vai até a mesa de Marcela)) aô aô
617	796	P Marcela	((gesticula)) 
618	797	AS Pedro	((ri e vai até a mesa de materiais))

A intérprete sinaliza para Pedro que ele perdeu seu avião,


574	745	I Joana	[PERDER] 
-----	-----	---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------


583	754	I Joana	[VOCÊ PERDER]
-----	-----	---------	---------------

585	756	I Joana	AVIAO PERDER
-----	-----	---------	--------------

ao que ele reage gesticulando, demonstrando inconformação e chateação.

578	749	AS Pedro	[((bate no seu livro em cima mesa))]
-----	-----	----------	--------------------------------------


584	755	AS Pedro	[uh:: AVIAO ((bate na mesa chateado))] 
-----	-----	----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

586	757	AS Pedro	((bate na mesa inconformado)) 
-----	-----	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ele se dirige à mesa da professora e emite um som incompreensível ao ver uma figura de avião em sua mesa.

588	759 760	AS Pedro	[((observa a sinalização; se levanta; vai até a mesa de Marcela)) ah:: ((olha algo na mesa))]
-----	------------	----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Marcela entregou-lhe a figura do avião,

590	762	P Marcela	[toma toma pra você] 
-----	-----	-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ao que ele reage com comemoração.

591	763	AS Pedro	[êh::: ((sai pulando de felicidade))] 
-----	-----	----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Essa interação foi espontânea e não mediada pela intérprete, caracterizando uma prática interacional gestual repleta de significação. Pedro tenta oralizar, mas os sons que emite não são compreensíveis. Dessa maneira, entende-se que seus gestos, olhar, bem como expressões facial e corporal, como podemos observar nas imagens que acompanham as transcrições, comunicam tanto quanto as palavras ou os sinais. Como nos esclarece Kendon (1973), na interação humana há um conjunto de aspectos gestuais que são significativos para um determinado grupo. Essa significação é coconstruída na interação e tornam-se relevantes para a compreensão da mesma.

Após sua ida espontânea à mesa da professora para solucionar a questão da figura que ele perdeu, Pedro se engaja novamente em uma interação com a intérprete na execução da atividade proposta,

596	771	I Joana	ONDE <sup>INTERROGATIVO</sup>
597	772	AS Pedro	AQUI ohh::
598	773	I Joana	MUITO-BEM PARABÉNS ((rir contente))
599	774	AS Pedro	((feliz; começa a colar))

demonstrando competência comunicativa em diferentes situações, enquadres e estruturas de participação, com discernimento acerca da necessidade de alternar códigos dependendo do seu interlocutor, bem como autonomia e capacidade para a resolução de problemas.

Nesse momento, Joana mantém a estrutura de participação em alinhamento com Pedro em posição de autoridade e verificadora da sua aprendizagem, como podemos ver na linha 773, em que ela avalia,

positivamente, a atuação de Pedro na linha 772, que, por sua vez, entende seu papel nesse enquadre e comemora o seu acerto (linha 774).

Os excertos 13 a 19 a seguir correspondem ao momento da aula em que a professora inicia novo enquadre: atividade de colorir no livro. Toda a atividade é guiada por ela, na medida em que esse momento também se caracteriza como um momento de coconstrução de conhecimentos em Inglês, pois ela revisa oralmente os itens lexicais aprendidos anteriormente (meios de transporte e cores), acrescentando outros conceitos necessários à realização da atividade, como *big* e *small*.

Registrei em notas de campo minha análise da página do livro contendo tal atividade e constatei que, nessa página, bem como em todo o livro do primeiro ano, não há língua escrita, mas apenas imagens. Todas as instruções vêm separadamente no livro do professor para que ele conduza tudo oralmente com os alunos, que, como já vimos anteriormente, ainda não têm contato com a escrita na língua estrangeira.



Sobre a atividade desenvolvida nas próximas sequências, a página do livro apresenta os meios de transporte, em versão preto e branco, e em tamanhos grandes e pequenos. Cada meio de transporte se apresenta em uma versão grande e uma versão pequena. Em cada um dos excertos a seguir (13 a 19), a professora pede que os alunos pintem de uma cor específica um dos meios de transporte, especificando se é o grande ou o pequeno que ela deseja que eles pintem.

Ao dar as suas instruções, ela fala os itens em Inglês, sempre buscando uma confirmação em Língua Portuguesa acerca da compreensão dos alunos, garantindo que eles realizem a atividade da forma esperada. Durante esse processo, a intérprete trabalha com Pedro na coconstrução de conhecimentos acerca dos mesmos itens e conceitos, mas em Libras, traduzindo para essa língua os itens pronunciados pela professora em Inglês.


### Excerto 13

#### “small bus”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
719	929 930	P Marcela	então olha só sh:: nós temos aqui ó ((levanta o livro novamente para mostrar a turma)) car::
720	931	AO+	car::: (repetem)
721	932	P Marcela	certo? bus:::
722	933	AO+	bus::: (repetem)
723	934	P Marcela	hã:: bike::
724	935	AO+	bike::: (repetem)
725	936	P Marcela	boat
726	937	AO+	boat::: (repetem)
727	938	P Marcela	airplane


728	939	AO+	airplane (repetem))
729	940	AS Pedro	((volta correndo e senta no seu lugar))
730	941 942	P Marcela	muito bem. >que são aqueles que nós aprendemos que ficou só faltando<
731	943	I Joana	((volta para o lugar))
732	944	P Marcela	ficou faltando um aqui (qual é o nome?)
733	945	AO	( )
734	946	P Marcela	qual é o:: transporte que tá faltando?
735	947	I Joana	AQUI ((apontando para o livro)) ÔNIBUS
736	948	AS Pedro	((olha a sinalização))
737	949	AO+	((gritam respondendo))
738	950	AS Pedro	[[((olha para a AO gritando ao responder))]]
739	951	P Marcela	[não o barco tem]
740	952	AS Pedro	[[((levanta a mão para marcela))]] 
741	953	AO+	((VVS; gritam juntos respondendo))
742	954	P Marcela	olha só alguns
743	955	AO	não é meu
744	956	P Marcela	[sh:::]
745	957	AS Pedro	[[((olha para a AO do seu lado))]]
746	958 959	P Marcela	olha só alguns ali das figuras elas são [grandes]
747	960 961	AS Pedro	[[((levanta o dedo)) ah::]] ((se levanta e vai até Marcela] ah::
748	962 963	AO	[[((se levanta e vai até Marcela junto com Pedro))]]
749	964	I Joana	[[((o segura pelos braços))]]
750	965 966	AS Pedro	ESPERAR ah:: ANIMAL LÁ ((apontando para o quadro)) oh:::
751	967	P Marcela	[e outras são-]
752	969	I Joana	[[((se levanta e o puxa pelo braço))]]
753	970	AO	[[((pede algo))]]
754	971	I Joana	[SABER SABER]
755	972	AS Pedro	[[((aponta para o livro e olha para o quadro))]]
756	973 974	P Marcela	[não. eu quero você sentado não quero que ninguém me interrompa mais] 



757	975	I Joana	SENTAR <sup>+++</sup> ENTENDER <sup>INTERROGATIVO</sup> [EI]
758	976	AS Pedro	[LÁ]
759	977 978	I Joana	[PROFESSOR@] NÃO-
760	979	P Marcela	ENTENDER EL@ LIBRAS VOCÊ
761	980 981	AS Pedro	[Dico e Vitor]
762	982	I Joana	[ah:::: ((dificionando a boca para a professora))]
763	983 984	AS Pedro	[EI PROFESSOR@ FALAR NÃO]
764	985	P Marcela	[ah:::: ((dificionando a boca para a professora))]
765	986	AO	[vol-ta pa-ra o lu-gar]
766	987	I Joana	[tô sentado]
767	988 989	AS Pedro	EI APRENDER
768	990 991	I Joana	((olha para outro lado; finge que não está vendo))
769	992 993	P Marcela	EI APRENDER ((encara Pedro)) APRENDER LIBRAS LIBRAS
770	994	AS Pedro	((sai da frente da sala e vai em direção ao final da sala))
771	995	P Marcela	((acompanha para onde Marcela vai))
772	996 997	I Joana	então nós temos aí os desenhos [que são]
773	998	P Marcela	[EI EI EI EI]
774	999	I Joana	((cutuca))
775	1000	P Marcela	[os desenhos que são ó presta atenção ó]
776	1001	AO+	[EI EI EI]
777	1002	I Joana	big ((gesticula))
778	1003 1004	AS Pedro	big ((repetem))
779	1005	P Marcela	[EI]
780	1006 1007	AS Pedro	[oh:: ((reclama; volta a olhar o livro; não olha para a intérprete))]
781	1008	P Marcela	[e os que são ó ((faz a gesticulação)) small]
782	1009	AS Pedro	[oh:: ((se levanta e vai correndo atrás de Marcela com a cola na mão))]
783	1010 1011	P Marcela	[big-]
784	1012	AS Pedro	[oh:: ((mostrando a cola))]
785	1013	P Marcela	[e small ((pega a cola; entrega outra cola para Pedro))]
786	1014	I Joana	((senta novamente))
787	1015	P Marcela	então presta atenção
788	1016	AS Pedro	ATENÇÃO ((apontando para o livro)) DESENHO
789	1017	P Marcela	[eu vou dizer pra vocês]
790	1018	AS Pedro	[((bate com a mão em cima do livro))]
791	1019	I Joana	[se- sh:::]
792	1020	P Marcela	[((continua batendo em cima do livro))]
793	1021	AS Pedro	[((intérprete segura os braços dele))]
794	1022	P Marcela	[se o transporte]
795	1023	I Joana	[((continua batendo))]
796	1024	P Marcela	[que vocês vão pintar]
797	1025	I Joana	[((segura novamente os braços de Pedro))]
798	1026	AS Pedro	[é big ou]
799	1027	P Marcela	[TRANSPORTE]
800	1028 1029	AS Pedro	[((olha para Marcela))]
801	1030	I Joana	[small]
802	1031	P Marcela	[((faz pirraça e bate mais forte na mesa))] ah:: ((negando))
803	1032	AS Pedro	
801	1030	I Joana	[EI PINTAR PINTAR]
802	1031	P Marcela	[eu vou falar qual é o transporte]
803	1032	AS Pedro	[((não olha))]

804	1033	P Marcela	[e qual é a cor para pintar]
805	1034 1035	AS Pedro	[(( cantarolando e dançando na cadeira)) tá bom?]
806	1036	I Joana	[PINTAR PINTAR]
807	1037	P Marcela	[vamos lá?]
808	1038	AS Pedro	[((não olha e ri))]
809	1039	P Marcela	então primeiro ó vocês [vão pintar]
810	1040	I Joana	[PRIMEIRO PINTAR]
811	1041 1042	AS Pedro	[((não olha; finge que não vê; vira para o outro lado))]
812	1043	P Marcela	[color small bus]
813	1044	AO	[small bus]
814	1045	AS Pedro	[((rindo))]
815	1046	I Joana	[PINTAR]
816	1047	P Marcela	[o que é o small bus?]
817	1048	AO	é um pequeno:: ô::nibus
818	1049	P Marcela	hã? muito bem é um ônibus- qual o ônibus, hum?
819	1050	AO	pequeno
820	1051 1052	P Marcela	pequeno. eu vou falar agora qual a cor que vocês vão hein a cor é
821	1053	I Joana	((boceja)) EI EI
822	1054	P Marcela	[black. o que que é black?]
823	1055	I Joana	[EI PINTAR]
824	1056	AS Pedro	[((olha))]
825	1057	I Joana	[TRANSPORTE]
826	1058 1059	P Marcela	[hã? ((coloca o dedo no ouvido, solicitando que os AO repitam))]
827	1060	AO+	[preto:::] ((repetem))
828	1061 1062 1063	AS Pedro	[((levanta o dedo; se levanta abruptamente e vai até Marcela; fica com o dedo levantado em frente Marcela))]
829	1064 1065 1066	P Marcela	[((não dá atenção a Pedro)) preto:: >então a gente já viu que é um (objeto) pequeno de? preto]
830	1067	I Joana	[((puxa Pedro pelos braços))]
831	1068	AS Pedro	[((continua de braço esticado))] uh:: jaun::
832	1069	I Joana	[((coloca ele sentado))] NÃO-ENTENDER
833	1070	AS Pedro	((sai correndo))
834	1071	P Marcela	agora pode
835	1072	AO+	((vão correndo na mesa de materiais))
836	1073 1074	P Marcela	não ((Marcela vai em direção a mesa de materiais))
837	1075	AS Pedro	oh::: oh::((grita))
838	1076	I Joana	((vai até a mesa de materiais))
839	1077	AO	tia posso usar ( ) colorido?
840	1078	P Marcela	não eu falei ( ) pre::to
841	1079	AS Pedro	oh::::
842	1080	AO+	((VVS))
843	1081 1082	P Marcela	não só o pequeno eu tô falando o ônibus pequeno::
844	1083	AO+	((VVS))
845	1084	P Marcela	aff
846	1085 1086	AS Pedro	oh:::(puxando a caixinha de lápis de cores para si em disputa com Isabela)
847	1087 1088	P Marcela	presta atenção olha só vocês ficam conversando na hora que eu [tô falando]
848	1089 1090	AS Pedro	[oh:::] ((concentrado ao escolher o lápis de cor))
849	1091	I Joana	((senta))
850	1092 1093	P Marcela	e não presta atenção. olha só- rei presta atenção [small bus é]
851	1094	AS Pedro	[oh:::] ((buscando lápis de cor))
852	1095	P Marcela	o ônibus pe-que-no [não é o gran-de]
853	1096	I Joana	((toca em Pedro)) [ÔNIBUS PINTAR PINTAR]
854	1097	P Marcela	[achou]
855	1098 1099	AS Pedro	((olha para a Isabela ao seu lado para o que está fazendo))
856	1100	P Marcela	((vai até Isabela)) Isabela?
857	1101	AO Isabela	hã?
858	1102	AS Pedro	((olha para Marcela))
859	1103	P Marcela	black o que que é black?

860	1104	AS Pedro	((bate na mesa em reclamação))
861	1105	AO Isabela	esse? ((mostra))
862	1106	P Marcela	((coloca as mãos na cintura))
863	1107	I Joana	((fazendo um sinal de negação para Isabela))
864	1108	P Marcela	(mas) é verde
865	1109 1110	AS Pedro	oh:: ((se levanta abruptamente)) ESPERAR ((segura nos braços de Marcela))
866	1111	P Marcela	o que que é black?
867	1112	AS Pedro	((passa correndo e gritando pela sala))
868	1113 1114	AO Isabele	((disputa entre Isabele e AO com a caixinha; mexe na caixinha de lápis de cor))
869	1115 1116 1117 1118 1119	P Marcela	psiu olha só ((mexe na caixinha; tira a caixinha da mão dos dois AO; bate com a caixinha na mesa)) >senão não vou emprestar mais nada a ninguém< vai ficar aqui o pote ((bate o pote na mesa))
870	1120	AO+	((ambos voltam a mexer no pote delicadamente))
871	1121	AO Isabela	aqui o black
872	1122 1123	P Marcela	((volta para a sua mesa; olha o relógio; bebe água)) (10.0)
873	1124	AS Pedro	eh:::
874	1125	I Joana	((se levanta e vai atrás de Pedro))
875	1126	AS Pedro	eh:: ((volta para a sua cadeira))
876	1127	I Joana	EI EI NÃO-PODER. EI
877	1128	AS Pedro	((olha, mas começa a pintar))
878	1129	I Joana	((pega o lápis verde da mão de Pedro))
879	1130	AS Pedro	[ah:::]
880	1131	I Joana	[NÃO-PODER]
881	1132	P Marcela	[não]

882	1133	I Joana	[NÃO NÃO]
883	1134	AS Pedro	[ahh::] ((vira o rosto))
884	1135	P Marcela	[NÃO não] ó ((pega o lápis de cor)) NÃO
885	1136	I Joana	((buscando no pote o lápis de cor preto))
886	1137	P Marcela	[cadê] ((buscando na caixa))
887	1138	AS Pedro	[ah::]
888	1139 1140	P Marcela	((encontra a cor preta; chama Pedro)) ei esse aqui. [é esse.]
889	1141	AS Pedro	[ah::] ((pula na cadeira; pega o lápis))
890	1142	P Marcela	aqui ((apontando para o livro de Pedro))
891	1143	I Joana	EI ÔNIBUS PEQUEN@
892	1144	AS Pedro	Ah::: ((reclama; pinta))
893	1145	I Joana	PRET@
894	1146 1147	AS Pedro	((pinta fazendo bico)) (0.6) ah::: ((reclama e deixa de pintar; vira de costas))
895	1148	I Joana	PARABENS
896	1149	AS Pedro	((olha para a intérprete))
897	1150	AO Isabela	PARABENS
898	1151	AS Pedro	((volta a olhar o livro)) oh::: AQUI LEGAL/OK 
899	1152	I Joana	PARABENS
900	1153	P Marcela	E aí pintaram?
901	1154	AS Pedro	((levanta o dedo; se levanta; vai até Marcela))
902	1155	P Marcela	pintaram?
903	1156	I Joana	((chama Pedro; se levanta))
904	1157	P Marcela	↑senta lá Pedro
905	1158	AS Pedro	((senta sem graça)) ah:::
906	1159	P Marcela	espera não
907	1160	I Joana	SENTAR SENTAR
908	1161	AS Pedro	((ri))

No excerto 13 acima a professora toma o turno 719 para explicar a atividade,

719	929 930	P Marcela	então olha só sh:: nós temos aqui ó ((levanta o livro novamente para mostrar a turma))car::
-----	------------	-----------	---------------------------------------------------------------------------------------------

mas só consegue chegar a iniciar a sua explicação no turno 787 por conta dos conflitos envolvendo Pedro.

787	1015	P Marcela	[eu vou dizer pra vocês]
-----	------	-----------	--------------------------

Nesse novo enquadre, a intérprete volta a encontrar dificuldades no seu alinhamento com Pedro. Interessante notar que a intérprete assume, muitas vezes o papel de professora de Libras, o que fica bastante evidente nas linhas 990 e 991 abaixo quando ela chama Pedro para aprender Libras com ela em uma tentativa de conseguir seu alinhamento no enquadre aula.

768	990 991	I Joana	EI APRENDER ((encara Pedro)) APRENDER LIBRAS LIBRAS
-----	------------	---------	-----------------------------------------------------

Mas Pedro parece provocá-la intencionalmente.

808	1038	AS Pedro	[((não olha e ri))]
-----	------	----------	---------------------

811	1041 1042	AS Pedro	[((não olha; finge que não vê; vira para o outro lado))]
-----	--------------	----------	----------------------------------------------------------

814	1045	AS Pedro	[((rindo))]
-----	------	----------	-------------

ao que ela reage com ações mais agressivas, demonstrando impaciência,

830	1067	I Joana	[((puxa Pedro pelos braços))]
-----	------	---------	-------------------------------

832	1069	I Joana	[((coloca ele sentado))] NÃO-ENTENDER
-----	------	---------	---------------------------------------

o que aparenta estimular ainda mais os desalinhamentos de Pedro com ela, fazendo-o buscar alinhamentos de brincadeira e conflito.

833	1070	AS Pedro	((sai correndo))
-----	------	----------	------------------

837	1075	AS Pedro	oh:::: oh::((grita))
-----	------	----------	----------------------

841	1079	AS Pedro	oh::::
-----	------	----------	--------

846	1085 1086	AS Pedro	oh::((puxando a caixinha de lápis de cores para si em disputa com Isabela))
-----	--------------	----------	-----------------------------------------------------------------------------

848	1089 1090	AS Pedro	[oh::] ((concentrado ao escolher o lápis de cor))
-----	--------------	----------	---------------------------------------------------

851	1094	AS Pedro	[oh::::] ((buscando lápis de cor))
-----	------	----------	------------------------------------

855	1098 1099	AS Pedro	((olha para a Isabela ao seu lado para o que está fazendo))
-----	--------------	----------	-------------------------------------------------------------

Joana começa a tentar resgatar o alinhamento com Pedro na linha 1036, sinalizando que ele vai pintar, atividade essa em que ele geralmente se engaja com prazer, mas ele só se alinha novamente com a intérprete na linha 1056, ao estabelecer contato visual com ela.

806	1036	I Joana	[PINTAR PINTAR]
-----	------	---------	-----------------

815	1046	I Joana	[PINTAR]
-----	------	---------	----------

823	1055	I Joana	[EI PINTAR]
-----	------	---------	-------------

824	1056	AS Pedro	[((olha))]
-----	------	----------	------------

Ao compreender que a atividade demandaria a utilização de lápis de cores, Pedro inicia novo enquadre de conflito.

846	1085 1086	AS Pedro	oh:::(puxando a caixinha de lápis de cores para si em disputa com Isabela)
-----	--------------	----------	----------------------------------------------------------------------------

Essa atitude, apesar de conflituosa, demonstra seu alinhamento com a intérprete que, depois de muitas tentativas, conseguiu sinalizar para ele que a próxima atividade seria de pintar.

877	1128	AS Pedro	((olha, mas começa a pintar))
-----	------	----------	-------------------------------

Pedro, no entanto, começa a pintar com o lápis de cor errado, diferente do que Marcela, no papel de professora, que dita as regras à turma, havia solicitado. Joana, assumindo seu papel de responsável por Pedro, o repreende dizendo “NÃO” em Libras, ao mesmo tempo em que toma o lápis de sua mão.

878	1129	I Joana	((pega o lápis verde da mão de Pedro))
-----	------	---------	----------------------------------------

880	1131	I Joana	[NÃO-PODER] 
-----	------	---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

882	1133	I Joana	[NÃO NÃO]
-----	------	---------	-----------

Ao perceber que Pedro não está se alinhando com a intérprete,

879	1130	AS Pedro	[ah:::]
-----	------	----------	---------

Marcela, assume papel de autoridade, e, através de gestos e oralização, tenta intervir em um alinhamento com ele,

881	1132	P Marcela	[não]
-----	------	-----------	-------

884	1135	P Marcela	[NÃO não] ó ((pega o lápis de cor)) NÃO
-----	------	-----------	-----------------------------------------

ao que ele também não adere.

883	1134	AS Pedro	[ahh:::] ((vira o rosto))
-----	------	----------	---------------------------

No intuito de solucionarem o conflito, Joana e Marcela buscam o lápis correto para a execução da atividade.

885	1136	I Joana	((buscando no pote o lápis de cor preto))
-----	------	---------	-------------------------------------------

886	1137	P Marcela	[cadê] ((buscando na caixa))
-----	------	-----------	------------------------------

Quando a professora lhe dá nas mãos o lápis preto,

888	1139 1140	P Marcela	((encontra a cor preta; chama Pedro)) ei esse aqui. [é esse.]
-----	--------------	-----------	---------------------------------------------------------------

ele o pega, colocando um fim no conflito

889	1141	AS Pedro	[ah::] ((pula na cadeira; pega o lápis))
-----	------	----------	------------------------------------------

e se alinha com a professora e com a intérprete, que tentam engajá-lo na atividade de pintar.

890	1142	P Marcela	aqui ((apontando para o livro de Pedro))
891	1143	I Joana	EI ÔNIBUS PEQUEN@
892	1144	AS Pedro	Ah::: ((reclama; pinta))

Retomando a estrutura de participação em que Joana assume papel de professora, avaliando a aprendizagem de Pedro, ela o parabeniza pela execução da tarefa e obtém o seu alinhamento através de um contato visual.

895	1148	I Joana	PARABENS
986	1149	AS Pedro	((olha para a intérprete))


A intérprete educacional tenta um alinhamento de coconstrução de significados em Libras com Pedro (linha 891 acima e linha 893 abaixo), mas ele mostra-se bastante resistente, como podemos verificar nas linhas 892 acima e 894 abaixo, bem como em outros excertos, como no seguinte, por exemplo, o excerto 14, quando a professora pede a turma que pinte outro meio de transporte com outra cor.

893	1145	I Joana	PRET@
894	1146 1147	AS Pedro	((pinta fazendo bico)) (0.6) ah::: ((reclama e deixa de pintar; vira de costas))


#### Excerto 14




#### “small car”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
999	1162	P Marcela	vamos lâ. prestando atenção hein
1000	1163	AS Pedro	oh:::
1001	1164	I Joana	((pega a cola q caiu))
1002	1165	P Marcela	o próximo que vocês vão [pintar::]
1003	1166	AS Pedro	((gesticulando com a boca e brincando))
1004	1167	I Joana	[ESPERAR]
1005	1168	P Marcela	[ó]
1006	1169	I Joana	[EL@ FALAR]
1007	1170	P Marcela	[small car::]
1008	1171	AO	[car::]
1109	1172	I Joana	[CARRO]
1110	1173	AO+	[car::: ((repetem))]
1111	1174 1175	AS Pedro	[((levanta o dedo para Marcela)) AQUI ((apontando para o livro))]
1112	1176	P Marcela	[é grande ou pequeno?]

1113	1177	AO+	[pequeno:::] ((repetem))
1114	1178	AS Pedro	[AQUI ((aponta para uma figura no seu livro))]
1115	1179	P Marcela	[ó] small ((gesticulando))
1116	1180	AS Pedro	((olha para Marcela))
1117	1182	P Marcela	[small] ((gesticulando))
1118	1183	I Joana	[CARRO]
1119	1184	AS Pedro	[((olha para a interpretação))]
1120	1185	I Joana	[PEQUEN@]
1121	1186	AS Pedro	[((olha a interpretação))]
1122	1187	P Marcela	[car:: acharam aí?]
1123	1188	AS Pedro	[((bate no livro, indicando encontrar))]
1124	1189	I Joana	[PEQUEN@] ((olha para o livro de Pedro))
1125	1190	AO Isabela	[achei aqui]
1126	1191	AS Pedro	[((pega lápis de cor no pote em cima da mesa))]
1127	1192	P Marcela	[a cor é]
1128	1193	I Joana	[ESPERAR]
1129	1194	AS Pedro	[((reclama))] ah::: ((bate na mesa))
1130	1195	P Marcela	[a cor é]
1131	1196 1197	AS Pedro	[ah::::: ((bate na mesa; derruba o tubo de cola))]
1132	1198 1199	P Marcela	[prestem atenção >essa cor vocês ainda não decoraram< ne?]
1133	1200	AS Pedro	[ah::::]
1134	1201	I Joana	[((levanta o tubo de cola)) EI]
1135	1202	P Marcela	[ó a cor é grey::]
1136	1203	AS Pedro	[((derruba outro tubo de cola; cai no chão))]
1137	1204	AO Isabela	[grey::]
1138	1205	P Marcela	[o que que é grey?]
1139	1206	AS Pedro	[((pega no chão o tubo))]
1140	1207	AO Isabela	↑cinza::
1141	1208	AS Pedro	((coloca o tubo de cola na mesa; olha Marcela))
1142	1209	P Marcela	cinza muito bem
1143	1210	AO Isabela	((comemora)) acertei
1144	1211	I Joana	[CINZA]
1145	1212	P Marcela	[quando a gente não tem a cor cinza]
1146	1213	I Joana	[EI]
1147	1214	P Marcela	[o que que a gente faz?]
1148	1215	AS Pedro	[((mexe no pote de lápis de cores))] oh::
1149	1216	I Joana	[CARRO PEQUEN@ CINZA CINZA]
1150	1217 1218	P Marcela	quando não tem cinza >eu ensinei pra você< o que que a gente faz?
1151	1219	AO	preto
1152	1220 1221 1222 1223	P Marcela	pega o preto e <pinta bem fra-qui-nho::>. ((se direciona para a intérprete)) é cinza mas ele não tem a gente pega o preto e pinta bem fraquinho
1153	1224	I Joana	((busca no pote o lápis de cor preto))
1154	1225	AS Pedro	((olha para Isabela))
1155	1226	P Marcela	pode ser com lápis de escrever
1156	1227	I Joana	EI
1157	1228	AS Pedro	((olha))
1158	1229	I Joana	ESS@ FRAC@
1159	1230 1231	AS Pedro	oh:: ((tenta tirar o lápis da mão da intérprete)) oh::
1160	1232	I Joana	EI EI
1161	1233	AS Pedro	((não olha))
1162	1234	I Joana	EI EI NÃO ((tira o lápis da mão de Pedro))
1163	1235 1236	AS Pedro	((reluta a olhar; tenta tirar o lápis da mão da intérprete)) 
1164	1237	I Joana	((puxa o livro))
1165	1238	AS Pedro	((se irrita; pula na cadeira com raiva))



1166	1239 1240	I Joana	EI EI ô ô AQUI ((aponta para o livro da AO Isabela))
1167	1241	AS Pedro	((não olha; de cabeça baixa; chateado))
1168	1242 1243 1244 1245 1246	I Joana	((tira o braço da AO Isabela de cima de seu próprio livro para apontar)) AQUI ô (.) EI EI EI ((cutuca o braço de AS Pedro)) EI EI EI EI ((abre o livro de Pedro; puxa delicadamente o braço de Pedro))
1169	1247 1248 1249	AS Pedro	((dá um pulo da cadeira, com raiva; não olha; emburrado volta a baixar a cabeça sobre a mesa; não aceita ver o livro))
1170	1250 1251 1252	I Joana	EI EI AQUI ((aponta novamente para o livro da AO Isabela; tira o braço de Isabela de cima de seu próprio livro)) AQUI mostra pra ele ô
1171	1253 1254	AS Pedro	AH:: ((grita dando um pulo da sua cadeira e vira de costas para a intérprete)) 
1172	1255	I Joana	((acena para Marcela))
1173	1256	P Marcela	((olha para a intérprete))
1174	1257 1258	I Joana	((não sei mais o que faço pra ele fazer a tarefa) 25:39-25:44
1175	1259 1260 1261	P Marcela	((se levanta e vai até AS Pedro; se abaixa para falar com Pedro)) o que foi? olha só presta atenção psiu
1176	1262	AS Pedro	((dá um rompante; faz bico))
1177	1263 1264 1265	P Marcela	((ainda abaixada e segurando o braço de Pedro)) ei presta atenção olha só essa aqui ((apontando para uma figura no livro))
1178	1266	AS Pedro	((olha para onde Marcela aponta no livro))
1179	1267	P Marcela	[esse aqui]
1180	1268	AS Pedro	[((reluta para não olhar))]
1181	1269	I Joana	[EI]
1182	1270 1271	P Marcela	[espera] é pra pintar dessa cor ((mostra em uma página anterior uma tarefa já realizada))
1183	1272 1273	AS Pedro	[((rindo))] ah:::: ((rindo; mostra o lápis de cor preto para Marcela))
1184	1274 1275 1276	P Marcela	só aqui ô ô [olha ((pega o lápis de cor da mão de Pedro delicadamente e mostra como pintar na figura; pinta))]
1185	1277	I Joana	[ESPERAR EI EI CALMA CALMA]
1186	1278	AS Pedro	[((olha a intérprete e ri))]
1187	1279 1280	P Marcela	((mostra)) ô ((mostra um desenho e outro)) °bem fraquinho° ((fazendo a gesticulação))
1188	1281	I Joana	EI EI EI
1189	1282	AS Pedro	((não olha))
1190	1283 1284	I Joana	((chama pelo queixo, pelo braço, cutuca o braço de Pedro))
1191	1285	AS Pedro	((não olha))
1192	1286 1287	I Joana	EI EI VOCÊ EI EI ((cutuca o braço; chama pelo queixo)) EI EI
1193	1288	P Marcela	Pedro olha pra ela
1194	1289	AS Pedro	oh:: ((reclama e faz gesticulação para parar))

			
1195	1290	P Marcela	olha::: pra ela
1196	1291 1292	AS Pedro	oh::: ((não quer olhar e reclama muito; vira de costas para a intérprete))
1197	1293	I Joana	((cochicha com Marcela))
1198	1294	AO	((uma AO mostra algo no livro para Marcela))
1199	1295	P Marcela	[isso:: muito bem]
1200	1296	I Joana	[EI EI]
1201	1297	AS Pedro	[((reclama e vira de costas para intérprete))]
1202	1298	I Joana	[((com o dedo indicador chama Pedro))]
1203	1299	AS Pedro	[((vira de costas novamente))]
1204	1300 1301	I Joana	[((com o dedo indicador toca na bochecha e no queixo de AS Pedro))]
1205	1302	AS Pedro	[((vira o rosto))]
			
1206	1303	P Marcela	[olha só]
1207	1304 1305	I Joana	[((continua tocando com o dedo indicador no rosto de Pedro))]
1208	1306 1307	AS Pedro	[((continua virando o rosto para um lado e para o outro para não olhar a intérprete; empurra))]
1209	1308	P Marcela	[presta atenção ( )]
1210	1309	I Joana	FALAR CHAMAR LÁ
1211	1310	AS Pedro	((olha assustado para I Joana))
			
1212	1311	AS Pedro	nah::
1213	1312	I Joana	vou
1214	1313 1314	P Marcela	[((mostrando algo no livro para uma AO)) pequeno]
1215	1315 1316	I Joana	[ó ó ((pegando o livro da AO e mostrando para AS Pedro))]
1216	1317 1318	AS Pedro	[((não olha e continua fazendo algo no seu livro)) buh::: ((joga o livro))]
1217	1319	I Joana	[((pega o livro da AO e entrega))]

1218	1320	AS Pedro	((continua pintando))
1219	1321	I Joana	((olha para Marcela))
1220	1322	P Marcela	posso ir pro próximo?
1221	1323	AS Pedro	((termina de pintar))
1222	1324	AO+	((VVS))

Apesar de, no excerto acima, Pedro demonstrar alinhamento com a intérprete sem resistência inicial, na medida em que ela interpreta a aula,

1118	1183	I Joana	[CARRO]
1119	1184	AS Pedro	[((olha para a interpretação))]
1120	1185	I Joana	[PEQUEN@]
1121	1186	AS Pedro	[((olha a interpretação))]

mais um conflito se inicia quando ele toma a iniciativa de pegar um lápis de cor

1126	1191	AS Pedro	[((pega lápis de cor no pote em cima da mesa))]
------	------	----------	-------------------------------------------------

sem que a intérprete lhe tivesse ordenado ainda. Esta, por sua vez, aguardava as instruções da professora, demonstrando haver uma hierarquia nas relações de poder de sala de aula, em que a intérprete está subordinada à professora.

Marcela dita a cor desejada,

1135	1202	P Marcela	[ó a cor é grey::]
------	------	-----------	--------------------

mas dado o desalinhamento anterior de Pedro com a intérprete, Joana trabalha interacionalmente para retomar seu alinhamento com ele em Libras,

1149	1216	I Joana	[CARRO PEQUEN@] CINZA CINZA
------	------	---------	-----------------------------

1153	1224	I Joana	((busca no pote o lápis de cor preto))
------	------	---------	----------------------------------------

1156	1227	I Joana	EI
------	------	---------	----

ao que ele reage com um contato visual.

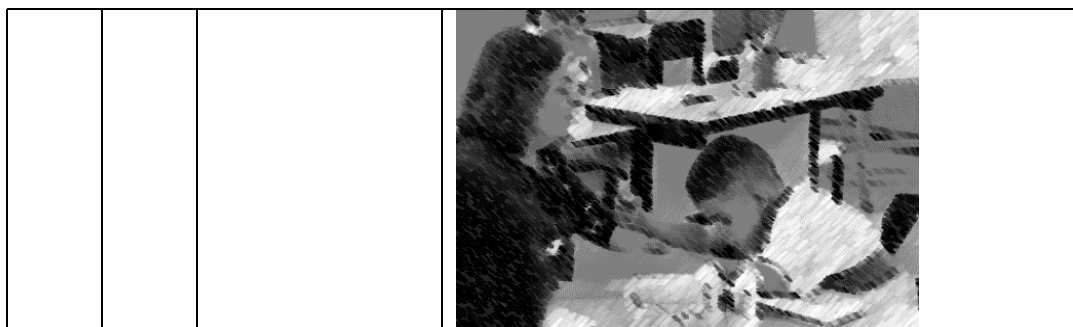
1157	1228	AS Pedro	((olha))
------	------	----------	----------

Ele reluta, no entanto, ao se engajar na interação com a intérprete

1159	1230 1231	AS Pedro	oh:: ((tenta tirar o lápis da mão da intérprete)) oh:::
------	--------------	----------	---------------------------------------------------------

1161	1233	AS Pedro	((não olha))
------	------	----------	--------------

1163	1235 1236	AS Pedro	((reluta a olhar; tenta tirar o lápis da mão da intérprete))
------	--------------	----------	--------------------------------------------------------------



1167	1241	AS Pedro	((não olha; de cabeça baixa; chateado))
------	------	----------	-----------------------------------------

1169	1247 1248 1249	AS Pedro	((dá um pulo da cadeira, com raiva; não olha; emburrado volta a baixar a cabeça sobre a mesa; não aceita ver o livro))
------	----------------------	----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1171	1253 1254	AS Pedro	AH:: ((grita dando um pulo da sua cadeira e vira de costas para a intérprete))

quando ela tenta lhe explicar que é para utilizar a cor preta em tom bem clarinho para simular o cinza,

1158	1229	I Joana	ESS@ FRAC@
------	------	---------	------------

1162	1234	I Joana	EI EI NÃO ((tira o lápis da mão de Pedro))
------	------	---------	--------------------------------------------

1160	1232	I Joana	EI EI
------	------	---------	-------

1166	1239 1240	I Joana	EI EI ô ô AQUI ((aponta para o livro da AO Isabela))
------	--------------	---------	------------------------------------------------------

1168	1242 1243 1244 1245 1246	I Joana	((tira o braço da AO Isabela de cima de seu próprio livro para apontar)) AQUI ô (.) EI EI EI ((cutuca o braço de AS Pedro)) EI EI EI EI ((abre o livro de Pedro; puxa delicadamente o braço de Pedro))
------	--------------------------------------	---------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1170	1250 1251 1252	I Joana	EI EI AQUI ((aponta novamente para o livro da AO Isabela; tira o braço de Isabela de cima de seu próprio livro)) AQUI mostra pra ele ó
------	----------------------	---------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

segundo orientações dadas oralmente à turma pela professora.

1152	1220	P Marcela	pega o preto e <pinta bem fra-qui-nho::>. ((se
------	------	-----------	------------------------------------------------

	1221 1222 1223		direciona para a intérprete)) é cinza mas ele não tem a gente pega o preto e pinta bem fraquinho
--	----------------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------

Observando que a intérprete não está dando conta de assumir o papel de professora no alinhamento com Pedro, Marcela assume seu papel de professora e estabelece uma comunicação direta com esse aluno, tentando lhe explicar, através de oralização, gestos, apontamentos e demonstrações como ele deve pintar.

1184	1274 1275 1276	P Marcela	só aqui ó ó [olha ((pega o lápis de cor da mão de Pedro delicadamente e mostra como pintar na figura; pinta))]
------	----------------------	-----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1187	1279 1280	P Marcela	((mostra)) ó ((mostra um desenho e outro)) °bem fraquinho° ((fazendo a gesticulação))
------	--------------	-----------	---------------------------------------------------------------------------------------

Nesse momento, Joana entra na cena de interação, tentando chamar a atenção de Pedro de volta para ela

1188	1281	I Joana	EI EI EI
------	------	---------	----------

1190	1283 1284	I Joana	((chama pelo queixo, pelo braço, cutuca o braço de Pedro))
------	--------------	---------	------------------------------------------------------------

1192	1286 1287	I Joana	EI EI VOCÊ EI EI ((cutuca o braço; chama pelo queixo)) EI EI
------	--------------	---------	--------------------------------------------------------------

numa aparente disputa de poder com Marcela, que pede a Pedro, oralmente, que olhe para a intérprete.

1193	1288	P Marcela	Pedro olha pra ela
------	------	-----------	--------------------

1195	1290	P Marcela	olha::: pra ela
------	------	-----------	-----------------

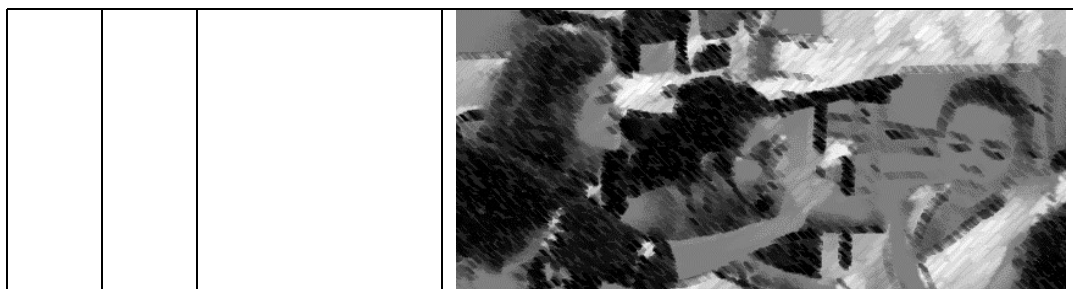
Pedro reage com muita resistência, demonstrada através de expressão corporal intensa,

1196	1291 1292	AS Pedro	oh::: ((não quer olhar e reclama muito; vira de costas para a intérprete))
------	--------------	----------	----------------------------------------------------------------------------

1201	1297	AS Pedro	[((reclama e vira de costas para intérprete))]
------	------	----------	------------------------------------------------

1203	1299	AS Pedro	[((vira de costas novamente))]
------	------	----------	--------------------------------

1205	1302	AS Pedro	[((vira o rosto))]
------	------	----------	--------------------



1208	1306 1307	AS Pedro	[((continua virando o rosto para um lado e para o outro para não olhar a intérprete; empurra))]
------	--------------	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

em reação às chamadas da intérprete, que, por sua vez, também utiliza o corpo de forma intensa e agressiva quando tenta se comunicar com Pedro nesses momentos mais difíceis.

1200	1296	I Joana	[EI EI]
------	------	---------	---------

1202	1298	I Joana	[((com o dedo indicador chama Pedro))]
------	------	---------	----------------------------------------

1204	1300 1301	I Joana	[((com o dedo indicador toca na bochecha e no queixo de AS Pedro))]
------	--------------	---------	---------------------------------------------------------------------

1207	1304 1305	I Joana	[((continua tocando com o dedo indicador no rosto de Pedro))]
------	--------------	---------	---------------------------------------------------------------

Pedro retoma a execução da atividade, colocando um fim no enquadre de conflito

1218	1320	AS Pedro	((continua pintando))
------	------	----------	-----------------------

1221	1323	AS Pedro	((termina de pintar))
------	------	----------	-----------------------


e dando início a outros alinhamentos, conforme podemos perceber no excerto 15 abaixo.



A professora inicia uma nova proposta e Pedro, em uma demonstração de carinho, dá um abraço na intérprete, conforme imagem que acompanha a transcrição do turno 1236 abaixo. Joana retribui e aproveita o momento para oportunizar algum tipo de aprendizagem, dizendo que ele precisa olhar para ela (linha 1345), ao que ele reage, na linha 1346, acenando positivamente com a cabeça, mantendo contato visual com ela.

### Excerto 15

#### “big bike”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
1223	1325	P Marcela	[vamos lá]
1224	1326	AS Pedro	[((olha o livro da AO do seu lado))]
1225	1327	I Joana	[FALAR ((notificando que já tinha avisado))]

1226	1328	P Marcela	[o próximo:::]
1227	1329 1330	I Joana	1 <sup>s</sup> AVISAR <sup>2s</sup> ((pega o livro da mão de Pedro)) [FRAC@]
1228	1331	P Marcela	[ó que vocês vão pintar é sh:::]
1229	1332	I Joana	[AQUI FORTE++ AQUI FRAC@]
1230	1333	AS Pedro	[oh:::]
1231	1334	P Marcela	[presta atenção]
1232	1335 1336	AS Pedro	[oh:: ((levanta o dedo; vai em direção a Marcela; fica em frente e de dedo levantado))]
1233	1337 1338	P Marcela	[pra não fazer errado. eu to vendo um monte de livro]
1234	1339	AS Pedro	[((volta para o seu lugar))]
1235	1340 1341 1342	P Marcela	[>eu tô vendo um; monte de livro errado aí porque não estão prestando atenção no que eu falo<]
1236	1342 1343	AS Pedro	[AQUI ((olha para I Joana; dá um forte abraço))] 
1237	1344	P Marcela	[big assim ó big bike]
1238	1345	I Joana	[VOCÊ PRECISAR OLHAR]
1239	1346	AS Pedro	[((concorda com a cabeça; olha para Joana))]
1240	1347	P Marcela	[big bike qual bicicleta?]
1241	1348	I Joana	[EI VOCÊ DESPREZAR]
1242	1349	P Marcela	[big bike ((gesticulando)) a:::]
1243	1350	AO+	[((VVS))]
1244	1351	I Joana	[OLHAR]
1245	1352	AO+	[((VVS))]
1246	1353	I Joana	BICICLETA
1247	1354	AS Pedro	AQUI
1248	1355	I Joana	[OLHAR] BICICLETA
1249	1356	P Marcela	[sh: a bicicleta] grande essa daqui
1250	1357 1358	AS Pedro	((se levanta e vai até Marcela junto com o livro; mostra o livro))
1251	1359 1360	P Marcela	não essa aqui ((apontando no livro para Pedro)) [essa]
1252	1361	AS Pedro	[ah:: ((volta para o seu lugar))]
1253	1362	P Marcela	[big bike a bicicleta grande]
1254	1363	AS Pedro	[AQUI ((busca um lápis de cor))]
1255	1364	I Joana	BICICLETA EI OLHAR
1256	1365	P Marcela	[acharam aí?]
1257	1366	I Joana	[EI EI OLHAR]
1258	1367	P Marcela	[a cor é:::]
1259	1368	I Joana	[OLHAR BICICLETA]
1260	1369	P Marcela	[vocês vão pintar de red]
1261	1370	I Joana	[GRANDE]
1262	1371	AO+	((VVS))
1263	1372	P Marcela	[red é?]
1264	1373	I Joana	[VERMELHO]
1265	1374	AO+	[verde vermelho]
1266	1375	P Marcela	que?
1267	1376	AO+	vermelho
1268	1377	I Joana	VERMELHO
1269	1378	P Marcela	red
1270	1379	AS Pedro	((não olha; de costas olhando a turma))
1271	1380	I Joana	VERMELHO ((chamando Pedro pelo braço))
1272	1381	AO	>a minha cor preferida:<
1273	1382	I Joana	((chama Pedro pelo braço)) EI EI
1274	1383	AS Pedro	((pula e volta a olhar para o livro; não olha))
1275	1384	I Joana	VERMELHO

1276	1385 1386	P Marcela	((toca em Pedro)) >olha só você tem que prestar atenção nela< 
1277	1387	I Joana	VERMELHO BICICLETA
1278	1388	AS Pedro	AQUI
1279	1389	I Joana	OLHAR EI [OLHAR]
1280	1390	P Marcela	[é:: é grande]
1281	1391	AS Pedro	Pohh:: ((bate na mesa))
1282	1392	I Joana	OLHAR BICICLETA GRANDE
1283	1393	AS Pedro	AQUI ((apontando para uma figura no livro))
1284	1394	I Joana	NAO
1285	1395	AS Pedro	((bate na mesa)) oh::
1286	1396	I Joana	SIM GRANDE BICICLETA
1287	1397	AS Pedro	((começa a pintar com o lápis de cor vermelho))
1288	1398	I Joana	VERMELHO
1289	1399	AS Pedro	((pinta; 35 segundos))
1290	1400	I Joana	((informa que o lápis não é vermelho))
1291	1401 1402	P Marcela	((vai até a mesa; busca no pote o lápis de cor vermelho))
1292	1403 1404	AS Pedro	oh:: AQUI ((apontando para a figura pintada pela AO Isabela)) 
1293	1405	I Joana	((ajuda a pintar; 10 segundos))
1294	1406 1407 1408 1409	AS Pedro	((se levanta e vai para a mesa de Marcela; pega algo no estojo; volta com uma borracha; apaga algo que fez no seu livro; senta e continua apagando))
1295	1410	AS Pedro	((se levanta)) ah:: ((empurra uma AO))
1296	1411	AO	pa::ra:: ((grita))
1297	1412 1413	I Joana	((sentada junto de um AO; tenta escolher um lápis de cor no pote))
1298	1414	AS Pedro	((volta para a mesa pulando e sorrindo; senta))
1299	1415 1416	I Joana	NÃO BICICLETA GRANDE VERMELHO ((apontando para o desenho no livro do AO na mesa))
1300	1417 1418	AS Pedro	((apagando algo no livro; 15 segundos; algo cai no chão))
1301	1419	I Joana	[((se debruça para pegar algo que caiu no chão))]
1302	1420	AS Pedro	[((também se debruça para pegar algo que caiu



	1421		no chão))]
1303	1422 1423	I Joana	((coloca na mesa um lápis de cor pequeno que pegou do chão))
1304	1424 1425 1426	AS Pedro	oh:: ((chamando por Marcela)) oh:: oh:: ((é uma borracha que caiu da mesa de Marcela e a chama para entregar)) [oh:::]
1305	1427	I Joana	[GRITAR?]
1306	1428	P Marcela	[((olha))]
1307	1429 1430 1431	AS Pedro	((se levanta e mostra a borracha; vai até a mesa de Marcela; entrega a borracha; volta para o seu lugar))
1308	1432	I Joana	GRITAR GRITAR GRITAR
1309	1433	AS Pedro	((não olha; continua apagando algo em seu livro))
1310	1434	AO+	((vão na mesa de Marcela falar algo))
1311	1435 1436 1437	P Marcela	((se levanta; vai até a mesa de AS Pedro; busca um lápis de cor no pote; mostra o lápis de cor vermelho para uma AO; entrega))
1312	1438 1439 1440	AO	((olha, mas pega busca outro lápis de cor; pega o lápis de cor vermelho da mão de Marcela; volta para o seu lugar))
1313	1441	AS Pedro	((continua apagando algo em seu livro))
1314	1442 1443 1444	P Marcela	((volta para a sua mesa)) e aí? posso passar pra próxima? ((olhando para o seu relógio para ver o horário))
1315	1445	AO+	não::((gritam; VVS))
1316	1446 1447 1448	AS Pedro	oh::: ((levanta o dedo abruptamente; se levanta e vai correndo em direção a Marcela)) eh:: ((dando indicação que terminou))
1317	1449	P Marcela	OK* ESPERAR*
1318	1450 1451 1452 1453	AS Pedro	((volta pulando para o seu lugar; animado; se escora entre a mesa e a cadeira para ficar pulando; vê algo e sai em direção correndo)) ah:: (13.0) ((volta para o seu lugar))
1319	1454 1455	AO	((vai até Marcela para mostrar o exercício feito))
1320	1456	P Marcela	muito bem. ficou bonito
1321	1457	AS Pedro	((continua em pé))

No enquadre da aula propriamente dita, em alinhamento de ensino/aprendizagem de Libras na estrutura de participação em que Joana retoma seus papéis de intérprete e de professora de Libras, ao sinalizar “BICICLETA”, em interpretação ao que a professora de Inglês diz oralmente em alinhamento com a turma,

1246	1353	I Joana	BICILETA
------	------	---------	----------

Pedro indica para Joana que está alinhado com ela, apontando para a figura correspondente em seu livro. Além disso, neste ato, demonstra construção de conhecimento em Libras,

1247	1354	AS Pedro	AQUI
------	------	----------	------

e se levanta para mostrar também à professora, demonstrando mais uma construção de conhecimentos acerca das estruturas de participação e relações de poder,

1250	1357 1358	AS Pedro	((se levanta e vai até Marcela junto com o livro; mostra o livro))
------	--------------	----------	--------------------------------------------------------------------

na medida em que a professora é aquela a quem ele deve buscar aprovação dos seus atos, o que podemos perceber também nas linhas 1446 a 1448 abaixo, quando, mais uma vez, ele busca a professora para mostrar a finalização do seu trabalho.

1316	1446 1447 1448	AS Pedro	oh:::: ((levanta o dedo abruptamente; se levanta e vai correndo em direção a Marcela)) eh:: ((dando indicação que terminou))
------	----------------------	----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pedro reage com comemoração (linhas 1450 a 1453) ao gesto da professora pedindo-lhe para esperar (linha 1449), compreendendo que havia obtido êxito na execução da sua atividade, já que não houve expressão de reprovação da professora.

1317	1449	P Marcela	OK* ESPERAR*
1318	1450 1451 1452 1453	AS Pedro	((volta pulando para o seu lugar; animado; se escora entre a mesa e a cadeira para ficar pulando; vê algo e sai em direção correndo)) ah:: (13.0) ((volta para o seu lugar))

Esse alinhamento de Pedro com a intérprete no enquadre de ensino/aprendizagem de Libras e com a professora no enquadre de reparo, vem sendo coconstruído nas suas interações ao longo da aula e pode ser visto também no excerto abaixo, em que Marcela dá continuidade à atividade no alinhamento de solicitar à turma que pinte outro item.


### Excerto 16


#### “big bus”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
1322	1458	P Marcela	vamos lá [vou]
1323	1459	AS Pedro	[á::] ((grita))
1324	1460	P Marcela	[passar] †mais um hein
1325	1461	AO+	((VVS))
1326	1462 1463	AS Pedro	((vai para a frente da câmera fazer gestos de brincadeira; dá tchau))



1327	1464 1465 1466 1467	P Marcela	((olha que Pedro está de frente para a câmera)) psiu ((sai de sua mesa e vai em direção a Pedro; coloca os braços na cintura; cruza os braços para Pedro; bate o pé emburrada))
1328	1468 1469	AS Pedro	((volta para o seu lugar sem graça; passa por trás de Marcela rindo sem graça; senta))
1329	1470	AO	tia pode pintar tudo de vermelho?
1330	1471 1472	P Marcela	olha só vamos lá >o próximo que a gente vai pintar< [é?]
1331	1473 1474	AS Pedro	[eh:::] ((apontando para a figura em seu livro))
1332	1475	P Marcela	[atenção:::]
1333	1476	I Joana	[ENTÃO QUAL <sup>INTERROGATIVO</sup> ]
1334	1477	AS Pedro	((olha a sinalização))
1335	1478	P Marcela	[big]
1336	1479	I Joana	[OUVIR EL@]
1337	1480	P Marcela	[bus]
1338	1481 1482	AS Pedro	ah::: ((levanta o dedo e olha para Marcela)) [ah:::]
1339	1483	I Joana	[NÃO ÔNIBUS]
1340	1484	P Marcela	[>o que que é big bus?<]
1341	1485	AS Pedro	[((se levanta e vai até Marcela))]
1342	1486	AO	[;ônibus]
1343	1487	AS Pedro	[((volta a sentar))]
1344	1488	P Marcela	[qual ônibus?]
1345	1489	I Joana	[SENTAR]
1346	1490	P Marcela	[ônibus ((gesticulando grande))]
1347	1491 1492	AS Pedro	[((leva o livro para Marcela para apontar a figura))]
1348	1493	P Marcela	[big bus] muito bem
1349	1494	AS Pedro	((mostra))
1350	1495	P Marcela	((acena com a cabeça negando o que mostrou))
1351	1496	AS Pedro	[((continua apontando))]
1352	1497	P Marcela	[a cor-]
1353	1498	I Joana	[pede para ele olhar não fala para ele]
1354	1499	P Marcela	[olha para ela] ((apontando para a Joana))
1355	1500	AS Pedro	[((reclama))]
1356	1501 1502	P Marcela	você* tem que olhar para ela* ((coloca o livro de Pedro na mesa dele)) meu deus do céu
1357	1503	I Joana	[EI EI]
1358	1504	P Marcela	[vamos lá]
1359	1505 1506	AS Pedro	[PINTAR PINTAR] ((não olha e busca lápis de cor no pote))
1360	1507	P Marcela	[a cor do big bus]
1361	1508	I Joana	[ÔNIBUS]
1362	1509	AS Pedro	[((não olha))]
1363	1510	I Joana	[EI] ((chama pelos ombros de Pedro))
1364	1511	P Marcela	[é?]
1365	1512	I Joana	[EI]
1366	1513	P Marcela	[yellow]
1367	1514	AS Pedro	[((não olha; busca lápis de cor no pote))]
1368	1515	AO+	[((VVS; alguns levantam o dedo))]
1369	1516 1517	AS Pedro	[((olha uma AO com dedo levantado e copia; olha para Marcela com o dedo levantado))]
1370	1518	I Joana	[EI EI]
1371	1519	P Marcela	[yellow é?]
1372	1520	AO	[amarelo:::]
1373	1521	I Joana	[ÔNIBUS]
1374	1522	P Marcela	[amarelo]
1375	1523 1524	AS Pedro	[((nega olhar e reclama; bate com as mãos na mesa))]
1376	1525	P Marcela	[big bus::: yellow:::]
1377	1526 1527	I Joana	[((se levanta para fazer Pedro sentar direito na cadeira))]
1378	1528	AS Pedro	[((faz sinal de irritação para a intérprete))]

			
1379	1529	P Marcela	[((olha o conflito))]
1380	1530	I Joana	[ÔNIBUS GRANDE]
1381	1531	AS Pedro	[((olha e vai buscar lápis de cor no pote))]
1382	1532	I Joana	[GRANDE]
1383	1533	AS Pedro	[((bate na mesa reclamando))]
1384	1534 1535	I Joana	AMARELO (.) AMARELO AQUI ((apontado para a figura no livro)) AMARELO
1385	1536 1537	AS Pedro	ah:: ((disputando pegar o lápis de cor no pote com uma colega ouvinte))
1386	1538	AO	peraí ((pega um lápis de cor e vai embora))
1387	1539 1540 1541 1542 1543 1544	AS Pedro	ah::: ((mostra para a intérprete o lápis de cor amarelo que pegou no pote)) oh::: ((mostra para Marcela; começa a pintar; bate duas vezes na mesa reclamando; olha para o AO que está na sua mesa; se debruça para ver o que o AO está pintando; começa a pintar em seu livro))
1388	1545	I Joana	EL@ BONIT@
1389	1546	AS Pedro	((não olha; continua pintando)) (0.4)
1390	1547 1548	I Joana	((pega uma cola que estava sem tampinha e coloca))
1391	1549	AS Pedro	((continua pintando)) (0.5)
1392	1550 1551	I Joana	((pega as duas colas com as suas respectivas tampinhas)) GUARDAR. EI COLA COLA EL@ GUARDAR
1393	1552	AS Pedro	((olha; mas continua pintando; olha intérprete))
1394	1553 1554	I Joana	COLA GUARDAR COLA ((se levanta; vai guardar os dois tubos de cola))
1395	1555	AS Pedro	((continua pintando)) (0.8)
1396	1556	I Joana	((volta para o seu lugar e senta))
1397	1557	AS Pedro	((termina de pintar))
1398	1558	I Joana	ÔNIBUS SIM GRANDE AMARELO PARABÉNS++
1399	1559	AS Pedro	((volta a pintar))
1400	1560	AO	[((vai até a mesa de Marcela e fala algo))]
1401	1561	P Marcela	[((olha))]
1402	1562	AS Pedro	((continua pintando))
1403	1563	I Joana	EI EI PINTAR PARABENS
1404	1564 1565 1566	AS Pedro	((busca lápis de cor no pote; pega outro lápis de cor amarelo; continua pintando)) (19.0) ((termina e joga o lápis de cor amarelo dentro do pote))
1405	1567 1568	I Joana	>VOCÊ PARABENS< ((sinaliza rápido já que ele está olhando para ela))
1406	1569	AS Pedro	((olha e sorri))

1407	1570	I Joana	EI EI
1408	1571 1572	AS Pedro	((não olha; pega o livro)) oh::: ((levanta o livro e mostra para Marcela)) [oh:::]
1409	1573 1574 1575	P Marcela	[[olha e faz gesto de sim com o rosto; continua olhando a interação entre a intérprete e Pedro]]
1410	1576	I Joana	[EI GRITAR EI]
1411	1577 1578	AS Pedro	((coloca o livro na mesa; passa a mão por cima de Joana, como gesto de agradecimento e afeto)) 
1412	1579	I Joana	DESCULPA
1413	1580	AS Pedro	DESCULPA
1414	1581	P Marcela	((olha e ri))
1415	1582	I Joana	EI EI ÔNIBUS GRANDE AMARELO PARABENS
1416	1583 1584	AS Pedro	ah::: ((pega o livro e se anima; aponta para algo no livro))
1417	1585	I Joana	PARABENS
1418	1586	AS Pedro	[[levanta o dedo olhando para Marcela]]

Pedro mantém-se alinhado com a intérprete e a professora, prestando atenção na sinalização da primeira,

1339	1483	I Joana	[NÃO ÔNIBUS]
------	------	---------	--------------

e buscando aprovação da segunda quando se levanta para mostrar a figura que ele acha que é a correta segundo a sinalização que a intérprete fez para ele.

1347	1491 1492	AS Pedro	[[leva o livro para Marcela para apontar a figura]]
------	--------------	----------	-----------------------------------------------------

Nesse movimento, Pedro demonstra uma compreensão mais clara acerca das estruturas de participação e dos papéis de cada uma dessas figuras que, de certa forma, apresentam, na relação de poder que estabelecem com ele, e entre si, posições hierarquicamente superiores ou inferiores, com funções diferentes em cada enquadre.

Quando a professora indica que Pedro errou, negando com a cabeça,

1350	1495	P Marcela	((acena com a cabeça negando o que mostrou))
------	------	-----------	----------------------------------------------

ele faz outro apontamento, como se estivesse em enquadre de jogo de adivinhações.

1351	1496	AS Pedro	[((continua apontando))]
------	------	----------	--------------------------

Ao perceber a intenção de Pedro de ir apontando para as figuras até acertar, a intérprete solicitou à professora que, ao invés de ela lhe dar a resposta, que ela pedisse para que Pedro a olhasse,

1353	1498	I Joana	[pede para ele olhar não fala para ele]
------	------	---------	-----------------------------------------

em mais uma demonstração de poder, reivindicado para si, pois ela intitulou, naquele momento, a pessoa capaz de coconstruir conhecimentos com Pedro, e assim poderia fazê-lo em Libras, como vinha fazendo em outros momentos.

Pedro, no entanto, se frustra com a intervenção da intérprete na sua comunicação direta com a professora

1355	1500	AS Pedro	[((reclama))]
------	------	----------	---------------

e inicia novo enquadre de conflito, resistindo ao enquadre aula.

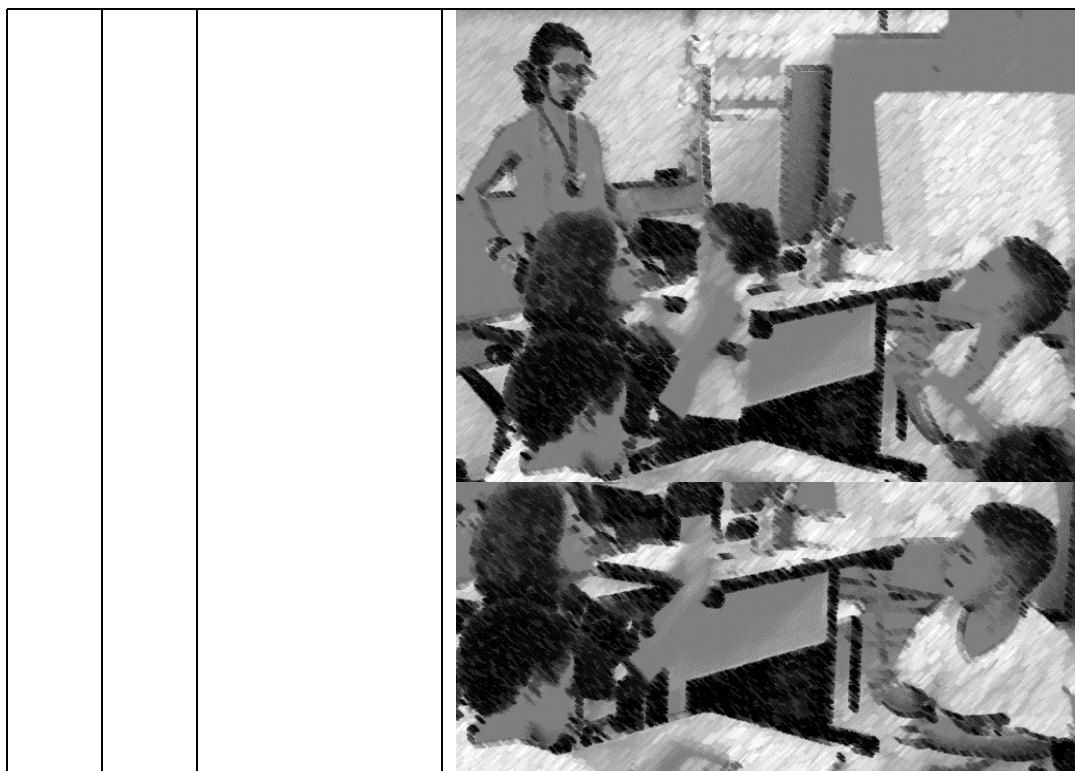
1359	1505 1506	AS Pedro	[PINTAR PINTAR] ((não olha e busca lápis de cor no pote))
------	--------------	----------	-----------------------------------------------------------

1362	1509	AS Pedro	[((não olha))]
------	------	----------	----------------

1367	1514	AS Pedro	[((não olha; busca lápis de cor no pote))]
------	------	----------	--------------------------------------------

1375	1523 1524	AS Pedro	[((nega olhar e reclama; bate com as mãos na mesa))]
------	--------------	----------	------------------------------------------------------

1378	1528	AS Pedro	[((faz sinal de irritação para a intérprete))]
------	------	----------	------------------------------------------------



1383	1533	AS Pedro	[((bate na mesa reclamando))]
------	------	----------	-------------------------------

Ao que tudo indica, parece que a causa dos conflitos está em uma falha na comunicação da dinâmica da atividade para Pedro. Até o momento, parece que ele não compreendeu a dinâmica da seleção dos lápis de cores para pintar determinado meio de transporte. Quando ele acessa o meio de transporte, ele deseja pegar um lápis qualquer e começar a pintar, sem ter compreendido ainda que faz parte da atividade o processo de seleção da cor, que é determinado pela professora.

Pedro demonstra ter entendido que precisava pegar o lápis amarelo somente nas linhas 1536-1537 e 1539-1544, conforme instruções dadas em Libras pela intérprete nas linhas 1534 e 1535.

1384	1534 1535	I Joana	AMARELO (.) AMARELO AQUI ((apontado para a figura no livro)) AMARELO
1385	1536 1537	AS Pedro	ah:: ((disputando pegar o lápis de cor no pote com uma colega ouvinte))
1386	1538	AO	perai ((pega um lápis de cor e vai embora))
1387	1539 1540 1541 1542 1543 1544	AS Pedro	ah:: ((mostra para a intérprete o lápis de cor amarelo que pegou no pote)) oh:: ((mostra para Marcela; começa a pintar; bate duas vezes na mesa reclamando; olha para o AO que está na sua mesa; se debruça para ver o que o AO está pintando; começa a pintar em seu livro))

Mais uma vez, após a execução da atividade sob orientação e supervisão da intérprete, ele vai buscar alinhamento de avaliação com professora,


1408	1571	AS Pedro	((não olha; pega o livro)) oh:: ((levanta o
------	------	----------	---------------------------------------------

	1572		livro e mostra para Marcela)) [oh::]
--	------	--	--------------------------------------

ao que Marcela reage com um gesto de aprovação,

1409	1573 1574 1575	P Marcela	[[olha e faz gesto de sim com o rosto; continua olhando a interação entre a intérprete e Pedro]]
------	----------------------	-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------

e Pedro com um gesto de carinho na intérprete, em um alinhamento de agradecimento pela execução correta da atividade, como podemos ver na imagem que acompanha a transcrição do turno 1411 abaixo.

1411	1577 1578	AS Pedro	((coloca o livro na mesa; passa a mão por cima de Joana, como gesto de agradecimento e afeto)) 
------	--------------	----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Joana aproveita esse momento para parabenizá-lo, ao mesmo tempo em que reforça o conhecimento construído em Libras durante a execução daquela atividade.

1415	1582	I Joana	EI EI ÔNIBUS GRANDE AMARELO PARABENS
------	------	---------	--------------------------------------

Apesar dos enquadres de conflitos, em geral iniciados por ele mesmo, Pedro demonstra, nesse excerto, sua vontade de participação, seu interesse em



acertar e a importância da afetividade no processo de coconstrução de conhecimentos.

Em um novo enquadre iniciado pela professora, conforme podemos ver no excerto 17 abaixo, Pedro parece manter o alinhamento, apresentando mínima resistência ao tentar pegar um lápis de qualquer cor (entre as linhas 1601 e 1606).

### Excerto 17

#### “big car”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
1419	1587	P Marcela	[ó >vou falar mais um hein<]
1420	1588	I Joana	[((pega o livro de Pedro))]
1421	1589 1590	AS Pedro	[((deixa de olhar Marcela e vira para ver o que a intérprete fará))]
1422	1591	P Marcela	[atenção >vão pintar<]
1423	1592	I Joana	[AQUI]
1424	1593	AS Pedro	[AQUI ah:::]
1425	1594	I Joana	[NÃO-SABER ESPERAR]
1426	1595	AS Pedro	[((se levanta e vai até a mesa de Marcela))]
1427	1596	P Marcela	[big car:::]
1428	1597 1598	AS Pedro	[((volta correndo e aponta para o seu livro)) AQUI]
1429	1599	I Joana	SIM
1430	1600	P Marcela	big [car:::]
1431	1601 1602	AS Pedro	[((se levanta para pegar lápis de cor no pote))]
1432	1603	I Joana	[ESPERAR EL@]
1433	1604	AS Pedro	[((reclama))]
1434	1605	P Marcela	[a cor é]
1435	1606	AS Pedro	[((mexe no pote))]
1436	1607	I Joana	[((tenta impedir))]
1437	1608	P Marcela	[blue]
1438	1609	I Joana	[AZUL]
1439	1610 1611	AS Pedro	[((pega correndo a cor azul; mostra para Marcela; sai correndo para buscar algo))]
1440	1612	P Marcela	isso muito bem
1441	1613	AS Pedro	((volta correndo))
1442	1614	I Joana	AZUL
1443	1615	AS Pedro	((senta))
1444	1616	I Joana	AZUL
1445	1617	AS Pedro	((começa a pintar))
1446	1618	P Marcela	big car ((gesticula o tamanho)) o carro?
1447	1619	AO	grande
1448	1620	P Marcela	grande:: blue::
1449	1621 1622 1623	AS Pedro	((engajado para pintar)) (27.0) ((termina; leva o livro para mostrar a Marcela)) ohh:: oh:: ((pulando e mostrando a tarefa realizada))
1450	1624	P Marcela	((olha e sorri))
1451	1625	AS Pedro	((volta para o seu lugar; algo cai no chão))
1452	1626 1627	I Joana	((busca junto com Pedro para pegar algo que caiu no chão))
1453	1628 1629	AS Pedro	oh:: ((mostra o lápis de cor azul que estava no chão))
1454	1630	I Joana	UÉ PERDER ((olha para saber de quem)) LÁ
1455	1631	AS Pedro	oh:: ((chamando o AO que está na sua mesa))
1456	1632	I Joana	AMIG@ DEL@ AMIG@ SEU LÁ EL@ AMIG@
1457	1633 1634 1635	AS Pedro	((continua no chão)) (0.5) ((se levanta com um lápis de cor azul na mão; coloca no pote; senta lentamente; bate no livro))
1458	1636	AO	ô tia ( )
1459	1637	P Marcela	para Eduarda
1460	1638 1639	AS Pedro	((busca um lápis de cor no pote; pega um lápis de cor; começa a pintar))
1461	1640 1641	AO Isabela	((se levanta e vai até a mesa de Marcela com o livro na mão))

1462	1642	AS Pedro	((continua pintando))(0.9)
1463	1643	P Marcela	pintaram?
1464	1644	AO+	não ((VVS))
1465	1645	P Marcela	[mais um minuto]
1466	1646	AS Pedro	[((coloca o dedo no nariz))]
1467	1647	I Joana	EI VOCÊ DEDO-NARIZ NÃO+++
1468	1648 1649 1650	AS Pedro	((abaixa a cabeça sem graça; fica de cabeça baixa)) (19.0) ((passa o dedo na mão da intérprete))
1469	1651	I Joana	((tira a mão para Pedro não tocar nela))
1470	1652 1653	AS Pedro	((começa a rir; continua implicando com a intérprete)) eh:: hahahaha
1471	1654	I Joana	((fala com Marcela; inaudível))
1472	1655	P Marcela	((faz cara de nojo para Pedro))
1473	1656	I Joana	IR LÁ LAVAR-A-MÃO ÁGUA LAVAR-A-MÃO LÁ
1474	1657 1658	AS Pedro	((ri e faz careta debochando; se levanta; sai correndo))
1475	1659	P Marcela	próximo
1476	1660 1661	AO+	não::: sim:: ((VVS)) não::: ((gritam; VVS)) (14.0)
1477	1662 1663	AS Pedro	((volta correndo; mostra as mãos para Joana)) ô:::
1478	1664	I Joana	[LEGAL]
1479	1665	AS Pedro	[((joga água no rosto de Joana))]

Pedro logo entra no jogo interacional do novo enquadre quando a intérprete sinaliza “AZUL” na linha 1609, ao interpretar a fala da professora em Inglês na linha 1608.

1437	1608	P Marcela	[blue]
1438	1609	I Joana	[AZUL]

E, mais uma vez, ele busca alinhamento com a professora para receber aprovação

1439	1610 1611	AS Pedro	[((pega correndo a cor azul; mostra para Marcela; sai correndo para buscar algo))]
------	--------------	----------	------------------------------------------------------------------------------------

e sempre volta muito empolgado para iniciar a atividade

1441	1613	AS Pedro	((volta correndo))
------	------	----------	--------------------

1443	1615	AS Pedro	((senta))
------	------	----------	-----------

1445	1617	AS Pedro	((começa a pintar))
------	------	----------	---------------------

quando recebe *feedback* positivo da professora, indicando que está no caminho correto.

1440	1612	P Marcela	isso muito bem
------	------	-----------	----------------

Joana, por sua vez, em uma demonstração de que, na sua relação com Pedro, ela também constrói conhecimentos, passa a aproveitar momentos de felicidade de Pedro para ratificar seu aprendizado em Libras, sinalizando repetidamente o item aprendido no intuito de fazê-lo consolidar o aprendizado.

1442	1614	I Joana	AZUL
------	------	---------	------

Em um enquadre de brincadeira, iniciado pela intérprete (linha 1647) quando vê Pedro colocando o dedo no nariz (linha 1646), ambos interagem de forma espontânea e independente do enquadre aula, com a inclusão, nesse enquadre, por iniciativa de Joana (linha 1654), da professora Marcela, que adere em alinhamento de brincadeira com Pedro (linha 1655).

1466	1646	AS Pedro	[((coloca o dedo no nariz))]
1467	1647	I Joana	EI VOCÊ DEDO-NARIZ NÃO+++
1468	1648 1649 1650	AS Pedro	((abaixa a cabeça sem graça; fica de cabeça baixa)) (19.0) ((passa o dedo na mão da intérprete))
1469	1651	I Joana	((tira a mão para Pedro não tocar nela))
1470	1652 1653	AS Pedro	((começa a rir; continua implicando com a intérprete)) eh:: hahahaha
1471	1654	I Joana	((fala com Marcela; inaudível))
1472	1655	P Marcela	((faz cara de nojo para Pedro))

Na medida em que a intérprete sinaliza em Libras para Pedro lavar as mãos, eles coconstroem conhecimentos em Libras em uma interação espontânea em alinhamento de brincadeira na sala de aula (linhas 1473 a 1479), minimizando qualquer impacto negativo que os conflitos interacionais e linguísticos anteriores possam ter causado.

1473	1656	I Joana	IR LÁ LAVAR-A-MÃO ÁGUA LAVAR-A-MÃO LÁ
1474	1657 1658	AS Pedro	((ri e faz careta debochando; se levanta; sai correndo))
1475	1659	P Marcela	próximo
1476	1660 1661	AO+	não:: sim:: ((VVS)) não:: ((gritam; VVS)) (14.0)
1477	1662 1663	AS Pedro	((volta correndo; mostra as mãos para Joana)) ô:::
1478	1664	I Joana	[LEGAL]
1479	1665	AS Pedro	[((joga água no rosto de Joana))]



Marcela tenta retomar o enquadre aula na linha 1666 do excerto 18 abaixo, mas Pedro, ao retornar do banheiro, demonstra afeto em alinhamento com a intérprete (linhas 1671 a 1673), que acabara de entrar em enquadre de jogo com ele.

### Excerto 18

#### “big boat”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
1480	1666	P Marcela	[vamos lá]
1481	1667	AS Pedro	[((ri))]
1482	1668	I Joana	[FEI@]
1483	1669 1670	P Marcela	[>vou falar o próximo que a gente vai pintar agora<]
1484	1671 1672 1673	AS Pedro	[((dá um abraço carinhoso e beijo no rosto de Joana e solicita que ela dê um beijo no rosto dele))] AQUI

1485	1674	P Marcela	[big boat]
1486	1675	I Joana	[((retribui o beijo no rosto))]
1487	1676	AS Pedro	[((senta))]
1488	1677	AO	big boat?
1489	1678	P Marcela	big? bo::at:
1490	1679 1680	AS Pedro	ohh:: AQUI <sup>INTERROGATIVO</sup> ((apontando para desenho no seu livro))
1491	1681	I Joana	[SIM]
1492	1682	P Marcela	[>o que é big boat?<]
1493	1683	AO+	[barco:: ((gritam))]
1494	1684	I Joana	[UM BARCO]
1495	1685	AS Pedro	[AQUI]
1496	1686	P Marcela	[qual barco?]
1497	1687	AS Pedro	[((se levanta abruptamente))]
1498	1688	P Marcela	[o? ((gesticula grande))]
1499	1689	AS Pedro	[((vai mostrar para Marcela a figura))]
1500	1690	AO+	[((VVS))]
1501	1691	P Marcela	[o grande] OK* ((gesticula para Pedro)) isso
1502	1692 1693	AS Pedro	((volta com o livro para a sua cadeira; mostra para a AO Isabela qual figura pintar))
1503	1694	P Marcela	[é o barco grande. a cor]
1504	1695	AS Pedro	[AQUI]
1505	1696	I Joana	[COR]
1506	1697	P Marcela	[é pink]
1507	1698	I Joana	[EI COR EI]
1508	1699	P Marcela	[pink é?]
1509	1700	I Joana	[EI COR]
1510	1701	AS Pedro	[((olha e toca no braço de Joana))]
1511	1702	AO+	[rosa ((gritam))]
1512	1703	I Joana	[ROSA]
1513	1704	AS Pedro	[uhh::] ((busca o lápis de cor no pote))]
1514	1705	P Marcela	[rosa]
1515	1706	I Joana	[((pega o pote)) ROSA]
1516	1707	AS Pedro	[((olha junto a busca pelo lápis de cor))]
1517	1708	P Marcela	[pink]
1518	1709	I Joana	[((busca calmamente))]
1519	1710	AS Pedro	[((continua olhando a busca))]
1520	1711	AO	rosa
1521	1712	I Joana	[((encontra o lápis de cor))]
1522	1713 1714	AS Pedro	[((ri comemorando e tira da mão de Joana)) ah ah:: ((rindo; começa a pintar a figura))]
1523	1715	AO+	((VVS; crianças engajadas na pintura))
1524	1716 1717	AS Pedro	((para de pintar 40 segundos depois de iniciar; pega a borracha para apagar um borro))
1525	1718 1719	I Joana	((o tempo todo observando com semblante de felicidade; pega o lápis de cor que Pedro

	1720		estava usando e coloca no pote))
1526	1721 1722 1723 1724 1725 1726 1727	AS Pedro	((continua apagando fortemente um borro no desenho; apaga com a borracha, com mais cuidado e delicadeza; demorou 12 segundos apagando)) PINTAR ((busca lápis de cor no pote que Joana guardou e ele não sabe; reclama por não encontrar; observa os lápis de cores dentro do pote; encontra e ri; mostra para Joana)) 
1527	1728	I Joana	((olha))
1528	1729 1730 1731	AS Pedro	((ri; retira os restos da borracha por cima do desenho; volta a pintar)) (0.5) ;oh:: ((pega o livro; sai correndo para mostrar a Marcela)) oh:: 
1529	1732	P Marcela	((olha))
1530	1733 1734 1735 1736 1737 1738 1739	AS Pedro	oh:: ((aponta para o desenho e explica; volta para a sua cadeira rindo; está satisfeito; coloca o livro sobre a mesa; pega a borracha; volta a tirar borros do desenho; continua apagando)) (0.6) ((retira os restos da borracha de cima do desenho; deixa o livro e sai correndo)) uá::
1531	1740 1741 1742	I Joana	((pega o livro de Pedro e vira para tirar os restinhos de borracha de cima do livro; coloca o livro na mesa))
1532	1743	AO	((grita) para::: aí:::
1533	1744 1745	AO+	((alguns vão mostrando a tarefa finalizada para Marcela))

### Mais uma vez a intérprete utiliza o alinhamento de afetividades

1486	1675	I Joana	[[retribui o beijo no rosto]]
------	------	---------	-------------------------------

como momento para oportunizar aprendizagem,


1494	1684	I Joana	[UM BARCO]
1495	1685	AS Pedro	[AQUI]

demonstrando que a coconstrução do conhecimento está estreitamente ligada à afetividade.

Nesse momento, Pedro já não tenta oralizar mais, emitindo os sons perturbadores e incompreensíveis do início da aula; ao contrário, ele busca uma comunicação mais visual, tanto com a intérprete quanto com a professora, com quem ele busca aprovação

1497	1687	AS Pedro	[[se levanta abruptamente]]
------	------	----------	-----------------------------


1499	1689	AS Pedro	[[vai mostrar para Marcela a figura]]
------	------	----------	---------------------------------------

1528	1729 1730 1731	AS Pedro	<p>((ri; retira os restos da borracha por cima do desenho; volta a pintar)) (0.5) †oh:: ((pega o livro; sai correndo para mostrar a Marcela)) oh::</p> 
------	----------------------	----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

após execução de atividades concretizadas através das suas interações com a intérprete educacional.

1521	1712	I Joana	[[encontra o lápis de cor]]
1522	1713 1714	AS Pedro	[[ri comemorando e tira da mão de Joana]] ah ah:: ((rindo; começa a pintar a figura))

1524	1716 1717	AS Pedro	((para de pintar 40 segundos depois de iniciar; pega a borracha para apagar um borro))
------	--------------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------

1525	1718 1719 1720	I Joana	((o tempo todo observando com semblante de felicidade; pega o lápis de cor que Pedro estava usando e coloca no pote))
1526	1721 1722 1723 1724 1725 1726 1727	AS Pedro	((continua apagando fortemente um borro no desenho; apaga com a borracha, com mais cuidado e delicadeza; demorou 12 segundos apagando)) PINTAR ((busca lápis de cor no pote que Joana guardou e ele não sabe; reclama por não encontrar; observa os lápis de cores dentro do pote; encontra e ri; mostra para Joana)) 
1527	1728	I Joana	((olha))

Já tendo compreendido a dinâmica da atividade, Pedro, alinhado com a intérprete, observa a sinalização da cor


1505	1696	I Joana	[COR]
------	------	---------	-------

1512	1703	I Joana	[ROSA]
------	------	---------	--------

e tenta buscar no pote o lápis correto,

1513	1704	AS Pedro	[uhh::] ((busca o lápis de cor no pote))
------	------	----------	------------------------------------------

mas Joana não o deixa agir autonomamente e o ajuda a encontrar o lápis correto, reforçando seu sinal em Libras corroborando a coconstrução de conhecimentos nessa língua.


1515	1706	I Joana	[((pega o pote)) ROSA]
1516	1707	AS Pedro	[((olha junto a busca pelo lápis de cor))]
1518	1709	I Joana	[((busca calmamente))]
1519	1710	AS Pedro	[((continua olhando a busca))] 

1521	1712	I Joana	[[encontra o lápis de cor]]
1522	1713 1714	AS Pedro	[[ri comemorando e tira da mão de Joana]] ah ah:: ((rindo; começa a pintar a figura))


O excerto 19 abaixo apresenta as transcrições do último enquadre da aula propriamente dita, com continuação da atividade de colorir os meios de transporte, ratificando a pronúncia dos mesmos em Inglês, ao mesmo tempo em que são revisadas as cores e apresentados os conceitos de *big* e *small*.



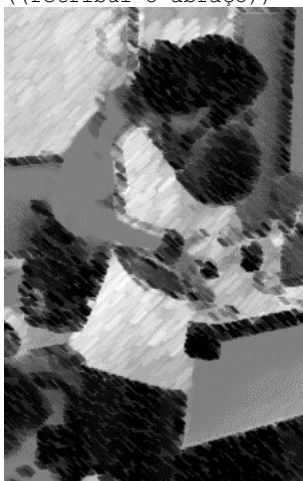
### Excerto 19

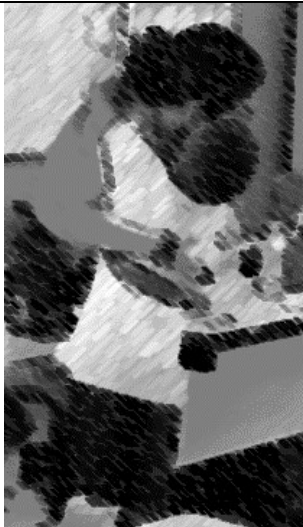


#### “small boat”

1534	1746	P Marcela	sh:: >vamos lá mais um?<
1535	1747	AO	calma aí
1536	1748	P Marcela	ei
1537	1749 1750	I Joana	((se levanta e vai a algum lugar; fora do ângulo da câmera))
1538	1751	P Marcela	ô >o que a gente vai pintar agora< [é]
1539	1752 1753	AS Pedro	[ah ah::] ((volta correndo para a sua cadeira))
1540	1754	P Marcela	sh:::
1541	1755 1756	AS Pedro	((pega o livro e vai até a mesa de Marcela; mostra algo no livro))
1542	1757	I Joana	((do lado dele))
1543	1758	P Marcela	ESPERAR*
1544	1759 1760	I Joana	((puxa delicadamente Pedro pelo braço e pelas mãos))
1545	1761 1762 1763	AS Pedro	((não quer sair de frente da mesa de Marcela)) eh:: ((continua na frente da mesa de Marcela e olha algo que ela tem em mãos)) ah:::
1546	1764	I Joana	ESPERAR
1547	1765	AS Pedro	ah:::
1548	1766	P Marcela	ESPERAR*
1549	1767	AS Pedro	Ah:: ((volta devagar para sua cadeira))
1550	1768	P Marcela	não ((direcionando a fala para Pedro))
1551	1769	I Joana	OLHAR
1552	1770 1771 1772	AS Pedro	((olha; senta; bate com o pulso em cima do livro; grita)) ah::: ((olha para Marcela; convoca que inicia a tarefa; bate novamente))
1553	1773	I Joana	ESPERAR
1554	1774	P Marcela	olha
1555	1775	I Joana	ESPERAR
1556	1776	P Marcela	[agora vamos para o]
1557	1777 1778	AS Pedro	[ah::] ((olhando para a figura do livro; mostra algo para Joana))
1558	1779	P Marcela	[small::: boat] ((gesticula))
1559	1780	AS Pedro	[AVIÃO uh::]
			
1560	1781	I Joana	((tira resto de borracha de cima do livro))
1561	1782	AS Pedro	((olha para Marcela))



1562	1783	P Marcela	>o que que é small boat?<
1563	1784 1785	AS Pedro	ah eh::: ((falando em direção para Marcela, com o dedo sobre o seu livro))
1534	1786	AO+	[[((VVS))avião barco]
1565	1787 1788	AS Pedro	[[((se levanta com o livro e mostra para Marcela a figura))]
1566	1789	P Marcela	[o barco peque::no]
1567	1790	AS Pedro	[[((continua mostrando o livro e a figura))]
1568	1791	P Marcela	[[((nega))] NÃO*
1569	1792 1793 1794	AS Pedro	((mexe com os ombros reclamado por ter errado; senta abruptamente; bate com o cotovelo em cima de seu livro, com raiva por ter errado))
1570	1795	P Marcela	((olha a reação de Pedro))
1571	1796 1797	AS Pedro	((olha para Joana; aponta para a figura; olha para Marcela)) ↑û:
1572	1798	P Marcela	((olha a chamada de Pedro e responde)) é esse
1573	1799	I Joana	COR EI [EI]
1574	1800	AS Pedro	[[((pega o pote))]
1575	1801	P Marcela	[a cor]
1576	1802	I Joana	[COR]
1577	1803	P Marcela	[é]
1578	1804	AS Pedro	[[((puxa o pote de lápis de cor))]
1579	1805	I Joana	[EI] ((chama no braço de Pedro))
1580	1806	AS Pedro	((olha para o pote buscando o lápis de cor))
1581	1807	I Joana	((tenta tirar o pote da mão de Pedro))
1582	1808	P Marcela	green
1583	1809	AO	green
1584	1810	AO+	((VVS)) verde:::
1585	1811	I Joana	((segura o pote; coloca a mão dentro do pote))
1586	1812 1813	AS Pedro	((tira a mão de Joana; continua em busca de um lápis de cor))
1587	1814	P Marcela	ver::de:::
1588	1815	AS Pedro	((seleciona um lápis de cor vermelho))
1589	1816 1817	I Joana	((tenta tirar o lápis de cor da mão de Pedro)) NÃO NÃO NÃO DAR
1590	1818 1819	AS Pedro	((não entrega; bate com os pulsos na mesa; reclama da interrupção de Joana))
1591	1820	I Joana	NÃO. VERDE
1592	1821 1822	AS Pedro	((tenta tirar o lápis de cor verde da mão da AO Isabela))
1593	1823	AO Isabela	((não cede o lápis de cor verde))
1594	1824	AS Pedro	((faz expressão facial de abismado)) 
1595	1825 1826	I Joana	((puxa o braço de Pedro; busca no pote um outro lápis de cor verde))
1596	1827	AS Pedro	lálá ((reclama; se levanta; sai da cena))
1597	1828 1829	I Joana	((olha; mexe no cabelo)) (13.0) ((boceja; olha para um AO pintando))
1598	1830	P Marcela	((olha a turma))
1599	1831	AO+	((engajados na atividade))
1600	1832	AS Pedro	((fora do ângulo da câmera faz sons)) uh::: oh:::
1601	1833	I Joana	[[((olha))]
1602	1834	P Marcela	[[((olha))]
1603	1835	AS Pedro	oh::: oh:::
1604	1836	AO Isabela	((leva a atividade para Marcela ver))
1605	1837	P Marcela	((faz sinal com o rosto de certo; bebe água))
1606	1838	I Joana	((se levanta e vai até aonde Pedro está))
1607	1839 1840	AO Isabela	((continua falando e mostrando o livro para Marcela))

1608	1841	P Marcela	((faz sinal com o rosto de certo))
1609	1842	I Joana	[((volta para sua cadeira))]
1610	1843	AS Pedro	[((volta para sua cadeira))]
1611	1844	AO Isabela	[((volta para sua cadeira))]
1612	1845 1846	AS Pedro	(0.2) ((pega o lápis de cor verde e mostra para Joana)) †ô
1613	1847	I Joana	BARCO 
1614	1848	AS Pedro	((começa a pintar a figura calmamente))
1615	1849	I Joana	BARCO++ PEQUEN@ VERDE
1616	1850 1851	AS Pedro	((pintando)) (22.0) ((termina de pintar; larga o lápis de cor verde sobre a mesa; se levanta))
1617	1852	I Joana	((pega o lápis de cor e coloca dentro do pote))
1618	1853	AS Pedro	((vai até Marcela e a abraça)) 
1619	1854	P Marcela	((retribui o abraço)) 
1620	1855	AS Pedro	((dá um beijinho no rosto de Marcela))

				
1621	1856	P Marcela		((retribui um beijinho no rosto de Pedro))
1622	1857	AS Pedro		((comemora, pula, fica feliz))
1623	1858	P Marcela		então olha só
1624	1859	AO		((se aproxima da mesa de Marcela))
1625	1860 1861	AS Pedro		((volta para sua mesa; olha o livro; pega o livro)) [ãer] ((mostrando o livro para Marcela))
1626	1862	P Marcela		[o barco pequeno] ((respondendo o AO))
1627	1863	AS Pedro		[u u u] ((mostrando a Marcela))
1628	1864	P Marcela		((olha e responde a Pedro)) isso
1629	1865	AS Pedro		((volta para sua cadeira))

Pedro demonstra interesse e ansiedade para realizar a última proposta do dia.

1552	1770 1771 1772	AS Pedro	((olha; senta; bate com o pulso em cima do livro; grita)) ah:::: ((olha para Marcela; convoca que inicia a tarefa; bate novamente))
------	----------------------	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1557	1777 1778	AS Pedro	[ah:::] ((olhando para a figura do livro; mostra algo para Joana))
------	--------------	----------	--------------------------------------------------------------------

Ele sinaliza “AVIÃO” para a intérprete, em uma rara manifestação sua espontânea em Libras.

1559	1780	AS Pedro	[AVIÃO uh:::] 
------	------	----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

Nessa interação, ele demonstra ter construído conhecimentos em Libras com a intérprete, mesmo em meio a tantos conflitos linguísticos, comportamentais e interacionais.

Em mais um momento de coconstrução de conhecimentos em Libras entre Pedro e a intérprete, Joana, ao interpretar as falas da professora,

1558	1779	P Marcela	[small::: boat] ((gesticula))
------	------	-----------	-------------------------------

1582	1808	P Marcela	green
------	------	-----------	-------

em alinhamento com ela no enquadre aula – porém em diferentes estruturas de participação (aula de Inglês e aula de Libras), em que cada uma assume papel institucional de professora em relação a cada interlocutor (alunos ouvintes e aluno surdo) –, faz o sinal de “COR” para Pedro,

1573	1799	I Joana	COR EI [EI]
------	------	---------	-------------

ao que ele reage, em alinhamento com a intérprete, pegando o pote de lápis de cor.

1574	1800	AS Pedro	[((pega o pote))]
------	------	----------	-------------------

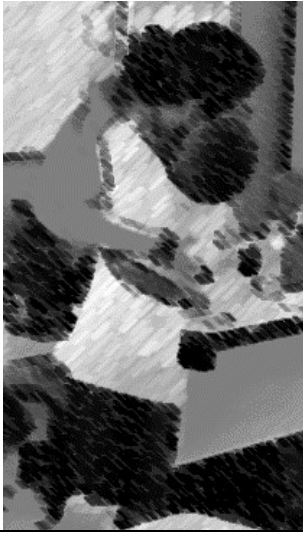
Após alguns conflitos decorrentes da provável falta de entendimento de Pedro acerca da dinâmica dessa atividade, Pedro nela se engaja, sem resistência, mantendo contato visual com a intérprete, que sinaliza para ele

“BARCO PEQUEN@ VERDE”, como interpretação das falas da professora nas linhas 1779 e 1808 acima.

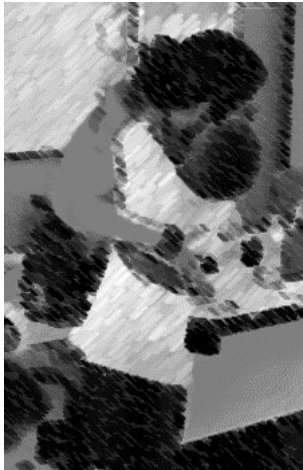
1615	1849	I Joana	BARCO++ PEQUEN@ VERDE
------	------	---------	-----------------------

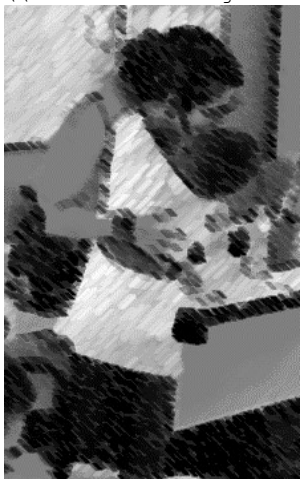
Pedro pinta e, em seguida, ao invés de buscar aprovação da professora sobre a atividade executada, como vinha fazendo nos últimos excertos, ele se levanta e dá um abraço e um beijo na professora Marcela,

1618	1853	AS Pedro	((vai até Marcela e a abraça)) 
------	------	----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1620	1855	AS Pedro	((dá um beijinho no rosto de Marcela)) 
------	------	----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

em mais uma demonstração de afeto decorrente do processo de ensino/aprendizagem, então retribuído pela professora,

1619	1854	P Marcela	((retribui o abraço))	
------	------	-----------	-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------

1621	1856	P Marcela	((retribui um beijinho no rosto de Pedro))	
------	------	-----------	--------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------

retribuição essa comemorada por Pedro.

1622	1857	AS Pedro	((comemora, pula, fica feliz))	
------	------	----------	--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

As últimas interações analisadas foram permeadas pela afetividade. Segundo Boff (2003, p. 30), “[...]as relações se tornam mais humanizadas quando há uma espécie de comunhão e de paixão profunda entre os interlocutores”. A afetividade

(...) está ligada à autoestima e às formas de relacionamento entre aluno e aluno e professor-aluno. Um professor que não seja afetivo com seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar criando um ambiente rico em afetividade (COSTA e SOUZA, 2006, p. 26).

No início desta aula, pudemos observar muitos enquadres de conflito entre Pedro e a intérprete, na medida em que ela o forçava a olhar para ela, sinalizando de forma autoritária, e ele se recusava a olhar para ela, numa suposta reação contra a língua de sinais e aquela interação particular. Havia também uma aparente disputa de poder entre a professora e a intérprete.

No decorrer da aula, no entanto, podemos notar a evolução da construção de conhecimentos por todos os participantes envolvidos. Pedro demonstra uma compreensão acerca das referências de poder e autoridade, representadas pelas figuras da professora e da intérprete, identificando o papel de cada uma no seu processo de aprendizagem, demonstrando, através de gestos de carinho, como coconstruiu afetividades com cada uma ao longo desse processo. Marcela e Joana, por sua vez, parecem ter coconstruído, junto com Pedro, uma consciência acerca de seus papéis, na relação de uma com a outra, na medida em que as demandas de Pedro foram surgindo.

Segundo Lacerda (2002, p. 123),

o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno.

Dessa forma, Marcela e Joana, que, no início, pareciam não entender as funções uma da outra no processo de aprendizagem de Pedro, foram construindo juntas, na medida em que os conflitos iam surgindo, esses papéis, cada qual revelando suas próprias necessidades no processo de interação com Pedro, em um movimento de cooperação mútua, onde a aparente disputa inicial de poder foi se desconstruindo em prol de um objetivo comum. Vale lembrar que as aulas de Inglês não eram interpretadas por conta do horário de trabalho da intérprete, que não convergia com o horário da aula de Inglês. Sendo assim, a presença dessa profissional nas aulas de Inglês só passou a ser uma constante durante o tempo de realização de pesquisa na escola, o que pode justificar uma possível falta de entendimento das participantes em questão acerca das funções quando estão uma na presença da outra, conhecimento, que, como vimos, foi construído ao longo do processo.

Passamos, na próxima seção, para a análise dos minutos finais da aula, em que a professora aponta para o final da aula, solicitando que os alunos guardem os materiais.

### 7.3.

#### Construção de conhecimentos após a aula propriamente dita: “NÃO NÃO FIM”

Chegando ao final da aula, o AS Pedro continua interagindo com a I Joana, como podemos verificar na linha 1867, mas ela sinaliza para ele na linha 1868 que a aula chegou ao fim, ao que Pedro reage com expressão de tristeza, como podemos observar nas linhas 1870 e 1871.

#### Excerto 20

#### “NÃO NÃO FIM”

Turnos	Linhas	Interactantes	Transcrição – Linguagem em uso
1630	1866	P Marcela	olha só >como nosso tempo acabou<
1631	1867	AS Pedro	((aponta para algo no livro e questiona Joana))
1632	1868	I Joana	NÃO NÃO FIM
1633	1869	P Marcela	como o nosso tempo acabou
1634	1870 1871	AS Pedro	((faz gesticulação com a boca e facial de tristeza pelo término))
1635	1872	P Marcela	[guarda o]
1636	1873	I Joana	[FIM]
1637	1874	P Marcela	[o:::]
1638	1875	I Joana	[GUARDAR++]
1639	1876	AS Pedro	[((olha a sinalização))]
1640	1877	P Marcela	[o lápis de cor]
1641	1878	I Joana	[LÁPIS COR]
1642	1879	P Marcela	[o giz de cera]
1643	1880	AS Pedro	[oh:::] ((pega o livro))
1644	1881	I Joana	[AQUI] ((apontando para o local a ser guardado))
1645	1882	AO Isabela	[((pega o pote))]
1646	1883	AS Pedro	[((olha Isabela pegando o pote))]
1647	1884	P Marcela	[>que na aula que vem a gente<]
1648	1885	I Joana	[EI EI]
1649	1886	P Marcela	[continua tá bom?]
1650	1887	AS Pedro	[((olha para Joana)]
1651	1888	I Joana	TERMINAR AULA
1652	1889	AS Pedro	((olha para o livro))
1653	1890	I Joana	GUARDAR (.) LÁPIS
1654	1891	AS Pedro	((folheia o livro; não olha Joana))
1655	1892	I Joana	GUARDAR LIVRO
1656	1893	AS Pedro	((fecha o livro))
1657	1894	I Joana	GUARDAR MOCHILA

Nesses minutos finais da aula, Joana atua mais na capacidade de intérprete do que de professora de Libras, interpretando para Libras as instruções da professora para o final da aula.

1635	1872	P Marcela	[guarda o]
1638	1875	I Joana	[GUARDAR++]



1640	1877	P Marcela	[o lápis de cor]
1641	1878	I Joana	[LÁPIS COR]

Pedro mantém em alinhamento com a intérprete,

1639	1876	AS Pedro	[((olha a sinalização))]
------	------	----------	--------------------------

1650	1887	AS Pedro	[((olha para Joana]
------	------	----------	---------------------

sem deixar de observar o que acontece ao seu redor.

1645	1882	AO Isabela	[((pega o pote))]
1646	1883	AS Pedro	[((olha Isabela pegando o pote))]

A tristeza com o final da aula faz com que Pedro se desalinhue com a intérprete,

1652	1889	AS Pedro	((olha para o livro))
1653	1890	I Joana	GUARDAR (.) LÁPIS
1654	1891	AS Pedro	((folheia o livro; não olha Joana))

mas ao exercer seu papel de autoridade na sua relação com Pedro,

1655	1892	I Joana	GUARDAR LIVRO
------	------	---------	---------------

ele volta a se alinhar com ela no enquadre de guardar o material.

1656	1893	AS Pedro	((fecha o livro))
------	------	----------	-------------------

Ao interagir com o outro, a criança irá conviver com muitos conflitos, que certamente contribuirão para o desenvolvimento de sua personalidade. Wallon<sup>33</sup> não se preocupa somente com a sociabilidade como processo necessário para o desenvolvimento humano; atribui, ainda, importância fundamental à emoção como instrumento de sobrevivência. Na concepção walloniana, a emoção tem em sua natureza um aspecto biológico e um aspecto social. Biológico uma vez que sua conduta irá depender dos centros corticais e subcorticais. Sociais, porque possui um caráter contagioso e coletivo.

A interrelação entre os sentimentos, os afetos e as intuições na construção do conhecimento tem sido salientada por diversos autores. Snyders (1988) *apud* Pinto (2003) afirma que quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo, a descobri-lo. A afetividade deve ser levada em conta no processo educacional porque é ela que condiciona o comportamento, o caráter e a atividade cognitiva da criança. Freire (1997) enfatiza a importância dos componentes afetivos e intuitivos na construção do conhecimento.

<sup>33</sup> Para o autor, a emoção corresponde a um estado psíquico mais primitivo que o estado de consciência pelo qual a pessoa afirma a sua autonomia. A emoção exerce papel fundamental no desenvolvimento, uma vez que possui no aparelho nervoso, centros para coordenar seus efeitos.

É necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los. (p. 38)

Nesta perspectiva, em alinhamento às observações feitas na análise desta aula, a afetividade ganha destaque no processo de ensino/aprendizagem, pois acredita-se que a interação afetiva contribui para a coconstrução de conhecimentos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta tese centrou-se nas aulas de Inglês da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, dadas as inquietações da pesquisadora, como ex-professora de Inglês dessa rede, no que tange ao processo de ensino/aprendizagem de Inglês por surdos do primeiro segmento do ensino fundamental, sabendo que a metodologia de ensino da rede foca na oralidade e o surdo precisa aprender línguas orais-auditivas na modalidade escrita.

Buscou-se responder, então, no decorrer da pesquisa, às seguintes perguntas:

1- Como o aluno surdo coconstrói conhecimentos em um contexto multilíngue com três línguas em contato (Inglês, Português e Libras), acrescidas dos sinais caseiros trazidos pelo aluno surdo e da linguagem não verbal que compõe o cenário interacional?

2- De que forma a interação do aluno surdo com os outros participantes – a professora de Inglês, os colegas ouvintes e a intérprete educacional – impacta a coconstrução de conhecimentos

Imersa no campo da Linguística Aplicada, a pesquisa se desenvolve com o aparato teórico-metodológico da Microetnografia de sala de aula, com transcrições baseadas em convenções da análise da conversa e de estudos sobre a Libras. Além disso, as análises se baseiam nas concepções acerca dos conceitos de coconstrução de conhecimentos e sequências IRA, bem como de práticas multilíngues e transidiomáticas, em articulação com a Sociolinguística Interacional.

Em um ambiente multilíngue, é comum que haja conflito linguístico dado o contato que existe entre as línguas e as relações de poder que se estabelecem entre elas. Todos os participantes desta pesquisa, na sala de aula analisada, são bilíngues, cada um no seu par de línguas e com seu nível de proficiência: a professora de Inglês no par Português/Inglês; a intérprete educacional no par Português/Libras; o aluno surdo em processo de aquisição do Português/Libras, reveladas através da emissão incompreensível de sons que parecem ser uma tentativa de expressão da Língua Portuguesa, e os gestos que usa em decorrência

da necessidade de comunicação e do aprendizado formal que vem tendo na escola com a intérprete e a instrutora surda da sala de recursos.

A Língua Portuguesa, nesse contexto, é a língua majoritária, língua materna de todos os participantes, com exceção do aluno surdo, e língua de instrução utilizada pela professora de Inglês em suas aulas. A Língua Inglesa é a língua-alvo do processo de ensino/aprendizagem sob investigação, utilizada pela professora quando ensina algum item nessa língua e pelos alunos ouvintes quando solicitados a repetirem os itens; a intérprete, por sua vez, recebe o *input* em Inglês e usa a Libras como língua de mediação na interação com o aluno surdo, que trava resistência, tentando se comunicar através da língua oral, emitindo sons incompreensíveis aos outros participantes e fazendo gestos que parecem querer dar conta da interação de sala de aula.

Ao se falar em bilinguismo no campo da educação dos surdos destaca-se a existência de duas línguas de modalidades diferentes e em modalidades diferentes: a língua majoritária do país onde vive, no nosso caso a Língua Portuguesa, que é uma língua oral-auditiva, e que deve ser ensinada ao surdo na sua modalidade escrita, dada sua restrição auditiva, que não o impossibilita de aprender a falar, mas deixa de ser um processo natural e requer o trabalho de um profissional da saúde para realizá-lo; e a Língua de Sinais, no nosso caso a Libras, que o surdo pode aprender de forma natural no contato com pares sinalizantes e devendo, também, aprendê-la formalmente na escola como toda criança ouvinte também aprende formalmente a sua primeira língua na escola. Se o surdo só aprende a sinalizar, ele pode ser visto como um estrangeiro no seu próprio país, por não dominar a língua majoritária. Se ele só aprende a oralizar, ele terá dificuldades de agir no mundo sem uma língua mais natural que lhe possibilite o desenvolvimento cognitivo de forma plena. Assim torna-se fundamental que a criança surda tenha acesso a um ensino bilíngue em que, de fato, possa ter acesso a duas línguas que lhe possibilite ser um sujeito (particip)ativo em seu país, tendo se desenvolvido cognitivamente através de uma língua natural, bem como tendo aprendido a língua majoritária do seu país na modalidade escrita. Torna-se essencial que, nesse processo educacional, a Libras seja a língua mediadora de conhecimentos, já que é a língua que ele pode adquirir de forma mais natural por ser gesto-visual, dado que ele apresenta uma restrição sensorial auditiva.

A defesa de uma educação bilíngue efetiva para surdos não deveria, necessariamente, estar desarticulada da política nacional de educação inclusivista que norteia as bases da educação no Brasil. É possível que essas perspectivas

sejam articuladas, de forma que tivéssemos, efetivamente, escolas com o caráter proposto pela denominação das escolas de educação bilíngue da Prefeitura do Rio de Janeiro, sendo, ainda assim, inclusivas. Nessas escolas todos os alunos aprenderiam Libras e Língua Portuguesa. Os conhecimentos escolares poderiam ser ministrados em Libras e/ou Língua Portuguesa, com mediação de intérpretes, ao passo que as aulas de línguas seriam específicas para cada grupo, cada qual com a metodologia mais apropriada: ensino de Libras como L1 para surdos e como L2 para ouvintes; ensino de Língua Portuguesa como L1 para ouvintes e como L2, na modalidade escrita, para surdos. Além disso, todos os alunos também teriam acesso a uma língua estrangeira, que seria, para todos, uma terceira língua.

Sabemos, no entanto, que muitas mudanças precisam ser pensadas no sentido de tornar possível esse ideal. De todas as formas, o intérprete educacional desempenha papel fundamental no processo educacional inclusivo, seja mediando para o surdo as interações escolares em que a língua majoritária seja a Língua Portuguesa oral, ou mediando para o ouvinte as interações escolares em que a língua majoritária fosse a Libras.

O papel do intérprete educacional ressalta uma diversidade dentro de sala de aula, o que contribui para a promoção da conscientização cultural de surdos e ouvintes e uma menor resistência a essa diversidade, assim como contribui com a troca de experiências envolvida nesse contexto, enriquecendo nossa visão de mundo, ampliando nossos horizontes. A atuação do intérprete educacional vai além da interpretação, como pudemos observar nas análises. Para além da atividade de interpretação, ele acaba se envolvendo em outras atividades inerentes ao trabalho pedagógico propriamente dito, além do inevitável envolvimento afetivo com os alunos, que faz parte do fazer pedagógico, mas não comumente do ato de interpretar.

As entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa forneceram um panorama de visões acerca da inclusão educacional do aluno surdo, bem como das aulas de Inglês nesse contexto. As entrevistas revelaram que a coordenadora pedagógica da escola tem consciência sobre como é a sua escola enquanto escola de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) e como DEVERIA SER. Ela acredita que todos na escola deveriam saber Libras para se comunicarem com os alunos surdos, mas, ao mesmo tempo, considera inviável a proposta de ensinar Libras para todos, dado que o currículo escolar não suportaria a carga horária de mais essa disciplina. Ela considera fundamental a presença do intérprete educacional, pois este é o mediador das relações entre surdos e ouvintes na

escola, além de ser aquele que traduz/interpreta os conhecimentos escolares para a Libras para o aluno surdo.

No entanto, desconhece grande parte dos desafios encontrados nas salas de aula, como, por exemplo: alunos surdos que não sabem Libras, ficando os intérpretes, com isso, impossibilitados de interpretar os conhecimentos escolares para a Libras, tendo que desempenhar funções diversas, como ensinar Libras durante as aulas em que ele deveria estar interpretando os conhecimentos transmitidos pelo professor; aulas de Inglês focadas na oralidade, que impossibilitam o aprendizado efetivo da língua por alunos surdos, mesmo que estes tenham acompanhamento de intérprete, pois o trabalho realizado por esse profissional, conforme relatado em entrevista, caracteriza-se, basicamente, pela interpretação para Libras do que é ensinado em Inglês oral para a turma.

Sobre o trabalho de inclusão realizado nas aulas de Inglês da escola, a coordenadora pedagógica e a mãe do aluno surdo desconhecem, e a intérprete relata não ter dificuldades pelo fato de ser uma terceira língua, pois as palavras ensinadas são fáceis. É possível que seja fácil interpretar as aulas de Inglês no ensino fundamental I, mas a complexidade tende a aumentar com o avanço dos anos escolares para o ensino fundamental II e ensino médio. Com base nisso e na demanda por intérpretes educacionais com conhecimentos de Inglês desde o ensino fundamental I, pela menos na realidade do município do Rio de Janeiro, dada a obrigatoriedade dessa disciplina a partir do primeiro ano em base contínua, torna-se fundamental que os cursos de formação de intérpretes passem a incluir conhecimentos em Inglês, de forma a viabilizar de forma mais adequada a inclusão do aluno surdo nessas aulas.

As observações das aulas de Inglês revelaram que não há um planejamento pedagógico que leve em conta as especificidades do aluno surdo. A ausência da intérprete educacional nas aulas de Inglês parece indicar que o aluno surdo, naquele contexto, não tem ganho linguístico, nem em Português, nem em Inglês, nem na Libras, pois a professora não consegue se comunicar verbalmente com o aluno, e ele, por sua vez, também não consegue se expressar verbalmente de forma compreensível, mas realiza tarefas, como recortar, colar e pintar, em geral, seguindo o modelo dos colegas e orientações gesto-visuais da professora. A professora de Inglês, apesar da experiência relatada com alunos surdos, e mesmo conseguindo se comunicar diretamente com o aluno observado (à sua maneira), parece se apoiar na figura do intérprete, que passou a interpretar as aulas de Inglês quando soube desta pesquisa, no que tange ao processo de ensino/aprendizagem propriamente dito.

Não há tampouco um planejamento conjunto, que inclua a intérprete educacional, coordenação pedagógica, professor da sala de recursos e o instrutor surdo que atua no contraturno no sentido de se adequar as metodologias de ensino às necessidades educacionais do aluno surdo para que ele seja incluído verdadeiramente e possa, por exemplo, coconstruir linguisticamente com seus colegas, professora e intérprete educacional conhecimentos em Inglês ou sobre o Inglês.

O aluno surdo, apesar de parecer não estar construindo conhecimentos em Inglês ou sobre o Inglês, dada a metodologia baseada na oralidade que não lhe favorece, coconstrói com a professora e os colegas, conhecimentos sobre as regras interacionais de sala de aula, a partir de uma comunicação multimodal e transidiomática, que se baseia tanto na oralidade como na gestualidade, favorecendo e aguçando a visualidade de Pedro que, por sua vez, desenvolve cada vez mais sua capacidade de observação e competência visual para construir significados. Além disso, Pedro, quando em interação com os colegas, também coconstrói conhecimentos acerca da mediação de conflitos. Os conflitos interacionais entre Pedro e a professora, entre Pedro e os colegas e entre Pedro e a intérprete são de natureza multifacetada, evidenciados através dos (des)alinhamentos analisados nos capítulos de análise.

Pedro também coconstrói afetividades com a professora e com a intérprete, demonstrando interesse no engajamento interacional e no processo de ensino/aprendizagem. Apesar da grande resistência travada, inicialmente com a intérprete educacional, as interações entre eles revelaram coconstrução de conhecimentos em Libras e sobre a Libras, não havendo, no entanto, coconstrução de conhecimentos em Inglês ou sobre o Inglês, que, como já discutimos, pode ser resultante da abordagem metodológica utilizada, que é baseada na oralidade, não contemplando, portanto, as especificidades do aluno surdo. Mesmo na presença da intérprete essa construção não acontece dado que ela interpreta sempre para Libras, não tendo, portanto, o aluno surdo, acesso à língua estrangeira, nem na modalidade oral (que a professora usa com os ouvintes) nem na modalidade escrita.

Pedro parece ter dificuldade no engajamento em Libras com a intérprete, principalmente quando não há engajamento em uma ação específica da aula, quando percebe que há outros enquadres paralelos, com alinhamentos entre a professora e o restante da turma, acontecendo em língua oral. Nesses casos, a interação entre Pedro e a intérprete é permeada por conflitos, na medida em que ele resiste em interagir com ela, emitindo sons perturbadores que acabam

interferindo no outro evento interacional que acontece paralelamente, e a intérprete, por sua vez, perde o controle da situação, controle esse que, como já vimos, ela mesma assume para si, solicitando ajuda da professora na mediação dos conflitos.

Conforme Jung e Gonzalez (2002), quando a fala-em-interação configura-se como uma interação em um contexto institucional ela é marcada por algumas características. Uma delas é relativa à pessoa que reivindica para si a identidade de professor, pois ela, em regra, tem o controle da aula, gerencia a alocação de turnos e possui os maiores turnos, diferentemente da conversa cotidiana, a qual apresenta uma maior simetria entre os *status* de participação dos atores (McHOUL, 1972). A seleção dos participantes endereçados por meio do olhar compartilhado, a proximidade entre os atores que participarão da performance, e a sequencialidade de gestos do locutor e do interlocutor configuram o que Kendon (1973) chama de dança ritmada ou dança conjunta.

A interação em forma de triângulo, como Kendon (1973) propõe, forma uma relação simétrica, na qual o ápice seria a posição da pessoa que tem maior poder de fala, responsável por ditar as regras da interação, enquanto nos vértices estariam os demais participantes. Dessa maneira, P Marcela, atuando na capacidade de professora, posiciona-se no ápice do triângulo, sendo a pessoa responsável por ditar as regras da interação para os outros participantes que estão nos vértices, os alunos. Mesmo havendo coconstrução dessas regras ao longo do processo, considerando a nova ordem comunicativa de sala de aula, em que os alunos não são totalmente subordinados ao professor, é a professora quem aceita ou recusa as regras propostas durante esse processo. Nesse ambiente, no entanto, há outro elemento, a intérprete educacional, que alterna entre o posicionamento de vértice, subordinada às regras ditadas pela professora, e de ápice, na medida em que se configura como elemento responsável por ditar as regras da sua interação com o aluno surdo, que, por sua vez, coonstrói em três estruturas de participação distintas: na sua relação com a intérprete, na sua relação com a professora e na sua relação com os colegas.

As análises demonstraram ainda que, no contexto da educação inclusiva, professor e intérprete precisam dialogar e trabalhar de forma articulada, adequando a metodologia de ensino de modo a alcançar surdos e ouvintes, promovendo, acima de tudo, interação entre eles com vistas ao compartilhamento de conhecimentos através de trocas de experiências linguísticas, que abarcam, para além da linguagem verbal, a linguagem não verbal, tais como, os gestos, o olhar e as expressões corporais e faciais. Esses elementos, como pudemos



observar nas análises, foram fundamentais no processo interacional entre os participantes desta pesquisa, demonstrando que eles são de extrema relevância na construção de sentidos evidenciada nas relações.

Foram múltiplos enquadres e alinhamentos analisados, com aspectos micro e macrossociais envolvidos. Em um nível micro, podemos destacar a organização do espaço, que pode ou não favorecer a interação entre os participantes, bem como a emergência ou não de conflitos entre eles. Na primeira aula analisada, em uma disposição não canônica em que todos sentavam ao redor de uma mesa, inclusive a professora, a interação de sala de aula obedeceu a regras mais canônicas, em que a professora teve os maiores turnos, e engajou os alunos em sequências IRA.

Já na segunda aula analisada, com uma disposição mais canônica para uma turma de primeiro segmento do ensino fundamental, mas nem tanto a ponto de estarem enfileirados, como tradicionalmente acontece, a professora se posicionou, também seguindo uma estrutura mais canônica, à frente da turma, em posição de poder, ao passo que a intérprete educacional, ausente na primeira aula, se posicionou sentada ao lado do aluno surdo. Nessa aula, apesar de estruturalmente mais tradicional, a ordem comunicativa seguiu caminhos mais contemporâneos, com a interação constante entre todos os participantes, independentemente do direcionamento dado pela figura que representa autoridade. Apesar disso, a professora ainda tenta manter certo controle dos turnos, mas disputa, em certos momentos, por iniciativa da intérprete, hierarquização na relação entre elas, o que se desfaz no decorrer da aula, caracterizando uma coconstrução de conhecimentos que também ocorre entre as mesmas.

Garcez e Lopes (2017) argumentam sobre uma nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula, desde a mais tenra idade, na qual os alunos não seguem práticas interacionais tradicionalmente estipuladas, ou seja, não são sujeitos passivos esperando o comando da professora para agir. Nessa nova ordem comunicativa na sala de aula, os alunos apresentam outras práticas de interação, nas quais se auto selecionam, selecionam os demais colegas, desafiam autoridade do professor, avaliam outros alunos, fornecem respostas sem que o professor tenha solicitado, apresentam turnos de canto, fazem estilizações linguísticas durante as aulas e realizam performances expressivas, como pudemos ver com bastante clareza na segunda aula analisada.

A participação ativa e efetiva dos alunos, hoje, é vista como imprescindível no processo de coconstrução de conhecimentos. Alinho-me à visão de Schulz

(2007) que usa como argumento para sua tese “a ideia de que participar é aprender, assim como aprender é participar, e, ainda, de que aprendemos a participar”. Para a autora, “a construção da participação diz respeito à educação moral, que é definida como o aprendizado do significado das normas que definem a vida social, bem como a construção de novas formas significativas de vida” (p. 40).

O aprendizado só ocorre verdadeiramente quando o conteúdo tem significado. No caso dos surdos, as palavras orais não compreendem significado algum, pois elas não estão inseridas em seu mundo, em seu cotidiano. Já no caso do conteúdo gestual, que é rico em significado para os surdos, faz do processo de aprendizagem contínuo e dinâmico. Sendo assim, os significados e sentidos construídos são resultados de interações diversas entre quem aprende, quem ensina e o conteúdo. O aluno é personagem principal deste processo, sendo ativo na construção de seu conhecimento, por meio do contato com o grupo e com o conteúdo. Quem ensina é responsável por dar direção e sentido, orientando a construção desses significados. E o conteúdo favorece a reflexão do aprendiz. (ROSA, 2013, pp. 27-28)

Nesse sentido, torna-se fundamental que os alunos aprendam a participar, assim como os professores também precisam aprender a participar nessa nova ordem comunicativa de fala-em-interação de sala de aula contemporânea.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam impactar o próprio contexto sob investigação, promovendo a reflexão dos participantes acerca do processo de ensino/aprendizagem, além de motivar outros pesquisadores a associarem o que foi observado a contextos similares, através do desenvolvimento de novas pesquisas. Essa dinâmica torna-se positiva, inclusive, para os leitores interessados no tema, que, por sua vez, poderão fazer associações entre os resultados de uma pesquisa e outra e, assim, generalizar conhecimentos, o que pode contribuir para futuras transformações no(s) contexto(s) investigado(s).

A inclusão deve ser capaz de promover na escola um espaço para a discussão e tomada de decisões, ajustando-se ao seu contexto real e aos desafios que se apresentam. É importante que os surdos sejam concebidos, não como especiais, por terem alguma limitação, mas como sujeitos plenamente capazes de se desenvolverem cognitivamente se tiverem acesso a uma educação linguística que lhes permita assim se desenvolverem.

“A educação tem como princípio fundamental a capacidade de crescimento do ser humano, que é ilimitada quanto a qualquer tentativa de previsão, ou seja, de antecipadamente se indicar com precisão as possibilidades de cada um.” (Mazzotta, 1993, p.16). Em outras palavras, para que o ideal de inclusão se torne realidade nas escolas, principalmente no que tange ao aluno surdo, é necessário

trabalhar todo o contexto em que o processo acontece, com reflexões acerca das metodologias de ensino utilizadas, para que não se corra o risco de contribuir para a criação de mais preconceitos em torno das especificidades que cada um apresenta.

No que tange ao ensino de Inglês como língua estrangeira no primeiro segmento do ensino fundamental, não há documentos legais que contemplem os surdos e suas necessidades educacionais especiais; ao mesmo tempo, as políticas públicas que tangenciam a educação de surdos no Brasil não contemplam o ensino de línguas estrangeiras para esse público, principalmente na primeira infância, quando o processo de aquisição de línguas, se deficiente, pode causar defasagem cognitiva. Um passo primeiro no sentido de se concretizar uma educação apropriada à pluralidade de contextos linguístico-culturais em nosso país é dar voz aos aprendizes, abrindo mão das perspectivas etnocêntricas nas escolas, principalmente quando se pensa na criação de políticas públicas linguísticas e educacionais, que, como vimos se omitem ou se desarticulam das práticas reais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

\_\_\_\_\_. **Afetividade e subjetividade na interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

ALMEIDA, E. O. C. de. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. São Paulo: Revinter, 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2016.

BACHIETE, J. A. **Inserção da Língua Americana de Sinais no ensino de Língua Inglesa: uma proposta dialógica de translinguismo entre surdos e ouvintes**. Dissertação de mestrado. UFES, 2016.

BAIÃO, J. C. **Tia, existe mulher bombeira?** Meninas e meninos co-construindo identidades de gênero no contexto escolar. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2006.

BASTOS, L. C. Interação, múltiplas semioses e corpo: uma interlocução com Charles Goodwin. In: **Calidoscópico**, vol.8, n. 2, p. 99-102, mai/ago 2010.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BLOMMAERT, J. & RAMPTON, B. **Language and Superdiversity**. v.13, n.2, pp. 1-21, 2011.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

BOFF, L. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 31.187, de 06 de outubro de 2009.** Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao?r=p>>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21/04/2018.

CANDELA, A. Students' Participation as co-authoring of School Institutional Practices. In: **Culture & Psychology**. vol. 11, n. 3, pp. 321-337, 2005.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 21/04/2018.

CAPOVILLA, C. F. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total, ao bilinguismo. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. UNESP. p. 99-116. 2000.

CARVALHO, C. H. C. **Os que ouvem mais que nós**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2013.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTRO, J. R. de. **O processo de ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira ao público surdo bilingue brasileiro a partir dos princípios norteadores do letramento**. Tese de doutorado. UFRJ, 2016.

CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 233-252, 2006.

\_\_\_\_\_. & MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: **Trab. Ling. Apl.** Campinas. pp.133-144, Jan./Jun. 1991.

\_\_\_\_\_. & SILVA, I. R. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. **Revista da Anpoll**, n. 40, pp. 33-45, 2016.

CERQUEIRA, J. **Mesmo dominando a Língua de Sinais, a criança surda pode aprender a falar?** Disponível em: <[http://joselitocerqueira.blogspot.com.br/2008\\_06\\_01\\_archive.html](http://joselitocerqueira.blogspot.com.br/2008_06_01_archive.html)>. Acesso em: jun. de 2019.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

CORREA, L. N. **Políticas educacionais e a educação inclusiva com foco no ensino de línguas estrangeiras para alunos surdos**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

COSTA, K. S. da & SOUZA, K. M. de. **O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon**. 2006. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_o\\_aspecto\\_socioafetivo.asp?artigo=549](http://www.educacaoonline.pro.br/art_o_aspecto_socioafetivo.asp?artigo=549)>. Acesso em: ago. de 2019.

COURA, F. de A. **Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de Inglês para alunos surdos**. Dissertação de mestrado. UFMG, 2016.

CREESE, A. Linguistic ethnography. In: KING, k.; HORNBERGER, N. **The encyclopedia of language and education: Research methods in language and education**. Berlim: Springer, p. 229-241, 2008.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of language**. Cambridge University Press, 2010.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

ERICKSON, F. **What makes school ethnography “ethnographic”?** Anthropology Educational Quarterly. Vol. 15, p. 51-66, 1984.

\_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis of interaction. In: M. D. LeCompte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.). **The handbook of qualitative research in education** (pp. 201–225). New York: Academic, 1992.

\_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L. & HORNBERGER, N. F. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_ & SCHULTZ, J. **The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews**. New York: Academic Press, 1982.

\_\_\_\_\_ & SCHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: COLE, M. et. al (eds.). **Mind, culture and activity**. Cambridge University Press, 2001 [1977].

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante**. 9. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Banco de dados e sistemas de transcrição para as línguas de sinais. In: BAALBAKI, A. & CALDAS, B. (orgs.) **Instrumentos linguísticos: usos e atualizações**. Araruama: Cartolina Editora. pp.155-158. 2014.

FENEIS. **Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE**. 2013. Disponível em: <<http://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>>. Acesso em: 21/04/2018.

FERREIRA, W. M. **Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas: as possibilidades de um contexto bilíngue**. Tese de doutorado. UFP, 2010.

FERREIRA-BRITO, L. Por uma gramática da língua de sinais. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro: UFRJ, DLF, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, E. C. Educação inclusiva: a importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 247-263, jan./abr. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade** (2ª ed.). São Paulo: Cortez, 1995.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição *standard* brasileira. Rio de Janeiro: Imago, v. XXIII, 1996.

FROTA, M. P. A interpretação na análise do discurso e nos estudos da tradução. In: **Anais do II SEAD -Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: <<http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>>. Acesso em: 21/04/2018.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. **Veredas - Rev. Est. Ling.** Juiz de Fora, v.6, n.2; pp.89-113, jul./dez. 2002.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GARCEZ, P. M. A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. In: **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 1, pp. 66-80, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: Guedes, P. C. (Org.). **Educação linguística e cidadania**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 87-121. 2012.

\_\_\_\_\_. Microethnography in the Classroom. In: King K., Lai YJ., May S. (eds). **Research Methods in Language and Education**. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Springer, Cham, 2017.

\_\_\_\_\_; BULLA, G. S. & LODER, L. L. Práticas de pesquisa micro etnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In: **D.E.L.T.A.**, v. 30, n..2, p. 257-288. 2014.

\_\_\_\_\_; FRANK, I. & KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. In: **Unisinos**, Vol. 10, n. 2; pp. 211-224, mai/ago 2012.

\_\_\_\_\_. & LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. In: **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, n(56.1), pp. 65-95, jan./abr. 2017.

\_\_\_\_\_. & SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In: **DELTA**, 31-especial, pp. 1-34, 2015.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.

\_\_\_\_\_. & WEL, L. **Translanguaging**: language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.



- GEETZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008.
- GERHARDT, T. E. & SILVEIRA, D. T. (orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. In: **Educ. Soc.** Campinas. v. 27, n. 94, p. 277-292, Apr. 2006.
- GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. (pp. 13-20) São Paulo: Loyola, 2002.
- GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
- GOMES, Maria Lucia de Castro. **A produção das consoantes velares em Inglês por alunos surdos brasileiros**. Dissertação de mestrado. UFP. 2002.
- GOODWIN, C. Notes on story structure and the organization of participation. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. **Structures of social action Studies in Conversation Analysis**. (pp. 225-246). London, Cambridge University Press, 1996.
- GOODWIN, M. H. **He-said-she-said: Talk as social organization among black children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- GRIMSHAW, A. D. **Conflict Talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversations**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- GROSJEAN, F. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: **Bilingualism: Language and Cognition**, 1, pp. 131-149, 1998.
- GUARINELLO, et al. O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, 2008.
- GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HAUGEN, E. **The Norwegian language in America: a study of bilingual behavior**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.
- HERNANDEZ, T. A. del P. **Interação professor estudante surdo na aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira em Boa Vista RR**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Roraima. 2013.
- HORNBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- JACOBY S. & OCHS, E. Co-construction: an introduction. In: **Research on language and social interaction**, 28(3), 171-183, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1995.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. In: **Language & Communication**, vol. 25, n. 3, p. 257-277, jul. 2005.

\_\_\_\_\_. Language in the Age of Globalization. In: BONVILLAIN, N. (Ed.). **The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology**. London: Routledge, 2016.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

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, 2008.

KELMAN, C. A. **“Aqui tudo é importante!”** Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Tese de doutorado. UnB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os diferentes papéis do professor intérprete**. Revista Espaço (INES), v.24, p. 25-30, 2005.

\_\_\_\_\_. O intérprete educacional: Quem é? O que faz?. In: **Temas em educação especial**. pp. 71-79. 2008.

KENDON, A. The role of visible behaviour in the organization of social interaction. In: M. Von Cranach and I. Vine, editors. **Social Communication and Movement: Studies of Interaction and Expression in Man and Chimpanzee**. London: Academic Press, pp. 29-74, 1973.

\_\_\_\_\_. **Conducting interaction: Patterns in focused encounters**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KISHIMOTO, T. M. O primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n° 56, pp. 452-475, dez 1996.

KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 18, pp. 5-14, jul/dez, 1991.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In CORRÊA, M. & BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, pp. 75-91, 2006.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York, Longman, 1985.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. In: **Cad. CEDES**, Campinas, v.19, n.46, set 1998.

\_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: **Cad. CEDES**, Campinas, v.26, p.163-184, 2006.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Mediação, Porto Alegre, 2011.

\_\_\_\_\_. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6ª ed. Porto Alegre: Medição, 2014.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Editora Arara Azul. 2005.

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira**. Dissertação de mestrado. USP, 2004.

LEMOS, G. S. **Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, escola e atividades profissionais**. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio, 2019.

LIN, A.M.Y. Code-switching in the classroom: research paradigms and approaches. In: KING, K.A.; HORNBERGER, N.H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. New York: Springer Science, p. 273 – 286, 2008.

LODER, L. L. & JUNG, N. M. (orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Análises de fala em interação institucional: a perspectiva da análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a política nacional de educação especial e o decreto nº 5.626/05. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, J. C. B. **Leitura em Inglês com surdos: possibilidades**. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2009.

LOPES, M. A. C. & LEITE, L. P. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. In: **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, n. 2, p. 305-320, Aug. 2011.

LOPES, M. F.R. **A fala-em-interação da sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. Tese de Doutorado. UFRG, 2015.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. In: **D.E.L.T.A.**, 31-especial, pp. 67-95, 2015.

MACNAMARA, J. How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? In: KELLY, L. (Ed.). **Description and measurement of bilingualism: an international seminar**. University of Moncton. (pp. 80-97). Toronto: University of Toronto Press, 1969.

MAGALHÃES, E. **Sua majestade, o intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão de certeza na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTINS, V.R. O. **Posição-mestre**: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2013.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 1993.

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

McHOUL, A. The organization of turns at formal talk in the classroom. In: **Language in Society**, 7, 182-213, 1978.

MCILVENNY, P. Seeing Conversations: Analyzing Sign Language Talk. In: HAVE, P.; PSTHAS, G.. (Orgs). **Situated order**: studies in social organization of talk and embodied activities. Boston, US: University Press of America, 1995.

MEDEIROS, T. G. de. **Concepções de professores de Inglês e intérpretes diante das políticas educacionais inclusivas e a prática de Inglês para alunos surdos**. Dissertação de mestrado. UFG. 2011.

MOITA LOPES, L. P. Padrões interacionais em sala de aula de língua materna: conflitos culturais ou resistência. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006.

\_\_\_\_\_. **O Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAES, A. H. C. de. **Descrição de desenvolvimento linguístico em Língua Inglesa por seis surdos**: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Pernambuco, Recife. 2012.

NAVES, S. F. L. **A produção de sentidos do surdo**: entre o silêncio e as múltiplas vozes. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia. 2003.

NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NOGUEIRA, M. O. & PEREIRA, M. G. D. Sociolinguística interacional: interfaces fundadoras e conceitos-chave no tratamento interpretativo da fala em interação na situação social. PP. 123-156. IN: REZENDE, P. (org.). **Interfaces com a linguística**: dialogando saberes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **PontoUrbe**: Revista de antropologia urbana da USP, ano 2, versão 2.0, fev. de 2008.

PENYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado da Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Lingüística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 67-84, 2006.

PEREIRA, R. A. **O processamento de pistas de contextualização**: um olhar voltado para os falantes de Espanhol aprendizes de Português. Dissertação. UnB, 2009.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de & GOES, M. C. R de (Orgs.) **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, pp.23-28, 2005.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence. Warm spring children in Community and classroom. In: CAZDEN, C.; JOHN, V.; HYMES, D. (orgs). **Functions of language in the classroom**. New York: Academic, 1972.

PINTO, M.A.S.; GOMES, A.M.S.; NICOT, Y.E. A experiência visual como elemento facilitador na educação em ciências para alunos surdos. **Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. Manaus, v. 5. n. 9, p.147-152.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC / SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Campinas: **Cad. Cedex**, vol. 26, n. 69, pp. 141-161, maio/ago 2006.

\_\_\_\_\_. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. In: **ReVEL**, vol. 10, n. 19, pp. 363-373, 2012.

\_\_\_\_\_ & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_ & VASCONCELLOS, M. L. B. (org.). **Questões teóricas das pesquisas em língua de sinais**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Lingüística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 109-128, 2006.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. & PEREIRA, M. G. D. A Noção de Contexto na Análise do Discurso. In: **Veredas** (UFJF), v.6, p.49 - 67, [2002] 2004.

ROCHA, R. **Estratégias de escrita por alunos surdos no contexto de ensino - aprendizagem de Espanhol como L3**. Dissertação de mestrado. UFSC. 2014.

RODRIGUES, C. H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? In: **Cadernos de Tradução**, v. 35, n.2, 2015.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva socio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Lingüística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 253-276, 2006.

ROSA, A. P. da. **É o professor quem diz quando se fala?** a tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilingue. Dissertação de Mestrado. UFRS. Porto Alegre, 2008.

ROSA, D.G. **Educação e surdez**: em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da UFRJ. 2013.

ROULSTON, K. **Considering quality in qualitative interviewing**. Qualitative Research, 2010.

RUBIO, A. C. F. **Ensino de língua estrangeira e inclusão**: percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de Inglês em escolas regulares. Dissertação de mestrado. UFSCar. 2010.

SACKS, H. An analysis of the course of a joke's telling. In: BAUMAN, R.; SHERZER, J. **Explorations in the Ethnography of Speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 337-353, 1974.

SACKS, O. **Vendo vozes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, S. A. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil**: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. Tese de doutorado. UFSC, 2013.

SCHEGLOFF, Emanuel A. **Sequence organization in interaction**: a primer in conversation analysis. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos**: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

SCHOLL, S. A twisted brain: interpreting between sign language and a third language. In: BIDOLI, C. J. K. & OCHSE, E. **English in international deaf communication**. Bern, Peterlang, pp. 331-342, 2008.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula**: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SCLIAR, C. (Org.). Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: **Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Surdos em Educação: um olhar acerca da surdez e as diferenças. In: **A surdez**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

SILVA, A. C. & NEMBRI, A. G. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, C. M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (Inglês)**: um desafio para professores e alunos. Dissertação de mestrado. UnB, 2005.

\_\_\_\_\_. **A aprendizagem colaborativa de Inglês instrumental por alunos surdos**: um estudo com alunos do curso de letras-libras da UFG. Tese de doutorado. UFG, 2017.

SILVA, F. et al. Aprendendo Libras como segunda língua: nível básico. In: **Caderno pedagógico I: Curso de Libras**. Santa Catarina: CEFET/SC, NEPEP, 2007.

SILVA, G. M. Transitando entre a Libras e o português na sala de aula: em busca de estratégias visuais de ensino de leitura. In: **Revista X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 206-229, 2018.

SINCLAIR, J. M., & COULTHARD, R. M. **Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils**. London: Oxford University Press, 1975.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SME/RJ. **Orientações curriculares**: Língua Inglesa. Rio de Janeiro, 2016.

SNYDERS. G. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUSA, A. N de. **Surdos brasileiros escrevendo em Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em Português (segunda língua) e Inglês (terceira língua).** Tese de doutorado. UFSC, 2015.

SOUSA, C. de S. **Blogging <http://www.englishnowhere.blogspot.com>: ensinando Inglês (sem distância) para surdos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

SOUSA, R. O. **Ensino de Espanhol para surdos/as na perspectiva do letramento crítico: identidade, inclusão social e questões pedagógicas.** Dissertação de mestrado. UnB, 2017.

SOUZA, A. G. **O ensino de Inglês na sala de aula do 7º ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia.** Dissertação de mestrado. UFG, 2010.

SOUZA, I. A. L. **Estrutura de participação da fala-em-interação em uma aula de química para surdos.** Viçosa, MG, 2017.

STELLE, T. G. & STRIEICHEN, E. M. **Os principais mitos sobre os surdos e a língua de sinais.** XI Congresso Nacional de Educação. PUC-Paraná, 2013. Disponível em: < [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7380\\_4253.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7380_4253.pdf) >. Acesso em: 30/08/2019.

STRNADOVA, V. **Como é ser Surdo.** RJ: Babel, 2000.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

TAVEIRA, C. C. et al. **Orientações sobre a Educação de Surdos no Município do Rio de Janeiro.** 2011. Disponível em: <<http://ihainforma.wordpress.com>>. Acesso em: 21/04/2018.

\_\_\_\_\_. **Proposta de educação bilíngue voltada à surdez no município do Rio de Janeiro.** Disponível em: <<http://ihainforma.wordpress.com>>. Acesso em: 21/04/2018.

TERRA K. **O humor conversacional na fala-em-interação em aulas de língua inglesa.** Dissertação de mestrado. PUC-Rio, 2008.

TOFFOLO, A.C.R. et al. Os benefícios da oralização e da leitura labial no desempenho de leitura de surdos profundos usuários da libras. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227165 2017.

URIARTE, U.M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Revista PontoUrbe**, 11, p. 1-11, 2012.

VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. In: **Cadernos de Tradução.** v. 2, n. 26., 2010.



VICTOR, C. F. da S. **A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos**: um estudo de caso de um professor de Língua Inglesa. Dissertação de mestrado. UFG, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henry. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

WILCOX S. & WILCOX P. P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2005.

## APÊNDICE I

### **Entrevista com a equipe gestora: direção/coordenação**

Qual é a proposta dessa escola que a Prefeitura do Rio de Janeiro chama de escola de educação bilíngue (Libras-Português)?

Os funcionários sabem/usam Libras na escola?

Os alunos ouvintes têm aulas de Libras?

Como é o ensino de Libras e de Língua Portuguesa para alunos surdos e ouvintes?

Todos os alunos surdos têm intérprete?

Qual é/são a(s) função/funções do intérprete de Libras na escola?

Como é o ensino/aprendizagem de Inglês no caso dos surdos e dos ouvintes?

### **Entrevista com os professores de Inglês do primeiro segmento**

Quantos alunos surdos você tem em cada turma?

Eles têm intérprete?

Você interage diretamente com os alunos? Como?

Você sabe/usa Libras? E os alunos surdos?

Como você vê o ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira para surdos neste contexto inclusivo? E como você vê esse processo dentro da sua sala de aula?

Como você vê a figura do intérprete neste contexto? Que papéis ele desempenha?

### **Entrevista com os intérpretes de Libras-Língua Portuguesa**

O(s) aluno(s) para quem você interpreta sabe(m) Libras?

Você sabe Inglês?

Você sabe outras línguas (orais ou de sinais)?

Qual é a sua formação como tradutor/intérprete de Libras (curso técnico, graduação, pós-graduação)?

Em que línguas vocês transita no seu trabalho como tradutor/intérprete de Libras?

Em que línguas vocês se sente preparado para transitar?

Qual é a sua opinião quanto às condições (gerais e, mais especificamente, nas aulas de Inglês) de ensino/aprendizagem?

De que forma esse(s) aluno(s) é/são incluído(s) nas aulas de Inglês?

Que papéis você desempenha no espaço escolar como um todo? E na sala de aula, considerando o processo de inclusão como um todo? E na sala de aula de Inglês, considerando a proposta de bilinguismo da escola?

Em que medida os objetivos pedagógicos são atingidos e em que medida a sua participação no processo contribui para o alcance desses objetivos?

Como você avalia o ensino de Inglês para surdos no contexto em que você está inserido: escola de educação bilíngue da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro?

### **Entrevista com os alunos surdos**

Você sabe Libras? Onde aprendeu?

Há surdos na sua família? Alguém sabe Libras?

Como você se comunica em casa? E na escola com seus amigos e professores?

Você tem intérprete na escola? Você gosta? Por quê?

Você tem aulas de Inglês? Gosta? Por quê?

O que você já aprendeu/está aprendendo em Inglês?

Como o intérprete te ajuda nas aulas de Inglês?

Como as aulas de Inglês poderiam melhorar para você?

### **Entrevista com os responsáveis dos alunos surdos**

A criança é filha de pais surdos ou ouvintes?

Há outros membros da família que sejam surdos?

Quando e onde ele/ela começou a aprender Libras?

Vocês sabem/usam Libras?

O(a) aluno(a) é oralizado(a)? Por quê (não)?

O(a) aluno(a) usa aparelho ou tem implante coclear? Quais são as consequências disso?

O que vocês esperam da escola na formação da criança?

Em que medida vocês participam do processo educacional, interagindo com a equipe: direção/coordenação, professores, intérprete?

Vocês conhecem o intérprete da criança?

Vocês conhecem o trabalho de inclusão realizado na escola?

Como vocês veem o ensino de Inglês? O que a criança tem aprendido?

## APÊNDICE II

Termo direcionado aos seguintes participantes da pesquisa: equipe gestora da escola, professores de Inglês, intérpretes e responsáveis dos alunos surdos.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A inclusão do aluno surdo do Ensino Fundamental I em aulas de Inglês de escolas municipais de educação bilíngue (Libras-Português) do Rio de Janeiro**”, que visa a observar, descrever e analisar o processo de inclusão do aluno surdo nas aulas de Inglês do primeiro segmento do ensino fundamental, dada a necessidade acadêmica de se investigar esse campo ainda inexplorado, e conscientizar a sociedade sobre o tema. A pesquisa revela sua importância no meio social e acadêmico, tendo em vista o desconhecimento de grande parte da população acerca das necessidades educacionais dos surdos e a ausência de estudos científicos sobre ensino de Inglês para surdos no primeiro segmento do ensino fundamental. As etapas da pesquisa incluem: entrevistas – gravadas em áudio e/ou vídeo – com os participantes (equipe gestora da escola, intérpretes educacionais de Libras-Língua Portuguesa, professores de Inglês, alunos surdos e seus responsáveis) e observação, com registro audiovisual, das aulas de Inglês nas turmas selecionadas. A pesquisa apresenta riscos mínimos, como um eventual constrangimento decorrente das gravações das entrevistas e das aulas. Por isso, o(a) Sr.(a) estará livre para participar ou recusar-se a participar, tendo antes o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Mesmo aceitando participar, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, o que não acarretará qualquer penalidade. Além disso, a pesquisadora garantirá o anonimato dos participantes, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos (em sua tese de doutorado e possíveis apresentações e publicações acadêmico-científicas). Para participar desta pesquisa, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando esta for finalizada, possivelmente em abril de 2019, quando os dados e instrumentos utilizados durante a pesquisa serão arquivados pela pesquisadora responsável, que os destruirá após 5 (cinco) anos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que, quando assinadas, uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a).

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**A inclusão do aluno surdo do Ensino Fundamental I em aulas de Inglês de escolas municipais de educação bilíngue (Libras-Português) do Rio de Janeiro**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

**Pesquisadora Responsável**

Adriana Baptista de Souza (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 99572-3786

E-mail: adribaptsouza@hotmail.com

**Pesquisadoras orientadoras**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Paula Frota (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 99999-9511

E-mail: mpfrota@puc-rio.br

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Nunes de Sousa (UFSC)

Contato telefônico: (48) 3721-4639

E-mail: aline.fortaleza.ce@gmail.com

### APÊNDICE III

Termo direcionado aos seguintes participantes da pesquisa: alunos surdos menores.

#### TERMO DE ASSENTIMENTO

##### Atenção

**Este termo será interpretado em Libras para crianças surdas usuárias dessa língua e explicado de maneira lúdica para crianças surdas que ainda estejam adquirindo a Libras.**

Olá, me chamo Adriana e gostaria de convidar você para participar da minha pesquisa. O título é o seguinte: **“A inclusão do aluno surdo do Ensino Fundamental I em aulas de Inglês de escolas municipais de educação bilíngue (Libras-Português) do Rio de Janeiro”**. Quero ver como as crianças surdas do primeiro ao quinto ano aprendem Inglês junto com as outras crianças. Por isso, vou precisar gravar uma entrevista com você (em vídeo), seu/sua professor(a) de Inglês e outros funcionários da escola. Ah, também vou assistir e filmar algumas aulas de Inglês com vocês para poder ver como são as aulas e poder fazer a minha pesquisa! Você não precisa ficar envergonhado porque só eu vou ver essas gravações, e na hora de falar sobre a pesquisa eu não vou mostrar seu nome e nem suas imagens. Você quer participar? Se não quiser tudo bem, você não será obrigado, mas saiba que estarei aqui para tirar qualquer dúvida e que, se quiser participar, você não vai receber e nem gastar nada, mas o seu responsável precisa autorizar, assinando um termo como este. Se aceitar participar, mas desistir depois, tudo bem. Você pode deixar de participar a qualquer momento sem nenhum tipo de castigo. Ao final da pesquisa, provavelmente em abril de 2019, você poderá ver os resultados, e 5 anos depois eu vou destruir todas as gravações. Para participar, basta assinar as duas vias deste termo. Uma delas ficará com você e a outra comigo. Gostaria muito que você participasse, pois esse trabalho vai ser bom para muitas pessoas, incluindo eu e você.

Meu nome é \_\_\_\_\_ e o nome do responsável por mim é \_\_\_\_\_. Quero participar desta pesquisa e declaro que recebi uma via deste termo. Sei que posso tirar dúvidas quando desejar e que posso desistir de participar quando quiser.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

**Pesquisadora Responsável**

Adriana Baptista de Souza (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 99572-3786

E-mail: adribaptsouza@hotmail.com

**Pesquisadoras orientadoras**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Paula Frota (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 99999-9511

E-mail: mpfrota@puc-rio.br

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Aline Nunes de Sousa (UFSC)

Contato telefônico: (48) 3721-4639

E-mail: aline.fortaleza.ce@gmail.com

## APÊNDICE IV

Termo direcionado aos responsáveis dos alunos surdos menores.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**A inclusão do aluno surdo do Ensino Fundamental I em aulas de Inglês de escolas municipais de educação bilíngue (Libras-Português) do Rio de Janeiro**”, que visa a observar, descrever e analisar o processo de inclusão do aluno surdo nas aulas de Inglês do primeiro segmento do ensino fundamental, dada a necessidade acadêmica de se investigar esse campo ainda inexplorado, e conscientizar a sociedade sobre o tema. A pesquisa revela sua importância no meio social e acadêmico, tendo em vista o desconhecimento de grande parte da população acerca das necessidades educacionais dos surdos e a ausência de estudos científicos sobre ensino de Inglês para surdos no primeiro segmento do ensino fundamental. As etapas da pesquisa incluem: entrevistas – gravadas em áudio e/ou vídeo – com os participantes (equipe gestora da escola, intérpretes educacionais de Libras-Língua Portuguesa, professores de Inglês, alunos surdos e seus responsáveis) e observação, com registro audiovisual, das aulas de Inglês nas turmas selecionadas. A pesquisa apresenta riscos mínimos, como um eventual constrangimento decorrente das gravações das entrevistas e das aulas. Por isso, o menor sob sua responsabilidade estará livre para participar ou recusar-se a participar, tendo antes o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Mesmo autorizando a participação do menor, o(a) senhor(a), como seu responsável, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, o que não acarretará qualquer penalidade. Além disso, a pesquisadora garantirá o anonimato dos participantes, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos (em sua tese de doutorado e possíveis apresentações e publicações acadêmico-científicas). Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Os resultados da pesquisa estarão à disposição de vocês quando esta for finalizada, possivelmente em abril de 2019, quando os dados e instrumentos utilizados durante a pesquisa serão arquivados pela pesquisadora responsável, que os destruirá após 5 (cinco) anos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que, quando assinadas, uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a).



Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “**A inclusão do aluno surdo do Ensino Fundamental I em aulas de Inglês de escolas municipais de educação bilíngue (Libras-Português) do Rio de Janeiro**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar se assim o desejar. Declaro que concordo que o menor sob minha responsabilidade participe e que recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

#### **Pesquisadora Responsável**

Adriana Baptista de Souza (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 99572-3786

E-mail: adribaptsouza@hotmail.com

#### **Pesquisadoras orientadoras**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Paula Frota (PUC-Rio)

Contato telefônico: (21) 99999-9511

E-mail: mpfrota@puc-rio.br

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Nunes de Sousa (UFSC)

Contato telefônico: (48) 3721-4639

E-mail: aline.fortaleza.ce@gmail.com