

ISABELLE DE ARAUJO LIMA E SOUZA

**ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO DA FALA-EM-INTERAÇÃO EM UMA
AULA DE QUÍMICA PARA SURDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS-BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

S729e
2017 Souza, Isabelle de Araujo Lima e, 1991-
Estrutura de participação da fala-em-interação em uma aula
de química para surdos / Isabelle de Araujo Lima e Souza. –
Viçosa, MG, 2017.
xii, 119f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Wânia Terezinha Ladeira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f.115-119.

1. Linguística aplicada. 2. Línguas de sinais. 3. Surdos.
4. Etnometodologia. 5. Antropologia linguística. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de
Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 419

ISABELLE DE ARAUJO LIMA E SOUZA

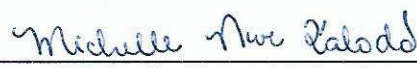
**ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO DA FALA-EM-INTERAÇÃO EM UMA
AULA DE QUÍMICA PARA SURDOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

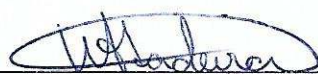
APROVADA: 28 de Abril de 2017.



Maria das Graças Dias Pereira



Michelle Nave Valadão



Wânia Terezinha Ladeira
(Orientadora)

DEDICATÓRIA

Dedico a minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento à pesquisa aqui realizada.

Agradeço a professora Wania Terezinha Ladeira pelas orientações, por ter me apresentado a ACE, pelos conhecimentos compartilhados comigo, e pelas conversas que tivemos ao longo desses dois anos.

Agradeço a professora Ana Luisa Borba Gediel, por ter me orientado durante a graduação, e graças aos projetos participados que essa pesquisa foi realizada. Pois, na graduação foi o momento em que conheci a LIBRAS, e adquiri gosto pela pesquisa relacionada a língua de sinais. Além disso, agradeço pelo apoio emocional e pelas orientações de/na vida quando foram necessárias.

Agradeço as professoras Michelle Nave Valadão e Maria das Graças Dias Pereira por terem aceitado o convite para participar da banca examinadora, e pelas contribuições feitas a este trabalho.

Agradeço ao Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (CELIB), pois tive a oportunidade de atuar como professora, experiência que me foi cara para o desenvolvimento da fluência em LIBRAS. A experiência do CELIB foi única nesses dois anos de mestrado, pude ter contado com o ensino e aprendizagem da LIBRAS, e pude compartilhar a vivência com pessoas muito queridas como a Sirlara, o André, a Isabela, a Giovana e o professor Charley Pereira Soares.

Agradeço aos participantes do projeto de extensão, Ensino Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Estudantes Surdos, onde realizei a pesquisa. Todos colaboraram enormemente para que essa pesquisa fosse realizada, me receberam em suas aulas e aceitaram de bom grado cooperar com a pesquisa. Agradeço em especial a professora que ministrou as aulas de química aqui descrita e aos Surdos que participaram das aulas.

Agradeço a Adriana Gonçalves pela eficiência, por ser sempre solícita, pronta a auxiliar no que fosse preciso, cooperando da melhor forma possível com o Programa de Pós-Graduação em Letras e com todos os discentes.

Agradeço ao Diondevon Rocha, meu companheiro, que esteve comigo em todos os momentos, mesmo os mais difíceis. Muitas vezes, me cobrando a disciplina necessária para cursar o mestrado.

Agradeço aos professores do mestrado pelo conhecimento construído durante as aulas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise da conversa de base etnometodológica
CM	Configuração de Mão
EAMES	Ensino Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Estudantes Surdos
ENM	Expressão Não Manual
IRA	Iniciação- Resposta- Avaliação
L	Locação
LA	Linguística Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LRT	Espaço Relevante de Transição de Turno
M	Movimento
Or	Orientação de Mão
UCT	Unidade de Construção de Turno

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Rede Comunicativa Surda de Viçosa (MG)	11
Figura 2. Tabela de transcrição, modelo McCleary, Viotti e Leite (2010).	51
Figura 3. Exemplo retirado do artigo de McCLEARY, Viotti e Leite (2010).	51
Figura 4. Modelo de tradução em português da glosa	53
Figura 5. Modelo de transcrição de McIlvenny (1995), exemplo 1.	54
Figura 6. Modelo de transcrição de McIlvenny (1995), exemplo 2.	55
Figura 7. Convenções especiais de transcrição, McIlvenny (1995).	56
Figura 8. Modelo de transcrição Haviland (1996), exemplo 1.	57
Figura 9. Modelo de transcrição Haviland (1996), exemplo 2.	58
Figura 10. Organização espacial 1	63
Figura 11. Organização espacial 2	64
Figura 12. Organização espacial 3	65
Figura 13. Organização espacial 4	66
Figura 14. Prefácio da história, excerto1, linha 1.	73
Figura 15. Marcação temporal, excerto 1, linha 1.	73
Figura 16. Sinal de dor, excerto 1, linha 3.	75
Figura 17. Ação de molhar a cabeça, Excerto 1, linha 4.	75
Figura 18. Evaluation, sinal de secar a água da cabeça, excerto 1, linha 06.	76
Figura 19. Coda, sinal de acabar, excerto 1, linha 07.	76
Figura 20. Avaliação positiva, excerto 1, linha 08.	77
Figura 21. Sinal de praia, excerto 1, linha 09.	78
Figura 22. Classificador da água da praia molhando o próprio corpo, excerto 1, linha 10.	79
Figura 23. Classificador para secar, excerto 1, linha 11.	79
Figura 24. Avaliação da segunda narrativa, excerto 1, linha 12.	80
Figura 25. Sinal de igual, excerto 1, linha 13.	81
Figura 26. Sinal de eu, excerto 2, linha 01.	85
Figura 27. Reparo auto iniciado, excerto 2, linha 02.	85
Figura 28. Sinal de lembrar, excerto 2, linha 02.	86
Figura 29. Paula pergunta o sinal, excerto 2, linha 05.	87
Figura 30. Sinal de lembrar, excerto 2, linha 11.	90
Figura 31. Thales chama a atenção para si, excerto 3, espaço relevante de transição.	95
Figura 32. Thales aponta para o quadro, excerto 3, linha 23.	95
Figura 33. Thales formula explicação para Thiago, excerto 3, linha 24.	96
Figura 34. Thales chama a atenção de Rui em um espaço relevante de transição	97
Figura 35. Sinal de novo, excerto 3, linha 30.	99
Figura 36. Rui balança a cabeça de um lado para o outro, indicando negativa.	99
Figura 37. Paula aponta para a garrafa, excerto 04, linha 01.	103
Figura 38. Thales sugere o sinal de líquido, excerto 04, linha 03.	104
Figura 39. Thales sugere o sinal de líquido, excerto 04, linha 03.	105
Figura 40. Paula olha para Thales sinalizando líquido, excerto 04.	105
Figura 41. Thales faz o sinal de Edgar, excerto 4, linha 07.	107
Figura 42. Thales faz o sinal de ME INFORMOU, excerto 4, linha 07.	107
Figura 43. Paula repete o sinal de líquido, e Thales chama a atenção de Rui, excerto 4.	108

Figura 44. Thales faz o sinal de Edgar, excerto 4, linha 15.	108
Figura 45. Rui faz o sinal de conhecer, excerto 4, linha 16.	109
Figura 46. Sinal de Edgar, excerto 4, linha 16.	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Horas de filmagem.....	46
Tabela 2. Participantes da pesquisa.....	50

RESUMO

LATTES, Souza, Isabelle de Araujo Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2017. **Estrutura de Participação da fala-em-interação em uma aula de química para surdos.** Orientador: Wania Terezinha Ladeira.

O presente trabalho tem por objetivo compreender como os estudantes surdos e a professora ouvinte constroem conhecimento conjuntamente por meio da interação em LIBRAS. Assim, procuraremos descrever a estrutura de participação desses atores sociais, pois através da conversa é possível entendermos como os indivíduos organizam-se em sociedade. A fim de investigarmos essa ação, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, na qual fizemos gravações das aulas de química do projeto de extensão da Universidade Federal de Viçosa, Ensino Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Estudantes Surdos (EAMES), as quais ocorriam semanalmente. Além desse recurso metodológico para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, em que a pesquisadora fazia o registro de suas impressões em um caderno de notas. Para a análise de dados foi necessário recorrer as transcrições do vídeo, no intuito de percebermos a sequencialidade e a adjacência dos turnos construídos pelos participantes, pois através da microanálise da conversa investigamos como os indivíduos agem em coo presença dos outros. Ademais, os diários de campo também auxiliaram na análise dos dados, haja vista que esses dados etnográficos fornecem as informações extralinguísticas, que são necessárias para a compreensão dos sentidos sociais atribuídos a sua fala. Através da análise dos dados percebemos diferente situações em que os atores constroem conhecimento conjuntamente. Destacamos algumas situações de construção conjunta do conhecimento, sendo estas a inversão dos papéis institucionais, em que os aprendizes se tornam explicadores e vice-versa; as narrativas em sala de aula, que se apresentaram como uma maneira em que os estudantes trazem uma experiência da vida cotidiana para a sala de aula, a fim de mostrar que conseguem aplicar os conhecimentos científicos apresentados pela professora. Durante a observação das aulas notamos a relevância da gestualidade em LIBRAS para a interação entre os atores sociais. A espacialidade, a

gestualidade da LIBRAS, os movimentos corporais e faciais assumiram significados interacionais em determinadas situações de fala-em-interação. Destacamos a relevância desses aspectos não verbais da LIBRAS, uma vez que as expressões faciais e corporais também podem ser um aspecto verbal. Assim, procuramos demonstrar através dos dados que a gestualidade presente na comunicação intercultural em LIBRAS.

ABSTRACT

LATTES, Souza, Isabelle de Araujo Lima, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, april, 2017. **Participation Structure of talk in interaction in chemistry class for deaf students.** Adviser: Wania Terezinha Ladeira.

The aim of this paper is understand how deaf students and hearing teacher build knowledge together by LIBRAS interaction. We have the intention to describe the participation structure because trough talk is possible see the social organization of the actors. To investigate this social phenomenon, we did a qualitative research. We recorded the chemistry class at extension project of Universidade Federal de Viçosa, this Project is named Teacher and Learning and Teacher Methodologies of Deaf Students (EAMES), the class happened weekly. Besides that, we utilize participant observation as resource methodological, when the researcher wrote your impression about the situation in the notebook. For the data analysis we did the video transcription, behind that, we understood sequence and adjacency pairs of turns, because by the microanalysis we can understand how the people show each other's. In addition, the field daily helped us in comprehension of the social meaning, because the ethnographic data give the extra linguistic information that is necessary to understand the talk. We saw different situations in which the actors build knowledge together. We highlight some situations when social actors build knowledge, these occurs by inversion of institutional roles that students convert at teacher; other situation is classroom narratives, in this case students tell histories about passed experience to demonstrate to each other that they can apply the scientific knowledge, that was taught by teacher in classroom. During observation of chemistry class of deaf people, we saw, as gestures are important for interaction in sign language. Spatiality, LIBRAS's gestures, body movements, face movements are mean full by talk interaction. We highlight the relevance of nonverbal aspects of LIBRAS, because sign language there are spatiality, body movements and face movements that are verbal too. Therefore, we want to demonstrate the importance of the gestures like as nonverbal aspects and their importance by intercultural communication.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1-DISCUSSÃO TEÓRICA	7
1.1. A LIBRAS e os diferentes espaços de sociabilidade	7
1.2. O uso da LIBRAS e a característica espacial	12
1.3.Fala-em-interação em sala de aula e a construção do conhecimento	15
1.4.Estrutura de participação	21
1.4.1. Estrutura de participação em sala de aula intercultural	22
1.4.3. Os aspectos não verbais presentes na fala-em-interação social.....	31
CAPÍTULO 2- METODOLOGIA	41
2.1. Coleta de dados	41
2.2. Procedimentos metodológicos da análise dos dados	49
CAPÍTULO 3- ANÁLISE DE DADOS	59
3.1. Caminhos percorridos e o campo investigado.....	59
3.1.1. O EMAES	59
3.1.2 As aulas de química e a disposição espacial	61
3.2. A narrativa em sala de aula como demonstração de construção do conhecimento	69
3.2.1. Negociação dos códigos linguísticos em sala de aula	82
3.3. A troca de papéis institucionais na interação em sala de aula.....	92
3.4) Construção conjunta da aprendizagem em LIBRAS	101
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115

INTRODUÇÃO

É possível dizer que o envolvimento com a temática da pesquisa começou em 2011, quando participei do grupo de estudos intitulado Antropologia Linguística, neste tive contato com bibliografias que tratavam das questões culturais relativas à LIBRAS. Posteriormente, me envolvi em projetos de pesquisa e extensão com surdos. Inicialmente como não tinha conhecimento em LIBRAS, e por participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia, me voluntariei, juntamente com um amigo do curso, para ensinarmos Sociologia aos estudantes surdos oralizados. Durante o ano de 2011 estava como professora voluntária do projeto intitulado Ensino Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Estudantes Surdos (EAMES), o qual foi o campo de pesquisa do presente estudo.

Além disto, por meio de convivência com estes sujeitos pude compreender a cultura surda e a sua percepção de mundo. Como estava envolvida com o projeto com surdos, decidi me matricular na disciplina de LIBRAS (LET 290), oferecida pelo Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). A partir desse contato com a disciplina participei de mais pesquisas nesta temática, participando de projetos coordenados pela professora Ana Luisa Borba Gediél (UFV). Entre os anos de 2012 a 2014, fui bolsista de iniciação científica CNPQ, a pesquisa envolvia a relação entre os sinais próprios¹ dos surdos e a cultura local, assim procurávamos entender o processo de nomeação dos surdos a partir de uma perspectiva linguística e cultural. Além desse projeto, participei como voluntária da pesquisa envolvendo a saúde sexual e reprodutiva das mulheres surdas, a qual tratava de questões relativas ao corpo, a saúde e a língua.

Já no de 2012, comecei o Curso de Extensão em Língua Brasileira de Sinais (CELIB), onde mais tarde seria professora de LIBRAS. Como já estava engajada em projetos com Surdos, e havia conhecido alguns Surdos de Viçosa e da região, quis começar o curso, a fim de adquirir a língua para poder me comunicar melhor com eles. Neste mesmo ano, iniciei como bolsista de iniciação científica, em que eu pesquisava os sinais próprios dos Surdos que frequentavam a cidade de Viçosa, pensado nos sinais

¹ O sinal próprio é o sinal que a pessoa recebe ao ter contato com os surdos, pode ser atribuído tanto a surdos quanto a ouvintes, desde que esses tenham algum vínculo com a cultura surda. É por meio desse sinal que a pessoa será conhecida pelos demais usuários da LIBRAS, desse modo o sinal próprio substitui o nome em português quando os sujeitos sinalizantes estão interagindo em LIBRAS.

através de uma perspectiva cultural, e não morfológica. Como a proposta era desenvolver uma pesquisa etnográfica, foi necessário ir a campo, convivendo com os surdos que frequentavam a cidade. Para tanto, precisamos fazer um mapeamento inicial, para saber quais espaços esses surdos frequentavam, identificamos que esses encontros ocorriam em locais específicos como igrejas evangélicas, a casa de surdos considerados líderes e em projetos de extensão da universidade.

Como os pesquisadores envolvidos ainda estavam aprendendo LIBRAS, salvo a professora coordenadora da pesquisa que já possuía fluência na língua, foi necessário muitas das vezes a presença dos intérpretes. Quando não havia um intermediário entre os pesquisadores e os surdos, era necessário criar estratégias para que a comunicação fosse efetiva, muitas vezes os Surdos optavam por usar classificadores, apontar para determinadas imagens, a fim de se fazer entender pelos ouvintes. Estes por sua vez procuravam fazer gestos, muitas vezes associados a alguns poucos sinais aprendidos.

A pesquisa teve duração de dois anos, ao final da pesquisa, com o contato com a LIBRAS, a comunicação entre os surdos e os pesquisadores ouvintes já possuía maior fluidez, sem necessidade de intermediários. Com pausas menores para se fazer entender através de uma sentença, os ouvintes passaram a usar os sinais, e não gestos como ocorria anteriormente. A solicitação de ajuda por um item lexical, através do alfabeto datilológico ocorria com menor frequência.

Esse envolvimento com os surdos e a participação em projetos de pesquisa e extensão, despertou o meu interesse pela área de LIBRAS. Chamou-me a atenção não a sua estrutura linguística, mas sim a relação entre os aspectos culturais e a língua de sinais, em especial a forma como que os surdos interagem em LIBRAS e como que eles significam as suas ações na vida cotidiana. Essa inquietação serviu como uma pergunta geradora que me fez seguir a pesquisa em LIBRAS.

Em 2015 já havia ingressado no mestrado em Letras, no primeiro semestre iniciamos o grupo de estudos intitulado língua cultura e construção do conhecimento: estudos de interação em LIBRAS e em língua portuguesa em contexto escolar, a fim de pensarmos a fala-em-interação em sala de aula em português e em língua de sinais. Ao ter os textos como base teórica, procurei os surdos que eu já conhecia em Viçosa, e que eu sabia que participavam do projeto EAMES. Assim, com autorização da professora coordenadora do projeto EAMES, iniciei as observações da sala de aula, a fim de perceber quais as ações que eles estavam desenvolvendo. Ao perceber a complexidade interacional

envolvendo surdos e ouvintes, características da comunicação intercultural, nós levantamos o seguinte problema de pesquisa: Como os participantes em uma aula de química para surdos em uma cidade no interior de Minas Gerais (MG) organizam as suas atividades em sala de aula? E, como demonstram estarem construindo conhecimento através da fala-em-interação em LIBRAS?

Ao pensar a minha trajetória acadêmica e a possibilidade de desenvolver estudos da LIBRAS seguindo um viés antropológico o presente estudo justifica-se, principalmente, por duas razões: pela possibilidade de trazer contribuições para a inclusão destes sujeitos enquanto minorias nos espaços de sociabilidade; e também, a necessidade de desenvolvimento de estudos que proporcionem o reconhecimento etnicolinguístico da cultura surda. No presente trabalho procuramos realizar uma micro etnografia da fala-em-interação em sala de aula. Por se tratar de uma investigação que procura compreender a linguagem em uso, a presente pesquisa insere-se no campo da LA (CELANI, 1992; SOARES, 2008).

Na fala-em-interação, os participantes antes de se engajarem em uma determinada ação precisam demonstrar entendimento do que está sendo feito e dito. Podemos tomar como exemplo uma briga e uma brincadeira entre meninos: para quem está de fora, em um primeiro momento, pode parecer difícil de diferenciar as duas ações, mas quando os meninos riem juntos percebe-se o tom de brincadeira.

Dessa maneira, interessa-nos compreender as ações das pessoas quando estão reunidas em grupo, procuramos entender como as pessoas demonstram construir conhecimento através da fala-em-interação. Logo, ao descrevermos a estrutura de participação em sala de aula, estamos demonstrando, através de uma perspectivaêmica, alguns aspectos significativos do ensino e aprendizagem.

Através da fala podemos perceber quais estruturas da conversa possibilitam a reprodução do conhecimento, com pouca abertura para uma aprendizagem mais autônomo e emancipadora, como ressalta Garcez (2008), e quais são as formas de organização da fala que contribuem para que o estudante possa participar de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem. Sabendo-se disso, essa investigação torna-se interessante para pensar como a estrutura de participação em uma sala de aula composta por estudantes surdos e professora ouvinte que está em processo de aprendizagem da LIBRAS pode contribuir para que este sujeito seja mais ativo no seu processo de

aprendizagem.

Para desempenhar tal pesquisa foi necessário utilizar a Análise da Conversa de base Etnometodológica (ACE) como um método, para analisar a organização da fala-em-interação em LIBRAS no contexto institucional, aula de química, tendo sempre como basilar a perspectiva do participante, ou perspectiva êmica. Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]) descobriram que a conversa não ocorria de modo caótico e desorganizado, como pensava-se até antes do surgimento da ACE, mas ela tem um conjunto de regras compreendidas como um fenômeno regular. Uma das regras fundamentais da conversa é a de que um fala de cada vez, ocorrendo em alguns momentos pequenas sobreposições de fala, logo as pessoas criam turnos de fala, por meio do qual produzem seus enunciados. A ACE propõe que a organização da conversa varia de acordo com o contexto social, assim as regras são estabelecidas pelos próprios participantes, não sendo estas universais.

Diferente dos EUA, onde a ACE adveio da Sociologia, firmou-se como uma teoria e um método, consagrando-se em uma área autônoma no Brasil, a Análise da Conversa teve grande notoriedade no campo da Linguística. Esses estudos destacaram-se principalmente no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que a LA visa compreender o uso da linguagem em diversos contextos sociais. A ACE é vista como uma teoria e como método, entretanto neste trabalho a utilizaremos apenas como um método, pois para a pesquisa desenvolvida nos filiamos a teorias desenvolvidas na área da Sociolinguística Interacional.

De acordo com Goffman (1998), a estrutura de participação que os atores sociais usam em uma conversa cotidiana diz respeito não apenas a forma de organização linguística, mas também a forma como os participantes coordenam as suas ações e se apresentam perante aos outros. É preciso ter em mente, ainda, que a maneira como os locutores e interlocutores participam de uma interação social depende do contexto em que a sequência da conversa é produzida (GOFFMAN, 1998). Goffman (1998) chama-nos a atenção para a situação a partir da interação social, colocando a importância do interlocutor nas ações desempenhas conjuntamente. Ao sabermos que os atores desempenham diferentes performances quando estão em coo presença de outros, procuramos investigar como ele procuram demonstrar uns aos outros que estão construindo conhecimento na aula de química.

Sabendo-se disso, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a estrutura de participação em uma aula de química para estudantes surdos, bem como a forma como os atores envolvidos nesta situação interacional agem em coo presença de outros através da fala-em-interação. E como objetivos específicos os seguintes:

- Identificar como os participantes organizam as Unidades de Construção de Turnos (UCT) na LIBRAS durante a situação aula.
- Compreender como ocorre a sequencialidade, adjacência e preferência na fala-em-interação em uma aula de química para estudantes surdos.
- Descrever como ocorre a troca de turnos e como os participantes fazem a alocação dos turnos, se auto selecionando ou selecionando outros para fazerem parte do trabalho interacional.
- Relatar como o sinalizante² ganha o foco de atenção e o piso conversacional.

Sabendo-se disso, essa pesquisa visa compreender como os surdos, ao terem acesso as aulas de química em LIBRAS, demonstram estarem construindo conhecimento conjuntamente. No grupo analisado, torna-se relevante refletir acerca de como a professora também constrói conhecimento junto com os estudantes, pois ela está em processo de aprendizagem da LIBRAS.

Por meio da descrição da estrutura de participação em sala de aula é possível compreender a performance dos atores sociais, e assim analisar as diferentes formas que eles participam como locutores e como interlocutores. Através da complexidade da relação entre locutor/interlocutores entendemos a maleabilidade dos papéis institucionais, de modo que em determinados momentos há uma inversão desses papéis, a explicadora torna-se aprendiz, e os aprendizes tornam-se explicadores.

Este trabalho, então, está organizado da seguinte forma: 1) Discussão teórica, na qual abarcaremos os pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa; 2) Metodologia, parte em que discorreremos acerca do procedimento de coleta e análise de dados, bem

² Utilizamos sinalizantes, pois de acordo com McIlvenny (1995) é o termo mais adequado, pois as línguas de sinais são de modalidade visual espacial, e os surdos se comunicam por meio de sinais. McIlvenny utiliza o conceito de Sgnilizer, mas em uma tradução livre utilizamos sinalizantes. É importante ressaltar que utilizamos este termo ainda, a fim de evitar um olhar audiocentrico, procurando evidenciar toda a complexidade de língua de sinais.

como os princípios éticos da pesquisa qualitativa; 3) Análise de dados, tópico no qual dissertaremos acerca da estrutura de participação da aula de química analisada, como os participantes demonstram construir conhecimento conjuntamente, os aspectos verbais e não verbais relevantes na interação, e a troca de papéis institucionais demonstrando que ora os aprendizes tornam-se explicador, ora o explicador assume o papel de aprendiz. Encerraremos com 4) Conclusão, momento em que teceremos as nossas considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 1-DISCUSSÃO TEÓRICA

Nessa seção faremos a discussão teórica sobre a qual nos debruçamos para podermos elaborar o presente trabalho. Primeiro discorreremos acerca da fala-em-interação em sala de aula, a fim de refletirmos, à luz da perspectiva da ACE, a respeito da construção conjunta de conhecimento nessa situação interacional. Filiamo-nos à ideia de que aprendizagem pode ser observada empiricamente através das estratégias que são demonstradas pelos participantes. Também, visamos abordar, nesse primeiro capítulo, as diferentes formas de sequencialidade presentes na interação em sala de aula, com o intuito de demonstrar que não há uma única forma de interagir em sala de aula, e que os próprios participantes criam os recursos pelos quais desejam agir, atribuindo significados às suas ações.

Posterior a isso, na intenção de compreendermos a complexidade da fala, discutiremos sobre a estrutura de participação e formato de produção de elocuições, conceitos utilizados pela Sociolinguística Interacional. Uma vez que nos alinhamos à perspectiva de Goffman (1998), acreditamos que uma conversa está para além de locutor e interlocutor. Assim, através do entendimento da estrutura de participação e do formato de produção da fala é possível compreender as ações sociais desempenhadas pelos atores sociais, bem como a forma como eles se organizam socialmente.

Procuramos dialogar com essas duas correntes teóricas para podermos compreender através da estrutura de participação e do formato de produção da fala-em-interação em uma aula de química para surdos, como os sujeitos presentes nessa situação demonstram que estão construindo conhecimento conjuntamente.

1.1. A LIBRAS e os diferentes espaços de sociabilidade

Por meio da história dos surdos no Brasil vemos que eles tiveram que reivindicar e lutar por espaços onde pudessem se comunicar em LIBRAS, muitas vezes submetidos a uma cultura oralista. Eram poucos estes locais em que poderiam reunir com os seus paras, a fim de interagirem em LIBRAS, geralmente eles se reuniam igrejas ou em locais em que marcavam de se encontrarem para conversarem em língua de sinais (ASSIS, 2011). As igrejas logo se tornaram um local de sociabilidade, principalmente as de vertente

protestantes, as quais compreendiam o surdo como um sujeito culturalmente diferente e que deveriam ser alcançados por deus. Dessa maneira, os seguidores procurassem aprender LIBRAS no intuito de evangelizarem os surdos, estes sujeitos por sua vez viam nos espaços religiosos uma oportunidade para interagirem em língua de sinais com outros surdos e com ouvintes que sabiam a língua (ASSIS, 2011).

Além das igrejas, as escolas, principalmente depois da lei que garante o direito do surdo a ter uma educação bilíngue, tornaram-se um espaço em que os surdos poderiam interagir em LIBRAS, muitas vezes o único espaço. É comum, como ressalta a pesquisa da Gesser (2006), surdos que são de origem de famílias ouvintes, e que tem a aquisição tardia da LIBRAS, geralmente ocorre nas escolas com professores ouvintes e/ou intérprete de LIBRAS, que geralmente não possuem a fluência desejada na língua. Como muitos tem contato apenas com ouvintes, o uso da LIBRAS limita-se ao espaço escolar, desse modo eles acabam desenvolvendo outras formas de se comunicar e interagir, utilizando sinais caseiros, ou em alguns casos oraliza-se o surdo para que ele possa se comunicar em língua portuguesa com os ouvintes.

Desse modo a uma problemática em torno do uso e compartilhamento da LIBRAS, pois são poucos os espaços de sociabilidade em que as pessoas possam interagir nessa língua. No que concerne a interação no espaço escolar, vemos que a aquisição tardia da língua associada a falta de adaptação dos materiais didáticos e dos recursos utilizados em sala de aula; a formação dos intérpretes, que muitas vezes não possuem a fluência necessária e técnicas tradutórias adequadas, faz com que ao final da educação básica a aprendizagem dos surdos esteja muito aquém do esperado (LACERDA, 2006).

Assim, se por um lado existe a problemática em torno da aprendizagem de conteúdos escolares nessas escolas regulares de educação bilíngue, por outro lado muitos surdos resignificam esses espaços, assim o espaço escolar passa a ser o local onde o surdo pode usar a LIBRAS e se reconhecer enquanto surdo por meio do uso da língua de sinais. Esse fenômeno relacionado aos poucos espaços para o uso e compartilhamento da língua, fazendo com que os surdos muitas vezes se apropriem do espaço escolar como o local adequado para compartilhar experiências, vivências de mundo e interagir em LIBRAS, é comum em várias regiões do Brasil, como coloca (GESSER, 2006)

De forma semelhante ao que foi colocado por Gesser (2006), Gediel, ao desenvolver uma etnografia dos Surdos de Porto Alegre (RS), demonstra como que o uso da LIBRAS

estava relacionado em grande medida com o processo de escolarização desses sujeitos. Assim, ao investigar dois grupos principais, o primeiro denominado Sociedade de Surdos do Rio Grande do Sul, e o segundo é composto por Surdos que frequentavam uma escola com classes para surdos na mesma cidade, ela nos mostra que os Surdos mais velhos geralmente não conseguiam acompanhar as aulas, pois elas eram ministradas em português, e a falta de uma aula acessível dificultava o processo de aprendizagem, fazendo com que muitos desses Surdos abandonassem a escola. Após o período de reconhecimento da LIBRAS enquanto língua oficial, muitos desses Surdos regressaram ao ensino regular, matriculando-se em escolas, como ocorreu na sala de aula analisada por Gediel (2010). A escola, então, era significada por eles não apenas como um espaço de ensino e aprendizagem, mas como um espaço de sociabilidade onde eles firmavam amizades, construía um sentimento de grupo e firmavam uma identidade Surda através da interação em LIBRAS. Apesar da SSRS ser uma associação de surdos, e não uma escola, era comum os Surdos regatarem essa trajetória comum através da fala por eles enunciada.

Gediel (2010) desenvolveu durante dois Anos a observação participante junto aos Surdos institucionalizados, participando semanalmente das suas reuniões, festividades, e momentos de lazer. Participam deste grupo Surdos de diferentes faixas etária, e sua grande maioria de classe média ou classe média alta, maior parte de seus membros possui como escolaridade mínima o ensino médio completo, muitos destes surdos têm graduação e/ou curso superior completo. A SSRS, caracteriza-se pelo seu espaço físico que é um clube, cujo possui um salão onde ocorrem momentos festivos da associação e também servem para interação quando não tem nenhuma situação específico, além disto possui quatro salas e dois banheiros. No lado externo há uma quadra, esta é destinada a prática de esportes pelos membros da associação, que competem em campeonatos nacionais e internacionais, principalmente nas modalidades de futsal e basquete. Os membros da SSRS se apropriavam deste espaço como local para uso e compartilhamento da LIBRAS, reconheciam este espaço como um lugar para discutirem questões relacionadas a vida cotidiana e também por vezes debatiam acerca do reconhecimento do Surdos pelas sociedades ouvintes, assim a SSRS assumia também um caráter político.

A observação do grupo considerado não institucionalizado ocorreu em um período menor de tempo, sendo este de 8 meses. Os membros deste grupo eram alunos da escola

que tinha classes para estudantes surdos, sendo assim o conteúdo era sinalizado em LIBRAS, entretanto como haviam estudantes que não tinham domínio da língua a professora explicava o conteúdo tanto em LS quanto em Português para os alunos fazerem leitura labial. A socialização não ficava restrita aos muros da escola, frequentemente os alunos combinavam de se encontrar em outros espaços extraescolar como: restaurantes, pizzaria, churrasceria, ou na casa de algum dos surdos. As observações de Gediel (2010) foram desempenhadas em todos estes espaços.

De forma semelhante ao que aconteceu nas demais localidades do Brasil, as pesquisas realizadas por Souza (2014), Fontgaland (2013) mostram que os Surdos de Viçosa e região passaram antes de 2010 encontravam-se em locais não institucionalizados para conversarem em língua de sinais, muitas vezes esses encontros ocorriam nas igrejas e nas casas dos surdos. A partir de 2010, quando a Universidade Federal de Viçosa começou a oferecer a disciplina de LIBRAS como disciplina obrigatória para todos os cursos de licenciatura, contratando uma professora de LIBRAS, e posteriormente mais dois, os estudantes começaram a se interessar pela língua. Criou-se projetos de pesquisa e extensão na área de LIBRAS, motivados em encontrar surdos para poderem conversar em LIBRAS, eles começaram a mapear onde estavam os surdos da cidade de Viçosa, e os convidaram a participar dos projetos.

Como esses surdos não tinham muitos espaços para interagir em língua de sinais, eles passaram a se apropriar desses espaços criados pela universidade a fim de interagirem com seus pares e utilizarem a LIBRAS. Nesse contexto histórico surge o projeto EAMES, assim os surdos de Viçosa e região veem este local como espaço para poderem interagir em língua de sinais, e para poderem aprender conteúdos escolares da educação básica, que não foram aprendidos por eles por falta de uma metodologia adequada a sua especificidade no processo de ensino e aprendizagem.

A imagem a baixo trata-se de um mapeamento da rede de sociabilidade surda dos surdos que frequentam a cidade de Viçosa, a pesquisa foi desenvolvida por Souza (2014).

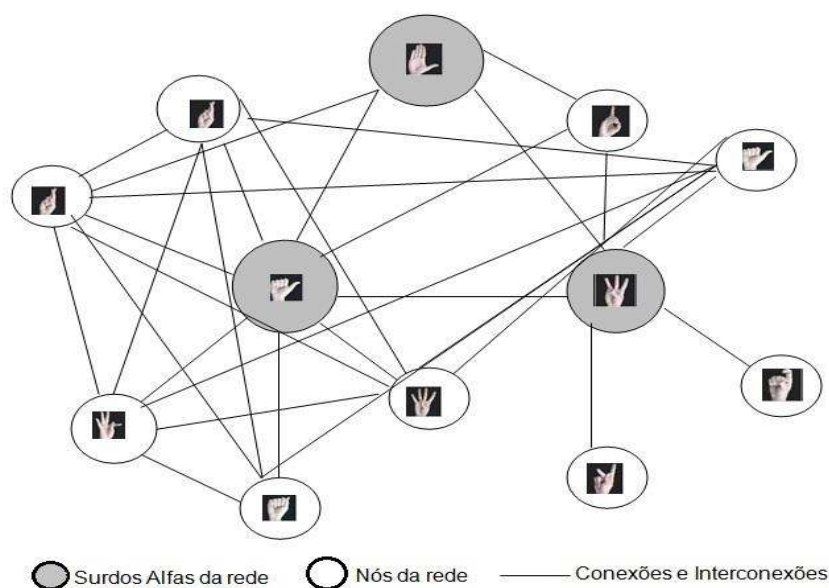


Figura 1. Rede Comunicativa Surda de Viçosa (MG)

Através da rede foi possível mapear os “surdos alfas”, representados pelos três sujeitos surdos considerados líderes na cidade de Viçosa. Os surdos escolhidos como Alfa foram os que os intérpretes apontaram como “os surdos que conhecem muita gente”. A partir deles foram delimitados os principais nós da rede de interação social, que se interligam aos demais nós, representados por outros surdos usuários da LIBRAS.

Souza (2014) conseguiu delimitar quais os espaços da cidade eles utilizavam para interagir em LIBRAS, dentre esses locais, a pesquisadora aponta o EAMES como um espaço de sociabilidade Surda, pois além de ser um espaço de ensino e aprendizagem, é onde os Surdos compartilham a cultura e criam o sentimento de grupo.

Foram identificados três locais como os principais pontos de encontro para o compartilhamento da Língua de Sinais: A igreja, A casa de um dos surdos e o EAMES. O primeiro se deve ao fato da origem da LIBRAS no município de Viçosa, que teve uma grande influência do meio religioso; o segundo ocorre por ser este surdo um Alfa da rede comunicativa; e o terceiro por se localizar em um espaço de ensino e aprendizagem da LIBRAS, em que surdos e ouvintes compartilham do uso da Língua de Sinais.

Os Surdo que frequentam o EAMES possuem um histórico de aquisição da LIBRAS e do processo de aprendizagem escolar semelhante ao que foi relatado por Gediél (2010) e por Gesser (2006), tendo uma aquisição tardia da língua. Todos são filhos de pais ouvintes que não tem conhecimento da língua de sinais. Apesar deles terem

frequentado a escola, o aprendizado escolar ficou muito aquém do esperado para alguém que passou pela educação básica, muitos não tinham nem o letramento matemático e nem em português, além disso não possuíam fluência na LIBRAS. No EAMES eles tiveram contato com outros surdos com experiências de vida parecidas, além de terem aulas ministradas em LIBRAS, com a presença de um dos surdos Alfas. Esse surdo diferentemente dos demais teve acesso a LIBRAS desde a primeira infância, estudou no INES, que é a escola Bilíngue referência no Brasil, por ser a primeira a ser fundada.

Dessa maneira podemos perceber a relação entre um contexto maior do processo de escolarização dos Surdos no Brasil, e como que esse processo é similar a realidade investigada no município de Viçosa. Assim, podemos, através da pesquisa realizada por Souza (2014), interpretar o EAMES como um espaço não formal de ensino e aprendizagem, por ser um projeto de extensão desenvolvido pela universidade. Este local é resignificado pelas pessoas que o frequentam, tornando-se um espaço para a afirmação de um sentimento de pertencimento e reconhecimento de um grupo, formado por surdos com experiências de vidas parecidas.

1.2. O uso da LIBRAS e a característica espacial

De acordo com os estudos linguísticos, os seres humanos possuem aquilo que seria considerado como línguas naturais, oriundas de uma faculdade da condição humana para poder se comunicar e estabelecer relações com outros sujeitos. Então, as línguas humanas possuem normas estudadas e explicadas pelos linguistas (GESSER, 2009). Embora uma pessoa nativa, usuária da língua, não tenha necessariamente conhecimento das regras linguísticas, ela é capaz de elucidar uma mensagem em um determinado contexto, e ser compreendida pelos demais (GUMPERZ, 1982). Por isso, para além da forma da língua, é preciso atentar ao conteúdo, contextualizando a sintaxe e a pragmática envolvidas na atividade de fala corrente.

A Língua Brasileira de Sinais pode ser considerada como uma língua natural Surda, por possuir uma morfologia, uma fonologia e uma sintaxe próprias, que configuram as línguas espaciais visuais (GESSER, 2009). Além disso, tanto a norma gramatical quanto o conteúdo da mensagem são construídos e elucidados de acordo com as especificidades culturais das pessoas surdas. Torna-se relevante, ainda, levantar a

discussão da surdez enquanto uma especificidade cultural, e não como uma disfunção do corpo fisiológico, pois, é essa primeira perspectiva que adotaremos nesse trabalho.

A discussão em torno da surdez possui duas vertentes principais, uma abordagem clínica terapêutica, que compreende a surdez enquanto uma disfunção do organismo, e por isso acredita que o surdo deve ser tratado. Já a perspectiva antropológica da surdez entende o surdo como como uma minoria étnico linguística, que possui uma língua e uma cultura própria, a qual é diferente do ouvinte (DINIZ, 2003). É essa segunda linha que seguiremos na pesquisa.

Aqui introduziremos brevemente o histórico das línguas de sinais, haja vista o recente status de língua oficial no Brasil, mas também por ser de modalidade espacial visual e não oral auditiva, o seu reconhecimento enquanto língua natural ainda é dúbio. A fim de esclarecermos essa questão, mostraremos em termos linguísticos o porquê da LIBRAS ser enquadrada como língua natural surda.

O estudo linguístico das línguas espaciais visuais teve início com Stokoe, na década de 1960. A partir desse estudioso, que se dedicou à gramática da Língua de Sinais Americana – ASL, um conjunto de concepções foi desmistificado: a respeito da universalidade da Língua de Sinais, da naturalidade linguística, da complexidade gramatical, além das variações de acordo com a cultura de cada população. A partir disto, demarcaram-se três unidades mínimas formadoras da fonologia do Sinal, sendo estas: Locação - L, Configuração de Mão - CM e Movimento - M.

Posterior aos estudos de Stokoe houve avanços nos estudos linguísticos, autores como Klima e Bellugue, na década de 1970, acrescentaram mais duas unidades mínimas: Orientação- Or e Expressões Não Manuais- ENM (QUADROS; KARNOPP, 2004). A estrutura fonológica dos sinais é, portanto, composta atualmente por cinco unidades mínimas: Configuração de Mão (CM), Locação (L), Movimento (M), Orientação (Or) e Expressões Corporais Faciais (ENM). Sabendo disso, há o reconhecimento de que a LIBRAS não é uma pantomima ou uma mímica (GESSER, 2009).

Assim as Expressões Corporais e Faciais (ENM) são um aspecto fonológico da LIBRAS, nessa assertiva essas ENM possuem um sentido gramatical, elas podem indicar uma pergunta, uma afirmação ou uma negação, podem ter um sentido prosódico, ou ainda acompanhar algum item lexical.

Diferentemente das línguas orais em que as expressões faciais e o movimento corporal serão sempre aspectos não verbais da língua, e muitas vezes possuem significado interacional, na LIBRAS essas expressões podem ser uma característica inerente da língua, mas também existem expressões faciais e corporais que possuem sentido interacional, conforme discutiremos na análise de dados. Apesar dos estudos relacionados a interação em LIBRAS serem recentes no Brasil, McIlvenny (1995) já discorria para a gestualidade na interação em língua de sinais.

Ao considerar que a Língua de Sinais é composta por um conjunto de aspectos gramaticais próprios, é perceptível a sua flexibilidade e a sua riqueza linguística, as quais possibilitam transmitir sentimentos, emoções e abstrações (GESSER, 2009). Pode-se apontar que as pessoas surdas têm uma percepção de mundo diferenciada, a qual se modifica ao sentir e experienciar o mundo através da LIBRAS.

Desse modo, entende-se que os sinais não são somente um fator de extrema importância para a comunicação, mas para a compreensão de mundo desses sujeitos e de como eles se identificam e são identificados. Tais fatores influenciam as formas como ocorrem as interações sociais, as trocas simbólicas e linguísticas entre os membros do grupo. Importa ressaltar que as interações sociais, percebidas a partir da LIBRAS, permitem abarcar os fatos sociais e as atividades do cotidiano, de forma a compreender a complexidade das interações.

Os estudos que envolvem a LIBRAS são considerados recentes e, ainda, um campo em processo de consolidação no Brasil. Isso se deve, em parte, pela promulgação da Lei n.º 10.436, de abril de 2002, que institui a LIBRAS como a segunda Língua oficial. Pode-se citar esta como uma das conquistas das comunidades Surdas, a qual reconhece essa língua como meio legal de comunicação e expressão, além de outros recursos linguísticos a ela associados (BRASIL, 2002). A LIBRAS como a segunda língua oficial no Brasil configura-se como um grande passo para a acessibilidade e a inclusão das pessoas surdas nas diferentes esferas sociais, inclusive no que tange ao acesso à educação.

Cavalcanti e Silva (2007) ressaltam a criação da lei n.º 10.436 como uma importante conquista para as comunidades surdas, e colocam alguns marcos importantes para o reconhecimento da LIBRAS na comunidade. Em primeiro lugar, O decreto 5.626 promulgado em 2005, que regulamenta esta lei, institui a obrigatoriedade da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no ensino superior, fazendo com que as

universidades e as instituições de ensino se posicionassem. Em segundo, foi a criação do curso de letras/LIBRAS em 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim, podemos perceber que tanto o reconhecimento da LIBRAS como uma língua oficial, como os estudos de surdos e pesquisas voltadas para a língua de sinais são um campo recente no Brasil. Entretanto, as comunidades surdas e as instituições têm demandado por estudos e pesquisas na área.

Estudos deste tipo podem contribuir para dar visibilidade a língua de sinais, e aos interagentes, uma vez que será apresentada a perspectiva dos surdos. Além disto, pesquisas envolvendo a estrutura de participação da fala-em-interação em sala de aula podem revelar quais são as maneiras mais eficientes para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes.

1.3.Fala-em-interação em sala de aula e a construção do conhecimento

O contexto sociointeracional em que a conversa é produzida torna-se fundamental para a sua compreensão, seja pelos enquadres, pelo background, ou pelo primeiro plano que o contexto oferece. Keating e Egbert (2004), então, colocam a conversa como um recurso fundamental para manter, estabelecer, e analisar as práticas culturais. A ACE, enquanto teoria e método, permite a compreensão dos aspectos da vida social e do comportamento humano, além do entendimento dos aspectos linguísticos da língua em uso.

Ao seguir o viés da ACE, Del Corona (2009) visa diferenciar interações cotidianas de interação em contexto institucional, A fim de demonstrar tais diferenças. Ela analisa a sequencialidade em audiências criminais. Através de dados empíricos, a autora evidencia que na conversa cotidiana as interações ocorrem de forma mais flexível, enquanto a interação institucional possui uma estrutura mais rígida.

A institucionalização da fala se dá na relação de trabalho entre os participantes da conversa, e não pelo contexto físico, por exemplo, o médico e paciente podem desempenhar uma fala institucional, mesmo estando em uma praia. Pode-se notar isso por meio da fala deles, que indica papéis institucionais específicos. Del Corona (2009, p.16) define como característica da fala institucional:

- (1) Orientação para o cumprimento de um mandato institucional;
- (2) Restrições às contribuições aceitas;
- (3) Inferências de enquadres e procedimentos.

Tem-se, então, que a conversa institucional envolve restrições de falas, que acontecem devido ao enquadre da situação em foco. Assim, as ações das pessoas são limitadas pelo contexto institucional.

Del Corona (2009) afirma, ainda, que existem relações de poder expressas por meio da fala institucional. Podemos notar isso pelo controle de tópicos exercidos por determinada figura, quem tem o poder de iniciar e terminar determinada situação, e pela formalidade da conversa. Além disto, em um contexto institucional, diferentemente da conversa cotidiana, há restrições acerca das contribuições aceitas. Isto é, existe um controle maior dos tópicos conversacionais.

É importante ressaltar que na fala institucional a alocação de turnos, as escolhas lexicais, as organizações das sequências são enquadradas momento a momento de acordo com o mandato. Estas seriam algumas das diferenças entre a conversa cotidiana e a conversa institucional.

Podemos citar como exemplo de uma fala institucional a interação em sala de aula, que produz uma sequência interacional específica para o contexto. A seguinte sequência é recorrente em muitas interações em sala de aula: Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Nesta sequência o professor, figura de autoridade, produz uma pergunta de enunciado conhecido, assim ele espera que os estudantes a respondam. Se os aprendizes responderem de forma correta, o professor faz uma avaliação positiva, senão ele faz uma avaliação negativa, fornecendo a resposta desejada ou transferindo o turno, para que outro participante formule a resposta pretendida. A sequência e a adjacência IRA é específica desta situação aula, pois na conversa cotidiana, ou em outras situações não é comum a produção de perguntas de enunciados conhecidos. Além disto, no modelo IRA o tópico geralmente é coordenado pelo professor, o qual possui um papel de autoridade e faz perguntas de respostas conhecidas por ele.

Sinclair e Coulthard (1975) e McHoul (1978) procuraram demonstrar como a organização dos turnos em sala de aula difere-se da interação cotidiana. Sinclair e Coulthard (1975) analisam a conversa produzida na sala de aula, fazendo algumas constatações importantes para estudos posteriores.

Segundo os autores as perguntas formuladas pelos professores, quase sempre, não são elaboradas porque eles querem saber alguma coisa, mas para verificar se os estudantes estão aprendendo. Por sua vez, os alunos elaboram respostas esperando uma avaliação positiva por parte do professor, quando acertam as questões propostas pelo professor. Esse enunciado geralmente ocorre pelo uso de palavras: “muito bom”, “certo”, “muito bem”, demonstrando que aquela era a resposta esperada para a pergunta formulada no primeiro turno de fala.

Um exemplo dado por Sinclair e Coulthard (1975), p 16, tradução nossa) é a sequência a seguir:

P: Que horas são, Susan?

E: Três horas³

Se fosse uma situação fora da sala de aula, no próximo turno P falaria “obrigado”, mas dentro da sala de aula, é aceito um próximo turno formulado com a sentença “boa garota”, que demonstra uma avaliação do turno do segundo turno.

No que concerne ações presentes na sala de aula, Sinclair e Coulthard (1975) destacam três, que funcionam como guia do movimento inicial, sendo estes: elicitación, diretiva e informativa. A elicitación tem a função de solicitar uma resposta verbal, através de uma ação não verbal, como o aceno de cabeça ou levantar as mãos para ser selecionado. Uma diretiva tem a função de solicitar uma resposta não verbal como abrir o livro, olhar para o quadro, escrever ou prestar atenção. Enquanto a informativa tem o propósito de transmitir ideias, fatos, opiniões, informações para o qual a resposta é a aprendizagem do que está se ouvindo.

Essas questões tornam-se relevantes para o presente trabalho não pela função linguística, mas pelos significados interacionais que são construídos durante ações. Isto posto, quando as pessoas estão reunidas em uma situação de interação em sala de aula, elas o fazem por um motivo específico: o de aprender alguma coisa. Logo, os participantes deste trabalho orientam as suas ações para satisfazerem as suas expectativas interacionais. Por isso, o estudo de Sinclair e Coulthard (1975) torna-se pertinente.

³ T: What time is it, Susan?

P: Three o'clock

Enquanto a atenção de Sinclair e Coulthard (1975) foi voltada para a estrutura da conversa em sala de aula, McHoul (1978) procurou demonstrar como as identidades institucionais (professor/aluno) relacionam-se com a construção e a tomada de turnos na fala-em-interação em sala de aula. Assim como Sacks (1974), MacHoul (1978) demonstrou que a conversa não ocorre de forma desordenada. Dessa maneira, McHoul (1978) percebeu que as identidades institucionais interferem na regra do jogo.

Nessa interação demarcada pelas identidades professor/aluno, os professores possuem os maiores turnos e estes possuem pausas prolongadas, diferentemente de uma conversa cotidiana, pois um turno em que há uma pausa longa pode ser considerado um espaço relevante para transição de turno (LRT). Mas, na sala de aula, como o professor é o responsável por ditar as regras do jogo, nenhum estudante, a menos que seja endereçado, reivindicará o turno para si. Outra diferença nesse tipo de fala-em-interação é no que diz respeito a sobreposição de falas, pois na sala de aula, segundo McHoul (1978), é menos frequente a ocorrência de falas sobrepostas, algo diferente da conversa espontânea.

Dessa maneira, McHoul (1978) observou que as regras da conversa em sala de aula não são as mesmas regras estabelecidas para a conversa cotidiana, que foi colocado por Sacks (1974). Assim, ele pontua como umas das principais diferenças que o potencial para sobreposição de falas é minimizado, a possibilidade para um estudante se auto selecionar para iniciar um turno não é considerada, e a possibilidade de o estudante selecionar o próximo falante corrente também não ocorre com frequência. Além do mais, a permutabilidade de tomada de turno é minimizada (McHOUL, 1978, p. 189).⁴

Jung e Gonzalez (2002) coadunam com McHoul (1978), ressaltando a assimetria das relações em sala de aula, além da relação de poder ligada aos papéis institucionais de professor/aluno. De acordo com os autores, essa forma de se relacionar na sala de aula é percebida quando analisamos a conversa nesta situação, pois geralmente os professores são os únicos que tem o poder de construir turnos maiores. Eles são responsáveis por selecionar os próximos falantes, têm o controle dos turnos dos falantes ratificados, orientando as ações dos participantes.

⁴ i) The potential for gap and pause is maximized (2) The potential for overlap is minimized in that: (2a) the possibility of the teacher (or a student) 'opening up' the talk to a self-selecting student first starter is not accounted for (2b) the possibility of a student using a 'current speaker selects next' technique to select another student is not accounted for. (3) The permutability of turn-taking is minimized.

De acordo com esses autores, no caso da sala de aula, “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 (JUNG; GONZALEZ, 2002, p. 72).” A partir da colocação de Jung e Gonzalez, compreendemos este tipo de fala-em-interação como uma atividade orientada por algum fim específico, e dificilmente ocorre de forma espontânea como acontece na conversa cotidiana.

Essas foram algumas das características apontadas acerca da fala-em-interação na socialização em sala de aula, mas é importante ressaltar que os participantes de uma interação social criam os seus próprios etnométodos, assim como o modo como os atores organizam os turnos em sala de aula também variam. Apresentaremos a seguir algumas delas, descritas através da ACE.

Candela (2005) argumenta que a participação dos estudantes em sala de aula desempenhada no modelo IRA pode fazer com que haja um revezamento da distribuição de poder durante a dinâmica interacional. Por meio de um estudo desenvolvido no México, a autora mostra como os estudantes, em interação acadêmica com seus pares e com os professores, usufruíam dos gêneros normativos dos professores, para poderem guiar os caminhos a serem seguidos para a elaboração da atividade em grupo proposta pelo professor.

A autora apresenta duas situações distintas. Na primeira, ela descreve a interação dentro de um grupo de alunos sem a presença do professor. Neste caso, os estudantes estabelecem formas de participação social, escolhem palavras e estruturam o discurso no padrão normativo. Há um estudante que guia a dinâmica interacional, todavia, as intervenções desempenhadas pelos demais membros do grupo são feitas nos mesmos padrões da sequência IRA, contudo, esse modelo era resignificado na interação, gerando caminhos colaborativos de aprendizagem.

A segunda situação interacional mencionada por Candela (2005) ocorre nas interações entre professores e alunos em sala de aula, em que os alunos se apropriam do gênero normativo para organizar os turnos de fala nas formas de instruções, ordens e sugestões. Desta maneira, os estudantes exercem controle na fala em interação, influenciando a fala do professor e estabelecem negociações das regras de aprendizagem

em sala de aula. Através destas duas situações, Candela (2005) argumenta como a estrutura do modelo interacional IRA cria condições de negociações de poder.

Assim como Candela (2005), Garcez (2006) procura demonstrar que a interações fora dos padrões do IRA podem garantir aos estudantes uma maior autonomia no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que eles possam trazer as suas experiências para a sala de aula, diferentemente das ações guiadas pelas perguntas de enunciado conhecido.

Na maioria das situações em que é utilizado o modelo IRA, os alunos orientam as suas ações com base no que imaginam ser a expectativa de resposta esperada pelo professor, tendo assim um espaço menor para poderem construir e alocar 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.

Garcez (2006) examina, então, ações características do modus operandi da fala-em-interação em um espaço escolar. A partir desta análise o autor discute as metas, métodos, e as ações alternativas desenvolvidas em uma sala de aula que objetiva colocar em prática o Plano Político Pedagógico que “direcione à inclusão e à construção conjunta do conhecimento para a formação de cidadãos participantes e críticos” (GARCEZ, 2006, p.68).

Uma consequência apontada por Garcez (2006) sobre a fala em interação na sequência IRA é que dificilmente ela será capaz de gerar cidadãos reflexivos e críticos, pois a estrutura sequencial em questão gera uma arena micropolítica de disputa de poder. Neste caso, o produtor da pergunta de informação conhecida é detentor de todo o conhecimento, e cabe aos aprendizes aceitarem o conhecimento trazido como verdade. Deste modo, o IRA faz com que o ambiente em sala de aula seja propício ao controle social por parte da escola e do professor. O aluno produtor do segundo turno da sequência IRA é receptor passivo do conhecimento, constituindo-se, assim, o que Paulo Freire (1996) chama de pedagogia bancária.

Ao fazer uma avaliação da sequência interacional IRA, Garcez (2006) levanta a seguinte problemática: A interação em sala de aula é possível fora do padrão IRA? Através de uma pedagogia com propósitos de produção ou construção de conhecimento, o autor acredita na possibilidade de haver uma interação em sala de aula fora dos padrões IRA.

A sequência de revozeamento é um outro modelo de interação proposto em que “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo. ” (GARCEZ, 2006, p. 72). O revozeamento permite que mais vozes participem da elocução e interlocução da dinâmica em sala de aula. Este modelo interacional faz com que os estudantes possam refletir de forma crítica acerca de suas respostas.

Existe ainda outra maneira de organização dos turnos na interação em sala de aula, em que é possível perceber como que os estudantes constroem conhecimento de forma colaborativa. Garcez e Salimen (2011) analisam como a atividade de pedir ajuda e oferecer ajuda pode propiciar uma ação conjunta, em que todos os estudantes são envolvidos na atividade de construção do processo de aprendizagem.

Para Garcez e Salimen (2011, p. 108), a ação de aprender é tornar-se “capaz de participar de uma prática social. ”. Quando os participantes da interação em sala de aula se engajam para produzir conjuntamente o conhecimento, e através desta eles conseguem participar de forma hábil da prática social proposta, podemos dizer que houve a construção do conhecimento. Garcez e Salimen (2011) procuram compreender como o conhecimento é coo construído através da fala-em-interação.

Garcez e Salimen (2011) acreditam, ainda, que o processo de aprendizagem é uma atividade observável através das ações que as pessoas demonstram umas às outras. Assim como Garcez e Salimen (2011), compreendemos o processo de aprendizagem através de uma perspectiva interacional em sala de aula, na forma como as pessoas demonstram estar construindo conhecimento em atividades sequenciais.

Dessa maneira, nos filiamos a definição de Garcez e Salimen (2011) sobre o que é aprender. Entendemos essa atividade como uma ação conjunta desempenhada por mais de uma pessoa no momento da interação, sendo observável nas ações dos participantes, e são produzidas para fins práticos (GARCEZ; SALIMEN, 2011, p. 97).

1.4.Estrutura de participação

Discorreremos agora sobre os pressupostos teóricos da estrutura de participação, procuramos demonstrar como que os participantes de determinada atividade se organizam socialmente através da fala-em-interação. Buscamos dissertar acerca da complexidade

presente na conversa, filiamo-nos à linha de Goffman (1998) que acredita não ser possível reduzir a fala em locutor e interlocutor. Compreendemos a complexidade da fala-em-interação através de uma descrição e análise minuciosa da conversa, e percebemos como que isso está intrinsecamente ligado à ação social e a forma como os atores organizam-se em sociedade.

Mobilizamos os estudos feitos pela Phillips (1972, 1998), uma vez que a autora trata da estrutura de participação da interação intercultural em sala de aula, apesar de discorrerem sobre temáticas diferentes, pois Phillips (1972, 1998) aborda em grande medida os arranjos interacionais, o que não é foco de Goffman (1998). Procuramos dialogar com os dois autores, no que tange ao Goffman (1998) nos apropriamos das suas categorias analíticas para podermos analisar os dados, e os estudos de Phillips (1972, 1998) nos foram úteis para pensarmos os arranjos interacionais em LIBRAS entre surdos e ouvintes.

Por último recorreremos as pesquisas de Goodwin (1990) e de Goodwin (1996), os quais fazem uma micro etnografia da conversa cotidiana, e além de mobilizarem as categorias analíticas do footing (GOFFMAN, 1998), os autores argumentam como os aspectos não verbais que acompanham a conversa são relevantes para compreendermos como os atores organizam-se socialmente. Ainda em relação a gestualidade na conversa recorreremos aos estudos de Kendon (1973), pois no decorrer deste trabalho as discussões acerca da gestualidade que acompanham a conversa em LIBRAS foram relevantes para compreendermos a estrutura de participação nas aulas de química do EAMES.

1.4.1. Estrutura de participação em sala de aula intercultural

Phillips (1998) tece uma crítica as teorias contemporâneas de sua época, as quais não consideravam a participação do interlocutor na conversa em curso. Segundo a autora o ouvinte⁵, enquanto falante em potencial, tem um papel fundamental para a sequencialidade da conversa, para o alocação e gerenciamento dos turnos. Nos argumentos levantados por Phillips (1998) há, ainda, uma questão fundamental, a

⁵ Utilizamos a palavra ouvinte, pois Phillips (1998) trata apenas das línguas de modalidade oral-auditiva, quando nos referirmos as línguas de modalidade espacial-visual optamos por usar o termo interlocutor, a fim de evitar uma postura audiocêntrica acerca das línguas de sinais.

linguagem verbal e não verbal. Logo, o posicionamento do corpo, a maneira como o locutor gesticula durante a fala, o direcionamento do olhar e a forma como as sobrancelhas são arqueadas, são aspectos importantes tanto para selecionar o próximo falante corrente, na perspectiva do locutor, quanto para demonstrar aos outros o alinhamento, de acordo com o ponto de vista do interlocutor. Aspectos da conversa que também foram abordados por Kendon (1973), como discutiremos mais adiante.

Através dos estudos de uma reserva indígena, denominada Warm Spring, nos Estados Unidos, a autora procura demonstrar o que é culturalmente variável em uma sociedade, apontando através dos dados etnográficos quais são as semelhanças e as diferenças na forma de participação em uma determinada audiência. Por meio da interpretação dos dados de Phillips (1998) podemos inferir que a forma de participação, bem como o modo como as pessoas demonstram umas às outras que estão, ou não, engajadas em um determinado projeto de fala, não é universal. Assim, as pistas transmitidas através da linguagem verbal e da linguagem não verbal são culturalmente significados durante o processo interacional.

Antes de Goffman (1998), Phillips (1972) já havia levantado a necessidade de considerar a perspectiva do interlocutor na interação, entretanto foi Goffman (1998) quem estudou a fundo a complexidade presente na relação entre locutor e interlocutor. Phillips (1972) procurou estudar a estrutura de participação da sala de aula, que tinha crianças índias e brancas, e relata o fato das crianças da reserva indígena não se alinharem a atividade proposta. A autora, então, coloca quatro formas de estrutura de participação, ou de arranjos interacionais, como também podem ser chamados, na interação em sala de aula:

- (1) A professora (o) pode produzir um enunciado, endereçados a todos os participantes ou apenas a uma pessoa em específico. Os estudantes respondem em coro uníssono ou individualmente na presença de seus pares. Além disso, um estudante pode se auto selecionar para responder uma pergunta elucidada pela professora (o). E, sempre é a professora (o) quem determina se o enunciado está endereçado a uma pessoa apenas ou a todos.
- (2) A professora (o) interage com apenas um dos estudantes da classe.
- (3) Os estudantes trabalham independentemente em suas cadeiras, mas com a professora inspecionando.

- (4) Os estudantes dividem-se em pequenos grupos, e trabalham longe da supervisão da professora (o).

Essas formas de estrutura de participação interessam-nos, pois, como já mencionamos, abordaremos a estrutura de participação em sala de aula. Diferentemente de outros autores que abordaram a interação em sala de aula como Sinclair e Coulthard (1975), McHoul (1978), ela faz uma microanálise etnográfica dos arranjos interacionais em sala e aula, enquanto Sinclair e Coulthard (1975) e McHoul (1978) analisam a conversa. Assim, através das observações feitas em campo na reserva de Warm Spring, ela faz uma descrição analítica sobre como os educandos demonstram estar participando, ou não, da atividade proposta. Assim, o foco não se concentra apenas no turno do falante, mas em como os ouvintes percebem o enunciado. Além disso, a estrutura de participação supracitada assemelha-se a estrutura de participação da interação na aula de química para surdos, que será melhor discutida no capítulo 3.

Ao descrever essas características próprias da interação em sala de aula Phillips fala acerca do insucesso das crianças indígenas de Warm Spring, as quais eram tidas como pouco participativas, por isso acreditava-se que elas tinham um grande número de insucesso no processo escolar. A resposta para esse fenômeno, de acordo com Phillips (1972), estava na estrutura de participação, pois o modelo escolar da reserva foi construído com base na escola de brancos, na sociedade americana.

Em Warm Spring, as crianças tinham autonomia, quando mais velhas tomavam conta dos mais novos, e os adultos não delegavam funções para as crianças. Elas eram responsáveis pelas atividades, quando cometiam algum erro não mostravam para os adultos, apenas o sucesso ao executar determinada tarefa deveria ser mostrado, a falha ninguém precisaria saber. Além disso, quando produziam a fala não era comum endereçá-la a um sujeito em específico, como ocorre em muitas sociedades de cultura ocidental. Logo, a estrutura de participação na sociedade de Warm Spring era muito divergente da proposta em sala de aula, assim eles não se reconheciam nas atividades propostas na aula.

Devido a esses elementos culturais da sociedade Warm Spring, as crianças tinham dificuldade de reconhecer os significados dos sinais postos na interação em sala de aula. Como em sua cultura, as crianças índias possuíam autonomia para desenvolver as atividades, eles tinham dificuldade de reconhecer a professora enquanto autoridade

naquele contexto interacional. Além disso, a liderança era sempre conquistada pela habilidade que uma pessoa tinha em exercer determinada atividade, dessa maneira ter um adulto responsável por controlar as regras não era comum aos índios. Isso fazia com que as crianças, quando estavam em sala de aula, não reconhecessem a legitimidade da autoridade de professora.

Acerca da organização dos turnos de fala temos que em uma interação em sala de aula quando a professora (o) olha fixamente para um estudante específico, durante um período prolongado, provavelmente ele será o próximo falante corrente. Uma outra forma de seleção, é endereçando um turno para um interlocutor através de vocativo. Estes aspectos são colocados tanto por Phillips (1972), como características próprias da interação em sala de aula, assim como dissertam Sinclair e Coulthard (1975), McHoul (1978) e Jung e Gonzalez (2002). Entretanto a microanálise etnográfica de Phillips (1972) demonstra que a organização dos turnos de fala e a seleção do próximo falante corrente não são universais, pois essas maneiras, de selecionar um interlocutor, são estranhas aos índios. Na reserva de Warm Spring a fala sempre é endereçada a todos os presentes, e eles não costumam olhar por muito tempo para as pessoas enquanto elas falam, por isso quando estavam em uma sala de aula construída nos padrões ocidentais os índios não conseguiam se engajar nas atividades propostas.

Isso nos mostra que os significados atribuídos tanto a linguagem verbal como a linguagem não verbal durante a interação, são culturais. Da mesma forma o formato de produção é sensível a situação social. As colocações de Phillips (1972, 1998) ajuda-nos a pensar na fala em interação em LIBRAS, apesar dela não ter falado acerca das línguas sinalizadas. Podemos inferir que, como as línguas de sinais tratam-se de uma outra modalidade, sendo visual espacial, existem aspectos linguísticos e gramaticais que são próprios dessa língua. Se no caso relatado por Phillips (1972), a angulação das sobrancelhas, as expressões faciais e corporais, o olhar, os movimentos corporais são sempre uma linguagem não-verbal, na LIBRAS podem ser verbais, como já foi mencionado por Leite (2010).

O movimento do corpo, o aceno de cabeça, o olhar, as expressões faciais podem ser linguísticas, lexicais ou gramaticais, assim elas podem, na interação, ocupar o lugar de uma UCT. Um dos desafios para se pensar na interação em LIBRAS é refletir acerca

de como os gestos eles aparecem simultaneamente a sinalização, o que seria um aspecto verbal e o que seria não verbal.

Ainda, em relação a LIBRAS, podemos afirmar que se para Phillips (1972), o olhar para o interlocutor não é necessário para a interação, pensando-se nos índios analisados por ela, na LIBRAS o olhar entre locutor e interlocutor é essencial. O olhar além de indicar o foco de atenção, na LIBRAS, é indispensável para a interação, pois trata-se de uma língua de modalidade visual espacial, então sem o foco de atenção direcionado e compartilhado não há interação.

A questão do olhar e do foco de atenção não é uma particularidade da LIBRAS, em outras línguas de sinais, como a Língua Finlandesa de Sinais o direcionamento do olhar pode indicar se um participante está ou não engajado na conversa. Do mesmo modo há o aceno de mão que pode ser um vocativo, ou um pedido para ganhar o piso conversacional, enquanto há o aceno de mão que pode significar palmas (MCILVENNY, 1995). Recursos semelhantes são utilizados na LIBRAS para selecionar o interlocutor, ganhar o piso conversacional e o foco de atenção.

Ao percebermos as particularidades da conversa entre os habitantes de Warm Spring, na LIBRAS e na Língua Finlandesa de Sinais, podemos afirmar que a estrutura de participação é sensível à cultura. Prosseguimos argumentando que a situação em que a interação é produzida faz com que os participantes criem expectativas sobre como deverão agir. A partir das suas experiências, sua competência social e suas expectativas, eles interpretam determinada situação e se enquadram da forma mais adequada. Logo, o enquadre está relacionado com o modo como as pessoas demonstram e reconhecem os significados produzidos quando estão em coo presença de outros. As ações desencadeadas a partir disso são notáveis na forma como os sujeitos estruturam a conversa. Ou seja, o reconhecimento da situação interacional fará com que os participantes organizem as suas falas da forma mais condizente com a situação no qual se encontram.

1.4.2. Enquadre e Footing

De acordo com Ribeiro (2002) o enquadre e o footing estão relacionados, enquanto o enquadre é forma como os participantes sinalizam a eles mesmos, reconhecem e interpretam os códigos envolvidos para ocorrer a sequência interacional, o footing

garante a movimentação da ação. O Footing refere-se às mudanças na maneira de participação, no modo como as pessoas alinham-se a uma determinada situação, Goffman aponta que “Uma mudança de footing implica numa mudança de alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução” (1998, p.75).

O conceito de footing pode ser entendido como um desdobramento do enquadre, isto é, a maneira como os participantes organizam sua fala em função do contexto interacional em que estão inseridos. Goffman (1998), a partir do conceito de footing, desconstrói a noção clássica de falante e ouvinte, e demonstra a complexidade dessas categorias através do formato de produção (relativa ao falante) e a estrutura de participação (relativa ao ouvinte).

O reducionismo da interação feitas através das duas categorias a de “falante” e de “ouvinte” ocorre pelo fato dessas duas tratarem apenas das unidades de som, e desconsiderarem a visão e o tato que, muitas vezes, são unidades significativas para o processo interacional. Assim, para Goffman (1998), a atividade de fala envolve mais do que o ato de falar. Produzir um enunciado por meio de sons seria apenas uma dentre os vários aspectos fala. Ele ratifica essa afirmação ao falar que uma pessoa pode estar em estado de fala, mesmo que não esteja pronunciando palavras.

Outro aspecto da atividade de fala não capturada pelas categorias clássicas de “falante” e “ouvinte” é que um interlocutor pode não estar ouvindo, e uma pessoa que não é interlocutora da conversa pode ouvi-la, sendo, assim, um participante não ratificado. Desse modo, quando há uma conversa com três ou mais participantes oficiais, Goffman (1998) afirma que há encontros em que se tem com frequência, três ou mais participantes oficiais. Nesse caso, o falante poderá direcionar a sua fala para todos, ou, então, em alguns momentos selecionar um ouvinte particular.

Quando o falante seleciona um ouvinte em particular, este passa a ser necessariamente o participante ratificado. Quando o locutor seleciona um ouvinte, ele direciona todo o seu foco de atenção para o interlocutor selecionado e espera transmitir a ele o estado de fala. Essas seleções de falantes e ouvintes são feitas frequentemente através de pistas visuais seguidas de vocativos. Goffman (1998) pretende mostrar com essas definições que existe uma gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, segundo as quais os participantes orientam a sua fala. Assim, o autor afirma que:

A relação de qualquer um dos membros com uma certa elocução pode ser chamado de “status de participação” relativo à elocução; a relação de todas as pessoas no agrupamento com uma dada elocução pode ser chamada de “estrutura de participação” para esse ou aquele momento de fala. Os mesmos dois termos podem ser empregados quando o ponto de referência muda de um determinado falante para algo mais abrangente: toda a atividade na situação em si. A questão importante nisso tudo, claro, está em que uma elocução não divide o mundo além do falante, em duas partes exatas, interlocutores e não-interlocutores, mas, ao contrário, abre uma vasta gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, estabelecendo uma estrutura de participação segundo a qual o falante orientará a sua fala (GOFFMAN, 2002, p.125).

Segundo o autor cada situação possui uma estrutura de participação específica, que é estabelecida pelos participantes. Assim, para se observar os diferentes tipos de ouvintes existentes em uma atividade de fala é preciso compreender a situação social em que o encontro ocorre. A saber, como ocorre a estrutura de participação de uma conversa e o seu formato de produção, nós temos a base estrutural para a análise das mudanças de footing.

Duranti (1997), ao dissertar sobre a participação, argumenta que através do modo como as pessoas demonstram estar participando de uma determinada situação comunicativa, conseguimos compreender as formas como as pessoas atribuem significados as suas ações, criam relações de poder, constroem identidades e estabelecem hierarquias. Ele, ainda, afirma que estudar a estrutura de participação é relevante para entender como as pessoas organizam-se socialmente tanto em um nível micro como macro. Assim, a participação como dimensão analítica pode ser um poderoso instrumento de estudo e constituição da sociedade.

Através da análise minuciosa da comunicação, conseguimos visualizar o modo como as pessoas se alinham, codificam e decodificam a interação. Para podermos compreender de maneira mais clara a participação, precisamos primeiramente saber do que se trata essa expansão do Locutor/Interlocutor enquanto categorias analíticas.

Na perspectiva de Goffman (1998), o interlocutor pode ser um ouvinte ratificado⁶, sendo oficialmente selecionado para participar da interação; ou a participação pode ocorrer de forma não oficial, quando os interlocutores não são ratificados, neste caso a participação pode ocorrer na forma de “intromissão” ou de “ouvintes por acaso”. Estes

⁶ Neste trabalho utilizaremos as categorias analíticas postas por Goffman (1998), mas substituiremos o termo ouvinte por interlocutor, pois trabalharemos com línguas de sinais, e procuramos evitar uma postura audiocêntrica.

são indivíduos não endereçados, e mesmo assim participam da conversa. Goffman (1998) salienta, ainda, que um interlocutor pode ser um ouvinte endereçado, mas isso não significa que ele esteja prestando atenção.

No que concerne ao locutor, Goffman (1998) categoriza três tipos: o animador, o autor e o responsável. Embora tenha feito esta distinção, uma pessoa pode assumir os três status quando produz uma elocução. É importante ressaltar que estas categorizações não dizem respeito aos papéis sociais⁷ assumidos pelo indivíduo na interação, estas categorias funcionam apenas em nível analítico, a fim de compreender como os falantes produzem a elocução. Essas categorias analíticas são úteis a nós, para podermos entender quando o interlocutor está com a palavra como ele é capaz, por exemplo, de contar histórias e produzir argumentos.

Com relação ao formato de produção, Duranti (1997), ao dissertar sobre enquadres de fala, posto por Goffman (1974), pontua as diferentes funções que o pronome pessoal “I” (EU), na língua inglesa, pode assumir no discurso. Assim, um mesmo pronome pode servir ao mesmo tempo para fazer referência ao animador, ao autor e ao principal. É importante ressaltar que, para Duranti (1997), os pronomes não determinam a forma como as pessoas participam da conversa, nem as categorias como animador, autor ou principal, pois, essa classe de palavras não é capaz de predefinir o mundo objetivo.

Mesmo colocado isto o autor reconhece que as escolhas pronominais têm implicações na condição de participação, e que cada língua possui as suas ferramentas linguísticas para estabelecer marcações e distinções de grupo. Sabendo-se disso, então, através das escolhas morfológicas e lexicais feitas na fala-em-interação, reconhecemos o status de participação, a autoridade e a posição moral reivindicada pelos participantes.

Ainda fazendo referência as categorias analíticas de Goffman, Duranti (1997) argumenta que o autor deu demasiada atenção aos aspectos verbais presentes na fala, e não deu o mesmo foco para as características não verbais da conversa, que ficaram em segundo plano. Logo, os movimentos corporais, o olhar e o tato não foram devidamente abordados, no entanto, são características relevantes para a conversa, pois, são recursos

⁷ Goffman (1959) constrói uma teoria acerca da relação entre o indivíduo e sociedade, divergindo-se da linha estruturalista e do funcionalista, ele estabelece uma comparação entre o estar em sociedade e a dramaturgia. Assim, de acordo com o autor quando as pessoas estão coo presença de outras, elas desempenham determinada performance, comportando-se como atores sociais, e assumem determinados papéis. Estes papéis variam de acordo com a situação social e com o cenário, dessa forma um mesmo ator pode representar mais de um papel, segundo o que desejam demonstrar para os outros.

utilizados para selecionar os participantes da interação. Essas questões só foram levantadas posteriormente por Kendon (1973) e Goodwin (1996) para descrever a comunicação em línguas orais, e mais recentemente por McIlvenny (1995) e Leite (2010), que se referem as línguas orais auditivas.

A corporalidade, os gestos, o olhar e tato são aspectos pertinentes nesse trabalho, pois investigamos a interação em línguas de sinais, sendo assim, muitos desses recursos são utilizados pelos participantes para selecionar o ouvinte ratificado e endereçado, e também são usados como estratégias para demonstrar que os participantes estão alinhados à interação em curso.

Como discutiremos nesse trabalho acerca de como os participantes organizam-se socialmente através da conversa em LIBRAS, procuramos dialogar também com MacIlvenny (1995), embora ele não tenha abordado a estrutura de participação em línguas de sinais, o autor foi o primeiro a discorrer sobre a interação sinalizada através de uma perspectiva da ACE, como ressalta Leite (2010). Além disso, a análise acerca da troca de turnos e a alocação de turnos em Língua Finlandesa de Sinais fornece-nos subsídios para analisarmos a estrutura de participação em LIBRAS, uma vez que são línguas da mesma modalidade.

McIlvenny (1995) procurou observar a interação em uma associação de surdos, como que eles disputam o piso conversacional, e solicitam o foco de atenção, quando estão em assembleias ou em pequenos grupos. Assim, ele descreveu alguns recursos gestuais presentes na conversa, como o tocar o ombro, bater na mesa, ou direcionar fixamente o olhar para uma pessoa.

Um dos fenômenos analisado por ele é o que o autor chama de reflexo ou cascading, este ocorre em audiências em que há um público com maior número de pessoas. Neste caso, o sinalizante corrente, quando perde o foco atenção de seus interlocutores, pode utilizar o recurso de balançar as mãos de um lado para outro ou de cima para baixo. Com este recurso o sinalizante reorienta as pessoas para manterem o foco nele, no caso o sinalizante que está com o turno. Assim, os participantes redirecionam o foco de atenção para o sinalizante, um a um, por isso McIlvenny (1995) denominou o fenômeno de reflexo e cascading.

Levantamos ainda outra observação feita pelo autor, que se torna relevante nesse trabalho, pois como já discutido na seção anterior, trabalharemos tanto com a perspectiva

dos locutores quanto dos interlocutores. Discorreremos então, sobre o gerenciamento e alocação de turnos, desse modo é fundamental considerarmos os mecanismos utilizados pelos participantes para realizarem a troca de turnos e a seleção do próximo sinalizante corrente.

Nessa perspectiva, o McIlvenny (1995) coloca a importância da disposição espacial e do olhar para a organização dos turnos na Língua Finlandesa de Sinais. O autor afirma que “de fato, chamar a atenção claramente influencia a organização do turno de fala dos sinalizantes que apenas ganham o direito a atenção se os outros olharem para ele. Do mesmo modo uma posição em que uma pessoa não esteja no campo visual de todos os participantes, pode fazer com ela tenha menos acesso ao piso conversacional, e tenha menos possibilidades de reivindicar o turno para si, se auto selecionando.

Logo, para ganhar o turno é necessário que o sinalizante em potencial chame a atenção para si ou se auto selecione. A auto seleção de acordo com McIlvenny (1995) são frequentemente iniciadas por um chamador de atenção, e são inicialmente direcionadas ao sinalizante corrente.

Se o sinal é feito pelo próximo sinalizante em potencial, a atenção dos outros participantes ou de todas as partes não é atendida. A atividade de chamar a atenção é então resumida e o sinal é refeito (recycled) até a atenção mútua ser conseguida. Para que um chamador de atenção tenha acesso aos outros participantes ou a maioria das partes é necessário que eles estejam em um espaço neutro⁸ da conversa. Assim as atividades dos interlocutores e o tempo do olhar, a transição do olhar e o olhar mútuo são sistematicamente relevante para a transição do sinalizante.

A seguir, discorreremos sobre como essas categorias analíticas na conversa cotidiana, e como somos capazes de descrever a organização social dos atores por meio da microanálise etnográfica da conversa. Além disso, pontuaremos como os elementos não-verbais são recursos utilizados pelos participantes para demonstrar o alinhamento a determinada atividade de fala.

1.4.3. Os aspectos não verbais presentes na fala-em-interação social

⁸ Aqui nos referimos a disposição espacial dos participantes, como que eles se organizam perante aos outros, não tendo qualquer relação com o parâmetro fonológico da LIBRAS.

Apesar de tratarmos neste trabalho da fala-em-interação em contexto institucional, torna-se relevante abordar a conversa cotidiana, pois a maioria dos estudos que tratam da estrutura de participação e do formato de produção referem-se a análise da fala não-institucional. Logo, procuramos estabelecer uma relação entre a conversa cotidiana e a interação em sala de aula, notando quais são as recorrências comuns e quais as variações.

Goodwin (1996) ao analisar a estrutura de participação nas narrativas presentes na fala cotidiana, o autor visa compreender:

- (1) Como os participantes organizam-se em relação uns aos outros através da fala, com⁹ atenção particular para as identidades específicas, tais” como: falantes, receptor endereçado, receptor não endereçado e as características principais que se tornam relevantes, são mostradas e diferenciadas uns para com os outros.
- (2) Meios pelos quais os subcomponentes distinguíveis da história são analisados.
- (3) Como os participantes se apresentam com seus corpos bem como orientam a sua fala para possibilidades alternativas de ações provindas de diferentes subcomponentes.
- (4) Como os participantes, através da atenção para ambas as estruturas internas da conversa e seu lugar nisso, gerenciam as mudanças, mas concomitantemente se envolvem em outras atividades, que, também, ocorrem no ambiente (GOODWIN, 1996, p. 225).

Pensando-se nisso, Goodwin (1996) analisa a conversa de dois casais em um encontro para o jantar. Através da transcrição, ele percebe que há uma construção conjunta da fala-em-interação, o que ele chama de múltiplas unidades de construção de turno (p.226). Durante a conversa os participantes estabelecem formas de negociação para introdução e para a construção de turnos subsequentes, essas maneiras são compreendidas não apenas pela fala, mas também pelo modo como eles agem, posicionando seu corpo, se engajando em determinadas atividades e conversando.

O fenômeno analisado por Goodwin (1996) demonstra como “participantes apresentam diferentes tipos de alinhamento em atividades concorrentes bem como a

⁹ (1) how the participants organize themselves in relation to each other through the telling, with particular attention to how telling-specific identities, such as teller, addressed recipient, non addressed recipient, and principal character, are made relevant, displayed, and differentiated from each other; (2) ways in which the distinguishable subcomponents of the story are analyzed; (3) how participants display with their bodies as well as with their talk orientation to the alternative possibilities for action that the different subcomponents provide, and (4) how participants, through attention to both the internal structure of the talk and their place within it, manage shifting but concurrent involvement in other activities also taking place within the setting. (GOODWIN, 1996, p. 225)

coordenação dessas múltiplas atividades em relação uns aos outros.” (p. 228, tradução nossa).¹⁰ O autor levanta essa questão, pois, na situação analisada, os participantes envolvidos desempenham diversas atividades, tais como: jantar, cuidar de criança e distribuir comida, entretanto, em determinado momento do desenvolvimento interacional, eles se alinham à narrativa contada pela Ann e trabalham como coparticipantes dessa atividade de fala.

Nota-se um completo engajamento na atividade, quando, por exemplo, Ann, que é a falante no turno, aperta as duas mãos, posiciona ambos os cotovelos sobre a mesa e inclina o seu olhar à Beth, receptora endereçada, essas ações são acompanhadas da fala, delineando o prefácio da uma história. Beth, por sua vez, responde ao olhar, demonstrando total envolvimento nessa ação e deixa de se enquadrar nas demais ações concorrentes daquele momento. Só depois de ganhar o foco de atenção da participante a quem a história é endereçada, Ann começa a desenvolver a narrativa.

Essas ações subsequentes mostram a nós que as pessoas guiam o seu modo de agir frente a outras pessoas conforme a situação do aqui e do agora interacional. No momento no qual ocorre a interação, podem ocorrer mais de uma ação, entretanto, a forma como os participantes se apresentam uns para outros demonstra se eles estão ou não enquadrados na ação em curso.

No exemplo supracitado, a performance de Ann demonstra que ela estava solicitando, através do olhar direcionado, a participação de Beth no turno. Quando Beth corresponde o olhar e constrói um turno com o aceno de cabeça, em sinal de confirmação, ela demonstra alinhar-se à ação em processo. Neste caso, a seleção do ouvinte endereçado foi realizada por meio do olhar, embora houvessem outros ouvintes na conversa. Em Goodwin (1996), podemos compreender que o olhar de Ann para Beth é uma pista visual de seleção do participante, e o aceno de cabeça feito por Beth é uma pista dada a Ann como um sinal de confirmação de sua participação.

Conforme fala Goodwin (1996, p. 229), a maneira como a pessoa movimenta o seu corpo e as atividades que desempenha durante a conversa evidenciam se os

¹⁰ Participants display different types of alignment to competing activities as well as the coordination of these multiple activities to each other. (GOODWIN, 1996, p. 228)

participantes estão, ou não, alinhados¹¹ na conversa, e, ainda, indicam como isso aparece na organização sequencial dos turnos. Para Goodwin (1996), quando o falante direciona o olhar para um receptor endereçado, ele está solicitando a participação do mesmo, se o receptor endereçado corresponder ao olhar, significa que o foco de atenção está no falante. Entretanto, quando o participante endereçado não corresponde o olhar solicitado pelo falante, este pode ratificar a sua participação com um aceno de cabeça, demonstrando, assim, que está participando do turno do falante.

A solicitação para a participação no turno pode ocorrer também com o olhar para o receptor endereçado, acompanhado do prolongamento da fala, ou ainda com o olhar seguido do vocativo. O interlocutor, por sua vez, pode optar por corresponder à solicitação ou desviar o olhar. Esses recursos do olhar apresentam uma oportunidade criada pelo falante para a construção de um turno com múltiplas unidades de construção. Através do olhar, o falante dá uma pista para que o interlocutor selecionado se alinhe ao seu discurso que está em andamento.

Embora Kendon (1973) assim como Goodwin (1990) e Goodwin (1996) traz em alguns momentos a perspectiva do falante para conversa, retratando como os interlocutores expressam-se corporalmente durante o discurso. Quando o locutor olha, durante o seu turno, para um interlocutor específico, na maioria das vezes significa que está endereçando a sua fala a este sujeito, então muito provavelmente ele será o próximo falante. Para isso acontecer depende que o interlocutor esteja alinhado a atividade proposta, nesse sentido as suas expressões faciais, o olhar compartilhado, os movimentos corporais e o aceno de cabeça do interlocutor ratificado sinaliza aos demais se ele está ou não alinhado a atividade. Assim o Kendon (1973) não analisa apenas a perspectiva do falante na conversa, mas ele traz o ponto de vista do interlocutor, referindo-se a conversa como uma dança ritmada.

Em um encontro, num pequeno grupo, participantes não apenas mantêm-se em uma relativa posição e orientação particular, eles tendem a assumir uma postura específica a qual, com alguma variação são mantidas a maior parte do tempo (KENDON, 1973). Partindo-se dessa afirmação Kendon (1973) preocupa-se com o tipo de postura adotado

¹¹ Segundo Stivers (2008, p. 34) quando um interlocutor se alinha com uma história, ele fornece um suporte de assimetria estrutural à atividade em curso. O participante pode demonstrar estar alinhado com um aceno de cabeça, com uma unidade de construção de turno, indicando ao narrador que está participando da atividade proposta por ele, e encorajando-o a prosseguir com a ação.

nas configurações, e com as relações entre as posturas e os vários participantes. As posturas podem ser tidas como “marcas” como diferenças entre agrupamentos e são avaliados como sinais por outros como que tipo de agrupamento é esse. Um padrão da fala em relação ao seu olhar e sua fala poderia funcionar com uma pista, servindo para regular o comportamento do seu interlocutor.

Como demonstraremos no capítulo 4, na análise dos dados, algo diferente em relação ao olhar pode ser notado nas línguas de modalidade espacial visual. Enquanto nas línguas orais auditivas o receptor endereçado pode mostrar a sua participação através de um aceno de cabeça, mesmo que não esteja correspondendo ao olhar solicitado pelo falante; nas línguas de modalidade visual espacial isso seria algo impraticável, pois o desvio do olhar, ou o não olhar, corresponde a uma perda total da interação. Se nas línguas orais auditivas o olhar é um recurso necessário para manter a sequencialidade da fala, nas línguas de sinais o olhar é imprescindível para que ocorra a interação. Goodwin (1996) visa demonstrar como os aspectos não verbais da fala, também são ferramentas significativas para compreender a estrutura de participação.

Acerca das categorias analíticas formuladas por Goffman (1974,1998), Goodwin (1996) estabelece a diferença entre o ouvinte não endereçado e o participante não endereçado, estas duas estão relacionadas a maneiras como os atores alinham-se. No primeiro caso, o ouvinte pode estar presente na interação, mas não se alinhar à atividade desempenhada pelo falante. Neste caso, para demonstrar o não alinhamento, poderá usar recursos como não direcionar o olhar ao falante nem ao ouvinte endereçado, desviar o olhar desta atividade, ou até mesmo manter o foco de atenção em outra atividade em curso no mesmo ambiente. Além disso, quando falamos em estrutura de participação precisamos estar atentos ao olhar, pois esse pode ser um dado relevante para a análise da sequência organizacional da conversa. Dessa maneira, a distância entre os locutores e interlocutores, a forma como movimentam o corpo, levam a mão a boca, friccionam os dedos são sinais que podem ser significativos na interação.

Assim, na análise de Goodwin (1996), Ann é animadora da conversa, podemos entender a partir de Goffman (1974,1998) e de Duranti (1997) que a função do animador é semelhante ao de uma caixa de som, quando Ann fala: “Do(h)n said. (0.3) dih-did they ma:ke you take... this wa(h)llpa(h)p(h)er?” (GOODWIN, 1996, p.226). Quando ela fala: “Don said”, Ann está atribuindo a autoria e a responsabilidade da ação a Don, por meio

de uma citação direta. Neste caso, ele é o responsável por parte da história e personagem da história.

Um fato interessante nessa passagem da história contada por Ann é de que Don é um ouvinte ratificado, mas não é endereçado. Apesar de ser o autor das palavras pronunciadas no turno de Ann e personagem, a audiência está endereçada a Beth. Esta, por sua vez, performando o papel de plateia, procura demonstrar sinais de que está alinhada a atividade proposta por Beth, ao balançar e manter o foco de atenção na contadora da história. Já Don, na posição de personagem, mas não sendo o ouvinte endereçado, não se engaja nesta atividade, assim, ele desvia o olhar, fricciona os dedos e não mantém o foco de atenção na contadora da história.

Ao invés de se alinhar à atividade proposta por Beth, ele aproveita para desempenhar uma outra atividade concorrente no momento em que a locutora e a interlocutora endereçada iniciam a conversa, demonstrando através dessa atividade que não irá, neste momento, participar na ação de Ann.

Outro episódio demonstrado por Goodwin (1996) é quando o ouvinte não endereçado alinha-se à atividade proposta. Nesta situação, o ouvinte pode suspender uma determinada atividade e movimentar-se em direção à atividade interacional desempenhada pelo falante. Ainda, com o foco na mesma situação, da gafe cometida por Don, Jon que não era o ouvinte endereçado, apenas ratificado, demonstra participar da história contada por Beth, quando ele interrompe, no clímax da história, a ação que estava desempenhando. E, no desfecho, ele ri da gafe cometida por Don, confirmando que a todo o momento ele estava participando da conversa.

Assim, Goodwin (1996) visa demonstrar através do detalhamento das ações como os participantes fazem uso da estrutura como uma característica constitutiva das situações. Apresenta ainda os aspectos não linguísticos e as características visuais como unidades estruturais relevantes nos sistemas de atividades.

Goodwin (1990) demonstra de modo semelhante como que as pessoas gerenciam o footing através de histórias, mostrando quem são os participantes ratificados, como eles se selecionam e são selecionados por outros, como os turnos são alocados e como isto representa o modo como eles engajam-se em determinada tarefa.

Goodwin (1990) difere-se de Goodwin (1996), pois, neste caso específico, as pessoas não desempenham tarefas concorrentes à história, e todos são ouvintes

ratificados, mas apenas alguns selecionados. Neste caso, os participantes não precisam dissimular que não estão prestando atenção, desviar o foco de atenção, ou simular estar engajados em outra atividade, pois, todos têm a permissão para participar de forma que a sua face não seja ameaçada.

O foco de Goodwin (1990) é demonstrar como que crianças negras, da rua Maple Street, nos Estados Unidos, utilizam histórias para realizarem uma disputa de poder, de modo que quem ganha nessa disputa é tido pelos outros como o líder. A habilidade de se apropriar do turno anterior, é utilizada como uma estratégia para poder reverter o jogo, e adquirir prestígio social.

De acordo com Goodwin (1996) a história é sobre uma gafe cometida por Don, que pode ter a sua face ameaçada na situação interacional em questão, e a história funciona como uma forma de organização social. Já, segundo Goodwin (1990), a história serve como uma construção de argumento em uma situação de disputa. Mas, em ambos os casos, é possível notar quem são os atores, os personagens e a figura, quando um contador anima a voz de um personagem que está presente, isso pode ter implicações nas ações das pessoas. Pode gerar a perda de face, como ocorreu com a gafe cometida por Don, que era o personagem e a figura animada por Ann, e pode incorrer em uma situação de empoderamento ou perda de prestígio social, como veremos na situação descrita por Goodwin (1990).

Goodwin (1990) procura demonstrar como a estrutura de participação da fala-em-interação funciona como um mecanismo de organização social. Através da interação entre crianças do sexo masculino de aproximadamente dez e quatorze anos de idade, que estavam brincando no quintal dos fundos da casa de Tony, Goodwin (1990) apresenta como os participantes constroem narrativas, e como as histórias em curso modificam o status de participação de cada um dos interagentes, e reorganiza-os socialmente. Goodwin (1990, p. 239) analisa, então, “como propriedades estruturais distintivas podem ser usadas para reestruturar a organização social que emerge num argumento”.¹²

Na situação analisada por Goodwin (1990) estavam presentes nove crianças, as quais estavam divididas, inicialmente em dois grupos, um liderado por Chopper e o outro,

¹² (...) how the distinctive structural properties of a story can be used to restructure the social organization of an emerging argument (Goodwin, 1990, p. 239. Tradução nossa).

liderado por Tony. Na disputa entre os dois meninos, Chopper utiliza o seu turno, subsequente ao de Tony, para dar um movimento e um direcionamento diferente à conversa. Ele, na condição de um falante com alta habilidade social, retoma o que foi dito no turno anterior, construído por Tony, a fim de fazer a mudança no curso da conversa. Inicia-se, assim, a disputa entre os dois meninos.

Embora o diálogo estivesse restrito a duas pessoas, a história contada por Chopper é endereçada a todos os presentes. Conseguimos observar isso através da estrutura da narrativa, presente nos turnos de Chopper. A história contada por Chopper tem o objetivo de demonstrar a covardia de Tony, e desconstruir a imagem que ele estava reivindicando para si, de “Big Boy”. Deste modo, o contador faz um prefácio da narrativa, através de múltiplas unidades de construção de turno ” e recebe a autorização para continuar o desenvolvimento, só após isso ele dá início à história.

Neste Caso, Goodwin (1990) inspirado em Labov (1972) e em Goffman (1974) demonstra a estrutura de participação através de narrativas da conversa cotidiana, acreditamos que estrutura de participação em uma sala-de-aula ocorre de forma diferente, pois existem características contextuais e propósitos divergentes das narrativas presentes na conversa cotidiana. Apesar dessa diferença, em ambos os casos, tanto nas narrativas da conversa cotidiana quanto na exposição em sala-de-aula, a estrutura de participação serve como uma maneira dos indivíduos organizarem-se socialmente através da fala-em-interação.

No caso do diálogo entre Chopper e Tony, Goodwin (1990) traz a complexidade da fala presente na narrativa evocada pelos contadores. Quando Chopper faz uma citação direta da fala de Tony, ele está atuando como animador do discurso, isso torna-se evidente, pois, ele balança as mãos e muda um tom de voz para falar: “**I ain’t got no money**” (Goodwin 1990, p.250) referindo-se a uma representação da ação figurada por Tony.

No turno construído por Chopper, quando ele utiliza o pronome pessoal I, não é para se referir a uma ação por ele desempenhada, mas está fazendo uma citação direta a fala de Tony. Neste caso, o I refere-se ao Tony, sendo este o autor, o responsável e personagem. O Chopper enquanto animador, procura desqualificar a ação de Tony, demonstrando à plateia que ele tinha sido covarde. Essa intenção de desclassificar a ação de Tony, através da animação de sua fala, é perceptível pela imitação da voz de bebê,

remetendo a uma atitude mais infantil do que a idade dele permite. Além disso, o balançar das mãos para encenar a performance de Tony também é uma característica da animação de uma fala.

Nessa passagem existem dois pontos relevantes para a compreensão do formato de produção: 1) a complexidade do pronome pessoal, pois ele é dinâmico na fala e pode demonstrar diferentes status de participação, ora pode ser animador, ora autor e responsável, ora personagem. 2) A autora apresenta os gestos e a prosódia presentes na fala como pistas contextuais relevantes para compreendermos quem é a figura e o personagem que está sendo animado.

Segundo Goodwin (1990) um indivíduo “nunca simplesmente reporta a fala de outro, mas, ao invés disso, em muitos processos de animação da fala, tece comentários e mostra o seu próprio alinhamento”.¹³ Ao citar a fala de Tony, Chopper faz através de fala risada, demonstrando a sua avaliação da história. Quando ele faz isso, os demais participantes que eram ouvintes endereçados, alinham-se à atividade de Chopper através de risos.

Quando os ouvintes se alinham à atividade de Chopper, todos os presentes passam a apoiar o Chopper, de modo que não há mais dois grupos, e sim, apenas um grupo que está contra Tony, desaprovando a sua atitude de covardia no passado. Quando isso ocorre, Chopper assume uma posição de vantagem na disputa pela sua habilidade de construir argumentos, fazendo com que ele tenha também uma habilidade social. Goodwin (1990), por meio de uma análise detalhada da fala-em-interação das crianças, faz uma demonstração de como um argumento pode tecer diferentes configurações da organização social.

Assim como Goodwin (1990) e Goodwin (1993), Garcez (2001) concebe a narrativa como um fenômeno presente na interação cotidiana, em que o ator solicita, através de um prefácio, o direito de contar a história, e os ouvintes ratificados concedem, ou não, no turno subsequente o direito dele de ser o contador oficial. Os ouvintes representariam uma audiência, a qual é capaz de avaliar se uma história é narrável dentro do contexto interacional em que emerge. É no prefácio, também, que o contador

¹³ A speaker never simply reports the talk of another but instead, in the very process of animating that talk, comments on it and shows his or her own alignment to it. (Goodwin, 1990, p. 245. Tradução nossa).

apresentará a chave, o tom que orientará o comportamento dos ouvintes ratificados. Quando alguém fala: “Deixa eu te contar uma piada. ”, ou ainda, quando afirma: “Você não sabe a coisa horrível que aconteceu comigo ontem”, esses enunciados formulados no prefácio orientam a forma como as pessoas devem orientar as suas ações no turno subsequente, em que a pessoa, geralmente, tem um período maior de fala. Desse modo, os ouvintes saberão a forma mais adequada de comportar-se, logo, se for uma piada, sabe-se que, no desfecho da história, eles devem rir, a fim de não passar a imagem de uma pessoa sem senso de humor.

Garcez (2001) observa que na conversa cotidiana é comum surgirem segundas histórias, construídas com base na primeira. As segundas histórias possuem características estruturais diferentes da primeira, pois elas não precisam de autorização para serem narráveis, já que fazem parte da avaliação da primeira. Quando contada por um ouvinte ratificado, tem a função de demonstrar aos outros o que foi entendido da primeira história, contando-se uma narrativa em que o personagem assume um papel parecido, e não, necessariamente, o mesmo tópico, ou o mesmo contexto. Os participantes, então, resgatam uma experiência passada e as compartilham com um grupo, ou uma comunidade de fala, na interação, a fim de demonstrar o que entenderam da primeira narrativa.

As discussões acerca da construção de narrativas para (re)organização social dos participantes nos auxiliam a pensar nas histórias presentes na interação em sala de aula, pois como analisaremos no capítulo 3, as histórias podem ter a função de demonstrar aos demais atores a forma como o contador está construindo conhecimento, e se alinhando na atividade aula. Além das narrativas presentes na sala de aula, analisaremos os demais recursos interacionais utilizados pelos participantes, os quais demonstram que há a construção conjunta do conhecimento. Além disso, trataremos a maleabilidade dos papéis institucionais na situação observada, apontaremos os momentos em que o aprendiz troca de papel com o explicador e vice-versa. Para tanto, será necessário observar tanto a perspectiva do locutor quanto do interlocutor, demonstrando, por meio de uma microanálise, a complexidade da fala-em-interação nas aulas de química para surdos.

CAPÍTULO 2- METODOLOGIA

Neste capítulo discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos para a coleta e a análise de dados, procuraremos detalhar como foi a entrada em campo, além de fornecer as informações etnográficas acerca dos sujeitos de pesquisa. Apresentaremos ainda, a organização espacial do local investigado, e descreveremos o ambiente social investigado pela pesquisadora, a fim de correlacionar estas informações com a conversa em sala de aula. A metodologia deste trabalho é de cunho qualitativo, uma vez que trabalhamos com a descrição e interpretação das interações sociais.

Essa pesquisa segue a perspectiva do campo científico atual que permite e incentiva a flexibilização das fronteiras entre os campos do conhecimento. Essa relação possibilita que diferentes áreas se integrem para a realização de pesquisas, usufruam de referências e literaturas pertinentes para a obtenção de informação e de conhecimento, extravasando os âmbitos disciplinares demarcados (BRANDÃO, 2002). Assim, a integração e convergência entre as áreas da ACE e da Antropologia contribuem no aprofundamento dos estudos, e respondem melhor às complexidades da discussão, de forma mais abrangente e diversificada.

2.1. Coleta de dados

Antes de abordarmos propriamente a coleta de dados, acreditamos ser relevante apresentar a etapa anterior, na qual traçamos e definimos o tema da pesquisa. No primeiro semestre de 2015, começamos a desenvolver um grupo de estudos intitulado ‘Língua, Cultura e Construção de Conhecimento: Estudo de Interação em LIBRAS e em Língua Portuguesa no contexto escolar’. Os textos foram selecionados de acordo com o interesse de cada um dos integrantes, e as discussões ocorriam semanalmente.

Inspirada pelas leituras e pela necessidade de conhecermos sobre a forma como aquela teoria poderia ou não estar relacionada com a prática da interação em LIBRAS, a pesquisadora entrou em contato com alguns surdos já conhecidos por ela durante o segundo semestre de 2015. Devido ao fato de ter participado do projeto de extensão Ensino Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Estudantes Surdos em 2011, como

professora de Sociologia, por conhecer alguns de seus integrantes, decidiu observar algumas aulas. Essa fase caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, a fim de ver a viabilidade do campo a ser investigado, mas não corresponde a coleta de dados.

Depois de aproximadamente dois meses de observação, compreendemos que a estrutura de participação e a construção do conhecimento era um tema relevante tanto para o grupo investigado quanto para a área na qual o projeto seria inserido. Pois, são poucos os estudos na área, e seria possível compreender como os participantes demonstram estar aprendendo, já que este seria o objetivo principal da interação em sala de aula. Assim, delimitamos o tema a ser investigado por meio das discussões dos textos que serviram de aporte teórico para a pesquisa, que auxiliaram posteriormente na etapa da análise dos dados e no decorrer de todas as fases da pesquisa.

Para a realização da coleta de dados, percorremos as seguintes etapas: primeiro desenvolvemos a observação participante nas aulas do projeto de extensão, vinculado ao departamento de matemática da Universidade Federal de Viçosa (UFV), intitulado Ensino Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Estudantes Surdos (EAMES), observamos as práticas interacionais entre professora ouvinte e alunos surdos. Procuramos adotar nessa fase da coleta uma perspectiva êmica, privilegiando a percepção dos participantes, para compreendermos, de forma não etnocêntrica, como os sujeitos atribuem significados a suas ações.

Essa fase de observação do comportamento do grupo foi uma etapa primordial para a pesquisa, pois a língua está relacionada com os aspectos sociais e culturais de determinado grupo. Logo, para compreender o significado das ações sociais e o que os indivíduos de uma determinada cultura fazem enquanto desempenham certa atividade interacional, é preciso compreender os aspectos sociais e culturais da língua em questão.

Malinowisk (1978) já falava destas questões metodológicas no início do século XX, quando conviveu com os Thobriandeses em Papoa Nova Guiné no Pacífico Ocidental. Ele ressaltava que: “textos servem como documentos que incorporam as ideias nativas sem qualquer elemento estranho” (MALINOWISK, 1978, p. 331). Assim como Malinowisk (1978) ressaltava a importância de se compreender o pronunciamento de uma palavra dentro do texto em que foi produzido, devemos entender todo o texto através do seu contexto de produção. Acreditamos que para compreender a interação em língua de sinais é preciso entender o contexto social e cultural em que a fala-em-interação é

enunciada, portanto, a observação participante é um método de pesquisa útil aos pesquisadores que visam compreender a conversa cotidiana através de uma ótica cultural.

Malinowisk (1978) contribuiu em grande medida para o desenvolvimento e consolidação da pesquisa etnográfica, pois anterior a ele havia uma separação entre o pesquisador de campo e o etnógrafo, enquanto um ficava responsável pela coleta de dados, cabia ao outro fazer as análises e tecer as reflexões teóricas. Foi Malinowisk (1978) quem uniu os dois ofícios, demonstrando que era possível unir a pesquisa de campo com o saber teórico, sendo possível ao etnógrafo observar e analisar o comportamento de determinada população. O autor cunhou aspectos importantes para a pesquisa, como a observação participante, como recurso metodológico; o caderno de notas, como instrumento de coleta de dados, e o diário de campo, utilizado para a análise de dados. As pesquisas linguísticas feitas por Malinowisk (1978) eram documentadas e analisadas através desse método.

Os Antropólogos contemporâneos diferentemente das primeiras pesquisas desenvolvidas por Malinowisk (1978) acreditam não ser possível dar conta de todos os fenômenos presentes nas instituições sociais, assim, cada pesquisador investiga um campo específico da vida social, de acordo com a sua expertise. Alguns procuram compreender o sistema político, grupos particulares, atividades como interação em sala de aula, eventos sociais e processos sociais (DURANTI, 1997).

Embora Malinowisk (1978) tenha proposto uma metodologia que fosse capaz de investigar todos os aspectos de um grupo, e pesquisas contemporâneas mostraram essa inviabilidade, não podemos negar a sua contribuição ao campo das pesquisas sociais. Essa contribuição metodológica foi fundamental para a Antropologia, e é utilizada por antropólogos linguistas que visam compreender a língua em seu contexto de produção, como ressalta Duranti (1997): “antropólogos linguistas adotam o método etnográfico para concentrar os meios pelos quais a comunicação linguística é uma parte integral da cultura dos grupos estudados por eles” (DURANTI, 1997, p. 96, tradução nossa).¹⁴

Tendo em vista que na pesquisa desenvolvida com o grupo do EAMES nos interessava além de analisar as regras gerais da conversa, descrever através da fala em interação o comportamento social desses atores, foi preciso observar como eles agem

¹⁴ Linguistic anthropologist adopt ethnographic methods to concentrate on the ways in which linguistic communication is an integral part of the groups they study.

quando estão em coo presença uns dos outros. Sabendo-se disso optamos por utilizar, além da filmagem, a observação participante e o caderno de campo, como instrumento de coleta de dados, em que a pesquisadora anotou suas observações no momento em que estava com os participantes da pesquisa.

No diário de campo, a pesquisadora registrou as suas impressões acerca do momento em que esteve em contato com os sujeitos da pesquisa, colocando as suas reflexões à luz das teorias científicas. O momento de construção do diário, como aconselha Geertz (1988), deve ser elaborado quando se está longe da presença dos participantes, pois é no exercício da escrita que o pesquisador fará o processo de análise do campo investigado. Aos termos como base os procedimentos metodológicos sugeridos pela antropologia interpretativa de Geertz (1998), adotamos esse método para a coleta e análise dados.

As observações participantes ocorreram todas as quintas-feiras, no prédio das licenciaturas, situado na Universidade Federal de Viçosa (UFV), iniciando em outubro de 2015 e com término em novembro de 2016. A maior parte da pesquisa de campo ocorreu no prédio das licenciaturas, no hall, onde a pesquisadora conversava com os estudantes, com a professora, e o futuro professor. Não era apenas ela quem os observava, eles, também, a observavam, faziam, por vezes, questionamentos sobre o curso, o que ela estava fazendo, e a pesquisa a qual estava desenvolvendo.

O comportamento dos sujeitos da pesquisa frente à presença da pesquisadora, demonstram a impossibilidade de adotar uma postura objetiva durante o trabalho de campo, pois longe dos participantes serem objetos de pesquisa, eles são agentes, sujeitos ativos no processo de coleta de dados. Questionam-se, investigam, além de haver uma troca de experiências culturais entre a pesquisadora e grupo investigado, pois somos seres culturais e quando nos relacionamos trocamos aspectos simbólicos de nossa cultura. Essa relação entre pesquisador e participante da pesquisa é levantada por Mintz (1984).

O autor defende a tese de uma pesquisa mais reflexiva, sendo necessário enxergar o participante como sujeito da pesquisa, e não como pesquisado ou objeto de estudo, é preciso que ele tenha voz na pesquisa, assim há a possibilidade de reconhecermos a nossa cultura através da cultura do outro. Esse seria um dos princípios da pesquisa etnográfica, ao pensarmos a relação entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Através das observações e das análises do diário de campo, categorizamos, com base nos estudos de Goffman (1998), o período anterior à aula, em que todos encontravam-se no Hall como pré-jogo. Este é um momento antes da atividade principal, que seria o jogo, no qual os participantes conversavam sobre assuntos cotidianos, diferenciando-se da conversa institucional, diferença já abordada no capítulo anterior. A conversa estabelecida no Hall era mais espontânea do que a da sala de aula, sem uma pauta ou regra pré-estabelecida. Esse momento com os participantes é importante para compreendermos as informações extralinguísticas presentes nos discursos dos participantes.

Além do pré-jogo, a pesquisadora desenvolveu a observação participante da aula, o jogo. Na sala-de-aula, a interação configurava-se de forma diferente, havia uma regra pré-estabelecida de conhecimento tácito de todos os participantes presentes. Essas normas próprias do contexto de sala de aula, ocorriam nas disposições espaciais, no modo como cada participante estava disposto no espaço, bem como na forma como conversavam, gerenciavam os turnos, e se apresentavam uns para os outros.

A observação participante da interação em sala de aula foi fundamental para auxiliar no processo de transcrição e análise dos dados, pois, como contamos apenas com três câmeras fixas, em alguns momentos duas, nem sempre era possível capturar com precisão toda a conversa. Dessa maneira, os dados registrados no caderno de notas, e no diário de campo foram essenciais para complementar as informações das transcrições. Embora a tecnologia seja um recurso caro a ACE (DURANTI, 1997; LADEIRA, 2007), os dados coletados em campo, juntamente com as informações etnográficas, conferem a riqueza de detalhes à interação.

As informações registradas no diário de campo foram utilizadas na pesquisa da interação na aula de química para surdos como elementos complementares a transcrição dos dados, pois as informações acerca de quem são os participantes e sobre o contexto interacional foram obtidos pelas observações registradas no diário de campo. Estas são fundamentais para compreender a atividade interacional, pois, muitas vezes, apenas a transcrição pode não ser suficiente para compreender o que os indivíduos fazem enquanto interagem, como ressalta Ladeira (2007).

A segunda etapa da coleta de dados foi a filmagem¹⁵ da interação-em-sala de aula de química para surdos, a fim de compreender como os participantes organizam o trabalho interacional em que participam. A filmagem é necessária, tendo em vista que trabalhamos com uma língua de modalidade espacial visual, além disso a filmagem capta com maior precisão a situação, fornecendo ao pesquisador uma maior riqueza de detalhes da fala-em-interação (LEITE, 2008).

Loder (2008) ressalta que registros com o uso de vídeo-áudio é possível captar a gestualidade das pessoas, como e para onde olham no momento interacional. Expressões faciais, corporais, o olhar e a gestualidade são aspectos essenciais para compreender a interação em língua de sinais, haja vista a modalidade visual espacial dessa língua. As aulas observadas tiveram em média duração de duas horas, ao todo foram coletados 18'07'58'' horas de vídeo somando todas as câmeras, 18'00'32'' descartadas e 7'26'' utilizadas, conforme explicitado na Tabela abaixo:

Tabela 1. Horas de filmagem

CÂMERA	HORAS TOTAIS	HORAS DESCARTADAS	HORAS UTILIZADAS	EXCERTO
1	9'16''11''	9'16''11''	-	-
2	8'51''47''	8'44''21''	7'26''	1-2-3-4-5
3	-	-	-	-

A câmera 3 pertencia ao projeto EAMES e fora emprestada à pesquisadora para auxiliá-la na coleta de dados, entretanto, não foi possível achar o cabo USB, e transferir os vídeos para o computador. Dessa forma, todos os vídeos dessa câmera foram automaticamente descartados. A câmera 1 ficava no canto direito da sala de aula, em cima de uma caixa que improvisamos como tripé. Essa câmera focava apenas a sinalização da professora, de forma que não foi possível capturar a fala-em-interação, por isso não utilizamos as imagens da câmera 1 para a análise de dados. Assim, apenas as gravações

¹⁵ As filmagens foram autorizadas pelos participantes por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), assim como a pesquisa foi devidamente submetida e aprovada pelo comitê de ética de pesquisa com seres humanos da instituição responsável.

da câmera 2 foram utilizadas, pois, além da imagem ter uma resolução melhor, foi possível registrar a interação entre os participantes.

No que concerne aos participantes da interação em sala de aula analisada, traçamos uma tabela a fim de ilustrar quem são os participantes, em quais aulas analisadas eles estavam presentes, e em quais excertos eles aparecem. Das aulas observadas, registramos a participação de dez pessoas, das quais 1 era professora ouvinte, 1 pesquisadora, 1 professor em treinamento, 7 estudantes. Dos estudantes existem 4 que participaram com maior frequência dos encontros, sendo eles: Thales, Rui, Alice e Regina, contudo, apenas três dos alunos aparecem nos excertos que serão aqui analisados.

Os demais eram menos frequentes, como podemos notar na tabela abaixo, de forma que tivemos menos filmagens em que eles estavam presentes. Todavia, a assiduidade dos aprendizes não teve nenhuma influência sobre as escolhas da imagem, conforme já mencionado, selecionamos os excertos a partir da qualidade técnica do vídeo. Sendo assim, a seleção da fala dos participantes que foi utilizada na dissertação ocorreu ao acaso.

A qualidade das imagens foi utilizada como critério de descarte, os vídeos em que não foi possível capturar com clareza a interação entre professora e estudantes não foram utilizados na pesquisa. Procuramos selecionar apenas os excertos mais nítidos, nos quais era possível perceber de forma clara a interação em sala de aula.

Como as câmeras ficaram em pontos fixos da sala, e, como já mencionado, a LIBRAS é uma língua espacial visual, fez com que houvesse um grande número de vídeos não aproveitados para a análise. Pois, como os sujeitos acabaram se adaptando a presença da câmera, e a interação ocorria de forma espontânea, eles acabavam não olhando para câmera, sentando em frente à câmera ou mesmo de costas. Posições que prejudicaram a compreensão das ações dos atores sociais, assim, não conseguimos aproveitá-las.

A filmagem, então, foi um recurso caro à pesquisa, pois além de estarmos investigando a interação em língua de sinais, foi através dos vídeos que percebemos a importância dos aspectos não verbais da língua para a estrutura de participação na aula de surdos, sendo necessário abordarmos essa temática. Através desse recurso, conseguimos captar com maior precisão a língua em uso, os movimentos corporais e faciais, além da disposição espacial dos participantes.

Embora o uso da câmera seja uma alternativa eficaz para a coleta de dados, muitas vezes a presença dessa tecnologia pode deixar os participantes desconfortáveis, e corre-se o risco da ação não ser espontânea. Duranti (1997) disserta acerca do uso de câmeras no trabalho de campo, e nós colocaremos aqui dois pontos levantados por ele: 1) Muitos pesquisadores rejeitam o uso de filmagens por acreditarem que estão interferindo no meio investigado, mas a pesquisa social não é neutra, pois a própria presença do pesquisador com o caderno de notas interfere na dinâmica do grupo; 2) Pessoas não inventam comportamento social, incluindo a linguagem.

Isto posto pelo autor, podemos inferir que o uso da câmera é uma opção adotada pelo pesquisador, que auxilia na descrição minuciosa das situações sociais, pois, captura situações que são, muitas vezes, imperceptíveis pelos olhos humanos, e sua interferência não é maior do que seria qualquer outro método na pesquisa social. Entretanto, para a utilização desse recurso, é preciso conhecer o grupo estudado, ver a viabilidade do seu uso, e adotar os procedimentos éticos da pesquisa qualitativa.

Como a proposta da pesquisa é investigar a interação em LIBRAS, o uso de imagens foi necessário por dois motivos principais. O primeiro deles diz respeito ao fato de que as pesquisas, envolvendo a conversa cotidiana, procuram fazer uma microanálise da interação, a fim de compreender o comportamento social através da fala. O segundo, reside na língua escolhida para o estudo, pois é uma língua de modalidade espacial visual, o que tornaria inviável o uso de gravadores, e apenas o caderno de notas poderiam não nos fornecer dados consistentes para análise. Torna-se importante ressaltar que o uso da câmera foi desenvolvido respeitando os procedimentos éticos da pesquisa qualitativa com seres humanos, começamos a entrada em campo depois de avaliação do comitê de ética da Universidade Federal de Viçosa.¹⁶ E, a fim de causar a menor interferência possível no meio investigado, a pesquisadora observou as aulas durante quatro meses até que os participantes acostumassem com a presença dela. Finalmente em março de 2016 iniciamos as primeiras filmagens.

Essas imagens do vídeo foram utilizadas apenas para a análise dos dados, pois, inspiradas nas fotos originais, fizemos um desenho digital para demonstrar visualmente a interação em LIBRAS, mas sem expor nenhum participante. Dessa maneira seguimos uma postura ética da pesquisa científica, preservando a identidade de todos os

¹⁶ 53402015.6.0000.5153, número do termo consubstanciado da Plataforma Brasil.

participantes, de forma a não os expor (DEBERT, 2004). Apesar da imagem utilizada na pesquisa ser uma representação gráfica da interação em sala de aula, ela foi desenvolvida de forma a não comprometer os aspectos relevantes para a compreensão da situação interacional. Assim, as gravuras revelam de forma precisa o que os participantes estavam fazendo no aqui e agora interacional sem comprometer a identidade deles.

2.2. Procedimentos metodológicos da análise dos dados

Loder (2008) argumenta que na construção teórico-metodológica da ACE, o registro escrito é fundamental. Assim, os analistas da conversa utilizam da transcrição como uma ferramenta para registro e análise dos dados. Convencionou-se utilizar o modelo denominado como sistema Jefferson de transcrição, haja vista que a analista da conversa Gail Jefferson organizou os primeiros materiais de análise de Sacks e Schegloff. Assim, os moldes de Jefferson procuram registrar todos os detalhes presentes em uma conversa interacional, incluindo as entonações de voz, e os itens não-lexicais como inspiração e expiração. Embora exista o modelo de Jefferson, ele não é homogêneo, já que, de acordo com Loder (2008), fazer transcrição implica fazer escolhas que dependerão do foco e da escolha teórica do pesquisador.

No que tange à transcrição, inúmeros são os debates acerca de como identificar os participantes, se os fazem pela primeira letra do nome, se representam como A ou B, pelas identidades institucionais (professor/aluno, médico/paciente), ou se usam pseudônimos. No meio de tantas formas de identificar os participantes, a seleção do modo mais adequado fica a critério do pesquisador, de modo a preservar a identidade dos sujeitos e não os expor, seguindo sempre um posicionamento ético de pesquisa (LODER, 2008).

Na tabela abaixo, mostraremos os participantes que apareceram nos vídeos selecionados para a transcrição, todos com os nomes fictícios, e com a característica de serem surdos ou ouvintes. Os nomes aqui utilizados foram escolhidos pela pesquisadora, de modo a preservar a identidade dos participantes.

Tabela 2. Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	AULAS QUE PARTICIPOU	EXCERTO	OUVINTE OU SURDO
Thales	8	1-2-3-4	Surdo
Rui	8	1-2-3-4	Surdo
Paula	8	1-2-3-4	Ouvinte
Maria	8	1-2-3-4	Ouvinte
Alice	3	1-2-3-4	Surda

Loder (2008) visa mostrar a importância dos registros escritos para a ACE, sendo as transcrições fundamentais na construção do argumento analítico. A gravação é um instrumento caro a ACE, mas cabe ao pesquisador reconhecer a complexidade e as limitações de suas escolhas.

Esta pesquisa propõe utilizar a ACE como um método para análise da conversa em língua de sinais, contudo não utilizamos o modelo SSJ para a transcrição e análise dos dados, pois este modelo foi criado com base nas línguas orais auditivas, não contemplando todos os aspectos linguísticos das línguas de modalidade espacial visual. No que concerne a transcrição e análise de dados da LIBRAS, na perspectiva da ACE, temos o modelo piloto utilizado por Leite (2008). Ele ressalta que o modelo SSJ não contempla os aspectos não-verbais presentes na fala como o olhar e a gestualidade, e estes são aspectos imprescindíveis para análise da conversa em LIBRAS (LEITE, 2008).

McCLEARY, Viotti e Leite (2010) debruçaram-se para pensar em um modelo de transcrição da LIBRAS, baseados no estudo piloto desenvolvido por Leite (2008) e pelos estudos mais antigos da língua alemã de sinais, já que o estudo dessa língua é algo recente no Brasil. Assim, McCLEARY, Viotti e Leite (2010) convencionaram um sistema de transcrição da LIBRAS, o qual é feito em linhas trilha, em uma trilha coloca-se as glosas que são as palavras correspondentes aos sinais, acima desta os pesquisadores criaram uma trilha da seguinte forma:

¹⁷ Direção dos sinais e movimento	Códigos
---	----------------

¹⁷ Ver tabela original em anexo

Piscada e direção do olhar (direita)	([p]) (>)
Piscada e direção do olhar (esquerda)	([p]) (<)
Piscada e direção do olhar (para cima)	([p]) (^)
Piscada e direção do olhar (para baixo)	([p]) (v)
Sobrancelhas levantadas	(^)
Sobrancelhas levantadas acompanhadas de franzido	(/*\)
Cenho franzido	(v)
Duas mãos	(2m)
Duas mãos (apenas uma ativa)	(ma)
Uma mão (direita)	(md)
Uma mão (esquerda)	(me)
Movimento repetido	(1x):(2x)
Lado do sinal (direito)	(>)
Lado do sinal (esquerdo)	(<)
Lado do sinal (em frente ao corpo)	-

Figura 2. Tabela de transcrição, modelo McCleary, Viotti e Leite (2010).

Segue um exemplo de um modelo de transcrições da LIBRAS:

...../\.....
< < < < <
19. AGORA ₂ FALTAR ₂ OBJETO-REDONDO ₁ RESTAR VAZI@
2m (2x) 2m (2x) <2m (1x) < md (1x) <2m (1x) <
<me BASE-OBJETO.....<
agora, falta [o] resto [das peras] [na] cesta vazia [à esquerda]

Figura 3. Exemplo retirado do artigo de McCLEARY, Viotti e Leite (2010).

MCCLEARY, Viotti e Leite (2010) argumentam sobre a falta de uma escrita de sinais amplamente aceita pela comunidade surda e por linguistas da área, isso dificultaria um sistema convencionado de transcrição das línguas de sinais. Como a escrita ainda é a forma estabelecida no meio acadêmico, criou-se um sistema de glosas, com a intenção de sanar essa lacuna existente entre as línguas de sinais e a representação gráfica da língua. O sistema de glosas, então, é quando “uma palavra em inglês (ou em outra língua oral) é grafada em maiúsculo como representação do sinal manual com sentido equivalente (MCCLEARY, VIOTTI e LEITE, 2010, p.267).” Mesmo adotando o sistema de glosas, os autores reconhecem a simplicidade e a limitação deste, pois as glosas não são capazes de capturar toda a complexidade das línguas sinalizadas.

Embora o modelo de glosas seja utilizado por muitos estudos em línguas de sinais, tanto no Brasil como em outras localidades, acreditamos que ela contempla apenas os

itens lexicais da LIBRAS. Não capturando os aspectos prosódicos e pragmáticos das línguas de sinais. Desse modo, o modelo de transcrição proposto por McCleary, Viotti e Leite (2010) não se mostrou o mais adequado para o presente estudo, pois procuramos compreender as interações sociais, o que torna necessário analisar não apenas os itens lexicais, mas também os aspectos prosódicos e pragmáticos da língua.

Além disso, o sistema de glosas se mostra limitado, uma vez que utilizamos a escrita em língua portuguesa, assim muitas vezes não é possível achar um item correspondente para o que foi dito em língua de sinais. Consideramos que outro ponto de limitação das glosas é em relação a modalidade das línguas, pois ao reproduzirmos os itens lexicais em caixa alta, acabamos por incorrer a uma tradução de uma língua de modalidade espacial visual para uma língua de modalidade oral auditiva, sem, no entanto, respeitar a estrutura sintática do português, o que torna o uso apenas das glosas incompreensível. O que muitos autores como McCleary, Viotti e Leite (2010) acabam fazendo é utilizar uma linha com as glosas, e a outra com a tradução em língua portuguesa.

Visto essas limitações do modelo de transcrição de McCleary, Viotti e Leite (2010) para o presente trabalho, optamos por não o utilizar. Optamos então por utilizar duas tabelas, uma em que fazemos a tradução em língua portuguesa sinalizando os aspectos prosódicos e pragmáticos da LIBRAS, e a outra em que fazemos uma descrição da LIBRAS utilizando as glosas acrescidas dos símbolos que criamos para podermos compreender a interação em língua de sinais. Além disso, trouxemos as imagens de alguns turnos a fim de ilustrarmos a importância dos aspectos não verbais em língua de sinais, e mostrar que apesar das expressões não manuais serem unidades gramaticais da LIBRAS, muitas vezes elas assumem significados interacionais e não linguísticos ou gramaticais. Por isso, acreditamos ser necessário o uso das imagens, a fim de aproximar da melhor forma o leitor da realidade investigada, tentando nos afastar ao máximo da visão audiocêntrica, e procurando retratar a complexidade da fala-em-interação em LIBRAS.

A LIBRAS é uma língua de modalidade espacial visual, dessa maneira existem itens lexicais, gramaticais, sintáticos e prosódicos, que são compreendidos pela disposição espacial, pelas expressões não manuais, pela corporalidade e pelo contexto visual de sinalização. Nós acreditamos que, quando utilizamos um sistema de glosas, estamos reduzindo a LIBRAS apenas aos sinais lexicais, mesmo utilizando comentários em parênteses, ou, ainda, os símbolos colocados por McCLEARY, Viotti e Leite (2010),

não conseguimos descrever com precisão o registro daquilo que foi observado na gravação, pois estamos utilizando de uma grafia própria das línguas orais, sem respeitar a sua sintaxe. Assim, não conseguimos atribuir um sentido completo nem às línguas sinalizadas, nem às línguas orais. Uma forma de solucionar esse problema da transcrição das línguas de sinais, adotada por McCLEARY, Viotti e Leite (2010), foi fazer uma trilha com a tradução, com a sintaxe própria do português, acrescentando entre colchetes os elementos linguísticos que são necessários para uma boa formação do texto em português, conforme está indicado na imagem abaixo:


...../.....				
< < < < <				
19.	AGORA ₂	FALTAR ₂	OBJETO-REDONDO ₂	RESTAR ₂ VAZI@
	2m(2x)	2m(2x)	<2m(1x)<	md(1x) <2m(1x)<
			<me BASE-OBJETO.....<	
	 agora, falta [o] resto [das peras] [na] cesta vazia [à esquerda]			

Figura 4. Modelo de tradução em português da glosa

Como nessa pesquisa trabalharemos com o formato de produção e a estrutura de participação em sala de aula, achamos mais viável utilizar a sequência de imagens conforme a sinalização registrada no vídeo com a tradução/transcrição de cada turno em português logo a baixo. Apesar do sistema de glosas ser utilizado por linguistas da LIBRAS (Ferreira Brito (1995), Felipe (1998), Quadros (1999), Chan-Vianna (2003) e Finau (2004), acreditamos que as glosas podem ter sido úteis para investigar a gramática, a fonologia, a morfologia da LIBRAS, mas para compreendermos as sutilezas presentes na fala-em-interação, é preciso capturarmos os mínimos detalhes presentes no discurso. Por isso, optamos por utilizar a representação gráfica das imagens do vídeo, respeitando a complexidade da interação, sem comprometer a identidade dos participantes.

Os desenhos utilizados na análise de dados (ver capítulo 4) foram inspirados nas análises de Kendon (1973) sobre a gestualidade nas línguas orais, e nos estudos de McIlvenny (1995) acerca da interação em Língua Finlandesa de Sinais. A diferença entre as imagens por nós utilizada, das que foram usadas nesses estudos, é que fizemos uma reconstrução das sequências de sinalização através das imagens, a fim de retratar de forma mais fiel possível a interação. Em Kendon (1973) a imagem foi utilizada apenas em alguns momentos para ilustrar a gestualidade presente na fala, já em McIlvenny (1995)

as figuras serviram para demonstrar como ocorrem as trocas de turnos na Língua Finlandesa de Sinais, assim as imagens retratavam apenas o espaço relevante de transição de turno e a disputa pelo piso conversacional.

O modelo de transcrição e tradução utilizado por McIlvenny (1995) está exposto abaixo:

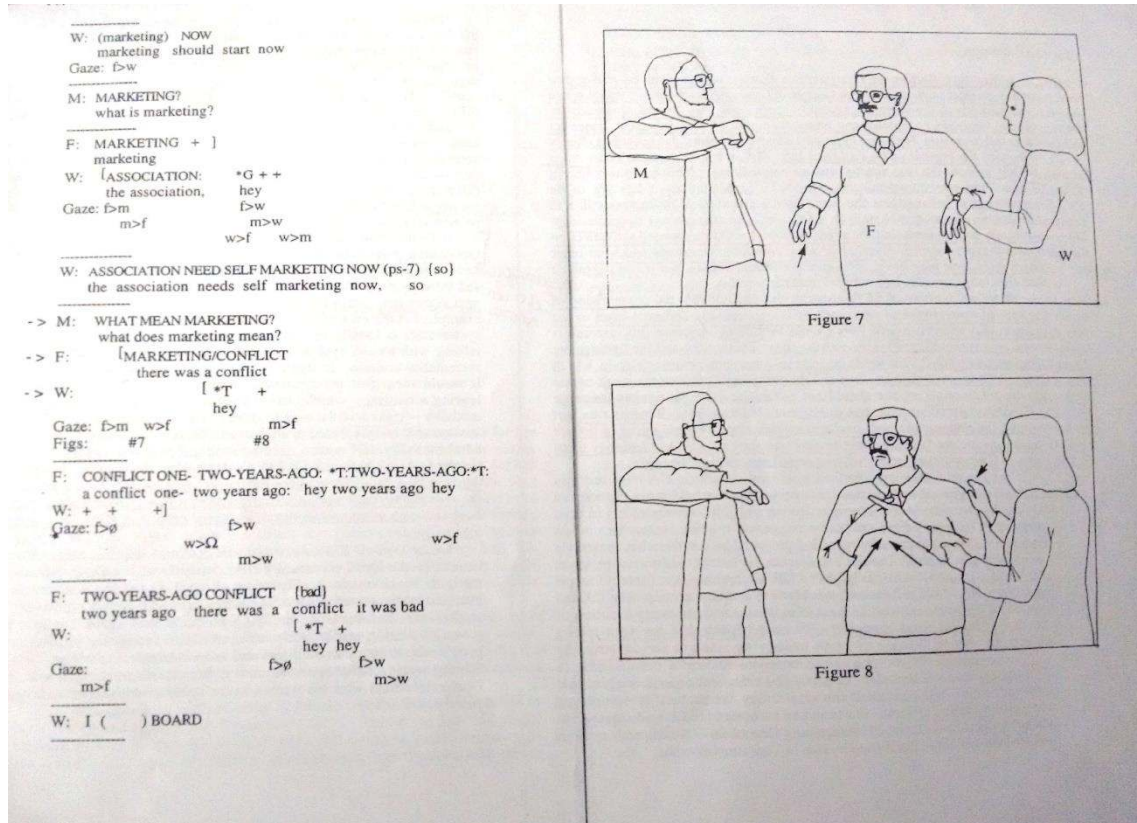


Figura 5. Modelo de transcrição de McIlvenny (1995), exemplo 1.

Appendix A: Special Transcription Conventions

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

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

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

Figura 7. Convenções especiais de transcrição, McIlveny (1995).

Ele não foi o único a utilizar imagens para a transcrição em línguas de sinais, Haviland (1996) também utiliza as imagens para esse tipo de transcrição.

and yuwalin nguumbaarr guthiirra nhaathi
beach-LOC shadow + ABS two + ABS see-PAST
gadaariga
come + RED-PAST-SUB
“and (he) could see two shadows coming along the beach.”
right-hand: pointing with straight arm W,
moving S to rapid drop to lap.

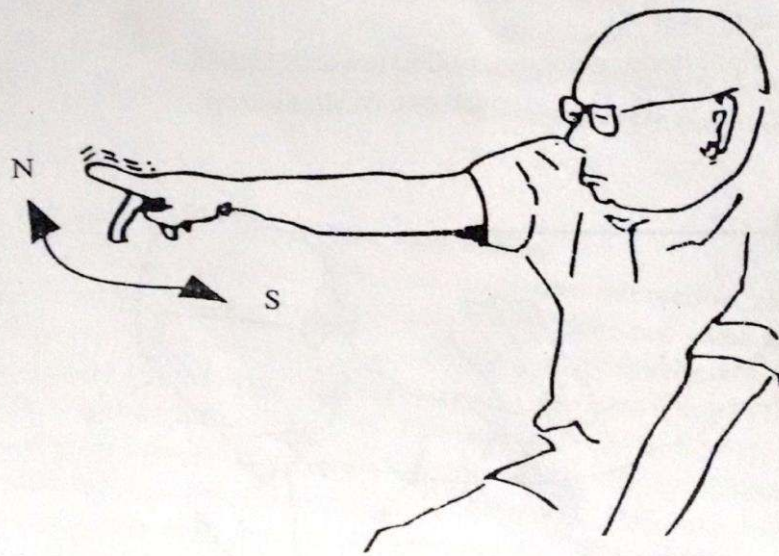


Figura 8. Modelo de transcrição Haviland (1996), exemplo 1.

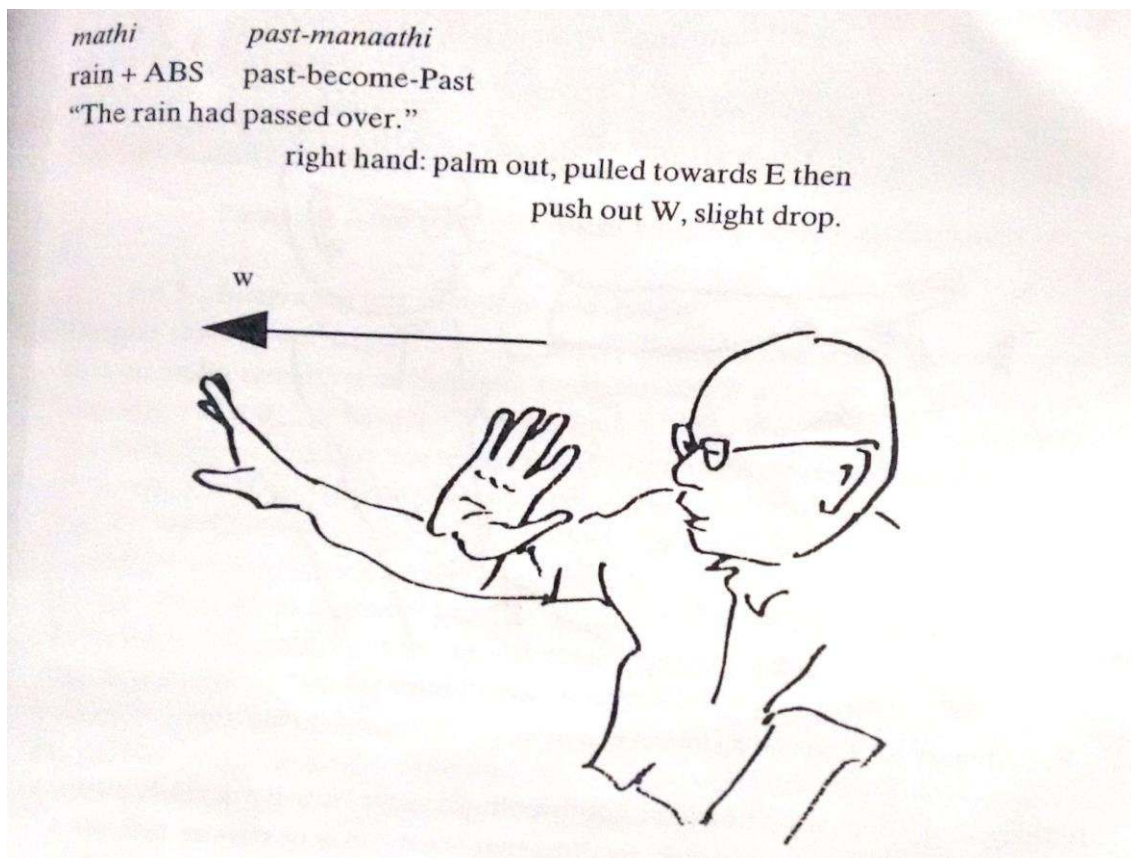


Figura 9. Modelo de transcrição Haviland (1996), exemplo 2.

Embora essa prática seja frequente em estudiosos da interação em línguas de sinais, é cada vez mais comum o uso de imagem entre os pesquisadores da fala-em-interação, principalmente entre aqueles que desejam investigar a gestualidade e os aspectos não verbais da língua (DURANTI, 1997).

CAPÍTULO 3- ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo discorreremos sobre a análise de dados da pesquisa, a qual está dividida em quatro seções. A primeira abordaremos a presença das narrativas contadas pelos participantes da interação em sala de aula, a fim de demonstrar como eles alinham-se à atividade proposta, e demonstram uns para os outros o conhecimento adquirido.

Na segunda, procuramos demonstrar como os participantes negociam os códigos utilizados na interação em sala de aula, construindo conhecimento conjuntamente. Procuramos demonstrar através da disposição espacial quem são os participantes endereçados e ratificados, descrevendo através da estrutura de participação a forma como os atores sociais organizam as suas atividades.

Na terceira seção falaremos sobre as mudanças de papéis e do status de participação dos atores, no intuito de demonstrar como as identidades de professores e alunos são fluídas, não sendo uma estrutura rígida. Procuraremos demonstrar através da fala-em-interação como os participantes transitam entre os papéis, ora sendo aprendiz, ora sendo mestre.

Por último, na quarta seção abordaremos como a mudança do enquadre, suspendendo a atividade em curso, foi utilizada pelos interagentes para construir conhecimento em LIBRAS. Abarcaremos neste tópico a mudança de papéis, bem como de status de participação e das atividades em curso, como forma de construção conjunta da aprendizagem.

3.1. Caminhos percorridos e o campo investigado

Discorreremos agora sobre o campo investigado, falaremos acerca do envolvimento da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, também daremos as informações etnográficas acerca de quem são os participantes, além de apresentarmos o histórico do EAMES.

3.1.1. O EMAES

O projeto Ensino Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Estudantes Surdos (EAMES) teve início em 2011, inicialmente coordenado pela professora Ana Luisa Gediel. Este projeto tinha dois eixos, um que visava alfabetizar os surdos da região tanto em LIBRAS quanto em português, o outro seguimento tinha por objetivo pensar novas metodologias de ensino para ensinar os surdos oralizados. O EAMES funcionava como um cursinho pré-vestibular para os surdos que desejavam ingressar no ensino superior. Em 2013, a professora de LIBRAS, Michelle Naves Valadão, passou a assumir a coordenação do EAMES. Nesse momento houve uma redefinição dos objetivos do projeto, que passou a trabalhar com os surdos que foram alfabetizados, pensando no acesso ao conhecimento por meio da LIBRAS.

Em 2015, com a saída de professores da área de Letras e Ciências Humanas que ministravam aula para os surdos, o EAMES foi transferido para o departamento de matemática, os encontros ocorriam duas vezes por semana, em um dia os surdos tinham aula de matemática, no outro dia aula de química. Antes de pensar no foco da pesquisa, comecei a observar as aulas de química, pois as aulas de matemática ocorriam no mesmo horário das minhas aulas do mestrado, além disso, já conhecia o Eduardo, o professor de química de outros projetos que envolviam a LIBRAS. Achei que esse contato com o professor facilitaria a minha entrada em campo, pois como ele já sabia quem eu era não causaria nenhum estranhamento inicial. Assim, comecei a acompanhar as aulas semanalmente para observar o que os participantes faziam quando estavam em coo presença uns dos outros. Essas informações sobre os participantes me ajudariam a pensar em um foco para a pesquisa.

Quando comecei a observar as aulas de química haviam seis participantes, dois professores, o professor regente, a professora em treinamento e quatro alunos surdos. Desses alunos, já conhecia três deles, dos projetos de pesquisa e de extensão com LIBRAS que eu participei. Fiquei então fazendo as observações durante três meses até pensar em trabalhar com o tema estrutura de participação em uma aula de química para Surdos. No momento em que estava em campo não era apenas eu quem os observava, mas eles também me observavam, e requeriam informações sobre mim, perguntavam-se sobre o que eu estava fazendo na universidade, onde estava morando e o que estava fazendo.

Depois de muito observar as aulas, de escrever o projeto e de ter a autorização do comitê de ética de pesquisa com seres humanos, comecei as filmagens em março de 2016. Nesse ano, o professor já não estava mais no projeto, pois foi trabalhar como intérprete em uma escola do estado, quem ficou foi a professora que havia sido treinada em 2015, que ainda está aprendendo língua de sinais. Como ela está aprendendo LIBRAS, muitas vezes o ensino torna-se colaborativa, há mudanças constantes de enquadres, assim, é comum ocorrer inversão de papéis entre os alunos e a professora, como veremos no próximo capítulo.

No ano de 2016, haviam novos participantes, tais como: um professor em treinamento, professora de química, e novos surdos estavam frequentando. Nesse contexto, há três alunos que são mais frequentes, enquanto outros são mais flutuantes, indo algumas vezes, e nem sempre se alinham à atividade aula, geralmente fazem atividades concorrentes, ou, então, mudam o enquadre da aula de química. Nesse ano também passou a ter apenas aulas de química, pois, como trata-se de um projeto de extensão, as aulas são ministradas por alunos das licenciaturas, pois, nesse ano, a professora que dava aula de matemática havia formado. Assim, o professor em treinamento, iria observar a aula durante um semestre para aprender LIBRAS e assumir as aulas de matemática no segundo semestre.

3.1.2 As aulas de química e a disposição espacial

Apresentaremos as disposições espaciais da sala de aula, como e onde cada participante estavam localizados frequentemente, a fim de demonstrarmos quem são os atores sociais, e como a organização no espaço pode estar relacionada com a forma como os atores organizam-se socialmente. O objetivo não é tecer uma análise, mas demonstrar como esses aspectos não verbais, os movimentos corporais, as distâncias entre os participantes podem servir como subsídios para análise dos dados no capítulo 3.

A sala onde os surdos têm aula fica localizada no laboratório das licenciaturas, é uma sala grande, possui algumas mesas em formato retangular e em cada uma delas há quatro cadeiras. Além disso, no canto da sala, em uma bancada próxima à janela,

encontra-se os mais variados tipos de materiais, tais como: isopor, caixas coloridas, cubos, cartazes e outras materiais utilizados na prática em sala de aula

Durante as observações das aulas, vi a professora utilizar dos mais variados materiais para ilustrar a sua explicação, pois são objetos utilizados no nosso cotidiano e não criados para essa finalidade propriamente, a de ser usada em sala de aula. Por exemplo, ela utiliza a garrafa pet de água mineral para explicar a relação entre água e oxigênio, ela coloca água até a metade da garrafa e agita, mostrando as bolhas que aparecem como oxigênio. Outro material utilizado por ela também, foi o prego, que foi colocado em um copo com água e na outra semana ela mostrou o prego enferrujado, explicando que aquele era um fenômeno de transformação química chamado de processo de oxidação.

No geral as atividades em sala de aula são bem ritualizadas, elas seguem um roteiro, no início ela faz um pequeno resumo do que foi aprendido na aula anterior e tenta relacionar o tema da outra aula com o tópico da aula a ser apresentada. (Diário 28/04)

Com o passar do tempo, as minhas atividades também passaram a fazer parte do ritual aula. Eu chegava, instalava uma câmera do lado direito da sala, a outra na outra extremidade, no lado esquerdo da sala, algumas vezes a professora pedia para eu ligar a câmera do projeto também, então, eu a colocava no fundo da sala. Nas primeiras aulas em que utilizei a câmera os alunos ficavam inibidos, paravam de sinalizar quando percebiam que a câmera estava ligada, ou então viravam de costas para a câmera. Cheguei a achar que não daria certo as filmagens, mas, com o tempo, os participantes acostumaram com a presença dos equipamentos, de modo que a interação em sala de aula passou a ocorrer de maneira mais espontânea.

Em relação à disposição espacial dos participantes, em alguns dias eu ficava um pouco mais afastada dos estudantes, sentada na mesa de trás, enquanto eles sentavam nas mesas mais à frente. Outros dias, eu me sentava nas mesmas mesas que os alunos, chegando até a fazer as atividades junto com eles. Nesses dias, eles costumavam me perguntar se eu não estava anotando o que a professora estava ensinando, e me falavam para eu anotar. Podemos observar essas diferentes formas de organização espacial dos participantes por meio das imagens abaixo, serão apresentadas quatro imagens diferentes, onde estavam presentes diferentes participantes, e nem todos aparecem nos excertos

utilizados pela análise. O objeto de apresentar a imagem é para demonstrar como os participantes se organizavam na sala de aula.



Figura 10. Organização espacial 1

A primeira imagem trata de uma aula sobre transformação do estado da água. Estavam presentes o Rui, o Thales, a Paula, a Maria e a Alice, sendo uma pesquisadora, uma professora, e os demais os estudantes, conforme ilustrado na imagem acima. Nota-se que a explicadora fica no centro da sala de aula, enquanto os demais estão sentados na mesa retangular. Essa disposição espacial é muito semelhante na maioria das aulas, como podemos observar nas próximas imagens.

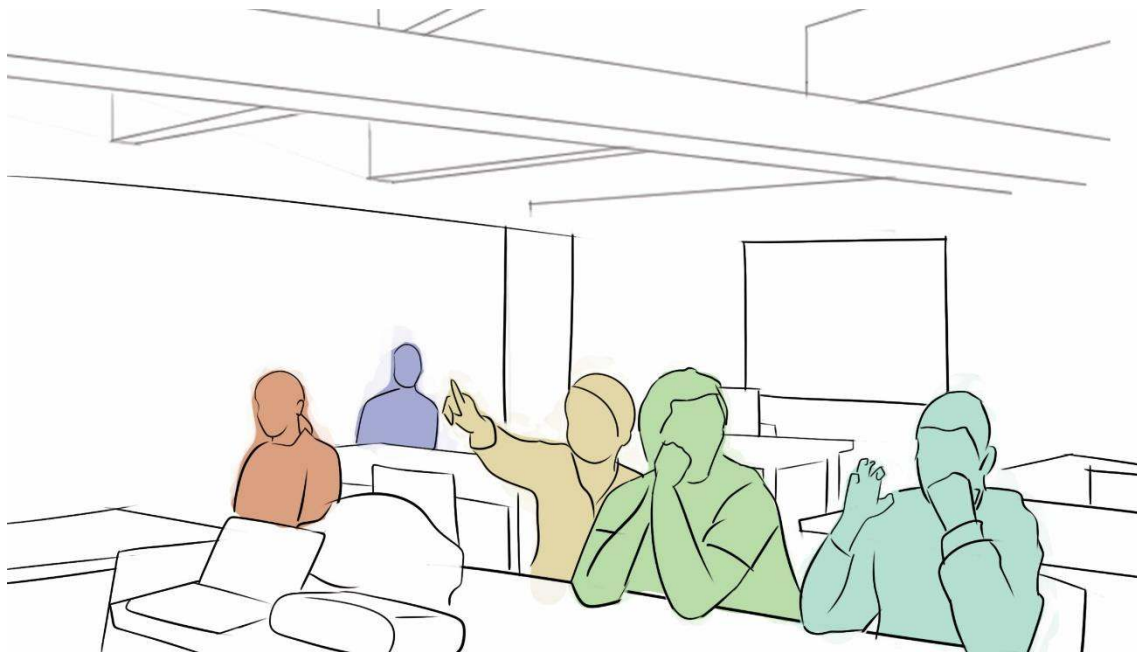


Figura 11. Organização espacial 2

A figura 11 é referente a uma aula sobre Pangeia, a separação dos continentes, e o movimento das placas tectônicas, não é um assunto do conteúdo de química, mas a professora quis trazer a explicação, pois havia surgido uma dúvida na aula anterior. Nessa aula, ela levou uma folha para ilustrar a transformação física dos continentes, além disso, mostrou um vídeo para ilustrar a explicação.

Na imagem, a professora está no centro da sala, como na imagem anterior, mas não foi possível visualizá-la na imagem três, pois essa figura foi retirada da câmera 2, e no dia, devido à posição da câmera não foi possível capturar com precisão a interação. Além da professora estavam presentes: Maria, Regina, Rui, Thales e Carlos. Além dos participantes da imagem anterior, estavam presentes mais uma participante surda e o professor em treinamento.

A organização espacial nessa figura está relacionada, em grande medida com os papéis institucionais de cada um dos participantes. Desse modo, o professor em treinamento está situado em uma posição mais distante dos demais, de forma a ter menor engajamento na atividade proposta, assim como a pesquisadora que está mais distante dos aprendizes, mas em um local em que é possível ela ter um envolvimento maior do que a do professor em treinamento, mas ainda menor do que dos aprendizes. Como veremos no

capítulo 3, a organização espacial de cada participante está relacionada em grande medida com a estrutura de participação.



Figura 12. Organização espacial 3

Na figura acima, além dos presentes anteriormente mencionados na figura 10 e 11, havia o Arnaldo, que é um dos participantes menos frequentes às aulas. Além disso, de acordo com as observações registradas no caderno de campo, podemos interpretar que ele o Arnaldo em alguns momentos disputa o papel de explicador com a professora, e, em determinados momentos da atividade, ele não a reconhece enquanto explicadora legítima. O Arnaldo, então, toma o piso conversacional sem ser solicitado, ocupa o espaço central da sala, território este tradicionalmente da explicadora, e tenta mudar o tópico. Assim, ele e a professora constantemente entram em disputa pelo direito de fala. Ele geralmente senta-se mais afastado dos demais aprendizes, conforme demonstrado na figura 4.



Figura 13. Organização espacial 4

Na figura 13, procuramos demonstrar como as disposições espaciais dos participantes podem sinalizar o alinhamento na atividade em curso. Assim, podemos notar o olhar focado dos participantes que estão na interação central, enquanto a Maria está engajada em outra atividade, conforme ilustrado. Desse modo, a posição corporal da Regina, da Paula, do Rui e do Thiago demonstra que eles estão alinhados na mesma atividade, já o posicionamento mais afastado de Maria e o olhar não compartilhado demonstram que ela não está envolvida na mesma interação que os demais participantes.

A disposição espacial é importante, pois ela diz respeito à forma como os atores se organizam socialmente, além de serem importantes para podermos entender como eles gerenciam a conversa (KENDON,1973).

Kendon (1973) discorre acerca dos aspectos não verbais da fala em interação. O autor analisa o comportamento dos sujeitos quando estão reunidos em pequenos grupos, bem como as expressões faciais, a disposição espacial que cada um encontra-se, os movimentos corporais e de cabeça. Com a descrição da corporalidade simultânea à fala, Kendon (1973) defende a tese de que a gestualidade presente na comunicação, como o olhar e as disposições espaciais estão relacionadas com o contexto social. Logo, em um pic nic, as pessoas podem estar deitadas, sentadas de pernas cruzadas, já em outras situações, como uma reunião de trabalho, essa postura não seria convencional.

O arranjo espacial dos atores sociais nos informa também sobre a hierarquia social e a forma como os indivíduos organizam-se socialmente. A fim de ilustrar essa colocação feita pelo Kendon (1973) analisamos a interação em sala de aula. Na aula, a professora,

que é a responsável por alocar e gerenciar os turnos, além de controlar o tópico da conversa, e estabelecer as regras para os participantes, localiza-se à frente de todos os outros para que esteja à vista dos seus interlocutores. Geralmente ela tem maior mobilidade no espaço, enquanto os alunos devem permanecer em seus acentos durante as aulas, com o olhar direcionado para a professora, demonstrando estarem filiados a atividade em curso.

Na interação em sala de aula, é comum termos o professor em destaque na extremidade da sala de aula, podendo estar em pé ou sentado em sua mesa. Espera-se que os estudantes estejam sentados em suas carteiras, as quais estão dispostas em filas. Outro arranjo possível é em forma de círculo, ou semicircular, em que todos os atores conseguem olhar uns para os outros. Nesse caso o/a explicador(a) encontra-se situado no círculo juntamente com os aprendizes. Podemos inferir que isso sugere um ensino mais descentralizado da figura do professor(a). Por último, existe ainda, o trabalho em grupos, de modo que as carteiras ficam mais próximas, e o explicador(a) apenas supervisiona o andamento do trabalho. Essas são algumas organizações espaciais possíveis.

Nas imagens acima nós vimos uma organização um pouco diferente, ao invés dos estudantes estarem enfileirados, eles encontram-se um ao lado do outro. Como se trata de uma conversa em língua de sinais, é preciso que eles consigam ver uns aos outros. O formato retangular da mesa impede que as aulas sejam ministradas em círculos ou em semicírculos. Desse modo, os aprendizes ficam sentados à mesa, e a professora localiza-se no centro da sala, ministrando as aulas em pé. Nós veremos no capítulo 3 que essa organização espacial auxilia na configuração interacional em sala de aula, mas não é determinante para estruturar as atividades dos indivíduos, pois, em algumas situações, eles trocam os papéis, sem necessariamente trocar a posição espacial em que se encontram.

A estabilidade espacial, a disposição orientacional do corpo, com características que marcam um encontro focado, bem como a disposição dos membros de um grupo têm o efeito de marcar de fora a região que pode ser chamada como território interacional “interaction territory” (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.

Assim, o uso das imagens, além de demonstrar o que os participantes sinalizavam, também foi importante para podermos analisar os aspectos não verbais da conversa, pois essas são ferramentas significativas para compreendermos a ação em curso. Todas essas questões relativas à interação em sala de aula serão analisadas no capítulo seguinte.

3.2. A narrativa em sala de aula como demonstração de construção do conhecimento

A seguir apresentaremos como os estudantes contam histórias para demonstrar a construção conjunta do conhecimento em sala de aula, e como estas histórias funcionam como forma de organização social, modificando o status de participação dos atores. Além disso, demonstraremos através da análise da transcrição da fala-em-interação como é possível perceber no ato de contar histórias, a estrutura de participação e o formato de produção em LIBRAS, pensando em como essas narrativas são mobilizadas pelos atores sociais em interação.

Na aula estavam presentes cinco participantes. Do lado esquerdo, encontra-se a pesquisadora ouvinte, ao seu lado, uma aluna surda. A direita dois estudantes surdos, e em pé está a professora ouvinte. O tópico da aula era a transformação do estado da água. A aula foi filmada no dia 19 de maio de 2016.

Acreditamos que o contexto em que a fala em interação ocorre é de extrema importância para compreendermos o discurso mobilizado pelos atores sociais, além disso, como trata-se de interação em um contexto de trabalho, ela geralmente é marcada por um pré-jogo, o jogo e o pós-jogo. O pré-jogo geralmente inicia no hall do prédio, antes de entrarem para a sala de aula.

A Paula iniciou a aula perguntando se os alunos lembravam do que era transformação química e o que era transformação física. O Thales explicou. Ela fez o sinal de certo, simbolizando um reforço positivo a resposta formulada pelo aluno. Ela continuou a explicação, demonstrando as transformações do estado da água (sólido, líquido e gasoso) entregou um papel com a representação imagética do processo. Através das observações, percebemos que as aulas em língua de sinais ocorrem em padrões semelhantes à de uma aula de ensino regular para estudantes ouvintes. Há um resumo da aula, um tópico central, o objetivo de aprender, uma pessoa responsável por alocar e organizar os turnos (MCHOUL, 1978; JUNG E GONZALEZ, 2005).

A fim de demonstrar que estava alinhado ao tópico da aula sugerido por Paula, Thales propõe, através de pequena narrativa de quando estava jogando futebol e jogou água na cabeça para refrescar-se, fornecendo um exemplo acerca do processo de

transformação da água do estado líquido para o gasoso. Em seguida Rui também constrói um turno com a mesma intenção, ele propõe uma narrativa semelhante a que foi contada por Thales, com um projeto similar, conforme está posto no excerto abaixo:

Excerto 1¹⁸

01	Thales:	eu (.) no passado ((toca o braço do Ruimar)) EU PASSADO
02		eu estava jogando Futebol JOGAR-FUTEBOL
03		senti muita dor de cabeça (.) ((dedo indicador na cabeça)) DOR ((duas mãos na cabeça))
04		e fui jogar água na cabeça ((vira o corpo para a direita)) ((cabeça baixa+duas mãos na cabeça))
05		voltei a jogar futebol ((inclina o corpo para esquerda)) FUTEBOL
06		e a água secou (.) ((duas mãos abertas na cabeça+movimento de cima para baixo))
07		acabou. ACABAR
08	Paula:	CERTO Certo! ((Rui balança as duas mãos frequentemente))
09	Rui:	na praia (.) molhei-me PRAIA ((Duas mãos abertas para dentro))
10		a água do mar (.) molhou-me PRAIA ((Duas mãos abertas para dentro movimento de baixo para cima))
11		e o sol secou SOL ((Duas mãos abertas para fora de baixo para cima+ bochechas infladas))

¹⁸ Os grifos nos nomes fictícios dos participantes fazem referência as cores das imagens que estão representando a situação interacional.

12	Paula:	Certo! Certo! (0.52)
13		CERTO CERTO É igual(.)
14		IGUAL Porque (.) a água é líquida (o.4)
15		PORQUE ÁGUA LIQUIDO quando ela molha o corpo (0.75)
16		((dedo indicador virado para dentro movimento circular)) forte (.) o sol está forte (.)
17		FORTE SOL FORTE a água evapora. ((uma mão virada para baixo juntando as pontas de todos os dedos de baixo para cima))

01	Thales:	eu (.) no passado ((toca o braço do Ruimar))
02		eu estava jogando Futebol
03		senti muita dor de cabeça (.) ((dedo indicador na cabeça)) DOR ((duas mãos na cabeça))
04		e fui jogar água na cabeça ((vira o corpo para a direita)) ((cabeça baixa+duas mãos na cabeça))
05		voltei a jogar futebol ((inclina o corpo para esquerda)) FUTEBOL
06		e a água secou (.) ((duas mãos abertas na cabeça+movimento de cima para baixo))
07		acabou ACABAR
08	Paula:	CERTO Certo! ((Rui balança as duas mãos frequentemente))
09	Rui:	na praia (.) molhei-me
10		PRAIA ((Duas mãos abertas para dentro)) a água do mar (.) molhou-me
11		PRAIA ((Duas mãos abertas para dentro movimento de baixo para cima)) e o sol secou SOL ((Duas mãos abertas para fora de baixo para cima+ bochechas infladas))
12	Paula:	Certo! Certo! (0.52)
13		CERTO CERTO É igual(.)

14	IGUAL Porque (.) a água é líquida (0.4)
15	PORQUE ÁGUA LIQUIDO quando ela molha o corpo (0.75) ((dedo indicador virado para dentro movimento circular))
16	forte (.) o sol está forte (.) FORTE SOL FORTE
17	a água evapora. ((uma mão virada para baixo juntando as pontas de todos os dedos de baixo para cima))

Na linha 1 o Thales faz o prefácio da história, nessa UCT ele ganha o piso conversacional, todos os participantes direcionam o foco de atenção para o contador. Menos o Rui, que ainda estava com o olhar direcionado para a professora.

No momento em que vai iniciar o turno Thales inclina o corpo para esquerda, olhando para o Rui, ao perceber que o Rui continua com o olhar direcionado para a professora, Thales toca o braço de Rui, a fim de conseguir o seu foco de atenção. Podemos afirmar por meio desse gesto, que, nesse caso, o Rui é o ouvinte endereçado e ratificado, enquanto os demais seriam os ouvintes ratificados. Assim, o enunciado é direcionado a Rui, os demais seriam apenas ouvintes por acaso. Ao manterem o olhar direcionado ao ator com a palavra, a plateia¹⁹ ali presente, que avalia a história como contável no momento em que foi anunciada (Goodwin, 1996).

¹⁹ Conceito de Goffman (1975), em que ele compara as relações sociais à performance teatral, assim de acordo com o autor as pessoas quando estavam na presença de outros faziam uma apresentação (show), demonstrando a forma como gostariam de ser vistas pelos demais. Em analogia ao teatro os indivíduos seriam atores, os quais usariam diferentes máscaras, para representar diferentes papéis de acordo com a situação. Desse modo o performer é aquele que se apresenta aos outros, enquanto as pessoas as quais observam a performance seriam a plateia. Entendemos a conversa como uma performance, assim o animador do discurso é também o performer da situação, enquanto os demais atores da audiência seriam os espectadores, ou a plateia.



Figura 14. Prefácio da história, excerto1, linha 1.



Figura 15. Marcação temporal, excerto 1, linha 1.

Podemos interpretar a história como contável, pois, embora não peça autorização para contar a história, ele faz um prefácio da história no qual há a caracterização acerca da história, tornando-a contável ou não (GOODWIN, 1990). Além do mais, na linha 01 também há a marcação temporal, onde ele demarca quando a ação ocorreu, e nessa mesma

linha aponta quem é o personagem e a figura animada na história, conforme mostrado nas imagens 14 e 15.

Na linha 3, Thales faz uma breve pausa ao terminar a UCT, de forma que a Paula responsável por gerenciar os demais turnos, poderia ter tomado o piso conversacional para si, e dado continuidade a sequência da aula. Pois, trata-se de uma conversa em um contexto institucional, a professora, caso desejasse poderia tomar o turno para si (JUNG E GONZALEZ, 2002). Ao invés disso, mesmo que inicialmente Thales não tenha sinalizado nas primeiras linhas como a sua narrativa estaria relacionada com o tópico da aula, Paula permite que o Thales prossiga a sua narrativa. Isso faz da história um episódio contável naquele contexto.

Assim o início da história ocorre quando Thales sinaliza EU PASSADO JOGAR-FUTEBOL. Na linha 2, é ele quem fornece a “orientation” (GOODWIN, 1990), ele anima o eu do passado, assim este “EU” sinalizado por ele é ao mesmo tempo figura e personagem da história. É importante ressaltar que esse eu do passado não possui necessariamente relação com o eu do presente, que é o animador da história. Goffman (1974) chega a comparar o animador com uma caixa de som, que apenas faz uma reprodução da ação desempenhada no passado.

Nas linhas 03 e 04 ocorre o clímax da história, isto é, momento em que o animador fornece as informações sobre a ação complicadora (GOODWIN, 1990) da história, em que o personagem principal desenvolve a sequência de ações. Thales conta à plateia presente o que ele fez ao sentir dor de cabeça no momento em que jogava futebol, sendo o tópico principal da narrativa. Em seguida na linha 05 ele sinaliza o que aconteceu depois de molhar a cabeça para aliviar a dor, neste momento é onde acontece a avaliação (GOODWIN, 1990).



Figura 16. Sinal de dor, excerto 1, linha 3.

Durante a audiência, todos os ouvintes ratificados mantêm o foco de atenção no contador, conforme demonstrado nas setas pontilhadas no turno do Thales. Percebemos, ainda, que essa ênfase dada ao estado líquido da água gera uma conclusão da história, e em seguida ocorre a avaliação sobre o acontecimento. Quando o Thales sinaliza “seca”, na linha 06, ele faz a conclusão da história. Em seguida sinaliza o desfecho (coda) na linha 07, olhando para a Paula, Thales produz o sinal “acabou”, indicando que a narrativa está completa.



Figura 17. Ação de molhar a cabeça, Excerto 1, linha 4



Figura 18. Evaluation, sinal de secar a água da cabeça, excerto 1, linha 06.



Figura 19. Coda, sinal de acabar, excerto 1, linha 07.

No final da UCT 07 há um espaço relevante de transição de turno no momento em que Thales deixa de olhar para o Rui, direcionando o seu corpo e o olhar para Paula. Apesar dele não utilizar o vocativo no turno que constrói, corroboramos com Goodwin (1996) quando ele argumenta que a seleção de um participante pode ser feita através de aspectos não verbais como a disposição espacial e o olhar. No momento em que há um espaço relevante transição de turno, Paula ganha o piso conversacional, fazendo a avaliação positiva do turno anterior.



Figura 20. Avaliação positiva, excerto 1, linha 08.

A forma como Thales movimentava o corpo é significativo para pensar sobre a seleção do próximo falante, e acerca de a quem o discurso está ou não endereçado. Na linha 01 quando Thales faz o prefácio da história, ele seleciona o Rui como ouvinte, nesse caso o prefácio tem a função não só de anunciar que uma história será contada, mas de sinalizar o desenvolvimento de uma explicação. Do mesmo modo, o clímax da história é um momento relevante para o entendimento da explicação dada por Thales, pois ele encaixa a experiência vivida pelo personagem da história no tópico da aula.

Apenas na conclusão é que conseguimos perceber a intenção do projeto de Thales, explicar o conteúdo da aula através de um exemplo da vida cotidiana. Por último, no desfecho quando faz a avaliação da história, ele direciona o olhar e o corpo para a Paula, provavelmente esperando uma possível avaliação acerca da história contada por ele. Essa avaliação positiva aparece no turno subsequente, quando Paula ganha o piso conversacional na linha 08, sinalizando “certo” junto com um sorriso, o que entendemos como uma ação correspondente a uma avaliação positiva. Por meio da avaliação positiva temos a confirmação de que a narrativa é um elemento da atividade aula, e tem a função de demonstrar entendimento do tópico trabalhado.

Outro aspecto dessa narrativa, tornando-a diferente da narrativa da conversa cotidiana, é a maneira como a avaliação é feita, pois na conversa cotidiana as múltiplas unidades de construção de turno são construídas de forma colaborativa, e mesmo que haja uma avaliação da história, essa é feita para demonstrar estar prestando atenção (GOODWIN, 1996). Diferentemente da avaliação feita em sala de aula, a qual tem a intenção de fazer uma avaliação do conhecimento adquirido através do desencadeamento

de fatos. Dessa maneira, a avaliação tem a função de diagnosticar o seu processo de aprendizagem (GARCEZ, 2006).

Outro fato que nos leva a inferir essa diferença entre a narrativa contada na conversa cotidiana e aquele presente em sala de aula são as formas como organizam-se as relações sociais entre os participantes. Na fala em interação em sala de aula existe uma relação assimétrica entre os participantes (JUNG; GONZALEZ, 2002) o que confere a Paula a autoridade de avaliar a narrativa de Thales. É nessa avaliação que ela confirma que o exemplo dado por Thales sobre uma experiência passada estava relacionado com o tópico da aula.

3.2.1. Narrativa encaixada em sala de aula

Concomitantemente a avaliação da narrativa, Rui balança a mão frequentemente tentando ganhar o foco de atenção da Paula para iniciar a construção do seu turno. Quando Paula e os demais ouvintes endereçados olham para Rui, ele começa uma outra narrativa, encaixada na história contada por Thales.

No mesmo momento que a professora faz a avaliação da história, Rui balança a mão frequentemente a fim de ganhar o piso conversacional, conforme demonstrado na figura 20. Então, todos os participantes olham para ele. Estando a plateia atenta para a audiência, Rui começa uma segunda narrativa. Conforme demonstrado nas sequências abaixo:



Figura 21. Sinal de praia, excerto 1, linha 09.



Figura 22. Classificador da água da praia molhando o próprio corpo, excerto 1, linha 10.



Figura 23. Classificador para secar, excerto 1, linha 11.

Podemos entender esta segunda história como uma narrativa encaixada, pois ela não precisa de autorização para ser contada, e geralmente tem o mesmo propósito da primeira, além disso, os personagens vivenciam uma experiência semelhante (GARCEZ, 2001). Conforme vemos nas linhas de 09 a 11.

Assim, o Rui sinaliza “na praia (.) molhei-me”, diferentemente da linha 02 no turno do Thales, o personagem e a figura da história é dada pela mudança da direção das mãos de Rui. Através da sinalização com as duas mãos abertas para dentro, Rui incorpora o sujeito à ação. Ele conta uma história semelhante, com o mesmo tópico e o projeto de fala. Assim como na história de Thales, ele havia se molhado com água e o calor do sol

evaporou o líquido do seu corpo. Apesar dos personagens estarem em situações diferentes, pois, no primeiro caso, o personagem estava jogando futebol, enquanto na segunda, o personagem estava na praia, é dada a mesma ênfase ao processo de transformações do estado da água, que foi vivenciada pelo eu do passado.

A semelhança entre as narrativas é confirmada quando Paula faz uma segunda avaliação na linha 12, sinalizando frequentemente certo, e, em seguida, ela afirma a semelhança entre as narrativas na linha 13, através do sinal IGUAL. Depois de fazer a avaliação, Paula, das linhas 14 a 16, faz uma explicação da situação da história contada por Thales e Rui, retomando o tópico da aula sobre o processo de transformação do estado da água, explicando novamente a passagem do estado líquido para o gasoso, denominado evaporação. Logo, ela indica que irá iniciar uma explicação quando sinaliza PORQUE, logo após retoma a explanação sobre o processo de transformação do estado da água.



Figura 24. Avaliação da segunda narrativa, excerto 1, linha 12.



Figura 25. Sinal de igual, excerto 1, linha 13.

Esse excerto torna-se significativo para pensarmos a interação em sala de aula, pois, segundo os estudos desenvolvidos por 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 a pessoa que reivindica para si a identidade de professor, pois ela geralmente tem o controle do tópico da aula, gerencia a alocação de turnos e possui os maiores turnos, diferente da conversa cotidiana a qual existe uma maior simetria entre o status de participação dos atores (McHOUL, 1972).

No excerto analisado, Thales possui o maior turno, pois conta uma história, apesar da audiência ocorrer normalmente, nada garante que tal história estivesse alinhada ao tópico da aula. Assim, nas primeiras UCT's, Paula poderia ter reivindicado o piso conversacional para si, entretanto, não o faz. Ao invés disso, Paula permite que a história prossiga, o que a torna contável no contexto da aula, mesmo no momento em que ocorre o clímax, ainda não conseguimos perceber a forma como a narrativa enquadra-se na atividade proposta.

Somente na conclusão, notamos o propósito da história no contexto aula, sendo o projeto da fala de Thales demonstrar o conhecimento adquirido na aula de química. Esse propósito é seguido de uma avaliação positiva da professora. Após a avaliação de Paula, Rui propõe uma segunda narrativa, a qual configura-se como uma narrativa encaixada, projeto semelhante a narrativa construída por Thales, apenas na conclusão de história é que percebemos o seu alinhamento.

Nessa interação em sala de aula, o par adjacente da narrativa é uma avaliação positiva, seguida de uma explicação dos acontecimentos. Notamos esse fato como um par adjacente próprio da sala de aula, pois, como Paula é a participante com maior poder de agência, ela tem a autoridade de fazer a avaliação do conteúdo da narrativa. Diferentemente dos outros ouvintes ratificados, os quais são aprendizes, e por isso possuem o mesmo nível de agência do contador. Através da avaliação positiva de Paula, entendemos o sucesso do projeto de Thales e de Rui.

Quando eles trazem uma experiência da vida cotidiana para a interação em sala de aula, conseguindo relacioná-la com a teoria do conteúdo de química, compreendemos que as expectativas dos contadores foram alcançadas, e, assim, demonstraram construir conhecimento conjuntamente. Através desse excerto mostramos que o processo de ensino e aprendizagem ocorreu de forma colaborativa e a construção do conhecimento ocorreu por meio da adjacência narrativa-avaliação.

Apesar de não ser o nosso foco de análise, é interessante ressaltar que, nos turnos formulados por Ana, as pausas entre as UCT's são maiores do que a dos outros participantes, pois, ela é uma aprendiz da língua. Já o Thales e o Rui, mesmo tendo aprendido a LIBRAS tardiamente, eles são falantes nativos, sendo isso fundamental para uma boa comunicação em língua de sinais. Desse modo, os turnos de Thales e Rui ocorrem de maneira mais corrente, com pequenas micro pausas entre as UCT's.

3.2.1. Negociação dos códigos linguísticos em sala de aula

A seguir analisaremos como os participantes da interação em sala de aula constroem conjuntamente o conhecimento. O tópico da aula trata da diferença entre transformação química e transformação física. Sabendo-se que na interação há uma participante ouvinte, aprendiz da LIBRAS, e surdos nativos da língua, é necessário que eles negociem os códigos linguísticos a fim de serem mutuamente compreendidos, a fim de serem capazes de construir conhecimento. Além disso, procuramos descrever a gestualidade na LIBRAS, no intuito de demonstrar quais os gestos significativos para compreendermos a relação entre locutores e interlocutores. A partir disso, discorreremos

acerca da diferença entre os aspectos verbais, os sinais, e os aspectos não verbais, os gestos, na LIBRAS.

No excerto abaixo, a professora procura resgatar uma experiência que eles fizeram no ano anterior, em que um prego foi colocado na garrafa pet com água. Na aula do ano anterior, eles viram que o prego havia oxidado, por isso estava enferrujado. Ela procura trazer essa experiência para dar um exemplo do que seria uma transformação química. Entretanto, durante a audiência surge um problema no canal de comunicação, um estudante fica na dúvida acerca do sinal para a palavra P-R-E-G-O, logo, eles mudam o enquadre, engajando-se conjuntamente para solucionar o problema. Resolvido, a professora retoma o tópico da aula, e continua a atividade que havia sido suspensa.

Excerto 2

01	Paula:	Si eu
02		SI EU
03		P-R-E-G-O (.) pensem (.) lembram P-R-E-G-O PENSAR LEMBRAR P-R-E-G-O P-R-E-G-O
04	Rui:	Sinal? SINAL
05	Paula:	Sinal?
06		SINAL P-r-e-g-o P-R-E-G-O
07	Thales:	((sugere um sinal))
08	Paula:	((sugere outro sinal simultaneamente))
09	Rui:	((sugere um terceiro sinal))
10	Paula:	((repete o sinal feito por ela))
11	Rui:	((repete o sinal feito por Paula))
12	Paula:	Lembram (.) LEMBRAR
13		É fino(.) lembra? LEMBRAR
14	Rui:	Fino(.) lembro. LEMBRAR
15	Paula:	Eu coloquei-o na garrafa ((simula a ação de colocar o prego em um recipiente))
16		Guardei e esperei um bom tempo GUARDAR ESPERAR ESPERAR ESPERAR
17		Depois na semana seguinte (.) eu vi a água suja DEPOIS SEMANA FUTURA VER ÁGUA SUJA

01	Paula:	Si eu
02		SI EU
03		P-R-E-G-O (.) pensem (.) lembram P-R-E-G-O PENSAR LEMBRAR P-R-E-G-O

		P-R-E-G-O
04	Rui:	Sinal? SINAL
05	Paula:	Sinal? SINAL
06		P-r-e-g-o P-R-E-G-O
07	Thales:	((sugere um sinal))
08	Paula:	((sugere outro sinal simultaneamente))
09	Rui:	((sugere um terceiro sinal))
10	Paula:	((repete o sinal feito por ela))
11	Rui:	((repete o sinal feito por Paula))
12	Paula:	Lembram (.) LEMBRAR
13		É fino(.) lembra? LEMBRAR
14	Rui:	Fino(.) lembro. LEMBRAR
15	Paula:	Eu coloquei-o na garrafa ((simula a ação de colocar o prego em um recipiente))
16		Guardei e esperei um bom tempo GUARDAR ESPERAR ESPERAR ESPERAR
17		Depois na semana seguinte (.) eu vi a água suja DEPOIS SEMANA FUTURA VER ÁGUA SUJA

Na linha 01, Paula inicia o turno, mas ela aborta o projeto inicial de fala, e segue na linha 02 tentando resgatar uma experiência que eles fizeram com o prego, a fim de explicar o processo de transformação química. Na linha 1, Paula direciona a sua sinalização apenas a duas pessoas, fazendo com que ambos sejam interlocutores endereçados e ratificados, enquanto os demais seriam apenas, ratificados. A seleção dos participantes do turno construído por Paula é feita através do olhar, pois ela direciona o olhar para os dois participantes a sua frente, o Rui e o Thales.



Figura 26. Sinal de eu, excerto 2, linha 01.



Figura 27. Reparo auto iniciado, excerto 2, linha 02.



Figura 28. Sinal de lembrar, excerto 2, linha 02.

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. Assim, Paula, Rui e Thales formam uma interação axial, sendo essa a interação central, enquanto as outras duas participantes estão engajadas em outra atividade, como sugerem as imagens acima. A interação em forma de triângulo, como Kendon (1973) já havia proposto, 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, Paula configura-se como a pessoa que tem a responsabilidade de coordenar a conversa em curso nas aulas de química.

Na linha 03 ocorre a suspensão da atividade proposta por Paula, quando Rui pergunta qual o sinal para a palavra P-R-E-G-O, então, ela muda a orientação do seu corpo, inclinando-se para a esquerda, em direção ao Thales, olha para ele e pergunta qual o sinal. Provavelmente ela age dessa maneira, pois julga que o Thales tem maior competência linguística por ser nativo da LIBRAS.



Figura 29. Paula pergunta o sinal, excerto 2, linha 05.

Na linha 04, Paula pergunta a Thales qual o sinal, ele inclina um pouco o corpo para a frente e arqueia a sobrancelha. Neste caso podemos compreender o arquear da sobrancelha como uma expressão de dúvida em relação ao turno anterior, Thales identifica um problema na linha 04, e faz a expressão facial indicando o mal-entendido. Ao perceber o pedido de reparo de Thales, a professora repete a datilografia no turno subsequente, linha 05, então, a fonte do problema é solucionada.

Assim, durante a interação houve um reparo iniciado pelo outro e levado a cabo pelo sinalizante da fonte de problema (LODER, 2008)²⁰. Apesar do reparo não ser o foco da análise, é pertinente discorrer acerca desse fenômeno, pois, como trata-se de uma comunicação intercultural, os mal-entendidos, os problemas no canal de comunicação e as mudanças de códigos tornam-se mais frequentes. Loder (2008) traz a seguinte definição para o problema ou fonte de problema na interação social:

O problema ou a fonte de problema assim o é para os próprios participantes, independentemente de ser ou não um problema para o analista externo. É frequente que aquilo que poderia ser identificado como “erro” (gramatical, por exemplo) possa passar internacionalmente despercebido para os interagentes, sem que eles suspendam as demais ações em curso para tratar do “erro” (LODER, 2008, p. 99).

²⁰ Fizemos uma adaptação do termo falante, trocando-o por sinalizante, a fim de se adequar melhor a língua que estamos analisando neste trabalho.

De acordo com o que foi posto pela autora, entendemos que na linha 04 houve a identificação da fonte de problema, quando Rui pede o sinal da palavra soletrada por Paula. Suspende-se, então, a atividade em curso, para dar início a solução do problema, o qual é solucionado pela própria sinalizante, na linha 09. Neste caso, Paula faz uma reformulação do turno gerador do mal-entendido. Se antes ela havia feito a datilologia da palavra prego, que foi a fonte do problema, na linha 09, ela faz um classificador da ação “de martelar um prego”, reformulando o primeiro turno, e em seguida provê uma explicação acerca da forma do objeto. Embora Thales e Rui tenham sugerido um outro sinal para a palavra prego, nas linhas 06 e 08, podemos dizer que o problema só é solucionado quando todos os atores repetem o sinal feito por Paula na linha 09, demonstrando aceitação. Assim, Paula está na postura de “quem sabe”, isso lhe confere o direito de “parar tudo e apontar problemas nos turnos de fala dos outros” (SALIMEN; CONCEIÇÃO, 2005, p. 101), ou ainda, acrescentamos aqui, de sustentar a sua resposta como a mais correta, pois trata-se de interação em sala de aula. Nestas interações geralmente há o explicador e o aprendiz, no caso analisado Paula configura-se como a explicadora.

Outro fenômeno possível de ser analisado através deste excerto é a gestualidade na interação em LIBRAS, mesmo sendo uma língua de modalidade espacial visual existem algumas expressões e movimentos corporais que não são verbais, eles apenas acompanham a sinalização. Neste excerto, podemos apontar o arquear da sobrelha de Thales como um aspecto não verbal da LIBRAS, em outras situações esta mesma expressão acompanhada de um sinal poderia ser uma expressão gramatical, que indicaria uma pergunta.

Na linha 05 quando Paula transfere a pergunta de Rui para Thales, ele arqueia a sobrelha, constrói uma unidade de construção de turno, que vai indicar o mal-entendido na interação em curso. Nesse caso, consideramos como uma expressão não-verbal. Essa unidade de construção de turno faz com que Paula repita a datilologia de prego, na linha 06. Como sugere Kendon (1973), na interação humana existe um conjunto de aspectos gestuais que são significativos para um determinado grupo. Em geral a conversa tem os aspectos verbais, produzidos nos enunciados da fala, e os não verbais, gestos, postura, movimento corporal, distância entre os atores, ambos os aspectos são relevantes para a compreensão da ação social.

Na LIBRAS também existem os aspectos verbais e não verbais, como sugere Leite (2008), isto é, algumas expressões faciais e corporais possuem sentido gramatical, enquanto outras seriam aspectos não verbais e/ou prosódicos da LIBRAS. Quando Thales arqueia as sobrancelhas podemos compreender como um aspecto não verbal da língua de sinais, pois, é uma expressão que os participantes da interação compreendem como uma dúvida, mas para ser uma expressão gramatical o arquear das sobrancelhas seria acompanhado de algum sinal, como, por exemplo, o sinal de: dúvida, não entendi, porque.

Após a pergunta de Paula, Thales olha alguns segundos para cima, em seguida, sugere um classificador, mas esse não é aceito por Paula, que faz um classificador para prego na linha 05. Através dessas linhas notamos que, embora o olhar compartilhado seja imprescindível para a interação em língua de sinais, haja vista ser esta uma língua de modalidade espacial visual, em algumas frações de segundo é admitida o desvio do olhar, como foi feito por Thales. Durante esse olhar para cima, feito pelo interlocutor durante a troca de turnos, não houve uma perda da atenção focada na interação em curso, porque foi realizada em um espaço relevante de transição de turnos preenchido por uma pausa. O olhar para cima feito por Thales apresenta-se como um aspecto não verbal da LIBRAS, um gesto que pode indicar que ele estava pensando em uma resposta para dar a Paula.

Na linha 06, Thales fornece a resposta para a Paula, ele volta o corpo para a posição inicial, a qual estava antes de ser selecionado por ela, entretanto, o classificador sinalizado não é legitimado pelos participantes. Assim, Paula sugere um outro classificador na linha 07, Rui cerra os olhos e franze as sobrancelhas, que é compreendido, nesta situação interacional, como um gesto de discordância. Logo em seguida, Rui sugere um classificador diferente do que foi realizado por Thales e Paula.

Paula, na posição responsável por gerenciar e alocar os turnos, permanece fazendo o classificador por ela sugerido várias vezes, conforme a linha 08. No turno subsequente, na linha 09, Rui repete o sinal de Paula. Quando todos parecem aceitar o sinal sugerido por ela, Paula explica o que é o prego, retomando o tópico da aula em que o objeto foi utilizado. Das linhas 03 a linha 10 há uma enorme digressão no tópico da aula, durante esse momento a atividade principal é suspensa, a fim deles negociarem o código que será utilizado na interação. Somente depois que o problema é solucionado, é que Paula retoma o tópico da aula, continuando a falar acerca do processo de transformação química do prego.

Na linha 11, ela reintroduz a atividade, perguntando aos participantes se eles lembravam de uma aula ministrada anteriormente, em que ela havia desenvolvido o experimento. Essa segunda introdução é semelhante a que ela havia feito nas linhas 01 e 02. Se o objetivo da primeira introdução era preparar os interlocutores para o assunto principal, o da segunda introdução era resgatar o tópico da aula, pois houve uma enorme digressão, como já havíamos mencionado anteriormente, sendo necessário redirecionar a audiência para a atividade principal.



Figura 30. Sinal de lembrar, excerto 2, linha 11.

Quando um dos interlocutores endereçados demonstra estar alinhado à atividade proposta por Paula, ela faz a explicação do fenômeno químico da experiência desenvolvida na aula anterior, das linhas 14 a 16. Neste turno ela direciona o olhar para Rui e Thales, sendo os dois os interlocutores endereçados e ratificados.

Apesar da Paula direcionar o seu discurso para os dois, existem mais duas pessoas presentes na sala de aula, conforme ilustrado nas imagens. Uma das participantes é a pesquisadora ouvinte e a outra uma estudante surda, todavia ela é menos frequente nas aulas do que o Rui e Thales. Como visto no capítulo da metodologia, Rui e Thales foram a todas as aulas observadas pela pesquisadora, sendo oito registradas nos cadernos de nota, já Alice, a estudante citada, foi em apenas três aulas. Dentre as aulas em que estava ausente, uma delas foi a aula em que os participantes desenvolveram a experiência

química, assim, o exemplo utilizado por Paula para ilustrar a explicação do processo de transformação química não era uma vivência comum a todos os participantes. Por esse motivo ela direcionou a sua sinalização ao Rui e ao Thales.

A interação em triângulo, sendo a Paula o ápice, o Thiago e o Rui a base, é característico da interação em sala de aula. Desse modo, ela tem o direito e a obrigação de sustentar a fala-em-interação. Enquanto isso, a Maria e a Alice escolheram estar fora da interação axial, posicionando-se em lugares mais distantes da interação central, de modo que, nesse momento, elas são participantes ratificadas, mas não endereçadas.

As posições que os participantes ocupam na interação dizem respeito não só ao status de participação, mas aos papéis que eles assumem em determinada performance. Dessa maneira, Paula, ao ocupar o ápice do triângulo, assume o papel de explicadora, propõe os tópicos da conversa e gerencia os turnos. Contudo, como ela também é aprendiz da LIBRAS, na linha 05, ela abre mão do papel de explicadora, para se tornar aprendiz, então, inicia-se o processo de construção de significado para que a interação retome o seu curso.

Nessa troca de papéis a Paula abre mão de ser a explicadora para ser aprendiz, entretanto, esse papel de aprendiz não se sustenta em todo o excerto. Ao interpretar a ação de Thales como uma ação de incerteza, ela fornece um sinal para a palavra prego, e explica o porquê da configuração do sinal. Como todos legitimam a fala de Paula, o sinal feito por ela, passa a ser o sinal convencionado na interação, por mais que ela seja aprendiz da língua, ela tem o conhecimento específico da área da química.

Enquanto os três estabelecem a negociação do sinal que será utilizado na interação, as duas participantes que estão fora da interação axial, são observadoras, uma delas, a Maria ocupa um papel institucional de pesquisadora. Todos sabem que ela está presente nas aulas, mas ela não é nem aprendiz, nem explicadora, apenas observa as aulas, por isso ocupa uma posição mais distante da interação central. Assim, Maria é participante por acaso, pelo papel institucional que assume na interação, já Alice escolhe ser participante por acaso.

Notamos nesse excerto a importância da disposição espacial da sala de aula para a forma como ocorre a interação, e para compreendermos como ocorre a construção do conhecimento. Nessa sala de aula, em específico, há uma interação axial, e as interações ocorrem em pequenos grupos. A narrativa sobre o prego, a qual teve o intuito de ilustrar

a explicação acerca do processo de transformação química, esteve direcionada para dois participantes específicos, sendo estes os interlocutores endereçados e ratificados. Como a experiência tratava-se de uma aula em que apenas Thales e Rui estavam presentes, portanto, somente eles possuíam o conhecimento prévio necessário para compreender o conteúdo de química ensinado pela professora.

No excerto 2 podemos dizer que a construção conjunta do conhecimento ocorreu através do pedido de reparo feito por Rui, que fez com que Paula reformulasse o seu turno. A partir da solução do mal-entendido, ela pode continuar a explicação acerca do processo de transformação química. Para tanto, utilizou a oxidação do prego, que foi uma experiência compartilhada entre alguns dos presentes, no intuito de ilustrar a sua explicação através de uma vivência comum.

3.3. A troca de papéis institucionais na interação em sala de aula

No excerto seguinte analisaremos como os papéis institucionais são maleáveis na interação analisada por nós, levando-nos a compreender que os papéis sociais não são estruturas rígidas. Mesmo a interação em contexto institucional permite essa flexibilização, embora não seja frequente, pois existe um acordo tácito entre os participantes a respeito do comportamento social que cada ator deve assumir. Através desse excerto, mostraremos como ocorre essa mudança de papéis.

O próximo excerto é uma continuação do anterior. Trata-se da mesma aula, entretanto, Paula aborda a diferença entre a transformação química e a transformação física neste fragmento. O processo de transformação física havia sido abordado em aulas anteriores, de modo que, nesta aula, ela desejava iniciar um novo assunto _ a transformação química _ mas procurou relacionar o tópico da aula com os conhecimentos aprendidos anteriormente.

Excerto 3

17	Paula:	Mistura química (.) entendeu? MISTURA QUÍMICA ENTENDER
18		Próprio da mistura química(.) entendeu? PRÓPRIO MISTURA QUÍMICA ENTENDER
19		Física(.) não (.) entendeu? FÍSICA NÃO ENTENDER
20		Entendeu? ENTENDER
21	Rui:	Entendi(.) química ENTENDER QUÍMICA
22	Thales:	Mistura química tem material novo MISTURA QUÍMICA TER MATERIAL NOVO
23		A palavra lá PALAVRA ((aponta para o quadro))
24		Mistura química tem material novo MISTURA QUÍMICA TER MATERIAL NOVO
25		A mistura física não tem MISTURA FÍSICA NÃO-TER
26		Mistura física (.) a água congelada MISTURA FÍSICA ÁGUA FRIA
27		O gelo é material novo? GELO MATERIAL NOVO
28		É novo? NOVO
29	Rui:	Física FÍSICA
30	Thales:	É novo? NOVO
31	Rui:	((balança a cabeça da esquerda para direita várias vezes))
32	Thales:	Não tem nada NÃO-TER NADA
33		Transformação química(.) a gasolina é processada TRANSFORMAÇÃO QUÍMICA GASOLINA ((balança os dois braços para cima, punho fechado, movimento alternado))
34		E gera um material novo MATERIAL NOVO
35		A água é processada ÁGUA ((balança os dois braços para cima, punho fechado, movimento alternado))
36		Não tem matéria nova NÃO-TER MATÉRIA NOVA

17	Paula:	Mistura química (.) entendeu? MISTURA QUÍMICA ENTENDER
18		Próprio da mistura química(.) entendeu? PRÓPRIO MISTURA QUÍMICA ENTENDER
19		Física(.) não (.) entendeu? FÍSICA NÃO ENTENDER
20		Entendeu? ENTENDER
21	Rui:	Entendi(.) química ENTENDER QUÍMICA

22	Thales:	Mistura química tem material novo MISTURA QUÍMICA TER MATERIAL NOVO
23		A palavra lá PALAVRA ((aponta para o quadro))
24		Mistura química tem material novo MISTURA QUÍMICA TER MATERIAL NOVO
25		A mistura física não tem MISTURA FÍSICA NÃO-TER
26		Mistura física (.) a água congelada MISTURA FÍSICA ÁGUA FRIA
27		O gelo é material novo? GELO MATERIAL NOVO
28		É novo? NOVO
29	Rui:	Física FÍSICA
30	Thales:	É novo? NOVO
31	Rui:	((balança a cabeça da esquerda para direita várias vezes))
32	Thales:	Não tem nada NÃO-TER NADA
33		Transformação química(.) a gasolina é processada TRANSFORMAÇÃO QUÍMICA GASOLINA ((balança os dois braços para cima, punho fechado, movimento alternado))
34		E gera um material novo MATERIAL NOVO
35		A água é processada ÁGUA ((balança os dois braços para cima, punho fechado, movimento alternado))
36		Não tem matéria nova NÃO-TER MATÉRIA NOVA

Na linha 17, Paula havia terminado a explicação sobre mistura química, em seguida, entre as linhas 18 a 20, ela pergunta, insistentemente, aos estudantes se eles haviam entendido, esperando uma resposta. Na linha 21, Rui confirma o entendimento, sinalizando que entendeu. Todavia, Thales chama a atenção de Rui, balançando a mão para cima e para baixo frequentemente, a fim de ganhar o foco de atenção do colega. Conforme demonstrado na figura 31.

Como já foi dito, nós discutiremos acerca da troca dos papéis institucionais. Como ocorre na maioria das interações dessa aula, há disposição espacial é em formato de triângulo, o que coaduna com os papéis que atores representam socialmente. Ou seja, quem está no ápice, de acordo com Kendon (1973), é o responsável por gerenciar e alocar os turnos, tem a obrigação de sustentar a conversa e mantém os maiores turnos de falas.

É uma posição característica de uma conversa, na qual há uma relação assimétrica de poder.



Figura 31. Thales chama a atenção para si, excerto 3, espaço relevante de transição



Figura 32. Thales aponta para o quadro, excerto 3, linha 23

As espacialidades assim como a fala-em-interação dizem respeito a organização social dos participantes e as suas performances. Desse modo, essa disposição é comum em interações institucionais, em que as relações são assimétricas, por isso, é importante abordarmos também a gestualidade que acompanha a fala.

Na situação analisada, a disposição espacial dos participantes corrobora com a forma de estrutura de participação posta por Phillips (1972; 1998); McHoull (1978) e Garcez (2006), baseada no modelo de pergunta, resposta e avaliação (IRA) Candela (2005) coloca que o modelo IRA, muitas vezes, não permite a construção do conhecimento, e sim a reprodução, pois, como as perguntas são de enunciado conhecido, os estudantes têm, assim, menos oportunidade de formular turnos, sendo menos autônomos sobre seu processo de aprendizagem. Todavia, Garcez (2006) demonstrou que existem determinados momentos em que os estudantes se apropriam do modelo IRA, quando estão trabalhando em pequenos grupos para poderem construir conhecimento conjuntamente. Neste caso, um dos estudantes assume o papel de professor, gerenciando as atividades dos demais.

Nesse excerto, podemos analisar um fenômeno parecido com que foi relatado por Garcez (2006). Ao ter a atenção de Rui, Thales começa, na linha 22, a explicar a diferença entre a transformação química e a transformação física. No momento em que Thales transforma-se em explicador a interação axial se desfaz, a Paula deixa de ocupar o ápice do triângulo e se envolve em outra atividade: a de explicar para Alice a diferença entre a transformação química e física. Paula, então, sai do território interacional, autorizando a interação entre Thales e Rui, conforme ilustrado nas figuras 32, 33 e 34.



Figura 33. Thales formula explicação para Thiago, excerto 3, linha 24.



Figura 34. Thales chama a atenção de Rui em um espaço relevante de transição

Na linha 27, após a explicação da diferença entre os dois tipos de transformações, Thales faz uma pergunta ao Rui a fim de confirmar se ele havia compreendido, mas Rui vira-se para a frente, deixando de compartilhar a atenção com Thales. Então, Thales toca no ombro de Rui, para que ele mantenha o foco de atenção na explicação, e pergunta novamente, na linha 28, se o material era novo, ver as figuras 33 e 34.

No momento em que o triângulo se desfaz há uma mudança na estrutura de participação em sala de aula, assim ocorrem dois fenômenos diferentes: a mudança de papéis institucionais e a mudança do status de participação. Quando a interação estava em formato de triângulo Rui, Thales e Alice eram participantes endereçados e ratificados, enquanto a participante à esquerda era apenas ratificada, mas não endereçada. A ratificação dos participantes ocorre pelo olhar, pois Paula seleciona os participantes através do olhar compartilhado com eles, mas não direciona o olhar para Maria.

Assim, no excerto analisado, das linhas 17 a linha 20, quando a professora ocupa o ápice da interação, ela direciona a sua sinalização aos três participantes em específico, esperando que algum deles responda à pergunta formulada na linha 17. Como eles não respondem, ela repete a pergunta até obter o par adjacente desejado. Logo, da linha 17 a linha 20, a professora é a animadora da audiência e os demais são os interlocutores endereçados e ratificados. Já a Maria tem um status de participação semelhante ao que Goffman (1974, 1998) chamou de participante por acaso, pois todos estão cientes da sua

presença, mas não esperam que ela participe da atividade proposta por Paula, já que é apenas observadora. Quando Rui fornece a resposta desejada, Paula se dá por satisfeita, deixando um espaço relevante de transição de turno. Então, na linha 21, Thales se auto seleciona como locutor, pegando para si o papel de explicador, e animando um discurso por meio de uma reformulação do que foi anteriormente enunciado.

Quando o triângulo se desfaz, Thales assume o papel de explicador e passa a ser o animador, enquanto o Rui permanece no papel de aprendiz e é o interlocutor ratificado e endereçado na audiência proposta por Thales. A seleção de Rui como interlocutor endereçado ocorre quando Thales vira o corpo para a direita, balança o braço frequentemente, antes de começar o seu enunciado. Na linha 27, ao perguntar se o gelo era uma matéria nova, Rui opta por não se alinhar à atividade e proposta por Thales, então, vira-se e inicia outra atividade, olhando para o caderno. Na intenção de conseguir a resposta desejada, Thales toca o braço de Rui para lhe chamar a atenção e ganhar o foco de atenção.

Como o papel reivindicado por Thales não é legitimado pelos demais participantes da interação, ele precisa selecionar o Rui para que se engaje na atividade proposta. Rui, então, vira-se para a direita, como já mencionado. Essa postura corporal e o olhar focado em Thales, faz dele, no momento, o participante endereçado, contudo, esse status de participação não se sustenta por muito tempo. Nas linhas 27 e 28, ele recusa-se a responder à pergunta enunciada por Thales, talvez por não reconhecer o papel de explicador do Thales como legítimo, e não o entender como uma pessoa que tem a autoridade institucional para ocupar o papel típico de professor. .

Dessa forma, na linha 29, Thales responde à pergunta, falando que era física, referindo-se à transformação. Não satisfeito com a resposta, pois não era a resposta desejada para a pergunta formulada, Thales indaga novamente²¹, se o material era novo, então, Rui balança a cabeça da esquerda para direita várias vezes²². Esse movimento com a cabeça tem um significado de negação. Ao obter a resposta desejada, Thales conclui a explicação, trazendo uma comparação entre a transformação da gasolina e da água, para ilustrar o que seria uma transformação química e uma transformação física nas linhas 32 a 36.

²¹ Ver figura 35.

²² Ver figura 36.



Figura 35. Sinal de novo, excerto 3, linha 30.



Figura 36. Rui balança a cabeça de um lado para o outro, indicando negativa.

A partir da linha 22, Thales assume o papel de professor e desempenha atividades características desse personagem. Ele faz uma explicação, mas ao ver que o Rui não presta

a atenção, ele chama a atenção do aprendiz para continuar a explicação. Em seguida ele utiliza do modelo IRA, fazendo uma iniciação, ou pergunta de enunciado conhecido para Rui responder. No turno subsequente, quando Rui não produz a resposta desejada pelo Thales, Thales repete a pergunta até que Rui com o aceno de cabeça, indicando uma negativa, dá a resposta esperada. Quando ele fornece a resposta considerada correta, Thales faz um desfecho da sua explicação, entre as linhas 32 a 36. Thales, então, ocupa os maiores turnos, além de gerenciar a ação do seu aprendiz, e apropriar-se do modelo IRA para solucionar uma suposta dúvida de Rui, tomando o papel de professor.

Apesar do Thales assumir o papel de explicador, esse comportamento não é legitimado por Rui, que resiste à explicação do colega, não se alinhando à atividade proposta. Ele vira-se para frente, quando Thales explica, e hesita em responder à pergunta formulada na linha 27. Assim, Rui não reconhece Thales como professor. Podemos explicar essa ação de Rui a partir de um fenômeno similar, descrito por Garcez e Salimen (2011). Os autores retratam uma situação ocorrida em uma aula de inglês, os participantes estavam representando um teatro na língua alvo. Logo, um dos participantes formula o enunciado com um item lexical em português, outro ator social, identifica aquele item como um “problema”, assume o papel de explicador e oferece ajuda sem que esta tenha sido solicitada. Entretanto, os participantes não utilizam o item lexical sugerido em inglês no seu turno de fala, continuando a usar o termo em português. Assim como ocorreu nesta aula inglês, Thales oferece ajuda sem ter sido solicitada. Dessa maneira, a ação não foi tão bem recebida por Rui, que demonstrou resistência em se alinhar à atividade proposta.

Com esse excerto percebemos que a sala de aula tem uma estrutura de participação que é própria da fala em contexto institucional, conforme Phillips (1972; 1998); McHoull (1978) e Garcez (2006) citam algumas formas próprias. Todavia essa estrutura não é rígida, há certas variações na forma de produzir enunciados e de ser interlocutor. Isso ocorre pelo fato de que a organização social depende da forma como os atores se apresentam uns para os outros, das suas performances, e de como eles agem durante a audiência, como Goffman (1974) já havia posto. Assim, a forma como as pessoas engajam-se em interação é também cultural e depende de como as pessoas atribuirão significados às suas ações quando estão em interação.

3.4) Construção conjunta da aprendizagem em LIBRAS

No excerto abaixo analisaremos como a Paula constrói conhecimento conjuntamente com os demais participantes da fala-em-interação. Este fragmento trata da aula em que o tópico era o processo de transformação do estado da água.

Excerto 4

01	Paula:	Exemplo (.) eu (.) água EXEMPLO EU ((pega uma garrafa de água e aponta para o seu conteúdo))
02		L-Í-Q-U-I-D-O L-Í-Q-U-I-D-O
03	Thales:	Líquido LÍQUIDO
04	Paula:	((aponta para a garrafa))
05	Thales:	Líquido LÍQUIDO
06	Paula:	Líquido LÍQUIDO
07	Thales:	Edgar me informou o sinal de líquido EDGAR ME-INFORMAR SINAL LÍQUIDO
08	Paula:	Líquido LÍQUIDO
09	Thales:	L-Í-Q-U-I-D-O o sinal é líquido L-Í-Q-U-I-D-O SINAL LÍQUIDO
10	Paula:	Líquido LÍQUIDO
11	Thales:	A água você derrama e não consegue pegá-la ((inclina o corpo para baixo, e balança os dedos das duas mãos simultaneamente))
12		A água é líquida (.) esse é o sinal ÁGUA LÍQUIDA SINAL LÍQUIDO
13	Paula:	((desenrosca a tampa da garrafa d'água e simula a água caindo))
14		Líquido LÍQUIDO
15	Thales:	Lembra que o Edgar explicou o que é líquido? LEMBRAR ((sinal próprio)) EXPLICAR O QUE LÍQUIDO
16	Rui:	Eu conheço (.) eu conheço Edgar CONHECER EU CONHECER ((sinal próprio))

01	Paula:	Exemplo (.) eu (.) água EXEMPLO EU ((pega uma garrafa de água e aponta para o seu conteúdo))
02		L-Í-Q-U-I-D-O L-Í-Q-U-I-D-O
03	Thales:	Líquido LÍQUIDO
04	Paula:	((aponta para a garrafa))
05	Thales:	Líquido LÍQUIDO
06	Paula:	Líquido LÍQUIDO
07	Thales:	Edgar me informou o sinal de líquido EDGAR ME-INFORMAR SINAL LÍQUIDO
08	Paula:	Líquido LÍQUIDO
09	Thales:	L-Í-Q-U-I-D-O o sinal é líquido L-Í-Q-U-I-D-O SINAL LÍQUIDO
10	Paula:	Líquido LÍQUIDO
11	Thales:	A água você derrama e não consegue pegá-la ((inclina o corpo para baixo, e balança os dedos das duas mãos simultaneamente))
12		A água é líquida (.) esse é o sinal ÁGUA LÍQUIDA SINAL LÍQUIDO
13	Paula:	((desenrosca a tampa da garrafa d'água e simula a água caindo))
14		Líquido LÍQUIDO
15	Thales:	Lembra que o Edgar explicou o que é líquido? LEMBRAR ((sinal próprio)) EXPLICAR O QUE LÍQUIDO
16	Rui:	Eu conheço (.) eu conheço Edgar CONHECER EU CONHECER ((sinal próprio))

Paula inicia seu turno, tentando explicar o que é o estado líquido. No primeiro turno, ela tenta trazer um exemplo prático do que seria o estado líquido, assim ela pega uma garrafa d'água e aponta para o seu conteúdo, em seguida na linha 03, ela soletra a palavra líquido.

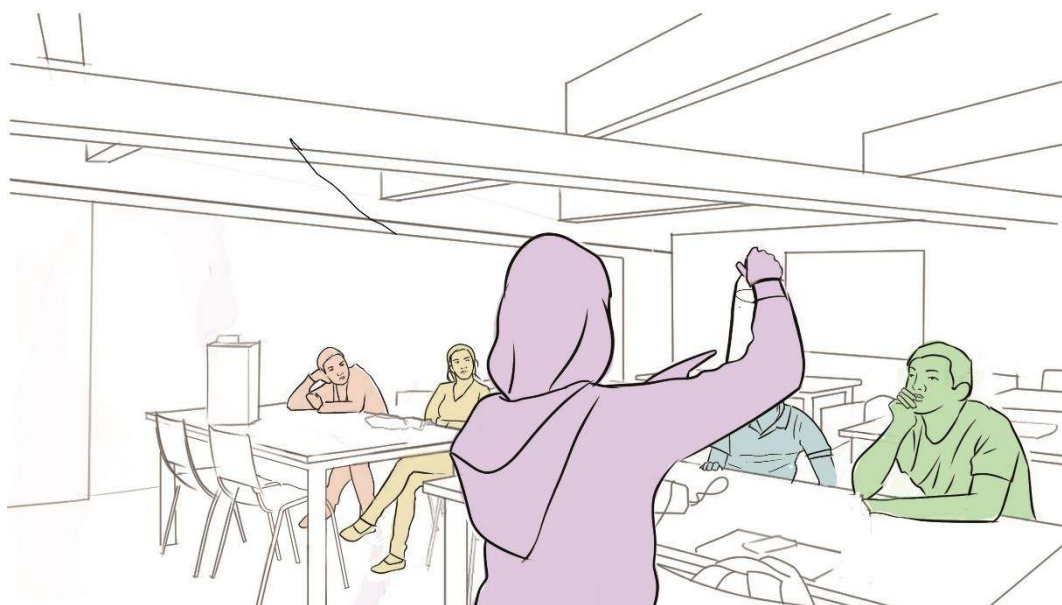


Figura 37. Paula aponta para a garrafa, excerto 04, linha 01.

Thales identifica a datilologia como uma fonte de problema, e fornece um sinal correspondente a palavra, conforme demonstrado na figura 38 e na figura 39. Ele faz, na linha 03, uma correção, isto é, um reparo iniciado e levado a cabo pelo interlocutor que identificou a fonte do problema (LODER, 2008). Na linha 04, Paula aponta novamente para o conteúdo da garrafa, e mais uma vez Thales fornece o sinal, na linha 05. Depois da segunda vez que Thales sinaliza é que o problema é solucionado, na linha 06. A solução do problema pode ter ocorrido após a segunda vez que ele sinaliza, porque ele oferece o item lexical, mas não explica o contexto, de forma que não fica claro que ele está sugerindo uma substituição da datilologia.

Além disso, trata-se de uma interação em sala de aula, e Paula estava desenvolvendo a performance de explicadora, introduzindo o tópico da aula, enquanto os outros assumiam uma postura de aprendizes. Ao identificar um item lexical no enunciado formulado por Paula como uma fonte de problema, Thales reivindica para si o papel de explicador, disputando-o com a Paula. Salimen e Conceição (2008) colocam que:

Na sala de aula, a iniciação de reparo pelo outro sem a produção das já referidas marcas muitas vezes não causa tanto estranhamento pelo fato de que, quando esse outro é o professor, é atribuído o status “de maior conhecimento” e, por isso, ele teria o direito de apontar fontes de problema no turno de fala de outro, isto é, o aluno (SALIMEN e CONCEIÇÃO, 2008, p.100).

O reparo iniciado pelo outro quando presente na conversa cotidiana poderia configurar-se como uma situação embaraçosa, pois, não é uma atividade desejável, contudo na interação em sala de aula é uma ação que não causa estranhamento ou constrangimento aos participantes, quando iniciado pelo professor que tem o status “de maior conhecimento”. No excerto acima, apesar de ser uma interação em sala de aula, o reparo não foi iniciado pela participante que estava representando o papel de professora, mas por um interlocutor endereçado.

No momento em que o interlocutor endereçado transforma-se em um sinalizante corrente, ele disputa o papel de professor com a Paula, e inicia a correção do item lexical. Mas, a solução do problema ocorre no terceiro turno após a identificação do problema, pois, não é esperado que um aprendiz inicie o reparo de um turno formulado pelo explicador. Mesmo com a situação inesperada, Paula aceita a correção de Thales, provavelmente por entendê-lo como uma pessoa de maior competência comunicativa em LIBRAS por ser nativo da língua.



Figura 38. Thales sugere o sinal de líquido, excerto 04, linha 03.



Figura 39. Thales sugere o sinal de líquido, excerto 04, linha 03.

Nas linhas 12 e 13, Thales, a fim de legitimar o seu conhecimento, explica a morfologia do sinal, no turno subsequente ao dele, Paula tenta retomar o tópico da aula, e incorpora o sinal que foi sugerido por Thales. Através do turno formulado por Paula, identificamos que houve a construção conjunta do conhecimento, quando ela utiliza o item lexical sugerido por Thales, na linha 14.



Figura 40. Paula olha para Thales sinalizando líquido, excerto 04.

Aqui entendemos por construção do conhecimento, o que foi posto por Garcez e Salimen (2011), ou seja, ações conjuntas que são observáveis. Ainda semelhante ao fenômeno analisado por Garcez e Salimen (2011), Paula não solicita a ajuda dos participantes para eles fornecerem o item da língua adicional, ela não acelera, nem desacelera a sua fala e mantém o olhar direcionado para os participantes. Thales decide fornecer o item em LIBRAS, língua adicional de Paula, e a língua em que a aula está ocorrendo.

Thales coloca-se no papel de explicador e engaja-se na ação de ensinar Paula. Ele toma o piso conversacional, modifica o curso e o tópico da aula, que deixa de ser ensino de química e que passa a ser o ensino de LIBRAS. Das linhas 07 a 12, houve uma mudança de enquadre, mudou-se os códigos linguísticos, as atividades e os papéis. Assim, a finalidade da ação, entre as linhas 07 e 12, é o ensino de LIBRAS, e o sinal de líquido não é empregado como um conceito para explicar um fenômeno químico, mas como um item lexical da língua adicional de Paula. Thales, no papel de explicador, então, fornece a explicação linguística do sinal sugerido em LIBRAS.

Thales oferece ajuda a Paula, sem que esta tenha sido solicitada, diferente do que ocorreu no excerto 02 em que ela pede a ajuda de Thales para a produção do sinal de prego. Apesar de não ter selecionado Thales como o próximo sinalizante corrente, nem ter solicitado a ajuda dele para a produção do sinal em LIBRAS, ela aceita a ajuda. Assim, quando a Paula repete o sinal e o incorpora na tentativa de retomar o tópico da aula, o trabalho interacional de ensinar química é tomado como relevante, e aceito pela participante a quem a ajuda em LIBRAS foi oferecida. Podemos compreender essa ação conjunta como construção do conhecimento em sala de aula, apesar da aula ser de química, a construção do conhecimento foi em LIBRAS, língua adicional de Paula.

Na linha 17, Thales deseja legitimar o conhecimento que demonstrou ter, dessa maneira, ele cita Edgar, ex-professor de química da turma, que possui fluência em língua de sinais, como fonte de conhecimento e da sua informação do sinal o item lexical “líquido” em LIBRAS, e seleciona Rui como testemunha.



Figura 41. Thales faz o sinal de Edgar, excerto 4, linha 07.

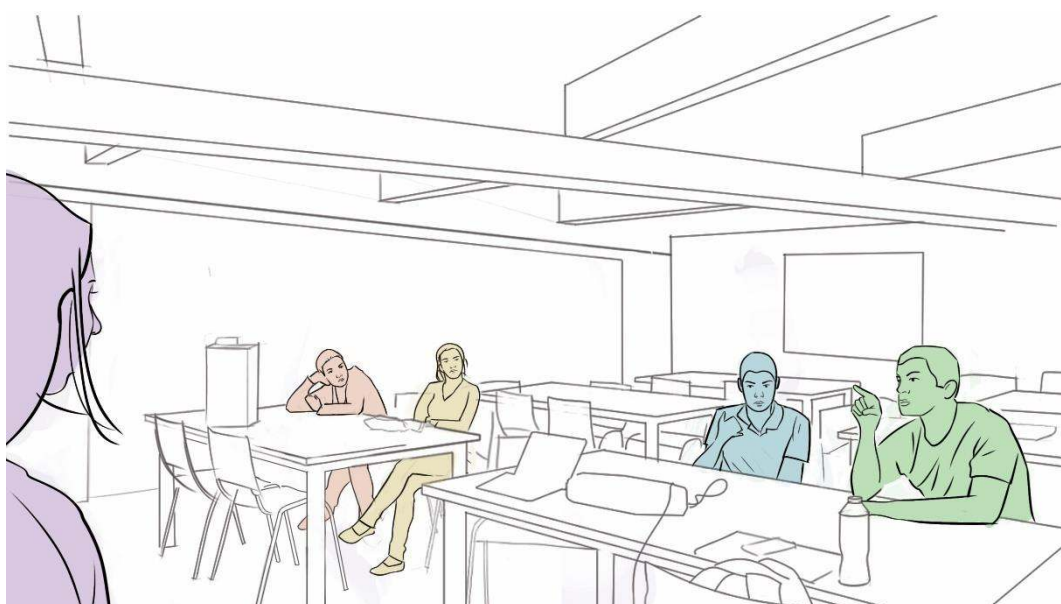


Figura 42. Thales faz o sinal de ME INFORMOU, excerto 4, linha 07.

Ao sinalizar o sinal de líquido, ele está selecionando Paula como participante ratificada e endereçada, pois direciona o olhar a ela, e não aos demais. O restante da turma pode ser categorizado como participantes por acaso, pois, nesse momento, entre os turnos 03 e 07 a interação está focada nesses dois participantes. Quando o enquadre é mudado nas linhas 07 a 12, os interlocutores endereçados e ratificados são apenas o Rui e a Paula, como podemos observar através da disposição espacial na figura 42. Na imagem acima, vemos que apenas Rui e Paula tem acesso ao canal de comunicação, enquanto Maria e

Alice não se encontram em uma posição favorável para interação em LIBRAS, o que evidencia o status de participantes por acaso.

A fim de tornar legítimo o conhecimento demonstrado, Thales (na linha 08) seleciona o Rui como participante ratificado e endereçado: inclina um pouco o corpo para a esquerda, olha para o colega, e espera que ele confirme a pergunta enunciada. Mas, o Rui não fornece o par adjacente à pergunta, ele elabora uma outra sentença que não tem relação aparente com o turno anterior.



Figura 43. Paula repete o sinal de líquido, e Thales chama a atenção de Rui, excerto 4.



Figura 44. Thales faz o sinal de Edgar, excerto 4, linha 15.



Figura 45. Rui faz o sinal de conhecer, excerto 4, linha 16.



Figura 46. Sinal de Edgar, excerto 4, linha 16.

Nesse excerto, assim como nos analisados anteriormente, é o olhar, podendo ser seguido da posição corporal, que indica a seleção dos participantes, direcionando a forma como cada um deverá participar, e quem será o próximo sinalizante corrente. Em relação à troca de papéis, a ação de ensinar só ocorreu porque foi identificada uma fonte de problema, assim, o participante julgou necessário solucionar o problema. Desse modo,

houve a suspensão da atividade inicial proposta por Paula, mudando-se o enquadre da atividade interacional. O problema só é resolvido quando Paula demonstra a ação de aprender. Podemos afirmar que no momento em que ela incorpora o item lexical sugerido por Thales houve a construção conjunta do conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos aplicar conceito de estrutura de participação, formulado por Goffman (1998), à interação em sala de aula. Como são poucas as pesquisas que tratam da estrutura de participação em contextos institucionais, recorreremos às análises feitas por Goodwin (1990) e Goodwin (1996), e procuramos comparar quais eram as recorrências e as diferenças entre a conversa cotidiana e a conversa em contexto institucional.

Ao analisarmos a interação nas aulas de química para estudantes surdos percebemos que existem expressões corporais e faciais que não são unidades linguísticas ou gramaticais da LIBRAS, mas que assumem significado interacional. Assim alguns movimentos corporais como balançar a mão, inclinar o corpo para a direita ou para esquerda podem ser recursos interacionais para selecionar o interlocutor endereçado e o próximo falante corrente. O movimento de balançar as mãos frequentemente pode significar que um ator está reivindicando o piso conversacional para si, e ele só o consegue quando os demais atores, ou aquele a quem a conversa está sendo endereçada, direciona o olhar para a pessoa que reivindicou o turno de fala. Do mesmo modo o olhar compartilhado e o movimento corporal do interlocutor indicam se eles está ou não alinhado a ação. Se nas línguas de modalidade oral auditiva é possível manter a interação sem que o haja o olhar compartilhado, ou ainda que este seja suspenso em algum momento. Em LIBRAS não existe a possibilidade de haver interação sem que o olhar seja compartilhado entre os atores sociais.

Além disso, o franzir das sobrancelhas quando acompanhado de um sinal pode ser um aspecto fonológico da LIBRAS, mas nos excertos analisado quando aparece em um turno de fala, essa expressão facial indica um pedido de reparo de uma fonte de problema. O piscar de um olho e o acenar de cabeça do interlocutor endereçado pode indicar que ele está alinhado à fala-em-interação, confirmando a participação. Com isso percebemos que os atores criam suas próprias estratégias interacionais, a fim de estabelecerem uma comunicação efetiva. E, na LIBRAS existem gestos e aspectos não verbais que acompanham a sinalização.

Ao analisarmos a estrutura de participação da fala-em-interação em uma aula de química para estudantes surdos, na qual haviam surdos e ouvintes presentes na interação, procurando abarcar a complexidade intercultural da conversa entre tais locutores e interlocutores. Pelo fato dos ouvintes estarem em processo de aquisição da LIBRAS, as aulas tornaram-se um espaço de aprendizagem de novos sinais, que eram fornecidos pelos surdos. Desse modo, foi recorrente a mudança de enquadre, ora a interação configurava-se como aula de química ora como aula de LIBRAS.

Logo, as aulas tornaram-se um rico espaço para a construção conjunta do conhecimento, pois não havia apenas a aprendizagem de conteúdo ou de conceitos químicos, mas também tinha a negociação de códigos em LIBRAS, para que a interação seguisse o seu curso sem qualquer problema interacional. Durante a análise dos dados seguimos a perspectiva êmica e procuramos, por meio da ACE e de dados etnográficos, descrever como os participantes demonstram construir conhecimento por meio da conversa.

Como abordamos interação em LIBRAS, foi necessário descrevermos como os aspectos não verbais serviram como recurso interacional para a seleção de interlocutores ratificados, interlocutores ratificados e endereçados e interlocutores por acaso. Esse aspecto é difícil de ser percebido nas línguas sinalizadas, como já haviam ressaltado Leite (2008), uma vez que existem expressões faciais e corporais que são unidades gramaticais das línguas de sinais.

Neste trabalho percebemos que, assim como nas línguas de modalidade oral auditiva, existem expressões corporais e faciais que funcionam como aspectos não verbais, e que possuem significado interacional. Como, por exemplo, demonstrar estar alinhado a uma determinada atividade, reivindicar o turno para si, tomar o piso conversacional, selecionar um participante e ganhar o foco de atenção. Estas foram algumas das funções dos aspectos não verbais analisados. Como abordamos a seleção dos interlocutores ratificados e não ratificados para a conversa, no intuito de percebermos como ocorria a construção do conhecimento na atividade aula, os aspectos não verbais da LIBRAS foram fundamentais para percebermos a alocação dos turnos e a sequencialidade.

Nas situações analisadas, percebemos, ainda, que mesmo tratando-se de uma interação em um contexto institucional, os papéis institucionais não eram tão rígidos,

havendo momentos da atividade aula em que era admissível a troca de papéis, o explicador tornava-se aprendiz e vice-versa. Desse modo, todos os atores construía conhecimento conjuntamente. Consideramos como construção do conhecimento, o que pode ser observável através dos turnos de fala. Logo, quando o tópico da aula envolvia o processo de transformação química, ou transformação do estado da água, e os aprendizes conseguiam apropriar-se dos conceitos químicos para aplicá-los na vida cotidiana, podemos afirmar que houve a construção do conhecimento.

Os aprendizes conseguiram aplicar conceitos através de exemplos que ainda não haviam sido mencionados pela explicadora. Outro momento de construção conjunta do conhecimento, observado neste trabalho, foi relacionado a LIBRAS. Assim, quando havia dúvida em relação a um sinal, a atividade em curso era suspensa a fim de que a fonte de problema fosse solucionada. Quando os atores chegavam em um acordo acerca do sinal, a atividade era retomada. Desse modo, os momentos de digressão muitas vezes configuravam-se como momentos de aprendizagem.

Notamos ainda outros aspectos relevantes para a interação em sala de aula. Na situação analisada quando um participante oferecia ajuda ou uma explicação sem que fosse solicitado, havia uma resistência por parte do aprendiz em legitimar a explicação. Assim, em alguns momentos da interação, o interlocutor demonstrava desalinhamento à atividade, não mantendo o foco de atenção no locutor. Como a LIBRAS trata-se de uma língua espacial visual, para que a interação ocorra é imprescindível que os interlocutores endereçados estejam com o foco de atenção no sinalizante, ocupando um campo visual acessível.

Dessa maneira, o lugar em que os atores estavam situados também pode ser significativo para podermos interpretar o status de participação de cada um, pois se um ator não está no campo visual aos outros, ele não está engajado na interação em LIBRAS. Assim, existia uma disposição espacial predominante, que ocorria em forma de triângulo, em que a pessoa da base era responsável por sustentar a interação, tendo os maiores turnos de fala, gerenciando e alocando os turnos. Já as pessoas da base, geralmente possuíam turnos menores. Outra configuração espacial observada, foi a realizada em pequenos grupos, os quais se tornavam momentos propícios as mudanças de papéis. Além disso, a interação em pequenos grupos serve para sinalizar quem são os participantes endereçados,

ou seja, aqueles que estão no eixo axial da interação, enquanto outros, as pessoas de fora do eixo, seriam os participantes endereçados e não ratificados.

Neste trabalho procuramos demonstrar, através da estrutura de participação, como atores sociais no encontro em questão constroem conhecimento conjuntamente em LIBRAS e através da LIBRAS. Levantamos as questões relacionadas à espacialidade e à gestualidade em LIBRAS, a fim de demonstrar como tais recursos são significativos para a seleção de interlocutores endereçados, bem como para o reconhecimento de interlocutores ratificados e não endereçados. Vimos a quem se destinava o turno formulado, e como o próximo sinalizante corrente formulava o turno subsequente com base no que foi dito anteriormente. Por fim, verificamos como o conhecimento foi construído por esses participantes da interação em sala de aula de surdos com a professora ouvinte

Notamos assim, que os participantes em uma aula de química para surdos em uma cidade no interior de Minas Gerais (MG) organizam as suas atividades em sala de aula por meio da interação em LIBRAS. E, utilizam diferentes estratégias para demonstrarem que estão construindo conhecimento não apenas dos conteúdos em química, mas também no que tange a língua de sinais. Em suma descrevemos as Unidades de Construção de Turnos (UCT) na LIBRAS durante a situação aula; compreendemos como ocorre a sequencialidade, adjacência e preferência na fala-em-interação em uma aula de química para estudantes surdos; abordamos a troca de turnos e como os participantes fazem a alocação dos turnos, se auto selecionando ou selecionando outros para fazerem parte do trabalho interacional; e relatamos como o sinalizante ganha o foco de atenção e o piso conversacional.

Apontamos como ponto de fragilidade da pesquisa a falta de um modelo padrão de transcrição em LIBRAS, que permita analisar a fala-em-interação em sua total complexidade, assim tivemos que nos apoiar em muitos princípios teóricos e metodológicos das línguas de modalidade oral auditiva. Ressaltamos aqui a necessidade de desenvolvimento de mais trabalhos na área de interação em LIBRAS, assim seria possível investigar outros aspectos da fala-em-interação que não foram mencionados devido ao recorte dado à pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS SILVA, César Augusto. **Entre a deficiência e cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos**. São Paulo: Tese de Doutorado em Antropologia Social, FFLCH/ USP, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC; 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Leis Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001.
- BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John. O Significado Social na estrutura lingüística: Alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, Branca Telles. **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- CANDELA, Antônia. **Students' Participation as co-authoring of School Institutional Practices**. Culture & Psychology. vol. 11 no. 3. 321-337, 2005.
- CELANI, M. A. A. **Afinal o que é linguística aplicada?** In: M.S.Z.P & M.A.A.Celani (Org.). Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.
- CHAN-VIANNA, Adriana. **Aquisição de português por surdos: estruturas de posse**. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- DEBERT, Guita Grin. Ética e as novas perspectivas da pesquisa antropológica. In: VÍCTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro.(Org.). **Antropologia e Ética: o debate atual no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2004.
- DINIZ, Débora. **Autonomia reprodutiva:um estudo de caso sobre a surdez**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(1):175-181, jan-fev, 2003.
- DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. New York, NY: Cambridge University Press, 1997.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Tempo Brasileiro UFRJ. Rio de Janeiro, 1995.
- FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**. Curso de Pós-Graduação em Linguística e Filologia (Doutorado em Linguística e Filologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- FINAU, R. A. **Os sinais de tempo e aspecto na LIBRAS**. 2004. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- FONTGALAND, Arthur Gomes. **ENSINO APRENDIZAGEM E METODOLOGIAS DE ENSINO PARA ALUNOSSURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA**

CIDADE DE VIÇOSA - MG. Universidade Federal de Viçosa. Relatório 2013. Viçosa, 2013. 101p.

GARCEZ, P.M. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em Interação Social. In: LORDER, L.L.; JUNG, N.M. (orgs) **Fala em interação social:introdução à análise da conversa etnometodológica.** Campinas, SP: Mercado de Letras. 2008. Cap.1

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

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

GARCEZ, Pedro de Moraes . A perspectiva da Análise da Conversa **Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social.** In: Loder, Letícia Ludwig; Jung, Neiva Maria (Orgs.). Falaem-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

GARCEZ, Pedro. **Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana.** In: Branca Telles Ribeiro, Cristina Costa Lima & Maria Tereza Lopes Dantas. Eds. Narrativa, identidade e clínica. Rio de Janeiro: Ipub. 2001.

GEDIEL, Ana Luisa. **Falar com as Mãos e Ouvir com os Olhos?** A corporificação dos Sinais e os significados dos corpos para os Surdos de Porto Alegre. (Tese de Doutorado em Antropologia Social). Porto Alegre: UFRGS, 2010.

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

GEERTZ, C. **Being there: Anthropology and the scene of writing.** Stanford University Press, 1988. Tradução de FRESHE, Fraya. Os dilemas do antropólogo “estar lá” e “estar aqui”.

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

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

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso.** Porto Alegre: Age,1998.

GOODWIN, Marjorie. H. **He-said-she-said: Talk as social organization among black children.** Bloomington: Indiana University Press, 1990.

GOODWIN, Charles. **Notes on story structure and the organization of participation.**

In: ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John (Orgs.). Structures of social action: Studies in Conversation Analysis. London, Cambridge University Press, 1996, pp. 225–246.

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

HAVILAND, John B. **Projections, transpositions, and relativity**. In Gumperz, J.J. & Levinson, S.C. (eds.), Rethinking Linguistic Relativity. Pp. 271-323. Cambridge: Cambridge University Press. (1996)

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

KEATING, Elizabeth; EGBERT, Maria . Conversation as a Cultural Activity. In: DURANTI, A. **A Companion to Linguistic Anthropology**. 2004.P. 169-196.

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

LABOV, W. **The transformation of experience in narrative syntax**. In: LABOV, W. Language in the inner city. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-396.

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

LADEIRA, Wania. **Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em Sociolinguística Interacional**. Revista de Ciências Humanas, Vol 7, nº 1, p. 43-56, 2007.

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

LODER, Letícia Ludwig. Noções fundamentais: A organização do reparo. In: Loder, Letícia Ludwig. Jung, Neiva Maria.(Orgs) **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Mercado de Letras. Campinas, SP, 2008

LODER, Letícia Ludwig; SALIMEN, Paola Guimaraens. Muller, Marden. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: Loder, Letícia Ludwig. Jung, Neiva Maria.(Orgs) **Fala-em-interação social: Introdução à análise da conversa etnometodológica**. Mercado de Letras. Campinas, SP, 2008

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

MINTZ, S. W. **Encontrando Taso me descobrindo**. Dados:Revista de Ciências Sociais.

Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 45-58, 1984

McHOUL, A. **The organization of turns at formal talk in the classroom.** *Language in Society*, 7, 182-213, 1978.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril, 19978.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

MCILVENNY, Paul. Seeing Conversations: Analyzing Sign Language Talk. In: HAVE, Paul; PSTHAS, George. (Orgs). **Situated order: studies in social organization of talk and embodied activities.** Boston, US: University Press of America, 1995.

PHILLIPS, Susan U. Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, Courtney B.; JOHN, Vera P.; HYMES, Dell H. (Orgs.) **Functions of language in the classroom.** New York: Teachers College Press, 1972.

PHILLIPS, Susan U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional: Antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso.** Porto Alegre: Age,1998.

QUADROS, Ronice Muller de & KARNOPP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira – Estudos Linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de **Phrase structure of Brazilian sign language.** Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre. 1999.

RIBEIRO, B.T. **Frame Analysis.** Palavra. Rio de Janeiro: Editora Terapa, n.8, p. 36-53, 2002.

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, 1974. p. 337–353.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. **Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa.** Veredas, V. 7, N. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation.* *Language*, V. 50, 1974.

SALIMEN, P. G., CONCEIÇÃO, L. E. **Reparo, correção e avaliação na fala-em interação na sala de aula.** In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Análises de fala-em interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica.* Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

STIVERS, Tanya. **Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation.** *Discourse Studies*, 2008.

SINCLAIR, J. M. & COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse.** Londres: Oxford University Press. 1975.

SOARES, D.A. **Introdução a linguística aplicada e sua utilidade para a pesquisa em sala de aula de língua estrangeira.** trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos, promovido pelo CiFEFiL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

SOUZA, Isabelle de Araujo Lima. **Corporalidade surda e língua em agência no processo de construção dos sinais como nomes próprios.** 2014. 60f. Monografia (conclusão de curso)- Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.2014.