

A FALA-EM-INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA DE SINAIS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Vanessa de Oliveira Dagostim PIRES*

ABSTRACT: This work, developed during master's program, aims to investigate how talk-in-interaction occurs in a sign language (SL) as second language (L2) classroom and to observe how is the organization of turn-taking in the interaction between a deaf teacher and his hearing students, and between the hearing students, focusing on correction sequences, held by the teacher or the classmates, and on pupil's questions to the teacher. Thus the purpose is to search, in this context, some elements described by Garcez (2006) and Conceição et al. (2005), like the traditional triadic initiation / response / feedback sequence and the revoicing, and how they occur in a Brazilian Sign Language (LIBRAS) classroom talk-in-interaction, in the data collected through participant-observation, including, for instance, video recordings, that were transcribed and analyzed based on conversation analysis.

KEYWORDS: classroom interaction; sign language learning; second language learning; deaf studies.

1. Introdução

O presente estudo busca investigar como ocorre a fala-em-interação em sala de aula de língua de sinais (LS) como segunda língua (L2) e observar como se dão as sequências de turnos na interação entre professor e aluno e entre os alunos, focalizando as sequências de correção, realizada pelo professor ou por colegas, ou pergunta do aluno para o professor. Cabe esclarecer que, neste contexto, o professor é surdo, falante fluente de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e seus alunos são ouvintes, falantes de língua portuguesa (LP), com pouco ou nenhum conhecimento anterior em LIBRAS, como descreverei posteriormente. O objetivo, portanto, é procurar, neste contexto, elementos descritos por Pedro de Moraes Garcez (2006) e Conceição et al. (2005), como a sequência triádica e o revozeamento, e como eles ocorrem em uma sala de aula de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O estudo foi inspirado na tese de doutorado de Audrei Gesser (2006), onde a autora observou uma sala de aula de LIBRAS para “descrever as ações e os significados locais na interação social face a face entre um professor surdo e seus alunos ouvintes em um contexto de ensino e aprendizagem de LIBRAS” (Gesser, 2006, ix), considerando aspectos culturais e as identidades surdas e ouvintes envolvidas no e através do uso de linguagem. Porém, a pesquisa de Gesser (2006), de cunho etnográfico e ancorado na Sociolinguística interacional, adotou como metodologia a observação participante e notas de campo, principalmente, onde os sinais em LIBRAS eram traduzidos pela autora para a Língua Portuguesa e assim apresentados na tese. Neste artigo, entretanto, pretendo transcrever e analisar dados coletados através de gravação em vídeo, no contexto pretendido, à luz da Análise da Conversação, para verificar se sequências como a IRA e o revozeamento aparecem neste contexto.

Creio que se fazem necessários alguns esclarecimentos sobre terminologias tratadas aqui. Primeiramente, o termo “fala” é utilizado segundo o conceito compilado por Garcez e Ostermann (2002, p.262): “qualquer produção de elocuições em situação de interlocução”. No contexto investigado, as elocuições serão produzidas, basicamente, em dois códigos: LIBRAS e Língua Portuguesa, alternadamente ou simultaneamente, em alguns momentos.

* Mestre em Linguística Aplicada. Doutoranda em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

O termo “surdo” se refere ao indivíduo que “apreende o mundo por meio de experiências visuais”, segundo Ronice de Quadros (QUADROS, 2004), pois possuem um impedimento físico para condições plenas de audição. “Ouvinte” será a terminologia utilizada para aqueles que não possuem esse impedimento. “Surdo oralizado” é aquele surdo que se utiliza da Língua Portuguesa em forma oral, através de leitura labial e vocalização da LP, o que pode variar de indivíduo para indivíduo, pois depende de uma série de fatores, como tratamentos ortofônicos, restos auditivos, etc. “Sinalizar” é utilizar-se da língua de sinais.

O presente artigo se organizará da seguinte forma: primeiro, apresento uma introdução sobre a natureza das línguas de sinais, suas características principais e como elas são constituídas; em seguida, trago alguns conceitos sobre fala-em-interação em sala de aula, principalmente o IRA e o revozeamento, investigados aqui; a sala de aula observada e seus interagentes são descritos no item posterior. Após, esclarecemos como os dados foram transcritos e, na seqüência, apresentamos os dados analisados, concluindo, finalmente.

2. A natureza das línguas de sinais

Para que possamos entender como se organiza a fala-em-interação em língua de sinais na conversa cotidiana, e posteriormente, na sala de aula, precisamos saber um pouco de sua natureza e história. Por isso, nesta seção procurarei fazer uma pequena exposição sobre o que são as línguas de sinais, a sua importância na cultura surda e sociedade em geral.

Devido ao fato de não haver um registro escrito sobre as línguas de sinais, (a escrita em sinais denominada *Sign Writing* foi desenvolvida somente nos anos 70)¹ não se sabe quando a primeira língua de sinais foi criada. A própria discussão sobre a origem da linguagem humana discute se, historicamente, o homem não teria utilizado em primeiro lugar a LS e, posteriormente, a língua oral. Essa discussão conduz, normalmente, os estudiosos a dois caminhos opostos. O primeiro e mais tradicional, que rejeita o uso da LS, advém da visão de que o homem primitivo utilizava gestos e gritos para se comunicar, e assim, associam a LS à gestualidade primitiva, e, portanto, à inferioridade. A segunda visão entende que LS e língua oral estariam no mesmo nível lingüístico e é apresentada por Whitney (QUADROS e KARNOPP, p.30):

para Whitney, que considera a língua uma instituição social da mesma espécie que todas as outras, é por acaso e por simples razões de comodidade que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua; os homens poderiam também ter escolhido o gesto e empregar imagens visuais em lugar de imagens acústicas. (Quadros e Karnopp, 2004, p.30)

Mas podemos afirmar que as Línguas de Sinais existiram desde que existe a língua oral humana, e sempre que existirem surdos reunidos por mais de duas gerações em comunidades (SACKS, 1990, p.62). Na realidade, podemos dizer que onde existirem dois surdos reunidos, eles criarão um sistema de sinais para se comunicarem.

As Línguas de Sinais são, portanto, línguas naturais que utilizam a modalidade vísuo-espacial, em contraste com as línguas orais-auditivas. Ou seja, enquanto as línguas orais

¹ *Sign Writing* é um sistema de escrita visual direta de sinais, desenvolvido pela norte-americana Sutton, que passou a utilizar, em 1970, um sistema que havia criado de notação de coreografias de dança, o *Dance Writing*, para registrar a LS, a “mais fascinante e refinada das coreografias” (Capovilla & Capovilla, 2004, p.43). Esse sistema expressa todas as características das línguas de sinais: configuração das mãos, expressões faciais associadas aos sinais, orientação das mãos e do olhar, movimentos, direções, bem como relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através da escrita alfabética (Quadros, 2000; DAGOSTIM, 2005).

são percebidas através da audição, principalmente, e produzidas através da articulação do aparelho fonoarticulatório, as Línguas de Sinais são percebidas através da visão, e produzidas a partir da articulação do corpo (mãos, braços, face) em um determinado espaço. As Línguas de Sinais (LS) podem ser usadas por pessoas ouvintes ou surdas, e possuem todos os universais lingüísticos necessários para se legitimar como tal. Vários mecanismos são expressos simultaneamente nas LS, “marcas não-manuais, como expressões fisionômicas e movimentos do pescoço, em sincronia com o movimento manual, enquanto em línguas orais, é utilizada a modulação do contorno melódico (entoação e intensidade) da cadeia lingüística, em sincronia com os segmentos fônicos” (BRASIL, 2004, p.84). Portanto, diferentemente do que muitas pessoas imaginam, as LS não se resumem ao alfabeto manual ou a um conjunto de mímicas, mas são um complexo sistema lingüístico que constrói seus sentidos a partir da interação de diversos elementos. Ronice Quadros, considerada uma das mais importantes pesquisadoras de LS no Brasil, e que possui a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua, diz que nas LS se utiliza a expressão facial, por exemplo, para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar (QUADROS, 1995).

Rejeitadas por muito tempo, as LS só começaram a ser reconhecidas como línguas nos anos 60, a partir dos famosos estudos de Stokoe, no Instituto de Pesquisas Lingüísticas da Universidade de Gallaudet, em Washigton. Ele percebeu e comprovou que as LS atendiam a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (QUADROS e KARNOPP, p.30). Stokoe também foi o primeiro a estudar a estrutura interior das LS, observando que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos e que cada sinal apresentava pelo menos três partes independentes, comparados aos fonemas, chamados de quiremas: configuração de mãos, localização e movimento.

No Brasil, apenas em 2002, com a Lei nº 10.436 de 22 de dezembro, a LIBRAS é regulamentada e reconhecida como uma língua oficial do país. A aprovação desta, que já entrou na história da cultura surda, trouxe inúmeros efeitos legais e, principalmente, educacionais em questões onde o uso da LS ainda era alvo de muita polêmica. Com a afirmação da LIBRAS como L1 dos surdos, estes passam a ter o direito de serem instruídos através dela, o que fortalece a abordagem educacional bilíngue para surdos e movimenta a sociedade e setores públicos para aperfeiçoamento de pessoal capacitado para atender este cidadão em sua primeira língua. O ensino de LIBRAS, seja para ouvintes ou surdos, também deve ser regido, preferencialmente, por um surdo capacitado para isso.

Em uma escola especial para surdos com abordagem bilíngue, toda a comunidade escolar deve utilizar a LS; os ouvintes devem ser bilíngues em LS e Língua Portuguesa. Assim, o crescimento de pessoas que buscam aprender e aperfeiçoar-se em LS têm crescido grandemente, estimulando a abertura de cursos de LS em diversos lugares, como as escolas especiais para surdos, universidades, associações, etc.

Portanto, estudos das LS bem como outros aspectos da cultura e do sujeito surdo se fazem altamente necessários para o desenvolvimento de políticas educacionais e públicas que alcancem essa comunidade e lhe proporcione condições para o pleno exercício da cidadania.

3. A fala-em-interação em sala de aula

A fala-em-interação em sala de aula é caracterizada como interação institucional, e difere-se da conversa cotidiana principalmente em relação ao reparo. Na fala cotidiana, há a preferência para que o próprio falante que produz a elocução, ao identificar algum problema nela, aponte para a necessidade de lidar com esse problema, e inicia o reparo. Neste contexto,

tradicionalmente observa-se a ocorrência de turnos triádica denominada de IRA, apresentada por Sinclair e Couthard (1975) como uma sequência canônica de sala de aula de Iniciação-Resposta-Avaliação. Geralmente, a iniciação, realizada pelo professor, é uma pergunta cuja resposta já é conhecida por ele, a fim de testar o aluno, mas também pode ser uma apresentação de informações novas (inclusive é a maneira mais econômica de fazer isso), exercer controle social do aluno, etc. A sequência IRA não exige engajamento dos participantes na produção do conhecimento em pauta, apenas uma reprodução dele.

Após a resposta do aluno (que pode ser individual ou em grupo), há a avaliação realizada pelo professor, que pode ser um “muito bem”, um aceno de cabeça, uma repreensão, uma correção ou a repetição do que foi dito pelo aluno. Gabbiani (2005) em seu livro sobre a distribuição do poder em sala de aula através da linguagem, a autora observou que as professoras observadas repetiam tanto o próprio discurso como o dos alunos, seja para ratificar a sua posição. Assim, é o professor que mantém sempre a iniciativa conversacional no modelo IRA.

Porém, o modelo IRA não é o único possível na sala de aula. O'Connor e Michaels (1996) descrevem o uso de uma prática alternativa de interação em uma aula de Física nomeada de revozeamento. O Revozeamento é um “redizer do turno anterior para reexame de seu produtor, que recebe crédito pela autoria da contribuição que está sendo examinada pelo grupo” (GARCEZ, 2006). Esta prática, diferentemente da IRA, possibilita a construção conjunta mais igualitária entre professor e aluno, permitindo que a interação se prolongue mais e promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

Neste trabalho, será observada a existência ou não das sequências IRA e revozeamento, além de outras sequências possíveis, em que professores e alunos interajam durante o processo de ensino/aprendizagem de LIBRAS, e como cada um desempenha seu papel neste contexto.

4. Cenário

Os dados analisados neste artigo foram gravados em vídeo pela autora, em uma turma de LIBRAS para ouvintes, do primeiro módulo do nível básico, oferecido pelo serviço de acessibilidade de uma universidade da capital do Rio Grande do Sul para a comunidade em geral. O curso é ministrado por dois instrutores surdos que se revezam a cada quinze dias, ambos do sexo masculino, Igor e Robson². As aulas são aos sábados pela manhã, na própria universidade, e conta com 25 alunos matriculados nesta turma, embora na aula onde os dados foram coletados havia 15 alunos presentes. O local onde as aulas são ministradas é uma sala de aula tradicional, com quadro negro, janelas, porta, carteiras para os alunos e uma mesa maior para o professor, na frente. Os alunos ficam dispostos lado a lado, em um grande “U”, e o professor fica em frente a eles, diante do quadro negro, às vezes sentado, mas na maioria das vezes em pé. Os alunos possuem uma apostila que nem sempre é utilizada pelos professores.

É importante caracterizar um pouco os dois professores. Ambos são surdos, com formação específica para ministrar LIBRAS a ouvintes. Igor tem 30 anos e atualmente trabalha como *webdesigner* e com programação de computadores, profissão que escolheu depois de se formar em Matemática e lecionar esta disciplina em escola especial para surdos por alguns anos. Traz, portanto, uma importante experiência em sala de aula. As aulas de Igor são caracterizadas por ensinar um grande número de palavras em LIBRAS a cada encontro. Normalmente ele lista uma série de palavras de um mesmo campo semântico (por exemplo,

² Para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes foram substituídos por nomes fictícios.

animais, ou peças de roupa), e vai ensinando o sinal de cada palavra, enquanto os alunos repetem o sinal. Ele olha se todos estão repetindo e depois passa para a próxima palavra. Quando o professor olha para o aluno, nasce a oportunidade do aluno fazer alguma pergunta a ele sobre o que foi exposto, ou checar se entendeu como se configura o sinal. Se algum aluno não está participando, Igor não lhe chama a atenção, apenas passa o olhar para o próximo aluno. Como atividade, Igor normalmente faz uma espécie de ditado, em que ele faz o sinal (de acordo com uma lista preparada anteriormente) e os alunos escrevem a palavra correspondente. Depois há uma correção. Igor é oralizado, e aprendeu língua de sinais quando entrou na escola especial, ainda criança, porém com sua família, somente utiliza Língua Portuguesa.

Robson parece ser encarregado de mostrar como o léxico exposto por Igor funciona em contexto, dentro da estrutura frasal própria da LIBRAS. Ele realiza pequenos esquetes, organiza peças de teatro entre os alunos, e os estimula a usar tudo o que sabem para se expressar, como a língua de sinais, movimento corporal e mímicas. Ele também se preocupa em explicar como elementos do português (como os pronomes pessoais, pronomes possessivos, etc) funcionam na LIBRAS. Robson tem 26 anos e cursa duas faculdades: Letras/Libras e Letras/Português e Espanhol. Robson, em suas aulas, procura envolver todos os alunos nas atividades, os estimula para que façam atividades em grupos e circulem pelos espaços da sala de aula e além de suas paredes, como corredores, se necessário. Também senta ao lado dos alunos que apresentam mais dificuldade e parece estar sempre atento a eles. Robson oraliza pouco em sala de aula.

O grupo de alunos é bastante misto, e a idade deles varia entre 18 e 40 anos. Há uma aluna formada em Letras, uma estudante de Letras, um estudante de Educação Física, duas estudantes de Pedagogia e duas professoras de educação infantil. Os demais alunos são de profissões não ligadas à educação, como assistente administrativo, artesão, arquiteta. Também varia entre eles o conhecimento prévio em Língua de Sinais e o contato com a comunidade surda.

Os dados foram gravados em vídeo durante 1h de aula de LIBRAS, após o intervalo, em um sábado do mês de novembro de 2007, a um mês de finalizarem as aulas deste módulo, no dia que correspondia ao professor Igor a ministração da aula.

5. Como os dados foram transcritos

Com os dados coletados (as imagens filmadas das interações em sala de aula observadas), é necessário que estes sejam transcritos, pelo menos as seqüências consideradas mais significativas para os propósitos deste trabalho, que serão analisadas. Tratando-se de interações que intercalam dois códigos linguísticos (uma Língua de Sinais – LIBRAS e uma língua oral – Língua Portuguesa), fez-se necessário a adoção de um sistema de transcrição apropriado para esse contexto, uma sala de aula envolvendo um professor surdo e seus alunos ouvintes, aprendizes de LIBRAS.

Em estudos feitos no Brasil onde a utilização de sistemas de transcrição de LS foi necessária, encontramos basicamente dois tipos de sistemas: o Sistema de Transcrição em Sinais, exposto por Quadros e Karnopp (2004) e o Sistema de Notação em Palavras, desenvolvido e utilizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Para optar por um deles, levando em conta alguns fatores, como a necessidade de um sistema simples e de fácil compreensão para não-usuários de LS, este trabalho baseia-se na escolha adotada por Maria do Socorro Correia Lima (2004) em sua tese de doutorado. A autora explica que utilizou na pesquisa apenas uma parte do Sistema de Notação em Palavras,

para efeito de simplificação, e também discorre que este se denomina assim porque as palavras de uma língua oral (no caso, Língua Portuguesa) serão utilizadas para representação aproximada dos sinais da LIBRAS.

Portanto, segundo Lima (2004, p.113), a LS será representada a partir das seguintes convenções:

- a) Os sinais em LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais do português em letras maiúsculas. Exemplos: BRINCADEIRA, ESCOLA, SURDO.
- b) A datilologia (alfabeto manual), que é utilizada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal específico, será representada pela palavra separada por hífen. Exemplos: E-S-C-O-V-A-R, M-I-S-S-Ã-O.
- c) Os não manuais (expressões facial e corporal) que são realizadas simultaneamente com um sinal, para simplificação, serão utilizadas, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação usados na escrita de línguas orais, ou seja: !, ? e !?.
- d) A língua oral, que é utilizada pelos sujeitos investigados (professores ouvintes, alunos ouvintes, alunos surdos e instrutor surdo), será representada em letra minúscula e escrita em itálico.
- e) Os comentários explicativos feitos pela pesquisadora, que são utilizados no decorrer da transcrição tanto dos sinais como das falas, serão representados em letra minúscula entre parênteses.
- f) A pantomima³ será representada em letra maiúscula, escrita em negrito
- g) e em itálico.
- h) A mímica⁴ será representada em letra maiúscula, escrita em negrito.
- i) A tradução da língua de sinais feita pela pesquisadora será representada entre colchetes.

Na língua de sinais não existem desinências para gêneros (feminino e masculino) e número (plural), portanto, o sinal, representado por palavra do português e que possui estas marcas, receberá o símbolo @ para demarcar a idéia de ausência e não causar confusão quanto a estes aspectos. Exemplos: meu@ (meu[s] e minha[s]), amig@ (amigo[s] e amiga[s]), fri@ (frio[s] e fria[s]). As marcas de plural podem ser visualizadas através da repetição do sinal, e a representação será feita por uma cruz localizada no lado direito do sinal que está sendo repetido. Exemplos: CASA+, ÍNDIO+.

Os dois códigos lingüísticos usados na gravação analisada possuem canais perceptuais, ou, são de modalidades diferentes. Quadros (2004) explica:

As línguas apresentam diferentes modalidades. Uma língua falada é oral-auditiva, ou seja, utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras dessas línguas. Uma língua sinalizada é visual-espacial, ou seja, utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam as palavras nessas línguas.

³ Representação de uma história exclusivamente através de gestos, expressões faciais e movimentos, especialmente no drama ou na dança; mímica. A arte de representar exclusivamente por meio de movimentos corporais (Lima, 2004, p.114).

⁴ Maneira de expressar o pensamento por meio de gestos, expressões corporais e fisionômicas. A arte de assim se expressar, pantomima. Conjunto de gestos que acompanham a fala oral; gesticulação. (Lima, 2004, p.114).

Por utilizarem canais diferentes, elas podem ser produzidas simultaneamente, como veremos a seguir, o que torna o processo de transcrição mais trabalhoso e extenso do que de uma seqüência conversacional onde apenas uma modalidade de língua é utilizada (como em línguas orais-auditivas, por exemplo). Feitos esses esclarecimentos, vamos aos dados.

A opção, neste artigo, foi de realizar uma transcrição dos dados de forma manual, embora existam ferramentas que tornam possível a transcrição de dados em LS de maneira informatizada, conforme listado por McCleary e Viotti (2007). Em tais ferramentas é possível visualizar gravações de vídeo e realizar anotações simultaneamente, como o ANVIL (Annotation of vídeo and language data), ELAN (EUDICO Language Annotator), CLAN (Computerized Language Analysis), SIGNSTREAM e TRANSAMA. No Brasil, o ELAN⁵ tem sido utilizado com sucesso em pesquisas onde a transcrição detalhada da LIBRAS é fundamental.

6. Análise dos dados

Em busca de investigar a fala-em-interação em sala de aula de língua de sinais (LS) como segunda língua (L2) observando as seqüências de turnos na interação entre professor e aluno e entre os alunos, como correção, realizada pelo professor ou por colegas, perguntas, ou a ocorrência de seqüências como o IRA e o revozeamento, já apresentados neste artigo, reproduzo algumas seqüências selecionadas da transcrição dos dados coletados que podem ilustrar esse cenário e trazer material para nossa investigação.

No dia da coleta de dados, o professor Igor ensina vocabulário de “locais”, nomes de estabelecimentos comerciais, financeiros, partes da casa, listados pela aluna Lívia no quadro negro após o intervalo. Lívia escreve os nomes dos estabelecimentos que os demais alunos vão ditando, ou que ela vai recordando, e cerca de cinquenta nomes são listados, como bancos, clubes, loja, supermercado, sapataria, restaurante. Igor normalmente aponta para a palavra da lista, sinaliza-a, repete o sinal e observa se todos estão sinalizando também. Às vezes faz algum comentário, conta alguma experiência evocada pela palavra do quadro, brinca com os alunos. O clima entre Igor e os alunos é de bastante descontração.

Na seqüência 1, Igor ensina os sinais que correspondem às palavras “rodoviária” e “restaurante”. A princípio, alguns alunos se confundem um pouco pelo fato do sinal RODOVIÁRIA ser idêntico ao sinal CIDADE, já conhecido pelo grupo. Tati, na linha 03 é a primeira a se atentar a este fato, e como é a que está mais próxima ao professor, na ponta do “U”, consegue comunicar-se como ele sem problemas. Para ilustrar que será o contexto que determinará se se trata de RODOVIÁRIA ou CIDADE, ele produz o enunciado da linha 05, relacionando-o com ônibus, e na frase da linha 06, que poderia ser traduzida como “Eu vou para a cidade”. Na linha 07, após a frase, ele mais uma vez repete o enunciado da linha 05, onde percebemos uma prática realizada pelo professor em sala de aula já citada por Gabbiani (2005) na secção 2 deste.

⁵ Criado pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística especificamente para análise linguística, está sendo desenvolvido junto a um grupo de pesquisadores de línguas de sinais. Permite múltiplas trilhas customizáveis para anotações e vídeos simultâneos. Distribuído gratuitamente para plataformas PC, Mac e Unix. Sítio: <<http://www.mpi.nl/tools/elan.html>> (MCCLEARY VIOTTI, 2007, p.18).

01	Igor:	(aponta para o quadro, para a palavra rodoviária) RODOVIÁRIA
02		(igual ao sinal CIDADE)
03	Tati:	<i>igual cidade? CIDADE?</i>
04	Igor:	SIM, CIDADE (acena, concordando, com a cabeça)
05		ÔNIBUS+ RODOVIÁRIA+ <i>rodoviária</i>
06		EU VOU <i>vou</i> CIDADE
07		ÔNIBUS RODOVIÁRIA (aponta para a próxima palavra no
08		quadro: restaurante) VOCÊS DINHEIRO PAGAR EU COMER
09	?:	<i>ah é</i>
10	?:	<i>Ahhhhh</i>
11	Igor:	VOCÊS DINHEIRO PAGAR EU IR JUNTO COMER (aponta a
12		palavra restaurante) SIM?
13	?:	<i>não</i>
14	Paula:	NÃO <i>não</i>
15	Igor:	POR QUÊ? (olha para todos) TODOS CADA UM+
16	Lívia:	<i>ele quer que a gente pague pra ele</i>
17	Tereza:	<i>eu pensei que ele tava convidando</i>
18	?:	<i>tu vai pagar</i>
19	Igor:	POBRE (tira os fundos do bolso da calça)
20	?:	(risadas)
21	?:	(risadas)
22	?:	(risadas)
23	Igor:	(ri) (aponta para o quadro, para a palavra restaurante)
24		RESTAURANTE (depois olha em direção aos alunos que
25		signalizam e acena como aprovação)
26	Virgínia:	[RESTAURANTE]
27	Tati:	[RESTAURANTE]
28	Hellem:	[RESTAURANTE]
29	Lívia:	[RESTAURANTE]
30	Paula:	[RESTAURANTE]
31	Helena:	[RESTAURANTE]
32	Débora:	[RESTAURANTE]
33	Paula:	<i>como é que é rodoviária? ele pulou!</i>
34	Lívia:	<i>não, rodoviária é assim, ó RODOVIÁRIA</i>
35	Virgínia:	RODOVIÁRIA (repete o sinal ao ver Lívia sinalizando)
36	Igor:	(quando Virgínia sinaliza, percebe a interação entre Lívia e Paula
37		e repete) RODOVIÁRIA
38	Lívia:	(para Paula) <i>é igual cidade</i>
39	Igor:	(em direção a Paula) RODOVIÁRIA ÔNIBUS,
40	Paula:	RODOVIÁRIA ÔNIBUS <i>de ônibus?</i>
41	Igor:	SIM
42	Paula:	OK
43	Igor:	(estala os dedos e fala em direção a todos) LUGAR CIDADE,
44		ÔNIBUS RODOVIÁRIA

Fig. 1 – Sequência 1.

Paula, que está sentada na outra ponta do “U”, do lado oposto ao de Tati, está conversando em LP com alguns colegas, e não acompanha o diálogo entre Tati e Igor (l. 03 e 04), e depois de repetir o sinal RESTAURANTE, ela olha a lista do quadro e pensa que o sinal RODOVIÁRIA não foi feito (l. 33). Mas, ao invés de chamar o professor⁶ e perguntar em LIBRAS, ela fala alto, em LP, impossibilitando-o de interagir para saber de sua pergunta e respondê-la. Lívia prontamente se atenta à dúvida da colega e responde em lugar do professor (l. 34), que somente após ver Virgínia sinalizar (que está ao lado de Lívia) também repete o sinal e se dirige a Paula (l.39). Somente neste momento é que ele sabe que Paula também está em dúvida entre a semelhança dos sinais, e pode, então, contextualizá-los (l. 39, 43, 44). Estas seqüências analisadas acima demonstram muitos inícios de conversa realizados por alunos, e não pelo professor, como na linha 33. Os alunos, portanto, podem realizar perguntas a qualquer momento, porém, nem sempre o professor se atenta à pergunta (pois quando os alunos estão conversando em LP, na maioria das vezes, ele ignora a interação e não se faz participante dela), o que pode ocorrer por vários motivos: a limitação auditiva que ele possui, hipótese mais evidente; por evitar a utilização da LP em aula, como estratégia para que os alunos tentem sinalizar em LIBRAS, ou por uma questão de identidade, não identificando-se com a comunidade ouvinte. De qualquer modo, na seqüência 1 evidenciamos que há práticas de fala-em-interação na sala de aula observada que não se enquadram na seqüência IRA padrão.

Na seqüência 1 também observamos que os papéis desempenhados por professor e, principalmente, alunos nesta sala de aula se diferem um pouco dos relatados em estudos anteriores em salas de aula convencionais (GABBIANI, 2005; GARCEZ, 2006; CONCEIÇÃO et al. 2005), talvez por se tratar de um curso livre, ao invés de uma turma de educação básica, e por ser constituída por alunos adultos. Mas, para além de entendermos o porquê desta ocorrência, vejamos como ela acontece.

Lívia é uma das alunas que possuem conhecimento prévio em LIBRAS e sobre a comunidade surda. Em outra instituição ela já havia feito três níveis do curso e possui leituras a respeito do tema. Também é graduanda do curso de Letras – Licenciatura, e assim como Letícia, já formada em Letras, que não aparece na seqüência analisada, é supervalorizada por Igor quando este escreve em LP no quadro negro, perguntando-lhes se está correto, ou quando possui alguma dúvida sobre a LP, imediatamente se dirige a elas. Assim, como a maioria dos surdos, Igor tem uma visão estigmatizada de si e idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir (conforme BOTELHO, 2002) e constantemente diz que “não gosta de português”, e “português é muito difícil”, discurso não muito distante aos falantes de variações “não-cultas” da Língua Portuguesa. Devido a isto, Lívia e Letícia são consideradas pelo professor, e conseqüentemente pelos alunos, pertencentes a um nível de conhecimento maior, um certo *status* privilegiado. A respeito disso, Conceição et. al (2005, p.2) observa:

o que torna o reparo iniciado e levado a cabo pelo outro recorrente parece ser o *status* de conhecimento dos participantes, mais evidentemente na sala de aula, ambiente em que se espera que o professor, detentor de mais conhecimentos e experiências, proporcione aos seus alunos acesso a informações novas.

Vemos exemplos de intervenções de Lívia nas l.34, quando responde à Paula sobre o sinal RODOVIÁRIA, e depois, mesmo Igor já tendo se inserido na interação entre elas, Lívia toma o turno, na l.38, e fala em LP aquilo que Igor está tentando sinalizar: “é igual cidade”.

⁶ Quando o aluno quer chamar a atenção do professor, se este não está olhando diretamente em sua direção, ele levanta o braço e balança a mão, ficando com o braço estendido até que o professor vire-se para ele.

Também lembro que foi Lívia quem escreveu no quadro negro as palavras que estão sendo ensinadas pelo professor, a pedido dele, demonstrando mais uma vez um exemplo de prestígio diante de Igor e dos alunos. Conceição também lembra que a prática recorrente do reparo e da correção da produção do outro confere a este participante um *status* interacional maior, o que gera assimetria entre os interagentes (no caso, entre os alunos e em relação ao próprio professor) em sala de aula. Na sequência 2 podemos encontrar exemplos em que Lívia toma o turno para corrigir outros alunos, sem solicitação destes ou do professor.

45	Helena:	(chama o professor)
46	Igor:	(olha para ela)
47	Helena:	RESTAURANTE C-K-I-N-E-S
48	Igor:	(olhando para Helena) RESTAURANTE CHINA
49	Lívia:	(olhando para Igor) RESTAURANTE CHINA
50		(para Helena) <i>tu fez o sinal errado. tu fez K é H.</i>
51	Helena:	(olhando para Lívia) H
52	Igor:	(olhando para Lívia) <i>china</i> CHINA
53	Lívia:	(para Igor) <i>ela fez</i> (aponta para Helena) FAZER C-K-I-N-E-S é H
54	Igor:	(numerando) COMIDA CHINA, COMIDA ITALIANA,
55		RESTAURANTE ITALIANO <i>italiana</i> , RESTAURANTE
56		ÁRABE+ <i>árabe</i>
57	Helena:	SIM (acena com a cabeça, sinalizando que entendeu)

Fig. 2 – Sequência 2.

Na sequência acima, Helena chama o professor para lhe perguntar o sinal de “restaurante chinês”, e o faz utilizando o sinal RESTAURANTE e tenta fazer a datilologia da palavra “chinês” (sinalizando através do alfabeto manual cada letra da palavra, prática comum quando não se sabe aquele sinal). Porém, ela confunde o sinal da letra H com K – 1.47 (cuja configuração da mão é idêntica, mudando apenas o movimento). Tal confusão não impede o entendimento de Igor sobre o que se refere, que prontamente mostra o sinal a Helena (1.48). Entretanto, Lívia se mantém atenta à interação de Helena e Igor, repete o sinal ensinado por Igor (1.49), e depois corrige a colega (1.50). Helena aceita o reparo de Lívia e repete a letra “correta” (1.51), e depois Lívia explica para Igor a correção que fez de Helena (1.53). Igor parece novamente não importar-se com este detalhe, e segue exemplificando outros tipos de restaurantes (l. 54 a 56). Nesta sequência vemos mais uma vez o *status* privilegiado em que Lívia se encontra, o que é ratificado por professor e colegas, não apenas que possuem assimetria a ela em relação ao grau acadêmico (como na sequência 1 entre Lívia e Paula – 1.34 e 38), pois Helena é formada em Pedagogia, mas porque possui maior proficiência em LIBRAS do que os colegas ouvintes, e supostamente maior proficiência em LP do que colegas e professor (por cursas Letras, conforme imaginário popular).

Portanto, nas sequências 1 e 2, não encontramos a tríade IRA canônica predominantemente, e também não encontramos a prática do revozeamento, onde ocorre uma construção coletiva do conhecimento, mas temos uma sala de aula onde as participações estão abertas, porém prevalece a participação de poucos alunos com *status* de conhecimento considerado superior ao dos demais colegas. Um exemplo de IRA pode ser encontrado nas linhas 23 a 32, onde Igor ensina o sinal RESTAURANTE pela primeira vez (iniciação do professor para apresentação de conteúdo novo). Em seguida, um grupo de alunas atentas ao professor e mais próximas a ele, repetem o sinal do professor (resposta à iniciação feita por

Igor) e ele, simultaneamente, acena com a cabeça enquanto observa-as sinalizando, como aprovação à ação destas (avaliação positiva).

Ainda existe muito material registrado da aula observada, que poderão ser utilizados em futuros trabalhos, porém o que podemos adiantar são as ocorrências de reparos e correções realizados por Lívia e as sequências IRA em que Igor apresenta novo léxico em LIBRAS e os alunos tentam copiá-lo.

7. Conclusão

Neste artigo, tentei demonstrar como ocorre a interação face a face em um contexto de sala de aula ainda pouco investigado na Sociolinguística Interacional, com alternância de códigos de modalidades diferentes (como uma língua oral-auditiva e uma língua visuo-espacial), entre indivíduos bilíngues em Português e LIBRAS, como Igor (surdo) e Lívia (ouvinte) e aprendizes de uma segunda língua. Em busca de observar seqüências de turnos como IRA e revozeamento em um contexto diferente de sala de aula, encontramos outros tipos de seqüências de turnos, onde um aluno possui um alto grau de prestígio diante dos colegas e professor, e assume o papel de reparar e corrigir seus colegas de aula. A participação dos alunos na interação em sala de aula é estimulada por muitos estudos, porém, quando essa prática é democrática e possibilita a construção conjunta de conhecimento, e não apenas a transferência de interlocutores da famosa tríade IRA, como parece ocorrer na sala de aula investigada.

Tirar conclusões sobre as conseqüências dessas práticas no contexto analisado ainda é prematuro, mas deixo registrado esse contexto peculiar de interação, muito rico e interessante para futuras análises.

Referências

- BOTELHO, P. *Segredos e silêncios na Educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 144p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, 2004. 2 v.
- CONCEIÇÃO, L. E. D., SCHULZ, L., & GARCEZ, P. M. (2005). *O revozeamento no discurso da escola pública cidadã*. Paper presented at the Intercâmbio, São Paulo.
- GABBIANI (2005) *Escuela, lenguaje y poder*. (2005) 2ª ed. Departamento de publicaciones. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- GARCEZ, P.M.; OSTERMANN, A.C. (2002) Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2ª edição ampliada.
- GARCEZ, P. M. (2006). *A organização da fala-em-interação na sala de aula de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. *Calidoscópio*, 4(1), 66-80.
- GESSER, A. (2006) *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua de sinais*. Tese de doutorado. UNICAMP, São Paulo.
- LIMA, M. S. C. *Surdez, bilingüismo, inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL – UNICAMP, 2004.
- McCLEARY, L.; VIOTTI, E. (2007). Transcrição de dados de uma língua de sinais: Um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira. In: SALLES, H. (Ed.) *Bilingüismo e surdez: Questões lingüísticas e educacionais*. Goiânia, GO: Cãnone Editorial.



Anais do IX Encontro do CELSUL
Palhoça, SC, out. 2010
Universidade do Sul de Santa Catarina

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.M.; A expressividade na língua de sinais. In: STROBEL, K. (Org.) *Surdez: abordagem geral*. Curitiba: APTA/FENEIS, 1995.

SACKS, O. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 205 p.