



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem

DANIELA DA SILVA MENALI

CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DISCURSIVO DE
UMA PROFESSORA SURDA BILÍNGUE

CAMPINAS
2009



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem

DANIELA DA SILVA MENALI

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO
DISCURSIVO DE UMA PROFESSORA SURDA BILÍNGUE**

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de 'Licenciada em Letras – Português'

Orientador: Prof^a Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

CAMPINAS
2009

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Cleuza e Emílio e ao meu namorado, Ricardo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Terezinha de Jesus Machado Maher pelas discussões que clarearam e ampliaram minha perspectiva em relação ao assunto de minha pesquisa; à Prof.^a Dr.^a Ivani Rodrigues Silva pelo total apoio; à coordenadora do Centro, ambiente de minha investigação, que abriu as portas do mesmo para as minhas observações; aos professores ouvintes e surdo e às crianças surdas desse mesmo Centro pelas valiosas contribuições; às minhas amigas Juliana C. Fernandes Pereira e Amanda M. Giacomini que me deram força nos momentos difíceis de desenvolvimento da pesquisa; ao meu namorado Ricardo Roberto por estar sempre ao meu lado, pelas palavras de carinho e por estar a todo instante disposto a me ajudar; à minha mãe e à toda minha família pela compreensão da importância deste trabalho para mim e pelos momentos que fizeram silêncio a fim de não atrapalhar a minha concentração durante a realização desta monografia.

EPÍGRAFE

A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos 'certezas' que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade, no entanto, nos força a ter que sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige.

Maher, 2007, p. 91.

RESUMO

A presente monografia tem por objetivo refletir sobre o comportamento discursivo do sujeito bilíngue. Mais precisamente, pretende-se tentar desmistificar a ideia de que a mudança/alternância de código (*codeswitching*) evidencia um déficit de linguagem. O meu intento é fornecer evidências que possam ajudar a desfazer essa ideia equivocada, demonstrando que a alternância de línguas em contexto de bilinguismo representa um recurso discursivo produtivo que pode ser utilizado de diversas formas, tais como, para que o bilíngue possa se fazer entender mais claramente, solicitar esclarecimento, reasseverar sua identidade, etc. Para tanto, descrevo e discuto os resultados de um estudo qualitativo no qual observei o comportamento de uma professora surda, que, atuando em um ambiente de apoio pedagógico de uma universidade pública paulista, faz uso da LIBRAS e do português durante suas aulas.

Com base na análise dos dados realizada no estudo em questão, pretende-se chamar a atenção para o fato de que, em contexto de surdez estudado, o conceito de *codeswitching* não é suficiente para explicar o comportamento discursivo do sujeito bilíngue nele inserido. Além da possibilidade de uso alternado do português e da língua de sinais, há que se considerar, também, a possibilidade de uso simultâneo dessas línguas – fenômeno provisoriamente aqui denominado *codeconcurrency* -, uso esse possibilitado pelo fato de se tratar de línguas de modalidades diferentes em interação (modalidade oral-auditiva e modalidade espaço-visual).

A expectativa é que esta monografia possa contribuir para uma maior compreensão do funcionamento discursivo de professores e alunos surdos em sala de aula.

Palavras-chave: bilinguismo em contexto de surdez estudado; funcionamento discursivo do professor surdo bilíngue; *codeswitching* e *codeconcurrency*.

ABSTRACT

The present paper aims at reflecting upon the discursive behavior of bilingual individuals. More precisely, my intention is to try to demystify the idea that codeswitching reveals linguistic deficit. It is my objective to provide evidence that can help minimize such bias by showing that the alternation of languages in bilingual contexts is a productive discursive resource that can be used in various forms, such as, to make bilinguals understood more clearly, to ask for clarification, to reassert their identities and so on. In order to do so, a qualitative study evolving the discursive behavior of a deaf teacher will be discussed. This teacher, who works in a pedagogical support classroom located in a public university in the State of São Paulo, makes use of Brazilian Sign Language (LIBRAS) and Portuguese during her classes.

Taking into account the analyzed data, attention is called to the fact that the concept of codeswitching is not enough to explain the discursive behavior of bilinguals in deaf contexts. Besides the possibility of making alternate use of Portuguese and LIBRAS, one must also take into consideration the possibility of simultaneous use of both languages – a phenomenon temporarily here named *codeconcurrency*. Such behavior is made possible due to the fact that the languages at stake are used in different modalities (oral-auditive and space-visual modalities)

It is hoped that this paper might contribute to increase our understanding of the discursive behavior of deaf teachers and students in the classroom.

Key words: bilingualism in deaf contexts; discursive behavior of deaf bilingual teachers; codeswitching and codeconcurrency

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
1.1 A História da Educação dos Surdos	10
1.2 A Escola Inclusiva Brasileira	13
1.3 A Sala de Recurso e o Ambiente de Apoio Pedagógico	15
2. QUADRO TEÓRICO	19
2.1 O Comportamento Discursivo do Sujeito Bilíngue.....	21
2.2 A Mudança de Códigos: uma Característica dos Sujeitos Bilíngues.....	22
3. OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA	26
4. O CONTEXTO DE PESQUISA	27
4.1 A Instituição que Ambienta a Pesquisa	27
4.2 O Ambiente de Apoio Pedagógico Investigado	28
4.3 A Professora: Sujeito de Pesquisa	29
5. METODOLOGIA DE TRABALHO	31
5.1 A Pesquisa Etnográfica.....	31
5.2 Procedimentos Metodológicos	32
6. ANÁLISE DE DADOS	35
6.1 Recorte I	36
6.2 Recorte II.....	41
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
9. ANEXOS	49

1. INTRODUÇÃO

A presente monografia tem por objetivo estudar o comportamento discursivo de uma professora surda bilíngue que atua em um ambiente de apoio pedagógico pertencente à um Centro e/ou Instituição de uma universidade pública do interior de São Paulo. Neste local, o apoio em questão é oferecido a algumas crianças surdas da rede inclusiva estadual e municipal de educação. Essa professora faz uso tanto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) quanto da Língua Portuguesa do Brasil na interação com crianças que têm idade entre nove e treze anos.

Como a professora é proficiente em duas línguas e está inserida em uma proposta educacional bilíngue, parto do pressuposto de que ela pode, em alguns momentos, alternar o uso de Libras e da Língua Portuguesa em situações em que, à princípio, uma delas deveria ser a única língua utilizada. Ou seja, pode ocorrer de ela estar se comunicando em LIBRAS e passar a se comunicar em português ou recorrer a algumas expressões do português ou vice-versa. Deste modo, pretendo focalizar as manifestações de alternância de códigos (*codeswitching*) no discurso dessa professora e analisar quando e porque essas ocorrem.

Existem estudiosos do campo do bilinguismo que consideram a mudança de código um comportamento resultante de um déficit comunicativo, porque para eles tal estratégia demonstra que os falantes não possuem domínio completo/ total das línguas em jogo. Para autores como, por exemplo, Bloomfield e Halliday (1989, *apud* MAHER, 2007), as misturas ou alternâncias de línguas que se evidenciam no falar bilíngue seria um comportamento linguístico/discursivo a ser evitado, já que acreditam no mito do *bilinguismo perfeito*. Contudo, mais recentemente, essa noção de bilinguismo que advoga a necessidade de que os falantes mantenham suas línguas bem separadas, que não façam uso alternado das mesmas em um mesmo domínio comunicativo e que os falantes bilíngues tenham o mesmo grau de proficiência nas duas línguas tem sido questionada por ser um conceito idealizado. Com base nos estudos de Grosjean (1982), Mello (1999) e Maher (2007) contra-argumentarei que dificilmente um falante bilíngue, quando em interação com

outros sujeitos bilíngues, fará uso, única e exclusivamente, de apenas uma das línguas do seu repertório verbal: com frequência, ele lançará mão de recursos de ambas as línguas para atingir seus objetivos comunicativos.

Antes de descrever o contexto da pesquisa aqui relatada, de me deter mais pormenorizadamente nas questões teóricas que embasam esse trabalho, de analisar os dados coletados e de tecer minhas considerações finais, faz-se necessário historicizar brevemente a educação de surdos até o momento em que a escola inclusiva se colocou em cena e que, posteriormente, por consequência de insucessos da proposta de inclusão oriundos do aumento do fracasso escolar, viabilizou a implantação das salas de recursos.

1.1 A História da Educação dos Surdos

Não é de hoje que a pessoa surda tem sido vista como *deficiente*. Durante séculos esta representação tem se manifestado com diferentes níveis de intensidade. Até o século XVII, o surdo era considerado incapaz de exercer cidadania. Essa ideia ficou estabelecida porque se acreditava que a capacidade cognitiva das pessoas estava diretamente ligada à produção da fala, à oralidade. Nesse contexto havia também uma negação da capacidade de discernimento da pessoa surda, uma vez que o surdo era visto como alguém incapaz de exercer seus direitos civis como, por exemplo, casar-se ou de ter direito à herança.

Em meados do século XVIII, a representação do surdo, conforme Sacks (1990, p. 27), era a seguinte:

A situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e, portanto, mudos, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados (...) privados de alfabetização e instrução, de todo conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes a beira da miséria, considerados pela lei, pela sociedade um pouco mais do que imbecis.

Essa condição lamentável, expressa por Sacks, à qual os surdos estavam submetidos, começou a sofrer uma mudança sutil devido à preocupação de um abade chamado Charles-

Michel de L'Épée (1712 – 1789), responsável pela instituição da primeira escola pública de surdos.¹

Conforme Silva (2006, p. 88), L'Épée fundou essa escola em Paris no ano de 1755 e sua proposta de trabalho era baseada no uso sistemático de sinais manuais. O religioso criou uma linguagem artificial que tinha como base o francês falado e a língua de sinais utilizada pelos surdos de Paris. O abade tinha como objetivo a evangelização e valorizava o ensino de surdos que não tinham boas condições financeiras.

Em 1878, a idéia que se tinha acerca da surdez se modificou um pouco devido às idéias discutidas no *I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos*, realizado naquele ano em Paris.² O evento destacou o papel da família na integração social do sujeito surdo e possibilitou alguns ganhos civis para os surdos, tirando-os da marginalidade social. Entretanto, em 1881, com o *II Congresso Internacional de Milão*,³ a discussão sobre a integração escolar e social na surdez consolidou a orientação oralista, que se torna, então, dominante. Por conseguinte, a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização: os professores surdos foram expulsos das escolas, a comunidade surda foi excluída da política das instituições de ensino e a língua de sinais foi banida, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral. Durante praticamente um século essa abordagem não foi refutada. É preciso acrescentar que nessa época pregava-se, ainda, a medicalização da surdez por meio do uso de próteses auditivas, já que se acreditava que os sinais não permitiam pensamentos abstratos.

Há, assim, um fortalecimento do oralismo no mundo todo por um longo período e, no Brasil, até aproximadamente 1970.

Souza (1998, p. 4) vai dizer que para o oralismo, a linguagem é “um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação

1 No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada em 1856 por E. Huel, um educador francês, no governo de D. Pedro II - a escola foi posteriormente denominada Instituto Nacional de Surdos – INES – (CICCONE, 1990; FERREIRA-BRITO, 1993 apud SILVA 2006, p. 88)

2 Em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução dos Surdos-Mudos aprovou uma resolução considerando que só a instrução oral poderia incorporar o surdo na sociedade e que o método articulatório, que inclui a leitura labial, devia ser preferido a todos os outros.

(Disponível: http://www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/historia_educacao_surdos/texto59.pdf com acesso em: 01/10/2009)

3 No II Congresso Internacional de Ensino de Surdos-Mudos, mais conhecido como o Congresso de Milão, realizado em 1880 na Itália, foi oficialmente proibido o uso de sinais no contexto educacional de pessoas surdas e estabelecido o método oral como o mais eficaz para a reabilitação do surdo.

mais importante. Gestos ou sinais, não importa de que natureza fossem, eram considerados acessórios, dependentes da fala e/ ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico”. Para a autora, o oralismo defende essencialmente a supremacia da voz.

Apesar de a concentração do método oralista na educação ser absolutamente predominante, o resultado não foi o esperado, pois somente uma pequena parte desse contingente de alunos era capaz de desenvolver uma fala compreensível ou não se deparar com o fracasso escolar.

Na segunda metade do século XX, Stokoe, um estudioso que pesquisou a língua de sinais americana, passou a considerar as línguas de sinais como línguas naturais.⁴ Sua pesquisa foi o estopim para dezenas de outras pesquisas neste campo, que contribuíram para uma maior valorização das línguas de sinais de diversos países, inclusive para a brasileira. Esse fato vai refletir, posteriormente, na legislação do país, que passa a reconhecer a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda.⁵ Ela vai refletir também em discussões de propostas de ensino voltadas especialmente para surdos (escolas especiais), em propostas bilíngues de educação e, atualmente, no ensino dito *inclusivo*.

Um outro grande marco para as pessoas surdas foi a Declaração de Salamanca em 1994. Nesse documento, lê-se:

Reuniram-se em Salamanca, Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais, com o objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de política necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. A Conferência, organizada pelo Governo espanhol, em cooperação com a UNESCO, reuniu altos funcionários de educação, administradores, responsáveis por políticas e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e de

4 Considerada natural porque surge espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido a sua estrutura, permite a expressão de qualquer conceito e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano. (Informação fornecida por um professor de LIBRAS em comunicação pessoal).

5 Refiro-me à LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Art. 1º: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Disponível em: <http://www.libras.org.br/leilibras.php> com acesso em 01/10/2009).

organismos especializados, além de outras organizações governamentais, organizações não-governamentais e entidades patrocinadoras. A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, de princípios, política e prática das necessidades educativas especiais, e uma Linha de Ação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa”.

A Declaração de Salamanca é considerada referência mundial para o processo de inclusão, cuja base de sustentação é a crença de que a diversidade é parte da natureza humana e por isso a escola, para ser mais ética e democrática, deve educar considerando, tolerando e, acima de tudo, respeitando a pessoa que é diferente.

1.2 A Escola Inclusiva Brasileira

A proposta de educação inclusiva brasileira corrobora os princípios da Declaração de Salamanca, já que pretende promover o reconhecimento da diversidade e heterogeneidade, além de ampliar a aceitação e o respeito das inúmeras diferenças presentes na coletividade. Em outras palavras, sua ideia norteadora é fazer coexistirem no sistema de ensino alunos ditos “normais” e alunos com necessidades especiais, com o intuito de eliminar preconceitos que expressam a ideia de que esses últimos são incapazes de aprender.

Considera-se que a inclusão escolar tem fundamental importância no que diz respeito à igualdade dos direitos e oportunidades para todos sem exceção. Arnal e Mori (2009) apontam que o embasamento para a criação desta proposta começou com a Constituição Federal que prescreveu que a dignidade, os direitos individuais e coletivos deveriam ser garantidos por lei. Ainda consoante as autoras mencionadas, estes direitos “impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar as políticas de inclusão como um direito público para que as pessoas com necessidades especiais tenham a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade”

Mas, muitos especialistas em inclusão, como Souza (2001), afirmam que a escola, organizada como está, produz, na verdade, a exclusão do aluno surdo. O espaço escolar não está adequado para o sucesso da proposta de inclusão, uma vez que os professores não estão preparados para receber esses alunos e os conteúdos curriculares são tantos e tão fechados que tornam alunos, professores e pais reféns de um programa que pouco espaço abre para o talento das crianças surdas e das demais, inclusive.

Acerca dos obstáculos que existem no ensino inclusivo Marta (2007, p. 30) comenta o seguinte:

Na escola muitas coisas precisam ser repensadas, desde o planejamento das aulas, sua organização especial e até a avaliação. Muitos professores precisam mudar sua postura e aceitar o aluno portador de necessidades especiais, acreditando nele e em seu potencial, não aceitá-lo apenas porque existe uma lei que lhe garante o direito de ser incluído, porém percebendo que a socialização com outros alunos pode enriquecer as experiências de todo o grupo.

Além disso, no que concerne especificamente aos alunos surdos, é preciso considerar que esses, ao ingressarem na escola regular inclusiva, enfrentam seu maior problema: a barreira da comunicação. Para transpô-la, necessitam de intérpretes ou que os professores saibam LIBRAS.

Segundo Marta (2007, p. 30), para que a escola inclusiva possa se tornar eficaz e possa incluir o aluno surdo com responsabilidade, o Ministério da Educação “deve investir em ações concretas que possibilitem a essas crianças o aprendizado”. Ela diz também (op. cit.), que a construção do conhecimento deve se pautar em “uma reformulação do universo escolar como um todo, desde o espaço físico, da dinâmica de sala de aula, passando pelo currículo, pelas formas e critérios de avaliação”. Além dessas novas políticas e práticas educacionais, é necessário que haja um respeito à diversidade, pois como discute Maher (2007, p. 68):

(...) sem, de fato, entender o diferente em sua complexidade, não conseguiremos criar provimentos para acomodá-lo, acolhê-lo, de forma respeitosa na escola. Não conseguiremos ir além do mero reconhecimento de sua existência, da mera ‘tolerância’ para com ele (aspas da autora).

No momento, infelizmente, a escola brasileira parece estar longe de cumprir esse papel. O fracasso escolar das crianças surdas ainda prevalece e como medida paliativa, o governo recorreu às chamadas “salas de recursos”.

1.3 A Sala de Recurso e o Ambiente de Apoio Pedagógico

De acordo com o Ministério de Educação (BRASIL, 1999, p. 25) a sala de recursos é

(...) um espaço educacional integrado aos demais ambientes da escola destinado a complementar ou suplementar as atividades escolares dos alunos matriculados em classes comuns prioritariamente da unidade escolar onde as salas de recursos estiverem instaladas.

A sala de recurso é, portanto, um instrumento de apoio à escola regular sugerido pelo MEC com o intuito de auxiliar e complementar a proposta de educação inclusiva. Sabe-se que o advento da escola inclusiva trouxe um grande desafio aos agentes da educação que é o de garantir a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, os conteúdos básicos da escolarização. Assim, a sala de recursos surgiu como uma necessidade, uma vez que a sala de aula convencional não conseguiria atender com eficácia as metas educativas em um grupo tão heterogêneo. Esta sala deve ser regida por um professor devidamente habilitado na área de Educação Especial e deve atender os alunos em horários programados de acordo com a necessidade dos mesmos em um período diferente ao da sala de aula comum.

Segundo Silva (2003), a sala de recurso é uma ambiente que conta com materiais e equipamentos especiais, na qual o professor especializado, fixo na escola, auxilia os alunos em conteúdos específicos da sala de aula, de modo que eles possam acompanhar as aulas. Na maioria dos locais esse profissional também presta atendimento aos professores das classes comuns, aos demais profissionais da escola e à família dos alunos.

Segundo Marta (2007, p. 30) os professores destas salas têm um papel importante no que concerne ao desenvolvimento dos alunos, já que eles têm

(...) um papel fundamental no sentido de melhorar o desempenho escolar do aluno e assegurar sua inclusão no ensino regular. O educador não é aquele que ensina, mas sim, aquele que dá condições ao aluno de se desenvolver e aprender. Ele constrói o conhecimento em parceria com os alunos. O vínculo afetivo facilitará a ação nas situações de aprendizagem.

Diante desta discussão é preciso que se pergunte: será que essa alternativa pode contribuir para incluir efetivamente esses escolares com necessidades educacionais especiais em sua série regular? Poderá essa alternativa contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e social dos educandos? Será que esta sala está promovendo situações de aprendizagem de acordo com as práticas educativas?

O que se sabe até então é que a escola inclusiva e, por consequência, as salas de recursos estão em fase de adaptação. Existe uma série de problemas estruturais na escola, que incluem a falta de preparação dos professores de um modo geral para receber e ensinar esses alunos que foram incluídos. No caso dos alunos surdos, sabemos que o maior problema é a comunicação, uma vez que a maioria dos professores desconhece sua língua oficial: a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Além disso, muitas escolas não possuem intérpretes e este fato acarreta ao aluno com surdez severa e profunda⁶ um grande comprometimento de seu aprendizado. Quanto aos surdos leves ou moderados, apesar de também terem seu desenvolvimento escolar comprometido sem o intermédio da LIBRAS, talvez consigam captar algumas informações por meio da leitura orofacial ou através da audição amplificada pelo uso de aparelhos auditivos.

Apesar de haver tantas coisas que precisam ser melhoradas dentro da proposta de escola inclusiva, a sala de recurso pode colaborar para o desenvolvimento intelectual dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista que o número de alunos com que se trabalha dentro destas salas é reduzido e há a possibilidade de explicar o conteúdo visto em sala de aula com mais clareza, uma vez que o mesmo pode ser trabalhado em LIBRAS devido a presença do intérprete. Para tanto, o professor deve planejar as aulas e promover

6 Essa classificação é baseada na média dos limiares das frequências de 500, 1000 e 2000 Hz (SILMAN & SILVERMAN, 1991 apud SILVA ET AL. (orgs), 2003, p.36-37). Com base nesse cálculo, devem-se comparar os resultados com os descritos a seguir: Normal: até 25 dB; Leve: de 20 a 40 dB; Moderada: de 41 a 55 dB; Moderadamente severa: de 56 a 70 dB; Severa: de 71 a 90 dB e Profunda: maior que 91 dB

situações de aprendizagem relevantes levando em consideração a vida, a necessidade e o interesse destes alunos.

Também para Arnal e Mori (2009, p. 03), o objetivo da sala de recursos é ajudar o aluno na superação de suas necessidades básicas de aprendizagem. Todavia, as autoras dizem que a sala de recursos

(...) só pode ser considerada instrumento de inclusão se a ação pedagógica acontecer conforme foi apresentada no contexto legal, ou seja, desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular. O fato de a criança estar na escola regular e conviver com o outro não é suficiente para suprir as necessidades educacionais dos alunos especiais. A aprendizagem é o elemento essencial para garantir a inclusão.

Acredito que se as práticas educacionais dentro da sala de recursos passarem a ser efetivadas conforme define a legislação, certamente será uma contribuição importante para inclusão. O problema, concordando com Arnal e Mori (2009), está na ausência de avaliação e acompanhamento da implantação das propostas de inclusão. O que se vê por hora, são professores trabalhando praticamente sozinhos e com uma formação que está aquém da tarefa a ser desempenhada.

Como forma alternativa às salas de recurso, é sabido que algumas entidades vêm fazendo intervenções no sentido de prestar assistência pedagógica a alunos surdos inseridos em escolas inclusivas. Esse é o caso de uma universidade pública paulista que instituiu em um de seus Centros, um ambiente de apoio pedagógico para alunos com necessidades especiais, particularmente alunos surdos, cegos e de baixa visão. E é justamente esse ambiente o local onde se desenvolveu a pesquisa relatada nessa monografia.

Neste ambiente, o objetivo se diferencia daquele preconizado para a sala de recursos, porque, enquanto nessa última tem-se como meta aprimorar conteúdos pontuais referentes às disciplinas obrigatórias desenvolvidas na escola, o ambiente de apoio pedagógico aqui focalizado tem em vista desenvolver as competências e habilidades dos alunos de uma perspectiva mais ampla, levando-os a refletir sobre a realidade por eles vivida. Esse é um projeto que almeja, não apenas levar o aluno a compreender aqueles conceitos que são

muitas vezes difíceis de serem compreendidos na escola regular, mas, sobretudo, levar o aluno a se apropriar dos mesmos de forma significativa. À guisa de exemplo: é objetivo desse projeto, não apenas alfabetizar o aluno surdo, mas fazer com que o letramento, isto é, as práticas sociais de leitura e escrita adquiram, efetivamente, sentido para eles.

Antes de descrever, mais detalhadamente o contexto que serviu de base para esta monografia (ver seção 4, mais adiante), discuto, a seguir, os referenciais teóricos acerca do bilinguismo, da mudança de código e do comportamento bilíngue.

2. QUADRO TEÓRICO

O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se a capacidade de fazer uso de mais de uma língua.

Maher. 2007, p. 79.

O sujeito bilíngue tem como característica fazer um uso significativo de duas línguas e este uso depende do tipo de interação que se estabelece entre os falantes, ou seja, depende do discurso em questão e para quem se dirige tal discurso. Em outras palavras, como apontado por Makey (1972, p. 570), “bilinguismo não é um fenômeno da língua, é uma característica de seu uso. Não é um elemento do código, mas da mensagem. Não pertence ao domínio da língua, mas ao da fala”.

Segundo Lima (2004, p.80), o termo *bilinguismo* aparece na literatura sob diversas acepções. Vejamos o que ela levantou sobre este termo:

A guisa de exemplo, psicólogos e psicolinguistas, levando em conta o critério da origem, consideram bilíngues as crianças que falam duas línguas desde a infância. Já os linguístas, ancoram suas definições na competência linguística dos bilíngues, na forma como o sujeito domina as duas línguas. Diferentemente, sociólogos e sociolinguístas estão interessados no que o sujeito faz com a(s) língua(s), para que são usadas, ou ainda, podem ser usadas; eles definem bilinguismo tendo por base a função que a linguagem desempenha para o bilíngue ou para a sociedade bilíngue. E, por fim, sociólogos e psicólogos sociais enfatizam a forma segundo a qual o falante e as pessoas com as quais ele interage reagem às duas línguas. Definem o bilinguismo em termos de atitude.

Ancoro-me, neste trabalho, nos estudos de Maher (2007) e também nos de Grosjean (1982) sobre o bilinguismo.

É sabido que há ainda a visão idealizada de teóricos como Bloomfield e Halliday (1989 *apud* MAHER, 2007, p. 72) que separa totalmente as línguas e a qual entende o indivíduo bilíngue como sendo aquele que fala duas línguas e que tem sobre elas controle equivalente ao dos falantes nativos em todos os seus domínios linguísticos e sociais sem apresentarem interferências de uma língua sobre a outra, ou mudanças não controladas de uma para a outra (cf. MAHER, 1996; MAHER, 2007; FAVORITO, 2006). Esta concepção se configura como um dos mitos do bilinguismo e que não confere com os estudos de Grosjean (1982) e Maher (1996, 2007). Para essa última autora, o universo no qual o sujeito bilíngue transita

não é estável, fixo e nem, tampouco, equilibrado. Quer dizer, há nele **movimento**, o que significa dizer que as competências de sujeitos bilíngues variam de acordo com gênero/tipo de discurso, ficando ora mais, ora menos distantes da competência comumente exibida por sujeitos monolíngues (MAHER, 1996, p. 57) (grifos da autora).

Frequentemente, encontramos uma visão idealizada do indivíduo bilíngue que toma por parâmetro, na avaliação de sua competência, os falantes nativos das línguas de seu repertório verbal. Essa visão não procede, pois, segundo argumenta Maher (2007, p. 72), quando se considera “o conjunto de falantes nativos de uma determinada língua sempre encontramos uma variedade imensa de comportamentos linguísticos, a depender da procedência, da faixa etária, do gênero, da ocupação, do nível de escolarização etc”. Por detrás desta definição está a noção errônea de que “o sujeito bilíngue seria a somatória ‘perfeita’ de dois monolíngues igualmente ‘perfeitos’”.

Grosjean também salienta que o bilíngue não deve ser concebido como produto da adição de competências equivalentes às dos falantes monolíngues.

Quanto á ideia que concebe o sujeito bilíngue como alguém que funciona nas duas línguas sem apresentar interferência de uma língua na outra, essa ideia também se mostra não pertinente. De acordo com Maher (2007, p. 74), assim como de acordo com Grosjean (1982), o funcionamento discursivo do sujeito bilíngue “prevê a utilização da mudança de código (*codeswitching*)”.

Para que o fenômeno do bilinguismo fique mais claro é necessário ver outros conceitos que remetem a este fenômeno tais como: o comportamento discursivo do sujeito bilíngue e o *codeswitching*.

2.1 O Comportamento Discursivo do Sujeito Bilíngue

O comportamento discursivo de um bilíngue depende do contexto de interação em que estão inseridos. Em relação a este fato Mello (1999, p. 17) afirma o seguinte:

As línguas são usadas, pelo bilíngue, de maneira isolada, alternada ou mesclada, dependendo da situação, do tema da conversação, dos participantes do evento de fala e da intenção do falante em comunicar sua mensagem. O falar bilíngue está, pois, diretamente relacionado ao contexto sociopsicolinguístico no qual transcorre a interação verbal.

Grosjean (1982, p. 204) também vai advogar que a opção pelo uso de uma das línguas depende de vários fatores. Cito agora alguns deles que podem acarretar em mudança de código: as pessoas envolvidas e o grau de proficiência delas, a preferência que elas têm pelas línguas (isso reflete um estar mais à vontade, que indica a existência de graus de competência diferenciados, ainda que esta diferenciação não seja tão acentuada), a idade, o sexo; a situação também pode influenciar dependendo do local da interação e do grau de formalidade; o conteúdo do discurso, a saber: o tópico, o tipo de vocabulário e a função da interação – comunicar uma informação, excluir ou aproximar uma pessoa da conversa, solicitar algo etc.

Segundo o autor, essa escolha é inconsciente, pois o bilíngue, em face das diferentes situações, não se detém para perguntar qual língua deve ser usada com esta ou aquela pessoa em um determinado momento. Ao contrário, o bilíngue, quando fala, não reflete sobre os fatores sociopsicolinguísticos que envolvem o ato de fala e que influenciam a sua escolha.

No que se refere ao mito que cerca o bilinguismo ele diz que “bilíngues verdadeiros” são inexistentes. Essa afirmação rebate a citação de Thiery (1978, *apud* GROSJEAN, 1982, p. 232), a qual diz “um bilíngue verdadeiro é alguém que pode passar por membro de duas

comunidades linguísticas do mesmo nível social e cultural”. A idéia de bilíngue transmitida por esse teórico é irreal, pois o tipo de bilíngue entendido por ele é aquele indivíduo que é igualmente fluente em todas as situações linguísticas, em ambas as línguas, não manifesta quaisquer interferências quando interage verbalmente com monolíngues.

O comportamento bilíngue deve ser entendido a partir do momento em que duas ou mais línguas estão em contato no mesmo indivíduo e esse fenômeno, conforme Mello (1999, p. 27), deve ser examinado segundo um continuum situacional.

De acordo com Grosjean (op. cit.), a desativação total de uma língua raramente acontece e isso é comprovado pelas interferências de uma língua na outra.

O autor aponta que, em geral, o bilíngue escolhe uma língua base para ser usada na interação verbal, porém nem sempre essa é a única língua usada durante a conversação. Pode ocorrer que a outra língua (do bilíngue) seja trazida para a interação de várias maneiras e uma dessas maneiras é a **mudança de código** (*codeswitching*), cuja explicitação apresento na subseção que se segue.

2.2 A Mudança de Código: uma Característica dos Sujeitos Bilíngues

Como ressalta Grosjean (1982), a mudança de código, ou seja, a alternância de línguas em um mesmo enunciado é um dos aspectos mais interessantes do bilinguismo, pois revela o fato de que duas ou mais línguas estão em contato no discurso de um mesmo sujeito. Para se compreender esse fenômeno, Grosjean sugere que seja analisado o comportamento linguístico dos bilíngues levando-se em conta um continuum situacional em cujas extremidades localizam-se as formas de fala monolíngue e bilíngue.

Conforme Lima (2004, p. 98), quando um sujeito se defronta com duas línguas que usa eventualmente, pode acontecer que elas se mesquem em seu discurso e que, desta forma, ele produza enunciados bilíngues.

Para Downes (1984, *apud* Lima, 2004, p. 100), o *codeswitching* diz respeito à justaposição, dentro de um mesmo enunciado, de mudanças de passagens de fala pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos. Deste modo, a alternância de código surge geralmente na forma de duas sentenças seguidas, ou quando o falante faz uso de uma segunda língua, quer para reiterar sua mensagem, quer para

persuadir alguém, quer para responder à afirmação de um outro indivíduo, quer para se fazer melhor compreendido etc.

Grosjean (1982) aponta que a seleção entre as alternativas linguísticas realizadas pelos falantes bilíngues, imersos em uma interação comunicativa, é inconsciente e automática. Nesta perspectiva, o autor enfatiza que o bilíngue, cotidianamente, realiza suas atividades sem consciência dos muitos fatores psicológicos e sociolinguísticos que interagem dentro de fórmulas complexas que auxiliam a deflagrar a escolha de uma língua sobre a outra.

Este processo se configura então como uma estratégia do sujeito bilíngue para adequar seus enunciados de acordo com os mais diferentes interlocutores, tópicos de conversação e situações discursivas. Dito de outro modo trata-se de uma estratégia discursiva-pragmática.

Ao interagir com outros bilíngues, o indivíduo pode passar de uma língua para outra, inserindo uma palavra, uma frase ou uma sentença na enunciação.

Grosjean (1982, p. 204) retrata que a **mudança de código** (*codeswitching*) pode ser entendida como um recurso expressivo da linguagem. Trata-se de uma maneira sutil, mas significativa de expressar sentimentos, emoções, grau de envolvimento com os participantes ou com o tópico da conversação.

O autor afirma que as atitudes e os sentimentos dos sujeitos em relação ao bilinguismo e à mudança de código podem, sem dúvida, interferir no comportamento linguístico dos bilíngues, levando-os a por em ação seus diferentes modos de fala. A partir do momento em que elementos de uma língua são inseridos na outra ao longo de um mesmo evento comunicativo, quebra-se a expectativa de que uma única língua será usada naquele instante, causando reações diversas. Nessa ótica, alguns teóricos acreditam, segundo as palavras de Lima (2004, p. 178) que a alternância de línguas:

É uma forma de fala confusa, uma mescla agramatical de línguas, e que resulta da falta de competência, ou ainda, do uso inapropriado das línguas em contato; já outros, como um símbolo identitário étnico ou como uma maneira legítima de conversa informal”.

Para Maher (2007, p. 75), “um ‘bom’ bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto. O *codeswitching* não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilingüismo”.

Sobre as mudanças de código Maher aponta que elas são, para o bilíngue:

(...) recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica etc. Não se trata, portanto, de um déficit, mas de um recurso discursivo sofisticado com que somente bilíngues podem contar. E é por isso que eles geralmente se sentem mais à vontade na companhia de outros bilíngues: na interação com monolíngues, não podem lançar mão de todas as habilidades comunicativas que têm à sua disposição. Sendo assim, não há porque ‘problematizar’ um aspecto do desempenho do sujeito bilíngue que, dizem os dados empíricos, é constitutivo do seu discurso, é uma de suas riquezas e especificidades. (MAHER, 2007, p. 75)

Os estudos de Zentella (1981) também foram muito importantes para a área do bilinguismo, ou melhor, do comportamento bilíngue. A autora verifica que há múltiplas variedades na performance linguística de professores e estudantes em salas de aula bilíngue. De acordo com sua pesquisa, ela aponta que o que pode configurar essas variações são: a proficiência e preferência do professor, a questão de segurança linguística, a personalidade deles e o estilo de cada um ensinar, que pode ser mais formal ou informal. Zentella conclui que estes professores também podem ser forçados ao *codeswitching* devido a alguma dificuldade de entendimento de um aluno acerca de algum conteúdo em específico, principalmente se ele for monolíngue, tendo como finalidade a instrução do mesmo.

É por meio das categorias de análise encontradas em Zentella e Grosjean que busco trazer algumas reflexões em relação à mudança de código no contexto pesquisado. A princípio, observei a proficiência e preferência linguística do professor, a personalidade dele e o estilo de ensinar e também atentei para seus interlocutores. Toda essa observação comento mais adiante. Por hora, tendo discorrido sobre a sustentação teórica desta monografia, descrevo o contexto onde a pesquisa será realizada e, após esta explicitação, sigo para a metodologia e análise, propriamente dita, dos dados.

É importante frisar que, como se vê, há muita reflexão teórica em torno das funções do *codeswitching* em contexto de bilinguismo. Ocorre que, na busca bibliográfica que fiz, não

encontrei nenhum relato sobre o fenômeno em contexto de surdez, objeto de reflexão da pesquisa que serviu de base para esta monografia.

.

3. OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo da pesquisa aqui relatada é investigar o comportamento discursivo de uma professora bilíngue surda em interações ocorridas com crianças surdas da escola inclusiva em um ambiente de apoio pedagógico, pertencente a um Centro de uma universidade pública do Estado de São Paulo. O foco da investigação é o uso que ela faz do *codeswitching* neste mesmo ambiente. As interações analisadas ocorreram entre a professora surda, sujeito dessa pesquisa, e dezesseis crianças também com surdez em diversos níveis de profundidade. Para a geração dos dados, a professora em questão foi observada no cumprimento de seu trabalho, dando aulas sobre diversos conteúdos e também aulas de LIBRAS para as crianças, além de, em alguns momentos, assumir o papel de intérprete.

As perguntas abaixo orientam a investigação aqui proposta:

- a) Em que situações a professora em questão recorre à mudança de código?**
- b) O que caracteriza essa mudança de código no contexto analisado?**

A expectativa é que a reflexão feita neste trabalho possa contribuir para uma maior compreensão do fenômeno do *codeswitching* em contexto de surdez, uma área carente de investigação, até onde é de meu conhecimento. Com isso, espera-se ter justificado o estudo aqui relatado.

4. O CONTEXTO DE PESQUISA

O objetivo da pesquisa aqui relatada é refletir sobre o uso e a função da mudança e/ ou alternância de código no discurso de uma professora surda. Essa pesquisa se desenvolveu no interior de um programa elaborado por pesquisadores e profissionais que atuam em um Centro pertencente a uma universidade pública do interior de São Paulo, centro esse que oferece suporte pedagógico, fonoaudiólogo, psicológico e auxílio através de uma assistência social à crianças surdas, cegas e de baixa visão, além de fornecer aulas de LIBRAS e orientações aos seus familiares.

A reflexão que se segue surgiu de uma experiência que tive nesta instituição, quando estagiária, dando apoio pedagógico às crianças surdas da instituição, apoio esse descrito mais adiante.

4.1 A Instituição que Ambienta a Pesquisa⁷

Fundado em 1973, o Centro é vinculado à Faculdade de Ciências Médicas de uma das universidades públicas situadas no estado de São Paulo e tem como finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão, nas áreas de surdez, cegueira e baixa visão. A instituição visa planejar, implementar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas mencionadas. Também é tarefa do local promover a formação e a especialização de pesquisadores e profissionais para atuarem na educação, habilitação e reabilitação de pessoas com diagnóstico de surdez, cegueira e baixa visão, contando com o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação e extensão e ainda, com o oferecimento de programas de estágio, de aprimoramento e de assessoria para tais profissionais.

A instituição oferece às pessoas com diagnóstico de surdez, cegueira e baixa visão, bem como aos seus familiares, atendimentos regulares, contando com uma equipe multidisciplinar de profissionais nas áreas de: Arte-educação, Enfermagem, Fisioterapia,

⁷ A descrição do campo de pesquisa foi baseado em trabalho de Fernandes (ano, p.), que desenvolveu pesquisa mesma instituição/ Centro.

Fonoaudiologia, Linguística, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional.

Suas atividades são desenvolvidas por meio de programas de atendimento, compostos por equipes especializadas e organizados por faixa etária e por área. Deste modo, na área da surdez, os programas apresentam a seguinte divisão:

- **Programa A** – faz orientação a famílias de crianças surdas na faixa etária de 0 a 3 anos, nos aspectos relativos à surdez (lingüístico, cognitivo, educacional, afetivo e social);
- **Programa B** – atende na faixa etária de 4 a 7 anos. O trabalho é realizado em grupo e/ou individual com orientações aos familiares e professores da rede inclusiva de educação e instituições;
- **Programa C** – atende a crianças e adolescentes surdos que estão em idade escolar, freqüentando a escola inclusiva, em grupo e/ou individual, com orientação aos pais e professoras da rede regular e instituições.

O presente estudo foi realizado com um grupo de crianças atendidos dentro do Programa C com idades entre 9 e 13 anos.

Essas crianças vêm da rede escolar estadual e municipal inclusiva de educação e precisam, para permanecerem no programa, frequentar a instituição duas vezes por semana por um período de duas horas e meia, pois se não o fazem eles são desligados. A frequência é controlada por uma ficha do Sistema Único de Saúde – SUS.

No período da manhã seis crianças frequentam o Centro e no da tarde, dez. No ambiente de apoio pedagógico, atuam duas professoras, sendo que uma delas é surda e é fluente em LIBRAS e fala bem em português. Essa professora é funcionária efetiva do local. A coordenadora, em comunicação pessoal, argumentou ser imprescindível a presença de uma professora surda no projeto, uma vez que o que se busca é trabalhar com uma

proposta de ensino *bilíngue*.⁸ A outra professora faz um uso bastante satisfatório da LIBRAS, embora seja ouvinte. Ela não é efetiva, participando do Programa de Especialização promovido pela entidade.⁹

4.2 O Ambiente de Apoio Pedagógico Investigado

A pesquisa envolveu a observação da interação entre a professora bilíngue, sujeito da pesquisa, alguns colegas de trabalho ouvintes e aproximadamente dezesseis crianças surdas. Essas crianças estão inseridas na rede estadual e municipal inclusiva de ensino em um nível de escolaridade que varia da 3ª até a 5ª série do ensino fundamental. Suas idades variam de nove a treze anos. Algumas crianças têm perda auditiva bilateral neurossensorial¹⁰ leve e outras perda auditiva bilateral neurossensorial de severa a profunda. A maioria das crianças tem um domínio de LIBRAS que varia de bom a razoável. Uma porcentagem menor tem um domínio incipiente da língua de sinais, interagindo, na maior parte das vezes, em português. Diante desta heterogeneidade, os profissionais do local buscam um equilíbrio entre o português e a LIBRAS, tentando aplicar um ensino bilíngue, pois acreditam que aprender as duas línguas é importante para o desenvolvimento do surdo em sociedade.

Segundo a coordenadora do projeto muitas pessoas pensam que o trabalho que é feito no ambiente de apoio pedagógico é similar ao que acontece nas salas de recursos das escolas regulares. Mas, ela aponta que o objetivo não é o mesmo, pois a sala de recurso é uma extensão do que é feito na escola, cuja meta é resolver problemas e/ou dúvidas pontuais. Ela afirma que a necessidade da pessoa surda é outra, por isso a proposta precisa ser diferente. Conforme a idealizadora do projeto do Centro em pauta, os surdos apresentam muitas dificuldades quanto ao entendimento de conceitos quando estes são

8 A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. '(...) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal' (Skliar et al., 1995: 16)

9 Todo ano é realizado na instituição um teste a fim de selecionar pessoas já graduadas para o programa de especialização, que consiste em dar subsídios pedagógico, psicológico, de assistência social e de fonoaudiologia para crianças e adolescentes surdos. A professora mencionada é formada em pedagogia.

10 Perda auditiva bilateral neurossensorial é causada por alterações que afetam a cóclea e/ou nervo auditivo. As causas que levam a esse tipo de perda são múltiplas e de difícil diagnóstico (SILVA ET AL. (ORGS), 2003, p. 36). Rever também nota 6.

formulados em português, devido ao desconhecimento desta língua: eles têm um conhecimento de mundo muito limitado por terem, de modo geral, adquirido a língua, seja o português ou a LIBRAS, tardiamente. Portanto, a aquisição plena das duas línguas ser o foco de atenção do programa. É fundamental, ainda, que a leitura e a escrita em língua portuguesa tenha um papel significativo durante a assistência prestada aos alunos, para que, ao escrever, estas crianças deixem de ser simplesmente “copistas”, como geralmente acontece na escola regular. É preciso assegurar que a escrita produza algum significado, que faça algum sentido para elas.

De acordo com a coordenadora, o objetivo desta sala é, enfim, diferente daquele da sala de recursos. Essa última tem como meta aprimorar conteúdos pontuais, discutidos na escola, referentes às disciplinas obrigatórias e nos quais os estudantes apresentam dificuldades. A proposta do ambiente de apoio pedagógico do Centro almeja o entendimento de certos conceitos cuja significação muitas vezes na escola é difícil para o aluno surdo alcançar devido à barreira da comunicação. No entanto, o que se busca nessa sala é uma compreensão mais ampla desses mesmos conteúdos, tendo em vista desenvolver uma reflexão sobre as questões do mundo, sobre a realidade das crianças, auxiliando-as, nesse processo, a também desenvolver a língua (português e língua de sinais). A intenção desse programa é, sobretudo, tornar a leitura, a escrita e o entorno da criança surda mais significativos para a mesma.

4.3 A Professora: Sujeito da Pesquisa

A professora em questão é surda desde os oito meses de idade e sua surdez é de nível moderado. Desta forma, ela tem uma surdez pré-linguística, ou seja, ela não aprendeu a língua portuguesa antes de tornar-se surda e sim, quando criança, interagindo com ouvintes. Fala muito bem, sem apresentar grandes diferenças se a compararmos com um ouvinte.

Meu sujeito de pesquisa também faz uso da LIBRAS. Começou a aprender durante a adolescência e se profissionalizou. Atualmente, além de ser pedagoga também dá aula de Língua de Sinais.

A professora se comunica de maneira eficaz nos dois mundos: do ouvinte e do surdo.

5. METODOLOGIA DE TRABALHO

O método utilizado para a observação e o registro das situações vivenciadas foi o da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Início, assim, essa seção, discorrendo brevemente sobre esse modo de abordar a pesquisa.

5.1 A Pesquisa Etnográfica

A etnografia é um termo que poderia ser definido como a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo, das estruturas sociais, da cultura dos indivíduos pertencentes ao grupo e do sentido de cultura para eles: etno, procedente do grego *ethnos*, significa raça, povo, nação. Assim, um estudo de cunho etnográfico tem a finalidade de descrever os povos, sua língua, raça, religião, dentre outros, e as manifestações materiais de sua atividade.

A etnografia é caracterizada pelo contato direto do pesquisador com a situação a ser focalizada e, de acordo com Ezpeleta et Rockwell (1989, p. 50) é um processo “aberto e artesanal”.

Segundo André (2004, p. 28-29), uma pesquisa etnográfica depende de diversos fatores, tais como: uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e a utilização de amplas categorias sociais na análise de dados. Também pode ser concebida como etnográfica quando se associar a técnicas tradicionalmente aliadas a essa pesquisa, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

A observação é denominada participante porque parte do pressuposto de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação investigada, afetando-a e sendo por ela afetada. Já as entrevistas têm por finalidade aprofundar e explicitar os fatos observados. Por outro lado, os documentos são usados para contextualizar o fenômeno.

Em um primeiro momento são estabelecidos a escolha do local a ser investigado e os contatos para entrada em campo. Nessa fase inicial são feitas as primeiras observações com o intuito de adquirir-se maior conhecimento a respeito do fenômeno e propiciar uma seleção mais aprimorada de aspectos importantes para o estudo. Diferentemente de outros

métodos mais estruturados, a pesquisa de cunho etnográfico parte do pressuposto de que o pesquisador pode mudar seus problemas e hipóteses no transcorrer do processo de pesquisa.

Em um segundo momento, quando o campo da investigação já está mais bem delimitado, são importantes os tipos de dados da seguinte ordem: forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; registro de arquivos e documentos. O relevante mesmo, consoante Lüdke & André (1986, p. 16), é aprender a selecionar os dados necessários para responder às suas questões e encontrar o meio a ter acesso a essas informações.

Em uma terceira etapa, é ressaltada a explicitação da realidade, isto é, situar o fenômeno investigado e as várias descobertas em um contexto mais amplo. Existe, pois, uma constante interação entre os dados reais e as suas possíveis explicitações teóricas, o que, sem dúvida, propicia uma estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno em questão pode ser interpretado e compreendido.

Por fim, o pesquisador etnógrafo se apóia em diversas fontes de dados, diminuindo o risco de confiar em um único tipo de dado, o que poderia resultar em interpretações equivocadas, ou ainda, pouco fundamentadas. Para isto, o pesquisador usa gravações tanto em áudio quanto em vídeo, questionários informais complementares oriundos de registros descritivos da observação no campo. Tendo-se em conta a variedade de fontes, o etnógrafo experiencia a possibilidade de uma triangulação por meio da qual poderá comparar os dados, resultando estes em confirmação (ou não) das asserções levantadas.

5.2 Procedimentos Metodológicos

Como já dito, a pesquisa teve por objetivo investigar o comportamento linguístico de uma professora bilíngue surda em interações ocorridas em uma sala de aula de apoio pedagógico à crianças surdas da escola inclusiva. Essas interações ocorreram entre a professora surda sujeito dessa pesquisa e dezesseis crianças também com surdez em diversos níveis de profundidade.

Realizei observação participativa durante um ano e meio na sala de aula em questão. A geração de dados se deu por meio de anotações em diário de campo, instrumento esse que tem uma função catártica ou emotiva, pois pode-se colocar no diário tudo o que nos vem à

mente no momento de observação. Outro instrumento utilizado foram gravações em vídeo. Este instrumento de geração de dados me permitiu verificar com maior precisão o comportamento discursivo do sujeito da pesquisa em questão. Conversas informais com a professora observada forneceram dados importantes para a análise.

Foram gravadas **06** aulas, em um total de cerca de 2 horas de gravação. Para a análise de dados, no entanto, recorri à transcrição de duas aulas cujas gravações tiveram a duração, em média, de quinze minutos cada uma.

Para transcrever a Língua Brasileira de Sinais¹¹ – LIBRAS – presente nos meus dados de pesquisa baseei-me no sistema de transcrição da Federação Nacional dos Surdos – FENEIS (1997),¹² adotando as seguintes convenções:

- Os **sinais em LIBRAS**, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais do português **em letras maiúsculas**. Exemplos: BRINCADEIRA, ESCOLA, SURDO.
- 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.
- Os traços 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 !?.
- 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**.

11 Tive que optar por este tipo de transcrição da LIBRAS, uma vez que não há ainda um sistema (exceto o Signwriting, mas muito complexo para um leigo) que dê conta de toda a riqueza e complexidade da língua de sinais, embora existam alguns sistemas de transcrição em desenvolvimento. Importa dizer que, infelizmente, essa transcrição realizada está muito aquém do que verdadeiramente é a LIBRAS, pois não demonstra os elementos não manuais constituintes da Língua de Sinais, como as expressões faciais e movimentos corporais. Não obstante, tento descrever alguns destes movimentos de modo que fique entre parênteses e conforme minha interpretação.

12 O Sistema de Transcrição ora exposto foi compilado da seguinte fonte: FENEIS. Grupo de Pesquisa. LIBRAS em contexto: curso básico: livro do estudante. Rio de Janeiro : FENEIS/MEC/SEESP/FNDE, 1997.

- 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**.

Importa dizer que nos turnos mais longos, cujos enunciados foram expressos em LIBRAS pela professora surda, optei por também fazer a tradução para o português dos mesmos, a fim de que este recurso extra possa colaborar para que possíveis problemas de compreensão sejam eliminados.

Saliento aqui que todas as informações colhidas estão à disposição do sujeito observado. O procedimento de pesquisa não envolveu riscos para a participante, que esteve livre para interromper a sua participação a qualquer momento. Este projeto foi encaminhado ao comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp antes do início da referida pesquisa e aprovado pelo mesmo. É importante dizer que a professora assinou um termo de consentimento livre e esclarecido em relação à pesquisa e que os nomes reais dos participantes foram trocados por pseudônimos, de modo a garantir o seu anonimato. Os atores sociais que aparecem nas transcrições analisadas são referidos pelos seguintes pseudônimos:

Sandra = a professora surda

Ana = professora ouvinte

Dani = pesquisadora

Amanda, Bianca, Gustavo e Juliana = alunos surdos

6. ANÁLISE DE DADOS

O objetivo nesta seção é descrever e discutir a utilização do *codeswitching* por parte da professora bilíngue, ou seja, é analisar em que situações a professora em questão recorre a essa alternância das línguas no contexto de ambiente de apoio pedagógico.

Durante a minha participação no grupo, observei, ao assistir a professora surda dando algumas aulas, que a mesma tem, como já dito, proficiência tanto em língua portuguesa quanto em Língua Brasileira de Sinais. Em conversas informais Sandra afirmou não possuir preferência linguística: ela gosta de se comunicar em ambas as línguas, e se sente segura nas duas, apesar de, no seu dia-a-dia, fazer muito mais uso do português devido ao constante contato com pessoas ouvintes, tanto no trabalho, quanto na vida pessoal.

Em relação a sua postura em sala de aula, notei que ela é uma professora que tem firmeza no trato com as crianças surdas sem chegar a ser autoritária, uma vez que também dá abertura para seus alunos se expressarem e opinarem. Ela os corrige sempre, principalmente no que concerne ao uso “correto” (formal) do português. Pude observar também que, por ter esta postura firme, as crianças a respeitam e respondem ao que Sandra lhes solicita. Quanto ao seu estilo propriamente dito de ensinar, ela tem uma conduta mais informal que formal, pois as aulas se desenvolvem através de conversas e interpretações de histórias. Esta conduta está em consonância com a proposta do programa de ensino do Centro no qual ela está inserida.

Na análise de dados que segue, vou me ater à interação de Sandra com os outros interlocutores participantes da sala de aula em questão no momento da geração de dados, ou seja, os alunos surdos, uma professora ouvinte e esta pesquisadora. Serão aqui analisados dois recortes do *corpus* gerado. Cada um deles refere-se a um dia de observação/aula e tem, em média, quinze minutos de duração.

6.1 Recorte I

Para contextualizar o primeiro recorte é importante dizer que a atividade da aula aqui analisada, filmada em 24/08/2009, refere-se a uma aula na qual discutiu-se a elaboração de narrativas. No primeiro semestre de 2009, as crianças haviam confeccionado fantoches coloridos na aula de artes e, depois de prontos, elas apresentaram um teatro de fantoches para os pais. Aproveitando essa ideia do teatro, Ana, a professora ouvinte participante do Programa de Especialização do Centro, resolveu aprofundar e desenvolver mais o conceito de *personagem* por meio da criação, pelas crianças, de uma narrativa descritiva. Dessa forma, as crianças, em co-autoria, foram convocadas a elaborar, com auxílio de Ana e Sandra, a professora Surda sujeito desta pesquisa, histórias sobre os seus respectivos fantoches. À medida que as crianças iam narrando a história, Ana ia escrevendo a mesma na lousa. Essa história, ainda que incompleta, foi, então, copiada do quadro e depois impressa. Na aula em questão, Ana, a fim de motivar os alunos a terminarem sua história, procedeu à leitura da mesma para o grupo. Nos excertos 1 e 2 abaixo, Ana está lendo a primeira parte da história, enquanto Sandra atua como intérprete.

Vejamos a transcrição de dois dos excertos escolhidos para análise:

Excerto 1

[...]	
9. Profa. Ana:	<i>Marcos era um homem que tinha cabelos pretos e namorava a Mara</i>
10. Profa. Sandra:	TER M-A-R-C-O-S? Mara... (dirigindo-se à Ana) como era o sinal eu esqueci?
11. Profa. Ana:	<i>Não sei...(o fantoche) era do João</i> (João é um aluno que havia saído do grupo)
12. Profa. Sandra:	M-A-R-C-O-S TER CABELO PRETO GOSTAR NAMORAR MENINA M-A-R-A
13. Profa. Ana:	<i>Vinicius era um homem loiro</i>
14. Profa. Sandra:	(dirigindo-se à Ana) <i>Como é o sinal de Vinicius?</i>
15. Profa. Ana:	VINÍCIUS... VINÍCIUS era um homem loiro, bonito, que mora numa casa bonita
16. Profa. Sandra:	VINÍCIUS HOMEM CABELO AMARELO BONITO GOSTAR TER VIVER CASA BONITA

Excerto 2

[...]

21. Profa. Ana : (dirigindo-se aos alunos) *Kauê era um homem que tinha cabelos brancos e amarelos e gostava...*
- 22. Profa. Sandra:** **KAUÊ HOMEM TER CABELOS** (dirigindo-se à Ana) *cabelo o quê branco?*
23. Profa. Ana: *Cabelo branco e amarelo*
24. Profa. Sandra: CABELO BRANCO MISTURAR AMARELO (entendo que ela fez o sinal de misturar, porque não teve a oportunidades de visualizar o fantoche naquele momento. O fantoche em questão tinha cabelos com fios de lã brancos e amarelos juntos)
25. Profa. Ana: *E gostava de jogar futebol e soltar pipa*
26. Profa. Sandra: GOSTAR FUTEBOL TER PIPA GOSTAR
27. Profa. Ana: *Beatriz BEATRIZ era uma menina cor de rosa com sardas pretas que usava um vestido amarelo*
28. Profa. Sandra: BEATRIZ MENINA TEM ROSTO COR... USAR VESTIDO AMARELO
29. Profa. Ana: *Ela tinha cabelos compridos cor de rosa e fazia tranças neles*
- 30. Profa. Sandra:** **TER CABELO LONGO COR ROSA FAZER TRANÇA...** (dirigindo-se à pesquisadora) *Deu certo* (a filmagem) *ai Dani?*
31. Dani: *Então... vou ver em casa para ver se a filmagem fica boa no computador, se dá pra ver direitinho, fazer um teste...* (a profa. Sandra sorri para a pesquisadora)
32. Profa. Ana: *Jenife era uma menina que usava roupa amarela e um colar colorido. Ela tinha cabelos cor de rosa e brinco laranja*
- 33. Profa. Sandra:** **MENINA USAR ROUPA AMARELA COLAR... CABELO COR CABELO COLORIDO** (dirigindo-se à Ana) *tinha o quê?*
34. Profa. Ana: *Brinco laranja*
- 35. Profa. Sandra:** **BRINCO COR DE LARANJA...** (parecendo falar para si mesma) *ah! entendi!*
36. Profa. Ana: *Jhonatas...* (referindo-se a outro fantoche/personagem)
37. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Ana) *Qual era o sinal de Jhonatas?*
38. Profa. Ana: (dirigindo-se à Sandra) *Jhonatas? JHONATAS... era aqui* (faz o sinal na cabeça) (dirigindo-se aos alunos) *Era um jovem que usava roupa verde,* (dirigindo a um aluno) *Gustavo presta atenção!...* (retomando a leitura da história) *E gostava de colocar gravata amarela*
39. Profa. Sandra: **HOMEM JOVEM USAR ROUPA VERDE GOSTAR COLOCAR GRAVATA AMARELA CABELO PRETO CURTO TER ROSTO AZUL AZUL**
40. Profa. Ana: *Matheus... ..* (referindo-se a outro fantoche/personagem)
41. P. Sandra: *Como é Matheus* (em LIBRAS)?
42. Profa. Ana: (dirigindo-se à Sandra) **MATHEUS** (dirigindo-se aos alunos) *era um homem que usava roupa com estampa de música*
- 43. Profa. Sandra:** **MATHEUS HOMEM GOSTAR USAR? GOSTAR?** (dirigindo-se à Ana) *Roupa?*
44. Profa. Ana: *Roupa com ESTAMPA DE MÚSICA*
- 45. Profa. Sandra:** (dirigindo-se à Ana) *Ah! Entendi!* (dirigindo-se aos alunos) **ESTAMPA JEITO MÚSICA GRAVATA LUVA COR ROSA** (a profa. surda mostra o desenho do fantoche aos alunos)

Nos excertos transcritos acima, ressaltai em negrito os turnos em que a Professora Sandra faz uso de *codeswitching* (mudança ou alternância de código) em seu discurso (turnos 10 – exerto 1 – e turnos 22, 30, 33, 35, 43 e 45 – exerto 2). Pode-se notar que, nos 7 casos de mudança de turno observados nesses dois excertos, a alternância linguística é determinada pelo tipo de interlocutor ao que ela se dirige: a Profa. Sandra, nessa interação, utiliza a língua de sinais para interagir com os alunos e passa para a língua portuguesa quando se dirige aos seus interlocutores ouvintes, isto é, à Profa. Ana ou a mim. É importante ressaltar, no entanto, que segundo Grosjean (1982, p. 204), também a *função pragmática do enunciado* pode ser *ênfaticada* com a alternância linguística em discursos bilíngues. Pude detectar 4 funções pragmáticas diferentes nos excertos acima:

- a) **solicitar informação:** no turno **10** [TER M-A-R-C-O-S? Mara... (dirigindo-se à Ana) *como era o sinal eu esqueci?*¹³]
- b) **expressar dúvida ou incompreensão:** no turno **22** [KAUÊ HOMEM TER CABELOS (dirigindo-se à Ana) *cabelo o quê branco?*]; **33** [MENINA USAR ROUPA AMARELA COLAR... CABELO COR CABELO COLORIDO (dirigindo-se à Ana) *tinha o quê?*] e **43** [MATHEUS HOMEM GOSTAR USAR? GOSTAR? (dirigindo-se à Ana) *Roupa?*]
- c) **pedir confirmação:** **30** [TER CABELO LONGO COR ROSA FAZER TRANÇA... (dirigindo-se à pesquisadora) *Deu certo (a filmagem) aí Dani?*]
- d) **asseverar compreensão:** **35** [BRINCO COR DE LARANJA... (parecendo falar para si mesma) *ah! entendi!*] e **45** [(dirigindo-se à Ana) *Ah! Entendi!* (dirigindo-se aos alunos) ESTAMPA JEITO MÚSICA GRAVATA LUYA COR ROSA]

Importa esclarecer que o objetivo da aula em questão era fazer com que as crianças elaborassem a segunda parte da história. Se na primeira, elas tiveram que descrever os

¹³ A professora Sandra recorre não só no turno 10, mas em outros turnos também à professora ouvinte Ana para perguntar o sinal dos fantoches da história elaborada pelas crianças. Esse fato pode gerar alguma estranheza nos leitores da presente pesquisa, uma vez que se pode pensar como uma professora surda fluente em LIBRAS desconhece tais sinais? O motivo é que no dia que foi dado os sinais aos fantoches, Sandra não estava presente. Importa ressaltar que os sinais dados aos fantoches representam nomes próprios.

personagens da narrativa de sua autoria, na segunda, elas deveriam narrar um acontecimento ocorrido com os personagens. Os alunos em comum acordo, haviam decidido que seus personagens iriam à praia. O excerto abaixo refere-se ao momento imediatamente após a Profa. Ana ter lido a descrição dos personagens/fantoches da primeira parte da história que estava lendo.

Excerto 3

[...]	
69. Profa. Sandra:	FIM fim (sinal simultâneo com a fala)
70. Profa. Ana:	<i>Vocês precisam continuar a história, escolher um jeito de ir para a praia</i>
71. Gustavo:	<i>De ônibus!</i>
72. Profa. Ana:	<i>Kauê (nome do fantoche do Gustavo) falou de ônibus, o que mais? Tem que escolher um jeito, como que vai?</i>
73. Bianca:	PÉ
74. Profa. Sandra:	(dirigindo à Bianca) A pé?! IR PÉ CANSA AMANHA CHEGA PRAIA SÓ
75. Profa. Ana:	<i>A pé demora muito!</i>
76. Profa. Sandra:	(enquanto Gustavo batia com as mãos na mesa) ATENÇÃO! Pára Gustavo!

Observa-se no turno 74, novamente, a alternância sendo movida pelo tipo de interlocutor, só que dessa feita, diferentemente dos casos vistos nos excertos 1 e 2, a prof. Sandra faz uma alternância de código, passando do português para LIBRAS, ao se dirigir a **um surdo**, não a um interlocutor ouvinte. O que estaria por detrás dessa sua escolha? Bianca é uma surda leve e tem pouco domínio de LIBRAS e é esse o motivo pelo qual sua professora, no intuito de aumentar sua competência em língua de sinais, sinaliza logo após ter utilizado o português. Após ter expresso sua surpresa em português, ela justifica essa surpresa em LIBRAS, atribuindo a esse enunciado uma função jocosa [A pé?! IR PÉ CANSA AMANHA CHEGA PRAIA SÓ].

No turno 76, a função pragmática do *codeswitching* é outra, é asseverar o poder da professora, asseverar sua autoridade em sala de aula: **ATENÇÃO! Pára Gustavo!** Novamente, vê-se a profa. Sandra fazendo uso de mudança de língua enquanto se dirige, não a um ouvinte, mas a um outro surdo. Gustavo também é surdo leve e tem um conhecimento bem incipiente de LIBRAS, língua que começou a aprender no ambiente de

apoio pedagógico do Centro. Novamente aqui é possível interpretar a mudança de código do português para LIBRAS, assim como fizemos na análise do turno 74, como uma estratégia da professora para aumentar o *input* na língua-alvo, isso é, na língua que seus alunos, Bianca e Gustavo, ainda não dominam. Há, no entanto, uma outra possibilidade de explicação que pode ter a ver com a questão da identidade surda: a passagem para LIBRAS pode ter sido feita devido a um desejo da professora de reafirmar a sua filiação e a de seus alunos com a cultura e o mundo da surdez. Essa hipótese faz sentido devido ao fato de eu ter presenciado, em diversos momentos, a professora sujeito de pesquisa perguntar aos seus alunos se eles se consideravam surdos ou ouvintes e de ter insistido, em mais de uma ocasião, em afirmar, enfaticamente, que eles eram surdos.¹⁴

É relevante ressaltar que as ocorrências de alternância de línguas observadas, até o momento, no discurso da professora Sandra não obedecem a um padrão rígido: há algumas ocasiões em que ela passa do português para LIBRAS (turnos 45 e 74) e há outras em que ocorre o contrário: da língua de sinais, ela passa para a língua portuguesa (turnos 10, 22, 30, 33, 35, 43 e 76). Essas situações remetem a uma predominância de mudança de código que se move da LIBRAS para o português.

O turno 69 foge dos moldes de *codeswitching* que foram analisados até aqui. Isto porque esse turno revela, não uma mudança de código propriamente dita, mas, sim uma sobreposição das duas línguas. Vejamos:

69. Profa. Sandra: FIM <i>fim</i> (sinal simultâneo com a fala)

Dirigindo-se aos alunos, a professora comunica o fim da história que vinha narrando fazendo, simultaneamente, uso da palavra “fim” e do sinal a ela correspondente. Este comportamento discursivo é possível porque a língua portuguesa é produzida através de uma modalidade oral-auditiva e a língua de sinais é expressa por meio de uma modalidade visual-espacial. Na transcrição a seguir, que data do dia 03/09/2009, é possível ver mais

¹⁴ Para uma discussão sobre a questão das identidades surdas, consultar Perlin (1998 e 2003).

exemplos desse outra faceta do fenômeno *codeswitching* se é que ainda podemos, diante deste novo fato, continuar chamando assim tal processo.

6.2 Recorte II

O excerto abaixo remonta a uma atividade em que Sandra ganhou maior liberdade de comunicação com as crianças, uma vez que ela teve que contar uma história e tal ação dependia exclusivamente dela. Essa professora surda não precisava aguardar a leitura e/ ou explicação de Ana, a professora ouvinte, como tivera que fazer na aula anterior, para prosseguir sua interpretação, o que, de uma certa forma, limitara sua utilização da língua de sinais. Nessa aula, bastava somente Sandra relembrar a história e contá-la aos alunos em LIBRAS. A história tratava do conto oriental *Aladim e a Lâmpada Mágica*.

Excerto 4

1. Profa. Sandra:	TEM CASA CRIANÇA LIVRO VER? A-L-A-D-I-M <i>Tem na casa de crianças o livro Aladim já viram?</i> (sinal simultâneo com a fala) (dirigindo-se à Ana) ESCREVER LOUSA A-L-A-D-I-M (dirigindo-se aos alunos) SINAL QUAL? (faz o sinal de Aladim). MENINO ALADIM
--------------------------	--

Excerto 5

[...]

5. Profa. Sandra:

ALADIM FALAR MÃE TER TIO! MÃE VERDADE? ALADIM TER TIO? ESTRANHO! NÃO TER! OUTRO DIA BATER PORTA TIO MÃE ENTRE! TIO ALADIM PRECISAR ESTUDAR! MÃE ALADIM BRINCAR SÓ ESTUDAR NADA! TIO NÃO PODE! PRECISA ESTUDAR FUTURO TRABALHAR. MÃE VERDADE! ALADIM TRISTE TIO VAMOS JUNTOS LOJA COMPRAR ROUPAS. ALADIM TIO RICO! EU FELIZ! ACABAR ALADIM HISTÓRIA (conta a história somente em LIBRAS sem falar).

(Tradução para o português: Aladim fala para a mãe: - Tenho um tio! A mãe diz: - Verdade? Que Aladim tem um tio? Estranho! Não tem não! Outro dia, bate na porta o tio. A mãe fala: - Entre! O tio diz: - Aladim precisa estudar! A mãe diz: - Aladim só brinca, não estuda nada! O tio fala: - Não pode, precisa estudar para trabalhar no futuro. A mãe diz: - É verdade! Aladim estava triste e o tio diz: - Vamos juntos a loja comprar roupas para você. Aladim fala: - O tio é rico! Estou feliz! Acaba a história do Aladim.

6. Profa. Ana:

A história é curta assim?

7. Profa. Sandra:

Eu pulei a história, comprida a história! HISTÓRIA LONGA (Fala simultânea com sinal) **PRECISA AGORA FAZER ATIVIDADE** (mostra a folha de atividades)

8. Profa. Ana:

Explica para eles que eles tem que procurar as palavras que eles já conhecem e cada um vai na lousa depois escrever e explicar a palavra que escolheu.

Excerto 6

9. Profa. Sandra:	PRECISA PROCURAR PALAVRA COMEÇAR (mostra a folha da atividade e chama a aluna Amanda para ir a lousa) (dirigindo-se à Amanda) ESCREVER PALAVRA CONHECER VOCÊ
10. Amanda:	<i>O quê?</i>
11. Profa. Sandra:	UMA palavra! UMA PALAVRA! (mostrou a folha com o texto para Amanda) CONHECER PALAVRA? (aponta algumas palavras na folha de atividades, mas Amanda demorou a escolher uma palavra; a aluna parecia insegura)
12. Profa. Ana:	(dirigindo-se à Sandra) <i>Pronto Sandra?</i> (Sandra se afasta da frente do quadro para que Ana possa ver o que Amanda havia escrito) <i>Ahn! o quê?</i> (surpresa com o fato de Amanda ter escrito algo ininteligível na lousa) <i>Não... ela tem que escrever a palavra que ela conhece!</i>
13. Profa. Sandra:	Eu perguntei e ela disse que sabia a palavra “filho”. (dirigindo-se à Amanda) Tá errado ERRADO (fala simultânea com o sinal) Esta palavra, você não conhece tem que ser palavra que você conhece!
14. Profa. Sandra:	(dirigindo-se à Amanda) <i>Isso não é éffe, é ésse... éffe é assim!</i> (Amanda escreve a palavra corretamente) <i>Isso!</i>
15. Profa. Ana:	(dirigindo-se à Amanda) <i>Agora explica para todo mundo o que é esta palavra! Explica o que que é?</i>
16. Juliana:	<i>Filho!</i>
17. Profa. Ana:	<i>Isso! Filho! (dirigindo-se à Amanda) Agora explica a palavra!</i>
18. Amanda:	<i>Filho</i> FILHO
19. Profa. Sandra:	FILHO FILHO
20. Profa. Ana:	(dirigindo-se à Amanda) <i>O que mais? Filho tem mãe, tem pai</i>
21. Amanda:	TEM FILHO MULHER QUANDO CASA <i>tem filho mãe quando casa</i> (sinal simultâneo com a fala)
22. Profa. Sandra:	Isso CERTO!
23. Profa. Ana:	(dirigindo-se à Amanda) <i>Fica grávida</i>
24. Amanda:	GRÁVIDA
25. Profa. Sandra:	GRÁVIDA! PRONTO BOM!
26. Profa. Ana:	(dirigindo-se à Amanda) <i>E quem que é filho?</i>
27. Profa. Sandra:	(dirigindo-se à Amanda) Quem é filho? QUEM FILHO? (fala simultânea com os sinais)
28. Amanda:	ALADIM
29. Profa. Sandra:	(com expressão de contentamento) Ah! ALADIM!
30. Profa. Ana:	<i>Muito bem!</i>
31. Profa. Sandra:	(dirigindo-se à Amanda) PARABÉNS! (Chama a aluna Bianca) PALAVRA CONHECER (Sandra olha para mim e sinaliza) DIFÍCIL! (Bianca olha por um tempo a folha, depois escreve a palavra “brincando”)
32. Profa. Sandra:	EXPLICA EXPLICA
33. Bianca:	BRINCAR BRINCAR
34. Profa. Sandra:	Ó Ó BRINCAR BRINCAR brincando brinca brinca (Sandra escreve na lousa o gerúndio e o infinitivo e diz para a Bianca – oralmente – que pode usar o mesmo sinal)
35. Profa. Ana:	<i>Bianca vai lá na frente e explica</i>
36. Profa. Sandra:	EXPLICA AQUI qual é o sinal?

Nos excertos transcritos acima, a professora Sandra faz uso de *codeswitching* (mudança ou alternância de código) nos turnos 11, 22, 29, 34 e 36. No que segue, indico uma possível interpretação da função pragmática de cada alternância:

- 11. UMA *palavra!* UMA PALAVRA! [fornecer explicação]
- 22. *Isso* CERTO! [expressar concordância]
- 29. *Ah!* ALADIM! [expressar concordância e satisfação]
- 34. *Ó Ó* BRINCAR BRINCAR *brincando brinca brinca* [fornecer explicação]
- 36. EXPLICA AQUI *qual é o sinal?* [pedir esclarecimento]

Assim como em outros exemplos analisados anteriormente, observa-se que a professora passa de LIBRAS para a língua portuguesa (36) e do português para a língua de sinais (turnos 22 e 34). No turno 11, ela parte da LIBRAS para o português e retorna à LIBRAS, enquanto que no turno 34, ela faz o contrário: português-LIBRAS-português. Sua interlocutora nos turnos 11, 22 e 29 é Amanda. Essa aluna, que tem uma surdez leve, tem uma irmã gêmea que é surda profunda. Embora ela faça um uso mais recorrente da língua de sinais devido à necessidade de se comunicar com sua irmã, mesmo assim, ela não é fluente nessa língua, o que talvez justifique o uso alternado das duas línguas pela professora. Nos turnos 34 e 36, a professora Sandra se dirige à Bianca, aluna, como já vimos, com um domínio incipiente de LIBRAS.

Chama a atenção a quantidade de turnos, nos excertos, em que o sujeito de pesquisa faz uso simultâneo das línguas de seu repertório verbal (1, 7, 13 e 27).

É relevante lembrar que, segundo Grosjean (1982) o conteúdo do discurso pode também ser um fator que favorece a mudança de código. Neste caso, como se trata de uma narração de uma história infantil, o discurso em questão pode ser considerado de cunho informal o que pode incentivar a utilização, pelo falante, de mais de uma língua. Quanto à função pragmática do turno 1, entendo que a utilização de ambas as línguas pela professora tenha a finalidade de criar uma aproximação entre as crianças e o conto, de instigá-las a atentar para a história, é promover seu interesse, é, enfim, chamar-lhes a atenção, visto que o turno é iniciado por questões simples transmitidas a elas [TEM CASA CRIANÇA LIVRO VER? A-L-A-D-I-M *Tem na casa de crianças o livro Aladim já viram?* (Sandra

fala simultaneamente com os sinais)]. Neste momento do discurso, Sandra interage diretamente com as crianças que possuem graus de surdez variados. É sabido que há crianças que falam ou oralizam e que não são praticantes da LIBRAS (alunos monolíngues); há as que falam ou oralizam e que são usuárias da LIBRAS (alunos bilíngues) e existem aquelas que usam a LIBRAS, porém não oralizam por serem surdos profundos. O que eu quero dizer aqui, fazendo novamente menção a essa diversidade de competências sociolinguísticas, é que os interlocutores de Sandra são heterogêneos e, diante disto, ela precisa atingir a todos com seus enunciados. Agora é de se perguntar: como fazer isso com eficácia? A maneira mais fácil ou natural, visto que ela tem proficiência em duas línguas de modalidades distintas, é se expressar em língua de sinais e língua portuguesa ao mesmo tempo.

No turno 7, Sandra interage com um interlocutor ouvinte (a professora Ana), mas, independente disto, também ocorre a simultaneidade das línguas em questão: o sujeito de pesquisa sabe que Ana é bilíngue, isto é, sabe que ela também é fluente em LIBRAS, o que permite que Sandra possa se expressar ora em uma língua, ora em outra, ou ainda, em ambas simultaneamente. Percebe-se, assim, que **o sujeito bilíngue língua oral/línguas de sinais pode contar com um recurso comunicativo a mais do que o bilíngue língua oral/língua oral**. O que será que colocou em funcionamento a sobreposição do português e língua de sinais no discurso da professora Sandra, tanto em sua interação com interlocutores ouvintes quanto com interlocutores surdos? A minha hipótese é a de que, inconscientemente, como aponta Grosjean (1982), Sandra busca se fazer mais bem entendida por seus interlocutores e este desejo inconsciente pode ser constatado, não apenas no turno 7 [*Eu pulei a história, comprida a história!* HISTÓRIA LONGA (fala simultânea com sinal) PRECISA AGORA FAZER ATIVIDADE], mas também no turno 13 [*Eu perguntei e ela disse que sabia a palavra /filho/. Ta errado* ERRADO (fala simultânea com os sinais) *esta palavra, você não conhece tem que ser palavra que você conhece!*] e 27 [*Quem é filho?* QUEM FILHO? (fala simultânea com os sinais)]. Diante deste fato, é possível reafirmar que o *codeswitching*, como insistem alguns autores, não é um déficit de linguagem; é um recurso discursivo-pragmático disponível ao indivíduo bilíngue para que o mesmo possa adequar seus enunciados com os mais diferentes interlocutores e situações comunicativas. Portanto, este fenômeno não deve ser visto como

algo negativo, mas como uma estratégia produtiva do falante bilíngue que a utiliza para reiterar suas intenções, para convencer alguém, questionar algo e, principalmente, se fazer mais bem compreendido.

No mais, resta a dúvida. Será que podemos entender que é também *codeswitching* o que acontece em contexto de surdez no que concerne a simultaneidade das línguas em questão? Embora não seja a minha pretensão fornecer uma resposta definitiva a essa questão, faço, na seção seguinte a essa, algumas considerações preliminares, provisórias a respeito.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pode-se perceber várias evidências de que o *codeswitching* funciona como uma estratégia pragmática dos sujeitos bilíngues surdos com a finalidade de, mesmo que de maneira inconsciente, tornarem mais eficiente a própria comunicação. Entretanto, durante a análise dos meus dados, notei que não ocorreu somente mudança e/ ou alternância de códigos, mas também a utilização simultânea do português e da LIBRAS. A questão que se coloca é se esse fenômeno pode ser considerado *codeswitching* ou não. A meu ver, pode, porém, com ressalvas.

O conceito de *codeswitching* implica em bilinguismo. Os estudos a que tive acesso nesse campo discutem o *codeswitching* considerando a alternância de línguas que apresentam uma mesma modalidade oral-auditiva. Durante esta pesquisa, quando fiz um levantamento bibliográfico, não me deparei com nenhum estudo que remetesse ao uso do *codeswitching* em contexto da surdez. Desta maneira, entendo que a definição para/ de *codeswitching* dada por Grosjean (1982, p. 204) (“o uso alternado de duas línguas em uma mesma enunciação ou conversação”) deve ser ampliada ou até mesmo ser substituída por outro termo, uma vez que tornou-se, em contexto de surdez, um conceito insuficiente.

O que foi verificado nos dados aqui analisados é que não existe somente a mudança de código em si (*codeswitching*), mas também a simultaneidade e/ou sobreposição de códigos, que por falta de um nome para este fenômeno/ processo aparentemente novo, provisoriamente, vou chamar de *co-ocorrência de código* (*codeconcurrency*).

Evidentemente, este é um trabalho apenas exploratório e para que o termo sugerido acima possa ganhar qualquer legitimidade, seria preciso, em primeiro lugar, fazer uma busca mais aprofundada acerca do comportamento discursivo do sujeito bilíngue em contexto de surdez e, lançando mão de um *corpus* mais amplo e de um número maior de sujeitos participantes, refletir mais sobre sua ocorrência.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2004, 128 p.

ARNAL, L.S.P.; MORI, N.N.R. **A prática pedagógica nas salas de recursos**. In: Anais de seminário do Congresso ALB, 2009. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf com acesso em: 01/10/2009

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Adaptações Curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____ (Ensino Fundamental, Língua Portuguesa) – PCN’S EF. MEC, 1997.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2ª ed. SP: Cortez, 1989, 93 p.

FAVORITO, W. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada); Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, S.P.

FERNANDES, E. B. C. **Título**. Ano. Nº folhas. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada); Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, S.P.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

SILVA, I; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z. (orgs). **Cidadania, surdez e linguagem**: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003, 247 p.

LIMA, M.S.C. **Surdez, bilinguismo e inclusão**: entre o dito, o pretendido e o feito. 2004, 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada); Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, S.P.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MACKEY, W. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J.A. (Ed.). **Readings in the sociology of language**. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers, 1972. p. 555-584.

MAHER, T. J. M. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 1996. 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, S.P.

_____. **Do casulo ao movimento**: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: Cavalcanti. (Org.) Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. 252 p.

MARTA, O. **A importância da sala de recursos para a educação inclusiva**. Trabalho monográfico, 2007, 39 p. Disponível em: <http://pt.oboulo.com/a-importancia-da-sala-de-recursos-para-a-educacao-inclusiva-35368.html> com acesso em: 01/10/2009

MELLO, H.A.B.. **O Falar Bilíngüe**. Goiânia: Ed. da UFG, 1999, 178 p.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998. 93f. Tese de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003, 156f. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1990, 196 p.

SILVA, M.P.M. **Reflexões sobre identidade e surdez**: aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes. 2006. 171f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada); Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, S.P.

SILVA, R.R.S. **A educação escolar do surdo**: minha experiência de professora itinerante da rede municipal de ensino de Campinas/SP. 2003, 134f. Tese (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, S.P.

SKLIAR, C. et al. **Atualidade da educação bilíngue para surdos** = Actualidad de la educacion bilíngue para sordos. Co-autoria de Carlos Skliar. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** – São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998, 216 p.

SOUZA, R. M; CARDOSO, S. H. B. **Inclusão escolar e linguagem**: revisitando os PCN's. In: Pro-posições, 12, N. 2-3 (35-36), os. 32 a 46, 2001.

ZENTELLA, A. C. **Tá bien, you could answer me en cualquier idioma:** Puerto Rican Codeswitching in Bilingual Classrooms. *Latino Language And Communicative Behavior*. Norwood, N. J: Ablex, p.109-131, 01 jan. 1981.

9. ANEXOS

TRANSCRIÇÕES DE VÍDEOS

Data: 24/08/2009 (15'20'')

Local: sala de apoio pedagógico

Pessoas presentes: professora surda, professora ouvinte, estagiário surdo, 03 alunos

Disciplina: aula de linguagem

Atividade: recontando a história dos fantoches que as crianças tinham produzido em co-autoria até aquele momento.

1. Profa. Ana: *Daniele era uma menina muito bonita*
2. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Ana) *Quem?*
3. Profa. Ana: (dirigindo-se à Sandra) *Daniele DANIELE era uma menina muito bonita, tinha as mãos vermelhas e gostava de tirar fotos*
4. Profa. Sandra: DANIELE MENINA BONITA TEM BOCA VERMELHA
GOSTAR TIRAR FOTO
5. Profa. Ana: *Rose era uma mulher que tinha cabelos cor de rosa e que gostava de beijar os amigos no rosto*
6. Profa. Sandra: ROSE MULHER CABELO ROSA GOSTAR (dirigindo-se à Ana)
GOSTAR GOSTAR?
7. Profa. Ana: *Gostava de beijar os amigos no rosto*
8. Profa. Sandra: (dirigindo-se aos alunos) ATENÇÃO ATENÇÃO GOSTAR AMIGO
ROSE QUERER BEIJAR ROSTO AMIGO
9. Profa. Ana: *Marcos era um homem que tinha cabelos pretos e namorava a Mara*
10. Profa. Sandra: TER M-A-R-C-O-S? Mara... (dirigindo-se à Ana) *como era o sinal eu esqueci?*
11. Profa. Ana: *Não sei...(o fantoche) era do João (João é um aluno que havia saído do grupo)*
12. Profa. Sandra: M-A-R-C-O-S TER CABELO PRETO GOSTAR NAMORAR
MENINA M-A-R-A
13. Profa. Ana: *Vinícius era um homem loiro*
14. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Ana) *Como é o sinal de Vinícius?*
15. Profa. Ana: VINÍCIUS...VINÍCIUS *era um homem loiro, bonito, que mora numa casa bonita*
16. Profa. Sandra: VINÍCIUS HOMEM CABELO AMARELO BONITO GOSTAR
TERVIVER CASA BONITA
17. Juliana: (dirigindo-se à Ana) *De quem é esse desenho?*
18. Profa. Ana: (dirigindo-se à Juliana) *O Vinícius VINÍCIUS é do Miguel*
(dirigindo-se aos alunos) *Kauê era um homem* (neste momento Sandra fez uma expressão de que não entendeu o que Ana disse)

19. Profa. Ana: (dirigindo-se à Sandra) KAUÊ...
20. Profa. Sandra: KAUÊ
21. Profa. Ana : (dirigindo-se aos alunos) *Kauê era um homem que tinha cabelos brancos e amarelos e gostava...*
22. Profa. Sandra: KAUÊ HOMEM TER CABELOS (dirigindo-se à Ana) *cabelo o quê branco?*
23. Profa. Ana: *Cabelo branco e amarelo*
24. Profa. Sandra: CABELO BRANCO MISTURAR AMARELO (entendo que ela fez o sinal de misturar, porque não teve a oportunidades de visualizar o fantoche naquele momento. O fantoche em questão tinha cabelos com fios de lã brancos e amarelos juntos)
25. Profa. Ana: E gostava de jogar futebol e soltar pipa
26. Profa. Sandra: GOSTAR FUTEBOL TER PIPA GOSTAR
27. Profa. Ana: Beatriz BEATRIZ era uma menina cor de rosa com sardas pretas que usava um vestido *amarelo*
28. Profa. Sandra: BEATRIZ MENINA TEM ROSTO COR... USAR VESTIDO AMARELO
29. Profa. Ana: *Ela tinha cabelos compridos cor de rosa e fazia tranças neles*
30. Profa. Sandra: TER CABELO LONGO COR ROSA FAZER TRANÇA... (dirigindo-se à pesquisadora) *Deu certo (a filmagem) aí Dani?*
31. Dani: *Então... vou ver em casa para ver se a filmagem fica boa no computador, se dá pra ver direitinho, fazer um teste...* (a profa. Sandra sorri para a pesquisadora)
32. Profa. Ana: *Jenife era uma menina que usava roupa amarela e um colar colorido. Ela tinha cabelos cor de rosa e brinco laranja*
33. Profa. Sandra: MENINA USAR ROUPA AMARELA COLAR... CABELO COR CABELO COLORIDO (dirigindo-se à Ana) *tinha o quê?*
34. Profa. Ana: *Brinco laranja*
35. Profa. Sandra: BRINCO COR DE LARANJA... (parecendo falar para si mesma) *ah! entendi!*
36. Profa. Ana: *Jhonatas...* (referindo-se a outro fantoche/personagem)
37. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Ana) *Qual era o sinal de Jhonatas?*
38. Profa. Ana: (dirigindo-se à Sandra) *Jhonatas? JHONATAS... era aqui* (faz o sinal na cabeça) (dirigindo-se aos alunos) *Era um jovem que usava roupa verde,*(dirigindo a um aluno) *Gustavo presta atenção!...* (retomando a leitura da história) *E gostava de colocar gravata amarela*
39. Profa. Sandra: HOMEM JOVEM USAR ROUPA VERDE GOSTAR COLOCAR GRAVATA AMARELA CABELO PRETO CURTO TER ROSTO AZUL AZUL
40. Profa. Ana: *Matheus... ..*(referindo-se a outro fantoche/personagem)
41. P. Sandra: *Como é Matheus (em LIBRAS)?*
42. Profa. Ana: (dirigindo-se à Sandra) MATHEUS (dirigindo-se aos alunos) *era um homem que usava roupa com estampa de música*

43. Profa. Sandra: MATHEUS HOMEM GOSTAR USAR? GOSTAR? (dirigindo-se à Ana) *Roupa?*
44. Profa. Ana: *Roupa com ESTAMPA DE MÚSICA*
45. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Ana) *Ah! Entendi!* (dirigindo-se aos alunos) ESTAMPA JEITO MÚSICA GRAVATA LUVAS ROSA (a profa. surda mostra o desenho do fantoche aos alunos)
46. Juliana: *De quem é esse?*
47. Profa. Ana: (dirigindo-se à Juliana) *Bruno*
48. Juliana: *Ah...*
49. Profa. Ana: (dirigindo-se aos alunos) *Aryane ARYANE...*
50. Profa. Sandra: ARYANE...
51. Profa. Ana: *Aryane era uma menina de cabelos lisos, morena com olhos escuros. Ela gostava de estudar e era muito bonita*
52. Profa. Sandra: ARYANE MENINA CABELO LISO TER MORENA ÓCULOS AZUL GOSTAR ESTUDAR MUITO BONITA
53. Profa. Ana: *Todos os fantoches eram muito bonitos e todos estudavam juntos no Centro*
54. Profa. Sandra: TODOS FANTOCHES MUITO BONTOS ESTUDAR CENTRO
55. Profa. Ana: *O Jhonatas era o professor de artes*
56. Profa. Sandra: JHONATAS PROFESSOR DESENHO
57. Profa. Ana: O Vinícius era o professor de libras
58. Profa. Sandra: VINÍCIUS PROFESSOR LIBRAS ENSINAR CRIANÇAS
59. Profa. Ana: O Kauê era o professor de capoeira
60. Profa. Sandra: KAUÊ PROFESSOR CAPOEIRA
61. Profa. Ana: E a Aryane era professora
62. Profa. Sandra: ARYANE PROFESSOR
63. Profa. Ana: A Rose, a Daniele, a Beatriz, o Matheus e a Jenife eram os alunos surdos
64. Profa. Sandra: ROSE DANIELE BEATRIZ MATHEUS JENIFE ALUNOS SURDOS
65. Profa. Ana: Todos os fantoches do Centro queriam passear
66. Profa. Sandra: TODOS FANTOCHES PASSEAR QUERER
67. Profa. Ana: Kauê falou: - Vamos para a praia?
68. Profa. Sandra: KAUÊ VAMOS PRAIA VAMOS?
69. Profa. Sandra: FIM *fim* (sinal simultâneo com a fala)
70. Profa. Ana: *Vocês precisam continuar a história, escolher um jeito de ir para a praia*
71. Gustavo: *De ônibus!*
72. Profa. Ana: (dirigindo-se aos alunos) *Kauê (nome do fantoche do Gustavo) falou de ônibus, o que mais? Tem que escolher um jeito, como que vai?*
73. Bianca: PÉ
74. Profa. Sandra: (dirigindo à Bianca) *A pé?! IR PÉ CANSA AMANHÃ CHEGA PRAIA SÓ*
75. Profa. Ana: *A pé demora muito!*
76. Profa. Sandra: (enquanto Gustavo batia com as mãos na mesa) ATENÇÃO! *Pára Gustavo!*

Data: 03/09/2009 (10' 30'')

Local: sala de apoio pedagógico

Pessoas presentes: professora surda, professora ouvinte, estagiário surdo, 03 estagiárias ouvintes, 08 alunos

Disciplina: aula de linguagem

Atividade: Aladim e a lâmpada mágica (contou-se a história)

1. Profa. Sandra: TEM CASA CRIANÇA LIVRO VER? A-L-A-D-I-M *Tem na casa de crianças o livro Aladim já viram?* (sinal simultâneo com a fala) (dirigindo-se à Ana) ESCREVER LOUSA A-L-A-D-I-M (dirigindo-se aos alunos) SINAL QUAL? (faz o sinal de Aladim). MENINO ALADIM
2. Profa. Sandra: (Apontando na lousa a palavra Aladim) (dirigindo-se aos alunos) ALADIM MENINO. ALADIM TER MÃE COSTURAR FAZER ROUPAS. UM DIA ALADIM BRINCAR VIVER BRINCAR TIO ANDAR RUA PROCURAR ALADIM VER AMIGOS BRINCAR TIO ESTRANHO VIR PROCURAR PERGUNTAR: AMIGO VOCE CONHECE ALADIM? AMIGO SIM! MAE COSTURAR PAI MORRER. TIO VERDADE!!! CONTINUAR ANDAR VER ALADIM: OI TUDO BEM? EU SABER SEU PAI MORRER EU IRMAO SEU PAI EU TIO SEU. ALADIM: MEU TIO??? NÃO SABER TIO? HOMEM: SAUDADE IRMÃO ESTAR MUITO TRISTE IRMÃO MORRER! COMO? ALADIM: VERDADE! TIO PEGAR DINHEIRO BOLSO (tradução para o português: Aladim é um menino. Ele tem uma mãe que é costureira. Aladim vive brincando. Um dia, o tio anda pela rua procurando Aladim e vê seus amigos brincando. O tio estranho veio procurar por ele e pergunta: - Amigo você conhece o Aladim? O amigo de Aladim diz: - Sim, a mãe dele costura e o pai morreu. O tio diz: - Verdade? O tio continua a andar e vê o Aladim. Ele diz: - Oi, tudo bem? Eu soube que o seu pai morreu, eu sou irmão do seu pai, eu sou seu tio. Aladim diz: - Meu tio? Eu não sabia que tinha um tio? O homem fala: - Estava com saudade do meu irmão, estou muito triste por ele ter morrido. Como isso foi acontecer?! Aladim diz: - Verdade! O tio pega dinheiro no bolso...)
3. Profa. Sandra: O QUE DINHEIRO! DINHEIRO?! (neste momento as crianças riram) (seguindo a história) (tio) DAR DINHEIRO ALADIM. ALADIM: FELIZ ALEGRE. TIO: QUERER CONHECER SUA MÃE IR CASA ALMOÇAR (Parou de contar e fez cara de séria para as crianças. Juliana não estava prestando atenção; depois de uns instantes prosseguiu). ALADIM DIZER: PODE COMER CASA. (Tradução para o português: Ele deu dinheiro a Aladim. Aladim ficou

- feliz, O tio diz: - Quero conhecer a sua mãe, ir a sua casa almoçar.
Aladim diz: - Pode almoçar em casa.)
4. Profa. Ana: *Gustavo presta atenção! Tira o pé da cadeira!*
5. Profa. Sandra: ALADIM FALAR MÃE: TER TIO! MÃE: VERDADE? ALADIM TER TIO? ESTRANHO! NÃO TER! OUTRO DIA BATER PORTA TIO MÃE: ENTRE! TIO: ALADIM PRECISAR ESTUDAR! MÃE: ALADIM BRINCAR SÓ ESTUDAR NADA! TIO: NÃO PODE! PRECISA ESTUDAR FUTURO TRABALHAR. MÃE: VERDADE! ALADIM TRISTE TIO: VAMOS JUNTOS LOJA COMPRAR ROUPAS. ALADIM: TIO RICO! EU FELIZ! ACABAR ALADIM HISTÓRIA (conta a história somente em LIBRAS sem falar).
(Tradução para o português: Aladim fala para a mãe: - Tenho um tio! A mãe diz: - Verdade? Que Aladim tem um tio? Estranho! Não tem não! Outro dia, bate na porta o tio. A mãe fala: - Entre! O tio diz: - Aladim precisa estudar! A mãe diz: - Aladim só brinca, não estuda nada! O tio fala: - Não pode, precisa estudar para trabalhar no futuro. A mãe diz: - É verdade! Aladim estava triste e o tio diz: - Vamos juntos a loja comprar roupas para você. Aladim fala: - O tio é rico! Estou feliz! Acaba a história do Aladim.)
6. Profa. Ana: *A história é curta assim?*
7. Profa. Sandra: *Eu pulei a história, comprida a história!* HISTÓRIA LONGA (Fala simultânea com sinal) PRECISA AGORA FAZER ATIVIDADE (mostra a folha de atividades)
8. Profa. Ana: *Explica para eles que eles tem que procurar as palavras que eles já conhecem e cada um vai na lousa depois escrever e explicar a palavra que escolheu.*
9. Profa. Sandra: PRECISA PROCURAR PALAVRA COMEÇAR (mostra a folha da atividade e chama a aluna Amanda para ir a lousa) (dirigindo-se à Amanda) ESCREVER PALAVRA CONHECER VOCÊ
10. Amanda: *O quê?*
11. Profa. Sandra: UMA *palavra!* UMA PALAVRA! (mostrou a folha com o texto para Amanda) CONHECER PALAVRA? (aponta algumas palavras na folha de atividades, mas Amanda demorou a escolher uma palavra; a aluna parecia insegura)
12. Profa. Ana: (dirigindo-se à Sandra) *Pronto Sandra?* (Sandra se afasta da frente do quadro para que Ana possa ver o que Amanda havia escrito) *Ahn! O quê?* (surpresa com o fato de Amanda ter escrito algo ininteligível na lousa) *Não... ela tem que escrever a palavra que ela conhece!*
13. Profa. Sandra: *Eu perguntei e ela disse que sabia a palavra "filho".* (dirigindo-se à Amanda) *Tá errado* ERRADO (fala simultânea com o sinal) *Esta palavra, você não conhece tem que ser palavra que você conhece!*
14. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Amanda) *Isso não é éffe, é ésse... éffe é assim!* (Amanda escreve a palavra corretamente) *Isso!*
15. Profa. Ana: (dirigindo-se à Amanda) *Agora explica para todo mundo o que é esta palavra! Explica o que que é?*

16. Juliana: *Filho!*
17. Profa. Ana: *Isso! Filho!* (dirigindo-se à Amanda) *Agora explica a palavra!*
18. Amanda: *Filho* FILHO
19. Profa. Sandra: FILHO FILHO
20. Profa. Ana: (dirigindo-se à Amanda) *O que mais? Filho tem mãe, tem pai*
21. Amanda: TEM FILHO MULHER QUANDO CASA *tem filho mãe quando casa* (sinal simultâneo com a fala)
22. Profa. Sandra: *Isso* CERTO!
23. Profa. Ana: (dirigindo-se à Amanda) *Fica grávida*
24. Amanda: GRÁVIDA
25. Profa. Sandra: GRÁVIDA! PRONTO BOM!
26. Profa. Ana: (dirigindo-se à Amanda) *E quem que é filho?*
27. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Amanda) *Quem é filho?* QUEM FILHO? (fala simultânea com os sinais)
28. Amanda: ALADIM
29. Profa. Sandra: (com expressão de contentamento) *Ah!* ALADIM!
30. Profa. Ana: *Muito bem!*
31. Profa. Sandra: (dirigindo-se à Amanda) PARABÉNS! (Chama a aluna Bianca) PALAVRA CONHECER (Sandra olha para mim e sinaliza) DIFÍCIL! (Bianca olha por um tempo a folha, depois a escreve a palavra “brincando”)
32. Profa. Sandra: EXPLICA EXPLICA
33. Bianca: BRINCAR BRINCAR
34. Profa. Sandra: *Ó Ó* BRINCAR BRINCAR *brincando brinca brinca* (Sandra escreve na lousa o gerúndio e o infinitivo e diz para a Bianca – oralmente – que pode usar o mesmo sinal)
35. Profa. Ana: *Bianca vai lá na frente e explica*
36. Profa. Sandra: EXPLICA AQUI *qual é o sinal?*