



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Daniele Barboza Moura

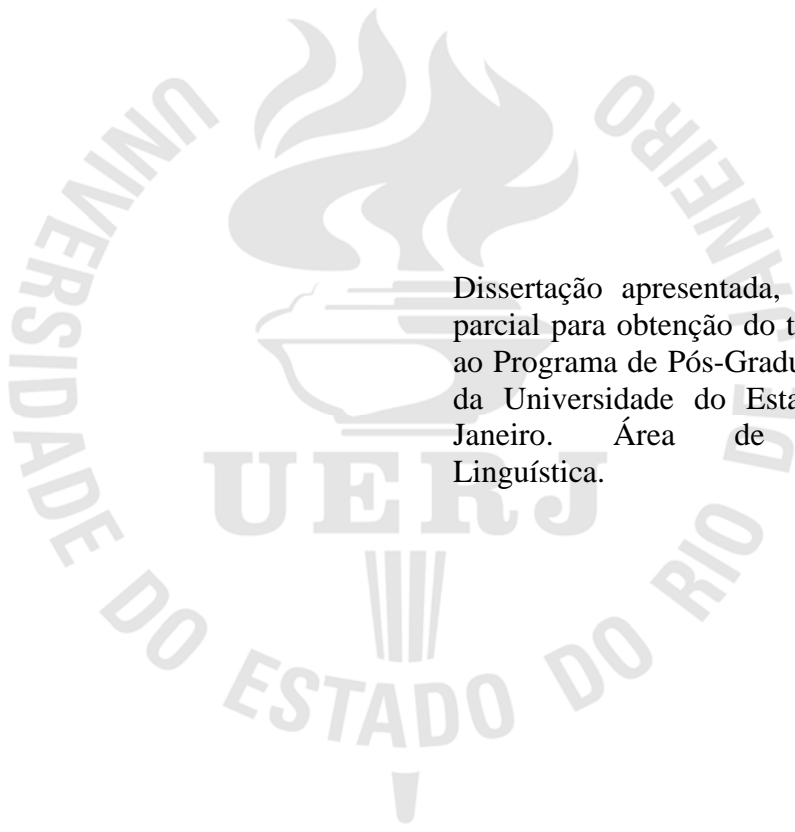
**LIBRAS e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do
Sarau Bilíngue**

Rio de Janeiro

2014

Daniele Barboza Moura

**LIBRAS e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau
Bilíngue**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M929	<p>Moura, Daniele Barboza. LIBRAS e português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau Bilíngue / Daniele Barboza Moura. – 2014. 181 f.: il.</p> <p>Orientadora: Tânia Mara Gastão Saliés. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Língua brasileira de sinais – Estudo e ensino - Teses. 3. Surdos - Educação – Teses. 4. Letramento - Teses. 5. Identidade – Teses. 6. Arte e educação – Teses. 7. Linguística aplicada – Teses. I. Saliés, Tânia Maria Gastão.. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 800.952(07)</p>
------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Daniele Barboza Moura

**LIBRAS e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau
Bilíngue**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 31 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Tânia Mara Gastão Saliés (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu
Instituto de Letras - UERJ

Prof^a. Dra. Maria das Graças Dias Pereira
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Carolina Magalhães de Pinho Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os alunos do Curso Bilíngue de Pedagogia, co-construtores do projeto Sarau Bilíngue. Afinal, sem vocês o Sarau é nada!

AGRADECIMENTOS

Para mim o ato de agradecer é um gesto nobre! É reconhecer a contribuição, o carinho, a atenção, entre tantas outras ações singelas!

Nesta minha trajetória acadêmica tive o privilégio de contar com a contribuição de muitas pessoas. Foram palavras, mensagens, abraços, gestos que me fortaleceram durante esta longa caminhada e seria difícil citar o nome de todos. Mas há aquelas que, principalmente, no momento mais tenso, estavam ali para não deixar a “peteca cair”!

Assim, inicio agradecendo a Deus e a Nossa Senhora por me darem forças para enfrentar os diversos obstáculos.

Aos meus pais Paulo Cesar e Heloisa, meus irmãos Isabele e Rafael, meus queridos avós maternos Ana e Luiz e ao meu querido Diego por estarem sempre ao meu lado e compreenderem, na medida do possível, minhas ausências!

A minha orientadora Prof^a Dr^a Tânia Saliés por suas contribuições e direcionamentos tão preciosos, e pela paciência em momentos tão difíceis para mim. MUITO OBRIGADA!

Ao Prof^o Dr^o Alexandre do Amaral Ribeiro por ter me apresentado ao universo fantástico da surdez, pelo incentivo e por acreditar que este sonho seria possível!

Aos amigos que fiz no mestrado, em especial Ana Beatriz Bessa, Aline Donato e Paulo Roberto, sentirei saudades de nossa “terapia”!

À diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos Prof^a Dr^a Solange Rocha, a diretora do Desu prof^a Wilma Favorito e minha amiga e coordenadora Prof^a Dr^a Yrlla Ribeiro pela confiança e apoio ao projeto Sarau Bilíngue.

Aos amigos Glaucia Vianna e Ricardo Janoario tão presentes nesta reta final, agradeço as mensagens de apoio e incentivo.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado

Rubem Alves

RESUMO

MOURA, Daniele Barboza. *LIBRAS e Português no letramento de surdos e ouvintes: a experiência do Sarau bilíngue*. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O presente estudo investiga os posicionamentos e a agência de participantes de um Sarau Bilíngue. O Sarau é uma proposta didática / pedagógica, desenvolvida no Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – e visa integrar surdos e ouvintes, de forma lúdica, proporcionando práticas de letramento que envolvem dramatizações, traduções e adaptações de textos da língua portuguesa para LIBRAS, contribuindo para o acesso à literatura e à música, o rompimento de barreiras e a quebra de preconceitos mediada pela arte. O estudo tem caráter interdisciplinar e de cunho etnográfico, dialogando com os campos da Sociologia, Ciências Sociais, Fonoaudiologia, Educação, Surdez e localizando-se na área da Linguística Aplicada. É realizado a partir de uma entrevista de grupo, analisada qualitativa e interpretativamente. A análise é desenvolvida à luz dos conceitos de posicionamento (DAVID e HARRÉ, 1999), agência (AHEARN, 2001) e construções identitárias (HALL, 2006; CASTELLS, 1999) sinalizados por pistas lexicais. A análise mostra os posicionamentos, agência e construções identitárias emergentes durante a entrevista e como contribuem para a construção do letramento (GEE, 1990; KLEIMAN, 2005) dos participantes a partir de sua participação em um Sarau Bilíngue.

Palavras-chave: Letramento. Posicionamento. Agência. Identidade. Surdez. LIBRAS.

ABSTRACT

MOURA, Daniele Barboza. *LIBRAS and Portuguese in the literacy of deaf and hearing participants: the experience of a bilingual Soiree*. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The present study investigates participants' positioning and agency in a Bilingual Soiree. The Soiree is a didactic / pedagogical proposal, developed by the Bilingual Education Course offered by the National Institute for the Education of the Deaf – INES – and aims to integrate deaf and hearing participants, in a playful manner, providing literacy practices that involve translations and adaptations of texts from Portuguese to the Brazilian Sign Language (LIBRAS). The objective is to provide to the deaf access to Brazilian literature and music, breaking barriers and prejudices by the mediation of the arts. From an interdisciplinary and ethnographic perspective, the study dialogues with Sociology, the Social Sciences, Speech Therapy, Education and Deaf Studies, locating itself in the area of Applied Linguistics. To do it, I departed from a group interview and analyzed it qualitative and interpretively. The units of analysis were positioning (DAVID and HARRÉ, 1999), agency (AHEARN, 2001) and identity constructions (HALL, 2006; CASTELLS, 1999) triggered by lexical cues. The analysis shows positionings, agency and identity constructions that have emerged during the interview and how they contribute to the construction of literacy (GEE 1990; KLEIMAN, 2005) by the participants of the Bilingual Soiree.

Keywords: Literacy. Positioning. Agency. Identity. Deafness. LIBRAS.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Teia Teórica	14
Quadro 2 –	Categorias de Análise	21
Figura 1 –	Sinal de Sarau Bilíngue	27
Gráfico 1 –	Participantes Surdos e Ouvintes	27
Gráfico 2 -	Nível de proficiência em LIBRAS.....	27
Figura 2 -	Seleção dos poemas / músicas.....	30
Figura 3 -	A tradução / adaptação.....	30
Figura 4 -	Produto Final: O Sarau Bilíngue.....	31
Figura 5 -	Sinal de nome para o poeta Vinícius de Moraes.....	33
Figura 6 -	Sinal de nome para a escritora Cecília Meireles.....	34
Figura 7 -	Exemplos de Sinais.....	37
Figura 8 -	Ponto de Articulação.....	37
Figura 9 -	O LIBRES.....	56
Figura 10 -	A tradução como prática de Letramento e Agência.....	58
Figura 11 -	Exemplo de texto – gênero manchete.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA Associação de Pais e Amigos dos Deficientes de Audição

DESU Departamento de Ensino Superior

IEPIC Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho

IERJ Instituto de Educação do Rio de Janeiro

IHA Instituto Helena Antipoff

INES Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISERJ Instituto Superior de Educação Professor Ismael Coutinho

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A MOTIVAÇÃO	16
2	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
2.1	A pesquisa	20
2.2	O contexto de pesquisa: Curso Bilíngue de Pedagogia (DESU / INES)	21
2.3	Perfil dos participantes	23
2.4	Geração de dados	25
2.5	Procedimentos de análise	26
3	O SARAU BILÍNGUE	27
4	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS	35
5	ARCABOUÇO TEÓRICO	39
5.1	O conceito de Posicionamento	39
5.2	O conceito de Agência	45
5.3	Concepções de Identidade	48
5.4	Alfabetização e letramento no contexto da surdez	51
5.4.1	<u>O letramento em contexto bilíngue</u>	52
5.4.2	<u>As práticas de letramento no contexto do Sarau Bilíngue</u>	54
5.5	Ensino e Aprendizagem de segunda língua	60
5.5.1	<u>Português como L2 para surdos</u>	64
5.5.2	<u>LIBRAS para ouvintes</u>	67
6	CONVERSANDO COM OS DADOS	69
6.1	Posicionamentos e agência na construção de <i>Identities</i>	69

6.1.1	<u>Identidade, crenças e estigmas</u>	69
6.1.2	<u>Identidade e Autonomia</u>	76
6.1.3	<u>Identidade e Valorização</u>	80
6.2	Posicionamentos, identidade e agência no Ensino – Aprendizagem de Línguas	84
6.2.1	<u>Aprendizagem e Erro</u>	85
6.2.2	<u>Aprendizagem e Interação significativa</u>	88
6.3	Posicionamentos, identidade e agência no Letramento	95
7	RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DA PESQUISA	105
7.1	O que foi participar do projeto Sarau Bilíngue e como ele contribuiu para a sua formação acadêmica e profissional	105
7.2	Quais propiciamentos foram gerados pelo Sarau Bilíngue	106
7.2.1	<u>Que posicionamentos emergem e de que maneira são construídos pelos participantes</u>	108
7.2.2	<u>Como são constituídos os agentes no Sarau Bilíngue</u>	110
7.2.3	<u>Que identidades são co-construídas nas interações entre os participantes</u>	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A – Autorização de entrevista	122
	APÊNDICE B – Questionário de anamnese.....	123
	APÊNDICE C – Transcrição dos dados	124
	APÊNDICE D – Autorização de cessão de imagem.....	172
	ANEXO A – Convenção de Transcrição 1 e 2.....	173
	ANEXO B – Configurações de mãos	176
	ANEXO C – Poemas.....	177
	ANEXO D – Poema No Reino da Pontuação.....	179

ANEXO E – Textos	180
-------------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar os posicionamentos e agência, de participantes de uma entrevista de grupo que experienciaram o Projeto Sarau Bilíngue. O Sarau é uma proposta didática que visa integrar surdos e ouvintes, de forma lúdica, proporcionando práticas de letramento que envolvem traduções e adaptações de textos em língua portuguesa para LIBRAS, contribuindo para o acesso à literatura, o rompimento de barreiras e a quebra de preconceitos mediada pela arte.

Atualmente, alguns pesquisadores (REIS, 2012; MARCHON, 2012; FERREIRA, 2013), vêm utilizando o conceito de posicionamento com o intuito de compreender de que maneira profissionais das áreas de educação e afins estão construindo seus posicionamentos acerca de questões referentes ao papel da orientação e formação profissional, ensino de línguas e papéis sociais.

No que diz respeito à temática formação de professores e ensino de línguas, Reis (2012) analisou, a partir das narrativas de experiências profissionais de duas professoras da área de Letras, os posicionamentos de *self* pessoal e profissional, buscando evidenciar valores morais relacionados às escolhas profissionais, os desafios da atuação em ensino e pesquisa, e as mudanças da “Nova ordem do trabalho”. Marchon (2012) investigou, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas em um grupo focal, os posicionamentos de *selfs* de alunos e professores de uma escola pública na região metropolitana no Rio de Janeiro e como projetavam suas identidades pessoais e coletivas através de perguntas e respostas na entrevista de grupo.

No contexto da Surdez, no campo da Fonoaudiologia, temos a contribuição de Ferreira (2013), que investigou a relação entre as práticas vivenciadas pelos participantes e a formação de posicionamentos e crenças em um grupo focal composto por familiares de crianças e adolescentes surdos atendidos no Ambulatório Bilíngue de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir das orientações aos familiares frequentadores do ambulatório.

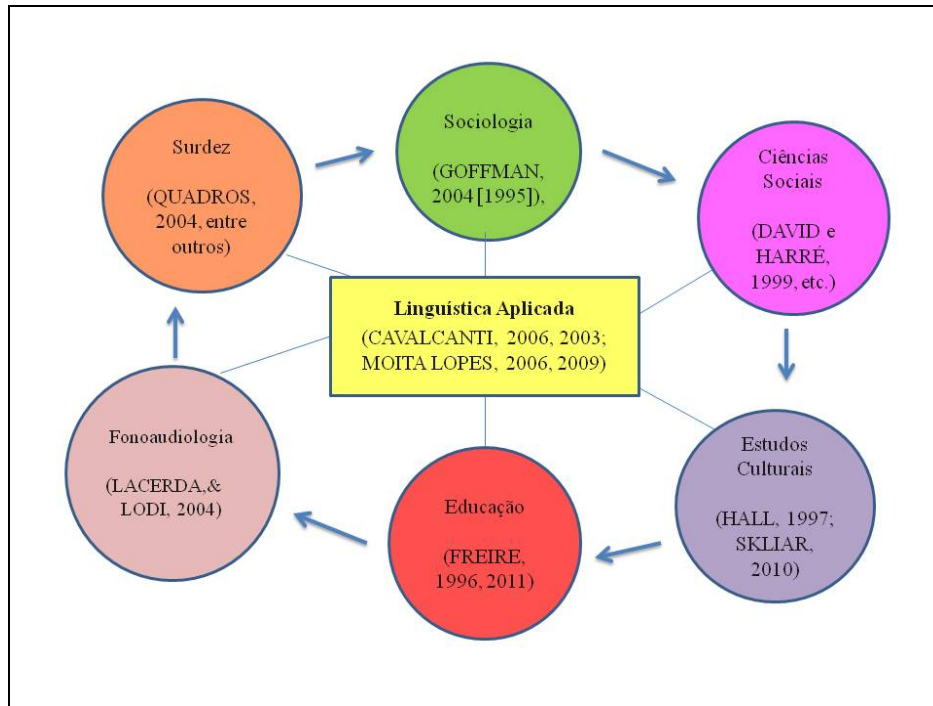
No que diz respeito a pesquisas em contexto bilíngue envolvendo surdos e ouvintes, não encontrei trabalhos que investigassem os posicionamentos e agência de participantes em

um projeto cultural semelhante, ou próximo ao Sarau Bilíngue. Sendo assim, acredito que esta pesquisa contribuirá para refletirmos sobre questões pertinentes aos contextos bilíngues, em que as relações *surdo – ouvinte* sejam caracterizadas por aspectos culturais, identitários, linguísticos, bem como contribuirá para melhor entendermos as práticas de letramento nesse contexto de pesquisa.

Ao iniciar esse trabalho, meu objetivo inicial era compreender *em que o Sarau poderia contribuir para o desenvolvimento de práticas para o ensino da Língua Portuguesa*. Entretanto, durante a análise das transcrições, percebemos que havia outras questões emergentes, como por exemplo: *Quais os propiciamentos gerados pelo Sarau Bilíngue?* Com base nessa pergunta analisei a entrevista. Dentre os propiciamentos encontram-se posicionamentos, agência e construções identitárias que sinalizam como o Sarau se relaciona com o acesso à literatura, formação e troca intercultural dos participantes, em outras palavras, com o letramento. Assim sendo, fomos levadas a formular outras perguntas de pesquisa como: 1) Que posicionamentos emergem? 2) De que maneira os participantes se constituem como agentes no Sarau Bilíngue? 3) Que identidades são co-construídas nas interações entre os participantes?

Para responder a tais perguntas dialoguei com os campos da Surdez, Sociologia, Ciências Sociais, Fonoaudiologia, Educação, Estudos Culturais, Educação e Linguística Aplicada, formando uma teia de conhecimentos interdisciplinares conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Teia Teórica



Além disso, estruturei a dissertação em 7 capítulos. Abro com essa breve introdução para em seguida apresentar minha motivação para desenvolver este trabalho. Na sequência, delinheiro os aspectos teórico-metodológicos e os procedimentos de pesquisa, subvertendo a ordem canônica do gênero dissertação. Saliento que o fiz na expectativa que tal ação contribua para a clareza do quê e como foi feito este trabalho. No capítulo 3, discuto a proposta do Sarau Bilíngue e no 4, descrevo a Língua Brasileira de Sinais, uma das mediadoras das práticas de letramento emergentes no Sarau. Incluímos tal capítulo devido à recorrência do tópico 'LIBRAS' na entrevista geradora de dados e do próprio uso da LIBRAS pelos surdos participantes. No capítulo 5 abordo os pressupostos teóricos que embasam a análise dos dados. No capítulo 6 descrevo e discuto os dados, respondendo às perguntas de pesquisa e apresentando minhas considerações finais no capítulo 7.

Ressalto que trago dados do corpus para ilustrar conceitos e questões pertinentes a esta pesquisa desde sua abertura. O objetivo foi integrar o trabalho, proporcionando uma fotografia do que foi fazê-lo e representá-lo textualmente.

1 A MOTIVAÇÃO

Meu encantamento pelo universo da Surdez começou em 1993, quando ingressei na Escola Municipal Mário Paulo de Brito, no bairro de Vista Alegre, para cursar a 4ª série primária. No andar que eu estudava, havia um pequeno recanto, um quadrado chamado de sala de apoio. A responsável pela sala era a professora Cléo, que até hoje desenvolve o trabalho com os alunos Surdos na escola. Atualmente, a sala de apoio recebe o nome de sala de recursos.

Sempre que eu descia para o recreio, os alunos da sala de apoio estavam subindo. Eu achava curioso, pois eles gritavam e mexiam as mãos, mas não era qualquer movimento, parecia que cada gesto tinha um sentido e isso me deixava intrigada. No ano seguinte, um deles foi estudar em minha classe, usava aparelho e até falava um pouco. Achava esquisito, pois se não ouvia, como falava? Como era possível? Foi então que ele explicou que o motivo de ele não ouvir era a seqüela da meningite.

Mas tudo ainda era muito estranho. Eu não conseguia entender muito bem e os professores também não gostavam muito de explicar. Quando eu perguntava só diziam que eram surdos-mudos e por isso tinham uma sala só para eles e um horário no recreio também. O tempo passou, concluí o fundamental e fui cursar formação de professores no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ, atual ISERJ¹). E eis que me deparo, mais uma vez, com Surdos, alunos de uma escola de educação especial do município sediada em uma vila ao lado do ISERJ.

O grupo era muito maior e eles não estavam escondidos, pelo contrário, faziam questão de que fossem vistos. Eu ficava encantada com aquelas mãos dançando no ar, suas expressões, seus sons. Era algo mágico e que encantava meus olhos. Aquela curiosidade adormecida despertou.

Comecei a aprender o alfabeto manual para tentar interagir com eles e pesquisar, com a ajuda de meus professores do curso Normal, o porquê de os surdos terem que estudar em

¹ Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro

uma escola especial se aparentemente eles eram “normais”. Naquela época eu não fazia ideia de que existia uma língua só deles, a LIBRAS². Lembro que minha mãe dizia que os Surdos comunicavam-se usando o alfabeto das mãos, e sempre fazia referência a uma música do compositor Michael Sullivan que a Xuxa gravou (ABC da Xuxa). Eram muitas dúvidas, questionamentos e poucas respostas. Só que mais uma vez, minha curiosidade adormeceu.

O tempo passou, concluí o Curso Normal e em 2003, ingressei no Curso de Letras, na Universidade Gama Filho. E quem diria, nesse lugar encontrei aquele que iria me apresentar ao universo da Surdez e fazer com que eu me apaixonasse por essa área. O nome da disciplina era Preconceito Linguístico e, em uma das aulas, o professor começou a debater sobre minorias linguísticas e apresentou os surdos como pertencentes a esse grupo. Confesso que fiquei confusa, pois o que foi passado a mim é que surdos-mudos são alunos “especiais” e não minorias linguísticas. Ao término da aula, pedi para conversar com o professor e ao final da conversa eu já sabia qual seria o meu tema para o trabalho de conclusão de curso: *O ensino de português como segunda língua para surdos*. Ele orientou meu trabalho de conclusão de curso e continuou a me orientar neste campo tão cheio de desafios.

Concluí a graduação e meu interesse na área só aumentou. No segundo semestre de 2006, iniciei o curso de LIBRAS no Instituto Nacional de Educação de Surdos e, em 2008, na mesma instituição, fiz parte da primeira turma do Curso de Pós Graduação (lato sensu) em Surdez e Letramento para as séries iniciais e EJA. Conheci muitas pessoas que já trabalhavam com Surdos e relatavam suas dificuldades, frustrações, êxitos e percebi que era um campo ainda repleto de lacunas. Também tive a oportunidade de conviver mais de perto com Surdos, e quando eu dizia ser da área de Letras, surgiam os relatos frustrados e traumáticos das aulas de Língua Portuguesa. Como trabalho de conclusão de curso, discuti o papel das expressões idiomáticas no ensino-aprendizagem de português como segunda língua para Surdos (PL2).

O meu desejo de pesquisar o ensino de língua portuguesa para Surdos continuava, e para minha felicidade, no segundo semestre de 2010, recebi o convite para trabalhar, apenas um semestre, como professora horista no Departamento de Ensino Superior do INES (DESU),

² LIBRAS – **L**íngua **BRA**sileira de **S**inais – esta denominação é aprovada pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), pela WFD (World Federation of the Deaf), por autores e pesquisadores da área, bem como aceita pelo MEC.

ministrando as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa IV, Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas, e Topicalizando Discursos e Narrativas.

Em dezembro do mesmo ano, o INES abriu concurso para professor substituto no (DESU). Aprovada em terceiro lugar, ministrei de 2011 a 2012: Língua Portuguesa I e II, Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue I e VII, e Topicalizando Discursos e Narrativas. Entre essas experiências está a criação do Projeto Sarau Bilíngue, centro da pesquisa e tema que ora desenvolvo e que será detalhado no capítulo 3.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O modelo teórico-metodológico adotado nesta pesquisa é de natureza qualitativa, interpretativa e de cunho etnográfico. Além disso, tem caráter interdisciplinar dialogando com os campos da Sociologia (GOFFMAN, 2004 [1995]), das Ciências Sociais (DAVID e HARRÉ, 1999; MINAYO, 2010; CASTELLS, 1999), Estudos Culturais (HALL, 1997, 2003; SKLIAR, 2010), Educação (FREIRE, 1996, 2011), Fonoaudiologia (LACERDA, 2004; LODI, 2004) e Surdez (QUADROS, 2004; FERREIRA BRITO, 2010 [1995]; GESSER, 2009; LODI, 2009; PERLIN, 2010). Portanto, localiza-se na área da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2006, 2003; MOITA LOPES, 2006, 2009). Pensa as práticas pedagógicas como o Sarau, visando o letramento em contexto bilíngue. De acordo com Moita Lopes (2006, p. 96), a pesquisa em Linguística Aplicada na contemporaneidade é:

- Mestiça, no sentido de dialogar e agregar valores de outros campos das Ciências Sociais;
- Ir além das relações entre teoria e prática, propiciando um conhecimento mais dinâmico;
- Desconstruir a ideia de sujeito em um vácuo social, compreendendo-o como sujeito ativo e produtor de conhecimento;
- Ter a Ética e o Poder como novos pilares.

Esta pesquisa dialoga com a proposta de Moita Lopes (2006), na perspectiva da Linguística Aplicada contemporânea, por compreender o sujeito não apenas como um ser que produz língua/linguagem. Na verdade o sujeito é visto como coconstrutor de práticas discursivas que contribuirão para sua construção e para a construção de outros sujeitos (MOITA LOPES, 2006).

Quanto ao viés qualitativo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa presume o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Ao assumir os pressupostos qualitativos, o pesquisador torna-se parte do mundo que a pesquisa acontece, com suas crenças, valores e atitudes. Nesta pesquisa, sinto-

me privilegiada por estar investigando minha própria prática pedagógica, tendo a oportunidade de auto – reflexão e de ter o feedback dos alunos participantes.

Ponto ainda que atuei durante dois anos e meio no contexto da pesquisa, e essa participação possibilitou adotar a técnica de observação participante. Segundo Minayo (2010) a observação participante é construída

através do contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. (p.59)

Devido a isso também caracterizamos a presente pesquisa como de cunho etnográfico.

2.1 A pesquisa

Ao iniciar essa pesquisa, a primeira pergunta que fiz foi: *em que o Sarau poderia contribuir para o desenvolvimento de práticas para o ensino da Língua Portuguesa em contexto bilíngue?* O fato de lecionar Língua Portuguesa para um grupo bilíngue fazia com que eu acreditasse estar desenvolvendo práticas de ensino do idioma.

Entretanto, à medida que fomos dialogando com as narrativas geradas a partir da entrevista de grupo inspirada na técnica de grupo focal, percebemos que os temas emergentes não estavam relacionados, unicamente, à Língua Portuguesa, mas também à LIBRAS. As narrativas mostram que a LIBRAS ocupa o centro das preocupações e seus desdobramentos abrangem questões de identidade, empoderamento, crenças e letramento dos participantes do Sarau.

Sendo assim precisei repensar o caminho que seria trilhado e reformular as perguntas de pesquisa. Elas são:

- Que propiciamentos são gerados pelo Sarau Bilíngue?
- Que posicionamentos emergem na entrevista com os participantes do projeto?

A partir dessas perguntas, olhamos para os dados e abduktivamente outros fios temáticos recorrentes nos levaram a outras perguntas, tais como:

- Que posicionamentos emergem e de que maneira são construídos pelos participantes?
- Como são constituídos os agentes no Sarau Bilíngue?
- Que identidades são co-construídas nas interações entre os participantes?

Com isso, o próprio tema da pesquisa foi reformulado e os novos questionamentos foram respondidos à luz dos conceitos ilustrados no Quadro 2: Posicionamentos, Agência, Identidade, Letramento, assim como o conhecimento presente na literatura em Ensino-Aprendizagem de Línguas:

Quadro 2 – Categorias de Análise

Conceitos	Autores
Posicionamentos	DAVID, HARRÉ e LANGENHOVE (1999)
Agência	AHEARN (2001)
Identidade	HALL (2006), PERLIN (2010, [2012]) e CASTELLS (1999)
Letramento	GEE (1999) e KLEIMAN (2005)
Ensino Aprendizagem de Línguas	LARSEN-FREEMAN (2002), VAN LIER (2000), KRAMSCH (2002)

Esses conceitos encontram-se definidos e discutidos no capítulo 5.

2.2 O contexto de pesquisa: Curso Bilíngue de Pedagogia (DESU/INES)

A pesquisa aconteceu no Curso Bilíngue de Pedagogia, do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Atualmente, o curso oferece, na

modalidade presencial, nos turnos diurno e noturno, as habilitações: Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com duração de quatro anos. Para ingressar, os candidatos devem ter domínio da Língua Brasileira de Sinais e serem aprovados no processo seletivo que consiste em redação em Língua Portuguesa e entrevista em LIBRAS.

Entretanto, ao iniciar como professora do curso, percebi que muitos alunos não tinham proficiência em LIBRAS como esperado ou desejado, e essa questão causava incômodo aos alunos surdos, principalmente nos momentos em que o professor solicitava trabalhos em grupo.

Na formação dos grupos em sala de aula, era visível a divisão linguística e cultural. Tínhamos grupos de ouvintes, grupos de surdos e alguns grupos de alunos surdos e ouvintes, mas esses eram quase exceções, sem contar a própria exclusão dos surdos com relação aos surdos oralizados³ ou implantados⁴.

Em algumas ocasiões, a formação dos grupos gerava conflitos e trazia à tona lembranças de uma escolarização pautada na oralização e a não aceitação da LIBRAS, parecendo afirmar que o poder linguístico e cultural estava nas mãos dos ouvintes. Porém, estávamos em um espaço destinado à comunidade surda, e os ouvintes naquele contexto eram tidos como os intrusos.

Essa situação causava-me grande desconforto, e comecei a refletir sobre como a minha prática pedagógica poderia contribuir para que o grupo pudesse desconstruir alguns mitos e entendimentos acerca do que significava estar naquele contexto educacional. Afinal, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria co-construção (FREIRE, 1996, p.52). Assim surgiu o Sarau Bilíngue, objeto desta dissertação, que detalharei no capítulo 3.

³ São surdos congênitos ou que adquiriram surdez e utilizam qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, orofacial, também denominada de leitura labial.

⁴ São Surdos que realizaram a cirurgia para a colocação do dispositivo eletrônico denominado Implante Coclear. É um dispositivo biomédico de alta tecnologia, desenvolvido para realizar a função das células ciliadas da cóclea que são danificadas ou ausentes e proporcionar a estimulação elétrica das fibras do nervo auditivos remanescentes (BEVILACQUA & MORET, 2005).

2.3 Perfil dos participantes

Os participantes do Projeto Sarau Bilíngue são alunos, Surdos e Ouvintes, do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, conforme apresentado no item 2.2. Ressalto que por ter atuado como mediadora e por ser a idealizadora do projeto considero relevante traçar meu perfil como participante na entrevista. Todos concederam autorização para uso de suas falas durante a entrevista conforme modelo no apêndice A. São eles⁵:

Daniele: Formada em Letras, com Pós-graduação lato sensu em Surdez e Letramento nas séries iniciais e EJA, professora de Português do grupo, responsável pelo projeto e mediadora na entrevista. Tenho 30 anos e considero meu nível de proficiência em LIBRAS intermediário.

Ricardo: Também chamado de Chocolate pelos mais íntimos, porque seu sinal de nome em LIBRAS representa o substantivo Chocolate. Encontrava-se no 5º período durante a geração de dados. Trabalha como professor de LIBRAS no IHA⁶ e já trabalhou como instrutor de LIBRAS no INES⁷. Não assinalou sua idade nem sua proficiência em LIBRAS no questionário demográfico (Apêndice B), que sempre ministro no início dos semestres para conhecer os alunos, com o objetivo de planejar o semestre de acordo com o perfil do grupo. Considero seu nível de proficiência em LIBRAS avançado.

Aline: Tem 25 anos. Nasceu ouvinte. Com 9 meses teve meningite e perdeu a audição. Estudou na APADA⁸ dos 4 aos 12 anos e foi alfabetizada em LIBRAS e Língua Portuguesa. Aos 13 anos foi matriculada em uma escola inclusiva, o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC) no município de Niterói. Cursou da 5ª série (atual 6º ano) até o 4º ano do Ensino Médio, formação de professores. Cursava o 5º período do Curso

⁵ Todos os nomes são fictícios

⁶ Instituto Helena Antipoff – Órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

⁷ Instituto Nacional de Educação de Surdos

⁸ APADA - Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição

Bilíngue de Pedagogia na época da pesquisa e tinha sido aprovada no vestibular para o Curso Letras/LIBRAS UFRJ 2014.1. Considera seu nível de proficiência avançado.

Elisa: É ouvinte e tem 32 anos. cursava o 6º período do Curso Bilíngue de Pedagogia durante a geração de dados. Considera seu nível de LIBRAS básico, e seu interesse pela língua é motivado pelo contato com alguns amigos surdos na igreja.

Mônica: É ouvinte e tem 33 anos. Encontrava-se no 5º período do Curso Bilíngue de Pedagogia na época da pesquisa. Considera seu nível de LIBRAS intermediário. É interprete de LIBRAS na igreja que frequenta.

Cristina: É ouvinte e tem 29 anos. Participa do Projeto Sarau Bilíngue desde a primeira edição. cursava o 7º período do Curso Bilíngue de Pedagogia durante a geração de dados. Apesar de considerar seu nível de LIBRAS intermediário, sinaliza com proficiência superior na visão dos surdos.

Beatriz: É Ouvinte e tem 20 anos. Encontrava-se no 5º período do Curso Bilíngue de Pedagogia na época da pesquisa. Seu interesse pela língua de sinais foi por intermédio de uma amiga que é professora bilíngue na instituição APADA e que a incentivou a fazer o curso de LIBRAS. Considera seu nível de LIBRAS intermediário e participa de projetos, voltado para surdos, na igreja que frequenta.

Todos os participantes possuem grande envolvimento com o projeto e fazem questão de divulgar o trabalho nos espaços em que atuam (escolas, igreja, cursos, etc). Dentre os participantes destaco a participação de Ricardo no projeto. Ele é uma das referências no INES por ter participado dos primeiros trabalhos de adaptação literária dos contos de fadas para LIBRAS. Sempre disponível a ajudar os alunos a compreender aspectos linguísticos da língua de sinais, como questões relativas ao uso do corpo na construção da língua, aos parâmetros que constituem os sinais. Em algumas aulas, refletia a respeito das práticas pedagógicas utilizadas o que permitia debate em grupo.

Durante a entrevista de grupo, sua participação também ganhou destaque, com muitas intervenções. Em algumas situações dominou o turno e nomeou tópicos, discordou, criou polêmicas, mas sempre de forma respeitosa. Os demais participantes também tiveram participação produtiva na entrevista, porém Aline e Beatriz foram as que menos interferiram

nas colocações. O posicionamento mais forte apresentado por Beatriz foi de que o INES sem o Sarau não é nada.

O fato de os participantes entrevistados se conhecerem permitiu um diálogo próximo, pois todos compartilhavam experiências. Em alguns momentos, é possível perceber nos dados (Apêndice C) que a fala de um complementa a do outro, seja com fatos novos ou apenas palavras que reafirmam a história narrada. Em outras ocasiões, observava-se discordância, que leva a uma mudança no tópico e predomínios de turno por parte de alguns participantes.

2.4 Geração de dados

Realizei uma entrevista de grupo com dois alunos surdos, quatro ouvintes, inspirada na técnica de grupo focal (GASKEL, 2007), atuando como mediadora. O grupo focal é definido por Gaskel (2007, p.79) como um debate aberto e acessível a todos, e os assuntos em questão são de interesse comum. A intenção é que o debate proporcione trocas de experiências, ideias e pontos de vista, sem privilegiar indivíduos em particular ou posições. O grupo compartilhou a experiência de ter participado de todo o processo de desenvolvimento e culminância do projeto Sarau Bilíngue, formando uma comunidade de prática (LAVE e WENGER, 1991).

De acordo com Minayo (2010), na pesquisa qualitativa é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. A autora afirma que a inter-relação, que contempla o afetivo, o contexto diário, as experiências no ato da entrevista é condição *sine qua non* para o êxito da pesquisa. No caso desta pesquisa, foi um ponto favorável, a relação próxima com os participantes, pois tive a oportunidade de conviver durante dois anos e meio com o grupo.

Os critérios para seleção do grupo levaram em consideração a participação em pelo menos, duas edições do Sarau e o envolvimento com o projeto. Foram realizadas duas entrevistas. Na primeira, o grupo foi constituído de dois alunos surdos (Aline e Ricardo) e quatro ouvintes (Beatriz, Cristina, Elisa e Mônica). Nesse grupo apenas um aluno participou das cinco edições do projeto (Cristina), e um de três edições (Elisa), os demais participaram apenas de duas (Aline, Ricardo, Beatriz e Mônica).

A segunda entrevista, no entanto, foi descartada por se tratar de um contexto diferenciado. Isto é, enquanto na primeira entrevista os alunos participaram do Sarau como atividade das aulas de Língua Portuguesa, na segunda, eram alunos participantes do Sarau na modalidade de curso de extensão. Outro fator que contribuiu foi o fato de o volume de interação na primeira modalidade ter sido maior, exigindo menor intervenção de minha parte. Assim, o recorte escolhido para esta pesquisa emerge apenas da primeira entrevista.

As interações foram filmadas em áudio e vídeo no formato HD no INES, local onde a pesquisa foi desenvolvida. A entrevista, durou 1h e 5' de duração, gerando 48 páginas transcritas. Para transcrever as gravações utilizei as Convenções de Transcrições de Atkinson e Heritage (1984) e Gago (2002), complementadas pelo Sistema de Transcrição em LIBRAS de Felipe (1997), ampliada por Starosky (2011). As convenções encontram-se no Anexo A.

2.5 Procedimentos de análise

A entrevista, analisada qualitativamente e de forma interpretativa, focou as seguintes questões: *O que foi participar do projeto Sarau Bilíngue e como o Sarau contribuiu para sua formação acadêmica e profissional?* A escolha por discutir essas questões foi influenciada pela minha observação participante na sala de aula e no Sarau.

Com base nos dados, emergiram três categorias de análise: Posicionamentos (DAVIES & HARRÉ, 1999), Identidades (HALL, 1997 e 2003) e Agência (AHEARN, 2001). As identidades emergiram como desdobramentos de posicionamentos assumidos pelos participantes. Outros desdobramentos incluem ensino – aprendizagem de línguas e o letramento.

Buscamos entender de que maneira os participantes se posicionam no Sarau Bilíngue, a interação na entrevista de grupo e como compreendem temas como práticas de letramento. Buscamos também entender co-construções identitárias dos participantes do Sarau Bilíngue na entrevista de grupo, e, por último, identificar os elementos que evidenciam as ações dos participantes e as intenções de agir no contexto social, sua agência. Esses conceitos, base de nossa análise, encontram-se discutidos no capítulo 5.

3 O SARAU BILÍNGUE

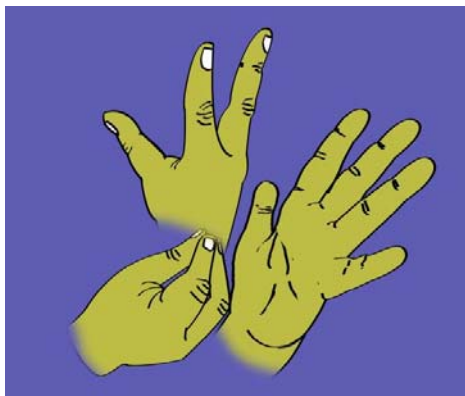
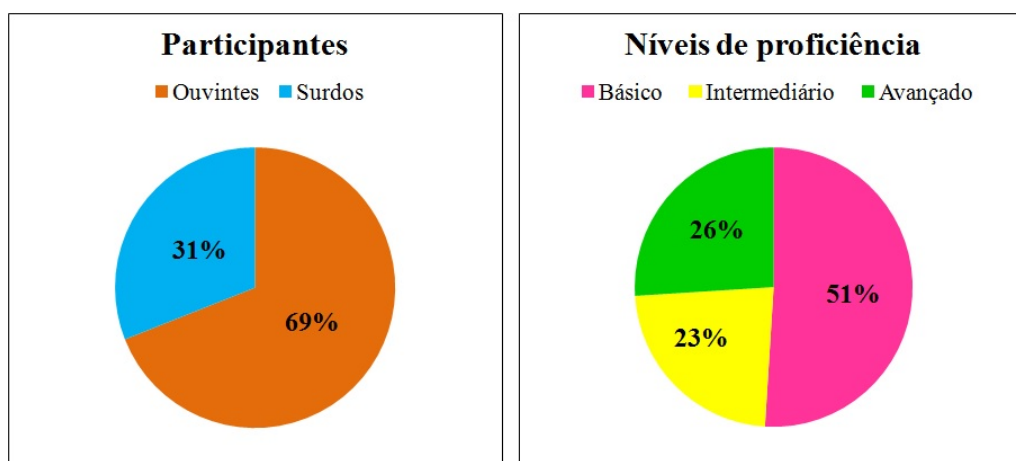


Figura 1 – Sinal de Sarau

O Projeto Sarau Bilíngue surgiu durante as aulas de Língua Portuguesa ministrada às turmas do primeiro período do curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esse grupo é formado por alunos Surdos e Ouvintes, com níveis variados de proficiência em LIBRAS, ilustrados nos gráficos 1 e 2. A maioria dos participantes reporta ter nível básico de proficiência em LIBRAS. Apenas 26% se auto-declara avançado.



Gráficos 1 e 2 – Participantes e Níveis de proficiência

⁹ Sinal para o termo Sarau Bilíngue. O sinal foi criado por Adriana Veiga, aluna do curso de Pedagogia Bilíngue e o desenho foi desenvolvido por Aulio Nóbrega (ex aluno do Curso de Pedagogia Bilíngue). Importante ressaltar que o sinal após ser criado foi discutido com os demais alunos surdos e só após a votação foi “oficializado”.

De acordo com os participantes o *nível básico* compreende o uso do alfabeto manual, datilologia e vocabulário simples; no *nível intermediário* o usuário já consegue proferir enunciados mais elaborados e nos padrões sintáticos da LIBRAS, e por último, no *nível avançado* o usuário demonstra ter pleno domínio da estrutura sintática da LIBRAS, além de compreender os demais elementos constituintes da gramática da LIBRAS.

Sendo assim, ao iniciar como professora desta disciplina estava diante do seguinte dilema: *como atender aos nativos e "estrangeiros" dentro de um mesmo contexto educacional sem que ambos perdessem o interesse?* Nativos (os Ouvintes) e “Estrangeiros” (os Surdos) que falam português como uma segunda língua.

Minha primeira experiência no ensino de Língua Portuguesa, a partir de textos literários em contexto bilíngue, foi desenvolvida no segundo semestre de 2010, com alunos do primeiro período do curso de Pedagogia Bilíngue. Nessa ocasião, ministrava a disciplina intitulada *Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas*, que tem por objetivo, refletir sobre a função do professor em contextos bilíngues e o desenvolvimento de estratégias e práticas que atendessem às especificidades linguísticas de grupos específicos, em nosso caso, alunos surdos.

Os alunos foram convidados a desenvolver adaptações da coleção Clássicos da Literatura em Quadrinhos, da editora Escala, para alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e EJA. A intenção primeira era adaptar os textos selecionados para LIBRAS, mas também atender àqueles alunos que não tinham conhecimento da língua de sinais.

A atividade proporcionou ao grupo conhecer a realidade do trabalho com surdos, em especial, um grupo bilíngue. As negociações, as questões culturais e linguísticas eram discutidas a cada encontro e geravam discussões, a respeito da criação de novos sinais. De modo geral, as discussões envolviam questões de identidade e cultura, pois para os Surdos a língua de sinais é uma adaptação única a outro modo sensorial; mas é também, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas (SACKS, 2010, p.105).

No ano seguinte, recebi as turmas de primeiro período para ministrar a disciplina de Língua Portuguesa I. Nas primeiras aulas, os alunos surdos, demonstravam muita insegurança e desconforto, em especial, nas atividades de leitura de textos literários e nas oficinas de produção textual.

Então, resolvi apresentar ao grupo a filmagem da adaptação, realizada por meus alunos do primeiro período do ano anterior, do conto *O Alienista*, de Machado de Assis. Para que os ouvintes pudessem sentir um pouco da dificuldade que os surdos tanto afirmavam ter, apresentei o vídeo sem narração e legendas. Teriam que compreender a história apenas por meio da dramatização e dos recursos visuais utilizados para ilustrar o texto.

Ao final da exibição, os surdos ficaram maravilhados com o conto em LIBRAS, e os ouvintes começaram a compreender a importância da informação visual e da Língua de Sinais no processo de aprendizagem do português como segunda língua. Manifestaram interesse em desenvolver um trabalho semelhante ao que havia sido desenvolvido com aquele grupo do vídeo.

Foi então que, após uma visita à Exposição: *Fernando Pessoa, Plurais como o Universo*, no Centro Cultural dos Correios, iniciamos o projeto Sarau Bilíngue, tendo como culminância a apresentação de alguns poemas de Fernando Pessoa em Língua de Sinais.

Poucos conheciam o que era o Sarau. Foi preciso pesquisar sobre o tema e descobrimos que a palavra Sarau tem origem no latim *serum* (*entardecer*), e de acordo com o dicionário Houaiss (2001) é uma “*reunião festiva, geralmente, noturna, para ouvir música, poesia, dançar ou conversar*”.

Quais seriam os propiciamentos do Sarau Bilíngue no letramento dos participantes?

Partindo de Freire (1996), entendemos que o educador enquanto mediador do processo de ensino – aprendizagem propicia oportunidades de aprendizagem, permitindo ao educando transformar-se em sujeito construtor e reconstrutor do saber, ensinado ao lado do educador, que também é sujeito participante do processo.

A intenção é proporcionar e possibilitar uma troca intercultural e linguística. Intercultural, como sendo o reconhecimento da diversidade de representações sociais e culturais que estão diretamente interligadas quando estamos inseridos em um contexto no qual há representantes de duas línguas, e mundos distintos.

Assim sendo, o projeto foi dividido em três etapas: *a seleção do tema e escolha dos poemas/ músicas, a tradução/adaptação* e o produto final: *o Sarau Bilíngue*, como ilustram as figuras 2, 3 e 4:

Figura 2 – Seleção dos poemas / músicas



Figura 3 – A tradução / adaptação



Figura 4 – Produto final: O Sarau Bilíngue



Todas as etapas contam com a participação dos alunos do projeto e tudo é discutido e decidido coletivamente. As traduções e adaptações são realizadas pelos alunos ouvintes em parceria com alunos surdos, sob minha supervisão.

O olhar intercultural, em especial no contexto bilíngue, possibilita que vozes, por vezes silenciadas possam ser “ouvidas e reconhecidas”. Ao pensar a proposta de ensino desta natureza, levar em consideração questões que envolvem múltiplos sujeitos, práticas e variados contextos sociais pode estar relacionado ao desenvolvimento de letramentos, pois entendemos a prática pedagógica como um processo

construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas sobretudo a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados (FLEURI, 2003, p.31-32).

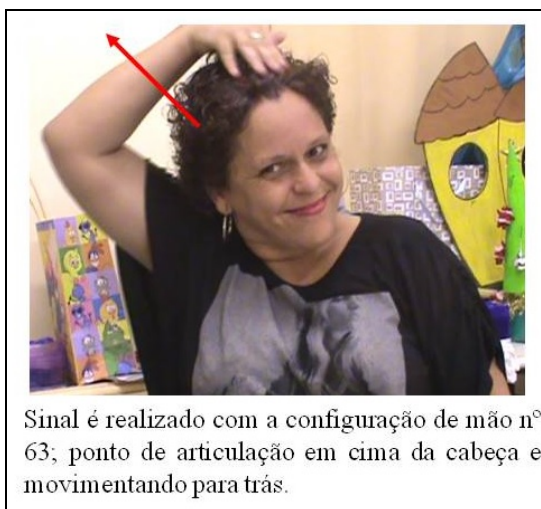
No Sarau, ao longo do processo de tradução dos poemas, a interação foi construída por muitos questionamentos e algumas dificuldades, em especial no que diz respeito às especificidades, linguísticas e culturais envolvidas em todo o processo tradutório, do português para LIBRAS, por se tratarem de duas línguas de modalidades distintas: uma visoespacial e outra oral-auditiva. Entre os questionamentos estavam reflexões como: pensar de que forma podemos preservar a intencionalidade do autor. Ou como adaptar o texto de partida, levando em consideração a diferença de modalidade das línguas.

O processo de tradução permitiu a elaboração de atividades e estratégias que contribuíram para o desenvolvimento dos conteúdos referentes à disciplina de Língua Portuguesa, buscando uma integração entre as duas línguas envolvidas (LIBRAS/Língua Portuguesa). As atividades abordavam questões de semântica, morfologia e produção textual.

Por exemplo, a partir das traduções investigamos os aspectos semânticos da língua portuguesa dialogando com os aspectos semânticos da LIBRAS, em especial, no que diz respeito às expressões idiomáticas. Na área de morfologia, tivemos a oportunidade de investigar os processos de formação de palavras em língua portuguesa e de sinais em LIBRAS contribuindo para o desenvolvimento de sinais para o conceito de Sarau, Soneto e Literatura de Cordel, e para os nomes próprios: Fernando Pessoa, Luiz Gonzaga, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles. Com relação aos dois últimos sinais, ocorreram dois episódios que geraram conflito entre o grupo de surdos, em especial Ricardo e Andréia, na discussão sobre o sinal que representa Vinícius de Moraes.

Na comunidade surda, o surgimento de novos sinais é um acontecimento que envolve todo grupo e não apenas um único surdo. Os sinais de nome, geralmente, dizem respeito a características físicas da pessoa. Para a construção dos sinais das respectivas personalidades, os alunos pesquisaram imagens na internet a fim de identificar traços marcantes. Nas imagens encontradas de Vinícius de Moraes, grande parte, retratava o poeta com um copo de uísque e um charuto, e o primeiro sinal proposto por um surdo fazia referência a esses dois elementos, mas, em votação, todos os surdos concordaram que esse não seria o ideal, e Vinícius foi batizado a partir de uma característica física: a careca, como ilustra a figura 5:

Figura 5 – Sinal de nome do poeta Vinícius de Moraes



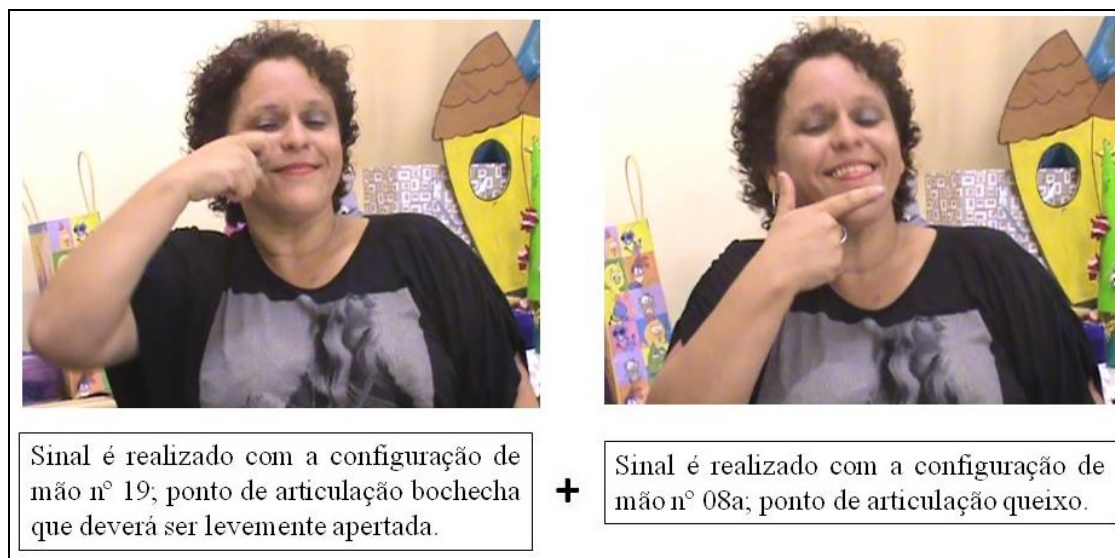
¹⁰

O debate em torno do sinal para Vinícius de Moraes nos proporciona uma reflexão acerca de imagens e conceitos estereotipados. De acordo com Fleuri (2006, p. 498) o estereótipo “indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade.” Com base nas imagens disponíveis na internet, os alunos construíram uma visão estereotipada de Vinícius, visão que desvaloriza a identidade literária, musical e social do autor e coloca no pano de frente seu prazer pela boemia.

O Outro sinal que gerou bastante polêmica foi o de Cecília Meireles, pois Andreia propôs um sinal que era composto da letra C próxima ao rosto, com um sorriso, mas Ricardo questionou dizendo que o sinal criado por Andréia, que é surda, parecia mais um sinal criado por um ouvinte, do que um sinal elaborado por um surdo. A afirmativa de Ricardo causou grande polêmica, pois Andréia se sentiu ofendida por Ricardo, que de certa forma ameaçou a identidade surda de Andréia. Ao final, o grupo decidiu que o sinal (Figura 6) seria um ‘belisco’ na bochecha e o sorriso. E foi esse o sinal o qual Cecília Meireles foi batizada, pois em todas as fotos ela aparece sorrindo e com as maçãs do rosto realçadas:

¹⁰ A aluna autorizou o uso de sua imagem através do formulário no Apêndice D

Figura 6 – Sinal da escritora Cecília Meireles:



No que diz respeito às atividades de produção textual, desenvolvi, a partir dos poemas, oficinas de produção textual que abordavam os seguintes gêneros textuais: paródias, manchetes de jornais, sinopse, entre outros.

Ao final de cada semestre, os participantes produziram uma apresentação dos poemas traduzidos no formato de Sarau e as filmagens são aproveitadas e utilizadas como recursos didáticos para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas, uma vez que os materiais eram em LIBRAS com áudio em Português, atendendo assim à proposta bilíngue. Curiosamente, as produções construídas no Sarau ainda não são levadas para disciplinas que tenham a LIBRAS como foco principal, já que são essas ainda inexistentes.

Em suma, o Sarau é uma proposta pedagógica que tem por objetivo proporcionar práticas de letramento que envolvem traduções e adaptações de textos da língua portuguesa para LIBRAS, visando contribuir para o acesso à literatura, o contato entre as línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, a ampliação do repertório linguístico e a criação de novos sinais em LIBRAS.

4 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Mãos

*Mãos, uma dádiva, um dilúvio.
A magia ao olhar de um Surdo!
O contexto das suas ricas estruturas!
O movimento do Silêncio!
Mãos...Língua linda, Língua pura!*

Lygia Neves¹¹

Algumas pessoas acreditam que as Línguas de Sinais sejam apenas um conjunto de gestos utilizados com o intuito de interpretar as línguas orais. Entretanto pesquisas (FELIPE, 2006; QUADROS, 2008, 2011), constataam que essas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais, expressando ideias sutis, complexas e abstratas. Tais pesquisas foram desenvolvidas com base nos estudos do linguista Willian Stokoe, publicados na década de 60, sobre a Língua de Sinais Americana (ASL). De acordo com Guarinello (2007, p.49), com a publicação do trabalho intitulado: *Sign language structures: an outline of the visual communication system of the American deaf*, Stokoe contribuiu para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca das línguas de sinais.

A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, é uma língua visoespacial, com gramática própria, articulada através das mãos, expressões faciais e corporais. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira (MEC, 2004). Reconhecida pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada em 22 de dezembro de 2005 pelo Decreto Federal nº 5.626. Porém, a língua de sinais existe muito antes de seu reconhecimento. Em 1855, chega ao Brasil Ernest Huet, professor surdo que a convite de Dom Pedro II cria a primeira escola de surdos no país, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES¹².

Ferreira-Brito (1995) destaca que as Línguas de Sinais se estruturam a partir de unidades mínimas que formam unidades maiores e mais complexas, possuindo diversos níveis

¹¹ Aluna do Curso Bilíngue de Pedagogia.

¹² O INES teve várias denominações ao longo dos anos. Para essa discussão direciono o leitor para ROCHA (1997, 2007).

linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, tal qual qualquer língua natural.

Os elementos gramaticais dessa língua são denominados “sinal”. Esses são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em uma determinada localização do corpo:

Os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço. Um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos. Um mesmo sinal pode ser articulado tanto com a mão direita quanto com a esquerda; tal mudança, portanto, não é distintiva. Sinais articulados com uma mão são produzidos pela mão dominante (tipicamente direita para destros e a esquerda para canhotos), sendo que sinais articulados com as duas mãos também ocorrem e apresentam restrições em relação ao tipo de interação entre as mãos (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 51).

As articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e em algumas situações aos morfemas, são denominadas parâmetros, que, nas línguas de sinais, são divididos em: Configuração das Mãos (CM), Movimento (M), Ponto de Articulação (PA) e Orientação (O). Além dessas características, ainda podem ser considerados os componentes não manuais dos sinais, tais como as expressões facial e/ou corporal, o movimento da cabeça e do corpo (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Observemos cada um dos parâmetros a seguir:

I. Configuração de mãos (CM): A CM é a forma da(s) mão(s) presente no sinal. Na LIBRAS há 64 configurações¹³; são feitas pela mão dominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos dependendo do sinal. Podemos observar na Figura 7 que os sinais APRENDER, LARANJA E DESODORANTE-SPRAY têm a mesma configuração de mão e são realizados em pontos de articulação distintos (FELIPE, 2006):

¹³ ANEXO B

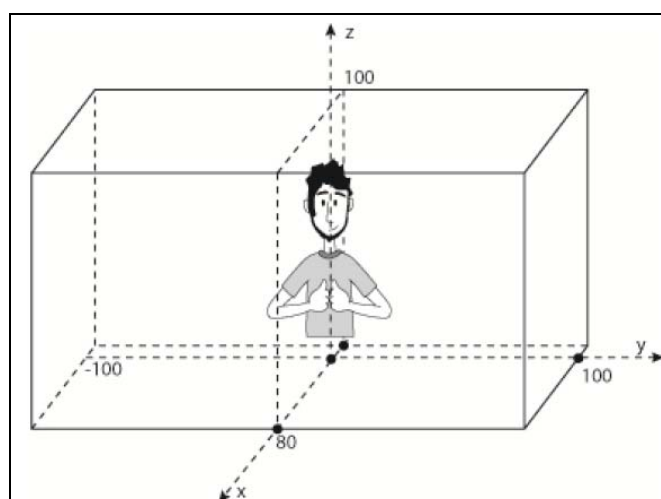
Figura 7 – Exemplos de sinais



II. Movimento (M): Os sinais podem ter movimento ou não. É um elemento importante para compreensão de alguns sinais, devendo ser respeitado o tipo de movimentação para cada sinal. Outra característica importante desse parâmetro é a velocidade. Ela pode representar tensão, retenção, continuidade, além de que em algumas situações há a necessidade de reduplicar o movimento (por exemplo, para explicar mais de uma vez, indicar várias coisas e marcar plural).

III. Ponto de Articulação (PA) (também recebe o nome de Locação) – (L): É o local no corpo do enunciador onde os sinais são realizados. É um espaço limitado que vai desde o topo da cabeça até a cintura sendo alguns pontos mais precisos, tais como a ponta do nariz, e outros, mais abrangentes, como a frente do tórax, conforme mostra a figura 8:

Figura 8 – Ponto de articulação



IV. Orientação (O): É a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira-Brito (1995, p.41) afirma que na Língua Brasileira de Sinais, há seis tipos de

orientações da palma da mão. São elas: para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a direita ou para esquerda.

V. Expressões não manuais (ENM): São componentes extremamente importantes para a transmissão da mensagem. Em algumas situações, para expressar realmente o que se deseja, o sinal requer características adicionais como: uma expressão facial, ou dos olhos, para que sentimentos de alegria, de tristeza, uma pergunta ou uma exclamação possam ser completamente representados ao receptor da mensagem.

Como podemos perceber, ao contrário das crenças, as Línguas de Sinais são:

línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo, e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

O Surdo, ao utilizar a LIBRAS, costuma ser visto como pertencente a uma minoria linguística e cultural, que faz uso de uma modalidade de Língua que se materializa visoespacialmente. Mas usa sim uma língua natural como qualquer outra.

Vivemos um momento de mudanças em nosso País; o reconhecimento da LIBRAS, o direito do surdo de ter intérprete nos espaços educacionais, a inclusão da disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura, são conquistas que vêm contribuindo para desmistificar concepções, como as acima, acerca do surdo. Como diz o psiquiatra norueguês Terje Basilier, citado por Gesser (2009, p. 81), quando aceito a língua de outra pessoa,

eu aceitei a pessoa... A língua é parte de nós mesmos... Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos...

Assim, jamais poderei comparar a língua do surdo a minha, sua competência escrita a de um ouvinte; somos seres singulares, únicos, cada qual com sua sabedoria. Enquanto educadora, tenho o papel de propiciar momentos de interação e troca entre surdos e ouvintes, de modo a contribuir para a desconstrução de crenças e mitos acerca do surdo e de sua comunidade.

5 ARCABOUÇO TEÓRICO

Nesta seção apresento os conceitos que serão utilizados na análise dos dados. Temas como “integração”, “erro” dentre outros foram incluídos devido à frequência com que foram mencionados nas interações da entrevista de grupo e por fazerem parte dos subtemas que emergiram das categorias de análise.

5.1 O conceito de Posicionamento

Nesta dissertação, o conceito de posicionamento é utilizado para compreendermos como os participantes localizam-se e são localizados nas interações propiciadas pelo Sarau Bilíngue, e de que maneira esses posicionamentos colaboram para a agência e a construção identitária.

De acordo com Davies & Harré (1999), posicionamento é:

o processo discursivo pelo qual as pessoas são localizadas na conversa como participantes observáveis e subjetivamente coerentes em um tema (storylines) co-construído. Podem existir posicionamentos interativos em que aquilo que uma pessoa fala posiciona outra pessoa. Também podem existir posicionamentos reflexivos em que a pessoa posiciona a si mesmo. Entretanto, seria um erro assumir que, em quaisquer dos casos, posicionamentos são necessariamente intencionais (1999, p.37).

Para Raymundo (2009), o conceito de posicionamento contribui para compreender como os participantes da interação se constroem e constroem o mundo no qual estão inseridos. À medida que se posicionam na interação, contribuem para o posicionamento dos demais participantes de modo a estabelecer significados que surgem nas diversas situações, como por exemplo, pessoais, profissionais, sociais e etc.

Nas interações produzidas na entrevista de grupo desta pesquisa, encontramos posicionamentos que sinalizam construções identitárias distintas para um mesmo participante. Ora ele se posicionava como agente, ora como beneficiário da proposta do Sarau.

Um ponto importante apresentado por Harré & Langenhove (1999, p. 1) é o fato de ao analisarmos os posicionamentos devermos estar atentos à ordem moral, local e as relações entre público e privado, pois dependendo do contexto da conversação, o participante, ao se sentir ameaçado, poderá mudar seu posicionamento. Nesse sentido, os autores propõem que ao analisar os posicionamentos, devemos levar em consideração que a posição é:

um conjunto complexo de atributos pessoais genéricos, estruturadas de várias maneiras, que incide sobre as possibilidades de ação interpessoal, intergrupar e até mesmo intrapessoal através de alguma atribuição de tais direitos, deveres e obrigações para com um indivíduo como são sustentados pelo aglomerado¹⁴.

Portanto, o posicionamento, é um conceito relacional e construído em situações de contraste e de interação social (REIS, 2012). A partir dos posicionamentos também temos a possibilidade de identificar as relações identitárias construídas de acordo com o contexto em que o participante está inserido.

Langenhove & Harré (1999, p.20) propõem uma classificação para os posicionamentos de acordo com as práticas discursivas. Para os autores, os posicionamentos podem ser classificados a partir dos seguintes pares: a) de primeira e segunda ordem; b) performativos e avaliativos; c) moral e pessoal; d) do eu (self) e o do outro e; e) tácito e intencional.

Os **posicionamentos de primeira ordem** referem-se à forma com que as pessoas situam-se e situam as outras dentro de um contexto, fazendo uso de categorizações e/ou histórias, como ilustra o excerto 1¹⁵, em que Mônica na linha 288, apresenta um contexto onde assume o papel de aluna preocupada com mais um trabalho para ser realizado. Sua preocupação é sinalizada pela expressão “Meu Deus” que aparece duas vezes na mesma linha, e pelo advérbio “verdadeiramente” situando a falante e ao mesmo tempo situando o professor Douglas:

Excerto 1:

40	286	Mônica	Verdadeiramente quando começou a história do Sarau,	
	287		foi uma coisa que eu pensei,	
	288		“Meu Deus, mais um trabalho para fazer, mais uma coisa para	

¹⁴ a complex cluster of generic personal attributes, structured in various ways, which impinges on the possibilities of interpersonal, intergroup and even intrapersonal action through some assignment of such rights, duties and obligations to an individual as are sustained by the cluster.

¹⁵ Todos os excertos foram extraídos do corpus de análise.

			aprender, meu Deus. Já tem o Douglas com um milhão de trabalhos, mais um” ((risos))	
--	--	--	---	--

Já o **posicionamento de segunda ordem** ocorre quando o de primeira ordem é questionado e precisa ser negociado, ou quando o posicionamento de primeira ordem não é aceito por um dos participantes do discurso. Esse último caso poderá contribuir para a mudança do tópico em discussão. No excerto 2, temos um exemplo de posicionamento de segunda ordem. A discussão inicia-se a partir da afirmação de Mônica, de que “todas as pessoas são capazes de aprender”, uma resposta ao meu posicionamento deliberado do outro (turno 77, linhas 527 a 532) em que faço um resgate de alguns posicionamentos dos participantes da entrevista a respeito do tópico desconstruindo ideias e pré - conceitos. Imediatamente Ricardo interrompe-a questionando a afirmativa. Em seguida Aline e Beatriz sustentam a premissa de Mônica. Porém Ricardo insiste no questionamento e ao perguntar se “todos são iguais?”, Aline responde que são diferentes, mas continua a afirmar que cada um tem a sua capacidade. Assim, podemos perceber que houve uma negociação com relação ao primeiro posicionamento:

Excerto 2:

78	533	Mônica	<u>Todas</u> as pessoas são capazes de <u>aprender</u> .	
79	534	Ricardo	CAPAZ APRENDER <u>TUDO</u> ?! []	<i>Todo mundo é capaz de aprender?</i>
	535		DEPENDER []	<i>Depende</i>
80	536	Aline	SIM CAPAZ SIM []	<i>Sim, são capazes sim</i>
81	537	Beatriz	É só ela querer aprender	
82	538	Ricardo	CAPAZ TODO MUNDO APRENDER? []	<i>Todo mundo é capaz de aprender?</i>
	539		DEPENDER PESSOA	<i>Depende da pessoa</i>
	540		PESSO@ DIFERENT@	<i>As pessoas são diferentes</i>
	541		TODO MUNDO IGUAL?! []	<i>Todos são iguais?!</i>
83	542	Aline	DIFERENTE.	<i>Diferente</i>
	543		CADA PESSOA TER CAPAZ	<i>Cada pessoa tem sua capacidade</i>

O segundo par de posicionamentos propostos por Langenhove & Harré (1999, p.20), são os **posicionamentos performativos e avaliativos**. Os performativos estão relacionados ao resultado gerado pelo posicionamento de primeira ordem. Por exemplo, quando algum participante da interação aceita, questiona ou negocia o posicionamento de primeira ordem,

pode-se dizer que temos um posicionamento performativo. No excerto 2, temos um exemplo de tal posicionamento, em que Ricardo questiona o posicionamento de primeira ordem: “todas as pessoas são capazes de aprender” a fim de negociá-lo com o seguinte questionamento “todos são iguais?”. Já o posicionamento avaliativo envolve concordância ou discordância ao tópico discutido.

O terceiro par proposto pelos autores refere-se aos **tipos moral e pessoal**. O posicionamento pessoal é quando uma pessoa pode também estar posicionada de acordo com seus atributos individuais e particulares, enquanto que o de ordem moral está relacionado com os papéis sociais que desempenhamos dentro de determinados contextos. Por exemplo, no excerto 3, Elisa ao relatar a contribuição do Sarau para sua formação acadêmica, indiretamente, na linha 896, dá a impressão de não ser muito organizada. Ao dizer que “a gente vai ter que saber”, inclui-se no grupo dos desorganizados, apresentando um posicionamento de ordem pessoal. Ao mesmo tempo, constrói um posicionamento moral ao atribuir ao professor às características de responsabilidade e organização, e ao mesmo tempo se comparar ao professor, como sinaliza a expressão “como professor” (linha 895):

Excerto 3:

142	895	Elisa	Como professor,	
	896		a gente vai ter que saber como se organizar né ↑	
	897		Pra todas as coisas.	
	898		Então, nos dá esse caminho.	
	899		Você aprende a ser responsável,	
	900		a se organizar,	
	901		o que vai fazer.	
	902		Então, assim::	
	903		nos dá base para muitas coisas pro futuro também.	

O quarto par proposto são os **posicionamentos de *self* e do outro** e ocorrem em todas as interações, pois em uma situação de conversa cada participante, ao mesmo tempo em que se posiciona, posiciona o outro. Para os autores, em qualquer prática discursiva, o posicionamento de um envolve o de outro (s), além de possibilitar a negociação de novas posições na interação.

O último par de posicionamentos apresentado pelos autores são os do tipo **tácito e intencional**. O primeiro significa um posicionamento de primeira ordem que tem por objetivo posicionar, conscientemente, o outro no diálogo, como no excerto 4 que Elisa e eu

posicionamos Beatriz na interação para participar do diálogo e Ricardo corrobora com a nossa ação, solicitando que ela “dê a sua contribuição” (linha 316):

Excerto 4:

43	314	Elisa	Só falta Beatriz falar.	
44	315	Daniele (Mediadora)	Vamos Beatriz?	
45	316	Ricardo	TÁ VERGONHA, VAI FALAR DAR SU@ CONTRIBUIÇÃO	<i>Tá com vergonha? Vai fala, dá sua contribuição.</i>

Já o posicionamento intencional está relacionado com a forma que me posiciono com relação ao outro. Por exemplo, se ao posicionar o outro faço algum tipo de piada, ou brincadeira que sei que vai ofender ou desagradar o outro, estou produzindo um posicionamento intencional, pois esse é o meu objetivo, afetar o outro.

A respeito do posicionamento intencional, Langenhove & Harré (1999:23) afirmam que há quatro tipos de posicionamentos que podem ser identificados em relação às situações discursivas em que ocorrem, são eles: a) posicionamento deliberado de *self* (auto posicionamento); b) posicionamento forçado de *self*; c) posicionamento deliberado do outro; e d) posicionamento forçado do outro.

O posicionamento deliberado de *self* ocorre em todas as conversas em que se quer expressar a identidade pessoal, e pode ocorrer de três formas diferentes (p.24):

- 1^a - ao enfatizar a própria agência, referindo-se ao ponto de vista do falante, ou a eventos de sua história;
- 2^a - ao relacionar-se à expressão da identidade pessoal de acordo com as características culturais;
- 3^a - ao narrar histórias autobiográficas.

O posicionamento deliberado de *self* envolve ainda dois tipos de artifícios que contribui para distinguirmos a identidade pessoal, da identidade social. A identidade pessoal é caracterizada pelo uso de pronomes da primeira pessoa do singular, enquanto que a identidade social é identificada pelo uso de pronomes referenciais para situar o outro, ou situações na conversa. No excerto 5, temos um exemplo de posicionamento deliberado de *self* que envolvem identidade pessoal e social, em que Mônica utiliza o pronome pessoal “Eu”, apresentando sua identidade pessoal em duas situações: a primeira para sinalizar que deseja

falar e no segundo momento para dizer que concorda com o que foi dito no grupo por “eles”. Ao utilizar o pronome “eles” marca a identidade social dos participantes na interação e também a contribuição deles para a sua identidade pessoal:

Excerto 5:

21	122	Mônica	Eu gostaria de acrescentar só mais uma coisa	
	123		Assim:: tudo o que eles falaram	
	124		Eu:: concordo <u>totalmente</u>	
	125		com o que eles falaram.	

O segundo tipo de posicionamento forçado de *self* parte da iniciativa de outra pessoa. O termo forçado refere-se à forma com que o posicionamento é construído, por exemplo, no excerto 6, eu crio uma situação em que, de certa forma, forço Beatriz a responder minha pergunta: *O que foi participar do projeto Sarau Bilíngue e como ele contribuiu para a sua formação acadêmica e profissional?* (turno 1, linhas 1 e 2):

Excerto 6:

29	220	Mediadora	Beatriz não quer falar nada?	
30	221	Beatriz	Concordo com tudo que eles estão falando.	

Também pode haver um posicionamento forçado de *self* em que a pessoa seja de fato, obrigada a falar, dando explicações sobre sua conduta, ou em um julgamento e etc.

Já o posicionamento deliberado do outro é o terceiro tipo, e acontece na presença ou na ausência de alguém. Quando ocorre na ausência, em alguns casos, pode ser interpretado como fofoca, e ao ocorrer na presença, pode ser compreendido como forma de censura. O posicionamento forçado do outro, também pode ocorrer na presença ou ausência do outro, e tem como característica a presença das três pessoas do discurso: eu, você, ele/ela, como no excerto 7, em que Beatriz se posiciona. O termo “no seu” funciona como pista lexical, com sentido de delimitar o território linguístico: Português versus LIBRAS. Os termos “você” e “dela” também exercem a função de pista lexical ao posicionar os demais participantes do discurso:

Excerto 7:

62	425	Beatriz	você passa conhecer ela melhor.
	426		Aí:: quando você fala sobre <u>aprendizado</u>
	427		vai aprender tanto <u>no seu Português</u>
	428		quanto na Língua de Sinais <u>dela</u>
	429		Troca:: você vai trocar [

Interessante observar que a noção de posicionamento desenvolvida por Davies & Harré (1990) e ampliada por Langenhove & Harré (1999) contribui para compreendermos o caráter complexo e dinâmico das interações entre participantes de uma prática discursiva. Ao optar por explorar o conceito de posicionamento e seus desdobramentos, acredito ter a possibilidade de perceber como são construídas as identidades sociais, os processos e os eventos que tramam esse conceito entre os participantes de um Sarau Bilíngue.

Nos excertos analisados, as pistas lexicais que sinalizam os posicionamentos, agência e identidade são o léxico, aspecto verbal, modalização e uso de pronomes na primeira pessoa do singular e do plural.

5.2 O conceito de Agência

O termo Agência é definido por Ahearn (2001) como a capacidade de agir socioculturalmente. A autora afirma ser um conceito abstrato, entendido por alguns estudiosos de forma equivocada. No entanto, tornou-se um termo amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais. De acordo com Paiva (2009, p.199) nós nos tornamos o que somos por meio de nossas ações e interações complexas com outros agentes no mundo, e a língua torna-se um elemento essencial para a agência. Van Lier (2004, apud PAIVA 2009) argumenta que:

quando dizemos algo, nós não apenas fornecemos uma informação sobre uma coisa ou outra, nós também fornecemos, ao mesmo tempo, informação sobre duas questões importantes: quem nós somos, e quem nós pensamos que somos.

Corroborando com Paiva (2009) e Van Lier (2008), Bucholz & Hall (2005) declaram que além de ser resultado da ação individual, a agência também pode ser distribuída entre os

diversos atores sociais é, portanto, intersubjetiva. Para as autoras, a agência pode ser atribuída às percepções e representações de outros, ou ainda caracterizada por ideologias e estruturas sociais, como mostra o excerto 8, em que Elisa, ao resgatar suas impressões iniciais à respeito de como seria o projeto Sarau, usa uma expressão chula (Bunda Cagada) para caracterizar o Sarau como espaço de conflito e brigas entre surdos e ouvintes:

Excerto 8:

48	326	Elisa	“Caraca esse negócio de Sarau com surdo e com ouvinte vai ser o Sarau da Bunda Cagada”. ((risos))	
	327		Ai o pessoal começou a rir, e eu falei,	
	328		“Vai ser uma porcária, se dentro da sala a gente briga, imagine fazer uma peça, uma música. Vai ser uma confusão”.	
	329		“Ouvinte falando que surdo tá errado”,	
	330		“Surdo falando que ouvinte tá errado”.	

Elisa, por vivenciar conflitos na turma, transfere a experiência para outro contexto, o do Sarau. Ao apresentar as concepções que surdos e ouvintes tem um do outro, acredita que as brigas e confusões aconteceriam da mesma forma, independente do contexto. Na verdade, a percepção que Elisa tem do grupo, faz com que ela crie expectativas a respeito da ação do outro, e acaba por demonstrar uma visão negativa do grupo. Dessa forma o conceito de agência dialoga com o de posicionamento proposto por Davies & Harré (1999), na medida em que Elisa insere os outros participantes no discurso, atribuindo a eles possíveis ações.

Entretanto, podemos dizer que o que difere um do outro é a noção de realização da ação social (AHEARN, 2001). Elisa, nas linhas 326 a 330 (turno 48), acredita que de fato o Sarau será uma catástrofe. Entretanto nas linhas 334 a 341 (turno 48), essa concepção é desconstruída, como mostra o excerto 9:

Excerto 9:

48	334	Elisa	Mas aí:: no desenvolver do projeto,	
	335		a gente foi vendo, se relacionando,	
	336		e aprendendo a lidar com as diferenças,	

	337		a gente foi vendo que realmente era algo muito especial.	
	338		A gente começou a ter outra visão do que era o Sarau.	
	339		Mas a princípio,	
	340		Assim que ela falou o que era, eu falei “pronto isso não vai dar certo”.	
	341		Mas depois deu tudo certo.	

Nesse excerto temos três pistas (linhas 334 a 336) que apontam para o conceito de agência, são elas: “*no desenvolver do projeto*”, “*a gente foi vendo, se relacionando*” e “*e aprendendo a lidar com as diferenças*”. Nas três expressões há três verbos que remetem à noção de ação, e corroboram a diferença entre agência e posicionamento. No excerto 8, Elisa apresenta o seu posicionamento, motivada pela identidade social que os participantes haviam construído, porém com o desenvolvimento e sua ação participativa no grupo, ela desconstrói a ideia inicial, de Sarau de conflitos, construindo uma visão positiva. Na verdade, ao construir tal visão, apresenta uma nova identidade social e uma imagem institucional positiva para o Sarau.

A respeito da ação participativa, Van Lier (2008) investigou a contribuição da agência e sua dinâmica nas aulas de línguas. Segundo o autor a agência pode propiciar a criação de ambientes favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de línguas. Para isso, afirma a existência de dois tipos de agência: a *ativa* e a *passiva*. Considera a primeira mais propícia ao desenvolvimento, porém alerta para o fato de que nem sempre o aluno mais entusiasmado e participativo é o aluno que tem mais facilidade para a aprendizagem. O mesmo ocorre no caso da agência passiva: não é porque o aluno não se coloca que ele não está aprendendo, às vezes é uma questão de personalidade. Há alunos que são mais desinibidos outros não, mas não é por isso que não irão aprender.

Quanto às identidades construídas discursivamente, Bucholz & Hall (2005) consideram ser um tipo de ação social que podem ser realizadas a partir da agência. Sendo assim, acredito que utilizar o conceito de agência, contribui para uma compreensão mais detalhada dos posicionamentos dos participantes entrevistados e de suas identidades discursivamente projetadas.

5.3 Concepções de Identidade

O conceito de identidade vem sendo amplamente discutido em diversas áreas de conhecimento. Nesta pesquisa, apresento as concepções de Hall (2006), Perlin (2010, [2012]) e Castells (1999) com o intuito de demonstrar sua complexidade e o que aproxima os entendimentos dos autores.

De acordo com Hall (2006, p.12), o sujeito na Pós-modernidade é conceptualizado como um ser sem identidade fixa. Para o autor, assumimos diferentes identidades de acordo com a posição que ocupamos no grupo social. Corroborando com Hall (2006), Sarup (apud CAVALCANTI, 2003, p.108) afirma que:

a identidade é contraditória e fragmentada. (...) o eu é necessariamente incompleto, inacabado é o “sujeito em processo”. (...) a identidade é construída na e através da linguagem. Quero acrescentar o ponto que é sempre dentro da representação que nos reconhecemos. (...) a identidade é relacionada Àquilo que alguém não é o Outro. (...) a identidade só é concebida na e através da diferença.

Por sermos *sujeitos em processo*, temos a possibilidade de construir e reconstruir nossas identidades. Porém, a identidade é concebida na e pela diferença, mas não deve ser tida como o oposto da diferença, ela depende da diferença para ser constituída. Nas relações sociais, as diferenças são definidas por meio de *sistemas classificatórios* (WOODWARD, 2011); por exemplo, no contexto desta pesquisa temos dois grupos: Surdos e Ouvintes, a diferença é construída por meio de oposições que podem ser definidas por fatores sensoriais ou linguísticos. Ainda de acordo com o autor, a diferença pode ser constituída negativamente, por exclusão ou marginalização, como por exemplo, a utilização de termos pejorativos: *surdinho, mudinho e surdo-mudo*, ou pode ser vista como enriquecedora nos movimentos sociais: *por uma escola bilíngue, legenda para quem não ouve mais se emociona*¹⁶, *contra a homofobia, entre outros*.

No contexto da Surdez, a necessidade de ser reconhecido como sujeito pertencente a uma comunidade linguística e culturalmente distinta, em especial dos ouvintes, tem

¹⁶ *Por uma escola bilíngue e legenda para quem não ouve mais se emociona*, são movimentos sociais reais e abrange todo o território nacional. O primeiro ganhou maior visibilidade com a ameaça, pelo MEC do fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 2011 e o segundo é uma campanha lançado no ano de 2004 e tem por objetivo reivindicar legenda nos filmes nacionais para os deficientes auditivos e surdos.

despertado o interesse de pesquisadores em caracterizar a identidade Surda. Nesse assunto, temos como principais representantes as pesquisadoras Gladis Perlin (2010, [2012]) e Karin Strobel (2009), ambas surdas, militantes e Doutoradas¹⁷ em Educação. Perlin (2012, p. 63-66) define a identidade surda em cinco categorias:

- **Identidades surdas:** Surdos que utilizam, de fato, experiências visuais;
- **Identidades surdas híbridas:** Surdos que nasceram ouvintes, e com o tempo se tornaram surdos;
- **Identidades surdas de transição:** Surdos mantidos sob o cativo da hegemonia experiência ouvinte que passam para a comunidade surda.
- **Identidade surda incompleta:** Representada por Surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante.
- **Identidades surdas flutuantes:** Presentes onde os Surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. A autora considera essa identidade interessante porque permite ver um Surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados.

Podemos observar que a definição de identidade Surda está relacionada a questões de Poder e oposição, surdos versus ouvintes. Para a autora (PERLIN, 2012, p. 53), os Surdos por estarem inseridos em uma comunidade ouvinte, acabam tendo sua identidade reprimida.

Para dialogar com as categorias definidas por Perlin (2012), trago a concepção de identidade proposta por Castells (1999, p. 22). Ele vê a identidade como,

um processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou conjunto de atributos culturais inter-relacionados o (s) qual (ais) prevalece (m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto representação quanto na ação social.

Concordando com Hall (2006) e Perlin (2012), Castell (1999) afirma que as construções identitárias ocorrem geralmente em contextos marcados por relações de poder. Indo além, distingue três formas de construção de identidades, são elas:

¹⁷ Atualmente no Brasil temos apenas dez Doutores Surdos. Todos professores de Universidades Públicas.

1. **Identidade legitimadora:** introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais;
2. **Identidade de resistência:** criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostas.
3. **Identidade de projeto:** quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, busca a transformação de toda a estrutura social.

Na categorização feita por Castells (1999), identifico a identidade de resistência como muito próxima à classificação para as identidades surdas proposta por Perlin (2012). Relacionando os conceitos de identidade proposto por Hall (2006), Perlin (2012 [2010]) e Castells (1999), aos conceitos de posicionamento e agência, percebemos que o que há em comum é a interação, pois de acordo com Bucholz & Hall (2005, p. 586), é na interação que as identidades são constituídas. Assim, a partir do conceito de posicionamentos e agência, temos a oportunidade de investigar de que forma as identidades são negociadas, construídas e co-construídas, e como tais construções podem ser traduzidas no desenvolvimento de práticas de letramento e situações de aprendizagem.

Porém, não acredito que haja identidades surdas. Reconheço sim a existência de uma identidade surda que é construída a partir da consciência linguística, em que o ator social declara ser falante da LIBRAS, reconhecendo-a como sua primeira língua, redefinindo sua posição social. O surdo deixa de ser visto como deficiente e passa a ser visto como pertencente a uma minoria linguística. Cabe notar, ao mesmo tempo, que no contexto em que a pesquisa ocorre, a identidade de projeto é a que mais se aproxima da realidade dos participantes.

5.4 Alfabetização e letramento no contexto da surdez

Os conceitos de Alfabetização e Letramento ainda são motivos de reflexões e debates. De acordo com Soares (2004), a *alfabetização* é a aquisição do sistema convencional da escrita, enquanto que o letramento é o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p.3). Porém, não basta saber decodificar; é preciso compreender a leitura e a escrita dentro do contexto em que estão inseridos.

Corroborando com Soares, Gee (1990, p.3) afirma que tal qual a língua, não tem sentido discutir-se letramento fora dos discursos onde se inserem. Há diferentes estilos e vernáculos que são utilizados para fins específicos e que são ligados de forma complexa em diferentes discursos¹⁸. Os modos de usar a linguagem constituem as práticas de letramento, pois de acordo com cada ocasião o indivíduo será capaz de adaptar-se às situações a que serão expostos, constituindo-se o conjunto de práticas sociais que contemplam os modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar (CAVALCANTI, 2003, p. 107).

Entretanto falar de alfabetização, no contexto da educação de surdos, ainda é uma questão delicada, pois o ato de alfabetizar está relacionado à aquisição - grafema/fonema, ao ato de aprender a ler e a escrever a sua língua. Porém, quando estamos diante de um aluno surdo, outra realidade emerge. De acordo com Sánchez (2002, apud SILVA, 2004):

Os surdos não poderiam nunca ser colocados como alfabetizados. É evidente, é irrefutável, que para se alfabetizar é preciso ser ouvinte. Porque, como alguém que não ouve e que, portanto, não pode discriminar os diferentes traços distintivos, e talvez, nem sequer conceber os sons da fala, poderia correlacionar os sons a letras e vice-versa? (Sánchez, 2002)

Desta forma, no que diz respeito à alfabetização de surdos, compartilho da concepção de Sánchez (2002), uma vez que devemos considerar que os processos de aprendizagem da escrita por um ouvinte são distintos. Ambos estão expostos aos processos de letramento, mas a alfabetização deve ser relacionada apenas ao ouvinte.

¹⁸ Trecho original: “*Language makes no sense outside of Discourses, and the same is true for literacy. There are many different “social languages” (different styles of language used for different purposes and occasions) connected in complex ways with different Discourses.*”

5.4.1 O letramento em contexto bilíngue

A Educação de Surdos, nos últimos anos, tem sido alvo de muitas reflexões, em especial, o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para comunidade Surda. A criação da Lei de LIBRAS¹⁹ proporcionou o início das discussões relativas à condição de ser bilíngue, o respeito às particularidades linguísticas e o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam atentas às especificidades do aprendiz surdo.

No Brasil, estudos preocupados com a realidade escolar do Surdo (LACERDA & LODI, 2009; LACERDA et. al. 2013; LODI et al., 2002, 2004; PEREIRA, 2009; QUADROS, 2004; SALLES et. al. 2004, entre outros) procuraram identificar dificuldades no processo de aprendizagem da segunda língua e buscaram apresentar propostas possíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levassem em consideração a realidade linguística do aprendiz.

Dentre os trabalhos existentes, destaco as publicações: *Ideias para ensinar Português para surdos* e *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – volumes I e II*. A primeira é destinada aos profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e que queiram desenvolver propostas na perspectiva de educação bilíngue. A segunda apresenta no primeiro volume, reflexões acerca da situação linguística e cultural do surdo, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional. O segundo volume propõe oficinas temáticas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, exemplificando algumas etapas da elaboração, a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. As propostas são destinadas a alunos com nível intermediário do Português e abordam questões gramaticais e de leitura e produção de textos.

De acordo com Hall (2006), a língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade de interação com o outro para que seja significada. E quando se trata do surdo inserido neste sistema social, a Língua Portuguesa ganha um lugar de destaque. De

¹⁹ Lei nº 10.436 de 2002

acordo com Vianna (2010, p.17), a *escrita* representa um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se as chances de integração no mundo ouvinte e o acesso sistemático à rede de informações no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a leitura e escrita são fundamentais.

Mas a questão não é apenas saber ler e escrever. Como disse Paulo Freire (in GADOTTI, 1996) *“Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”*.

A citação de Freire (1996) nos remete a um conceito bastante discutido nas propostas educacionais para Ouvintes e que vem ganhando destaque em pesquisas na área de educação de Surdos (LODI, 2002, 2010; HARRISON, 2009; LACERDA, 2002; 2010), que é o conceito de Letramento (definido no item 5.4).

Entretanto, o fato de os surdos, de um modo geral, serem usuários de uma língua visoespacial, favorecendo oportunidades de vivências visuais, dúvidas a respeito do letramento de surdos ainda são frequentes. De acordo com Fernandes (2006), o letramento na língua portuguesa, para os surdos, deve estar relacionado ao significado que essa língua assume nas práticas sociais. Para isso, é necessário pensar práticas de letramento que estejam relacionadas à especificidade do surdo, e que propiciem desenvolver habilidades para lidar com as informações, estabelecendo relações com o cotidiano através de ações colaborativas e criativas, tornando significativo o processo de letramento.

Porém, Botelho (2002), afirma que os processos de escolarização, no caso dos surdos, não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. Em geral, a preocupação da escola, especialmente nas escolas em que o aluno surdo é incluído, é fazer com que o aluno leia e escreva em português, como um mero receptor de informações. Corroborando com Botelho (2002), Karnopp (2009, p.57) argumenta que “o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos”. A autora afirma ainda que em algumas escolas as produções textuais dos surdos são classificadas como “erradas” e como “não textos”.

Sabemos que o letramento ultrapassa as habilidades de codificar e decodificar signos escritos e visuais. Ser letrado presume que a pessoa saberá se relacionar nas diferentes

situações sociais, cotidianas ou não, que contemplem leitura, oralidade / sinalização e escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas.

Assim, se faz necessário propiciar práticas de letramento que contemplem o uso da língua em sua amplitude, reconhecendo-a como mediadora de ações sociais. De acordo com Kleiman (2010), as práticas de letramento devem levar em consideração as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem.

Atualmente, os surdos contam com alguns recursos tecnológicos, que proporcionam situações de letramento como o celular, que possibilita a comunicação a partir de mensagem de texto (SMS), os computadores, o acesso à internet, possibilitando a produção de mídias em LIBRAS, as interações via webcam, a troca de emails, o bate-papo, televisão que oferece a opção de legenda oculta para os programas de TV que disponibilizam esse recurso, intérpretes em espaços culturais e peças de teatro (ainda em pouquíssimos espaços e esporadicamente). Esses recursos devem ser reconhecidos pelo professor como suportes valiosos para o desenvolvimento de práticas de letramento, pois possibilitam compreender a língua em diversos contextos.

No contexto desta pesquisa, se o conceito de letramento dialogar com a proposta do Sarau Bilíngue, o Sarau propiciará a ressignificação dos temas e conteúdos que são trabalhados tanto no contexto de ouvintes quanto no contexto da surdez.

5.4.2 As práticas de letramento no contexto do Sarau Bilíngue

As práticas de letramento, no contexto educacional, são definidas por Kleiman (2005), como sendo o conjunto de atividades que têm por objetivo desenvolver estratégias de compreensão da escrita, fluência na leitura e ampliação de vocabulário. No Sarau Bilíngue, os alunos são convidados a desenvolver traduções e adaptações de textos da língua portuguesa

para LIBRAS e esse processo proporciona em si a proposta de Kleiman (2005), e vai além, contemplando a proposta de Gee (1999).

No contexto da educação de surdos, a tradução/adaptação proporciona o acesso às informações, uma vez que a LIBRAS ainda não possui uma escrita sistematizada²⁰. Ao desenvolverem as traduções, os alunos têm a possibilidade de conhecer um pouco mais a respeito das línguas em questão, de compreender as especificidades linguísticas e culturais de cada grupo, e de conhecer mais o mundo em seu entorno, a partir do acesso ao teatro, à poesia e às artes de forma geral. Por exemplo, durante o processo de tradução e adaptação do texto escrito para LIBRAS, é produzido um texto batizado pelo grupo de LIBRES²¹.

A construção do LIBRES segue, basicamente, o mesmo processo de tradução das línguas orais. O que difere neste contexto é o fato de a LIBRAS não ter uma escrita sistematizada, sendo necessário o registro gráfico através da escrita em língua portuguesa. Assim, podemos definir a tradução como uma prática de letramento que contribui para o desenvolvimento da leitura e escrita de uma língua e para o acesso às artes, proporcionando contato com os aspectos socioculturais da comunidade ouvinte e confrontando experiências e vivências das duas comunidades em teia: surdos e ouvintes.

O LIBRES é a mistura da estrutura sintática da LIBRAS com a representação gráfica do português, e é construído da seguinte forma: primeiro os alunos analisam o texto com o objetivo de compreender e interpretá-lo; depois discutem como seria a tradução/adaptação para a LIBRAS; por fim, organizam o texto na estrutura do LIBRES, como ilustra o exemplo da primeira estrofe do soneto da Mulher ao Sol, de Vinícius de Moraes, na figura 9:

²⁰ No que diz respeito à escrita em sinais há a SignWriting que foi desenvolvida por Valerie Sutton, coreógrafa americana, em 1974. Valerie criou um sistema para escrever danças que despertou a curiosidade dos pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. Atualmente, esta forma de registro é utilizada no curso de graduação LETRAS/LIBRAS e em algumas escolas do Rio Grande do Sul. Sobre essa discussão direciono o leitor para STUMPF, 2010 e www.signwriting.org.

²¹ O termo é utilizado por alunos e intérpretes do Departamento de Ensino Superior do INES, e até o momento não há pesquisas que discutam tal conceito. Entretanto, nas línguas orais temos a contribuição de Chris Hopkinson que estuda a interlíngua do aprendiz de tradução. Esse processo é considerado pelo autor como “uma versão não padrão da língua alvo, afetada em graus variados pela língua fonte, classificando a como tradutês” (HOPKINSON, 2007, p.13 apud RIDD, 2012, p. 477).

Figura 9 - O LIBRES

PORTUGUÊS
1 - Uma mulher ao sol - eis todo o meu desejo
2 - Vinda do sal do mar, nua, os braços em cruz
3 - A flor dos lábios entreaberta para o beijo
4 - A pele a fulgurar todo o pólen da luz.
LIBRES
1- MULHER SOL, DESEJAR MUIT@
2- MAR MULHER PASSAR, NUA, BRAÇO-CRUZ
3 - BEIJAR MUIT@
4 - PELE CORPO BRILHAR

Ao interpretar um poema, ou ler um texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 2004). Esses valores e crenças podem contribuir de forma positiva ou negativa em algumas práticas de letramento. Recordo-me de dois episódios que ocorreram no Sarau e que estão diretamente ligados a questões de crenças e de valores culturais.

O primeiro diz respeito a um clássico da literatura, o livro *O Cortiço* de Aluísio de Azevedo. Ao apresentar a edição em quadrinhos à turma, o intérprete fez a datilologia do nome e por desconhecer a obra, fez um sinal referente à prostituição. Na mesma hora um aluno surdo levantou-se indignado e começou a me questionar sobre a adequação de um livro de temática duvidosa para o ambiente acadêmico. A indagação do aluno e a tradução equivocada do intérprete abriu um leque de propiciamentos. Proporcionou o desenvolvimento de um júri simulado que discutiu, entre outras questões, o que quer dizer ser adequado ou não.

O segundo fato ocorreu durante o processo de tradução do poema *O Filho do homem*, de Vinícius de Moraes. Andréia²², que é surda, havia escolhido tal poema para interpretar, mas não se conformava com o último verso que dizia: “É triste o Natal”. Em todos os ensaios, questionava tal verso, até que faltando alguns dias para a apresentação, ela pediu a atenção da turma para realizar um esclarecimento a respeito do poema que iria apresentar no Sarau. Andréia explicou que iria respeitar o poema, pois em uma tradução não podemos negar o que é dito, mas que ao contrário de Vinícius, para ela o Natal era um momento de alegria e não de

²² Nome fictício

tristeza. Alguns alunos acharam graça, outros concordaram com seu posicionamento. Entretanto, o mais surpreendente ainda estava por vir. No dia da apresentação do Sarau, ao final de sua interpretação do poema, Andréia pediu licença para realizar o mesmo esclarecimento, feito a seus colegas de turma, à plateia. Posicionou-se e posicionou Vinícius, confrontando-o com sua opinião.

Podemos observar nesses dois fatos a grandiosidade e a complexidade das práticas de letramento. No primeiro, a palavra Cortiço remete a preconceitos e julgamentos de valor que estão diretamente ligados às questões sociais. São fatos que demonstram a importância de valorizarmos o conhecimento de mundo que nossos alunos já constituíram em suas comunidades de prática (LAVE & WENGER, 1991). No segundo, além de envolver questões relacionadas ao contexto social, também há a ameaça ao “eu social”. Andréia ao interpretar um poema com que em parte não concorda, vê-se na obrigação de posicionar-se com o intuito de esclarecer que diferentemente do poeta, para ela o Natal é alegria, é felicidade.

Os exemplos acima ilustram o argumento de Street (2007, p. 466) de que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, e que independente das formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, das identidades e expectativas sociais a elas associadas, há papéis que podemos desempenhar diferentemente. Para o autor (1995 apud COLAÇO, 2012, p.2), as práticas de letramento “são episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais. Nesses eventos o texto escrito passa a fazer parte da interação do sujeito com o contexto comunicativo”, de modo a permitir a ação social. Isso nos remete ao conceito de agência já discutido no item 5.2.

Tal interação entre o sujeito e o contexto comunicativo pode ser ilustrada nos dois trechos dos poemas²³, figura 8, produzidos por alunas surdas, que tiveram como texto motivador o poema o *Reino da Pontuação*²⁴, do poeta alemão Christian Morgenstern. Nos trechos, é possível identificar a intertextualidade entre o texto motivador e alguns aspectos sociais e identitários:

²³ Poemas na íntegra no ANEXO C

²⁴ ANEXO D

Figura 10 - A tradução como prática de letramento/agência

<u>Trecho 1 – Poema do Ponto</u>	<u>Trecho 2 “O Reino da Pontuação”</u>
Ponto de Exclamação Exaltação (...) Pões dois pontos: Sem conclusão... (...) Combina o ponto, Ponto de encontro, Meia-noite um ponto No ponto de fuga Entrega os pontos! Levou três pontos! (...)	A Língua de Sinais é como flor as mãos pontos – e – vírgulas identidade surda (...) As mãos que sinalizam enfim carregando a identidade surda como um jardim.

No trecho 1, temos uma construção mais próxima do texto original, a aluna inicia fazendo alusão à pontuação. No decorrer do poema brinca com o sentido polissêmico da palavra *ponto*. Já no trecho 2, os pontos representam a identidade surda; a aluna transfere a ideia de sinais da pontuação, para os sinais em LIBRAS, refletindo o caráter polissêmico da palavra *sinais*. Entretanto, há uma relação social e identitária no segundo trecho, pois seu “Reino da Pontuação” diz respeito a sua identidade perante a sociedade, neste sentido, ela ao fazer o uso de uma prática de letramento, age socialmente expondo-se como ser político-social. Marca sua posição na sociedade.

Esses dois exemplos corroboram as afirmações de Street (1995, 2007), de que são as nossas experiências que influenciam nossas leituras e a compreensão de mundo. Como já declarado por Freire (2011 [1996], p. 19-20), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Para complementar nossa discussão a respeito do letramento e suas práticas, faz-se necessário dialogar com o conceito de leitura. Para isso, trago a contribuição de Larrosa (2004, p. 69), que ao definir leitura faz uma comparação com o ato de traduzir:

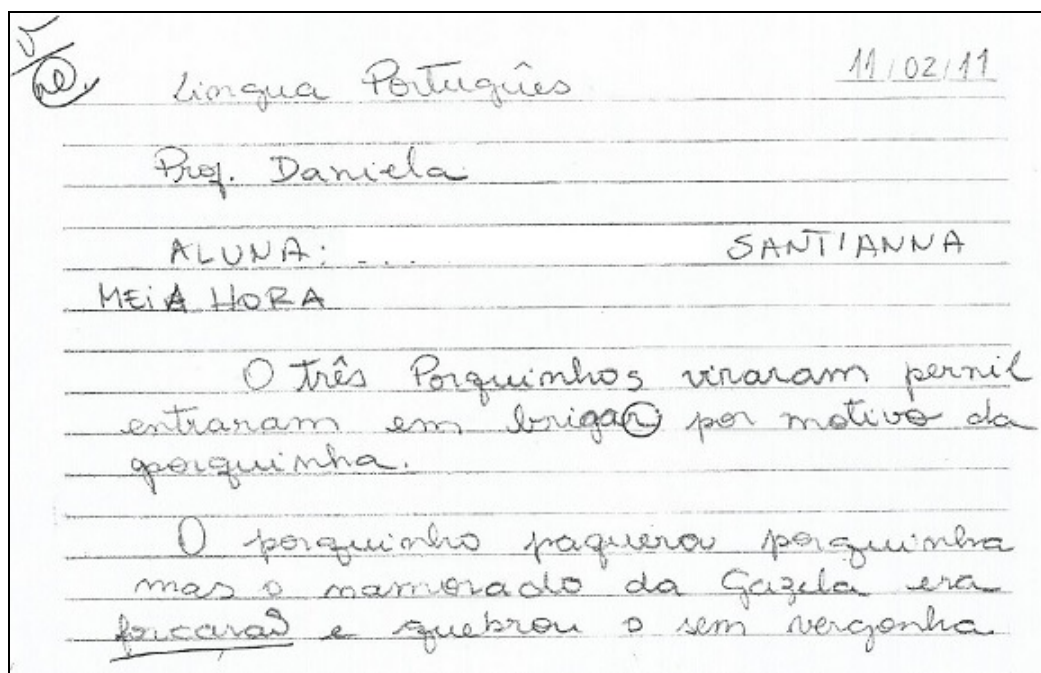
Com a expressão “ler é como traduzir”, quero dar a pensar a leitura como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica ou, dito de outro modo, quero sugerir que a leitura não é uma operação que se dá *na* língua, nem se quer em *uma* língua, mas uma operação que se dá *entre* as línguas, além do mais, que levam em si, todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão. (...) A leitura não se pode pensar fora

da condição babélica da linguagem (...) são muitas histórias, muitos modos de racionalidade, muitas línguas e, seguramente, muitos mundos e muitas realidades.

A comparação de Larossa (2004) dialoga com a definição de leitura proposta por Freire (2011 [1997]), pois ambos compreendem que a leitura não se resume ao simples ato de decodificar signos linguísticos, mas sim a uma ação social. Ao ler entramos em contato com outras visões, ideias, que muitas vezes são contrárias as nossas concepções. A leitura é um ato de interação entre leitor, autor, texto e muitos mundos possíveis a partir das pistas contextuais.

Para ilustrar a concepção de leitura, que ora defendo, apresento um texto, do gênero manchete de jornal, elaborada por uma aluna surda (Figura 11). O formato do texto é inspirado no jornal Meia Hora, que circula no município do Rio de Janeiro:

Figura 11 – exemplo de texto do gênero manchete de jornal



No texto, podemos observar elementos interessantes para dialogarmos acerca do tema leitura. O primeiro deles diz respeito à linguagem do texto, não só por trazer os três porquinhos, personagens dos contos infantis, mas também por brincar com a situação em questão. Para quem não conhece, o jornal Meia Hora tem por característica apresentar as reportagens de forma irônica e metafórica. Assim, ao mencionar que seu texto é do “Meia Hora”, justifica a brincadeira feita no primeiro parágrafo que iguala o porquinho a pernil, e

compara a porquinha com uma gazela, que no senso comum também é uma forma pejorativa, relativa à opção sexual ou a uma pessoa de pernas compridas e desengonçada.

Percebemos que para construir o texto, a aluna usou seu repertório, com o intuito de alcançar o objetivo delimitado, que era o de produzir uma manchete no estilo do jornal Meia Hora. Essa ação está diretamente ligada ao ato de ler, pois de acordo com Camara (2012, p. 216):

Ler é produzir sentido. O leitor, no contato com o texto escrito, interage com ele a partir do seu repertório, do seu conhecimento de mundo e, não menos importante, do seu domínio em relação à língua portuguesa, considerados todos os recursos que ela coloca à disposição de seus usuários. Como via de mão dupla, quanto mais lê, mais o leitor amplia seu vocabulário, suas experiências, sua capacidade crítica e reflexiva.

No contexto do Sarau Bilíngue, a leitura é a mediadora entre dois grupos, surdos e ouvintes, pois é através da leitura em grupos, que os alunos discutem os significados do texto, para só depois desenvolverem as adaptações/traduições para a LIBRAS, proporcionando uma troca intercultural, linguística e sociopolítica.

5.5 Ensino e Aprendizagem de segunda língua

Ao iniciar minha conversa com os dados, percebi que o tema ensino e aprendizagem de línguas eram recorrentes nas interações do grupo. No decorrer da entrevista, os participantes proferiram suas crenças, dificuldades que enfrentaram no processo de aprendizagem do português (por parte dos surdos), da LIBRAS (pelos ouvintes), e também refletiram sobre estratégias e práticas de ensino de línguas. Por esse motivo, incluí uma seção a respeito do ensino de línguas.

Entretanto, discutirei o ensino de línguas de duas formas: o item 5.5.1 destina-se a discutir o ensino da língua portuguesa para surdos, enquanto que o item 5.5.2 apresenta o ensino da LIBRAS para ouvintes, ambos na perspectiva de segunda língua²⁵. Essa organização está relacionada ao fato de que a pesquisa foi realizada em um contexto bilíngue constituído de surdos e ouvintes, onde há duas línguas e interesses distintos: os surdos em compreender e desenvolver a língua portuguesa, e os ouvintes em conhecer e desenvolver a língua de sinais-LIBRAS.

²⁵ Utilizarei o termo segunda língua (L2) por compreender que ambos já possuem a L1.

Importante ressaltar que a LIBRAS, como já mencionado no capítulo 4, é a língua natural da comunidade surda, e de acordo com o Decreto Federal nº 5.626, a língua portuguesa é a segunda língua dessa comunidade. O seu aprendizado abre o acesso às informações e inserção social do surdo. Ao mesmo tempo, a LIBRAS, para os ouvintes, é a possibilidade de contato e interação com os surdos.

Ressalto, no entanto, que falo de um contexto particular, como descrito no capítulo 3, em que há interesses distintos, e para que seja possível desenvolver um trabalho que atenda às demandas em questão, é preciso olhar para o contexto. De acordo com Kumaravadivelu (2006), as práticas pedagógicas devem emergir das experiências em sala de aula, pois esse ambiente propicia momentos de interação constantes e deve ser levado em consideração, pelo professor, na hora do planejamento das aulas. Tal afirmativa insere-se na abordagem ecológica do ensino de línguas, defendida por Larsen-Freeman (2002), Van Lier (2000), Kramsch (2002) etc.

De acordo com Van Lier (2000), os educadores, na abordagem ecológica, compreendem a língua e a aprendizagem como relações que são construídas entre os aprendizes e entre os aprendizes e seu meio ambiente, criando uma conexão entre os processos cognitivos e sociais. Assim, o autor nos chama atenção para a riqueza que o contexto nos oferece e tantas vezes desperdiçamos. Propõe o conceito de *affordance*, que são oportunidades de aprendizagem, propiciamentos, que o ambiente nos oferece, mas que precisam estar alinhadas às nossas necessidades e interesses. Sugere que o ambiente em que os alunos se encontram seja repleto de estímulos linguísticos que permitam a eles experimentar e vivenciar a língua, oportunizando momentos de aprendizagem.

Corroborando com Van Lier (2000), Kramsch (2002, p.21) afirma que os modelos ecológicos veem o ensino e aprendizagem de línguas como um sistema aberto que é mediado por vários instrumentos e artefatos linguísticos (verbais e não verbais). De acordo com a autora (2002, p. 2), a língua deixa de ser vista como entrada e passa a ser tida como uma ferramenta para obtenção de outras coisas. O foco passa a ser como as práticas de linguagem são organizadas, entre os participantes, no decorrer das interações sociais e de outros eventos socioculturais. Nessa perspectiva, o projeto Sarau Bilíngue dialoga com a proposta ecológica de ensino de línguas ao propiciar, a partir da interação e de artefatos como a dramatização, a tradução, o contato entre as línguas, contribuindo para a desconstrução da ideia de uma aprendizagem com foco na memorização de regras e na fragmentação da língua. O próprio

Sarau pode ser visto como um artefato cultural mediador do ensino-aprendizagem à luz da presente abordagem.

Outra questão que causa angústia em alguns professores, e que foi mencionada pelos participantes da entrevista de grupo, diz respeito aos erros cometidos pelos aprendizes de segunda língua. Para alguns alunos, o erro é tido como algo negativo e que causa constrangimentos, preocupação, como no relato de Ricardo ao descrever a preocupação dos ouvintes com relação ao uso da LIBRAS:

Excerto 10:

60	413	Ricardo	PREOCUPAÇÃO MUITO, PENSAR LIBRAS CERTO ERRADO?	<i>Eles ficam muito preocupados e pensam será que vou fazer a sinalização certa, ou vou errar?</i>
	414		IMPORTANTE TROCAR	<i>O importante é a troca,</i>
	415		ARRISCAR USAR LIBRAS	<i>Arriscar. Usar a LIBRAS.</i>

Ricardo menciona a preocupação quanto ao uso da LIBRAS, mas ao mesmo tempo alerta que o importante é a troca. Nesse sentido, trago a contribuição de Gass e Selinker (2008) ao assegurar que o erro deve ser considerado como um alerta para o professor, por nos fornecer pistas sobre o estado de conhecimento de um aprendiz de L2. Não deve ser visto apenas como um produto da aprendizagem imperfeita, e sim, como indício da tentativa do aluno de entender as regras da língua a que está sendo exposto. Aliado a essa concepção, temos o conceito de interlíngua (IL) que segundo Gass e Selinker (2008, p. 14) é um sistema linguístico único, criado pelos aprendizes:

[...] Este conceito considera a produção linguística do aprendiz como um sistema próprio e que é constituído por vários elementos, incluindo componentes da língua-materna e da língua alvo.

No contexto do ensino de língua portuguesa (L2) para surdos, Brochado (2002 apud QUADROS, 2006) ao investigar as produções textuais de alunos surdos, identificou três estágios de interlíngua, são eles: *Interlíngua I, Interlíngua II e Interlíngua III*.

Na interlíngua I, observa-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2). Há o domínio de construções frasais sintéticas, emprego de verbos no infinitivo e falta de conjunções, como no **texto 1**:

Prisão de um assaltante de onibus

Hoje pessoas dentro gritaram policia entram no onibus.
 Policia resolver já consegui pega o bandido. ele é
 periago ja prisao.

26

Na interlíngua II, observa-se na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas. É possível perceber o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2. Como ilustra o **texto 2**:

Prisão da cadeia

Muitas gentes prisão das cadeias acontecendo das
 informações na televisão da falando no jornal da globo no
 estado geral, tenho que problemas prisão das cadeias no
 rebelião estava acontecendo pior ainda muitas gentes dos
 presos então realmente tão dificuldade.

Na interlíngua III, observa-se o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Há um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas da língua. Há o uso consistente de flexões verbais, nominais e o emprego de artigos, preposições e conjunções, como exemplificado no **texto 3**:

²⁶ Os textos originais, dos respectivos exemplos, encontram-se no ANEXO E

Prisão de um assaltante perigoso

Um assaltante foi um dos mais procurados. Assaltou vários bancos, roubos e é chefe de tráfico de drogas, vivia fugindo, mudando os vários lugares escondido. A polícia procurou ele, todos os lugares, conseguiu encontrar-lo e prendeu. Ficou preso.

Os exemplos apresentados demonstram que o processo de aquisição de segunda língua por alunos surdos é semelhante ao de alunos ouvintes. Entretanto, o desconhecimento por parte dos professores do conceito de interlíngua, dificulta a compreensão dos possíveis erros cometidos pelos surdos. O fato é que muitos professores ainda utilizam metodologias do ensino de língua portuguesa como L1, para os alunos surdos, acreditando que a existência do intérprete e da sala de apoio seja o suficiente para atender às demandas educacionais dos surdos. Mesmo com o crescimento de trabalhos voltados para o ensino de PL2²⁷ ainda há muito a ser feito. Além de Políticas Públicas é preciso que os cursos de formação de professores de línguas possibilitem espaços para o debate, a formação e a conscientização de que os surdos, ao aprenderem a Língua Portuguesa são aprendizes de uma segunda língua, e como tal devem ser expostos a propiciamentos, estratégias e materiais alinhados ao contexto de ensino-aprendizagem onde se inserem.

5.5.1 Português como L2 para surdos

O ensino de língua portuguesa para surdos é um tema que tem sido amplamente discutido à luz de diferentes perspectivas teóricas (QUADROS, 1997; FERNADES, 2006; RIBEIRO, 2006, 2013; entre outros). Segundo Lacerda & Lodi (2010, p.143), durante muitos anos, acreditou-se que as dificuldades apresentadas pelos surdos no processo de leitura e

²⁷ Português como segunda língua

escrita em língua portuguesa estavam relacionadas ao déficit cognitivo causado pelo acesso tardio à linguagem. Hoje, sabemos que, em geral, a dificuldade de aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa está relacionada à aquisição tardia da LIBRAS.

Com a criação da Lei de LIBRAS, passou-se a refletir sobre o ensino de PL2 a partir de uma proposta bilíngue em que o aluno tivesse acesso às duas línguas: LIBRAS, enquanto língua de instrução, e a língua portuguesa a partir da perspectiva do ensino de segunda língua. Nessa proposta, a Língua de Sinais é compreendida como

a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares e o ensino e aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira (LODI & LACERDA, 2009, p.145).

Entretanto, essa realidade, em algumas instituições, ainda é utópica. A falta de conhecimento da LIBRAS, por grande parte dos professores, dificulta a elaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a apropriação da leitura e escrita da língua portuguesa. Além disso, há casos em que os alunos surdos chegam à escola sem ter uma língua estruturada, dificultando o acesso e a aprendizagem da segunda língua, ou então, ocorre que o professor, por desconhecer as especificidades do surdo, acaba utilizando as mesmas estratégias pedagógicas do ensino de português como língua materna. Assim, temos duas grandes implicações a respeito da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita: a primeira diz respeito ao desenvolvimento da LIBRAS como primeira língua, e a segunda à formação de professores.

Sabemos que o ensino da língua portuguesa é um direito assegurado ao surdo, porém, esse direito envolve questões políticas e de cunho sociocultural que ultrapassam os limites legais. Por exemplo, a aquisição da LIBRAS como primeira língua: uma família de ouvintes que recebe o diagnóstico de que seu filho é surdo, não necessariamente, irá aceitar que ele tenha acesso a uma língua que preenche todos os requisitos de uma língua natural, talvez essa família prefira que seu filho seja oralizado, ou implantado. Temos então uma questão de identidade social e ideológica. A família passa a ver o filho sob uma perspectiva patológica e muitas vezes, acaba buscando uma “cura”. A tentativa de normalização, em alguns casos, prejudica a aquisição de uma língua materna, causando possíveis déficits cognitivos e prejudicando o que seria o desenvolvimento de uma L2.

No que compete à falta de conhecimento por parte dos professores, é preciso que haja uma compreensão de que a LIBRAS não é a versão sinalizada do português, e sim um língua, como outra qualquer, que possui uma estrutura própria. Por ser uma língua visoespacial, o professor poderá desenvolver estratégias, a partir de experiências visuais, que possam favorecer o acesso, por parte dos alunos surdos, aos conteúdos relativos à segunda língua.

Recentemente, pesquisadores Surdos (VILHALVA, 2004; PERLIN & STROBEL, 2009; ASTUTO, 2010) vêm discutindo na área dos Estudos Surdos Culturais²⁸ o desenvolvimento de uma *Pedagogia Surda* (em algumas publicações já é utilizado o termo pedagogia visual, ou bilíngue), contrária à Pedagogia denominada por eles de “ouvintista”²⁹. Segundo Astuto (2010:26), a Pedagogia Surda propõe resgatar a emancipação cultural dos surdos, a subjetividade do sujeito surdo e a história da cultura e da comunidade surda. Assim, além de ser uma proposta educacional, é também uma luta político-linguística e educacional, que tem por objetivo discutir práticas, visando o respeito à singularidade dos surdos. Entretanto, a autora afirma que para o desenvolvimento e a implantação da Pedagogia Surda é necessário ter a presença de profissional surdo com formação educacional e/ou pedagógica, o reconhecimento da identidade surda, considerar a LIBRAS como principal meio de instrução e comunicação, valorizando-se a cultura, arte e a literatura surda.

Atualmente o número de surdos nas universidades vem crescendo, mas ainda de forma tímida, principalmente nas universidades públicas. Além de casos de surdos que conseguem iniciar o curso, mas não concluem pela falta de intérpretes e por dificuldades com a segunda língua, vestígio de uma escolarização repleta de lacunas, que em sua maioria reflete a aquisição tardia da língua materna. Porém, o número de profissionais com formação para atuar nas escolas, com o objetivo de desenvolver a tão sonhada Pedagogia Surda ainda é muito restrito.

Entretanto, é possível desenvolver estratégias e práticas que atendam aos surdos e suas especificidades linguísticas. O que falta são maiores esclarecimentos acerca da LIBRAS, e do ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, proporcionando a compreensão da condição bilíngue do surdo. Fica aqui o desafio para os profissionais da área.

²⁸ Os Estudos Surdos formam um campo de pesquisa voltado para os discursos sobre os movimentos e a comunidade surda, a língua de sinais, a história e os artefatos culturais, arte, literatura, narrativas, identidades surdas e pedagogia dos surdos (ASTUTO, 2010).

²⁹ Skliar (1998 [2012]) utiliza esse termo para referir-se à visão patológica da surdez, aos treinamentos auditivos e à crença de que o surdo deve ser curado, tendo como modelo o ouvinte.

5.5.2 LIBRAS para ouvintes

O interesse em aprender outra língua pode ser motivado por inúmeras questões, dentre elas destacam-se as sociais, econômicas, comerciais e educacionais. No contexto desta pesquisa, o interesse em aprender a LIBRAS por parte dos ouvintes é motivada pela interação e a vontade em conhecer mais o universo da surdez, bem como a comunidade surda.

A partir do Decreto nº 5.626, o ensino de LIBRAS passou a ser obrigatório nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, das instituições públicas e privadas de todo o país. Porém, há algumas instituições que ainda não oferecem tal disciplina no currículo, inclusive a instituição que realizei a pesquisa que é considerada um centro de referência na educação de surdos.

Entretanto, algumas instituições preocupadas em atender a legislação vigente, têm contratado profissionais, alguns sem formação que atenda às necessidades reais dos cursos. Outra questão é o fato de não haver parâmetros básicos, ou uma diretriz curricular nacional que proporcione um currículo mínimo para tal disciplina. Assim, cada professor desenvolve um currículo próprio que muitas vezes privilegia questões que não são tão relevantes ao grupo.

Quanto ao ensino da LIBRAS para alunos ouvintes, Gesser (2012) investigou o perfil dos alunos ouvintes, dos professores surdos e de que forma desenvolvem suas metodologias de ensino-aprendizagem. Ao traçar o perfil dos aprendizes ouvintes e suas razões para aprender LIBRAS, dividiu em três razões, são elas: *familiares* (para melhor comunicação com um parente surdo); *profissionais* (intérpretes e/ou professor bilíngue), e *aprendizes de outras línguas* (curiosos e/ou amigos de surdos). No contexto em que foi realizado a pesquisa, a grande maioria já possui alguma noção da LIBRAS e interage com os surdos para aprimorar o idioma. A partir das três razões, a autora chama atenção para o fato de o professor surdo realizar um levantamento do interesse dos alunos, a fim de desenvolver um planejamento que atenda às necessidades dos aprendizes, e que irá auxiliar na elaboração das estratégias e práticas pedagógicas a serem construídas em sala.

Alguns alunos ao iniciarem o aprendizado da LIBRAS, às vezes reclamam de algumas metodologias que não proporcionam o uso da língua em situações de interações reais e de

forma contextualizada. Apenas aprende a língua em partes, através de listas de palavras, vocabulário, a datilologia, sem haver contextualização. Isso acaba contribuindo para uma visão distorcida da LIBRAS, como sinalizado por Mônica no excerto 11:

Excerto 11

21	134	Mônica	Porque às vezes a gente no curso de LIBRAS.	
	135		A gente acha que a LIBRAS só pode ser no concreto.	

O ideal é que a disciplina de LIBRAS seja planejada de forma que proporcione diversas situações de uso da língua para que os professores, assim como os demais interessados em aprender o idioma, possam compreender a sua complexidade e a variedade de recursos linguísticos, corroborando para a desconstrução de crenças e estigmas acerca da língua de sinais.

Passo agora a conversar mais de perto com os dados gerados a partir da entrevista de grupo inspirada na técnica de grupo focal, visando destrinchar os propiciamentos trazidos pelo Sarau Bilíngue.

6 CONVERSANDO COM OS DADOS

Neste capítulo, converso mais de perto com os dados gerados a partir da entrevista de grupo. As interações foram divididas em excertos e agrupadas de acordo com os temas recorrentes: Identidade, Aprendizagem de Línguas e Letramento.

6.1 Posicionamentos e agência na construção de *Identities*

6.1.1 Identidade, crenças e estigmas

Nessa seção, examino de que maneira os participantes constroem suas crenças e estigmas e como tais concepções se relacionam com a construção identitária dos participantes da entrevista de grupo, e como os posicionamentos e a agência favorecem ou não tais construções.

As crenças e estigmas são conceitos presentes em todas as sociedades e dizem respeito a muitas instâncias (classes sociais, raça, religião, sexualidade, etc.). Todos nós, em algum momento de nossas vidas, sofremos com crenças e estigmas, ou até mesmo construímos tais concepções a respeito de determinada situação ou pessoa. De um modo geral, as crenças (BARCELOS, 2007), estão ligadas a questões enraizadas em nossos hábitos ou relacionadas ao nosso desconhecimento sobre determinados assuntos, contribuindo, em alguns casos, para o surgimento de estigmas. Já o estigma é um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo (GOFFMAN, 2004, p.7) e pode gerar a construção de pré-conceitos. Esses dois conceitos relacionam-se com a construção identitária dos atores sociais e a forma que eles constroem as identidades dos demais participantes sociais. É a partir das impressões que tenho do outro que construo seu perfil, e ao fazer essa construção, apresento meu “eu social”.

O *excerto 12*, é a resposta de Ricardo à pergunta feita por mim (turno 22, linhas 147 a 150). Ele que é o único surdo e sua família, define a representação linguística de cada grupo

utilizando o termo **próprio**. Ao afirmar que a escrita é **própria** do ouvinte, isenta-se da necessidade de tê-la e justifica a sua dificuldade com relação à escrita. Do mesmo modo, ao dizer que a LIBRAS é **própria** do surdo, desconsidera o ouvinte como capaz de usá-la. Essa construção discursiva ilustra o conceito de agência apresentado no item 5.2.

Excerto 12: A linguagem é própria dele

23	159	Ricardo	PORQUE LINGUAGEM PRÓPRIA DEL@	<i>Porque a linguagem é a dele.</i>
	160		OUVINTE ESCREVER	<i>Então, o ouvinte escreve</i>
	161		PRÓPRIO OUVINTE	<i>A escrita é própria do ouvinte</i>
	162		SURDO SINALIZAR	<i>O surdo sinaliza,</i>
	163		LIBRAS PRÓPRIO SURDO	<i>a LIBRAS é própria do surdo.</i>

Dessa forma, Ricardo constrói um posicionamento de *self* deliberado ao definir as identidades a partir das línguas envolvidas no processo de interação LIBRAS versus Língua Portuguesa. Outro elemento que contribui para caracterizar a identidade do outro é o uso do pronome demonstrativo **dele** como elemento referencial. Essa necessidade em delimitar espaços e representações é recorrente em ambientes onde há surdos e ouvintes e, portanto, relações de poder.

De acordo com Castells (1999, p.24), a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder. Para o autor, essa construção é, em geral, determinada por valores simbólicos de cada sociedade e são esses valores que irão nortear nossas escolhas e nos definir como pertencentes a um grupo ou não. No caso desta pesquisa, o valor simbólico é representado pela língua.

Essa situação parece comum quando estamos inseridos em um grupo bilíngue, composto por surdos e ouvintes, em que as palavras Identidade e Poder ganham um significado especial e nos auxiliam a compreender como esses atores se veem na sociedade em que estão inseridos. A relação de Poder do Ouvinte é representada pela Língua Portuguesa, uma vez que os ouvintes pertencem a uma maioria linguística. Já a LIBRAS é o escudo utilizado para assegurar a Identidade do surdo. Por trás dessa relação, muito delicada, há crenças e estigmas acerca da comunidade surda difíceis de serem desconstruídos. Por exemplo, a necessidade constante em legitimar a LIBRAS enquanto língua, e a existência ou não de uma identidade e cultura surda.

Podemos dizer que a crença é o ato de crer, aceitando como verdadeiro o que nos foi dito, muitas vezes, sem questionar tal informação. A crença é cultural e de alguma maneira todos nós temos alguma, seja de cunho religioso, social ou educacional. Por ser um conceito complexo, uso a definição de Barcelos (2007) para dialogar com os excertos analisados nesta seção. Segundo a autora as crenças são

uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006,p.18).

A primeira crença é apresentada por Mônica e está relacionada ao meu questionamento com relação ao trabalho junto com o aluno ouvinte (turno 8, linha 42). Sua crença diz respeito a LIBRAS, como ilustrado no *excerto 13* (linhas 132 e 133) em que Mônica afirma já ter a consciência de que a LIBRAS **não é só concreto**. Na verdade, ainda há muitas crenças acerca da Língua de Sinais (GESSER, 2009), por exemplo: a de que a LIBRAS é uma língua universal, artificial, que não possui gramática, entre outros mitos. Neste excerto, Mônica apresenta um posicionamento de *self* deliberado, pois ao mesmo tempo em que assume ter acreditado que a LIBRAS só representava conceitos concretos, demonstra que agora tem a compreensão de que a LIBRAS é também uma língua capaz de representar conceitos abstratos.

Essa crença está relacionada à outra ideia que algumas pessoas têm a respeito da LIBRAS que é a questão da iconicidade. Gesser (2009) afirma que por se tratar de uma língua de modalidade visoespacial, ao sinalizarmos temos a impressão de que os sinais poderiam ser “palpáveis”, “visíveis”, quase que em correspondência direta com o conceito a ser representado.

Não nego a relativa iconicidade da LIBRAS, até porque há um número significativo de sinais icônicos (casa, avião, árvore, janela, entre outros); mas alerta para o fato de que precisamos desfazer a crença de que a LIBRAS é exclusivamente icônica, pois de acordo com Ferreira Brito (2010, p.108), a iconicidade é *utilizada de forma convencional e sistemática na organização de subsistemas semânticos e de relações gramaticais altamente abstratas*. Essa afirmativa contribui para a desconstrução da ideia de que a LIBRAS é apenas concreta ou de que as línguas naturais de forma geral sejam exclusivamente arbitrárias. Sobre essa discussão,

direciono o leitor para a Linguística Cognitiva (MARTELOTA, 2009; EVANS & GREEN, 2006; LANGACKER, 2008).

Excerto 13: Já sei que a LIBRAS não é só concreto

21	132	Mônica	Eu já sei que a LIBRAS
	133		não é só concreto.
	134		Porque às vezes a gente no curso de LIBRAS.
	135		A gente acha que a LIBRAS só pode ser no concreto.
	136		A gente já entende que a LIBRAS
	137		ela tem <u>metáforas</u>
	138		ela tem várias coisas
	139		uma gramática própria,
	140		todo o contexto dela.
	141		É uma língua formada.

A crença de que a LIBRAS só é capaz de representar conceitos concretos (linhas 134 e 135), remete à noção de metodologia de ensino. É que geralmente, nos cursos de LIBRAS, assim como ocorre em outros cursos de línguas, os alunos são “obrigados” a decorar listas de palavras, não tendo a oportunidade de usar a língua em situações de interação, e quando há oportunidade de interagir com o falante daquela língua, utilizam o vocabulário de forma aleatória como se houvesse correspondência 1:1 nas línguas.

Por exemplo, quando estamos nos momentos de tradução, alguns alunos ouvintes e surdos começam a traduzir palavra por palavra; os surdos recorrem ao dicionário em Língua Portuguesa e os ouvintes ao dicionário em LIBRAS ou ao vocabulário que já dominam da língua. Quando finalizam a interpretação e olham para o original, percebem que não há sentido na construção realizada. Dessa forma, Mônica ao usar a expressão **a gente já entende** (linha 136), demonstra que a experiência vivenciada no Sarau, contribuiu para desconstruir sua crença. A sua participação e interação no grupo favoreceu a reconstrução de sua identidade e posicionamento acerca da LIBRAS. Ela já percebe a LIBRAS como uma língua natural como qualquer outro.

A participação no Sarau proporcionou também a desconstrução do estigma atribuído à “ausência da audição”. De acordo com Goffman (2004), o conceito de estigma é construído a partir da relação entre atributo e estereótipo. O autor afirma que a sociedade

estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" (...) Baseando-nos nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso (GOFFMAN, 2004, p.5, 4ªed.).

No *excerto 14*, Cristina apresenta um posicionamento de primeira ordem ao afirmar que as escolas estigmatizam os surdos ao relacionar a ausência de audição à capacidade de aprender. Ao utilizar a expressão: **limitado pela falta de audição** (linhas 189 e 190) relaciona a surdez a uma visão patológica, deficiente, como se a ausência da audição atrapalhasse o desenvolvimento cognitivo do surdo, categorizando-o como limitado, sem capacidade. Entretanto, sabemos que não é verdade. Os surdos não têm ausência de audição, sim uma perda da percepção normal dos sons. Essa perda poderá ser classificada como: *surdez leve, moderada, severa e profunda* (MEC/SEE, 2006). Além disso, sabemos também que o que causa atrasos cognitivos é a aquisição tardia da LIBRAS.

Sendo assim o que dificulta, em algumas situações, o desenvolvimento do surdo, é a falta de acesso à língua, pois a grande maioria dos surdos adquire a LIBRAS tardiamente e essa situação prejudica seu desenvolvimento cognitivo e da segunda língua, neste caso, o português, e conseqüentemente o acesso aos demais conteúdos escolares e à informação.

Excerto 14: Os surdos têm capacidade

28	188	Cristina	Do que às vezes as escolas, tanto públicas como privadas também
	189		elas olham pros surdos como:: assim:: limitados realmente por::
	190		pela falta de audição.
	191		Mas:: aqui na faculdade
	192		ao ser inserido aqui,
	193		até mesmo no Sarau.
	194		Nós ↑ no contato direto com os surdos compreendemos
	195		que o surdo tem capacidade de ir muito além
	196		do que pode imaginar.

Com o objetivo de representar as identidades, Cristina utiliza o pronome pessoal **elas** (linha 189) para fazer referência às escolas, e o **nós** (linha 194) para os participantes do Sarau,

incluindo-se também. Porém, no segundo momento, seu posicionamento assume o caráter avaliativo, sinalizado pelo uso do pronome pessoal **nós**, admitindo indiretamente que também compartilhava a mesma ideia de que o surdo era limitado, mas que tal estigma foi desconstruído a partir da convivência com os surdos na faculdade e na interação com os participantes do Sarau.

Na interação, Cristina teve a oportunidade de desconstruir a ideia de que o surdo é limitado, o que contribui para o seu papel de agente multiplicador e exemplifica a noção de *identidade de projeto* proposta por Castells (1999). Cristina redefine sua posição no contexto social, pois antes, assim como as escolas, acreditava nas limitações do surdo. A partir da convivência com eles, passa a ter um novo olhar para o surdo. Esse novo olhar é apresentado nas linhas 195 e 196, ao afirmar que a capacidade do surdo vai além do que as pessoas imaginam.

O estigma construído pela suposta “ausência da audição” nos leva a crer que o surdo é incapaz de desenvolver determinadas habilidades, por esse motivo, ver um surdo dançar para alguns ouvintes é uma ação impossível, pois se não ouve como dança? Eu compartilhava dessa crença, mas com a convivência percebi que era natural e comum para muitos surdos.

Tal concepção é apresentada no *excerto 15*, em que Ricardo declara sua paixão pela dança e constrói um posicionamento autobiográfico, relatando algumas situações em que ouvintes desconfiavam e não acreditavam que ele era surdo, pois julgavam que o surdo não poderia dançar, já que não ouve. Esse posicionamento surge a partir do proferimento de Mônica (turno 78, linha 533) ao afirmar que **todas as pessoas são capazes de aprender**, corroborada por Aline (turno 80) e Beatriz (turno 81). Em contrapartida Ricardo questiona a afirmativa posicionando-se contrário as demais participantes.

A partir desses posicionamentos lanço o seguinte questionamento: **vocês acreditam que o surdo era capaz de dançar?** (turno 85, linhas 547 e 548) e em resposta a minha pergunta Ricardo apresenta seu posicionamento, como ilustra o *excerto 15*:

Excerto 15: Como é possível um surdo dançar?

95	563	Ricardo	MAIOR OUVINTE NÃO-ACREDITAR SURDO PODER DANÇAR	<i>A maioria dos ouvintes não acreditam que o surdo pode dançar</i>
	564		COMO POSSÍVEL	<i>Como é possível?</i>
	565		COMO SURDO PODER	<i>Como o surdo pode dançar?</i>

		DANÇAR	
566		FICAR OLHAR ((fez uma expressão facial de dúvida)) OUVINTE?	<i>Ficam olhando e pensando é ouvinte?</i>
567		NÃO - POSSÍVEL	<i>Não é possível</i>
568		NÃO - SURDO	<i>Não é Surdo</i>
569		MENTIRA, MENTIRA ((aponta no espaço para representar o pronome Ele)) OUVINTE	<i>Mentira, mentira ele é ouvinte</i>
570		NÃO É SURDO	<i>Não é surdo!</i>
571		EU NÃO ACREDITAR	<i>Eu não acredito.</i>
572		SURDO DANÇAR COMO?	<i>Surdo dançar? Como?</i>
573		EXPLICAR EXEMPLO PROPOSTA	<i>Eu vou explicar a proposta, exemplo:</i>
574		PRIMEIR@ VIBRAÇÃO	<i>Primeiro- a vibração</i>
575		SURDO PERCEBER	<i>O surdo percebe</i>
576		SENTIR VIBRAÇÃO	<i>sente a vibração.</i>
577		MINH@ FAMÍLIA OUVINTE	<i>Minha família é de ouvintes,</i>
578		SER SURDO SÓ	<i>Sou o único surdo</i>
579		CRIANÇA ESTIMUL@ SONS VIBRAÇÃO	<i>Quando eu era criança tive estímulos sonoros através das vibrações.</i>
580		CONHECER COSTUM@	<i>Eu já conhecia, estou acostumado.</i>
581		NATURAL DANÇAR	<i>Para mim, dançar é natural.</i>
582		OUVINTE PERGUNTAR	<i>O ouvinte pergunta:</i>
583		“MAIS COMO?”	<i>“Mas como pode?”</i>
584		“NÃO PARECE SURDO”	<i>“Não parece surdo!”</i>
585		OUVINTE FIC@ NERVOS@	<i>O ouvinte fica nervoso,</i>
586		NÃO ACREDIT@R NASCER SURDO	<i>Não acreditam que eu nasci surdo.</i>
587		NÃO SER DOENTE SER SURDO NORMAL	<i>Não sou doente, sou surdo, normal.</i>
....			
595		EU ADOR@R DANÇAR !	<i>Eu adoro dançar!</i>
596		IGUAL LIBRAS	<i>Igual a LIBRAS</i>
597		MOVIMENTO	<i>Tem movimento,</i>
598		MÚSICA LIBRAS	<i>A música em LIBRAS também.</i>

Ricardo ao desenvolver seu posicionamento de *self*, também constrói sua identidade pessoal ao dizer: **NÃO SER DOENTE SER SURDO NORMAL** (linha 587 - não sou doente, sou surdo, normal) fazendo uma afirmação forte que mostra a sua concepção do “eu social”. Ao assumir-se normal, insere-se na condição de pertencente a um grupo social, distanciando-se da visão patológica e estigmatizada da surdez que ainda é tida como verdade em alguns grupos sociais, e até mesmo entre surdos. Pertencer a uma comunidade ou a determinado grupo social é partilhar de uma língua, um modo de se ver e ver a vida, e identificar-se como

um ser capaz e não como alguém que possui algum impedimento de agir social e culturalmente. É reconhecer-se como agente de transformação no cenário social. Ricardo demonstra isso.

Outro posicionamento construído por Ricardo é o tácito, ao comparar o movimento da LIBRAS com a melodia da música, usando a expressão **MOVIMENTO** (linha 597 - tem movimento) como apagamento da diferenças. Outro fato que busca justificar sua habilidade com a dança é o relato de ter tido estímulos sensoriais desde a infância, permitindo que hoje, consiga perceber as diferentes vibrações que os sons proporcionam.

6.1.2 Identidade e autonomia

Já temos a compreensão de que a identidade não é fixa e sim fragmentada, co-construída durante nossas interações com os demais participantes do contexto (item 5.3). Nesse sentido, temos a autonomia para elaborar nossas identidades de acordo com interesses particulares, o contexto, ou o grupo. Além de contribuir para o entendimento das construções identitárias, a noção de autonomia permite-nos reconhecer nos como agentes transformadores. Nos excertos a seguir busco compreender o papel da autonomia na construção da identidade dos participantes, identificando os posicionamentos que corroboram para a ação autônoma.

No *excerto 16*, Elisa fala da contribuição que o Sarau proporcionou para a desconstrução de sua timidez, uma característica pessoal que, em algumas situações, dificulta o desenvolvimento do aluno na interação com o grupo e no processo de aprendizagem, uma vez que o aluno não se sente à vontade para expor suas dúvidas ou contribuições:

Excerto 16: O nosso eu com vergonha!

18	87	Elisa	Existem alunos:: que tem vergonha até de	
	88		apresentar um trabalho aqui na frente	
	89		E esse projeto do Sarau::	
	90		Ele fez com que os alunos	

	91		Começassem a desenvolver esse lado né::	
	92		Que muita das vezes se encontra retraído::	
	93		Tí::mido	
	94		E ele fez com que a gente	
	95		esquecesse essa essa parte né	
	96		o nosso <u>eu</u> com vergonha:: tímido	
	97		e começasse a desenvolver esse::essa parte	
	98		precisa::	
	99		Nós precisamos ter né	
	100		Nós precisamos ser desenvolvidos	
	101		para falar:: para ensinar::	

Antes de desconstruir sua timidez, Elisa faz um posicionamento deliberado do outro ao usar a expressão **existem alunos** (linha 87) e ao mesmo tempo constrói um posicionamento de *self* pessoal, atribuindo a si a característica da timidez, além de expor sua identidade pessoal. Entretanto, por ter a oportunidade de agir no contexto, reconstrói seu posicionamento passando a ter um caráter pessoal e moral, conforme sinaliza a expressão **nós precisamos ter, né** (linha 99), referindo-se ao fato de deixar de ser tímido. Além de trazer um novo posicionamento, constrói a identidade social do professor como aquele que não é tímido, ou que pelo menos, não deveria ser. Além disso, parece reconhecer-se como futura professora. Essa pista aparece nas linhas 99 a 101. Assim, perante o grupo social, a concepção de professor apresentada por ela é de uma pessoa que tem o dom de ensinar e falar; para isso, não pode ser tímido.

A reflexão de Elisa pode estar relacionada à transformação do eu social propiciada pela oportunidade de participação e co-construção das atividades no Sarau Bilíngue. Ela pode projetar ações, de modo a levar os participantes a pensar quais seriam as suas contribuições para outros grupos. Foi o que Cristina acabou fazendo no *excerto 17* em resposta à contribuição do projeto para a sua formação:

Excerto 17: De que forma contribuir?

108	696	Cristina	Algo novo, <u>diferente</u> .	
	697		Assim:: você fica com uma responsabilidade de fazer bem o seu trabalho,	
	698		o seu papel lá né ↑	

	699		De forma que eles possam adquirir,	
	700		hum:: de forma que você pode contribuir,	
	701		de forma que né ↑ para eles	
	702		que possa ter algum significado.	

Cristina constrói um posicionamento de ordem pessoal e moral, em que sua preocupação é **fazer bem seu trabalho** (linha 697). A palavra **responsabilidade** está diretamente ligada à questão moral, pois ser responsável é tido como ponto positivo na sociedade, além de apontar para uma preocupação em contribuir socialmente. Ao usar a expressão **para eles** (linha 701), sinaliza a intenção de ser agente transformador e multiplicador de conhecimento.

A noção de agente transformador também é construída por Elisa, *excerto 18*, em complemento ao proferimento de Cristina (turno 16) acerca da importância da interação entre surdos e ouvintes. Ao projetar-se em uma sala de aula assumindo a identidade social de professora, enumera situações que podem ocorrer em sala. Além disso, atribui ao Sarau o valor de ação transformadora, representada pela expressão metafórica **abrir horizonte** (linha 111). Tal expressão pode ser comparada às estratégias por ela vivenciadas, e que acredita serem válidas no futuro.

Excerto 18: Começa a abrir o horizonte!

18	102	Elisa	Porque nós vamos nos encontrar dentro de uma sala de aula né	
	103		De que forma você vai lhe dar ↑	
	104		com a diversidade do alunos?	
	105		Como que você vai ajudar um aluno	
	106		a vencer o medo de apresentar um trabalho	
	107		se você também tem esse problema?	
	108		Então assim::	
	109		Ele acaba ajudando também	
	110		esse lado da formação do professor	
	111		Começa a abrir o horizonte né	
	112		De que forma podemos trabalhar com nossos alunos no futuro né	

	113		E que pontos nós podemos é::	
	114		tocar naquela criança ali,	
	115		da realidade da vida dela,	
	116		Como ela vai poder desenvolver,	
	117		Mostrando o que nós já passamos.	
	118		É tudo experiência também de vida né.	
	119		para nossa formação. []	

Nesse excerto, Elisa apresenta um posicionamento intencional deliberado de *self* enfatizando a própria agência, e alguns relatos que corroboram sua visão do contexto em questão. Assume a identidade social de futura professora que tem como preocupação a formação de professores e as implicações que tal formação trará para os alunos. Sua preocupação a respeito da formação é representada discursivamente nas linhas 104 e 114, onde faz referência às diversidades pessoais e socioculturais dos alunos. Tal posicionamento reforça a ideia assumida por Elisa de ser agente transformador, construindo concomitantemente um posicionamento forçado do outro, ao usar os pronomes **você** e **nós** (linhas 102-103, 105, 107, 113 e 117), nos questionamentos referentes às dificuldades do aluno e à formação de professores.

A ideia de transformação também é defendida no *excerto 19*, em que Cristina constrói um posicionamento deliberado de *self* ao usar os pronomes **me**, **eu** e **mim** (linhas 854, 860, 861-863), atribuindo sua transformação identitária à participação no Sarau Bilíngue. Tal posicionamento é motivado pelo proferimento de Beatriz ao afirmar que o **INES sem o Sarau** não é nada (turno 55) e retomado por mim (turno 121). Ao mesmo tempo, elabora um posicionamento de ordem moral ao afirmar ter amadurecido profissionalmente. Essa afirmativa é vista como positiva socialmente, pois está atrelada à ideia de ser uma pessoa com experiência e segura de si.

Excerto 19: Algo em mim mudou!

	854		me sinto orgulhosa de participar,	
	855		por que assim::	
141	856	Cristina	você está inserida num projeto em que você,	
	857		acaba ti:: como se diz?	
	858		Você <u>constrói</u> também como <u>cidadão</u> ,	

859	como pessoa também, nesse trabalho.
860	Então eu sinto orgulho por assim::
861	ter transformado algo em mim hoje.
862	Assim:: algo em <u>mim mudou</u> ((risos))
863	Eu tenho uma visão diferente.
864	O contato com os surdos é diferente.
865	É ↑ até mesmo amadureci como profissional também.
866	Acredito muito nisso como pessoa::
867	Então é significativo em todas as ()
868	Tanto no nível pessoal, como profissional.
869	Tem contribuído muito para formação.

Há também duas menções que dizem respeito ao posicionamento de ordem moral, são elas: **pessoa** e **cidadão** (linhas 858 e 859). A palavra pessoa está relacionada ao “eu social”, ao papel que posso desempenhar na sociedade que integro. O termo cidadão remete ao cumprimento dos deveres delimitados pelas relações sociais. O cidadão é aquele que se identifica culturalmente como parte de um território, usufrui dos direitos e cumpre os deveres estabelecidos em lei³⁰. Dessa forma, parece sinalizar que Cristina está em uma posição privilegiada proporcionada pelas ações desenvolvida e co-construídas no Sarau Bilíngue.

6.1.3 Identidade e Valorização

A construção identitária também pode contribuir para a valorização de um determinado grupo. Em geral, essa valorização implica no reconhecimento social de tal identidade. Nos excertos apresentados nesta seção, a valorização abrange um grupo que é considerado minoria perante a sociedade, e que através dos posicionamentos dos

³⁰ www.brasil.gov.br/governo/2009/11/direitos-e-deveres-do-cidadao-andam-juntos. Acesso 29.01.2014

participantes, é construído interacionalmente de forma a valorizar a instituição surda, sua importância social, assim como a sua língua.

Início a reflexão apresentando o *excerto 20*, que tem como representante Beatriz. No decorrer da entrevista, Beatriz pouco interviu. Essa situação me causou certo incômodo, pois ela sempre foi muito participativa e entusiasmada pelo projeto. Em um determinado momento resolvi perguntá-la se não gostaria de falar alguma coisa (turno 29, linha 220) e ela respondeu dizendo que concordava com tudo que estava sendo dito (turno 30, linha 221). Em outro momento, os demais participantes solicitaram sua participação (turno 43, linha 314; turno 44, linha 315 e turno 45, linha 316). Até que Elisa, no turno 53, (linha 366) disse que o Sarau tinha tido outro significado. Aproveitei o gancho e devolvi a pergunta ao grupo: *Que significado é esse?* E eis que Beatriz resolve se manifestar de forma enfática: **o INES sem o Sarau não é nada!** (linha 369)

Excerto 20: INES X Sarau

55	369	Beatriz	O INES sem o <u>Sarau</u> não é nada . ((nesse momento os ouvintes disseram verdade e os surdos também concordaram sinalizando))	
----	-----	---------	--	--

Confesso que fiquei assustada com uma afirmativa tão forte. Para minha surpresa, todos concordaram. Elisa complementa então dizendo ser uma **marca** (turno 56, linhas 370 e 371), quase que parte da identidade do INES. Eu faço uma pequena interferência, dizendo que se Sandra ouve isso, referindo-me à diretora geral do Instituto, e recebo a seguinte réplica de Beatriz: **Ela já ouviu porque a gente já conversou sobre isso com ela** (linhas 373).

Na verdade, Beatriz ao contra-argumentar meu posicionamento, mantém seu posicionamento de primeira ordem, além de reconstruir a identidade social do INES, ao dizer que ele, sem o Sarau, não é nada. Uma Instituição que é considerada o centro de referência na área da surdez, a partir do posicionamento de Beatriz, passa a apresentar uma importância menor frente às atividades do Sarau. É como se o Sarau contribuísse para o desenvolvimento e reconhecimento do INES.

Confesso ter perdido a oportunidade de aprofundar um posicionamento tão forte. Eu poderia ter questionado junto ao grupo que sentido é esse, o que significa “ser nada”? Porém,

minha curiosidade em saber do grupo a opinião sobre tal afirmativa, fez com que eu retomasse a fala de Beatriz no turno 119, perguntando ao grupo o que representava para eles essa frase: *O INES sem o Sarau não é nada*. Foi então que Cristina, como ilustra o *excerto 21*, inicia o turno falando da valorização da língua de sinais, e conseqüentemente da valorização da identidade cultural e social do Surdo, proporcionado pelo Sarau Bilíngüe:

Excerto 21: Valorizando a língua de sinais!

125	790	Cristina	O Sarau ele valoriza né a <u>língua de sinais</u> ,
	791		valoriza o Surdo,
	792		a <u>singularidade</u> do surdo.
	793		Tem todo um:: trabalho <u>realmente pedagógico</u> né
	794		não é uma coisa feita de qualquer forma.
	795		Então, mais do que nunca,
	796		realmente é o auge aí do INES,

Cristina ao iniciar o turno afirmando a valorização da língua de sinais, através do Sarau, constrói um posicionamento de primeira ordem que contribui para a elaboração de uma identidade social e para a noção de agência. A utilização da palavra **valoriza**, nos dá a ideia de que o Sarau proporciona situações em que a LIBRAS é o principal personagem, e ao mesmo tempo valoriza o surdo, que representa a língua em questão. A valorização da língua de sinais para os surdos é uma questão essencial, vista como possibilidade de igualdade de condições no desenvolvimento entre as pessoas (DORZIAT et. al. 2011, p. 27). O reconhecimento da língua está atrelado à ideia de identidade social, pois reconhecer o surdo como usuário de uma língua natural, é distanciar-lo da noção patológica da surdez, reconstruindo-se a identidade de surdo interacionalmente.

Com o intuito de confirmar seu posicionamento, Cristina finaliza o turno com a frase **realmente é o auge aí do INES** (linhas 796), em que o advérbio **realmente**, reforça a importância do Sarau e a sua contribuição para o INES. Entretanto, eu poderia ter pedido à Cristina que explicasse o que ela entende por **singularidade** do surdo e o porquê de ser considerado o **auge** do INES. De fato, o Sarau permitiu conhecer um pouco mais a língua de sinais, além de proporcionar a nós, ouvintes, uma compreensão maior do universo da Surdez e sua comunidade. O contato com os surdos, as atividades de tradução, permitiram desconstruir mitos e crenças acerca da surdez, como por exemplo, de que a LIBRAS não é só concreta (turno

21, linhas 132 – 141), de que o surdo é sim, capaz de dançar, desfazendo a visão patológica que muitos de nós ainda temos da Surdez.

Também oportunizou momentos de troca em outras instituições, pois fomos convidados a apresentar o projeto em outros espaços como: na festa da Família em uma escola da prefeitura de Mesquita, na SEMAP³¹, na Saletas (UERJ) e no 3º encontro bilíngue da prefeitura do Rio de Janeiro, onde tivemos a oportunidade de ministrar uma oficina para 60 professores da rede. Dessa forma, além de divulgar o Sarau e o trabalho dos alunos, também difundimos a cultura Surda e a LIBRAS, assim como, divulgamos a instituição INES, como ilustra o *excerto 22*, em que Elisa tenta explicar o Sarau enquanto marca da instituição:

Excerto 22: Valorizando o INES

132	818	Elisa	Nesse, nessa frase,
	819		“o INES sem o Sarau não é nada”,
	820		Ela é forte né ↑
	821		mais ↑ não é que não é nada.
	822		É que ficou uma marca tão forte,
	823		tão registrada do Sarau
	824		que eu já to me sentindo famosa ((risos))
	825		Falam assim:: “vamos apresentar na escola tal”,
	826		“ Nossa , eu tenho que apresentar o Sarau ”
	827		Já to até famosa.
	828		Meu esposo pergunta assim:: “você ganham alguma coisa?”
	829		Claro que a gente ganha.
	830		Não é dinheiro não,
	831		mas a gente ganha experiência.
	832		Todo mundo te vendo,
	833		aplaudindo.
	834		Já to me sentindo uma <u>Glória Pires</u> ((risos))

Nesse excerto, Elisa retoma o posicionamento de Beatriz (turno 55) com o objetivo de explicá-lo. Para isso, constrói um posicionamento performativo e avaliativo, através da sentença: **É que ficou uma marca tão forte** (linha 822) confirmando os posicionamentos

³¹ Semana Pedagógica do INES/DESU

apresentados pelos demais participantes a respeito do Sarau. Em seguida, assume o posicionamento intencional deliberado de *self* ao comparar a sua identidade pessoal à identidade social de uma atriz, construída na linha 827 e consolidada na linha 834. Na verdade, Elisa usa o conhecimento de mundo para justificar a identidade que constrói, pois sabemos que pessoas do meio artístico, são assediadas e esse assédio está relacionado à fama. Logo, ao receber o convite, para se apresentar em vários lugares, transfere a concepção de fama “artístico-televisiva” para a sua fama “em contextos educacionais”.

Ainda, a respeito da fama, há um posicionamento bastante interessante que surge a partir da pergunta do marido: **vocês ganham alguma coisa?** (linha 828). A resposta de Elisa à pergunta feita por seu marido, em discurso reportado é construída a partir de um posicionamento de ordem moral, pois ao assumir que o ganho é a experiência adquirida, distancia-se do segundo posicionamento, o intencional, que a compara a atriz. Projeta sim a identidade de agente. A colocação de Elisa leva-nos a refletir a respeito das vivências que são oportunizadas em algumas práticas pedagógicas. Enquanto educadora, não posso perder a oportunidade de propiciar momentos em que meus alunos possam compreender questões teóricas na prática. Ensinar é mostrar ao aluno que a educação é uma forma de intervenção e transformação social.

Assim, ao olhar para os relatos construídos no decorrer da entrevista deste grupo, tive a oportunidade de perceber as diversas identidades construídas e assumidas pelos participantes, alertando para o fato de que não podemos pensar em identidades fixas. Por isso, vejo que a definição de *identidade de projeto* proposta por Castells (1999) corrobora com os conceitos de posicionamento e agência, uma vez que por participarmos de diversas comunidades de prática (WENGER, 1998), nossas identidades, posicionamentos e a forma de agirmos vão sendo transformadas via pertencimento ou afiliação, contribuindo para a composição do “eu social”.

6.2 Posicionamentos, identidade e agência no Ensino - Aprendizagem de Línguas

6.2.1 Aprendizagem e Erro

Nessa seção, enfoco como os alunos apresentam suas concepções, crenças, anseios e descobertas, acerca do ensino - aprendizagem de línguas. A decisão de abordar esse tema emergiu das interações da entrevista de grupo, que pontuou situações que envolviam a preocupação com os erros por parte dos surdos e ouvintes aprendizes. Algumas questões como: *será que ele vai conseguir? e, a aprendizagem é igual?*- estavam presentes nas discussões e acompanhavam as dúvidas que foram desconstruídas a partir das interações.

Porém, as dúvidas são inerentes ao ser humano, e é difícil ter a certeza de determinadas questões, em especial no que diz respeito à aprendizagem de uma língua (ELLIS, 1997 – fatores internos e individuais). Cada aluno tem um tempo para aprender, e uma prática pedagógica nem sempre terá o mesmo impacto em todo o grupo. Essa dúvida é apresentada por Mônica no *excerto 23*, ao construir um posicionamento deliberado do outro em complemento ao posicionamento de Ricardo, no turno 67, a respeito do aprendizado de surdos e ouvinte e retomado por ela no turno 73. Ao iniciar o seu turno, Mônica, que é ouvinte, apresenta a crença de que o surdo tem dificuldades em aprender, mas ao mesmo tempo, afirma que o surdo tem a mesma crença em relação ao ouvinte:

Excerto 23: Será que ele vai conseguir?

73	514	Mônica	Como ele vai chegar a esse objetivo?	
	515		Será que ele vai conseguir?	
	516		E o surdo da mesma forma::	
	517		olha pro ouvinte	
	518		“Ah! Acho que o ouvinte também não vai conseguir fazer a LIBRAS do jeito certo”. [

Ao questionar se o aprendiz conseguirá ou não aprender Mônica, nos leva a refletir sobre a função do professor, contribuindo para a reavaliação de determinadas condutas e posições que, muitas vezes, estão carregadas de crenças acerca do ensino - aprendizagem de línguas. De alguma forma, o surdo ao duvidar da capacidade do ouvinte em aprender a LIBRAS está reproduzindo o estigma de que o surdo não consegue aprender, ou tem dificuldade em

aprender a língua portuguesa. Já a expressão **do jeito certo** (linha 518) nos remete à noção de erro.

No contexto de ensino - aprendizagem de segunda língua, a noção de erro pode ter outro significado, relacionado ao conceito de interlíngua, apresentado no item 5.5 desta dissertação. Como o grupo em questão é composto de alunos surdos e ouvintes, o erro é entendido aqui como um processo de construção da língua. De acordo com Corder (1967, apud RODRIGUES, 2002), os erros cometidos por aprendizes de segunda língua contribuem para que os professores compreendam os progressos dos alunos, os estágios de aquisição, bem como os procedimentos e estratégias desenvolvidas pelo aprendiz. O autor ainda ressalta que o erro é um mecanismo valioso no processo de aprendizagem de línguas, uma vez que, ao cometer erros, testamos nossas hipóteses sobre a segunda língua, assim como as crianças fazem ao desenvolver a língua materna.

No *excerto 24*, Aline, implicitamente, retoma a dificuldade e os possíveis “erros” cometidos por surdos e ouvintes. Ao comparar Surdo e Ouvinte, ela, que é Surda, assume que ambos possuem a mesma dificuldade e que por isso são capazes de ajudar uns aos outros. Tal comparação contribuiu para a construção de um posicionamento moral atribuindo aos dois grupos à noção de dificuldade de aprendizagem, um com relação à escrita e o outro com relação a LIBRAS. Em seguida, ao valorizar a interação, apresenta um posicionamento intencional, contribuindo para construção de sua agência.

A agência é construída na interação com o contexto social. Em algumas situações, temos a autonomia para agir, em outras, somos conduzidos a realizar ações que podem não ser tão agradáveis, ou confortáveis para nós. No caso de Aline, a agência é sinalizada por sua identidade pessoal de pessoa surda e por valorizar a troca. Ao assumir como produtivo a troca entre surdos e ouvintes, inclui-se no papel de agente e colaborador da aprendizagem. Van Lier (2008) ao investigar a contribuição da noção de agência para o ensino - aprendizagem de línguas propõe que a agência não deve ser vista apenas como expressão da vontade individual, mas também como um recurso que pode caracterizar uma agência construída de maneira colaborativa. Dessa forma, é possível afirmar que além da agência de Aline, temos uma agência colaborativa co-construída por surdos e ouvintes, que compartilham do mesmo interesse: aprender e desenvolver uma língua.

Excerto 24: Surdo e Ouvinte na aprendizagem de línguas: é tudo igual!

13	47	Aline	PORQUE SURDO IGUAL	<i>Porque é igual ao surdo</i>
	48		APRENDER PORTUGUÊS ESCRITO	<i>aprendendo o português escrito.</i>
	49		OUVINTE IGUAL	<i>O ouvinte é igual</i>
	50		APRENDER LIBRAS	<i>Aprendendo LIBRAS</i>
	51		IMPORTANTE ESS@ TROCAR ESS@ INTERAÇÃO	<i>Por isso a importância dessa troca dessa interação</i>
	52		EXEMPLO	<i>Por exemplo:</i>
	53		SURDO ENSINAR LIBRAS OUVINTE TAMBÉM ENSINAR ESCREVER PORTUGUÊS.	<i>O surdo ensina LIBRAS e o ouvinte ensina escrever em português.</i>

No *excerto 25*, Ricardo retoma o debate comparando Surdos e Ouvintes quanto ao processo de aprendizagem de uma língua. Ao posicionar-se de forma performática e avaliativa, corrobora o posicionamento de Aline, buscando apagar a ideia de diferença entre Surdos e Ouvintes a partir da sentença: **DIFERENTE NÃO TER IGUAL** (linha 478 - não tem diferença é tudo igual). Para isso, afirma que ambos, quando envolvidos na aquisição de uma nova língua, apresentam dificuldades semelhantes, buscando justificar o posicionamento da ausência de diferença. E de fato não há.

Pesquisas voltadas para o ensino de segunda língua para surdos (SALIÉS, 2011; VIANNA, 2010) demonstram que surdos e ouvintes ao aprenderem uma segunda língua, apresentam dificuldades e erros semelhantes. Assim, Ricardo ao afirmar ser tudo igual, busca minimizar o distanciamento entre as dificuldades dos surdos e ouvintes.

Exceto 25: Surdo e Ouvinte na aprendizagem de línguas: não tem diferença!

67	472	Ricardo	VERDADE CONCORD@REL@	<i>Verdade. Concordo com ela.</i>
	473		PORQUE OUVINTE LER OUVIR	<i>Porque o ouvinte lê e ouve.</i>
	474		SURDO LER PORTUGUÊS DIFÍCIL	<i>O surdo lê o texto em português com muita dificuldade.</i>
	475		IGUAL LIBRAS DEFEITO	<i>Igual ao ouvinte quando sinaliza a LIBRAS errada.</i>
	476		SURDO LER PORTUGUÊS ERRADO	<i>O surdo lê o português com alguns erros.</i>
	477		ENTÃO SURDO OUVINTE IGUAL DIFICULDADE	<i>Então a dificuldade do surdo e do ouvinte são iguais.</i>
	478		DIFERENTE NÃO TER IGUAL	<i>Não tem diferença é tudo igual.</i>
	479		NÃO TER DIFERENÇA	<i>Não tem diferença</i>

	480	MAS DEBATE VÁRI@S, VÁRI@S	<i>Mas são vários debates.</i>
--	-----	------------------------------	--------------------------------

Ricardo demonstra ter a compreensão de que há **vários debates** (linha 480) a respeito da aprendizagem de línguas. Esses debates podem ser comparados às concepções teóricas e metodológicas quanto ao ensino de línguas para surdos e ouvintes. Sabemos que a metodologia de ensino de línguas para surdos não pode ser a mesma que usamos para os ouvintes, devido às especificidades linguísticas de cada grupo, porém, a dificuldade não está restrita ao surdo. Por esse motivo, Ricardo faz questão de enfatizar o termo **diferença**, que significa *aquilo que distingue ou torna desiguais as coisas ou pessoas tomadas em comparação* (FERREIRA, 2008).

A ênfase no termo **diferença** (linha 479) colabora para a construção de um posicionamento reflexivo. Ricardo, por ser surdo, assume ter dificuldade em compreender o texto, em contrapartida crê que o ouvinte compreende bem o texto, tendo apenas dificuldades com a LIBRAS. Nesse posicionamento temos a construção da identidade social do ouvinte, sinalizada pela expressão: **porque o ouvinte lê e ouve** (linha 473). Logo, ele não terá dificuldades em interpretar um texto.

6.2.2 Aprendizagem e Interação significativa

Durante a análise das transcrições, as palavras *integração, interação e troca*, eram empregadas como sinônimos, e todas as vezes que aparecem nos relatos dos participantes, carregam um valor positivo, que sinaliza sua importância no processo de aprendizagem. Tais vocábulos remetem à perspectiva histórico-cultural (BAKHTIN, 1992; VYGOTSKY, 2007), ao assegurar que o indivíduo se constitui através das interações sociais, estabelecendo trocas com seus semelhantes (REGO, 2010).

Segundo Vygotsky (2007), a linguagem é um importante mediador nas experiências de interação entre indivíduos e seu meio ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Analisando as ideias de Vygotsky, Oliveira (1993, p. 38) afirma que:

a interação face a face entre indivíduos desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1993, p.38).

Bakhtin (1992) complementa as ideias Vygotskyanas ao discutir a íntima ligação entre interação e a constituição da língua. Segundo o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A *interação verbal* constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p.123)

Os discursos dos participantes da entrevista de grupo dialogam com as concepções de interação propostas pelos autores, pois, para que haja interação é preciso linguagem/ língua. Ainda mais, no contexto de ensino de segunda língua, em que temos dois grupos linguisticamente distintos, que compartilham o mesmo desejo, o de aprender a língua do outro.

Ilustrando tal discussão, inicio com o *excerto 26* em que Ricardo elabora a identidade social do professor através da expressão **aquele que ensina** (linha 436) e se posiciona na condição de aluno pelo uso do pronome “**nós**” (linha 436):

Excerto 26: O professor ensina e nós, alunos, aprendemos!

63	Ricardo	430	CERTO, SIM TUDO	<i>Sim, tudo certo.</i>
		431	CULTURA TUDO	<i>É a cultura, é tudo.</i>
		432	VÁRIAS TROCAR	<i>São várias trocas.</i>
		433	FIGURA PROFESSOR	<i>Tem a figura do professor,</i>
		434	OUVINTE SURDO DIFERENTE CULTURA	<i>Tem a personalidade do surdo e do ouvinte e suas culturas,</i>
		435	INTERAÇÃO VÁRIAS...	<i>Várias interações</i>
		436	PROFESSOR ENSINAR NÓS ALUNO APRENDER	<i>O professor ensina e nós, alunos, aprendemos.</i>

Assim, Ricardo constrói um posicionamento de primeira ordem, consciente de que na interação com o grupo assumimos diversas identidades: *de professor, aluno, surdo e ouvinte*. Além disso, reforça um posicionamento moral ao afirmar que: **PROFESSOR ENSINAR NÓS ALUNO APRENDER** (linha 436 - o professor ensina e nós aprendemos). Nessa frase temos algumas questões que dizem respeito à ordem pessoal e moral. A primeira é a generalização presente no proferimento de Ricardo, pois nem sempre o ensino gera aprendizagem, assim

como a aprendizagem, nem sempre é produto do ensino. No proferimento **o professor ensina e nós aprendemos** também temos um exemplo de agência, pois o ato de ensinar pressupõe uma ação. Nesse excerto é considerada uma ação conjunta, em que a ação do professor causa a aprendizagem do aluno.

O posicionamento moral construído por Ricardo nos remete às concepções de práticas pedagógicas que ignoram a participação do aluno no processo de construção de conhecimento. O que gera uma contradição em seu posicionamento, pois ele inicia o tópico identificando que há trocas entre os diversos atores envolvidos na interação e ao final, define que cada um tem uma função dentro daquele espaço, anulando a valorização dada por ele à troca.

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem não ocorre isoladamente, cada participante de um grupo social, na convivência, efetua trocas de informações, construindo, desta forma, o seu conhecimento. A concepção do autor pode ser ilustrada pelo *excerto 27*, quando Cristina posiciona-se de forma intencional e deliberada com relação ao outro, por meio dos substantivos: **surdo** e **ouvinte** (linha 73). Tal posicionamento tem a intenção de comparar os dois grupos quanto à **dificuldade em aprender a língua** (linha 69 - 71). Porém, Cristina usa palavras distintas para representar a restrição de cada um. Para os surdos, usa o termo **dificuldade** (linhas 69 e 70), e para os ouvintes, o termo **limitação** (linha 71). Suas escolhas lexicais dão a impressão de que, apesar de comparáveis, os obstáculos têm graus diferentes, pendendo o maior para o lado dos surdos.

Excerto 27: Essa troca contínua torna o aprendizado significativo

16	67	Cristina	Porque o Sarau:: acaba de certa forma::unindo né dois grupos né	
	68		Tanto os ouvintes quanto os surdos	
	69		Porque os surdos desde o início tinham dificuldades com o português.	
	70		Achavam o português difícil e tudo	
	71		E os ouvintes tem limitação também com a LIBRAS.	
	72		Que acha que é muito difícil também o aprendizado.	
			Então:: essa troca contínua do surdo ensinando ouvinte:: o	

73	ouvinte ensinando o surdo o aprendizado se torna de forma significativa.
74	Porque o Sarau, não é uma imposição::
75	Mas você aprende de forma divertida!
76	Você aprende mesmo com alegria, com prazer mesmo!
77	E você acaba adquirindo o significado das palavras né, você aprende mesmo.
78	É um aprendizado verdadeiro.

Ainda no *excerto 27*, surge um conceito interessante, que é o de *aprendizagem significativa*, cunhado pelo psicólogo e pesquisador norte-americano David Ausubel. Segundo Pelizzari (et.al. 2002), a teoria de Ausubel propõe que:

os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (PELIZZARI et.al. 2002).

Para Cristina a troca é o que favorece a aprendizagem significativa, contribuindo para o prazer, que se relaciona com a diversão e alegria, proporcionando oportunidades de aprendizagem via contato com o outro. Percebo que ao usar o termo aprendizagem significativa e prazerosa, ela não teve a pretensão de fazer referência ao conceito de Ausubel, mas sim o de valorizar os propiciamentos gerados a partir das interações. Ao proporcionar situações de contato com os respectivos “nativos” tenho a oportunidade de conhecer particularidades da língua, que talvez em um curso, não seria possível de acontecer. Apesar de minha proficiência em LIBRAS não ser avançada, tal contato permite-me trânsito fluente no uso da língua.

Outro ponto reforçado por Cristina dialoga com o conceito de agência ativa (VAN LIER, 2008), sinalizado pela expressão **você aprende mesmo**, e que aparece três vezes no turno 16 (linhas 75 a 77). Ao enfatizar o tipo de aprendizagem que teve usando tal expressão, Cristina reconhece ter construído conhecimento no decorrer das interações, onde o **aprendizado verdadeiro** acontece **de forma divertida, com alegria e prazer**. Mesmo que não possamos dimensionar o sentido de ‘verdadeiro’ podemos inferir que alguma coisa foi assimilada. O proferimento de Cristina também nos remete à ideia de aprendizado como brincadeira. Na literatura, há alguns pesquisadores que investigam o papel do lúdico na aprendizagem (VYGOTSKY, 2007; WINNICOTT, 1975; WALLON, 1981, e KISHIMOTO,

1994, 1999). De fato o brincar proporciona momentos de descontração, o que para alguns adultos é uma possibilidade de interagir mais com o outro, superando sua inibição e timidez. Na área de aquisição de línguas, jogos e simulações também são usados com tal intuito (SALIÉS, 2007; 2008). O filtro afetivo, desde Krashen (1982), é uma preocupação na área de ensino – aprendizagem de línguas. Quanto mais baixo, maior a probabilidade de haver aprendizagem ou de se atingir os propósitos comunicativos da cena pedagógica (ARNOLD, 1999).

O tópico interação como oportunidade de aprendizagem também emerge do *excerto* 28, quando Mônica, ao relatar o que foi receber a proposta do Sarau, constrói um posicionamento deliberado de *self* e agência ao usar a expressão: **a gente teve a oportunidade** (linha 293). Segundo Kumaravadivelu (2006), o professor deve proporcionar oportunidades de aprendizagem e identificar as que são produzidas pelos alunos no decorrer das interações, pois essas situações contribuem para o desenvolvimento da segunda língua, funcionando como estratégias de ensino. Mônica ao identificar que houve oportunidade, assume um posicionamento positivo, que a leva a compreender que o Sarau **não foi só ler as poesias** (linha 299). O advérbio **só** abre um espaço inferencial que nos permite inferir que ele é muito mais que isso. O Sarau, enquanto artefato cultural, mediador de aprendizagem, parece ter cumprido seu objetivo pedagógico: abrir oportunidades de aprendizagem.

A oportunidade de interação contribuiu para a reconstrução da identidade social do Sarau. Ele ganhou status de agente transformador. A identidade do Sarau que Mônica tinha, relacionada a algo sem propósito foi desconstruída (linha 295) **Eu vi que não era só fazer uma poesia ali na frente**. Ao perceber o conteúdo trabalhado, Mônica ressignifica o Sarau como oportunidade de aprendizagem e estratégia pedagógica de ensino – aprendizagem de línguas.

Excerto 28: Ter a oportunidade de interação

42	293	Mônica	a gente teve a oportunidade de estar tendo contato com os surdos,	
	294		tendo a oportunidade de aprender ter uma interação mesmo, uma troca.	
	295		Eu vi que não era só fazer uma poesia ali na frente,	
	296		todo mundo olhando.	
	297		Não era só isso, tinha um	

			objetivo.	
	298		Tanto que o Sarau,	
	299		não foi só ler as poesias,	
	300		ou simplesmente pegar é::	
	301		tinha no fundo um objetivo.	
	302		Todo o conteúdo foi trabalhado,	
	303		pra gente ter o contexto de Português e conhecer a LIBRAS.	

De acordo com Van Lier (2000) o papel da interação tem recebido destaque no ensino – aprendizagem de segunda língua por seu potencial de permitir aos interactantes perceber sentidos e ressignificar outros percebidos erroneamente. O autor declara que o professor, enquanto pesquisador deve identificar as oportunidades de aprendizagem e o valor pedagógico existente em diversos contextos e processos interacionais que possibilitam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Este foi o caso do Sarau.

Corroborando com Van Lier (2000), Kumaravadivelu (2006) assegura que as práticas pedagógicas devem emergir das experiências em sala de aula, por ser um ambiente que propicia momentos de interação constantes. Isso deve ser levado em consideração pelo professor na hora do planejamento das aulas. E o Sarau é um exemplo de prática que emergiu das experiências em sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa, como uma das estratégias de integração e ensino da língua, uma vez que o grupo era composto por surdos e ouvintes.

No *excerto 29*, último desta seção, Cristina relata sua experiência construindo um posicionamento deliberado do outro, ao se referir ao *surdo* e ao *ouvinte*, além de projetar uma identidade social para o ouvinte ao proferir **tinham pouco conhecimento da LIBRAS** (linha 270), justificando o motivo de haver pouco contato entre eles. A noção de agência também está presente no posicionamento de Cristina, sinalizada pela palavra **orientando** (linha 272), que atribui valor positivo à ação de Daniele. Tal ação contribuiu também para a agência dos participantes, ocasionando uma ação colaborativa em que ambos, surdos e ouvintes, co-constróem conhecimentos. As repetidas menções à expressão **agregando conhecimentos** (linhas 274 e 275) ora referente ao surdo, ora ao ouvinte, corroboram essa interpretação.

Excerto 29: Agregando conhecimentos!

38	269	Cristina	Havia pouco contato com os surdos,	
----	-----	----------	------------------------------------	--

270	porque até mesmo os ouvintes tinham pouco conhecimento da LIBRAS.
271	Então, tinha pouco contato.
272	Mas:: logo depois, a:: Daniele foi orientando, orientando.
273	E foi havendo uma integração maior com a turma,
274	E os ouvintes foi agregando conhecimentos da LIBRAS.
275	E os surdos foram agregado o conhecimento do Português.
276	E foi havendo assim:: uma integração,
277	um convívio em que todos participavam,
278	e que todos queriam participar.
279	Ninguém queria ficar de fora do projeto.
280	Todo mundo queria fazer o SARAU, era uma briga. (risos)

Interessante, pois Cristina ao iniciar o turno não se insere em nenhum grupo, apenas expõe fatos. A sua inserção no grupo só acontece na linha 277, ao proferir **um convívio em que todos participavam**, e ao afirmar a participação de **todos**. Só então inclui-se no grupo. Ao reconhecer que **todo mundo queria fazer parte** apresenta uma nova construção identitária, a de projeto (CASTELLS, 1999).

Fecho essa discussão reforçando o papel da interação no processo de ensino - aprendizagem de línguas ilustrado no excerto 29. De acordo com Long (apud Van Lier 2000, p.247), a interação propicia a

... negociação de sentido, e, especialmente, o trabalho de negociação que desencadeia ajustes na interação do falante nativo ou interlocutor mais competente; facilita a aquisição porque ele se conecta aos inputs, as capacidades internas do aluno, a atenção particularmente seletiva e saída de forma produtiva (LONG 1996 apud Van Lier 2000).

O convívio mencionado por Cristina corrobora a valorização da interação proposta por Long (1996) e Van Lier (2000) e que foi tão mencionada pelos participantes da entrevista de grupo. Além de contribuir para o desenvolvimento e maior contato entre línguas e participantes, possibilita a vivência de situações de letramento, tema da próxima seção (6.3).

6.3 Posicionamentos, identidade e agência no Letramento

Nesta terceira e última seção, investigo os posicionamentos, identidade e agência como artefatos mediadores do letramento dos participantes do Sarau Bilíngue. Há autores que preferem dizer letramentos ou multiletramentos (ROJO, 2009) e outros como Gee (1990) e Cavalcanti (2003) que preferem se referir a um conjunto de práticas socioculturais, como é o caso do processo tradutório (item 5.4.2).

No *excerto 30*, o tema surge a partir da pergunta: *de que forma o Sarau contribuiu ou contribuirá para a sua formação acadêmica?* Para responder à pergunta, Ricardo constrói um posicionamento de *self*, sinalizado pela expressão **eu penso** (linha 15). Essa expressão também contribui para a construção de sua agência, representada pelo uso do pronome pessoal **eu**, pois através da tradução Ricardo constata poder ter acesso a outras informações, novos conhecimentos que serão importantes para o seu desenvolvimento linguístico.

Tal posicionamento contribui para a construção positiva da prática tradutória, que é vista como estratégia para o ensino - aprendizagem de línguas. De fato, quando estamos no contexto de Educação de Surdos, em que há ausência de materiais adaptados às necessidades linguísticas dos educandos, a tradução torna-se importante para o acesso à informação e a cultura. Outra contribuição atribuída à tradução é apresentada na linha 21, em que Ricardo profere que **DIFERENTES CONTEXTOS POESIAS, MÚSICAS MUITO IMPORTANTE** (muito importante conhecer como há sinais em diferentes contextos: músicas e poesias). Tal entendimento dialoga com a concepção de letramento (item 5.4) e com a ideia de ensino - aprendizagem de línguas proposta por Hopper (1998, apud LARSEN-FREEMAN, 2002 p.41):

Aprender uma língua não é uma questão de aquisição de estrutura gramatical, mas de ampliar um repertório de contextos comunicativos. Consequentemente, não existe uma data ou idade em que a aprendizagem de linguagem pode ser considerada completa. Novos contextos e novas ocasiões de negociação de significado ocorrem constantemente. A língua não é um objeto circunscrito, mas um agrupamento de experiências sociais disponíveis e sobrepostas (HOPPER 1998, p. 171, apud LARSEN-FREEMAN, 2002).

O que Hopper (1998) propõe é pensar no ensino - aprendizagem de línguas não de forma sistemática, no sentido gramatical com regras fixas, mas de compreender a língua em uso,

suas variantes a partir das interações, construindo conhecimento gramatical, de forma contextualizada.

Excerto 30: A importância da tradução

4	15	Ricardo	EU PENSO É ((ele faz a datilologia do verbo ser)) IMPORTANTE A TRADUÇÃO PARA LIBRAS.	<i>Eu penso que é importante o trabalho com a tradução para libras.</i>
	16		DESENVOLVE CONSEGUE AQUISIÇÃO LINGUAGEM COGNIÇÃO	<i>Consegue desenvolver a aquisição da linguagem, a cognição.</i>
	17		MUITO IMPORTANTE DESENVOLVER COGNIÇÃO	<i>Muito importante para o desenvolvimento cognitivo.</i>
	18		CONHECIMENTO DE MUNDO MAIOR	<i>Ampliar o conhecimento de mundo.</i>
	19		INFORMAÇÃO MAIOR PROFUNDA	<i>Informação com mais conteúdo</i>
	20		PERCEPÇÃO MAIOR DE VÁRIOS SINAIS	<i>Perceber que há vários sinais</i>
	21		DIFERENTES CONTEXTOS POESIAS, MÚSICAS MUITO IMPORTANTE	<i>Muito importante conhecer como há sinais em diferentes contextos: músicas e poesias.</i>
	22		TEATRO TAMBÉM É IMPORTANTE MOSTRAR	<i>Também é importante apresentar o teatro</i>
	23		BOM, MINHA OPINIÃO....	<i>Bom, essa é a minha opinião</i>

Nas linhas 16 e 17, assumo que perdi a oportunidade em aprofundar a ideia apresentada por Ricardo no que diz respeito à aquisição de linguagem e desenvolvimento cognitivo. Enquanto pesquisadora e entrevistadora deveria ter questionado tais afirmativas: *O que entende por cognitivo? Qual o papel da tradução na aquisição da linguagem? O que favorece?* De modo a compreender o que Ricardo conceptualiza acerca dessas questões.

A minha interpretação para as afirmativas apresentadas nas linhas 16 e 17 é que quando estamos aprendendo uma segunda língua, a tradução é um recurso valioso para que possamos compreender, com alguma clareza, a língua alvo. Em especial, na comunidade Surda, a tradução é quase que fundamental, propiciando ao aluno o acesso às informações, que em sua maioria, se faz representado pela figura do intérprete. No contexto educacional, o intérprete é o mediador entre professor e aluno, e em determinadas instituições, auxilia o professor no desenvolvimento de estratégias de ensino.

Outro ponto importante na narrativa de Ricardo é a menção ao léxico em LIBRAS. Ao fazer referência a oportunidade de conhecer sinais em diferentes contextos, ressalta a importância de compreender a língua em uma dimensão maior. Como afirma Bakhtin (1981):

Todas as palavras têm o "gosto" de uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, um trabalho particular, uma pessoa em particular, uma geração, uma faixa etária, o dia e a hora. Cada palavra têm os gostos do contexto e os contextos em que ela viveu, em sua vida socialmente cobrada; todas as palavras são povoadas por intenções. Conotações contextuais, genérica, tendenciosa, individualista são inevitáveis à palavra. (1981, p. 293)³²

Uma curiosidade é que o fato da língua de sinais ainda não possuir uma escrita sistematizada e por ser uma língua jovem, há conceitos, ideias, que não possuem sinais, ou são desconhecidos por grupos de surdos. Sendo assim, se faz necessário a contextualização de determinados termos. No próprio projeto foram criados sinais que hoje são divulgados a outros grupos de surdos e fazem parte do manuírio³³ que está sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa do DESU/INES³⁴.

Outra contribuição da tradução, mencionada por Ricardo, é o acesso ao teatro, à poesia e à música. É um direito de todo cidadão ter acesso a informações, cultura e lazer. Entretanto, no caso dos Surdos, o acesso a alguns espaços culturais não atende à Lei 10.098³⁵, em especial, no que dispõe o Capítulo VII – da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização, artigos 18 e 19, pois não há intérpretes em Teatros, falta legenda oculta na TV, etc. Desta forma, propostas didáticas que valorizem a LIBRAS e que permitam o acesso à informação são importantes para os Surdos. Podemos observar que o assunto é retomado por Ricardo no *excerto 31*, ao reconhecer que a tradução proporciona o acesso à cultura e, portanto, ao letramento:

Excerto 31: Encontrar o sentido da música e da poesia

27	176	Ricardo	AGORA SURDO VER INTERESSAR	<i>Agora o surdo apresenta interesse</i>
	177		VEM PARTICIPAR CONHECER TRADUÇÃO POESIA	<i>Vem participar! Quer conhecer mais sobre poesia e tradução?</i>
	178		COMO? EXPLICAR	<i>Como é? Explica para o surdo,</i>

³² Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life; all words and forms are populated by intentions. Contextual overtones, generic, tendentious, individualistic are inevitable in the word.

³³ Equivalente ao glossário. O manuírio corresponde ao que chamamos de dicionário. Tem esse nome devido ao fato de na LIBRAS, as palavras serem construídas a partir das configurações de mão.

³⁴ Departamento de Ensino Superior / Instituto Nacional de Educação de Surdos.

³⁵ Lei da Acessibilidade disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm

		ENTENDER	<i>ele entende.</i>
179		ENCONTRAR SENTIDO MUSICA POESIA	<i>E ai, encontra o sentido da música e da poesia.</i>
180		PERCEBER SENTIR EMOÇÃO LIBRAS DIFERENTES	<i>Ele é capaz de sentir e perceber as diferentes emoções em LIBRAS</i>
181		CULTURA LINGUA SURDO PRÓPRIO (ele faz referência espacial a um local onde no início do seu discurso ele delimitou para referir-se ao surdo e o outro ponto ao ouvinte. Assim, toda vez que faz referência a um ou outro o participante aponta para esse local no espaço))	<i>É a cultura e a língua própria do surdo</i>
182		CULTURA LINGUA OUVINTE PRÓPRIO	<i>E é a cultura e a língua própria do ouvinte.</i>
183		ACONTECER TROCAS	<i>Acontecendo muitas trocas</i>
184		ACONTECER INTEGRAÇÃO	<i>Acontecendo muitas integrações entre as línguas</i>

Ricardo elabora um posicionamento deliberado do outro a partir do proferimento: **AGORA SURDO VER INTERESSAR** (Agora o surdo apresenta interesse – linha 176), valorizando a tradução. Aqui, a tradução é um elo entre a afetividade e a emoção, sentimentos que constituem o ser social. É através do contato com a cultura e a língua que me permito constituir-me como sujeito e agente transformador em determinado grupo social, uma vez que a língua permite a integração de dois grupos linguística e culturalmente distintos.

Tal posicionamento colabora na construção de duas identidades sociais: a do surdo e do ouvinte, pois sinaliza a existência de duas culturas distintas que podem ser acessadas por intermédio da tradução. Essa possibilidade permite ao surdo o acesso à cultura do ouvinte, da mesma forma que o ouvinte passa a compreender e conhecer mais a cultura e as especificidades do universo da surdez. Assim, Ricardo acaba construindo uma identidade pessoal para o surdo ao dizer que o *surdo é capaz de sentir e perceber as diferentes emoções em LIBRAS* = **PERCEBER SENTIR EMOÇÃO LIBRAS DIFERENTES**.

Aliado à ideia de tradução como acesso à informação, temos o conceito de leitura, não apenas como decodificação de signos, mas em sua concepção maior, para além do texto, propriamente dito, que dialoga com os pressupostos do letramento. Cristina, no *excerto 32*, parece nos remeter a esses entendimentos. Nesse excerto, assume um posicionamento moral que contribui para elaboração da identidade social do INES, ao iniciar o tópico indagando: **A**

educação do INES é voltada pra que? Pros Surdos né! (linhas 804 - 805). Depois, atribuiu ao Sarau um valor positivo e valioso ao referir-se a ele como **um presente**, que propicia o **uso da leitura e da escrita de forma significativa e prazerosa** (linhas 809 - 810).

Excerto 32: Leitura e escrita significativa e prazerosa

130	804	Cristina	A educação do INES é voltada pra que?
	805		Pros Surdos né ↑
	806		Então, o Sarau pro INES chega ser <u>até mesmo um presente</u> ↑
	807		Para que os Surdos possam desenvolver a <u>escrita</u> e a <u>leitura</u> ,
	808		aprender a fazer o uso da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> ,
	809		de uma forma significativa ,
	810		de uma forma prazerosa ,
	811		e não de uma forma <u>obrigatória</u> ,
	812		que nem a escola na maioria das vezes faz.
	813		Então, eu creio que é um <u>presente</u> para o INES,
	814		que instituição possa apoiar esse <u>projeto</u>
	815		e que os Surdos possam ir né ↑
	816		desenvolver a escrita e a leitura através desse projeto.

Seu posicionamento demonstra uma preocupação com relação à elaboração de práticas pedagógicas para o ensino de PL2 para Surdos e faz crítica a alguns professores que usam estratégias que não atendem às necessidades dos alunos. Uma preocupação também compartilhada por pesquisadores que refletem sobre práticas de ensino de segunda língua (LARSEN-FREEMAN, 2002; VAN LIER, 2000; KUMARAVADIVELU, 1994 e 2006). A preocupação de Cristina contempla as práticas de letramento que fazem parte da vida de todos nós e nos acompanham por toda a vida, seja no âmbito cognitivo ou sociocultural, como uma entrevista de emprego, na leitura cotidiana de um jornal, entre outras práticas.

Cristina também elabora um posicionamento pessoal ao proferir a expressão **eu creio** (linha 813), com o intuito de mostrar que é sua opinião, e não de outra pessoa. Também demonstra o desejo de que a instituição invista e apoie o projeto, que para ela é uma contribuição importante para a comunidade surda, no que diz respeito ao aprendizado e uso da

língua portuguesa. Ainda a respeito da leitura, temos no *excerto 33* o relato de Ricardo sobre os processos de leitura desenvolvidos ao longo do Sarau e suas implicações.

No *excerto 33*, Ricardo constrói um posicionamento deliberado do outro afirmando a diferença existente entre os surdos (linha 483) **SURDOS DIFERENTES** (Os surdos também são diferentes entre eles). A menção à diferença é feita para justificar que cada um tem um estilo de leitura do texto no processo de adaptação do português para LIBRAS. Os debates não ocorrem apenas entre surdos e ouvintes, mas também entre os próprios surdos. Para isso, constrói também um posicionamento deliberado para o ouvinte, sinalizando o mesmo desentendimento.

Excerto 33: No momento da leitura, são várias opiniões!

67	483	Ricardo	SURDOS DIFERENTES	<i>Os surdos também são diferentes entre eles.</i>
	484		LER, DEPOIS PASSAR LIBRAS	<i>Eles leem depois, passam para LIBRAS.</i>
	485		VER FAZER OUTRO	<i>Vê o que os outros fizeram.</i>
	486		NÃO CONCORD@R	<i>Não concordam uns com os outros.</i>
	487		VÁRI@S OPINIÕES	<i>São várias opiniões.</i>
	488		IGUAL OUVINTE VOZ	<i>Igual ao ouvinte quando lê</i>
	489		OUTRO NÃO CONCORD@R	<i>O outro ouvinte não concorda,</i>
	490		“ISSO NÃO DESCULP@R”	<i>“Isso não, desculpe-me”</i>
	491		“SAIR LÁ”	<i>“Sai pra lá”</i>
	492		IGUAL, SENTIMENTO IGUAL	<i>O sentimento é igual, igual.</i>

Do posicionamento construído por Ricardo também emerge o conceito de agência na expressão **VÁRIAS OPINIÕES** (linha 487). Essa agência pode ser classificada como colaborativa e ativa (VAN LIER, 2008), pois ao expor sua opinião a favor ou contra, o aluno interage face a face, com a intenção de demonstrar a sua compreensão sobre o texto, e ao realizar essa ação contribui para a co-construção do significado da leitura. Entretanto, em alguns casos, poderá não haver um acordo. As interpretações construídas individualmente serão influenciadas pelas experiências e vivências que cada participante tem e contribuirão para a compreensão da língua alvo.

A concepção que temos do mundo e da sociedade em que vivemos influencia a construção dos nossos conceitos e crenças acerca de determinados assuntos, como relata

Mônica no *excerto 34*. No caso deste excerto, o seu posicionamento refere-se a abandonar preconceitos, indiretamente mencionado no turno 67, pelo participante Ricardo.

No *excerto 34*, Mônica inicia o tópico com uma crença sustentada por alguns surdos que diz respeito ao empenho do ouvinte: **Porque o ouvinte não tem tanto empenho, não tem tanta força** (linha 520). Elabora um posicionamento de *self* assumindo a necessidade de abandonar os preconceitos para que seja possível a integração e convivência entre os participantes do grupo, pois tinham como objetivo desenvolver um trabalho em equipe. Ao reconhecer a necessidade do trabalho em grupo, assume a posição de agência ao proferir a expressão **a gente teve que** (linha 522).

Excerto 34: A gente teve que fazer o trabalho em equipe

75	520	Mônica	“Porque o ouvinte não tem tanto empenho, não tem tanta força”,
	521		Então, foi abandonar os preconceitos.
	522		A gente teve que fazer o trabalho em equipe,
	523		então, teve que falar com o outro,
	524		um ouvir o outro.

A expressão **um ouvir o outro** (linha 523) demonstra uma atitude que muitas vezes é difícil de se ter em sociedade. Ouvir o outro significa dar voz, reconhecer que ele também é capaz de dialogar, posicionar-se, agir e não apenas receber as instruções, ou informações. E muitas vezes, nós professores, deixamos de ouvir nossos alunos, impedindo que constituam sua autonomia, sua agência, no processo de aprendizagem.

No caso do grupo em questão, a expressão **um ouvir o outro**, ganha um significado a mais, pois diz respeito a estar disponível a aceitar e relacionar-se com o outro, fato interessante, pois Mônica inicia o tópico narrando uma crença que é alimentada por muitos surdos com relação aos ouvintes no que diz respeito a LIBRAS, e que em algumas situações dificulta a interação entre surdos e ouvintes. O problema é que há surdos que acreditam que os ouvintes não têm força de vontade para aprender a LIBRAS. No início do projeto Sarau era um discurso frequente e que ocasionava alguns desentendimentos.

De acordo com Gee (1990, p.114), esses conflitos reais não podem ser deixados de lado, pois fazem parte do trabalho no ensino – aprendizagem de línguas. Para o autor é uma

boa oportunidade para ser utilizada como instrução, servindo para debater aspectos relevantes sobre modelos culturais, identidades e outros temas. Os conflitos foram um dos motivos para a criação do Sarau, que surgiu influenciado pela relação de conflito linguístico instaurado nas aulas de língua portuguesa, e com base nesses conflitos oportunizei ao grupo situações em que ambos pudessem se colocar no lugar do outro, tendo a oportunidade de vivenciar dificuldades semelhantes em situações de aquisição de língua, comunicação e acesso à informação.

No *excerto 35*, podemos identificar outra contribuição do Sarau apresentado por Elisa que foi a possibilidade de desenvolver a autonomia. Para isso, constrói um posicionamento deliberado de *self* ao compartilhar as experiências vivenciadas e leituras realizadas ao longo dos dois anos cursados na faculdade Bilíngue de Pedagogia (no período em que a pesquisa foi realizada, Elisa cursava o 6º período). Dentre as leituras, é possível identificar um autor em especial, o mestre Paulo Freire. Inclusive Beatriz, ao final da fala de Elisa diz: *Valeu Paulo Freire* (turno 32, linha 248). Os termos referenciados ao autor são representados pelas palavras **autonomia** e **críticidade**.

Excerto 35: Autonomia e Agência

31	224	Elisa	Contribui na nossa própria <u>autonomia</u> .
	225		A partir do momento que nós estamos desenvolvendo um projeto,
	226		dentro da sala de aula.
	227		Nós já lemos alguns livros que falam sobre Pedagogia,
	228		sobre a formação::
	229		Nós vemos que estamos realmente vivenciando isso dentro da sala de aula.
	230		Ou seja, tá dando a oportunidade, a autonomia,
	231		pro aluno desenvolver a sua criatividade, a sua criticidade.
	232		Ou seja, nós não estamos só vivendo isso só no papel, lendo,
	233		mas é na prática também.
	234		E isso é de grande valor.
	235		Porque a gente está vendo que nós estamos sendo <u>valorizados</u> , né
	236		e lá no futuro::
	237		nós vamos também lembrar

		daquilo que nós lemos,
	238	praticamos dentro da sala de aula,
	239	E que não vai ficar <u>simplesmente</u> só no livro.
	240	Porque nós vamos por também em prática.
	241	Porque também nós vivenciamos isso.
	242	E esse é:: o reconhecimento.
	243	Quando você vai lá simplesmente cantar uma música em LIBRAS,
	244	ou fazer um teatro.
	245	É você expor ali seu trabalho.
	246	Que <u>realmente</u> o professor deu valor ao aluno.
	247	É isso que eu acredito ser de grande importância.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996), aborda saberes que para ele são considerados necessários à prática educativa, e que todo educador deve ter conhecimento. Entre esses saberes estão a autonomia e a criticidade. O primeiro saber está relacionado ao respeito que o professor deve ter à identidade e aos saberes do educando. O segundo diz respeito à curiosidade que desperta a inquietação indagadora, que procura o esclarecimento. De acordo com o autor *não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p.32)*. Para Elisa, oportunizar a autonomia do aluno é **de grande valor**. Além da autonomia, emerge a agência de Elisa quando ela profere o pronome **nós** por sete vezes, reconhecendo-se como co-construtora do projeto Sarau Bilíngue.

A autonomia também é valorizada como estratégia no ensino – aprendizagem de língua sob a perspectiva ecológica. De acordo com Kumaravadivelu (2006), promover a autonomia dos alunos é de suma importância, e para que isso seja possível, o professor deverá proporcionar situações que permitam ao aluno ter a consciência de que eles também são agentes no processo de aprendizagem. Isso o Sarau parece ter proporcionado à luz dos dados gerados na entrevista.

Outro ponto valorizado por Elisa é a oportunidade de vivenciar aspectos teóricos na prática, ao sinalizar já ter conhecimento de algumas leituras e relacioná-las à prática desenvolvida no projeto, mostra que houve uma transformação no seu “eu social” ao apresentar tais contribuições em seu discurso. Essa compreensão corrobora a concepção de

Van Lier (2000) a respeito da aprendizagem, ao afirmar que aprender não é depositar significados fragmentados para a cabeça do aluno, mas sim desenvolver formas que possibilitem ao aluno lidar com o mundo e seus diversos significados.

Outro conceito que também nos ajuda a entender o posicionamento de Elisa é o de intertextualidade proposto por Fairclough (2008, p.166):

Práticas particulares dentro e por meio de instituições tem associado a elas 'cadeias intertextuais' particulares, series de tipos de textos que são transformacionalmente relacionadas umas as outras, no sentido de que cada membro das séries é transformado em um outro ou mais, de forma regular e previsível.

Para o autor, a intertextualidade implica na constituição de sujeitos no texto e em mudanças na identidade social. E é o que ocorre a partir dos posicionamentos de Elisa. Ela se transformou e chegou ao ponto de dizer que no futuro vai se lembrar dessa experiência positiva, que irá compor sua identidade social de profissional da educação.

Nesta seção, tivemos a oportunidade de perceber a diversidade de letramentos, que não estavam restritos ao espaço da instituição escolar, mas sim a um contexto maior, que ultrapassa os limites da escola. O diálogo entre a teoria e a prática nos proferimentos de Elisa, nos leva a refletir sobre o nosso papel de professor, seja na educação infantil a pós-graduação.

Saber posicionar-se, criticar, debater, constituir-se como co-autor, co-participante de uma comunidade de prática, é ser letrado. É ter a noção, a compreensão do espaço que ocupa e de muitos outros que poderá ocupar. É ter o privilégio de reconhecer-se como um grande ator social, atuante neste grande palco que é a vida em sociedade.

7 RESPONDENDO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

Neste capítulo, retomo a pergunta feita ao grupo. Em seguida, respondo às perguntas de pesquisa, apresentando também as conclusões desta dissertação, implicações e limitações.

7.1 O que foi participar do projeto Sarau Bilíngue e como ele contribuiu para a sua formação acadêmica e profissional?

Ao final da entrevista, fui surpreendida por Beatriz, uma das participantes que menos interagiu na entrevista. Ela me devolveu a pergunta que eu havia inicialmente feito ao grupo. Confesso que me recusei a responder, mas o olhar curioso dos alunos que participavam da entrevista, diziam que eles também queriam saber o meu posicionamento, e acabei atendendo à solicitação do grupo.

Assumir o papel de entrevistado permitiu - me, por um momento, narrar meus medos, minhas angústias, meus anseios distanciando-me do papel de pesquisadora, ou mediadora da entrevista. Agora era a educadora, sonhadora, apaixonada pelo trabalho no Sarau, orgulhosa dos frutos advindos de seu trabalho em um lugar tão cheio de memórias e significados. O posicionamento construído por mim era de dever cumprido, de objetivo alcançado, de êxtase. É muito bom quando percebemos que de alguma forma somos responsáveis por proporcionar momentos singulares aos nossos alunos, e ter a oportunidade de devolver minhas impressões e as contribuições do Sarau para minha formação profissional, para a construção da minha identidade profissional, pessoal e social.

Ao decorrer de três anos à frente do Projeto Sarau Bilíngue pude desconstruir algumas crenças, mitos e estigmas que eu também carregava, quase que de forma velada, como por exemplo, que os surdos oralizados tinham facilidade com a escrita em língua portuguesa, de

que as metáforas em LIBRAS eram adaptações das metáforas da língua portuguesa, que trabalhar o ensino de português a partir de músicas e textos literários era algo utópico. Entretanto, nada disso seria possível sem o envolvimento dos alunos. Por mais que houvesse oportunidades, propiciamentos, se os alunos não estivessem engajados na proposta, nada disso seria possível.

7.2 Quais propiciamentos foram gerados pelo Sarau Bilíngue?

No decorrer da análise, percebi que os propiciamentos gerados pelo Sarau contemplavam questões socioculturais, linguísticas e educacionais, desconstruindo minhas concepções como descrevo a seguir. O fato de ser professora da disciplina de Língua Portuguesa e ter desenvolvido o Sarau motivada pelos conflitos linguísticos frequentes no grupo, me faziam crer que a proposta era destinada ao ensino de língua portuguesa. Talvez, meu medo em desconstruir minha identidade de professora de língua portuguesa, não me permitia enxergar que o Sarau era algo maior. E os posicionamentos dos participantes na entrevista de grupo sinalizaram a dimensão da proposta.

Entretanto, ao conversar com os dados e refletir, percebi a necessidade de aprofundar outros tópicos. Para isso, foi preciso reelaborar as questões de pesquisa emergentes dos dados e compreender os posicionamentos, identidades e agência emergentes na entrevista de grupo. Ao compreendê-los, pude então identificar os propiciamentos gerados pelo Sarau Bilíngue e ver que se localizavam no âmbito do letramento de surdos e ouvintes participantes da experiência. Isso envolveu o acesso a textos da literatura brasileira e portuguesa como o poema de Cecília Meireles, Fernando Pessoa, à música de Vinicius de Moraes e outros do cancionário popular, à tradução de português para LIBRAS, à dramatização dos poemas e músicas, inclusive com apresentações ao público.

O destaque foi para a tradução. Pois a partir da tradução foi possível conhecer a LIBRAS (no caso dos ouvintes) e o Português escrito (no caso dos surdos) em dimensões ainda não experienciadas, abrindo o leque do léxico da LIBRAS, com a construção de novos sinais. A possibilidade de ampliar o conhecimento em sua língua materna e na segunda língua foi sinalizada no decorrer da entrevista e emergiu nas análises. Surdos e ouvintes atribuíram à

LIBRAS um valor precioso, não sendo apenas uma língua de instrução, mais um trampolim para novas conquistas e conhecimentos socioculturais. A língua enquanto identidade cultural e social apareceu no *excerto 21* em que Cristina diz que o Sarau valoriza a língua de sinais e conseqüentemente o Surdo (linhas 790 – 792). Nesse proferimento, Cristina reconhece o Surdo como pertencente a um grupo linguístico e não patológico.

A língua em uso também figura entre os propiciamentos do Sarau. Na entrevista, todos sinalizaram preocupação com estratégias de ensino-aprendizagem que contemplassem modelos de uso, ou seja, a língua na interação, no contato com o outro. Vários são os excertos que corroboram tal interpretação (Excertos 24, 27 e 32).

Em relação às questões identitárias houve também oportunidades de divulgar a cultura e identidade surda, além de contribuir para a valorização do surdo como “ser social” e seu papel de multiplicador de conhecimento.

Outro propiciamento gerado pela experiência foi a vivência do Sarau em si. Os participantes marcaram que a oportunidade de co-construírem o trabalho refletiu sobre a formação e a forma que poderiam utilizar no futuro as experiências que vivenciaram no projeto. Proferimentos nos *excertos 17 e 18* indicam as contribuições para a formação dos participantes e como podem impactar sua ação agir no futuro.

Ainda discutindo aspectos relacionados à formação, algumas crenças a respeito do ensino-aprendizagem de línguas foram desconstruídas e por conseqüência o olhar para o processo de construção de conhecimento no uso da língua também. No *excerto 25*, por exemplo, quando Ricardo afirma que surdo e ouvinte ao aprenderem uma língua têm as mesmas dificuldades, logo, são iguais, demonstra o entendimento que ao aprender uma língua construímos uma interlíngua (SELINKER, 1972; SALIÉS, 2011) e isso inclui erros, deslizos, aprendizagem em U e outros processos constantes da literatura em aquisição de L2 (cf. ELLIS, 1997).

Finalizo dizendo que os conceitos de posicionamento, agência e identidade contribuíram para a visão interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem de línguas em contexto bilíngue. Ao analisar os posicionamentos dos participantes tive a certeza de que a sala de aula é um espaço que propicia muitas oportunidades de co-construção de conhecimento acerca de nós próprios e do outro, assim como de conhecimento sobre a língua

e do uso da língua para não mencionar outros de âmbito das trocas interculturais, linguísticas e ensino – aprendizagem de línguas.

Entendo que tais propiciamentos fazem parte do que defini como letramento (GEE, 1990; ROJO, 2012; KLEIMAN, 2005; 2010). Os itens 7.2.1, 7.2.2 e 7.2.3 os resumem, de acordo com as unidades de análise e perguntas de pesquisa.

7.2.1 Que posicionamentos emergem e de que maneira são construídos pelos participantes?

No decorrer da entrevista, posicionamentos foram construídos e reconstruídos, pois tínhamos de um lado, os surdos que estavam em uma condição privilegiada, no espaço de preservação e identificação identitária e cultural de sua comunidade; do outro lado, os ouvintes e a oportunidade de conhecer mais sobre a língua materna e cultura dos surdos assim como também vivenciar e conhecer a LIBRAS em um contexto que podemos considerar de imersão. Tal oportunidade abriu espaço para desmistificar conceitos e crenças acerca da língua de sinais.

Os posicionamentos proferidos pelos participantes sinalizaram ainda questões relacionadas ao lúdico, à possibilidade de aprender de forma significativa e prazerosa, reconhecendo o Sarau como artefato cultural que promove a valorização da língua de sinais, bem como a cultura e identidade surda, além de apresentarem preocupações quanto à formação de professores.

Em relação ao Sarau como artefato cultural, todos os participantes apresentaram posicionamentos que ilustram tal afirmativa. Porém, destaco os posicionamentos de Beatriz, Cristina e Ricardo. Início por Beatriz que, para mim, trouxe o posicionamento mais forte, que foi o *INES sem o Sarau não é nada* (excerto 20 - linha 369). Corroborando o posicionamento de Beatriz, temos a contribuição de Cristina ao afirmar que o Sarau *é o auge do INES* (excerto 21 - linha 796). Contribuindo para a valorização do Sarau como artefato cultural, temos Ricardo ao afirma que o Sarau, através das traduções, proporciona aos Surdos o acesso à

cultura, a literatura, ao teatro e a música (*excerto 30*) e ao mesmo tempo, permitem divulgar a língua de sinais, bem como a identidade e cultura surda (*excerto 31*).

No que se refere à formação de professores, temos os posicionamentos de Elisa que inclusive traz em seus posicionamentos contribuições do mestre Paulo Freire, em especial, o livro *Pedagogia da Autonomia*. Além de mencioná-lo no *excerto 35*, Elisa enfatiza a importância de vivenciar a teoria na prática, contribuindo assim para a sua formação e dos demais participantes.

Dentre os posicionamentos, a recorrência maior foram os **posicionamentos de self e deliberado do outro**. No primeiro as pistas lexicais que sinalizam os **posicionamentos de self** são: escolhas lexicais, uso de pronome na primeira pessoa do singular e expressões como, por exemplo, a proferida por Mônica: *eu já sei que a libras não é só concreto* (*excerto 13 - turno 21, linha 132*). Esses posicionamentos, de um modo geral, tinham por objetivo relatar as experiências vivenciadas no Sarau e também as outras decorrentes de situações particulares. Ricardo foi o participante que mais construiu **posicionamento de self**. Além de ter sido o participante que mais interagiu em toda entrevista, colaborando para a construção de posicionamentos dos demais participantes, com questões e reflexões tais como: *todos são capazes de aprender* (*excerto 2, item 4.1*) e a *diferença entre o aprendizado do surdo e do ouvinte* (*excerto 25 - turno 67, linha 478*). O segundo posicionamento mais utilizado, o de tipo **deliberado do outro**, teve como pistas lexicais o uso de adjetivos, pronomes na terceira pessoa do plural, pronomes demonstrativos, assim como de expressões do tipo: *como ele vai chegar a esse objetivo?* (*excerto 23, linha 514*), e *agora o surdo apresenta interesse* (*excerto 31, linha 176*).

Outros posicionamentos presentes nas interações são: **de primeira ordem, tácito, ordem moral e pessoal**, e os **performativos e avaliativos**. A esses além das pistas lexicais já mencionadas, acrescento o uso de advérbios. Aqui, destaco a participação de Cristina, responsável por grande parte dos posicionamentos de ordem moral, com a intenção de evidenciar a sua responsabilidade e dos demais participantes na co-construção do projeto.

A partir dos posicionamentos, compreendi que além das interações e do contato entre as línguas em questão, LIBRAS e língua portuguesa, o Sarau concede “voz” aos Surdos, espaço para divulgar a língua de sinais, a identidade e a cultura surda, além de valorizar o aluno como

co-construtor do conhecimento e não mero receptor, como sinaliza Elisa ao mencionar a valorização dos alunos (*excerto 35* – linha 235).

Analisar os posicionamentos permitiu-me compreender a contribuição do Sarau para os participantes e o que representou para cada um deles essa experiência. A cada posicionamento os participantes sinalizavam propiciamentos que ultrapassava a ideia tão reduzida que eu tinha a respeito do Sarau, de ser apenas mais uma prática pedagógica.

7.2.2 Como são constituídos os agentes no Sarau Bilíngue?

Os agentes no Sarau foram constituídos de duas maneiras: autoconstrução e construção a partir da perspectiva do outro. Nos proferimentos a agência era apresentada de forma consciente, e sempre relacionada às ações de transformação, construção, co-construção e co-participação. Quando elaborada a partir dos posicionamentos dos outros participantes, eram sinalizadas por pistas lexicais: **nós, vocês e a gente**. Ao usar essas pistas, também se incluíam na ação em si, responsabilizando-se também por co-construírem conhecimentos e transformação social.

Além de se reconhecerem atuantes e colaboradores no Sarau, houve também a emergência da autonomia, como construto paralelo à agência. Trata-se de outro propiciamento do Sarau. Na voz de Elisa (*excerto 35*), a oportunidade de ajudar no desenvolvimento do projeto, divulgar as produções, de modo a valorizar os esforços e os trabalhos do aprendiz, é uma maneira de desenvolver, alavancar a autonomia deles.

Outro ponto relacionado à construção da agência foi à menção ao papel de agente assumido pelos surdos e ouvintes no processo de ensino – aprendizagem de línguas, que dialoga com a contribuição de Van Lier (2008). Tal contribuição é sinalizada por Ricardo, Aline, Cristina e Mônica (*excertos 24, 25, 27 e 28*) ao relatarem que a interação proporciona oportunidades de trocas e aprendizagem entre surdos e ouvintes, favorecendo compreender a língua em situações de comunicação real.

Por consequência, a consciência da própria agência e autonomia parecem ter contribuído para a elaboração e transformação das identidades dos participantes, da própria

identidade do INES e da mediadora destas ações, eu, a pesquisadora, que tive que rever o que eu pensava que acontecia nas ações do Sarau. Ao invés de estar ensinando PL2, na realidade estava participando de uma experiência de letramento, que envolvia surdos e ouvintes no uso da LIBRAS e do português escrito.

7.2.3 Que identidades foram co-construídas nas interações entre os participantes?

Como dito no item 5.3 desta dissertação, o conceito de identidade é amplo e instável, pois de acordo com o contexto, ou o grupo em que estamos inseridos, somos capazes de reconstruí-las e até mesmo assumir diversas identidades em uma mesma situação.

Nos participantes da entrevista de grupo, as identidades de aluno, professor e instituição predominantes foram a de construção pessoal e social, influenciadas pelos posicionamentos assumidos pelos participantes, e as pistas lexicais que as instanciaram com maior frequência foram *pessoa*, *cidadão* e *dele*. Com relação às identidades pessoais, é possível perceber a relação próxima com o conceito de agência, o que reflete também na identidade social, uma vez que se reconhecem como cidadãos e agentes sociais.

As identidades sociais de professor e de instituição foram construídas a partir de posicionamentos que dialogavam com a ideia de responsabilidade. Inclusive chamando atenção para o papel da instituição INES na difusão da língua de sinais e cultura surda. Pode até parecer estranho o fato de os alunos cobrarem do INES tal postura, mas o que ocorre é que no curso Bilíngue de Pedagogia, até o período em que a pesquisa foi realizada, não havia a disciplina LIBRAS, e nenhuma outra disciplina que possibilitasse discussões acerca da língua.

Havia, por exemplo, a disciplina Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue em que a intenção era criar um espaço para discussões relacionadas a LIBRAS, mas a ausência de profissionais especializados dificultava o aprofundamento das discussões. Assim, os alunos viam nas aulas de língua portuguesa a oportunidade de discutir questões referentes a LIBRAS. Sendo assim, estávamos em um espaço histórico para a comunidade surda, mas que na visão dos alunos, não valorizava o surdo em sua amplitude.

Outra identidade construída pelos participantes foi a proposta por Castells (1999), a identidade de projeto, sinalizada a partir do **posicionamento reflexivo e de *self***. A identidade de projeto construída a partir do posicionamento reflexivo foi elaborada por Cristina ao desconstruir a ideia de que o surdo não era capaz. A identidade construída a partir do posicionamento de *self* foi a de Elisa ao assumir a identidade de celebridade.

O conceito de identidade contribuiu para que compreendêssemos de que forma os propiciamentos colaboram para as construções identitárias do tipo pessoal, social e de projetos, pois em algumas situações oportunizadas pelo Sarau, os participantes tiveram que construir e/ou reconstruir suas identidades. Por exemplo, no posicionamento de Elisa que ao assumir a identidade social de futura professora (*excerto 18*), deixou em segundo plano suas identidades pessoal e social de aluna, assim como no posicionamento de Ricardo em que ao relatar um propiciamento gerado pelo Sarau, constrói sua identidade social de aluno e ao mesmo tempo apresenta a identidade social de professor, enfatizando o papel do professor ensino – aprendizagem de línguas (*excerto 26*)

Entretanto, o conceito de identidade foi o menos produtivo no processo de análise, uma vez que os posicionamentos naturalmente apontaram para tais identidades, assim como sinalizaram as agências indicadas pelos participantes a partir de pistas lexicais e expressões destacadas. Portanto, o conceito de posicionamento foi a unidade da análise mais produtiva no processo de análise da entrevista de grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, compreendo com mais clareza as sábias palavras de Paulo Freire, a respeito do que vem a ser uma “pedagogia autônoma”, pois como Elisa relatou no *excerto 35*, eu também tive a oportunidade de vivenciar questões teóricas na prática. Ao me permitir ouvir meus alunos debaterem e exporem suas experiências, vivenciei uma experiência incrível e ao mesmo tempo tensa, e porque não um pouco frustrante... Quando minha orientadora, com seu olhar experiente e perspicaz, me fez enxergar o que meus olhos talvez não quisessem ver: o fato de que o Sarau não era apenas mais uma estratégia para o ensino - aprendizagem de língua portuguesa, e sim *affordance* (VAN LIER, 2000), espaço gerador de propiciamentos que iam dos posicionamentos às identidades pessoais, portanto, espaço de letramento. Assim como os participantes, precisei desconstruir crenças, construir e reconstruir minha identidade, meus posicionamentos e agir.

A interação do grupo possibilitou, além de compreender a construção de posicionamentos e seus desdobramentos, a certeza de que ensinar vai além da simples relação professor-aluno, exercício-conteúdo, para além da interação. É olhar para o espaço da sala de aula e reconhecer a sua pluralidade, identificando nas interações possibilidades de agência, construção de conhecimento, aprendizagem de escrita e leitura, e letramento.

A respeito dos posicionamentos, foi gratificante perceber que o Sarau proporcionou momentos de desconstrução de crenças e preconceitos como: *surdo é capaz de dançar, que a LIBRAS não é só concreto, e de que o surdo é limitado pela falta de audição*. Também pude identificar as construções identitárias relacionadas ao perfil de educador na voz de Elisa e Aline, e a preocupação de fazer a diferença nos proferimentos de Cristina e Elisa, atentas às singularidades dos alunos.

Notei que a relação de poder entre língua e identidade ainda permeia os discursos dos alunos surdos e ouvintes. Mesmo com o reconhecimento e a valorização da interação, os conflitos apareciam mesmo que de forma indireta. Surdos e Ouvintes, buscavam justificar suas dificuldades com relação ao aprendizado de línguas, ao mesmo tempo apontando as dificuldades dos outros, como na *excerto 25*, em que Ricardo relata as facilidades do ouvinte com relação à leitura, e as do surdo com relação a LIBRAS, com o intuito de justificar a

dificuldade do surdo com a leitura, e do ouvinte com a LIBRAS. Ao construir tal posicionamento busca marcar o poder linguístico de cada grupo: surdos – LIBRAS e ouvintes – língua portuguesa

Em alguns posicionamentos, como nos de Elisa, Ricardo e Aline, pude identificar traços de minha personalidade influenciando as construções identitárias representadas nos relatos dos participantes, o que me causou alegria e ao mesmo tempo preocupação, medo. Nesse momento, tive noção da dimensão do impacto que nós, professores temos na vida de nossos alunos, e em qualquer etapa de escolaridade.

Com essa dissertação, espero ter contribuído para o debate na área de ensino-aprendizagem de LIBRAS e PL2 com surdos e ouvintes. Compreendo que reflexões a respeito do letramento de surdos ainda é motivo de muitos debates e controvérsias. Talvez pelo fato de ser um campo ainda recente de investigações e que vem lutando para distanciar-se da visão patológica, cause tanta controvérsia.

O Sarau, no entanto, mostra ser um espaço que propicia debates acerca de questões socioculturais, linguísticas e educacionais: práticas de letramento que nos permitem compreender a língua para além da sala de aula. Mostrou ser um artefato cultural que favorece a construção e reconstrução de identidades, contribuindo para conscientização do nosso papel como agente transformador.

REFERÊNCIAS

AHEARN, Laura M. Language and agency. **Rev. Anthropol.** p. 109–37, 2001. Disponível em: <<http://www.annualreviews.org>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ASTUTO, Mônica. **Relações professor surdo / alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. **Structures of social action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press and Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **The dialogic imagination**. University of Texas Press Slavic. 1981. Disponível em: <<http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf>>. Acesso em: 04 jan 2014.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 (original de 1929).

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BEVILACQUA, Maria Cecília; MORET, Adriana Lima Mortati. **Deficiência auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde**. São José dos Campos: Pulso, 2005.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994 (original de 1982).

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BUCHOLZ, Mary; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural approach. **Discourse Studies**, v. 7, n. 4–5, p. 585–614, 2005. Disponível em: <www.sagepub.com/upm-data/40469_13a.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Leitura na escola básica: preocupações pedagógicas. In: SIMÕES, Darcília (Org.). **Língua Portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Factash Editora, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON (Org.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

COLAÇO, Sylvania Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. In: ANPED SUL, 9., 2012. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <www.ucs.br/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile>. Acesso em: 06 jan. 2014.

DAVIES, B; HARRÉ.R. Positioning and Personhood. In: **Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action**. Great Britain: Blackwell, 1999. p. 32-52.

DORZIAT, Ana. et al. O direito dos surdos à educação: que educação é essa?. In: DORZIAT, A (Org.). **Estudos Surdos**. Porto Alegre: Mediação, [2011].

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press, 1997.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive linguistics: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, [2001] 2008.

FELIPE, Tanya A. **Introdução à Gramática da LIBRAS**. Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais. Brasília, MEC/SEESP, 1997. p. 81-123. (Série Atualidades Pedagógicas; 4).

_____. **LIBRAS em contexto**. Curso básico: Livro do Professor. Brasília: MEC.SEE, 2006.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FERREIRA, Carolina Magalhães de Pinto. **Surdez, família e mediação profissional**: Grupo focal na co-construção de conhecimentos e agentividade. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2013.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1995] reimpressão 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1997].

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em análise da conversa. *Veredas*, v. 6, n.2, p. 89-113, 2002.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64–89.

GASS, Susan; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition**: an introductory course. 3. ed. Taylor & Francis: Routledge, 2008.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies**: ideology in discourses. 3. ed. London and New York, 1990.

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

_____. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 5. ed. São Paulo: LCT, 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARRISON, Sandra R. L. et al. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do context educacional. In: LODI, Ana Cláudia B. (Org.) **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

KARNOPP, Lodernir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de diálogo. In: LODI, Ana Cláudia B. (Org.) **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** [São Paulo]: Cefiel; IEL; Unicamp, 2005. Disponível em: <www.iel.unicamp.br>. Acesso em: 10 jan 2014.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 04 jan. 2014.

KRAMSCH, C. How can we tell the dancer from the dance? In: KRAMSCH, C. (Org.). **Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives**. New York, NY. Continuum, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. LEA. Mahwah, New Jersey London, 2006.

_____. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, Spring 1994. Disponível em: <<http://bkumaravadivelu.com/articles>>. Acesso em: 04 jan. 2014.

LACERDA, Cristina B. F. de. (Org.) **Tenho um aluno, e agora?** São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LANGACKER, Ronald W. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

LANGENHOVE, L. Van; HARRÉ, R. Introducing Positioning Theory. In: **POSITIONING Theory: Moral Contexts of Intentional Action**. Great Britain: Blackwell, 1999. p. 14-31.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: Kramsch, Claire. **Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives**. New York: Continuum, 2002.

- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1991.
- LODI, Ana Cláudia B. (Org.) **Letramento e minorias**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARCHON, Diognes Ramos. **Posicionamentos identitários e percepções de professores e alunos de ensino médio do Rio de Janeiro em um CIEP em contextos de mudanças**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MEC. [et. al.]. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Brasília, DF: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 187-203.
- PELIZZARI, Adriana. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, Escrita e Surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.
- PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. **Teorias da Educação e Estudos Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012 [2010].
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodernir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMLEDT, Magali L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RAIMUNDO, Natália de Andrade. ‘Novos olhares’: uma visão alternativa dos discursos sobre identidades raciais. In: AUGUSTO, M. et al (Org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações** 4. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2009. Disponível em:

<www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/livro04/LTAA04_Cap18.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

REIS, Cláudia Maria Bokel. **Linguagem, Evidencialidade e Posicionamentos de professor: a construção da coerência dos “selves” em narrativas de experiências**. Curitiba: Appris, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: perspectiva histórico-cultural da educação**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RIBEIRO, Alexandre do A. A língua que me basta: português e Libras em contexto intercultural. In: MEYER, Rosa Marina de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana (Org.). **Português para Estrangeiros: questões interculturais**. Rio de Janeiro: PUC – Rio, 2013.

RIDD, Mark David. Tradução a terceira margem da interlíngua. In: Maria Luisa Ortiz Alvarez (Org.). **Novas línguas, línguas novas** – Questões de interlíngua na pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

RODRIGUES, Raquel La C. dos Santos. **Considerações sobre o erro na aprendizagem do espanhol/LE**. An. 2. Congr. Bras. Hispanistas Oct. 2002. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos** – Escola e Inclusão. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALIÉS, Tânia. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2011. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS/temas/21_04.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

SALLES, H.M.M.L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 2002. v. 1 e 2.

SILVA, Roberval Teixeira. **Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos**. Tese (Doutorado) O Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação. 6ª edição, 2012 [1998].

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

STAROSKY, Priscila. **O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Disponível em: <www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Eng.: Cambridge University Press, 1995.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, James. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: OUP, 2000.

_____. Agency in the classroom. In: LANTOLF, J.P; POEHNER, M.E. **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008.

VIANNA, Gláucia dos Santos. **Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2010.

VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Traduzido por José Cipolla Neto [et al.]. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A afetividade. In: A EVOLUÇÃO psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge University Press: New York, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. 2011. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

APÊNDICE A



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

Entrevista

Solicitamos sua autorização para gravar e transcrever a entrevista a ser por mim conduzida. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e sua identidade será preservada. O trabalho conta com a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e tem o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras dessa instituição.

Eu

_____ autorizo
o uso dos dados da entrevista por mim concedida para fins acadêmicos.

Assinatura

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

APÊNDICE B

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – DESU

Disciplina Língua Portuguesa ____ | Prof^ª Daniele B. Moura

VAMOS NOS CONHECER?

Nome Completo: _____

Idade: _____ () Ouvinte () Surdo Tipo de surdez: _____

Perdeu a audição com quantos anos? _____

Foi oralizado? _____

Email: _____

Onde cursou o ensino médio? _____

Possui outra formação? _____

Qual sua profissão? _____

Qual a sua relação com a surdez? _____

Possui domínio de LIBRAS? () Sim ou () Não

Qual nível de proficiência? () Básico () Intermediário () Avançado

Possui experiência com Educação de Surdos? () Sim ou () Não

Quais são suas expectativas em relação à disciplina de Língua Portuguesa?

APÊNDICE C

1ª entrevista – Realizada em 15 de maio de 2013. Participantes: Alunos integrantes do Projeto Sarau Bilingue				
Turno	Linha	Participantes	Transcrição	Versão em Português
1	1	Mediadora	COMO FOI PARTICIPAR PROJETO SARAU BILINGUE? ((sinal de sarau criado por uma aluna surda))	<i>O que foi participar do projeto sarau bilíngue e o que contribuiu para sua formação acadêmica e profissional?</i>
	2	Mediadora	O QUE CONTRIBUIR FORMAÇÃO ACADEMICA PROFISSIONAL SUA?	
2	3	Ricardo	COMO FORMAÇÃO É FUTURO?	<i>Como contribuirá para minha formação no futuro?</i>
3	4	Mediadora	É::MAS TAMBÉM::	
	5		QUAL IMPORTÂNCIA DO PROJETO?	<i>Qual a importância do projeto?</i>
	6		OPINIÃO SUA.	<i>Na sua opinião.</i>
	7		COMO CONTRIBUIR HOJE OU FUTURO SUA FORMAÇÃO ACADEMICA?	<i>De que forma contribuiu ou contribuirá para sua formação acadêmica?</i>
4	8	Ricardo	BOM::: BOA TARDE	<i>Bom, boa tarde.</i>
	9		MEU NOME RICARDO, SINAL “CHOCOLATE”((o aluno fez o seu sinal de nome, é o que lhe caracteriza no grupo))	<i>Meu nome é Ricardo, esse é meu sinal.</i>
	10		COMO SARAU?	<i>É::: Como o Sarau!?</i>
	11		... PENSO FUTURO IMPORTANTE FORMAÇÃO.	<i>Eu penso será muito importante para minha formação.</i>
	12		CRIANÇA, ADULTO ENSINAR ESTIMULAR.	<i>Tanto no ensino de crianças como no trabalho com adultos.</i>
	13		PORQUE FAMÍLIA VÊ ORGULHO,	<i>Para a família é um orgulho perceber</i>
	14		ÓTIMO INTERESSANTE.	<i>É ótimo, interessante.</i>

	15		EU PENSO É ((ele faz a datilologia do verbo ser)) IMPORTANTE A TRADUÇÃO PARA LIBRAS.	<i>Eu penso que é importante o trabalho com a tradução para libras.</i>
	16		DESENVOLVE CONSEGUE AQUISIÇÃO LINGUAGEM COGNIÇÃO	<i>Consegue desenvolver a aquisição da linguagem, a cognição.</i>
	17		MUITO IMPORTANTE DESENVOLVER COGNIÇÃO	<i>Muito importante para o desenvolvimento cognitivo.</i>
	18		CONHECIMENTO DE MUNDO MAIOR	<i>Ampliar o conhecimento de mundo.</i>
	19		INFORMAÇÃO MAIOR PROFUNDA	<i>Informação com mais conteúdo</i>
	20		PERCEPÇÃO MAIOR DE VÁRIOS SINAIS	<i>Perceber que há vários sinais</i>
	21		DIFERENTES CONTEXTOS POESIAS, MÚSICAS MUITO IMPORTANTE	<i>Muito importante conhecer como há sinais em diferentes contextos: músicas e poesias.</i>
	22		TEATRO TAMBÉM É IMPORTANTE MOSTRAR	<i>Também é importante apresentar o teatro</i>
	23		BOM, MINHA OPINIÃO....	<i>Bom, essa é a minha opinião</i>
5	24	Aline	AI, VOCÊ ME COPIOU ((sinalizando para Ricardo))	<i>Ai! Você copiou de mim!</i>
	25		JÁ EXPLICOU TUDO	<i>Já explicou tudo</i>
6	26	Mediadora	SI::TIVER ALGUMA PESSOA QUE NÃO COMBINAR COM A OPINIÃO DEL@	<i>Se alguma pessoa não concordar com a opinião dele</i>
	27		PODE FALAR	<i>pode falar</i>
	28		POR EXEMPLO	
	29		EU NÃO CONCORDAR COM EL@	<i>Eu não concordo com ele</i>
	30		EU ACHO DIFERENTE TAMBÉM [risos]	<i>Eu também acho diferente</i>
7	31	Aline	EU CONCORDAR, MAS POUQUINHO DIFERENTE	<i>Eu concordo, mas um pouquinho diferente.</i>
	32		POUQUINHO DIFERENTE	<i>pouquinho diferente.</i>
	33		EU ACHAR IMPORTANTE GRUPO	<i>Eu acho importante o trabalho em grupo no Sarau.</i>

			SARAU	
	34		IMPORTANTE ESS@ TROCAR SURDO OUVINTE	<i>É importante essa troca entre o surdo e o ouvinte.</i>
	35		OUVINTE APRENDER LIBRAS	<i>O ouvinte aprende a LIBRAS</i>
	36		POR QUE CORAGEM	<i>Porque é encorajado</i>
	37		IGUAL SURDO TAMBÉM	<i>O surdo também</i>
	38		PERDER VERGONHA	<i>Perde a vergonha</i>
	39		FUTURO FORMAR CAPAZ ENSINAR	<i>E no futuro será capaz de ensinar</i>
	40		COMEÇAR APRENDER ENSINAR	<i>Ele começa aprendendo e depois ensina</i>
	41		SÓ I-S-S-O ... ((verbaliza só isso e ao mesmo tempo soletra))	<i>Só isso</i>
8	42	Mediadora	TER IMPORTÂNCIA TRABALHO JUNTO OUVINTE?	<i>Teve importância o trabalho junto com o ouvinte?</i>
9	43	Aline	IMPORTANTE OUVINTE JUNTAR?	<i>Importante o ouvinte junto?</i>
10	44	Mediadora	VOCÊ ACH@ IMPORTANTE OU NÃO?	<i>Você acha importante ou não?</i>
11	45	Aline	É ((oralizado)) <u>IMPORTANTE</u> <u>IMPORTANTE</u>	
12	46	Mediadora	POR QUÊ? ((Nesse momento uma aluna ouvinte faz uma movimentação como se fosse comentar e Aline pede para que ela espere))	
13	47	Aline	PORQUE SURDO IGUAL	<i>Porque é igual ao surdo</i>
	48		APRENDER PORTUGUÊS ESCRITO	<i>aprendendo o português escrito.</i>
	49		OUVINTE IGUAL	<i>O ouvinte é igual</i>
	50		APRENDER LIBRAS	<i>Aprendendo LIBRAS</i>
	51		IMPORTANTE ESS@ TROCAR ESS@ INTERAÇÃO	<i>Por isso a importância dessa troca dessa interação</i>
	52		EXEMPLO	<i>Por exemplo:</i>
	53		SURDO ENSINAR LIBRAS OUVINTE	<i>O surdo ensina LIBRAS e o ouvinte ensina escrever em</i>

			TAMBÉM ENSINAR ESCREVER PORTUGUÊS.	<i>português.</i>
13	54	Aline	ENTENDEU? SÓ!	<i>Entendeu? Só!</i>
14	55	Mediadora	Vocês concordam? ((O grupo sinaliza com a cabeça que sim; outros fazem o sinal referente a concordar, até que um aluno surdo faz uma interferência))	
15	56	Ricardo	SURDO OUVINTE ESPERAR	<i>Espera aí! Surdo x Ouvinte?</i>
	57		BO@ INTERAÇÃO SURDO OUVINTE	<i>Muito bom à interação surdo e ouvinte.</i>
	58		OUVINTE ESCREVER ENSINAR, MUDAR LIBRAS ENSINAR	<i>O ouvinte ensina o conteúdo do texto escrito para traduzir para LIBRAS</i>
	59		UNIÃO, CONTEXTO. MAS, DIFERENTE.	<i>Há uma união nesse contexto, mas uma união diferente.</i>
	60		OUVINTE MAIOR TRABALHO PRECISA DE MUITA PACIÊNCIA, PACIÊNCIA, PACIÊNCIA, PACIÊNCIA ((repetiu o sinal de paciência com muita intensidade e expressão com o intuito de representar o esforço que é necessário))	<i>Por que o ouvinte tem um trabalho maior, ele precisa de muita paciência, muita paciência mesmo.</i>
	61		SURDO DIZER NÃO- ENTENDER, NÃO - ENTENDER, NÃO- ENTENDER	<i>O surdo diz: não entendi, não entendi, não entendi</i>
	62		CONSEGUE APRENDER DESENVOLVE	<i>Mas depois se consegue desenvolver.</i>
	63		SURDO: É ISSO? PÔ! ALÍVIO	<i>Ai o surdo diz: é isso? Pô, que alívio!</i>
	64		INTEGRAÇÃO CONSEGUE LIBRAS	<i>Então conseguiu a integração entre as línguas, com a LIBRAS.</i>
65	TRADUÇÃO JUNTAR, CAMINHAR JUNTAR DESENVOLVIMENTO	<i>Tradução e desenvolvimento caminham juntos.</i>		

16	66	Cristina	É::E eu concordo também com Chocolate.	
	67		Porque o Sarau:: acaba de certa forma::unindo NE dois grupos né	
	68		Tanto os ouvintes quanto os surdos	
	69		Porque os surdos desde o início tinham dificuldades com o português.	
	70		Achavam o português difícil e tudo	
	71		E os ouvintes tem limitação também com a LIBRAS.	
	72		Que acha que é muito difícil também o aprendizado.	
	73		Então:: essa troca contínua do surdo ensinando ouvinte:: o ouvinte ensinando o surdo o aprendizado se torna de forma significativa.	
	74		Porque o Sarau, não é uma imposição::	
	75		Mas você aprende de forma divertida!	
	76		Você aprende mesmo com alegria, com prazer mesmo!	
	77		E você acaba adquirindo o significado das palavras né, você aprende mesmo.	
	78		É um aprendizado verdadeiro.	
17	79	Ricardo	EU TAMBÉM CONCORD@.	<i>Eu também concordo.</i>
	80		CONCORD@	<i>Concordo.</i>
18	81	Elisa	Dessas coisas que Cris falou perfeito , concordo com tudo que ela falou,	
	82		Só que tem um ponto principal que é assim	
	83		Desde o primeiro Sarau:	
	84		Quando começou a desenvolver dentro da sala::	

85	Eu: achei muito <u>importante</u>
86	Se você observar: dentro da sala de aula
87	Existem alunos:: que tem vergonha até de
88	apresentar um trabalho aqui na frente
89	E esse projeto do Sarau::
90	Ele fez com que os alunos
91	Começassem a desenvolver esse lado né::
92	Que muita das vezes se encontra retraído::
93	Tí::mido
94	E ele fez com que a gente
95	esquecesse essa essa parte né
96	o nosso <u>eu</u> com vergonha:: tímido
97	e começasse a desenvolver esse::essa parte
98	precisa::
99	Nós precisamos ter né
100	Nós precisamos ser desenvolvidos
101	para falar:: para ensinar::
102	Porque nós vamos nos encontrar dentro de uma sala de aula né
103	De que forma você vai lhe dar ↑
104	com a diversidade do alunos?
105	Como que você vai ajudar um aluno
106	a vencer o medo de apresentar um trabalho
107	se você também tem esse problema?
108	Então assim::
109	Ele acaba ajudando também
110	esse lado da formação do

			professor	
	111		Começa a abrir o horizonte né	
	112		De que forma podemos trabalhar com nossos alunos no futuro né	
	113		E que pontos nós podemos é::	
	114		tocar naquela criança ali,	
	115		da realidade da vida dela,	
	116		Como ela vai poder desenvolver,	
	117		Mostrando o que nós já passamos.	
	118		É tudo experiência também de vida né.	
	119		para nossa formação. []	
19	120	Ricardo	CONCORDAR	<i>Concordo</i>
20	121	Aline	CONCORDAR	<i>Concordo</i>
21	122	Mônica	Eu gostaria de acrescentar só mais uma coisa	
	123		Assim:: tudo o que eles falaram	
	124		Eu:: concordo <u>totalmente</u>	
	125		com o que eles falaram.	
	126		Só que assim:: é::	
	127		além de eu como ouvinte	
	128		no futuro	
	129		tendo contato com os surdos	
	130		eu não vou ficar mais tão intimidada com eles	
	131		porque eu já vou estar mais a::costumada.	
	132	Mônica	Eu já sei que a LIBRAS	
	133		não é só concreto.	
	134		Porque às vezes a gente no curso de LIBRAS.	
	135		A gente acha que a LIBRAS só pode ser no concreto.	
	136		A gente já entende que a LIBRAS	
	137		ela tem <u>metáforas</u>	

	138		ela tem várias coisas	
	139		uma gramática própria,	
	140		todo o contexto dela.	
	141		É uma língua formada.	
	142		Outra também	
	143		que é outra forma de no futuro	
	144		a gente poder trabalhar com:: u::s alunos.	
	145		É mais uma estratégia que a gente pode estar fazendo com os alunos,	
	146		no futuro.	
22	147	Mediador	É:: Vocês falaram da importância da formação e	
	148		também o que contribuiu para formação, mas::	
	149		Como seria essa formação?	
	150		Qui:: é:: ponto específico ajuda ou contribui:: para sua formação?	
23	151	Ricardo	AJUDAR FORMAÇÃO DESENVOLVIMENTO.	<i>Ajuda na formação e no desenvolvimento.</i>
	152		EXEMPLO	<i>Por exemplo</i>
	153		EU PEDAGOGIA FORMAR FUTURO PENSO	<i>Eu vou me formar em Pedagogia então eu penso</i>
	154		QUAL OBJETIVO TRABALHAR TRADUÇÃO, COMO?	<i>Qual é o objetivo de trabalhar com a tradução? Como?</i>
	155		É ((soletrado)) PORQUE IMPORTANTE O VISUAL.	<i>É porque o visual é muito importante.</i>
	156		MUNDO OFERECER VÁRIAS INFORMAÇÕES	<i>O mundo oferece várias informações</i>
	157		PERCEBE, PERCEBE ASSIMILAR	<i>Ele percebe, absorve e assimila</i>
	158		DESENVOLVER COGNITIVO, CONSCIÊNCIA	<i>desenvolvendo o cognitivo e a sua consciência.</i>
	159		PORQUE LINGUAGEM PRÓPRIA DEL@	<i>Porque a linguagem é a dele.</i>
	160		OUVINTE ESCREVER	<i>Então, o ouvinte escreve</i>
	161		PRÓPRIO OUVINTE	<i>A escrita é própria do ouvinte</i>

	162		SURDO SINALIZAR	<i>O surdo sinaliza,</i>
	163		LIBRAS PRÓPRIO SURDO	<i>a LIBRAS é própria do surdo.</i>
	164		L-I-T-E-R-A-T-U-R-A MUITO IMPORTANTE	<i>Por isso que a Literatura é muito importante.</i>
	165		CONHECIMENTO DE MUNDO AMPLIAR	<i>Para ampliar o conhecimento de mundo.</i>
	166		MUNDO INTEIRO OFERECER INFORMAÇÃO	<i>Oferecendo informações do mundo inteiro.</i>
	167		CRESCER MINH@ OPINIÃO	<i>Um crescimento, na minha opinião.</i>
	168		EU PENSAR IMPORTANTE MINH@ FORMAÇÃO FUTURO	<i>Eu penso que é muito importante para minha formação no futuro.</i>
	169		EU PEDAGOGO SALA DE AULA <u>IMPORTANTE</u>	<i>Eu, como Pedagogo, em uma sala de aula é muito importante.</i>
	170		MINH@ OPINIÃO:: VERDADE	<i>Na minha opinião, na verdade</i>
	171		MAIORIA SURDOS NÃO CONHECER MÚSICA, POESIA [<i>a maioria dos surdos não conhecem o que é música, o que é poesia</i>
24	172	Aline	TAMBÉM ACHAR	<i>Eu também acho!</i>
25	173	Ricardo	NÃO PERCEBER SENTIR EMOÇÃO	<i>Não conhecem, não sentem a emoção</i>
	174		FICAR ZERO VAZIO [<i>Não conhecem, ficam sem saber</i>
26	175	Aline	EU PENSAR MAIORIA PESSOAS ACHAR SURDO CAPAZ NÃO]	<i>Eu penso que a maioria das pessoas acham que o surdo não é capaz.</i>
27	176	Ricardo	AGORA SURDO VER INTERESSAR	<i>Agora o surdo apresenta interesse</i>
	177		VEM PARTICIPAR CONHECER TRADUÇÃO POESIA	<i>Vem participar! Quer conhecer mais sobre poesia e tradução?</i>
	178		COMO? EXPLICAR ENTENDER	<i>Como é? Explica para o surdo, ele entende.</i>
	179		ENCONTRAR SENTIDO MUSICA POESIA	<i>E ai, encontra o sentido da música e da poesia.</i>
	180		PERCEBER SENTIR EMOÇÃO LIBRAS	<i>Ele é capaz de sentir e perceber as diferentes</i>

			DIFERENTES	<i>emoções em LIBRAS</i>
	181		CULTURA LINGUA SURDO PRÓPRIO ((ele faz referência espacial a um local onde no início do seu discurso ele delimitou para referir-se ao surdo e o outro ponto ao ouvinte. Assim, toda vez que faz referência a um ou outro o participante aponta para esse local no espaço))	<i>É a cultura e a língua própria do surdo</i>
	182		CULTURA LINGUA OUVINTE PRÓPRIO	<i>E é a cultura e a língua própria do ouvinte.</i>
	183		ACONTECER TROCAS	<i>Acontecendo muitas trocas</i>
	184		ACONTECER INTEGRAÇÃO	<i>Acontecendo muitas integrações entre as línguas</i>
28	185	Cristina	Contribuiu na::	
	186		Você:: é:: amplia a sua visão acerca do::	
	187		Assim...	
	188		Do que às vezes as escolas, tanto públicas como privadas também	
	189		elas olham pros surdos como:: assim:: limitados realmente por::	
	190		pela falta de audição.	
	191		Mas:: aqui na faculdade	
	192		ao ser inserido aqui,	
	193		até mesmo no Sarau.	
	194		Nós ↑ no contato direto com os surdos compreendemos	
	195		que o surdo tem capacidade de ir muito além	
	196		do que pode imaginar.	
	197		Porque tem surdos muito inteligentes,	
	198		Que às vezes, nós ouvintes pega um texto,	
	199		né Elisa ↑	
	200		e nem entende, nem	

			compreende a interpretação do texto.	
	201		E o surdo já rápido	
	202		tem o entendimento também do português.	
	203		Então assim, é uma troca realmente.	
	204		É uma troca e:: esse contato	
	205		faz com que você lá na frente	
	206		na sua formação::	
	207		Você possa olhar para seu aluno surdo e dizer,	
	208		Eu posso confiar nele,	
	209		Eu posso exigir mais dele.	
	210		Saber que ele é capaz de amanhã	
	211		ser um cidadão:: um bom cidadão.	
	212		Um bom profissional lá fora.	
	213		Poder competir com os outros profissionais,	
	214		Até mesmo com ouvintes.	
	215		É o professor:::	
	216		Como se fala?	
	217		Ter o compromisso com seu aluno, dentro da sala de aula.	
	218		Hoje em dia a gente já tem essa visão,	
	219		uma visão mais ampla acerca do aluno surdo...	
29	220	Mediadora	Beatriz não quer falar nada?	
30	221	Beatriz	Concordo com tudo que eles estão falando.	
31	222	Elisa	Essa contribuição também ↑ que você citou da formação	
	223		É:: algo assim <u>importantíssimo</u> por que.	
	224		Contribui na nossa própria <u>autonomia</u> .	
	225		A partir do momento que nós estamos desenvolvendo um projeto,	

	226		dentro da sala de aula.	
	227		Nós já lemos alguns livros que falam sobre Pedagogia,	
	228		sobre a formação::	
	229		Nós vemos que estamos realmente vivenciando isso dentro da sala de aula.	
	230		Ou seja, tá dando a oportunidade, a autonomia,	
	231		pro aluno desenvolver a sua criatividade, a sua criticidade.	
	232		Ou seja, nós não estamos só vivendo isso só no papel, lendo,	
	233		mas é na prática também.	
	234		E isso é de grande valor.	
	235		Porque a gente está vendo que nós estamos sendo <u>valorizados</u> , né	
	236		e lá no futuro::	
	237		nós vamos também lembrar daquilo que nós lemos,	
	238		praticamos dentro da sala de aula,	
	239		E que não vai ficar <u>simplesmente</u> só no livro.	
	240		Porque nós vamos por também em prática.	
	241		Porque também nós vivenciamos isso.	
	242		E esse é:: o reconhecimento.	
	243		Quando você vai lá simplesmente cantar uma música em LIBRAS,	
	244		ou fazer um teatro.	
	245		É você expor ali seu trabalho.	
	246		Que <u>realmente</u> o professor deu valor ao aluno.	
	247		É isso que eu acredito ser de grande importância.	
32	248	Beatriz	Valeu Paulo Freire	

			((risos e aplausos do grupo))	
33	249	Aline	CONCORDAR PLENAMENTE ((oralizou a palavra plenamente))	<i>Concordo plenamente</i>
34	250	Mediadora	Daqui só quem participou desde o primeiro foi Cris.	
	251		É:: QUANDO PROPOSTA CHEGAR SALA, QUE VOCÊS PENSAR?	<i>É, quando a proposta chegou à sala, o que vocês pensaram?</i>
	252		VOCÊS SENTIR ... BLOQUEIO	<i>Vocês sentiram algum bloqueio?</i>
	253		ACHAR NÃO CONSEGUIR.	<i>Acharam que não iriam conseguir?</i>
	254		COMO ISSO SALA LÍNGUA PORTUGUESA, SURDO, OUVINTE.	<i>Pensaram será isso? Uma sala de aula de Língua Portuguesa com surdos e ouvintes,</i>
	255		ESSA PROFESSORA É LOUCA VAI FAZER O QUE? ((risos))	<i>Essa professora deve ser louca. O que vai fazer?</i>
	256		COMO VOCÊS RECEBER PROPOSTA SARAU?	<i>Como vocês receberam a proposta do Sarau?</i>
35	257	Cristina	Tímida coitada Eu e a Ana [
36	258	Ricardo	VOCÊ ((apontando para Cristina)) VERGONHA]	<i>Você com vergonha</i>
37	259	Aline	DEPOIS ACOSTUMAR	<i>Mas depois acostumei</i>
38	260	Cristina	A:: princípio eu senti realmente::	
	261		eu como pessoa, me senti um pouquinho é::	
	262		presa né ↑	
	263		Não queria me envolver muito.	
	264		Até mesmo pela timidez também.	
	265		Eu preferia ter mil gramáticas no quadro, de português,	
	266		vários verbos ensinando e eu ter que copiar ↑	
	267		do que fazer o Sarau.	

	268		E também assim::	
	269		Havia pouco contato com os surdos,	
	270		porque até mesmo os ouvintes tinham pouco conhecimento da LIBRAS.	
	271		Então, tinha pouco contato.	
	272		Mas:: logo depois, a:: Daniele foi orientando, orientando.	
	273		E foi havendo uma integração maior com a turma,	
	274		E os ouvintes foi agregando conhecimentos da LIBRAS.	
	275		E os surdos foram agregado o conhecimento do Português.	
	276		E foi havendo assim:: uma integração,	
	277		um convívio em que todos participavam,	
	278		e que todos queriam participar.	
	279		Ninguém queria ficar de fora do projeto.	
	280		Todo mundo queria fazer o SARAU, era uma briga. ((risos))	
	281		“Dani, eu quero::”	
	282		Até os alunos das outras turmas queria participar.	
	283		Mas:: a princípio eu fiquei um pouquinho restrita ao trabalho sim.	
39	284	Mediadora	E os outros::	
40	285	Mônica	Eu posso responder ((risos))	
	286		<u>Verdadeiramente</u> quando começou a estória do Sarau,	
	287		foi uma coisa que eu pensei,	
	288		“Meu Deus, mais um trabalho para fazer, mais uma coisa para aprender,	

			meu Deus. Já tem o Douglas com um milhão de trabalhos, mais um” ((risos))	
	289		Mais ai depois [
41	290	Elisa	Ninguém esquece o Douglas]	
42	291	Mônica	É não tem como esquecer	
	292		Mas ai depois é:: conforme foi	
	293		a gente teve a oportunidade de estar tendo contato com os surdos,	
	294		tendo a oportunidade de aprender ter uma interação mesmo, uma troca.	
	295		Eu vi que não era só fazer uma poesia ali na frente,	
	296		todo mundo olhando.	
	297		Não era só isso, tinha um objetivo.	
	298		Tanto que o Sarau,	
	299		não foi só ler as poesias,	
	300		ou simplesmente pegar é::	
	301		tinha no fundo um objetivo.	
	302		Todo o conteúdo foi trabalhado,	
	303		pra gente ter o contexto de Português e conhecer a LIBRAS.	
	304		É:: tanto que no primeiro, no Sarau da Cecília,	
	305		eu esqueci tudo, fiz tudo errado,	
	306		mas:: foi:: bem <u>especial</u>	
	307		por que na preparação do outro,	
	308		eu já me senti bem mais a vontade.	
	309		É eu penso que no futuro::	
310	quando eu estiver em sala de aula,			
311	eu já não vou ter mais tanto.			

	312		Até mesmo para preparar as aulas,	
	313		vou lembrar com muito carinho desses tempos de Sarau Bilíngue.	
43	314	Elisa	Só falta Beatriz falar.	
44	315	Mediadora	Vamos Beatriz?	
45	316	Ricardo	TÁ VERGONHA, VAI FALAR DAR SU@ CONTRIBUIÇÃO	<i>Tá com vergonha? Vai fala, dá sua contribuição.</i>
46	317	Elisa	Eu não quero falar	
	318		Porque o que eu pensei foi muito feio.	
47	319	Mediadora	Por que? Vai fala.	
	320		O que você pensou que foi feio? ((risos))	
	321		Pode falar, pode falar. ((risos))	
48	322	Elisa	Quando veio aquele negócio.	
	323		Era uma briga danada né dentro da sala né.	
	324		Os surdos com os ouvintes não dava <u>certo</u> .	
	325		Era uma briga danada. Ai eu falei,	
	326		“Caraca esse negócio de Sarau com surdo e com ouvinte vai ser o Sarau da BC”. ((a aluna utilizou uma expressão informal e de certa forma pejorativa)) ((risos))	
	327		Ai o pessoal começou a rir, e eu falei,	
	328		“Vai ser uma porcaria, se dentro da sala a gente briga, imagine fazer uma peça, uma música. Vai ser uma confusão”.	
	329		“Ouvinte falando que surdo tá errado”,	
	330		“Surdo falando que ouvinte tá errado”.	

	331		Tinha uma aluna também que tava no meio	
	332		e tudo tinha que ser o que ela queria.	
	333		Ai eu falei “ai <u>Meu Deus do Céu</u> ”.	
	334		Mas aí:: no desenvolver do projeto,	
	335		a gente foi vendo, se relacionando,	
	336		e aprendendo a lidar com as diferenças,	
	337		a gente foi vendo que realmente era algo muito especial.	
	338		A gente começou a ter outra visão do que era o Sarau.	
	339		Mas a princípio,	
	340		Assim que ela falou o que era, eu falei “ <u>pronto isso não vai dar certo</u> ”.	
	341		Mas depois deu tudo certo.	
49	342	Mediadora	Mas foi engraçado mesmo ((risos))	
50	343	Elisa	Eu falei “Cris como é que vai ser esse negócio vai ser o Sarau da BC”.	
51	344	Cristina	E foi o que mais fez sucesso ↑	
	345		Foi sim, o da turma de vocês que fez sucesso ((fazendo referência a 3ª edição – 2012.1)) ((risos))	
52	346	Mediadora	Então:: aí você falou que participou né::	
	347		É::aí quando você participou	
	348		você viu que era diferente da ideia que você teve.	
	349		É o que mudou no seu pensamento, na sua visão?	
	350		Quando foi no próximo semestre que tinha::	

	351		Quer dizer, teve o 4º, você quis participar, com mais entusiasmo ou não?	
53	352	Elisa	Quis↑com mais entusiasmo↑	
	353		Porque assim:: a experiência foi boa,	
	354		Vi que realmente...	
	355		Aquilo que eu já tinha falado,	
	356		um projeto que ajudou a desenvolver,	
	357		a interagir, a ver de uma nova forma,	
	358		ter uma nova visão do que era o projeto.	
	359		E já tava todo mundo empolgado para o próximo.	
	360		E todo mundo queria fazer,	
	361		saber como ensaiava, o figurino.	
	362		Igual agora.	
	363		Já estamos pensando no figurino do Sarau que vai ser em julho .	
	364		Já quero saber o que eu vou usar, qual vai ser a roupa.	
	365		Então é assim::	
366	Hoje o Sarau pra gente tem um outro significado			
367	daquilo que foi a primeira ideia.			
54	368	Mediadora	Ou seja, que significado é esse? ((risos))	
55	369	Beatriz	O INES sem o <u>Sarau</u> não é nada . ((nesse momento os ouvintes disseram verdade e os surdos também concordaram sinalizando))	
56	370	Elisa	Acho que a marca do INES hoje é o Sarau .	

			((risos))	
	371		É quase que parte da identidade mesmo né	
57	372	Mediadora	Se Solange ouve isso::	
58	373	Beatriz	Ela já ouviu, porque a gente já conversou sobre isso com ela.	
59	374	Mediadora	É:: vocês falaram de interação:: que mais::	
	375		troca também, aprendizado::	
	376		Cada palavra significa o que pra vocês?	
	377		PALAVRA, I-N-T-E-R-A-Ç-Ã-O,	<i>Palavras: interação</i>
	378		APRENDIZAGEM	<i>aprendizagem</i>
	379		TROCA	<i>Trocas</i>
	380		DENTRO CONTEXTO SARAU BILÍNGUE	<i>Dentro do contexto do Sarau Bilíngue</i>
	381		QUAL SENTIDO TER	<i>Qual sentido tem?</i>
60	382	Ricardo	PRIMEIRO APRENDIZAGEM	<i>Primeiro aprendizagem</i>
	383		SEGUNDO TROCA	<i>Segundo troca</i>
	384		TERCEIRO INCLUSÃO E INTERAÇÃO	<i>Terceiro inclusão e interação</i>
	385		Hum:: BOM	<i>Hum, bom.</i>
	386		OUVINTE SURDO SEPARADO NÃO	<i>Ouvinte e surdo não pode ficar separado.</i>
	387		PRECISAR JUNTO GRUPO	<i>O grupo precisa estar junto.</i>
	388		EU SENTIR BOM	<i>Eu me sinto muito bem.</i>
	389		MARAVILHOSO TROCAR	<i>A troca é maravilhosa.</i>
	390		INTERAÇÃO GOSTAR	<i>A interação é muito gostosa.</i>
	391		EXEMPLO, TRABALHAR PRÁTICA	<i>Exemplo: no trabalho prático,</i>
	392		ASSIM, “VOCÊ ENTENDER”,	<i>é assim: você entendeu?</i>
	393		“NÃO NÃO ENTENDI”	<i>Não, não entendi!</i>
	394		INTERAÇÃO É TROCA	<i>Na interação há trocas,</i>
	395		TER APRENDER	<i>Há aprendizado,</i>
	396		TER CONTATO LÍNGUAS	<i>Tem o contato entre as línguas.</i>
	397		SURDO LER	<i>Quando o surdo lê,</i>

398	PERCEBER TEXTO ((ele usou o sinal de perceber, mas no contexto do seu discurso, a intenção era de dizer que o aluno extrai informações do texto))	<i>Ele extrai as informações do texto.</i>
399	NOSSA DIFÍCIL COMPLICADO	<i>Nossa!Difícil, muito complicado.</i>
400	AI VEM OUVINTE AJUDAR	<i>Ai, vem o ouvinte e ajuda,</i>
401	TENTAR EXPLICAR LIBRAS	<i>Tenta explicar o texto em LIBRAS,</i>
402	SURDO CONSEGUIR ENTENDER	<i>Dessa forma o surdo consegue entender,</i>
403	ACONTECER INTERAÇÃO, ((aponta no espaço o local que o enunciador como sendo o local da interação entre os grupos))*	<i>*Assim acontece a interação,</i>
404	TROCAR ENTRE ELES	<i>A troca entre eles.</i>
405	APRENDER TODOS CONSEGUIR DESENVOLVER	<i>Um aprendizado e todos conseguem se desenvolver.</i>
406	TODOS <u>CAPAZ</u>	<i>Todos são capazes.</i>
407	SARAU NOVO	<i>O Sarau é novo,</i>
408	ALGUNS <u>PRIMEIR@</u> EXPERIÊNCIA	<i>Para alguns é a primeira experiência.</i>
409	TODOS ANSIEDADE NERVOSO	<i>Todos ficam ansiosos e nervosos,</i>
410	DEPOIS ACOSTUMAR	<i>mas depois acostuma.</i>
411	MAS, PARA ALGUNS OUVINTE <u>PRIMEIR@</u> VEZ,	<i>Mas,para alguns ouvintes é a primeira vez,</i>
412	ATENÇÃO TUDO EL@	<i>Todas as atenções para eles,</i>
413	PREOCUPAÇÃO MUIT@, PENSAR LIBRAS CERTO ERRADO?	<i>Eles ficam muito preocupados e pensam será que vou fazer a sinalização certa, ou vou errar?</i>
414	IMPORTANTE TROCAR	<i>O importante é a troca,</i>
415	ARRISCAR USAR LIBRAS	<i>Arriscar. Usar a LIBRAS.</i>
416	DEPOIS DESENVOLVER	<i>Vai desenvolvendo aos poucos</i>

	417		PRIMEIR@, SEGUND@ MELHORAR	<i>Vem o primeiro, depois o segundo e vai melhorando.</i>
	418		FUTURO FICAR MUIT@ MELHOR.	<i>E assim no futuro ficará muito melhor.</i>
	419		TODOS CAPAZ DESENVOLVER, SEMPRE [<i>Todos são capazes de desenvolver sempre.</i>
61	420	Aline	VERDADE	
62	421	Beatriz	Quando fala da <u>interação</u> ::	
	422		também tá falando:: tipo assim::	
	423		Da↑ relação que vai ter com o outro aluno,	
	424		para conhecer como a pessoa é::	
	425		você passa conhecer ela melhor.	
	426		Aí:: quando você fala sobre <u>aprendizado</u>	
	427		vai aprender tanto <u>no seu Português</u>	
	428		quanto na Língua de Sinais <u>dela</u>	
	429		Troca:: você vai trocar [
63	430	Ricardo	CERTO, SIM TUDO	<i>Sim, tudo certo.</i>
	431		CULTURA TUDO	<i>É a cultura, é tudo.</i>
	432		VÁRIAS TROCAR	<i>São várias trocas.</i>
	433		FIGURA PROFESSOR	<i>Tem a figura do professor,</i>
	434		OUVINTE SURDO DIFERENTE CULTURA	<i>Tem a personalidade do surdo e do ouvinte e suas culturas,</i>
	435		INTERAÇÃO VÁRIAS...	<i>Várias interações</i>
	436		PROFESSOR ENSINAR NÓS ALUNO APRENDER	<i>O professor ensina e nós, alunos, aprendemos.</i>
	437		DEPOIS TRABALHAR GRUPO	<i>Depois trabalhamos em grupo.</i>
	438		INTERAÇÃO TROCAR TROCAR TROCAR	<i>Muitas interações e várias trocas.</i>
	439		LER LER ADAPTAR	<i>Muitas leituras, adaptações.</i>
	440		ALUNO COMPREENDER DESENVOLVER LIBRAS INTERAÇÃO	<i>O aluno compreende e desenvolve a LIBRAS nessa interação</i>
	441		TROCAS CONTRIBUIR	<i>As trocas sempre contribuindo</i>

			SEMPRE APRENDER]	<i>para o aprendizado.</i>
64	442	Cristina	A troca:: eu acredito que é você::	
	443		entender que você tá dependente do outro né	
	444		Que você nunca sabe::	
	445		É o melhor, eu sei eu sei::	
	446		Eu sei mais <u>LIBRAS</u> , eu sei mais <u>Português</u> não.	
	447		É você entender que você	
	448		depende sempre de ter essa troca com outro.	
	449		Sempre de aprender algo novo [
65	450	Ricardo	NOV@ SEMPRE VERDADE]	<i>Verdade, sempre aprende alguma coisa nova</i>
66	451	Cristina	E esse aprendizado né ↑	
	452		ele vai evoluindo da integração com o outro.	
	453		E essa integração só se dá,	
	454		só acontece, se os dois, o grupo, tiver aberto.	
	455		a:: aceitar a opinião do outro né ↑	
	456		Ou seja, isso que tem acontecido aqui no Sarau.	
	457		É:: quando a gente tá lendo,	
	458		o grupo tá lendo um texto,	
	459		tem a interpretação pra passar em LIBRAS.	
	460		Então, tem que chegar o grupo num acordo né ↑	
	461		Então, com.	
	462		Pra chegar num acordo,	
	463		É porque está havendo uma <u>interação</u> ::	
	464		com o grupo né, em discutir,	
	465		em ver realmente chegar <u>num objetivo incomum</u>	
466	e transferir aquele texto pra			

			LIBRAS ↓	
	467		Então:: se não houver <u>integração</u> ,	
	468		não tem LIBRAS ↑	
	469		Porque você precisa entender.	
	470		Interpretar um texto pra você passar em LIBRAS. [
67	471	Ricardo	CERTO, CERTO	<i>Certo, certo.</i>
	472		VERDADE CONCORD@R EL@	<i>Verdade. Concordo com ela.</i>
	473		PORQUE OUVINTE LER OUVIR	<i>Porque o ouvinte lê e ouve.</i>
	474		SURDO LER PORTUGUÊS DIFÍCIL	<i>O surdo lê o texto em português com muita dificuldade.</i>
	475		IGUAL LIBRAS DEFEITO	<i>Igual ao ouvinte quando sinaliza a LIBRAS errada.</i>
	476		SURDO LER PORTUGUÊS ERRADO	<i>O surdo lê o português com alguns erros.</i>
	477		ENTÃO SURDO OUVINTE IGUAL DIFICULDADE	<i>Então a dificuldade do surdo e do ouvinte são iguais.</i>
	478		DIFERENTE NÃO, TER IGUAL	<i>Não tem diferença é tudo igual.</i>
	479		NÃO TER DIFERENÇA	<i>Não tem diferença</i>
	480		MAS DEBATE VÁRI@S, VÁRI@S	<i>Mas são vários debates.</i>
	481		MAS CONSCIÊNCIA DIFERENTE	<i>Mas cada consciência é diferente.</i>
	482		CADA PESSOA ÚNIC@	<i>Cada pessoa é única.</i>
	483		SURDOS DIFERENTES	<i>Os surdos também são diferentes entre eles.</i>
	484		LER, DEPOIS PASSAR LIBRAS	<i>Eles leem depois, passam para LIBRAS.</i>
	485		VER FAZER OUTRO	<i>Vê o que os outros fizeram.</i>
	486		NÃO CONCORD@R	<i>Não concordam uns com os outros.</i>
	487		VÁRI@S OPINIÕES	<i>São várias opiniões.</i>
	488		IGUAL OUVINTE VOZ	<i>Igual ao ouvinte quando lê</i>
	489		OUTRO NÃO CONCORD@R	<i>O outro ouvinte não concorda,</i>

	490		“ISSO NÃO DESCULP@R”	“Isso não, desculpe-me”
	491		“SAIR LÁ”	“Sai pra lá”
	492		IGUAL, SENTIMENTO	<i>O sentimento é igual, igual.</i>
	493		VERDADE TEXTO LITERATURA ((usa uma expressão facial para indicar o termo <i>o que é</i> no início da frase))	<i>O que é real (verdadeiro) no texto literário</i>
	494		HISTÓRIA ORIGEM MUNDO TODO	<i>Sua história e origem no mundo inteiro.</i>
	495		REAL ((usa uma expressão facial para indicar o termo <i>o que é</i> no início da frase))	<i>O que é real?</i>
	496		IMPORTANTE CONHECER LITERATURA	<i>O importante é conhecer a literatura.</i>
	497		OUVINTE E O SURDO	<i>Tanto o ouvinte quanto o surdo.</i>
	498		PRECISA CONHECER	<i>Precisam conhecer.</i>
	499		TAMBÉM TER ESS@ UNIÃO	<i>Também é preciso essa união,</i>
	500		ESS@ TROCA INTERAÇÃO	<i>essa troca e interação,</i>
	501		MUITO IMPORTANTE	<i>É muito importante.</i>
	502		TODOS CAMINHAR JUNTOS	<i>Todos caminhando juntos.</i>
	503		ENTENDER	<i>Entendeu?</i>
68	504	Mônica	Concordo com o que Chocolate tá falando.	
	505		Na verdade:: eu acho que::	
	506		ajudou pra gente abandonar os nossos preconceitos.	
	507		Porque às vezes o ouvinte olha pro surdo,	
	508		e acha assim::“não, imagina” [
69	509	Beatriz	Surdo é capaz da fazer? <u>Impossível</u>] [

70	510	Crsitina	Música ↑]	
71	511	Mônica	Como ele vai pegar?	
	512		Como ele alcançar? [
72	513	Ricardo	VERDADE, VERDADE]	
73	514	Mônica	Como ele vai chegar a esse objetivo?	
	515		Será que ele vai conseguir?	
	516		E o surdo da mesma forma::	
	517		olha pro ouvinte	
	518		“Ah! Acho que o ouvinte também não vai conseguir fazer a LIBRAS do jeito certo”. [
74	519	Ricardo	VERDADE, FAL@ IGUAL, IGUAL]	<i>Verdade! Igual ao que eu falei.</i>
75	520	Mônica	“Porque o ouvinte não tem tanto empenho, não tem tanta força”,	
	521		Então, foi abandonar os preconceitos.	
	522		A gente teve que fazer o trabalho em equipe,	
	523		então, teve que falar com o outro,	
	524		um ouvir o outro.	
76	525	Beatriz	A gente viveu isso na nossa sala né ↑	
	526		Quem não sabia LIBRAS teve que aprender.	
77	527	Mediadora	Mônica falou uma coisa interessante,	
	528		Chocolate também.	
	529		Essa coisa da interação e de abandonar ↑ o preconceito né.	
	530		Aceitar a diferença e a troca.	
	531		Teve alguma <u>ideia</u> que vocês tinham é::	

	532		que desfez quando começou a participar do Projeto?	
78	533	Mônica	<u>Todas</u> as pessoas são capazes de <u>aprender</u> .	
79	534	Ricardo	CAPAZ APRENDER <u>TUDO</u> ?! []	<i>Todo mundo é capaz de aprender?</i>
	535		DEPENDER []	<i>Depende</i>
80	536	Aline	SIM CAPAZ SIM []	<i>Sim, são capazes sim</i>
81	537	Beatriz	É só ela querer aprender	
82	538	Ricardo	CAPAZ TODO MUNDO APRENDER?	<i>Todo mundo é capaz de aprender?</i>
	539		DEPENDER PESSOA	<i>Depende da pessoa</i>
	540		PESSO@ DIFERENT@	<i>As pessoas são diferentes</i>
	541		TODO MUNDO IGUAL?! []	<i>Todos são iguais?!</i>
83	542	Aline	DIFERENTE.	<i>Diferente</i>
	543		CADA PESSOA TER CAPAZ	<i>Cada pessoa tem sua capacidade</i>
84	544	Ricardo	((faz o gesto com as mãos dando o sentido de <i>espera</i>)) CADA PESSOA TER CAPACIDADE OK	<i>Espera, cada pessoa tem sua capacidade, ok</i>
	545		APRENDER RÁPIDO PODER	<i>Pode aprender rápido,</i>
	546		INTERESSE E CAPACIDADE PODER OK	<i>pode ter interesse e capacidade, ok.</i>
85	547	Mediadora	Por exemplo::	
	548		Vocês acreditavam que o surdo era capaz de dançar?	
86	549	Ricardo	[[SIM	
87	550	Aline	SIM EU ACREDITAR]]	<i>Sim eu acredito,</i>
	551		EU E CHOCOLATE DANÇ@	<i>Eu e chocolate dançamos</i>
88	552	Beatriz	Eu não <u>acreditava</u>	
	553		E o molejo que ele tem ((fazendo referência ao aluno Ricardo))	
89	554	Elisa	Uê, eu achava não tá ouvindo a música	

			[]	
90	555	Ricardo	POR QUE, POR QUE NÃO ((risos))	<i>Por que, por que não?</i>
91	556	Elisa	Como vai dançar perfeito?	
	557		<u>Mais</u> ai quando eu vi [
92	558	Beatriz	Acho que quando <u>todo</u> mundo viu...]	
93	559	Elisa	Uma experiência <u>muito</u> <u>boa</u> ↑	
94	560	Aline	IR BOATE DANÇAR MUITO	<i>Eu vou a boates e danço muito</i>
	561		EU SURD@ CAPAZ DANÇAR	<i>Sou surda e sou capaz de dançar.</i>
95	562	Ricardo	VERDADE	
	563		MAIOR OUVINTE NÃO- ACREDITAR SURDO PODER DANÇAR	<i>A maioria dos ouvintes não acreditam que o surdo pode dançar</i>
	564		COMO POSSÍVEL	<i>Como é possível?</i>
	565		COMO SURDO PODER DANÇAR	<i>Como o surdo pode dançar?</i>
	566		FICAR OLHAR ((fez uma expressão facial de dúvida)) OUVINTE?	<i>Ficam olhando e pensando é ouvinte?</i>
	567		NÃO - POSSÍVEL	<i>Não é possível</i>
	568		NÃO - SURDO	<i>Não é Surdo</i>
	569		MENTIRA, MENTIRA ((aponta no espaço para representar o pronome Ele)) OUVINTE	<i>Mentira, mentira ele é ouvinte</i>
	570		NÃO É SURDO	<i>Não é surdo!</i>
	571		EU NÃO ACREDITAR	<i>Eu não acredito.</i>
	572		SURDO DANÇAR COMO?	<i>Surdo dançar? Como?</i>
	573		EXPLICAR EXEMPLO PROPOSTA	<i>Eu vou explicar a proposta, exemplo:</i>
	574		PRIMEIR@ VIBRAÇÃO	<i>Primeiro- a vibração</i>
	575		SURDO PERCEBER	<i>O surdo percebe</i>
	576		SENTIR VIBRAÇÃO	<i>sente a vibração.</i>
	577		MINH@ FAMÍLIA OUVINTE	<i>Minha família é de ouvintes,</i>
	578		SER SURDO SÓ	<i>Sou o único surdo</i>
579	CRIANÇA ESTIMUL@ SONS VIBRAÇÃO	<i>Quando eu era criança tive estímulos sonoros através das</i>		

				<i>vibrações.</i>
	580		CONHECER COSTUM@	<i>Eu já conhecia, estou acostumado.</i>
	581		NATURAL DANÇAR	<i>Para mim, dançar é natural.</i>
	582		OUVINTE PERGUNTAR	<i>O ouvinte pergunta:</i>
	583		“MAIS COMO?”	<i>“Mas como pode?”</i>
	584		“NÃO PARECE SURDO”	<i>“Não parece surdo!”</i>
	585		OUVINTE FIC@ NERVOS@	<i>O ouvinte fica nervoso,</i>
	586		NÃO ACREDIT@R NASCER SURDO	<i>Não acreditam que eu nasci surdo.</i>
	587		NÃO SER DOENTE SER SURDO NORMAL	<i>Não sou doente, sou surdo, normal.</i>
	588		OUVINTE “PARABÉNS”	<i>Ouvinte diz: parabéns!</i>
	589		FALO EU CAPAZ!	<i>Eu digo: sou capaz!</i>
	590		OUVINTE TAMBÉM CAPAZ	<i>O ouvinte também é capaz,</i>
	591		IGUAL SURDO	<i>É igual ao surdo.</i>
	592		PODER COPIAR ((risos))	<i>Pode até copiar</i>
	593		EL@S FICAR PREOCUPAD@S	<i>Eles ficam preocupados.</i>
	594		EU NÃO !	<i>Eu não!</i>
	595		EU ADOR@R DANÇAR !	<i>Eu adoro dançar!</i>
	596		IGUAL LIBRAS	<i>Igual a LIBRAS</i>
	597		MOVIMENTO	<i>Tem movimento,</i>
	598		MÚSICA LIBRAS	<i>A música em LIBRAS também.</i>
	599		EL@S OLHAR DESCONFI@R	<i>Eles só olham desconfiados.</i>
	600		OUVINTE TAMBÉM DANÇAR OLH@R ((o aluno olhou de lado)) ((risos))	<i>O ouvinte também também dança olhando de lado.</i>
	601		PORQUE JÁ ACOSTUM@R	<i>Porque eu já acostumei.</i>
96	602	Aline	VERDADE	
97	603	Mediadora	E pra vocês surdos, o ouvinte surpreendeu vocês?	
98	604	Ricardo	[[VERDADE	
99	605	Aline	VERDADE]]	
100	606	Ricardo	PORQUE ...	<i>Porque ..</i>
	607		VERDADE	<i>Verdade.</i>

	608		JÁ ACONTEC@R	<i>Já aconteceu,</i>
	609		SURDO JUNTO@R TREIN@R TREIN@R	<i>Surdos juntos treinam, treinam.</i>
	610		ABR@R CORTINA APRESENT@R	<i>Abre a cortina para apresentar</i>
	611		OLH@R ESPANT@R AUDITÓRIO	<i>Olha com espanto para a platéia</i>
	612		QUANTOS?	
	613		OUVINTE PERCEB@R RITMO CERT@ ERRAD@ NADA	<i>O ouvinte percebe que o ritmo está certo, não há nada errado.</i>
	614		INTERPRETE FAL@R MICROFONE	<i>Interprete fala ao microfone:</i>
	615		“SÃO SURDOS”	<i>“São surdos”</i>
	616		TODOS OUVINTES NÃO ACREDITAR	<i>Todos os ouvintes não acreditam.</i>
	617		MENTIR MENTIR	<i>Mentira, mentira</i>
	618		COMO CONSEGUIR ?	<i>Como conseguiu?</i>
	619		IGUAL CADEIRANTE	<i>Igual ao cadeirante</i>
	620		COMO CONSEGUIR ?	<i>Como consegue?</i>
	621		IGUAL NÓS SURDOS ((apontando para ele e Aline))	<i>Igual a nós Surdos</i>
	622		COMO SURDOS CAPAZ MUITO	<i>Os surdos são capazes.</i>
	623		ALINE SABER DANÇAR EU NÃO – TER TRABALH@R	<i>Aline sabe dançar! Eu não tenho muito trabalho</i>
	624		DOIS CAPAZ	<i>Nós dois somos capazes.</i>
	625		UM AJUDAR OUTRO SEMPRE TROCAR	<i>Um ajuda o outro é sempre uma troca.</i>
101	626	Mediadora	Todo mundo falou de participar, organizar o Sarau, e no momento da apresentação? [
	627]	
102	628	Beatriz	Meu Deus do céu]	
103	629	Mediadora	O que significa apresentar o trabalho de um semestre,	
	630		para outras pessoas, de fora.	
	631		também do CAP lá do INES,	
	632		para escola de fora.	

	633		Exemplo, sábado na escola de Mesquita.	
	634		O que significa isso para cada um de vocês?	
104	635	Ricardo	EU? PASSADO SÁBADO MESQUITA	<i>Eu?No sábado passado em Mesquita?</i>
	636		ANTES PRIMA TUA ((fazendo referência à prima da Cristina))	<i>Antes sua prima,</i>
	637		ANTES AVISAR	<i>Antes avisou:</i>
	638		“VAI SÁBADO POR FAVOR SARAU”	<i>“Vai lá no sábado, por favor”</i>
	639		EU PERGUNT@R,	<i>Eu perguntei</i>
	640		QUE D-I-A ?	<i>Que dia?</i>
	641		RESPOND@R 1-1 MANHÃ	<i>Ela respondeu: dia 11 pela manhã</i>
	642		TÁ. PENS@R	<i>Tá. Pensei</i>
	643		PERGUNT@R, QUAL IDADE?	<i>Perguntei: Qual idade?</i>
	644		“CRIANÇA, JOVEM, ADULTO, QUALQUER”	<i>Ela respondeu: criança, jovem, adulto. Qualquer idade.</i>
	645		IR CASA	<i>Fui para casa.</i>
	646		PENS@R. DANÇ@R LÁ PRISCILA	<i>Pensei! Dançar lá junto com a Priscila?</i>
	647		PRISCILA – É:: É DANÇAR	<i>Priscila disse que era para dançar.</i>
	648		EU QUER ESCOLHER OUTRO FAZER LIBRAS MÚSICA	<i>Eu queria escolher outra música para fazer</i>
	649		OUTR@ BONIT@ LIBRAS	<i>Outra música também bonita para fazer em LIBRAS</i>
	650		EL@ MUDAR QUER DANÇAR	<i>Mas ela mudou, queria dançar.</i>
	651		FIC@R PENS@R	<i>Fiquei pensando.</i>
	652		É:: TÁ CERT@	<i>É, tá certo.</i>
	653		ESCOLA <u>N-U-N-C-A</u> VER SURDO DANÇ@R	<i>A escola nunca viu surdo dançando.</i>
	654		<u>N-U-N-C-A</u>	<i>nunca</i>
655	OUVINTE NÃO-ACREDIT@R	<i>Ouvinte não acredita</i>		
656	APROVEIT@R MOSTRAR	<i>Aproveitei para mostrar lá</i>		

			((aluno apontou um local no espaço onde havia marcado espacialmente a escola de mesquita))	
	657		QUANDO CHEG@R MUITA GENTE ((oralizou a palavra gente))	<i>Quando eu cheguei tinha muita gente</i>
	658		FIC@R ASSUST@R	<i>Eu fiquei assustado</i>
	659		EU PENS@R SER@ SÓ PESSOAL ESCOLA MAIOR FÁCIL	<i>Eu pensava que era só o pessoal da escola. Era mais fácil</i>
	660		MUITA GENTE	<i>Mas era muita gente</i>
	661		OLH@R FIC@R MUITO NERVOS@	<i>Olhei, fiquei muito nervoso.</i>
	662		PERGUNT@R PRISCILA	<i>Eu perguntei a Priscila:</i>
	663		“JÁ PREPAR@R MÚSICA”	<i>“já preparou a música?”</i>
	664		EL@ RESPONDER “JÁ, JÁ”	<i>Ela respondeu: “já, já”</i>
	665		EU RESPONDER “OK”	<i>Eu respondi: “ok”</i>
	666		EU TREIN@R NADA	<i>Eu treinei nada</i>
	667		HORA EU NORMAL	<i>Na hora fiquei normal,</i>
	668		EU PENS@R “SE EU ERRAR, COMO FAZER VOU?”	<i>Mas depois pensei: “e se eu errar, como eu vou fazer?”</i>
	669		DIRETOR@ SURPRES@	<i>A diretora ficou surpresa!</i>
	670		EU NORMAL	<i>Para mim é normal.</i>
	671		IR DANÇAR DIVERTIR	<i>Fui lá, dancei, me diverti</i>
	672		DEPOIS IR CASA	<i>Depois fui para casa,</i>
	673		CANSAD@ MAS FIC@R PENS@R APRESENT@R SEMPRE	<i>Cansado, mas fiquei pensando: “é sempre bom apresentar”</i>
	674		PRECIS@R OUTR@S SURDOS DANÇAR	<i>É preciso que outros surdos também dancem</i>
	675		MULHER SURD@	<i>Mulher surda,</i>
	676		PENS@R CASAL SURDO APRESENTAR CONTINUAR	<i>Eu penso que outros casais surdos deveriam continuar apresentando.</i>
105	677	Mediadora	E para vocês::?	
106	678	Cristina	Eu achei uma responsabilidade <u>grande</u> ((risos))	
	679		Porque assim::	

	680		a gente tem o conhecimento da LIBRAS	
	681		mas não é ↑ aquela LIBRAS	
	682		Assim ↑ tem o conhecimento básico né	
	683		e a gente treina,	
	684		fica treinando em casa,	
	685		no espelho fica treinando.	
	686		Mas ali ↑ tanta gente	
	687		que você vê assim,	
	688		a responsabilidade aumenta	
	689		e você acaba ficando <u>nervosa</u> no momento.	
	690		Eu só sei que teve um momento que eu tinha que fazer em LIBRAS,	
	691		mas aí eu peguei a panela, ((a aluna faz referência a música que apresentou em mesquita; era a música O pato, de Vinícius de Moraes)) ((risos))	
	692		Porque eu tava olhando era <u>muita gente</u> .	
	693		As crianças tavam assim::	
	694		te sugando, tava assim, quero aprender mais, me ensina mais [
107	695	Beatriz	Era algo diferente pra eles]	
108	696	Cristina	Algo novo, <u>diferente</u> .	
	697		Assim:: você fica com uma responsabilidade de fazer bem o seu trabalho,	
	698		o seu papel lá né ↑	
	699		De forma que eles possam adquirir,	
	700		hum:: de forma que você pode contribuir,	
	701		de forma que né ↑ para eles	
	702		que possa ter algum	

			significado.	
109	703	Beatriz	A gente fez <u>tão</u> bem,	
	704		que a gente vai voltar de novo né ↑ ((risos))	
110	705	Mediadora	Fala Mônica,	
	706		você ia falar alguma coisa?	
111	707	Mônica	É:: du ↑ na primeira vez do auditório.	
	708		Foi difícil::	
	709		cheguei lá ↑ e tudo mais,	
	710		ver o auditório,	
	711		ver as pessoas.	
	712		Mas na primeira vez,	
	713		tinha <u>dois surdos</u> do meu lado,	
	714		e que me apoiaram o semestre <u>inteiro</u> ,	
	715		tiveram paciência comigo.	
	716		Ai quando dava aquele nervoso.	
	717		Que também esqueci, também. ((risos))	
	718		Mas eu olhava para o lado,	
	719		tava os dois lá ↑	
	720		eles estavam me apoiando.	
	721		Mas, da segunda vez	
	722		que foi o Sarau que foi livre	
	723		eu tava sozinha,	
724	eu olhava assim para o lado,			
725	olhava para o telão,			
726	= olhava para o outro lado e falava “ <u>Meu Deus do céu</u> , deixa eu esquecer a letra não, não deixa eu esquecer os sinais, eu preciso fazer os sinais”.			
727	E antes eu tava até <u>muito</u> preocupada com a nota,			
728	eu lembro que na hora da apresentação,			
729	Eu esqueci foi tudo			

			((risos))	
	730		foi o que foi, se tirar zero tirou. ((risos))	
	731		Mas eu queria fazer a minha parte e fazer bem feito ,	
	732		e que as pessoas olhassem e vissem,	
	733		que foi um trabalho.	
	734		Que não foi uma coisa de só um dia,	
	735		e que foi trabalhoso até ali↑.	
112	736	Mediadora	Todos <u>perceberam</u> .	
113	737	Ricardo	PORQUE LIBRAS	<i>Porque em LIBRAS,</i>
	738		TREIN@R, TREIN@R, GRAV@R LIBRAS	<i>Eu treinava, treinava e memorizava em LIBRAS.</i>
	739		CHEG@R AUDITÓRIO LIBRAS IGUAL ROBÔ ((risos))	<i>Mas ao chegar no auditório, sinalizava igual a um robô,</i>
	740		NÃO – TER EXPRESSÃO	<i>Não tem expressão.</i>
	741		ESQUEC@R TUDO	<i>Esquece tudo.</i>
	742		NORMAL, ACOSTUM@R POUCO.	<i>É normal, vai acostumando aos poucos.</i>
	743		PRIMEIR@ DEPOIS DESENVOLVER	<i>É a primeira, vai desenvolvendo.</i>
	744		ACOSTUM@R SEMPRE LIBRAS TREIN@R	<i>É o costume, sempre treinando a LIBRAS.</i>
	745		NORMAL DESENVOLVER [<i>Normalmente irá se desenvolver.</i>
114	746	Beatriz	Nunca mais esqueço de tanto que treinei,	
	747		Tanto em LIBRAS, como a música.]	
115	748	Ricardo	EU TAMBÉM ((o aluno esticou os braços e começou a acenar para que todos olhassem para ele))	
	749		EU ACONTEC@R	<i>Comigo aconteceu assim,</i>
	750		EU L@R, GRAV@R, TREIN@R CERTO	<i>Eu li, gravei, treinei certo.</i>
	751		HORA AUDITÓRIO ((apontou para a direção do	<i>Na hora, lá no auditório, esqueci tudo, é normal.</i>

			prédio principal do INES onde fica localizado o auditório principal)) ESQUEC@R LIBRAS, NORMAL	
	752		PESSO@ NÃO-PERCEBER	<i>O pessoal não percebe.</i>
	753		ABR@R CORTINA VERGONHA	<i>Mas, quando abre a cortina, que vergonha.</i>
	754		LIBRAS ERRAD@ COMO?	<i>Como LIBRAS errada?</i>
	755		L@R, TREIN@R CERTO	<i>Li e treinei certo,</i>
	756		HORA DIFERENTE	<i>na hora ficou diferente</i>
	757		NÃO-SABER MUDAR TUDO CABEÇA NORMAL [<i>Não sei, muda tudo na minha cabeça. É normal</i>
116	758	Aline	PARECER PESSOA PERCEBER-NÃO]	<i>Até parece que as pessoas não percebem.</i>
117	759	Ricardo	PERCEBER-NÃO	<i>Não percebe.</i>
118	780	Aline	SIM - PERCEBER	<i>Percebe sim.</i>
119	781	Mediadora	Quando falaram que o Sarau:: não.	
			Que o INES sem o Sarau não é nada.	
			Essa frase representa o que?	
			Por que vocês falaram isso?	
120	782	Aline	DESCULP@R NÃO-ENTENDER	<i>Desculpe, não entendi.</i>
121	783	Mediadora	BEATRIZ FALAR INES SEM SARAU NÃO É N-A-D-A.	<i>Beatriz falou que INES sem Sarau não é nada,</i>
	784		ELISA E CRISTINA , GRUPO CONCORD@R	<i>E Elisa, Cristina e o grupo também concordaram.</i>
122	785	Ricardo	AH, ENTEND@R	<i>Ah, entendi.</i>
123	786	Cristina	Até esqueci o que ia falar.	
124	787	Beatriz	É que também tem a questão da <u>interação</u> ,	
	788		professor, aluno	
	789		ouvinte, surdo	
125	790	Cristina	O Sarau ele valoriza né a <u>língua de sinais</u> ,	
	791		valoriza o Surdo,	

	792		a <u>singularidade</u> do surdo.	
	793		Tem todo um:: trabalho <u>realmente pedagógico</u> né	
	794		não é uma coisa feita de qualquer forma.	
	795		Então, mais do que nunca,	
	796		realmente é o auge aí do INES,	
	797		realmente, porque:: [
126	798	Beatriz	Porque o INES não tem nada]	
127	799	Cristina	Por que o INES é o que?	
	800		É os Surdos né? [
128	801	Beatriz	É ↑ e questão de alguma coisa assim,	
	802		não tem nada.]	
129	803	Ricardo	VERDADE INES NÃO – TER PROPOSTA	<i>Verdade. O INES não tem esse tipo de proposta.</i>
130	804	Cristina	A educação do INES é voltada pra que?	
	805		Pros Surdos né ↑	
	806		Então, o Sarau pro INES chega ser <u>até mesmo um presente</u> ↑	
	807		Para que os Surdos possam desenvolver a <u>escrita</u> e a <u>leitura</u> ,	
	808		aprender a fazer o uso da <u>leitura</u> e da <u>escrita</u> ,	
	809		de uma forma significativa ,	
	810		de uma forma prazerosa ,	
	811		e não de uma forma <u>obrigatória</u> ,	
	812		que nem a escola na maioria das vezes faz.	
	813		Então, eu creio que é um <u>presente</u> para o INES,	
	814		que instituição possa apoiar	

			esse projeto	
	815		e que os Surdos possam ir né ↑	
	816		desenvolver a escrita e a leitura através desse projeto.	
131	817	Beatriz	E os <u>ouvintes</u> , a <u>língua de sinais</u>	
132	818	Elisa	Nesse, nessa frase,	
	819		“o INES sem o Sarau não é nada”,	
	820		Ela é forte né ↑	
	821		mais ↑ não é que não é nada.	
	822		É que ficou uma marca tão forte,	
	823		tão registrada do Sarau	
	824		que eu já to me sentindo <u>famosa</u> ((risos))	
	825		Falam assim:: “vamos apresentar na escola tal”,	
	826		“ Nossa , eu tenho que apresentar o Sarau ”	
	827		Já to até <u>famosa</u> .	
	828		Meu esposo pergunta assim:: “você ­ s ganham alguma coisa?”	
	829		Claro que a gente ganha.	
	830		Não é dinheiro não,	
	831		mas a gente ganha experiência.	
832	Todo mundo te vendo,			
833	aplaudindo.			
834	Já to me sentindo uma <u>Glória Pires</u> ((risos)) [
133	835	Ricardo	CONHECER G-L-Ó-R-I-A P-I-R-E-S	<i>Eu conheço a Glória Pires</i>
134	836	Aline	SENTIR ORGULHO	<i>Eu sinto muito orgulho</i>
135	837	Mediadora	Então vocês sentem orgulho?	
136	838	Elisa	Com certeza?	
137	839	Mediadora	Por que?	
138	840	Mônica	Deu um novo significado.	
	841		Não é só, porque.	

	842		Assim, nós temos,	
	843		<u>todos</u> os locais acadêmicos,	
	844		<u>todos</u> os locais que ensinam	
	845		precisam ter uma metodologia,	
	846		precisa ter toda uma coisa.	
	847		Parece que tirou uma chatice.	
	848		Eu vou fazer um bom trabalho por que?	
	849		Mas não precisa ser <u>chato</u> para alcançar o <u>objetivo</u> .	
139	850	Mediadora	Só tem orgulho?	
140	851	Beatriz	É também saber que você tá aprendendo uma coisa <u>diferente</u> ,	
	852		e no futuro você vai ser <u>útil</u> para você ...	
141	853	Cristina	O orgulho assim::	
	854		me sinto orgulhosa de participar,	
	855		por que assim::	
	856		você está inserida num projeto em que você,	
	857		acaba ti:: como se diz?	
	858		Você <u>constrói</u> também como <u>cidadão</u> ,	
	859		como pessoa também, nesse trabalho.	
	860		Então eu sinto orgulho por assim::	
	861		ter transformado algo em mim hoje.	
	862		Assim:: algo em <u>mim mudou</u> ((risos))	
	863		Eu tenho uma visão diferente.	
	864		O contato com os surdos é diferente.	
865	É ↑ até mesmo amadureci como profissional também.			
866	Acredito muito nisso como			

			<p>peessoa::</p>	
	867		Então é significativo em todas as ()	
	868		Tanto no nível pessoal, como profissional.	
	869		Tem contribuído muito para formação.	
142	870	Elisa	A gente fica muito responsável também né ↑	
	871		Esse último sábado,	
	872		eu não tinha preparado quase nada.	
	873		Ai quando foi na sexta-feira.	
	874		Que eu tive um evento na quinta né e na sexta também.	
	875		Ai quando foi na sexta-feira,	
	876		eu sai correndo pra comprar as coisas e falei	
	877		“ <u>gente tenho que fazer a fantasia</u> ”, fiz.	
	878		Quando vesti não dava,	
	879		tava apertado.	
	880		ai eu “ <u>ai meu Deus e agora</u> ”,	
	881		já tava tarde, queria dormir para descansar.	
	882		Ai comecei a fazer <u>tudo de novo</u> .	
	883		Fiz a fantasia do anjo, do pato.	
	884		Quando acabei as fantasias todas,	
	885		ela tava até na minha casa né ((fazendo referência a Cristina))	
	886		Falei, vamos ensaiar ((risos))	
	887		Ai Cris “ agora ” ?	
	888		Falei, “temos que ensaiar”.	
	889		Começamos a ensaiar, ensaiar, ensaiar.	
890	Então assim, isso dá também.			
891	Te mostra que você::			
892	tem responsabilidade e			

			precisa também fazer com que elas sejam cumpridas,	
	893		no momento certo, existe um momento para aquilo.	
	894		Então ajuda também para organizar o nosso tempo.	
	895		Como professor,	
	896		a gente vai ter que saber como se organizar né ↑	
	897		Pra todas as coisas.	
	898		Então, nos dá esse caminho.	
	899		Você aprende a ser responsável,	
	900		a se organizar,	
	901		o que vai fazer.	
	902		Então, assim::	
	903		nos dá base para muitas coisas pro futuro também.	
143	904	Ricardo	EU EXEMPLO	<i>Por exemplo, eu:</i>
	905		TODOS FALAR SARAU	<i>Todos falaram do sarau,</i>
	906		APRESENTAR, APRESENT@R	<i>de apresentar e das apresentações.</i>
	907		REAL FUTURO	<i>Mas na realidade, no futuro,</i>
	908		NÃO SABER SOCIEDADE S-I TEATRO OUVINTE	<i>A maioria da sociedade não conhece a LIBRAS</i>
	909		AQUI SALA TODOS SABER	<i>Aqui na sala todos sabem</i>
	910		PODER PENSAR PROPOSTA PREFEITURAS	<i>Podíamos pensar em uma proposta para as prefeituras</i>
	911		APRESENT@R PREFEITURAS DIVULG@R	<i>divulgar nas prefeituras.</i>
	912		DIVULG@R NÚMERO MAIOR PESSOAS	<i>Divulgar para o maior número de pessoas.</i>
	913		PODER FAZER PROPOSTA	<i>Poderia fazer uma proposta,</i>
	914		DIVULGAR TUDO PROJETO	<i>divulgar a todos esse projeto.</i>
	915		CARTAZ, TELEVISÃO INES	<i>Com cartazes, TV INES</i>
	916		OUVINTE MAIOR NÃO-	<i>A maioria dos ouvintes não</i>

			CONHECER CULTURA NOSSA	<i>conhecem nossa cultura.</i>
	917		PRECISAR DIVULGAR	<i>É preciso divulgar a LIBRAS</i>
	918		INTERESSE MAIOR	<i>Aumentar o interesse.</i>
	919		MEU OBJETIVO FUTURO TER PROPOSTA DIVULGAR	<i>O meu objetivo no futuro é divulgar esse proposta</i>
	920		TODOS TER INTERESSE	<i>Todos temos interesse</i>
	921		OUVINTE JÁ TER ORGULHO CULTURA.	<i>O ouvinte já tem orgulho de sua cultura,</i>
	922		SURDO?	<i>E o Surdo?</i>
	923		PRECISAR JUNTOS DIVULGAR	<i>Precisamos divulgar juntos.</i>
144	924	Aline	VERDADE FAMOSO VOCÊ PREFEITURA	<i>Verdade, você vai ficar famoso na prefeitura.</i>
145	925	Ricardo	EU NÃO.	<i>Eu não.</i>
	926		TODOS	<i>Todos nós</i>
146	927	Aline	DANIELE TAMBÉM.	<i>Daniele também.</i>
	928		ELA IDEIA.	<i>Ela idealizou,</i>
	929		TODOS FAMOSOS ((risos))	<i>Todos seremos famosos</i>
147	930	Ricardo	SIM. GRUPO	<i>Sim. É um grupo</i>
	931		TODOS JUNTOS DIVULGAR	<i>Todos unidos para divulgar,</i>
	932		DIVULGAR CULTURA NOSS@ IMPORTANTE	<i>Divulgar a nossa cultura é muito importante.</i>
	933		MAS PRECIS@R PROPOSTA	<i>Mais precisa de uma proposta.</i>
	934		PROJETO ENTREGAR LÁ GOVERNO	<i>Um projeto para entregar ao governo.</i>
	935		O-B-A EXPLICAR PROPOSTA IMPORTÂNCIA CURSO PEDAGOGIA.	<i>Oba! Uma proposta que explique a importância para o curso de Pedagogia.</i>
	936		DEPOIS AUTORIZAR	<i>Depois que autorizar,</i>
	937		DIVULGAR CARTAZES	<i>divulgar com cartazes</i>
	938		FAMOS@S TOD@S ((risos))	<i>Todos nós seremos famosos</i>
	939		TER LEV@R PROJETO	<i>Temos que encaminhar esse projeto.</i>
	940		EU JÁ LEI LER	<i>Eu já li a lei,</i>
	941		INES PRECISAR INCENTIV@R PROJETO	<i>O INES precisa incentivar esse projeto.</i>

148	942	Cristina	Esse negócio que ele falou,	
	943		Até mesmo de divulgar nas escolas	
	944		Foi isso que eu entendi?	
	945		Divulgação né do <u>Sarau</u> nas escolas,	
	946		É até ↑ um fato realmente importante também.	
	947		Por que:: A gente não sabe né,	
	948		Visão que um diretor,	
	949		um coordenador pedagógico,	
	950		tem dessa da língua.	
	951		Às vezes nem sabe,	
	952		que a LIBRAS é uma língua oficial,	
	953		que é lei no Brasil.	
	954		Tem muitos que não tem o conhecimento,	
	955		Não é culpa do professor,	
	956		mas vezes né falta o conhecimento	
	957		Então, seria até legal ↑	
	958		que ai ia ter outra visão,	
	959		quando fosse apresentado o Sarau nas escolas,	
	960		Eles iam ter outra visão da língua,	
	961		da LIBRAS, dos Surdos né.	
962	E a poder até mesmo usar,			
963	novas estratégias de ensino na sua própria escola também.			
964	Até mesmo quando a gente foi lá em Mesquita,			
965	né ↑ Elisa,			
966	a gente chegou um pouquinho cedo,			
967	fomos andando pelos corredores,			
968	ai viu o alfabeto em LIBRAS.			
			[

149	969	Beatriz	Banheiro]	
150	970	Cristina	Algumas palavras em LIBRAS.	
	971		Sinal de banheiro,	
	972		no banheiro de menina,	
	973		no banheiro de homem,	
	974		sinais que a escola está aprendendo junto com os professores,	
	975		os professores tão querendo aprender,	
	976		até mesmo porque ali <u>tem surdos</u> ,	
	977		que são aprendizes de uma segunda língua que é o Português.	
	978		Mas a língua deles,	
	979		a língua materna é a LIBRAS.	
	980		Então assim::	
	981		Creio eu, que ia modificar muita coisa,	
	982		Transformar muitas coisas nas escolas,	
983	O Sarau.			
151	984	Mediadora	Alguém que falar mais alguma coisa?	
152	985	Beatriz	Ah, eu quero fazer uma <u>pergunta</u> ((risos))	
153	986	Mediadora	Pro grupo, <u>pode</u> .	
154	987	Beatriz	Não, pra você.	
155	988	Mediadora	Não <u>posso responder</u> ((risos))	
156	989	Beatriz	Por que não ↓?	
157	990	Mediadora	Porque eu não posso <u>responder!</u> ((risos))	
	991		Vai lá, joga qual é a pergunta! ((risos))	
158	992	Beatriz	Agora, qual é o significado do Sarau, pra você? ...	
159	993	Mediadora	Do projeto?	

994	Eu não posso falar de mais não porque senão eu choro. ((risos))
995	É:: qual é o significado pra mim?
996	Alguém vai precisar interpretar pra eles,
997	Porque senão não vou dar conta de responder e sinalizar.
998	É:: primeiro, de ver que por causa de um <u>desentendimento</u> ,
999	que acontecia durante as aulas.
1000	Primeiro era minha angústia,
1001	de chegar num espaço,
1002	onde eu era professora de português,
1003	e ter que dar aula de português para <u>surdos e ouvintes</u> ,
1004	então esse era o <u>primeiro</u> impacto, né ↑
1005	pensava “de que forma eu vou trabalhar com esse grupo?” né ↑
1006	Porque são interesses completamente distintos né. ↑
1007	Um. Já tem o conhecimento da língua,
1008	acha que domina plenamente a língua.
1009	E o outro, com aquele::
1010	É:: histórico de uma educação totalmente massacrada,
1011	precarizada, coitado,
1012	discriminado,
1013	de que o português que ele produzia,
1014	era o português errado.

1015	Não era o português correto, né ↑
1016	Porque era comparada a sua escrita,
1017	com a do ouvinte.
1018	Então quando surgiu a proposta do Sarau.
1019	Que na verdade veio depois de um outro trabalho.
1020	Era justamente dessa coisa da integração,
1021	para que o aluno surdo,
1022	entendesse que para o ouvinte também era difícil,
1023	aquela aula né ↑
1024	Era difícil ele para e pensar determinadas coisas.
1025	E pro ouvinte entender,
1026	porque que era difícil pro surdo,
1027	compreender determinados textos em português.
1028	Então:: na verdade, o projeto surgiu,
1029	num momento de reflexão,
1030	para que a pessoa compreendesse,
1031	olha só, eu to num <u>espaço bilíngue</u>
1032	eu vou sair com um certificado de Pedagogo Bilíngue,
1033	e o que que eu faço enquanto,
1034	enquanto futuro pedagogo.
1035	Um profissional da educação,
1036	pra tornar o meu espaço bilíngue.
1037	E ai eu acha que isso tinha que partir do <u>professor</u> .
1038	Eu enquanto professora,
1039	Tinha que tentar ter esse

		contato com o surdo,	
	1040	Até pra que eu pudesse <u>incentivar</u> ,	
	1041	o <u>meu aluno ouvinte e o meu aluno surdo</u> .	
	1042	Então assim:: hoje o Sarau pra mim,	
	1043	Ele é muito mais do que uma <u>simples proposta de trabalho</u> .	
	1044	Quando eu brinco que é quase que um <u>projeto de vida</u> ((risos))	
	1045	É um filho que você vai vendo	
	1046	que durante <u>cada semestre</u>	
	1047	você vai agregando mais amigos,	
	1048	e ai uma coisa que era muito pequenininha,	
	1049	tomou uma proporção tão grande.	
	1050	No sábado vê-los lá,	
	1051	E:: ouvir a diretora falar assim::	
	1052	“nossa pela primeira vez os pais disseram que foi, assim, foi prazeroso estar aqui num sábado de manhã”	
	1053	Aquilo pra mim foi, assim:	
	1054	Eu ganhei o meu sábado,	
	1055	Ganhei, superei toda a dificuldade que eu tenho para desenvolver isso.	
	1056	E quem participou do primeiro que foi Cris,	
	1057	Ela sabe o quanto foi <u>difícil</u> né ↑	
	1058	O quanto a gente sofreu com a resistência,	
	1059	Quantos professores não <u>aceitaram</u> .	
	1060	O quanto o trabalho era mal	

		visto.	
	1061	Como se fosse um:: tapa buraco,	
	1062	Né, o professor tá enrolando.	
	1063	É:: pra não dá aula.	
	1064	Então assim::	
	1065	ouvir um aluno falar	
	1066	“nossa:: eu consegui enxergar o conteúdo da disciplina ali, né”	
	1067	É um aluno virá e falar assim ‘ah, mudei minha <u>prática</u> no trabalho”	
	1068	“Isso me transformou enquanto pessoa”	
	1069	Isso vale mais do que qualquer outra coisa.	
	1070	Porque você sabe que de <u>certa forma,</u>	
	1071	Você pode modificar alguma coisa,	
	1072	O pouquinho do tempo que você passou ali,	
	1073	Você conseguiu transformar o outro.	
	1074	Então a Ana chegou para mim no sábado,	
	1075	Com os olhos cheios de água e falou assim,	
	1076	“você plantou muitas sementes”	
	1077	Eu falei “ <u>eu espero que todas brotem</u> ”	
	1078	Porque às vezes a gente planta a semente,	
	1079	Enfim, mais não desabrocha.	
	1080	Fica só ali né ↑	
	1081	E aí quando você vê os alunos super envolvidos	
	1082	Quer dizer.	
	1083	Vocês disponibilizarem o sábado <u>de vocês</u>	

1084	para estarem lá
1085	De graça né ↑
1086	a única garantia que nós vamos ter é
1087	depois uma declaração que ela vai mandar.
1088	mais assim.
1089	Não valia nota para vocês né ↑
1090	é se despencar de longe
1091	Por exemplo Beatriz veio lá de Niterói
1092	Aline veio lá de Niterói né ↑
1093	De outros municípios
1094	Pra tá lá sábado de manhã
1095	Em um momento que você podia tá lá com sua família
1096	Fazendo suas coisas do trabalho
1097	Pra ta lá num ambiente totalmente estranho
1098	Pra nós
1099	mostrando um trabalho
1100	que é daqui de dentro.
1101	Que hoje tem uma repercussão
1102	que eu jamais imaginava
1103	E a minha intenção não era essa.
1104	Respondido? ((risos))
1105	Agradeço a participação de vocês.

APÊNDICE D



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

AUTORIZAÇÃO DE CESSÃO DE IMAGEM

Pelo presente instrumento, eu _____,
portador do CPF _____, autorizo a divulgação e o uso, na íntegra
ou em partes, da tradução em LIBRAS do poema / música, para fins acadêmicos. O trabalho
conta com a orientação da Prof^a. Dr^a. Tânia Saliés, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, e tem o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras dessa instituição.

Assinatura

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

ANEXO A

Convenção de Transcrição 1 (Apud Starosky, 2011)

Baseadas em estudos de Análise da Conversação (Atkinson e Heri, 1984), Gago (2002)

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
,	entonação de continuidade
-	parada súbita
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
<u>sublinhado</u>	ênfase
negrito	fala em voz alta ou muita ênfase
°palavra°	fala em voz baixa
: ou ::	alongamentos
[início de sobreposição de falas
]	final de sobreposição de falas
[]	colchete abrindo e fechando o ponto de sobreposição, com marcação de segmentos sobrepostos – sobreposições localizadas
[[colchetes duplos no início do turno simultâneo (quando dois falantes iniciam o mesmo turno juntos)
()	fala não compreendida
(palavra)	fala duvida
(())	comentário do analista, descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada
↑	Subida de entonação
↓	descida de entonação

Convenção de Transcrição 2 – LIBRAS (Felipe, 1997), com adaptações por Starosky, (2011).

As línguas de sinais têm características próprias e por isso vem sendo utilizado mais o vídeo para sua reprodução à distância. Existem sistemas de convenções para escrevê-las, mas como geralmente eles exigem um período de estudo para serem aprendidos, neste livro, estamos utilizando um "**Sistema de notação em palavras**".

Este sistema, que vem sendo adotado por pesquisadores de línguas de sinais em outros países e aqui no Brasil, tem este nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais.

Assim, a LIBRAS será representada a partir das seguintes convenções:

1. Os sinais da LIBRAS, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc;
2. Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO "não querer", MEIO-DIA, AINDA-NÃO, etc;
3. A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen. Exemplos:

J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;
4. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à LIBRAS por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico. Exemplos: *R-S* "reais", *A-C-H-O*, *QUM* "quem", *N-U-N-C-A*, etc;
5. Na LIBRAS não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ "amiga(s) e amigo(s)", FRI@ "fria(s) e frio(s)",

MUIT@ “muita(s) e muito(s)”, TOD@, “toda(s) e todo(s)”, EL@ “ela(s), ele(s)”, ME@ “minha(s) e meu(s)” etc;

6. Os traços não-manuais: expressões facial e corporal, que são feitos simultaneamente com um sinal, para simplificação serão mencionado entre parênteses.
7. Serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?!

ANEXO B

Configurações de mãos



Fonte: Grupo de Pesquisa da FENEB e Acessibilidade Brasil - www.acessobrasil.org.br

INES
Instituto Nacional de
Educação de Surdos

Ministério
da Educação

Secretaria de
Educação Especial



ANEXO C

Poema do Ponto

Ponto de exclamação,

Exaltação!

E de interrogação,

Confirmação?

Ponto-e-virgula;

Interrupção.

Põe dois pontos:

Sem conclusão...

Um ponto percentual

Me dá um desconto

No ponto de venda.

Pê-de-vê!

Ponto G!

Ponto de fusão.

Em ponto de ebulição!

Ponto de ônibus

Em ponto de bala!

Ponto Cardial

A ponta. Um ponto,

Um ponto a favor

Em contraponto.

Ponto crítico

Desaponta.

Ponto de apoio

Não desaponta!

Ponto facultativo

Marcou um ponto!

Quem conta um conto

Aumenta um ponto.

Ponto a ponto.

Ligue-os pontos!

Use um lápis,

Eu aponto.

Combina o ponto,

Ponto de encontro,

Meia-noite um ponto

No ponto de fuga

Entrega os pontos!

Levou três pontos!

Ponto morto,

Ponto-cruz, (credo em cruz!)

E ponto final.

"O Reino da Pontuação"

A Língua de sinais é como flor os
mãos pontos - e - virgulas identidade surda.

Proibições da libras não
como flores murchas são

Pessoas percebem liberdade precisa
refinamento não mais, livre a libras

Satisfação em sinalizar
como águas as mãos regar

As mãos que sinalizam enfim
carregando a identidade surda
como uma jardim.

G (Período 1: V - tarde.)

ANEXO D

NO REINO DA PONTUAÇÃO

No calmo reino da pontuação
repentino rebenta o confronto:

pobres pontos-e-vírgulas são
acossados por hífen e ponto.

Neste instante forma-se um bando,
pontos-e-vírgulas enfrentando

Só quem escapa (e quando não?)
são os pontos de interrogação.

Os pontos-e-vírgulas, que se queixam,
pelas chaves capturar se deixam.

Cada um deles é aprisionado,
um parêntese de cada lado.

O sinal de menos chegou – zás!
entre os vivos já não estão mais.

Interrogações pranteiam quando
os mortos veem, ao lar retornando.

Mas – al! – novas lutas surgirão:
fere a vírgula o travessão –

impiedoso lhe corta a cabeça
e assim faz com que ela faleça

e como os que morrem na guerra
sua cabeça tomba na terra.

Ao cemitério, quietos demais,
levam-se uns e outros sinais.

Alguns travessões vão em cortejo;
poucos, em pesaroso rastejo.

A exclamação põe-se a rezar,
dois pontos a ajuda de pronto.

As vírgulas, retornando ao lar,
marcham: traço, ponto, traço, ponto...

(Christian Morgenstern)

ANEXO E

Interlândia 1

Prisão de um assaltante de
ônibus.

Hoje pessoas dentro.
agitaram ~~na~~ polícia entram no
ônibus. Polícia resolver já com
que pega ~~com~~ bandido. ele é
perigo já preso

Interlândia 2

Escolheu:

1 - Prisão de um assaltante perigoso

Prisão da cadeia

Muitas vezes prisão das cadeias
acontecendo das informações na
televisão da televisão no formal
da globo no estado geral tem
que problemas prisão das cadeias
no rebelião estava acontecendo pior
ainda muitas vezes dos presos
então realmente tão difícil-
dade.

Interlândia 3

Prisão de um assaltante perigoso

Um assaltante foi um dos mais procurados. Assaltou vários bancos, roubos e é chefe de tráfico de drogas, vivia fugindo, mudando os vários lugares escondido. A polícia procurou ele, todos os lugares, conseguiu encontrar-lo e prendeu. ficou preso.