

# A mediação de uma intérprete educacional de Libras na inclusão de um aluno surdo do primeiro ano do ensino fundamental em aulas de inglês de uma escola municipal do Rio de Janeiro

The mediation of a Brazilian Sign Language educational interpreter in the inclusion of a first-year-elementary-school deaf student in English classes of a municipal school in Rio de Janeiro.

La mediación de un intérprete educativo de Libras en la inclusión de un estudiante sordo en el primer año de la escuela primaria en clases de inglés en una escuela municipal en Río de Janeiro



**Adriana Baptista de Souza**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: adribaptsouza@letras.ufrj.br



**Aline Nunes de Sousa**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: aline.fortaleza.ce@gmail.com



**Maria das Graças Dias Pereira**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: mgdpereira@terra.com.br

**Resumo:** Este estudo analisa a interação escolar de um surdo em uma aula de Inglês do primeiro ano do ensino fundamental, investigando como esse aluno, com a mediação da intérprete de Libras, coconstrói

conhecimentos na interação de sala de aula em contexto multilíngue (Português, Inglês e Libras). A abordagem teórico-metodológica é da Linguística Aplicada contemporânea no âmbito da Microetnografia de sala de aula e Sociolinguística Interacional. Os dados foram gerados mediante observações da rotina escolar. A análise indica que, na interação com a intérprete, o surdo, apesar de não coconstruir conhecimentos na/sobre a língua-alvo (o Inglês), coconstrói conhecimentos em/sobre a Libras.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar de surdos. Interação em sala de aula. Inglês. Libras. Coconstrução de conhecimentos.

**Abstract:** This study analyzes the school interaction of a deaf student in an English class in the first year of elementary school, investigating how this student, with the mediation of the Libras interpreter, co-builds knowledge in the classroom interacting in a multilingual context (Portuguese, English and Brazilian Sign Language - Libras). The theoretical-methodological approach is of contemporary Applied Linguistics within the scope of classroom Microethnography and Interactional Sociolinguistics. The data were generated through observations of the school routine. The analysis indicates that, when interacting with the interpreter, the deaf student, despite not co-building knowledge in/about the target language (English), co-builds knowledge in/about Libras.

**Keywords:** School inclusion of the Deaf. Classroom interaction. English. Brazilian Sign Language. Coconstruction of knowledge.

**Resumo:** Este estudio analiza la interacción escolar de una persona sorda en una clase de inglés en el primer año de la escuela primaria, investigando cómo este estudiante, con la mediación del intérprete de Libras, co-construye conocimiento en la interacción en el aula en un contexto multilingüe (portugués, inglés y Libras). El enfoque teórico-metodológico es de la lingüística aplicada contemporánea dentro del alcance de la microetnografía en el aula y la sociolingüística interactiva. Los datos se generaron a través de observaciones de la rutina escolar. El análisis indica que, en la interacción con el intérprete, los sordos, a pesar

de no acumular conocimientos en / sobre el idioma de destino (inglés),  
construyen conocimientos en / sobre Libras.

**Palabras clave:** Inclusión escolar de personas sordas. Interacción en el  
aula. Inglés. Libras Coconstrucción del conocimiento.

Submetido em 16 de julho de 2020.

Aceito em 23 de novembro de 2020.

Publicado em 30 de abril de 2021.

## Introdução

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida em 2002 pela Lei federal 10.436 como um “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria [...], oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). O tradutor/intérprete de Libras-Português (TILSP) exerce papel fundamental na escola, na medida em que é ele quem medeia as trocas linguísticas entre surdos e ouvintes, buscando garantir, assim, o entendimento entre os participantes.

A sua atuação vem sendo tematizada na medida em que desempenha múltiplos papéis. Kelman (2008) aponta, em seu estudo, onze atribuições do intérprete educacional em salas de aula inclusivas, que incluem desde atividades de ensino de língua de sinais para surdos e ouvintes, ao uso de comunicação multimodal, estímulo e interpretação da comunicação entre colegas surdos e ouvintes e participação no planejamento das aulas.

É importante destacarmos que a função do tradutor/intérprete de Libras na escola não é, a princípio, um trabalho de docência, já que ele não é o professor regente da sala, mas um tipo de mediador linguístico e interacional. De acordo com Santos (2013), o intérprete de Libras tem assumido, historicamente, funções para além do ato tradutório/interpretativo, sobretudo na escola, onde esse profissional adentra o campo pedagógico diante da “falta de preparação do professor” (p. 64).

A política de inclusão educacional é predominante no Brasil. No que tange ao público surdo, ela garante que todo aluno surdo tenha um intérprete educacional em sala de aula, cuja presença, por sua vez, visa a lhe garantir o direito de acesso aos conhecimentos escolares na sua língua de conforto, a Libras – cf. Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Assim, nas aulas de Inglês investigadas, no contexto do primeiro segmento do ensino fundamental (EFI) de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro, com um aluno

surdo incluído, percebe-se o contato de três línguas que circulam em sala de aula (Inglês, Português, Libras).

Nas aulas de Inglês do EFI das escolas municipais do Rio de Janeiro, é comum os professores de Inglês darem suas aulas em Português, apresentando, apenas em alguns momentos, itens lexicais em Inglês na modalidade oral para que os alunos ouvintes repitam, praticando a pronúncia. Nesse contexto, o intérprete, em geral, interpreta para a Libras tanto as instruções dadas em Português quanto os itens lexicais apresentados oralmente em Inglês.

O presente artigo tem, assim, por objetivo analisar a interação escolar de um aluno surdo do EFI em uma aula de inglês de uma escola municipal do Rio de Janeiro com mediação de uma intérprete educacional, considerando a seguinte pergunta de pesquisa: como o aluno surdo, com a mediação da intérprete de Libras, co-constrói conhecimentos na interação de sala de aula nesse contexto multilíngue com três línguas em contato (Português, Inglês e Libras)? Ao buscar responder tal questionamento, a pesquisa se posiciona teórica e metodologicamente na Linguística Aplicada contemporânea, no âmbito da Microetnografia de sala de aula e da Sociolinguística Interacional

A seguir, apresentamos uma breve revisão de literatura sobre os papéis de intérpretes educacionais, a fundamentação teórico-metodológica e a metodologia utilizada na condução da pesquisa, com estabelecimento do contexto focalizado e, enfim, a análise dos dados selecionados e discussão. Após, seguem as considerações finais.

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

Historicamente, os intérpretes iniciaram suas atividades na informalidade, interpretando apenas em espaços de convívio familiar, social ou religioso, mas, aos poucos, foram aumentando os

cursos de formação desse profissional e os incentivos legais, que fizeram aumentar o número de profissionais mais bem qualificados e contratações para o mercado de trabalho. Apesar de leis anteriores que mencionam o TILSP, a profissão só foi regulamentada de fato com a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 (BRASIL, 2010). Desde então, as oportunidades no mercado de trabalho têm aumentado muito e, ao mesmo tempo, os tradutores/intérpretes têm buscado, cada vez mais, sua qualificação e profissionalização, objetivando o reconhecimento da importância do seu papel na sociedade.

Atualmente, no espaço educacional inclusivo, a atuação de intérpretes é imprescindível na mediação linguística entre surdos e ouvintes, dada a proposta do MEC para a inclusão de alunos surdos em turmas regulares, com a presença de intérpretes de Libras como solução para o impasse em relação ao uso de diferentes línguas pelos participantes nesse contexto. A Língua Portuguesa, na modalidade oral e escrita, é utilizada pelo professor, por alunos ouvintes e pela intérprete educacional; a Língua Brasileira de Sinais, na modalidade espaço-visual, é utilizada pelos alunos surdos e intérprete (LEITE, 2005, p. 14).

Nesse sentido, vimos enfatizar a relevância da função do intérprete como mediador das relações em meio às diversidades linguísticas e culturais que se apresentam. O intérprete educacional não somente realiza a tradução do conteúdo, ele realiza a mediação da comunicação, o que envolve: a negociação das informações, dos conteúdos e algumas sugestões e adequações nas práticas pedagógicas em sala de aula (TAVEIRA, 2012, p.12).

No entanto, algumas crianças surdas, principalmente as do EFI (primeiro a quinto anos) chegam à escola sem o domínio da Libras, pois, muitas vezes, a família é ouvinte e desenvolve sua própria forma de comunicação gestual com a criança até que ela atinja a idade escolar. Nesse caso (em que o surdo não tem proficiência em Libras), o intérprete, muitas vezes, ensina Libras para o surdo durante as aulas em que ele, supostamente, deveria estar apenas interpretando.

No contexto cotidiano da educação inclusiva, a atuação do intérprete educacional vai além da interpretação. Como afirma Kelman (2008), o intérprete educacional acaba se envolvendo em outras atividades relativas ao trabalho pedagógico propriamente dito. Além disso, há inevitável envolvimento afetivo com os alunos, que também faz parte do fazer pedagógico, mas não comumente do ato de interpretar, o que leva alguns autores, como Martins (2013), a afirmarem que, em algum momento da sala de aula inclusiva, o intérprete educacional será “convocado” pelo aluno surdo a atuar na “posição-mestre”.

## A Linguística Aplicada Contemporânea

A presente pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, uma LA indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que dialoga com o campo das ciências sociais e das humanidades, assumindo uma natureza inter/transdisciplinar, e refletindo visões de mundo, ideologias e valores. Pensar em LA hoje

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

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

É, pois, sob a ótica dessa LA contemporânea, que se pretende problematizar práticas de ensino para que se tornem significativas

e contextualizadas no processo de ensino/aprendizagem de um aluno surdo, visando a contribuir como elemento importante para o desenvolvimento de um letramento expressivo.

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

## A interação e a Microetnografia de sala de aula

A perspectiva etnográfica permite ir tecendo interpretações enquanto consideramos o caráter ideológico, político, cultural e social das práticas linguísticas. Nas relações entre textos e contextos, entre as práticas e os sujeitos, vamos contemplando a diversidade e discutindo como a linguagem se localiza (LUCENA, 2015).

A microanálise etnográfica, interessada no micro, sem se desinteressar pelo macro, “leva em consideração não somente a comunicação ou a interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere” (MATTOS, 2001, n.p), a comunidade, a escola e, por fim, a sala de aula, no caso desta pesquisa.

Na perspectiva da cultura de sala de aula, cada evento situacional tem as suas próprias regras interacionais. A cultura de sala de aula tem padrões interacionais específicos, com regras específicas, e ações, que, em geral, estão atreladas a elas, determinando como se dá, ou como se espera que se dê, a fala-em-interação de sala de aula. Ela se (re)configura ao longo dos tempos, na medida em que acontecem também transformações a nível macro na sociedade, na discussão das relações de ensino e aprendizagem, nas políticas públicas de educação.

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

Dessa forma, gravamos em áudio e vídeo as aulas de Inglês na turma alvo, com transcrições da linguagem verbal (em Português, Inglês e Libras), segundo convenções da Análise da Conversa e de estudos sobre a Libras, e fizemos alguns *prints* de cenas das aulas para facilitar o entendimento do leitor acerca da linguagem não verbal que compõe o cenário interacional sob investigação.

Um desafio na análise do processo de interação com sujeitos surdos é a reflexão acerca das expressões corporais e faciais, por exemplo, e dos papéis que elas desempenham na interação (LEITE, 2008). O olhar pode indicar mais do que o foco de atenção, pode ser determinante na construção de significados. Quando o locutor olha, durante o seu momento de fala, para um interlocutor em especial, aquele dirige a este a sua fala, sinalizando, então, que ele será o próximo a falar na sequência de turnos. Para isso ocorrer, se faz necessário que o interlocutor esteja alinhado à atividade proposta. Por isso, suas expressões faciais, a direção do olhar, os movimentos do corpo e da cabeça podem indicar se o interlocutor está alinhado ou não, sua concordância ou discordância, rejeição ou aceitação.

A importância do caráter interativo das aulas se dá na medida em que se torna possível permitir ao aluno reestruturar os conhecimentos ou alterar desequilíbrios acerca da realidade nas interações colaborativas que ele estabelece com o grupo. Do ponto de vista interacionista, é a partir da interação social que o aluno, junto com o professor e seus pares, consegue transformar seu desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Nesse sentido, professor e aluno têm suas atuações pautadas pelos *feedbacks* recebidos nos processos de interação, os quais

permitem a ambos compreender as ações em curso, possibilitando alterar e projetar novas ações capazes de restabelecer a compreensão de conhecimentos.

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

A coconstrução (JACOBY; OCHS, 1995) abarca diversos processos interacionais, como a colaboração, a coordenação e a cooperação, sem que haja, necessariamente, acordo entre os participantes. Mesmo em uma situação interacional de desacordo, há coconstrução. Nesses processos interacionais, concepções de língua(gem), cultura e identidade são desenvolvidos e se misturam, entre os participantes, quando em contato uns com os outros, que, por sua vez, assimilam as perspectivas do outro na interação social.

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

Erickson & Schultz (1982) associam os conceitos de papel discursivo e de identidade social às estruturas de participação, demonstrando que essas não apenas variam de uma ocasião social para outra, mas, além disso, dentro de uma mesma ocasião. Em

termos comunicativos, um papel discursivo é o conjunto de direitos e obrigações, referentes às maneiras de agir e de receber a ação por um indivíduo, ocupando uma identidade social particular. Esses direitos e obrigações do indivíduo podem mudar de um momento para o outro, uma vez que a identidade social pode também sofrer modificações de um momento para o outro na interação face a face.

A análise das estruturas de participação em sala de aula permite observar o desempenho dos participantes, cada qual com seus papéis discursivos, assumidos dentro daquele contexto, e permite assim entender as diversas maneiras pelas quais eles participam como locutores e interlocutores. Há flexibilidade dos desenhos institucionais, principalmente no que tange à sala de aula contemporânea, na medida em que, em alguns momentos, existe uma inversão desses papéis – por exemplo, quem pergunta e quem responde. .

Nesse novo cenário, pode-se entender o encontro dos participantes como um conjunto de comportamentos verbais, não verbais e ritualísticos que compõem a análise de uma dada interação. Para entender as atividades de fala em sala de aula (LEVINSON, 1979), os conceitos de *enquadre* e *alinhamento* (PEREIRA, 2002) são fundamentais.

## A Sociolinguística Interacional

Em um encontro social situado, cabe ressaltar a importância do conceito de *enquadre* (Goffman, 1974), com entradas e saídas dos assuntos, marcados pelas pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 2002), com mudanças de entonações, ritmo e timbre de falas, que alteram a “capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar” (GOFFMAN, 2002, p. 110). Em um trabalho conjunto, os atores da interação esforçam-se para manter os enquadres ou alteram os enquadres (Goffman, 1974) de forma que novos assun-

tos cerquem esse empenho que, de modo constante, acontecem antes e depois de cada episódio. É, então, um processo contínuo com mudanças de alinhamentos e de papéis aparentemente fixos.

Os enquadramentos podem ser formados em diferentes profundidades, as diversas “lâminas” do quadro (Goffman, 1974). Os limites, em que a “realidade” toca o quadro, constituem as “estruturas primárias”, predicados culturais incluindo categorias complacentes pelas quais percebemos os “mundos reais” de objetos físicos, da ação e de eventos humanos, elementos da cultura. Ao enquadrarmos, “definimos uma situação”, organizando a experiência e a percepção do lugar do que acontece ao redor de nós.

Parte-se do princípio de que os participantes de uma interação necessitam entender o que está sendo montado e qual o sentido dado pelos falantes àquilo que dizem. O alinhamento, segundo Goffman (2002), diz respeito ao modo como os interactantes enquadram e negociam as relações interpessoais de um evento. Assim, quando ocorre uma mudança no alinhamento, pode haver também uma mudança no enquadre de um evento interacional. Uma alteração no enquadre, por sua vez, é uma alteração no quadro de eventos. As mudanças de alinhamentos e de enquadres são sinalizadas por pistas de contextualização (Gumperz, [1982] 2002).

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

## Metodologia de Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal inclusiva de educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) da rede municipal de

ensino do Rio de Janeiro. A turma investigada nesta pesquisa, de primeiro ano do EFI, tem um aluno surdo, que conta com acompanhamento diário, mas não integral, de um intérprete educacional.

Diariamente, entre 14h30 e 15h30, os alunos surdos recebem atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais e, lá, basicamente, têm aulas de Libras com a instrutora surda e aulas de Português como segunda língua com a professora da sala de recursos, que é ouvinte e tem algum conhecimento de Libras. Esse horário não é destinado exclusivamente aos alunos surdos, mas a todos os alunos incluídos da escola, com as mais variadas deficiências.

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

No que tange à orientação metodológica da pesquisa, ela é caracterizada como um estudo de caso e apresenta uma natureza qualitativo-interpretativista de caráter naturalístico, com suporte metodológico da microanálise etnográfica (ERICKSON, 1996).

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

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

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

Porém, a pesquisa etnográfica não pode se limitar às descrições; deve, além de descrever, levar em conta as perspectivas dos participantes na tentativa de reconstruir suas interações (GARCEZ, SCHULZ, 2015). Assim, no estudo de caso de cunho etnográfico, “o pesquisador tem [...] obrigação de apresentar as interpretações diferentes que diferentes grupos ou indivíduos têm sobre uma mesma situação” (ANDRÉ, 2016, p.55).

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

Dada a complexidade do caso analisado nesta pesquisa, a mesma se enquadra, mais especificamente, na microetnografia escolar (ERICKSON, 1992; GARCEZ, 2017), que possibilita a ampliação da análise, graças aos registros audiovisuais para posterior transcrição, reduzindo possíveis simplificações que poderiam existir na análise pura e simples dos registros manuais das observações de campo.

Dado que a presente pesquisa exige, necessariamente, a participação de pessoas, tornou-se imprescindível a satisfação dos critérios estabelecidos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016,

que trata de questões sobre a ética nas pesquisas que pretendem utilizar dados obtidos diretamente dos participantes. Assim sendo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), tendo sido aprovado, conforme Parecer 2017-63 anexado.

Após a aprovação do Comitê de Ética, foi feita a geração de dados, que ocorreu no ano de 2018. Nos primeiros meses, houve a ambientação da pesquisadora na escola, com observações da rotina escolar e das aulas de Inglês da turma-alvo, registradas em notas de campo. Após os meses de ambientação, foram feitos registros audiovisuais de aulas de Inglês na turma-alvo.

Vale ressaltar que, para viabilizar a análise dos dados, os mesmos foram transcritos mediante convenções da análise da conversa (LODER, JUNG, 2008) e de estudos sobre a Libras (FELIPE, 2009). Para a transcrição dos dados em Português e em Inglês, foi utilizado o Modelo Jefferson, com as tradicionais convenções de transcrição de dados orais da análise da conversa.

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

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

Fonte: LODER; JUNG (2008, p.168)

Além disso, foram utilizadas imagens das cenas de interação em alguns momentos das transcrições para fins de análise do comportamento não verbal (os olhares, os gestos e as expressões faciais) dos participantes na medida em que se mostravam rele-

vantes, o que contribui para a construção de sentidos acerca das perspectivas dos participantes em dado evento interacional.

A transcrição dos dados em Libras contou com o auxílio do “Sistema de notação em palavras” conforme apresentado em Felipe (2009, pp. 24-27), que, por sua vez, baseia-se em Ferreira-Brito (1995).

QUADRO 2 – Resumo das convenções de Felipe (2009)

ITEM	CONVENÇÃO DA TRANSCRIÇÃO
Sinais	São representados por palavras da Língua Portuguesa escritas em letras maiúsculas. Por exemplo, o sinal de <i>casa</i> é transcrito da seguinte forma: CASA.
Datilologia	Será indicada pela hifenização da palavra letra por letra. O nome próprio <i>Pedro</i> , por exemplo, seria assim representado: P-E-D-R-O.
Empréstimo por soletração	Se a soletração manual representar um sinal soletrado que incorporou um movimento próprio da Libras, este será indicado da mesma maneira que a datilologia, mas em itálico, como em <i>N-U-N-C-A</i> .
Sinais com glosa com duas palavras	Um sinal que, na sua tradução para o Português, seja equivalente a duas palavras nessa língua será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen, como em AINDA-NÃO, cuja expressão em Libras se dá através de apenas um sinal.
Sinais compostos	Um sinal formado por dois ou mais sinais, mas representando uma única entidade ou evento, é transcrito de forma que as palavras que representam cada um dos sinais sejam separadas por ^, como em CAVALO^LISTRA, que significa <i>zebra</i> .
Desinência de gênero	Como em Libras não há desinência de gênero, ela é representada por @ na transcrição, como em MUIT@, que pode significar <i> muito</i> ou <i> muita</i> , a depender do contexto em que estiver sendo utilizado.
Traços não manuais	Expressões corporais e faciais que são incorporadas aos sinais são expressos pelas palavras que representam esses traços, de forma sobrescrita, depois da palavra que representa o sinal, como acontece em ADMIRAR <sup>exclamativo</sup> e ANDAR <sup>rapidamente</sup> .
Verbos classificadores	Verbos que assumem diferentes configurações dependendo da concordância têm o seu classificador expresso de forma subscrita antes do verbo em si, como acontece com o verbo <i>mover</i> , que pode ser sinalizado de uma maneira se o classificador for pessoa, de outra maneira se for um veículo, ou de outra, se for um animal, sendo transcritos respectivamente da seguinte maneira: <i> pessoa</i> MOVER, <i> veículo</i> MOVER, <i> animal</i> MOVER.
Repetição de um sinal	A repetição de um sinal indicando pluralização é transcrita com um + sobrescrito após o sinal da palavra que está sendo pluralizada, como em PRÉDIO <sup>+</sup> , que significa <i>prédios</i> .
Um sinal em cada mão	Quando é necessário utilizar as duas mãos, faz-se a transcrição de um sinal seguida de “md” (mão direita) ou “me” (mão esquerda), dependendo da mão que realiza o sinal, como a transcrição da frase <i>muitas pessoas estão andando em direção a uma pessoa que está em pé</i> : <i> muit@-pessoa@ANDAR (md) pessoaEM-PE (me)</i> .

Fonte: Adaptado de SOUZA (2019, p.110-112)

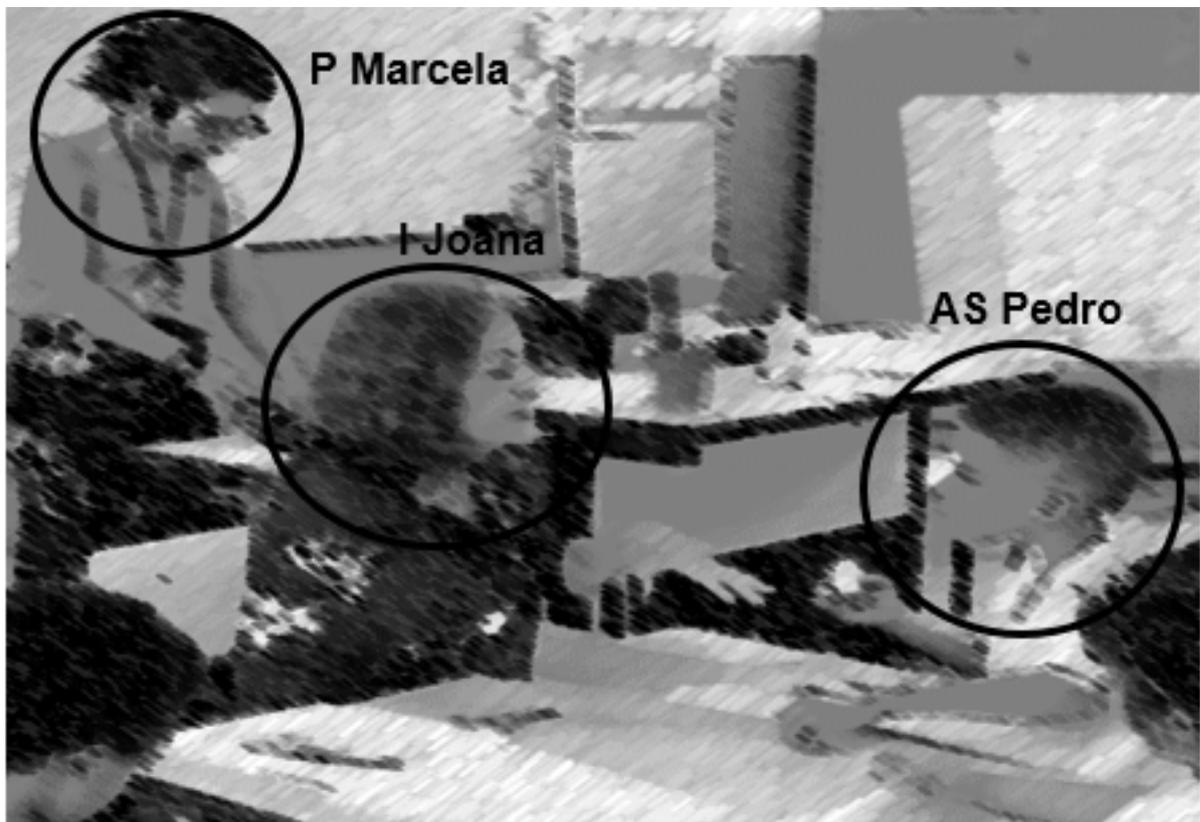
O sistema de notação em palavras, que foi utilizado nesta pesquisa, ainda apresenta lacunas, pois é inegável o desafio de se registrar por escrito uma língua de modalidade espaço-visual. Como, no contexto pesquisado, são poucas as ocorrências em Libras, e as que existem se resumem a itens lexicais isolados ou estruturas mais simples da língua, a proposta apresentada acima se mostrou suficientemente adequada para a transcrição dos dados em Libras.

Há momentos em que os participantes utilizam gestos na tentativa de sinalizarem em Libras. Nesses casos, os gestos são transcritos em caixa alta, como se fossem sinais da Libras, mas vêm acompanhados de um asterisco (cf. LEMOS, 2019) para indicar que não são sinais propriamente, mas uma tentativa de sinalização.

Assim, os procedimentos de análise dos dados se constituem interdisciplinarmente, na medida em que são articuladas convenções da análise da conversa e dos estudos sobre a Libras, e têm um caráter multimodal, na medida em que levam em conta elementos não linguísticos presentes na interação, trazidos à tona com o auxílio de *prints* de algumas das cenas gravadas.

Para fins de identificação dos participantes, considerando que os mesmos, por questões de ética, não podem ter suas identidades reveladas, são utilizados pseudônimos e outros critérios para a sua identificação: *P Marcela* para a professora de Inglês; *AS Pedro* para o aluno surdo; *AO* para se referir a um aluno ouvinte; *AO+* para vários alunos ouvintes em coro; *Turma* para a turma como um todo, abarcando todos os alunos; e *I Joana* para a intérprete educacional.

### Cenas de uma aula de inglês com aluno surdo e intérprete educacional



Fonte: SOUZA (2019), conforme convenções de LODER & JUNG (2008) e FELIPE (2009).

Na aula observada, há várias mesas com quatro lugares cada, espalhadas pela sala, de forma que somente os alunos sentados ao redor de uma mesa mantêm contato visual uns com os outros, criando, em um nível microssocial (SCHULZ, 2007), estruturas de participação específicas que favorecem determinadas interações em enquadres específicos (GOFFMAN, 2002), considerados no âmbito da Sociolinguística Interacional. Acontece que as crianças gostam de interagir umas com as outras o tempo inteiro e, não necessariamente, apenas com os colegas sentados à sua mesa. Elas não ficam presas àquelas estruturas pré-determinadas pela professora ao organizar o espaço da sala de aula.

Em uma mesa específica, bem perto da professora, estavam o aluno surdo, a intérprete educacional e mais dois alunos ouvintes. Os outros alunos ouvintes estavam espalhados nas outras mesas pela sala.

No início da aula, há livros empilhados na mesa da professora, que está à frente da sala de aula. Quando a professora pega os livros de Inglês para entregar aos alunos, uma parte deles está em frente à sua mesa e as demais espalhadas pela sala, enquanto a intérprete se posiciona alheia às interações, centrada no celular. Segundo notas de campo, Pedro, o aluno surdo, está sentado, somente observando a movimentação na sala, sem interagir com ninguém.

Ainda de acordo com as notas de campo da pesquisadora, na aula anterior, os alunos haviam trabalhado, em língua inglesa oral, vocabulário relacionado a *meios de transporte*. Assim, a aula analisada neste artigo apresenta uma revisão dos itens lexicais ensinados previamente.

A organização do espaço físico, nesta aula, um dos elementos da etnografia da sala de aula (ERICKSON, 1984), dificulta o contato visual de Pedro com a professora, que está posicionada à frente da turma, ao passo que Pedro encontra-se de outro lado, com a intérprete sentada à sua frente. Kendon (1973) destaca a importância da disposição espacial, pois diz respeito à forma como os indivíduos se organizam socialmente, além de ser imprescindível para podermos entender como os participantes coordenam a conversa.

De acordo com regras do discurso pedagógico, na ordem institucional, a professora teria maior mobilidade no espaço, enquanto os alunos deveriam permanecer em seus assentos durante as aulas, mas não é o que acontece em interações de sala de aula contemporâneas, como esta, e, sobretudo, na nova ordem interacional. A “nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea” (GARCEZ; LOPES, 2017) prevê que, apesar de ter um elemento que atue no papel de professor, os outros participantes também podem iniciar e controlar turnos, propor tópicos a serem discutidos, promovendo diversas estruturas de participação simultâneas, em que os papéis discursivos dos interactantes são mais flexíveis e podem se modificar no decorrer da interação.

Nessa configuração da interação na sala de aula, a intérprete atua ora na capacidade de mediadora das interações entre Pedro e os participantes ouvintes, ora como professora de Pedro, como podemos observar nos excertos abaixo.

**Excerto 1**  
**“ESS@ CARRO”**

<b>Turnos</b>	<b>Linhas</b>	<b>Interactantes</b>	<b>Transcrição - Linguagem em uso</b>
229	310	P Marcela	[olha só] sh::: .hh o primeiro que a gente [colou]
	311		
230	312	I Joana	[EI ((toca no braço de Pedro))]
231	313	P Marcela	[foi o ((gesticulando objeto carro para os AO))]
	314		
232	315	AO+	car:: carro
233	316	I Joana	[PRIMEIRO COLAR]
234	317	AS Pedro	[oh:::]
235	318	I Joana	[((apontando para a figura no livro))]
236	319	P Marcela	[carro] lembram?
237	320	I Joana	[CARRO]
238	321	AS Pedro	[((olhando para o livro))]
239	322	P Marcela	repetindo comigo se chama car
240	323	AO+	↑car::: ((repetem))
241	324	I Joana	EI, INGLÊS
242	325	AS Pedro	((olha para a Intérprete))
243	326	P Marcela	[ô comigo car:::]
244	327	I Joana	[ESCREVER]
245	328	AO+	↑car::: ((repetem))
246	329	AS Pedro	((olha para o livro))
247	330	P Marcela	então como que é carro?
248	331	I Joana	[ESS@ CARRO] ((apontando para o livro))
249	332	AS Pedro	[((olha para a intérprete))]
250	333	AO+	[↑car:::]
251	334	AS Pedro	oun:::
252	335	I Joana	((procura aonde está a figura no livro))
253	336	AS Pedro	eh:::((vira a página e mostra a figura do carro))
	337		
254	338	P Marcela	[>qual é o outro que vocês falaram?<]
255	339	I Joana	[CERTO+. OUTRO+ ESSE]

256	340	AO	[ô::nibus]
257	341	P Marcela	[o ônibus]
258	342	I Joana	[CARRO]
259	343	AS Pedro	eh:::(aponta para algo no livro))
260	344	I Joana	[NÃO ESPERAR]
261	345	P Marcela	[>e o ônibus a gente chama de<]
262	346	I Joana	[ESS@ ÔNIBUS]
263	347	AS Pedro	[((olha para a intérprete))]
264	348	AO	[bus]
265	349	P Marcela	[bus]
266	350	AS Pedro	[oh:::]
267	351	P Marcela	[ih ela lembrou]
268	352	AS Pedro	[oh::: ((apontando para o livro))]
269	353	I Joana	[ÔNIBUS++]
270	354	P Marcela	[então comigo repetindo ó]
271	355	AS Pedro	[((olhando e apontando para o livro))]
272	356	I Joana	[((cutuca o ombro de Pedro))]
273	357	P Marcela	[bus]
274	358	AO	[bus::: ((repetem))]
275	359	I Joana	[INGLÊS ((puxa o queixo))]
276	360	AS Pedro	[oh::: ((apontando para o livro; gesticulando o movimento de puxar o sinal dentro do ônibus))]
	361		
277	362	I Joana	[NÃO NÃO ESS@]
278	363	P Marcela	[volta pro seu lugar]
279	364	I Joana	[ÔNIBUS]

Fonte: SOUZA (2019), conforme convenções de LODER & JUNG (2008) e FELIPE (2009).

Na medida em que a professora, Marcela, faz uma Iniciação em Português [carro] lembram? (linha 319), com o nome do primeiro item, solicitando que os alunos respondam dizendo seu correspondente em Inglês, Joana busca o alinhamento com Pedro, sinalizando o referido item em Libras para ele [CARRO] (linha 320), mas Pedro não adere e a ignora [((olhando para o livro))] (linha 321).

A professora mantém o alinhamento com a turma no enquadre de pedir que eles repitam a palavra em Inglês para checar sua pronúncia: repetindo comigo se chama car (professora - linha 322); ↑car::: ((repetem)) (alunos ouvintes - linha 323). Marcela e alunos,

nesse enquadre, assim agem repetidamente: [ô comigo car::]; então como que é carro? (professora - linhas 326 e 330); ↑car:: ((repetem)); [↑car::] (alunos ouvintes - linhas 328 e 333)

Enquanto isso, a intérprete continua buscando o alinhamento de Pedro, que se alinha e desalinha com ela o tempo inteiro: El, INGLÊS (Joana - linha 324), ((olha para a Intérprete)) (Pedro - linha 325); [ESCREVER] (Joana - linha 327), ((olha para o livro)) (Pedro - linha 329); [ESS@ CARRO] ((apontando para o livro)) (Joana - linha 331), [((olha para a intérprete))] (Pedro - linha 332).

Sabendo que Pedro está em processo de aquisição da Libras e das necessidades do surdo de vivenciar experiências visuais na construção dos significados, a intérprete, ao invés de apenas interpretar o item proferido em língua inglesa para Libras, aponta (linha 331 acima) para o desenho do carro no livro do aluno e, assim, coconstrói com ele um conhecimento em Libras, ao passo que a professora o faz em Inglês com os alunos ouvintes.

O profissional pode encontrar diversos desafios em seu trabalho, principalmente quando o aluno não traz consigo o conhecimento da sua língua natural que é a Libras. Sendo assim, é preciso que ele juntamente com o professor regente discuta mecanismos para o desenvolvimento educacional deste aluno proporcionando sua inserção no espaço escolar como qualquer outra criança. (GUARINELLO *et al.*, 2008, p. 65)

Pedro mantém o alinhamento com a intérprete e ratifica o conhecimento coconstruído com a intérprete em Libras quando vira a página do seu livro e aponta para o desenho de outro carro: eh::((vira a página e mostra a figura do carro) (linhas 336 e 337).

A intérprete, nesse momento, vai atuar na capacidade de professora de Libras, assumindo um papel que lhe dá o poder de avaliar a aprendizagem. A intérprete sinaliza [CERTO+. OUTRO+ ESSE] (linha 339) para Pedro e aponta para outros carros no livro para ratificar aquele conhecimento construído.

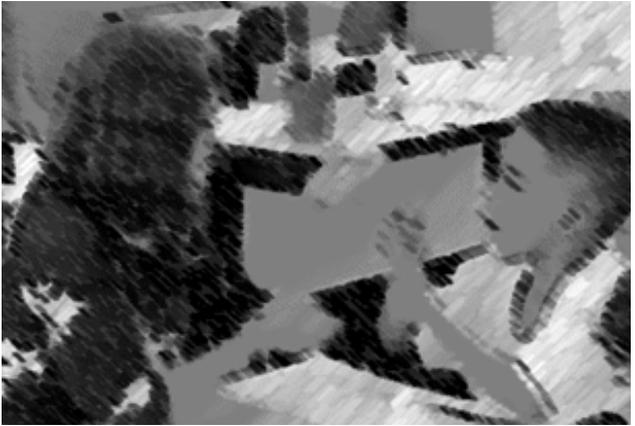
[...] a atuação [do intérprete educacional] neste espaço [escolar] é bastante diferente daquela de um intérprete em uma conferência, ou em uma consulta médica [...]. O espaço educacional tem características próprias que precisam ser respeitadas e não se trata de respeitar ou não o código de ética, mas de compreender os diferentes contextos e as necessidades que cada um deles impõe para a atuação do ILS. [...] Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2011, p.29-30).

Esse processo de coconstrução de conhecimentos em Inglês no alinhamento professora de Inglês - alunos ouvintes, ao mesmo tempo em que ocorre, entre alinhamentos e desalinhamentos, coconstrução de conhecimentos em Libras entre Pedro e a intérprete, se repete ao longo da aula enquanto a professora ensina aos alunos os nomes dos meios de transporte em Inglês.

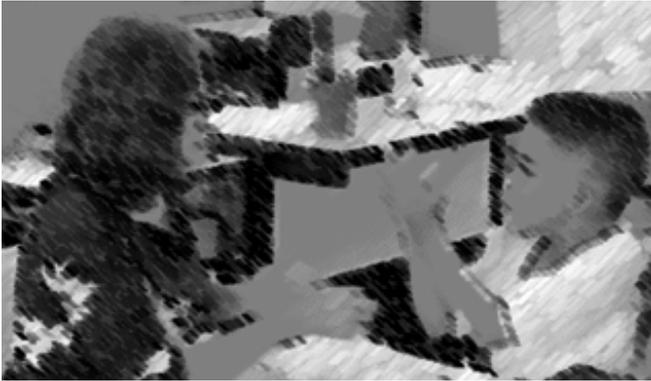
Na esteira dessa coconstrução de conhecimentos entre Pedro e a intérprete, o excerto 2 abaixo evidencia, assim como já analisado no excerto 1 acima, o alinhamento entre eles no enquadre “aula de Libras”, em uma estrutura de participação em que a intérprete assume o papel de professora de Libras, paralelamente ao enquadre “aula de Inglês”, em alinhamento entre a professora de Inglês e os alunos ouvintes, que revelam outra estrutura de participação.

É possível perceber que Pedro toma como referência de autoridade a intérprete e coconstrói com ela conhecimentos em Libras e sobre a Libras, envolvendo os itens ensinados em Inglês pela professora, que, em outro enquadre só interage com os alunos ouvintes, tendo deixado o aluno surdo por conta da intérprete educacional.

Excerto 2  
 [ÔNIBUS u u bu bu bu]

Tur- nos	Li- nhas	Interactantes	Transcrição - Linguagem em uso
537	697 698	I Joana	[>ESS@ CARRO AQUI< ((apontando para o desenho no livro))]
538	699 700	AS Pedro	[((olha a sinalização e para aonde ela aponta))]
539	701	P Marcela	[>todo mundo com o boat barco aí?<]
540	702	I Joana	[CARRO++ ((aponta para o desenho))]
541	703	AS Pedro	[((olha a sinalização e para o desenho))]
542	704 705	I Joana	VOCÊ ((solicitando que faça o sinal do desenho))
543	706 707	AS Pedro	CARRO oh::: ((faz em Libras e simula dirigindo o carro)) 
544	708	I Joana	[CARRO]
545	709	AS Pedro	[CARRO oh:::] 
546	710	I Joana	[CARRO] ((mostra outro desenho no livro))

547	711 712 713	AS Pedro	((olha para aonde a intérprete está apontando)) CARRO oh::: nãñã ((faz em Libras e simula dirigindo o carro))
548	714	I Joana	((aponta para o desenho)) [ÔNIBUS]
	715	AS Pedro	[ÔNIBUS uh:::] 
549	716	I Joana	[ÔNIBUS]
550	717	AS Pedro	[ÔNIBUS u u bu bu bu]
551	718	I Joana	[ONIBUS]
552	719	AS Pedro	[ONIBUS]
553	720	I Joana	[ONIBUS] 
554	721	AS Pedro	Uh::
555	722 723	I Joana	((aponta para uma figura no livro solicitando o sinal))

556	724	AS Pedro	((olha para a figura)) OK 
	725		AH ((se lembra)) u u u u NAVIO 
557	726	AO+	[[((VVS))]]
558	727	P Marcela	[é mais ainda não falei o outro]
559	728	I Joana	((apontando para outra figura no livro))
560	729	AS Pedro	((se concentra para lembrar o sinal))
	730		uuu u u ((abrindo os braços e simulando um avião, mas
	731		faz o sinal de avião, no entanto, com as duas mãos))
	732		
561	733	I Joana	AVIÃO ((corrige em Libras)) 

562	734	AS Pedro	uuu u u AVIAO
563	735	I Joana	AVIAO
564	736	AS Pedro	AVIAO ((fazendo o movimento de um avião até pou- sar))
	737		

Fonte: SOUZA (2019), conforme convenções de LODER & JUNG (2008) e FELIPE (2009).

Joana revisa os itens com Pedro, apontando para as figuras que colaram no livro e sinalizando para que ele repita: [CARRO++ ((aponta para o desenho))] (Joana - linha 702), ((olha a sinalização e para o desenho)) (Pedro - linha 703), VOCÊ ((solicitando que faça o sinal do desenho)) (Joana - linhas 704 e 705), CARRO oh:: ((faz em Libras e simula dirigindo o carro)) (Pedro - linhas 706 e 707); ((aponta para o desenho)) [ÔNIBUS] (Joana - linha 714), [ÔNIBUS uh::] (Pedro - linha 715), [ÔNIBUS] (Joana - linha 716), [ÔNIBUS u u bu bu bu] (Pedro - linha 717).

Em seguida ela aponta para as figuras do livro, solicitando que ele faça as sinalizações correspondentes: ((aponta para uma figura no livro solicitando o sinal)) (Joana - linhas 722 e 723), ((olha para a figura)) OK (Pedro - linha 724), AH ((se lembra)) u u u u NAVIO (Pedro - linha 725).

**Nesse momento Pedro e Joana estão totalmente alinhados e engajados em uma interação particular, alheios ao que acontece ao seu redor, como podemos observar nas imagens que acompanham as transcrições.**



Fonte: SOUZA (2019), conforme convenções de LODER & JUNG (2008) e FELIPE (2009).

Dando continuidade, Joana, na linha 728, ao invés de fazer o sinal e pedir que ele repita, solicita que ele faça o sinal de outro meio de transporte, em um alinhamento de verificação da aprendizagem: ((apontando para outra figura no livro)). Ainda nesse enquadre, ao perceber que Pedro não se lembrava do sinal de *avião* ((se concentra para lembrar o sinal))uuu u u ((abrindo os braços e simulando um avião, mas faz o sinal de avião, no entanto, com as duas mãos)) (linhas 729 a 732), Joana faz um reparo na linha 733: AVIÃO ((corrige em Libras)). Pedro adere ao alinhamento nessa estrutura de participação em que ele assume seu papel de aprendiz de Libras na sua relação com Joana, que, por sua vez, assume seu papel de professora de Libras naquele enquadre: uuu u u AVIAO (Pedro – linha 734), AVIAO (Joana – linha 735), AVIAO ((fazendo o movimento de um avião até pousar)) (Pedro – linhas 736 e 737).

No início desta aula houve muitos enquadres de conflito entre Pedro e a intérprete, na medida em que ela o forçava a olhar para ela, sinalizando de forma autoritária, e ele se recusava a olhar para ela, numa suposta reação contra a língua de sinais e/ou aquela interação particular. No decorrer da aula, no entanto, houve uma evolução da construção de conhecimentos por todos os participantes envolvidos. Pedro demonstra uma compreensão acerca das referências de poder e autoridade, representadas pelas figuras da professora e da intérprete, identificando o papel de cada uma no seu processo de aprendizagem. Marcela e Joana, por sua vez, parecem ter coconstruído, junto com Pedro, uma consciência acerca de seus papéis, na relação de uma com a outra, na medida em que as demandas de Pedro foram surgindo.

## Conclusão

Conforme dados apresentados e discutidos acima, um dos resultados da pesquisa de doutorado, que resultou neste artigo, foi a constatação de que, nas aulas de Inglês em que havia intérprete educacional de Libras-Português, o aluno surdo investigado, ao

invés de construir conhecimentos da/na língua inglesa durante as aulas de inglês, construía conhecimentos da/na Libras quando em interação com a intérprete educacional.

Percebeu-se, nesse contexto multilíngue das aulas de Inglês de uma turma que tinha um aluno surdo incluído, com a circulação de três línguas em contato (Português, Inglês e Libras), que o aluno surdo, apesar de não ter na escola as condições estruturais e interacionais necessárias para o aprendizado adequado da língua-alvo (Inglês) na modalidade escrita, como se esperava para um aluno surdo (cf. Decreto 5.626/2005), contava com as condições necessárias para o aprendizado da sua língua mais natural, a Libras, que ele ainda não dominava, por ser oriundo de uma família de ouvintes, tendo tido seu primeiro contato com a Libras no ano da pesquisa, quando ingressou no primeiro ano escolar.

Os dados mostram que, em interação com a intérprete educacional, apesar da grande resistência travada pelo aluno, houve coconstrução de conhecimentos em Libras e sobre a Libras. A falta de evidências acerca da coconstrução de conhecimentos em/sobre o Inglês pode ser resultante da abordagem metodológica utilizada, que é baseada na oralidade, não contemplando, portanto, as especificidades do aluno surdo – que deve ter acesso a línguas de modalidade oral-auditiva na escola por meio da escrita (cf. Decreto 5626/2005).

Esses resultados podem contribuir para reflexões acerca do processo de inclusão do aluno surdo e da necessidade de adequação metodológica no que tange ao ensino de línguas de modalidade oral-auditiva para surdos do primeiro segmento do ensino fundamental em contexto inclusivo, bem como dos papéis desempenhados pelo intérprete educacional nesse contexto, que, além de interpretar, acaba assumindo outras funções na sala de aula.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 21/04/2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21/04/2018.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LÍBRAS. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em: 21/04/2018.
- DENZIN, N. LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology Educational Quarterly**. Spring, v. 15, p. 51-66, 1984.
- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. *In*: M. D. LeCompte, W. L. Millroy; J. Preissle (Eds.). **The handbook of qualitative research in education**. New York: Academic, p. 201–225, 1992.
- ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. *In*: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. F. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge University Press, 1996.
- ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. **The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews**. New York: Academic Press, 1982.
- FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico: livro do estudante**. 9. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2009.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro: UFRJ, DLF, 1995.

GARCEZ, P. M. Microethnography in the Classroom. *In*: King K., Lai YJ., May S. (Eds). **Research Methods in Language and Education**. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.), Springer, Cham, 2017.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópio: Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 2, p. 211-224, maio/ago., 2012.

GARCEZ, P. M.; LOPES, M. F. R. Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n 56.1, p. 65-95, jan./abr. 2017.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**, São Paulo, 31-especial, p. 1-34, 2015.

GOFFMAN, E. **Frame analysis**. N.Y., Harper & Row, 1974.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. *In*: RIBEIRO, B.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Loyola, p. 13-20, 2002.

GUARINELLO, A. C. *et al.* O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, 2008.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. (org.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Ed. Loyola, p. 149-182, 2002.

JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: an introduction. **Research on language and social interaction**, Lawrence Erlbaum Associates Inc., v. 28, n. 3, p. 71-183, 1995.

KELMAN, C. A. O intérprete educacional: Quem é? O que faz? *In*: M. A. Almeida, E. G. Mendes, & M. C. P. I. Hayashi (Org.). **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. 1 ed., p. 71-79, 2008.

KENDON, A. The role of visible behaviour in the organization of social interaction. *In*: M. Von Cranach and I. Vine, editors. **Social Communication and Movement: Studies of Interaction and Expression in Man and Chimpanzee**. London: Academic Press, p. 29-74, 1973.

KLEIMAN, A. B. Introdução. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 18, p. 5-14, jul/dez, 1991.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Mediação: Porto Alegre, 2011.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Editora Arara Azul. 2005.

LEITE, T. A. **A segmentação da língua de sinais brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos**. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – USP, São Paulo, 2008.

LEMONS, G. S. **Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, escola e atividades profissionais**. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2019.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, São Paulo, 31-especial, p. 67-95, 2015.

MARTINS, V.R. O. **Posição-mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da

(Org.). **Por uma Linguística aplicada INdisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 13-44, 2006.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SANTOS, S. A. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010**. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – UFSC, Florianópolis, 2013.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2007. 00f. Dissertação (Mestrado em) – UFRGS –, Porto Alegre, 2007.

SOUZA, A. B. **Conflitos na coconstrução de conhecimentos por um aluno surdo do ensino fundamental I em interação nas aulas de inglês de uma escola municipal inclusiva do Rio de Janeiro**. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.

TAVEIRA, C. C. **Proposta de educação bilíngue voltada à surdez no município do Rio de Janeiro**. 2012. Disponível em: <http://ihainforma.wordpress.com>. Acesso em: 21 de mar. 2018.

PEREIRA, M. G. D. Introdução. **Palavra 8**, Rio de Janeiro, p.7-25, 2002.