



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO

CHARLLES GIOVANY FAQUETI

**ANÁLISE DO USO DE ESTRATÉGIAS DE TROCA DE TURNO  
POR ALUNOS DE LIBRAS L2**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

UFSC

View metadata in PDF

COBE



FLORIANÓPOLIS, 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA  
TRADUÇÃO

Charles Giovany Faqueti

**ANÁLISE DO USO DE ESTRATÉGIAS DE TROCA DE TURNO  
POR ALUNOS DE LIBRAS L2**

Dissertação submetido(a) ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução – PGET da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientador: Prof. Dr. Markus Johannes Weininger

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, por meio  
do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Faqueti, Charles Giovany

Análise do uso de estratégias de troca de turno por  
alunos de Libras L2 / Charles Giovany Faqueti ;  
orientador, Markus Johannes Weininger - Florianópolis, SC,  
2016.

127 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós  
Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Análise da conversação. 3.  
Estratégias de troca de turno. 4. Ensino de Libras L2. 5.  
Transcrição. I. , Markus Johannes Weininger. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Charles Giovany Faqueti

**ANÁLISE DO USO DE ESTRATÉGIAS DE TROCA DE TURNO  
POR ALUNOS DE LIBRAS L2**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “MESTRE”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Florianópolis, 29 de julho de 2016.

---

Prof<sup>ª</sup>. Andreia Guerini, Dr<sup>ª</sup>.  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Markus Johannes Weininger, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Deonísio Schmitt, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup>. Janine Soares de Oliveira, Dr<sup>ª</sup>.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Rodrigo Rosso Marques, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina



Este trabalho é dedicado à Deus, meus familiares e meus amigos.





## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela minha existência, pelas oportunidades e pela liberdade de escolha.

Aos meus pais, pelo carinho, compreensão, respeito e fé.

À minha esposa companheiríssima, pelo amor, pela paciência, pela compreensão, sua bronca até o bem, principalmente nos momentos em que estive ausente, assim te amo sempre acima de mim.

A minha filhota, princesinha que me encanta todos os dias. Por mais que tenha deixado meus cabelos em pé durante a elaboração desta dissertação, me proporcionou momentos de alegria e satisfação. Assim eu te amo.

Ao sogro, sogra, tia Dete, que apoio na conversa os momentos bons.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Markus, por me orientar com sabedoria, trabalho, pesquisa e dedicação, sua paciência, ajudou a dedicar e discutir a tema, trabalho e pesquisa. Agradeço muito.

À banca examinadora da qualificação e defesa de dissertação de mestrado, professor doutor Rodrigo Rosso Marques, professora doutora Aline Nunes de Souza, professora doutora Janine Soares de Oliveira, professor doutor Deonísio Schmitt, que contribuíram para melhorias na minha dissertação.

Aos ex-cursistas de Libras no IFC-Rio do Sul, que contribuíram, de forma central, com a coleta de dados.

Aos meus amigos surdos e ouvintes que contribuíram, de alguma forma, com a construção da pesquisa.

À interprete de Libras, Bianca, Irmã Luzia, por me apoio de revisão de Libras para português.

À minha irmã Larissa, pelo apoio, incentivar e revisão.

E, finalmente, à minha pessoa, pois, se cheguei até aqui foi porque acreditei em mim e persisti com fé na minha capacidade de evoluir.



“Alguns homens veem as coisas como são, e dizem ‘Por quê?’ Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo ‘Por que não?’”.

George Bernard Shaw



## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo investigar as trocas de turnos de alunos ouvintes adultos do curso de Libras como L2 do IFC (Rio do Sul), mais especificamente como são empregadas as estratégias de troca de turnos em conversas informais. Os alunos de Libras L2 estavam no nível básico-intermediário. À vista disso, analisaram-se as estratégias de troca de turnos empregadas em diálogos estabelecidos entre os alunos ouvintes e um aluno surdo da mesma turma com tema livre. Os diálogos foram filmados em vídeo e depois transcritos para a análise utilizando-se o software ELAN, onde criaram-se as trilhas de glosa de sinais, expressões fáticas afirmativas e negativas, perguntas diretas / expressões interrogativas, marcadores de trocas de turno, duração de turnos e trocas de tema. Foram também estabelecidos critérios para avaliação das estratégias e marcadores de troca de turnos utilizados durante as interações. Os resultados apontam diferenças relevantes no uso das estratégias de troca de turnos entre os sujeitos participantes da pesquisa. A partir dos resultados obtidos espera-se contribuir para as pesquisas do ensino e aprendizado de Libras, principalmente no âmbito da comunicação entre surdos e ouvintes.

**Palavras-chave:** Análise da conversação; Estratégias de troca de turno; Ensino de Libras L2; Transcrição.



## ABSTRACT

The present work investigated turn taking by adult L2 students at basic to intermediate level of Libras at IFC (Rio do Sul) more specifically turn-taking strategies in informal conversations on free subjects with a deaf student who participated in the same class. The dialogues were recorded on video and transcribed for analysis using ELAN software, which were created the tracks of signals glosses, affirmative and negative phatic expressions, direct questions / interrogative expressions, turn-switching makers, duration of turns and changes in subjects. We also established criteria for assessment of turn-switching markers used during interactions. Initial results show significant differences in use of communications strategies analysed. From the results obtained expect to contribute to the research of Libras teaching and learning, especially in communication between deaf and listeners.

**Keywords:** Conversation analysis, Turn-taking strategies; Teaching of Libras L2; Transcription.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exibição de Software ELAN. ....	72
Figura 2 - Exemplo de resultado obtido de glosa de sinais. ....	77
Figura 3 - Exemplo de resultado obtido de erro de sinais. ....	77
Figura 4 - Exemplo de resultado obtido de erros. ....	78
Figura 5 - Exemplo de resultado obtido de erros. ....	78
Figura 6 - Exemplo de resultado obtido de sinais com problema de morfologia. ....	79
Figura 7 - Exemplo de resultado obtido de sinais com problema de morfologia. ....	79
Figura 8 - Exemplo de resultado obtido de erro na gramática. ....	80
Figura 9 - Exemplo de resultado obtido de erro na gramática. ....	80
Figura 10 - Exemplo de resultado obtido de expressão afirmativa. ....	81
Figura 11 - Exemplo de resultado obtido de expressão negativa. ....	82
Figura 12 - Exemplo de resultado obtido de expressão interrogativa. ..	83
Figura 13 - Exemplo de resultado obtido de troca de turno. ....	84
Figura 14 - Exemplo de resultado obtido de duração de turno. ....	84
Figura 15 - Exemplo de resultado obtido de tema. ....	85
Figura 16 - Quadro de janela apresenta no Tradutor-Autor. ....	98



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidades de Glosas.....	88
Gráfico 2 - Quantidade total - expressões afirmativas fáticas. ....	92
Gráfico 3 - Quantidade total de expressões negativas fáticas .....	93
Gráfico 4 - Expressões interrogativas e perguntas diretas.....	95
Gráfico 5 - Marcador de troca de turnos - baixar as mãos. ....	99
Gráfico 6 - Temas por minutos obtidos na análise. ....	101
Gráfico 7 - Temas novos introduzidos por participante obtidos pela análise ELAN. ....	105



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Glosas de sinais obtidas pelo resultado ELAN. ....	87
Tabela 2 - Trocas de turnos obtidos pelo resultado ELAN. ....	89
Tabela 3 - Tempos de conversa obtidos pelo resultado ELAN. ....	90
Tabela 4 - Expressões afirmativas obtidas pelo resultado ELAN. ....	91
Tabela 5 - Expressões negativas obtidas pelo resultado ELAN. ....	93
Tabela 6 - Expressões interrogativas e perguntas diretas obtidas pela análise no ELAN. ....	94
Tabela 7 - Elevar o queixo obtidos pela análise no ELAN. ....	96
Tabela 8 - Direção no olhar obtidos pela análise no ELAN. ....	96
Tabela 9 - Baixar as mãos obtidas pelo resultado no ELAN. ....	98
Tabela 10 - Temas obtidas pelo resultado ELAN. ....	100
Tabela 11 - Maior tempo de temas (em min.) obtidas pelo resultado ELAN. ....	102
Tabela 12 - Menor tempo de temas (em min.) obtidas pelo resultado ELAN. ....	103
Tabela 13 – Temas novos introduzidos por pessoa obtidos pelo resultado ELAN. ....	104



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
ANVIL – *The Annotation Video Research Tool*  
ASL – *American Sign Language*  
CLAN – Computerized Language Analysis  
ELAN – EUDICO *Linguistic Annotator*  
ES – Espaço de sinalização  
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial  
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos  
IFC – Instituto Federal Catarinense  
L1 – Primeira Língua  
L2 – Segunda Língua  
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais  
LS – Língua de Sinais  
LSF – Língua de Sinais Francesa  
P1 – Participante surd@  
P2 – Participante ouvinte  
PSn – Participante surd@ “n”  
POn – Participante ouvinte “n”  
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
SAPS – Setor de Atendimento à Pessoa Surda  
TA – Tradutores-atores  
TILS – Tradutores e Intérpretes de Libras  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí  
WFD – World Federation of Deaf (Federação Mundial de Surdos)





## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>29</b>
1.1 Contextualização.....	29
1.2 Minha Trajetória Pessoal e Profissional.....	31
1.3 Projeto Pronatec.....	33
1.4 OBJETIVOS .....	34
<b>1.4.1 Objetivo Geral</b> .....	<b>34</b>
<b>1.4.2 Objetivos Específicos</b> .....	<b>35</b>
1.5 JUSTIFICATIVAS .....	35
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>37</b>
2.1 Ensino de Libras como L2 .....	38
2.2 Método de Ensino de Libras L2.....	42
<b>2.2.1 Métodos de Aprendizagem de Libras</b> .....	<b>44</b>
<b>2.2.2 Quais os problemas enfrentados pelo professor ao ensinar a Libras?</b> .....	<b>49</b>
<b>2.2.3 Ensino de estratégias de troca de turnos em Libras L2</b> .....	<b>50</b>
2.3 Análise do Discurso .....	51
2.4 Princípio de Cooperação e as Máximas Conversacionais .....	53
2.5 Análise da Conversação.....	56
2.6 Tomada ou troca de turno .....	58
2.7 Função Fática (Jakobson) .....	64
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>65</b>
3.1 Perfil dos alunos ouvintes e do aluno surdo participantes da pesquisa .....	67
<b>3.1.1 A escolha dos alunos ouvintes e do aluno surdo participantes da pesquisa</b> .....	<b>70</b>
3.2 Ferramenta de análise em ELAN .....	70
3.3 Trilhas de Análise usadas no ELAN .....	74
<b>3.3.1 Glosa de Sinais (diversidade lexical/léxico apropriado)</b> .....	<b>76</b>
<b>3.3.2 Erro de Sinais</b> .....	<b>77</b>
3.3.2.1 Sinal Incorreto .....	78

3.3.2.2 Sinal com Problema de Morfologia	78
3.3.2.3 Erro na Gramática	79
<b>3.3.3 Expressão Fática Afirmativa</b>	<b>81</b>
<b>3.3.4 Expressão Fática Negativa</b>	<b>82</b>
<b>3.3.5 Expressão Interrogativa e Pergunta Direta</b>	<b>82</b>
3.3.5.1 Perguntas de informação (só pergunta)	83
3.3.5.2 Perguntas de verificação de entendimento (pergunta se entendeu)	83
3.3.5.3 Pedido de repetir	83
<b>3.3.6 Troca de Turno</b>	<b>83</b>
<b>3.3.7 Duração de Turnos</b>	<b>84</b>
<b>3.3.8 Tema</b>	<b>85</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>87</b>
4.1 Análise das Glosas de Sinais	87
4.2 Análise de Trocas de turnos	88
4.3 Análise de Duração de Turno	90
4.4 Análise de Expressões Fáticas Afirmativas e Negativas	91
4.5 Análise de Perguntas Diretas e Expressões Interrogativas	94
4.6 Análise do Marcador de Troca de Turnos “Direção do Olhar” e “Elevar o Queixo”	95
4.7 Análise do Uso do Marcador de Troca de Turnos “Baixar as Mãos”	97
4.8 Análise da Progressão de Temas	99
4.9 Análise da Introdução de Temas Novos	103
4.10 Uso de Marcadores de Troca de Turnos em Cada Interação	105
<b>4.10.1 Interação 01</b>	<b>107</b>
<b>4.10.2 Interação 02</b>	<b>110</b>
<b>4.10.3 Interação 03</b>	<b>112</b>
<b>4.10.4 Interação 04</b>	<b>114</b>
<b>4.10.5 Interação 05</b>	<b>116</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b>	<b>119</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>121</b>





## INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa como se dá a troca de turnos em interações de alunos ouvintes de Libras como segunda língua com um aluno de Libras surdo.

Pela minha experiência, manter uma conversa livre com pessoas surdas não é fácil para alunos ouvintes de Libras, mesmo que já tenham alcançado um certo nível lexical e gramatical. Assim, as estratégias de troca de turnos e como os alunos ouvintes negociam essa troca de turnos com uma pessoa surdo entrou em foco.

A pergunta principal desta pesquisa é então: Como os alunos ouvintes usam estratégias de troca de turnos? A troca de turnos é definida com base em Marcuschi (2008) e Galembeck (1990 e 2010), a abordagem teórica é da análise de conversação e a metodologia se baseia na filmagem das conversas que são transcritas e analisadas com ajuda do software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Como ainda não há hipóteses formadas com base em outras publicações, o tipo dessa pesquisa é exploratório, avaliando ao mesmo tempo aspectos qualitativos e quantitativos do uso das estratégias de troca de turnos usadas pelos alunos ouvintes de Libras segunda língua.

O primeiro capítulo contextualiza a pesquisa e expõe objetivos geral e específicos e a justificativa para essa pesquisa. O segundo capítulo revisa publicações relevantes para o presente trabalho. No terceiro capítulo é detalhada a metodologia e o capítulo 4 mostra e analisa os dados coletados. O capítulo 5 fecha o trabalho.

### 1.1 Contextualização

A educação de surdos é algo que desperta o interesse da pesquisa, momento no qual atua-se com grupos de surdos, que frequentemente mostravam-se descontentes com o ensino em sala de aula, visto que suas condições “especiais” de aprendizagem não eram respeitadas.

A presença de um educador, instrutor ou professor surdo é recente nas escolas e faculdades, mas já tem sua atuação presente nas escolas, contemplada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dá as providências para a inserção deste profissional na educação de surdos, em reconhecimento às especificidades e necessidades para o atendimento das pessoas surdas.

Ao iniciar a participação nos seminários sobre surdos, conversou-se sobre cultura surda com os professores e instrutores de instituições de

surdos. A partir desses encontros foi possível perceber o valor da nossa própria língua. Antes nem percebíamos que era uma língua, que tinha valor, pois a ignorávamos.

Por causa da ausência do ensino de Língua de Sinais, ocorreram vários problemas, não havia informações sobre estudos de surdos, identidade surda ou as várias identidades, sequer, cultura surda ou movimentos dos surdos. Sobre este assunto, destaca-se que:

A identidade particular com a qual vou me preocupar é a identidade surda. Ao focalizar a representação da identidade surda em estudos culturais, tenho de me afastar do conceito de corpo danificado para chegar a uma representação da alteridade cultural que simplesmente vai indicar a identidade surda. Não consigo assumir a lógica de que as culturas onde nascemos e passamos a viver parte de nossas vidas se constitui na fonte da identidade cultural. (PERLIN, 1998, p. 53)

E quanto ao movimento, essa mesma autora nos diz que:

Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (PERLIN, 1998, p.71).

A Língua de Sinais é a oportunidade que as pessoas surdas têm para compartilhar suas experiências e seus sonhos, e também um espaço de reafirmação da luta pelo direito ao uso dessa língua, considerando suas realidades regionais.

A Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf - WFD), com sede na Finlândia, criada em 1951, resultou na conquista de um espaço político para as discussões e lutas das comunidades surdas.

Os movimentos sociais conquistaram reconhecimento da língua de sinais nos últimos 24 anos. No Brasil, foram encaminhados os projetos-lei em diferentes instâncias governamentais e a formação de instrutores de língua de sinais em vários estados brasileiros. Esse movimento gerou uma série de iniciativas culminando na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a língua de sinais como a segunda língua oficial deste país, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

## 1.2 Minha Trajetória Pessoal e Profissional

Após meu nascimento, com quatro meses, tive meningite e fiquei totalmente surdo, ou seja, surdez profunda.

Para entender melhor o contexto dessa pesquisa que é o ponto atual da minha experiência profissional, preciso esclarecer alguns fatos sobre o meu percurso profissional que está intimamente ligado à minha experiência vivencial como pessoa surda. Após meu nascimento, com quatro meses, tive meningite e fiquei totalmente surdo, ou seja, surdez profunda.

Então, me mudei para Curitiba - Paraná, entrei numa escola especial para Surdos com quatro anos de idade, onde passei a conhecer a experiência visual e fiz terapia vocal. Naquela época não era permitido utilizar a Língua de Sinais (LS), por isso nos escondíamos no banheiro para bater papo em língua de sinais caseira. Não aprender a LS me fez muita falta, porém, continuava desenvolvendo e aprendendo somente a língua ORAL<sup>1</sup>.

Posteriormente, retornei para minha cidade natal situada em Camboriú – Santa Catarina, continuava igual, não me reconhecia como pessoa surda, me comunicava somente com a língua oral e quando eu encontrava outros surdos conversava com um tipo de língua de sinais caseira e um dialeto diferente.

Então procurei informações e perguntei à minha mãe “como os surdos conversavam com as mãos”, ela me respondeu que era Linguagem de Sinais, entretanto, pouco se conhecia a respeito da Cultura e Comunidade Surda. Minha mãe foi professora, com formação em

---

1 ORAL define no dicionário: 1. Relativo à boca. = BUCAL; 2. Que não é escrito; que se faz de viva voz. = VERBAL, VOCAL; 3. [Fonética] Que se articula na cavidade bucal, sem intervenção das fossas nasais, por oposição a nasal. "oral", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, disponível <<http://www.priberam.pt/dlpo/oral>>, consultado em 25 ago. 2016.

Então o ORAL, além de descrever a interação face-a-face, pode ser definição do ORALISMO, assim, a autora Goldfeld explica o que é oralismo: O Oralismo ou a filosofia oralista pretende integrar o surdo na comunidade de ouvintes, trabalhando para desenvolver a língua oral (Português, no caso do Brasil). No Oralismo a linguagem se refere especificamente à língua oral, devendo ser a única forma de comunicação de surdos. Nesta filosofia surdez é deficiência e precisa ser minimizada, utilizando para isto a estimulação auditiva, para o aprendizado da Língua Portuguesa. “O Oralismo pretende fazer uma reabilitação do surdo, no entendimento de que o normal é não surdez”. (GOLDFELD, 1997, p.31).

Pedagogia, trabalhou na educação primária e conheceu na Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) o que era a Linguagem de Sinais, não se dizia Libras. Quando eu era adolescente não quis aprender essa tal linguagem com a minha mãe. Porém, posteriormente, comecei a aprender a LS com os próprios surdos, pois queria me comunicar com eles.

Na faculdade, ingressei no curso de Ciência da Computação da UNIVALI e tinha muita dificuldade para compreender o que o professor explicava e também o conteúdo que passava em sala de aula. Não conseguia realizar a leitura labial e tive muita dificuldade de compreender, mas era meu sonho conhecer e aprimorar meu conhecimento na área da informática e tecnologia.

Com aproximadamente dezenove anos, passei novamente a aprender Língua de Sinais e com muito esforço, ampliei meu vocabulário. Tinha coragem e perguntava como era o alfabeto manual, assim fui soletrado e aprendendo os sinais, melhorei bastante, mas, faltava aprender as expressões faciais e corporais.

Após um ano aprendendo a LS consegui um intérprete de Libras para mediar a comunicação em sala de aula, a partir de então passei a compreender 90% melhor, sentia mais confiança, foi parecido com o filme biografia do “MARTELO SURDO”<sup>2</sup>.

Continuei a ter contato com outros surdos, “batia papo” na Associação de Surdos de Balneário Camboriú, conhecendo muitos outros surdos e suas experiências de vida.

Esforcei-me bastante na faculdade de Ciências da Computação. Fiz o projeto de Uso da Web, para aprendizado da Terminologia da Libras na área da informática, criando aproximadamente 350 sinais/palavras. A pesquisa não foi fácil, fiz muitas leituras, pesquisei e conheci sobre a teoria da Libras e como isso aconteceu.

Passei por uma experiência anterior com o ensino da Libras, comecei como voluntário (2005) e um ano depois fui contratado para o ensinar no curso de Libras de nível básico, numa cidade pequena, as pessoas gostavam de aprender e desenvolver os estudos da Libras.

No ano de 2006 realizei o curso de instrutor de Libras na FENEIS-SC o que aumentou e abriu meus pensamentos sobre o Mundo dos Surdos.

---

<sup>2</sup> O filme retrata a trajetória do lutador do UFC Matt Hamill, que, surdo de nascença, superou o preconceito e as dificuldades criadas por sua condição através da luta greco-romana, na qual começou graças ao seu padrasto. Acesso disponível em: <<http://thehammerhamill.blogspot.com.br>>. Consultado em 18 jun. 2016.



Neste mesmo ano realizei o vestibular do curso de graduação em Letras Libras na UFSC, com acertos e boa nota ingressei no referido curso, onde tive a oportunidade de aprender sinais mais avançados do ensino superior e conhecer muitos surdos de estados distintos. O que me ajudou bastante no meu aperfeiçoamento e formação acadêmica. Em 2009 fiz o curso de Libras para alunos surdos na FENEIS-PR.

Ministrei vários cursos de Libras em níveis distintos como o básico, intermediário e também nos módulos de 1 ao 6, dependendo da proposta de ensino. Montava as apostilas do curso de Libras com várias referências: FENEIS, FCEE, DEE/PR, CAPOVILLA, QUADROS.

Em minha experiência prática, destacava como sendo centrais os valores da cultura surda, a comunidade surda e sua língua pois, a Libras é rica, possui muitos níveis linguísticos e é preciso entender sua gramática.

Atualmente trabalho como professor de Libras no Setor de Atendimento à Pessoa Surda - SAPS da UNIVALI, no campus de Itajaí e também como professor instrutor de Libras na prefeitura municipal de Camboriú, na área de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde oriento os professores e equipe de gestão escolar, pais dos alunos surdos, intérpretes de Libras e aos próprios alunos surdos, além do atendimento na educação de surdos.

Ingressei no mestrado em Estudos da Tradução, na pesquisa da área da Libras, no segundo semestre do ano de 2013. Cursei diferentes disciplinas na área de Libras com a presença de professores surdos e/ou ouvintes e ainda estamos realizando a pesquisa.

Fui aprovado no processo seletivo com professor de Libras no PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, na cidade de Rio do Sul e logo que comecei a trabalhar percebi que não tinha planejamento de aula no curso de Libras básico. Fiz meu planejamento para 160 horas, repensando a práxis que melhor atingiria o aprendizado e interesse do aluno, não foi fácil planejar.

### 1.3 Projeto Pronatec

A população de Rio do Sul e das cidades próximas tinham pouco conhecimento sobre a Libras e a cultura surda. Faltavam muitas informações que eles precisavam conhecer o Novo Mundo dos Surdos. A proposta do curso de Libras foi de oito meses sendo metade do curso no nível básico e a outra metade no curso intermediário, as aulas foram ministradas todas às sextas-feiras no período noturno e sábados no período matutino e vespertino.

Neste curso de Libras, os alunos puderam aperfeiçoar seu aprendizado da Libras, conseguiram de forma básica desenvolver uma comunicação inicial que auxiliaria caso em seu espaço de trabalho houvesse uma pessoa surda, ou até mesmo se comunicar com as pessoas surdas, além de contribuir na inclusão social e diminuir o preconceito. Acredito que este curso contribuiu bastante no processo inicial de comunicação. Assim, alguns alunos foram selecionados para subsidiar minha pesquisa deste projeto de mestrado.

Um das maiores dificuldades dos alunos no curso de Libras foi a concentração de alguns, pois a conversa paralela atrapalhava o andamento da aula. Outro aspecto a ser considerado é o cansaço físico diante da jornada diária de trabalho dos cursistas, esse tem um grande agravante no processo de aprendizagem.

O desafio do professor ao ensinar a Libras como L2, é no momento em que se perde o controle ao perceber que o aluno não ultrapassa os seus obstáculos, ou seja, não passa por aquela ponte que tanto o amedronta. Isso ocorre quando o próprio aluno percebe que o professor falhou na dinâmica, ou o tema que ele (a) explicou não ficou claro, neste momento requer do professor um olhar cuidadoso, em talvez cancelar aquela atividade e ensinar novamente com o objetivo que eles consigam realizar a mesma atividade de um modo seguro e claro.

## 1.4 OBJETIVOS

O público alvo desse trabalho inclui estudiosos da troca de turnos em geral com interesse na área de língua de sinais, pesquisadores da língua de sinais e professores de Libras L2 que queiram refletir sobre a sua prática de ensino a partir dos resultados dessa análise.

### 1.4.1 Objetivo Geral

Investigar como são empregadas alguns marcadores de troca de turnos por um determinado grupo de interação (cinco alunos ouvintes adultos e um aluno surdo da mesma turma) analisando como se dá a troca de turnos dos alunos Libras L2 com um aluno surdo nessa pesquisa. Nesse caso, apesar de transcrever também todos os dados de estratégias de troca de turnos do aluno surdo, o alvo da investigação são os alunos ouvintes Libras L2, não o aluno Libras L1 cuja função no desenho da pesquisa é contribuir para uma interação mais autêntica e levantar dados mais realistas sobre as trocas de turnos. Se a conversa tivesse sido apenas entre os alunos ouvintes, não haveria a necessidade de usar estratégias

específicas da língua de sinais e corria-se o risco que os alunos ouvintes usassem a sua língua materna no meio da conversa se surgissem dificuldades de expressão em Libras. No capítulo 3.1 essa questão é abordada com mais detalhes.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Analisar como se dá a interação em turnos entre aluno ouvinte L2 e aluno surdo;
- Analisar as estratégias e o uso de marcadores na troca de turno em conversação de LIBRAS na segunda língua;
- Verificar até que ponto os alunos ouvintes L2 incorporaram o uso desses marcadores de forma consistente e eficiente.

### **1.5 JUSTIFICATIVAS**

No passado, a língua de sinais nem era considerada uma língua, porém, nos últimos vinte anos, houve avanços consideráveis no reconhecimento do status linguístico e também nas pesquisas da área, assim, hoje a Libras vem sendo considerada a língua materna para pessoas surdas e L2 para pessoas ouvintes. Conforme a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, a Libras tornou-se um meio de comunicação entre surdos e ouvintes. (PERLIN; STROBEL, 2008, p. 32-33)

Os cursos de Libras para ouvintes vêm proporcionando uma melhor interação entre surdos e ouvintes, pois facilita a comunicação da pessoa surda no meio social com demais pessoas.

Os objetivos primordiais do curso estão listados abaixo:

- Disseminar a Libras como uma língua natural de expressão;
- Oferecer conhecimento sobre a cultura e identidade surda;
- Discutir a ética do tradutor e intérprete de Libras;
- Incentivar por meio de tarefas domiciliares o estudo e a pesquisa da Libras.

Estes cursos trouxeram como contribuição aos alunos uma nova forma de se comunicar com a pessoa surda. Isso também acontece nas minhas aulas. Durante as conversas entre os alunos, caso não fossem compreendidos claramente, os participantes rapidamente procuravam outras estratégias de comunicação. Também instiguei os alunos a se

expressarem diretamente na L2, pois anteriormente já haviam aprendido os sinais básicos de comunicação.

Percebi que os alunos sentiam prazer em aprender esta nova língua, alguns se preocupavam com as pessoas surdas, com as barreiras de comunicação que ocorrem, outras tinham como planos futuros trabalhar como intérprete profissional, porém reconheciam que aprender sinais básicos não era o bastante para atuar nesta área, é necessária uma formação específica. Recebi relatos de agradecimentos por e-mail onde uma aluna conseguiu uma vaga para trabalhar com uma criança surda, porém, sabia dos desafios que enfrentaria, mas que não iria desistir. A troca de turnos eficaz faz parte da qualificação necessária para atuar nesse sentido.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta pesquisa busca o conhecimento inicial para formação mais completa de uma apresentação de dissertação, recolher os diferentes modelos de investigação que fazem parte do campo da Linguística Aplicada, transferência linguística e modelo interlíngua.

Destaca-se a importância de se falar sobre a tradução, com base no que afirma o autor Octavio Paz (1971) apud (ARROJO, 2007, p. 25):

Todo texto é único e é, ao mesmo tempo, a tradução de outro texto. Nenhum texto é completamente original porque a própria língua, em sua essência, já é uma tradução: em primeiro lugar, do mundo não-verbal e, em segundo, porque todo signo e toda frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Entretanto, esse argumento pode ser modificado sem perder sua validade: todos os textos são originais porque toda tradução é diferente. Toda tradução é, até certo ponto, uma criação e, como tal, constitui um texto único.

Na escola behaviorista da primeira metade do século XX, a noção de transferência ocupou uma posição central (VILELA, 2009 apud GASS & SELINKER, 1994, p. 54). À época, o termo, proveniente da Psicologia do Aprendizado, referia-se ao “processo psicológico pelo qual um conhecimento prévio [era] transferido e aplicado a uma nova situação de aprendizado”<sup>3</sup>. Via-se o ato de aprender como um processo cumulativo, que consistia em se formarem hábitos. No contexto da aquisição de línguas, aprender significava adquirir “os hábitos discursivos e responsivos da comunidade linguística” a que se pertencia (BLOOMFIELD, 1933, p. 29). Baseado no mesmo princípio, Fries (1945) afirmou que o “fim a ser atingido”, na aquisição de uma língua estrangeira, era a construção de um conjunto de hábitos para a produção e a compreensão oral de enunciados naquela língua (SELINKER, 1992, p. 7).

Neste projeto, vemos a Libras como aquisição de uma L2 de acordo com Gesser (2010, p. 7) em sua obra Metodologia de ensino em Libras como L2.

---

<sup>3</sup> No original: “The psychological process whereby prior learning is carried over into a new learning situation” (GASS & SELINKER, 1994, p. 54).

A visão de ensino na abordagem gramatical usualmente se pauta em livros didáticos ou materiais cujo objetivo é transmitir conteúdos da estrutura gramatical da língua alvo. Já na abordagem comunicativa ensinar uma língua é promover o desenvolvimento da competência comunicativa (e linguística) sempre partindo da promoção de vivências do uso real e significativo da língua alvo a partir da construção de novos significados na e através da interação com o outro.

A autora ainda explica que:

Na nossa disciplina MEN em Libras como L2 o foco esta voltado para a aprendizagem da língua por alunos ouvintes. Então, os termos L2 e LE serão sempre relacionados nesta discussão, pois assumo com Almeida Filho (1998, p. 12) que em toda aprendizagem de línguas há um processo de desestrangeirização, podendo a língua-alvo tornar-se (ou não!) uma língua mais familiar para o aprendiz. O status de L2/LE, a meu ver, serve tanto para se entender a relação de aprendizagem do ouvinte com a Libras, quanto a do surdo com o português (GESSER 2010, p. 10)

## 2.1 Ensino de Libras como L2

Segundo Wilcox & Wilcox (2005, p. 108), “o ensino de ASL nas décadas de 1960, 1970 e 1980 era, em sua maioria, promovido por setores de educação especial ou por departamentos relacionados a distúrbios de comunicação”. Como relevância os referentes de os autores, nesses cursos a cultura surda e também explica as noções da gramática da ASL não foram escolhidos. “A visão clínico-patológica sobre a surdez e sobre a língua de sinais fazia com que o ensino dessa língua se restringisse ao ensino de recursos rudimentares para a comunicação com os surdos”.

Acredita-se que na construção de um curso de LIBRAS como segunda língua (doravante L2) ensinada aos alunos adultos ouvintes que desejam aprender LIBRAS é importante conhecer o conceito inicial como um dos fundamentos da LIBRAS, compreender os vocabulários e relacionando palavras/conceito, utilizando práticas como método de aprendizagem e avaliação, tudo isto inserido em um contexto de

conversaço. Esta forma de comunicaço contribui na construçõ do pensamento/competências da língua.

O ensino de Libras tem se expandido entre adultos ouvintes na nossa sociedade. Conforme a autora Gesser (2006) conceituou na sua pesquisa porque os alunos adultos desejam aprender Libras como segunda língua, por exemplo, familiares de surdos, ou professores que têm alunos surdos, para entender melhor as relações dinâmicas entre cultura ouvinte e surda, ou como a identidade surdo é construída.

Para a melhor compreensão e aprendizagem de uma segunda língua, faz-se necessário compreender a cultura e os costumes dessa nova língua na sociedade, para que se possa viver essa nova língua.

Ao se contextualizar a trajetória necessária no ensino de Libras é indicado entender como ocorreu a educação e desenvolvimento da linguagem dos sujeitos surdos nas escolas. Tavares & Carvalho (2011, p. 1) enfatizam que as propostas pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo no Brasil não incluíam o processo educacional integral da criança surda.

“Este fato se relaciona, de forma direta, com à questão do processo de aquisição da linguagem a ser transformado por línguas sendo esta oral-auditivas, aliado à crença de que o homem constrói a linguagem apenas no meio dos métodos da oralização.”

Os estudos sobre linguagem passaram a ser amplamente desenvolvidos a partir da década de 60. Os estudos linguísticos desenvolvidos por William Stokoe sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) demonstraram ser a língua de sinais uma língua natural que existe, pensando nas regras da língua de sinais como e os seus parâmetros incorporados nesta língua. A partir de então diversos trabalhos foram realizados apresentando novas perspectivas acerca das línguas de sinais (BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS e KARNOPP, 2004; FELIPE, 2006).

Várias pesquisadoras brasileiras (BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS e KARNOPP, 2004; FELIPE, 2006) provam que a Libras possui gramática própria com os níveis linguístico, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Ressalta-se que as línguas de sinais não são universais e diferem-se uma das outras, também são línguas que não derivaram das línguas orais faladas em seus países de origem.

As línguas de sinais apresentam-se em uma modalidade espaço-visual (ou espaço-visual ou gestual-visual), ou seja, a aplicação destas línguas é estabelecida por meio da visão e da utilização do espaço, ao contrário das línguas orais que são consolidadas mediante os canais oral-auditivos. A diferença entre as modalidades oral-auditiva e espaço-visual determina o uso de mecanismos sintáticos diferentes (BRITO, 1995, p.35; QUADROS, 1997, p.46).

Ao se pensar no contexto do ensino é preciso discutir no que consiste todo o processo. Assim como Gonzalez-Pecotche (2011, p. 260) cita:

“A arte de ensinar consiste em começar ensinando primeiro a si mesmo, ou, dito de outro modo, enquanto por um lado o ser aprende, por outro, aplica este conhecimento a si mesmo e, ensinando a si mesmo, saberá depois como ensinar aos demais com eficiência.”

Neste sentido podemos salientar que o professor tem que saber o que vai transmitir; ou seja primeiramente ter conhecimento e aplicar a si mesmo para depois ensinar aos outros com sabedoria.

Podemos dizer que a arte de ensinar assemelha-se com o papel do agricultor como se diz: “Fertiliza-se o solo, semeia-se, mantém-se o solo úmido, protege-se o broto de pragas e ervas daninhas para que possa crescer saudável e mostrar seus frutos. Não se interfere na planta. É necessário apenas protegê-la das adversidades para que possa desenvolver em plenitude suas potencialidades naturais. Nada há o que deva limitar a semente.” (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005, p. 690) Assim, o papel do professor é aceitar os seus alunos como eles são, de acordo com as suas diversidades. É desenvolver suas potencialidades, ou seja, segundo seus subjetividade, porque não se ensina o que o aluno já sabe.

A autora Gesser (2012, p.14) debate que para a docência depende de se ter o dom, por isso para a autora:

“(…) a ideia de dom, como o nosso imaginário quando a comparamos a nossa a tantas outras áreas de atuação... (...) uma pessoa apta torna habilidades para ser médica, advogada ou professora, (...) pois ela nos dá subsídios e ferramentas para entender questões de ordem teórica e prática.”



Parte dos resultados obtidos no estudo desenvolvido por Gesser (2012) demonstram que o processo de ensino/aprendizagem estão relacionados ao desenvolvimentos das habilidades do professor no ensino da língua.

Como professor é preciso refletir sobre a responsabilidade da docência para o ensino da língua diante de diferentes questionamentos como propõe Gesser (2012, p. 14)

*“Como vou ensinar? Será que levo jeito para ensinar? O que devo ensinar? Será que ensinar língua é igual a ensinar outras disciplinas? Como devo planejar as aulas? Como responder perguntas difíceis dos meus alunos, ou ainda, perguntas que não sei a resposta? Por onde começar? Como devo fazer as intervenções para promover a aprendizagem do aluno?”*

O professor desenvolve as suas habilidades ao longo do tempo, preparando-se e tornando-se mais confiante e seguro, acertando e se familiarizando com as práticas de ensino.

Neste momento, para começar a compreender o processo de ensino aprendizagem de uma nova língua, temos de seguir três aspectos principais:

a) princípios cognitivos que se referem as funções mentais e intelectuais, todos processos internos desencadeados na nossa relação de aprendizagem de línguas; b) princípios afetivos os quais são relacionados ao processamento emocional dos seres humanos, como por exemplo, os sentimentos sobre si, sobre as relações na comunidade de aprendizes, e sobre os vínculos emocionais entre língua e cultura; e c) princípios linguísticos, em que o efeito da língua nativa é um dos princípios mais salientes, tratando-se da “língua do coração”, aquela à qual o aprendiz irá recorrer sempre que estiver em apuros (GESSER, 2012, p. 15-16).

O processo de educação inclusiva que preza uma educação de qualidade para todos, foi impulsionado principalmente pelas Declarações de Jomtien, em 1990, e de Salamanca, em 1994. A partir de então, as escolas passaram a receber as pessoas com deficiência, entre as quais os sujeitos surdos, com uma língua própria, que necessita ser respeitada e

aceita nesse ambiente, cujo predomínio é de ouvintes (TAVARES; CARVALHO, 2011, p. 3).

A partir deste fato, foram implementados e intensificou-se a procura por cursos de ensino da língua de sinais, especialmente por profissionais envolvidos no ambiente educacional e/ou que se relacionam com pessoas surdas, que permitiram o estabelecimento de uma comunicação adequada entre surdos e ouvinte, base para que haja a efetiva inclusão desses sujeitos, tanto na escola quanto na sociedade de maneira geral (TAVARES; CARVALHO, 2011, p. 3).

Acredita-se que diante das citações e dos estudos linguísticos da Libras, que esta é uma língua, que pode expressar seu modo de sentir, dialogar, com o intuito de unificar a comunicação entre dois mundos distintos, respeitando a cultura da língua, seus costumes e valores.

Assim, esse trabalho busca apresentar as abordagens para o ensino de segunda língua refletindo sobre a forma como tem se desenvolvido o ensino da Língua Brasileira de Sinais para as pessoas ouvintes.

## 2.2 Método de Ensino de Libras L2

No presente trabalho segue-se Neves (2011, p. 20) que se baseia em Gesser (2010), que cita a metodologia de ensino de língua como um conjunto de princípios que norteiam as práticas pedagógicas presentes no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ou seja, metodologia é um conjunto de visões e crenças sobre (1) o objeto de ensino, a língua (ou linguagem), (2) a forma de ensinar e (3) a forma como se aprende.

Como detalha Gesser (2010, 2012), justamente por ter diferentes visões e crenças sobre a língua e sobre as formas de ensinar e aprender que há também diferentes metodologias de ensino. Mais especificamente, há, segundo a autora, diferentes abordagens de ensino.

Segundo Gesser (2010, p. 24) na base de Celce-Murcia (1991, p. 8), há duas formas de abordagens: a estrutural e a comunicativa, e Gesser as opõe justamente no que diz respeito à visão de língua, ensino e aprendizagem que subjaz cada uma delas.

De acordo com a autora, a abordagem estrutural, ao olhar para a língua da perspectiva formal, concebe-a como um conjunto de regras gramaticais enquanto o método comunicativo considera mais o objetivo de alcançar competência comunicativa no idioma.

Nos diversos materiais que se pode encontrar sobre os cursos de Libras, nota-se que uma grande parcela organiza o conteúdo por temáticas. Trabalha-se então, uma gama de vocabulários referentes àquele assunto, mas muitas das vezes se esquece de trabalhar a contextualização

desses sinais. Para que se aprenda uma segunda língua sabe-se da necessidade de ter uma parte desse estudo direcionado ao vocabulário da língua pretendida. Com as línguas de sinais não seria diferente, senão primordial.

Buscando enfim, bibliografia sobre a abordagem da pesquisa, percebeu-se a enorme dificuldade em encontrar autores preocupados em como esses cursos estão sendo organizados e quais os resultados obtidos ao fim de cada um. Através da obra de Sherman e Phyllis Wilcox intitulada “Aprender a ver”, sobre o ensino da ASL – American Sign Language (Língua Americana de Sinais) – como segunda língua é que se encontrou uma possibilidade de correlação com o ensinado em Libras como segunda língua (SILVA, 2009, p. 2539).

Entre apostilas e vídeos de cursos de Libras, quase nenhum aborda a expressão corporal/facial como fundamento para tal aprendizado. Até podemos considerar como lógico, uma vez que a comunidade surda a utiliza normalmente. Mas não os ouvintes, que fazem pouco ou quase nenhum uso da expressividade corporal. Por mais notório que seja a utilização desse recurso para a comunicação com os surdos, é primordial que, em se tratando de curso para ouvintes, se tenha esse cuidado em trabalhar diferentes situações que explorem a expressão corporo-facial. Dessa forma acompanhando o Curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em níveis básico e intermediário da PRONATEC – IFC Campus Rio do Sul - percebeu-se a grande diferença no aprendizado dessa língua, quando se trabalhou antes os recursos corporais de cada um.

Conforme relata o artigo de SILVA (2009, p. 2529), “o casal Wilcox, já em meados de 80, apresenta possibilidades de organização de um curso de ASL”. Estes comentam que devem ser analisadas as necessidades dos alunos como em qualquer curso de segunda língua para estabelecer as metas que o aluno deve alcançar. A autora sugere que deve ser analisado quem são os aprendizes (escolaridade, campo de atuação profissional, tempo na área, faixa etária, entre outros) e porque querem aprender a Libras; também os recursos disponíveis, inclusive, professores, espaço etc. e qual é o tempo disponível para a aprendizagem (SILVA, 2009, p. 2529).

O professor tem dificuldade de relacionar o ensino da Libras para um contexto, de contextualizar os temas abordados e associá-los numa sequência didática. É preciso escolher um vocabulário em Libras que tenha relação com o contexto, utilizar exemplos de frases, práticas de conversação, é necessário pensar planejar com estratégias lúdicas como a dinâmica. Usar como técnica a ilustração de desenhos com sinais para colocá-los na apostila de Libras por causa de variação regional.

Wilcox & Wilcox (2005, p. 120) colocam os seguintes elementos para o planejamento do ensino de LS:

- quem são os aprendizes e porque eles estão estudando a língua;
- que recursos estão disponíveis, incluindo materiais de ensino e pessoal;
- quem são os professores e quais são suas necessidades especiais;
- o local onde a língua deve ser ensinada;
- qual é o tempo disponível para instrução.

Na descrição do contexto do curso do Pronatec, onde os alunos Libras L2 sujeitos dessa pesquisa apreenderam Libras, analisarei esses elementos.

### **2.2.1 Métodos de Aprendizagem de Libras**

Antes de podermos falar sobre o ensino de Libras no Brasil, precisa-se traçar uma pequena história da Libras no Brasil, como aconteceu posteriormente o processo de ensino/aprendiz em Libras, qual foi a metodologia de aprendizado para a evolução do ensino de Libras.

Diferente da língua portuguesa que descendeu do latim, com a Libras não se sabe ao certo como surgiu a língua de sinais das comunidades surdas, sabe-se que foi incentivada por homens que propiciaram o resgate de um sistema comunicativo através do canal gestual/visual.

No caso da Libras, em que o canal perceptual é diferente, por ser uma língua de modalidade gestual visual, a mesma não teve sua origem da língua portuguesa; que é constituída pela oralidade, portanto considerada oral-auditiva; mas em outra língua de modalidade gestual visual, a Língua de Sinais Francesa, apesar de a língua portuguesa ter influenciado diretamente a construção lexical da língua brasileira de sinais, mas apenas por meio de adaptações por serem línguas em contato. (ALBRES, 2005, p. 1)

L'Epeé (1712-1789), foi um homem primordial para a história da educação dos surdos no Brasil, ele trouxe da França o conhecimento sobre

os primeiros estudos sérios sobre língua de sinais, por conhecer duas irmãs gêmeas surdas que usavam os gestos para se comunicar, com isso, defendia a língua de sinais como linguagem natural dos surdos e que, por meio de gestos poderiam desenvolver a comunicação e o desenvolvimento cognitivo (STROBEL, 2008, p. 86).

Em 1756, Abade L'Epeé cria, em Paris, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris<sup>4</sup>, com uma filosofia manualista e oralista. Foi a primeira vez na história, que os surdos adquiriram o direito a uma língua própria. (GREMION, 1998, p. 48 *apud* ALBRES, 2005, p. 2).

E. Huet (1822- 1882), um professor surdo francês com mestrado em Paris, e também com conhecimentos da metodologia de ensino aos surdos, no ano de 1855 chega ao Brasil sob convite do imperador D. Pedro II com a intenção de abrir uma escola para sujeitos surdos no Rio de Janeiro com modelos da Europa de educação dos surdos. No dia 26 de setembro de 1857 foi fundada a primeira escola para surdos do Brasil, o 'Imperial Instituto dos Surdos-Mudos', depois de algumas alterações, hoje é denominado de 'Instituto Nacional de Educação de Surdos' – INES. (STROBEL, 2008, p. 88-89)

Assim, os começos do ensino de Libras aqui no Brasil foram com o alfabeto manual, trazido da origem da LSF "Língua de Sinais Francesa" modificado alguns sinais para nacional, os próprios alunos surdos vindos de vários lugares do Brasil, trazidos pelos pais, ensinaram essa novidade onde viviam. Depois de passar os conhecimentos de Educação Europeia e ter ensinado o alfabeto manual para os surdos, Huet foi embora para lecionar no México devido a alguns problemas pessoais e o Instituto ficou no comando de Frei do Carmo. (CAMPELLO, 2011, p. 11 e 13)

As escolas, os internatos influenciaram diretamente como espaço importante para o uso e aprendizagem da língua, mas a língua de sinais era proibida, os alunos usavam a língua de sinais nos dormitórios, nos banheiros e se pegos recebiam punições severas. Naquela época, no INES, era proibido a utilização da língua de sinais, até 1957 e depois foi liberada com a nova Lei de Libras de 24 de abril de 2002.

Infelizmente, não foram encontradas referências de outras pesquisas à respeito das origens do ensino de LIBRAS no Brasil. Então, é provável que os dados do ensino de Libras no Brasil também se pareçam aos do ensino de ASL nos Estados Unidos, não é igual ao ensino

---

<sup>4</sup> Método "manualista", desenvolvido por L'Epeé, fazia uso das mãos para a produção dos sinais.

de línguas estrangeiras, mas sim é uma forma de comunicação com os surdos, interação na inclusão social.

Antes que cursos regulares de LIBRAS fossem criados, pessoas interessadas em aprender sinais aprendiam em igrejas, principalmente nas evangélicas. Só com a fundação da FENEIS, em 1987, é que cursos de LIBRAS regulares começaram a ser oferecidos (NEVES, 2011, p. 39).

Porém, desde a instituição da FENEIS, a realidade dos cursos de Libras havia iniciado a mudar no Brasil. O decreto nº 5626/2006 apresenta alguns artigos, relativos ao aumento do número de pessoas que procuram um curso de Libras e também de instituições que oferecem cursos de Libras. No presente momento, diante de cursos livres, há também a possibilidade de se fazer graduação e pós-graduação em Libras, por enquanto não temos pós-graduação *stricto sensu* no programa de Mestrado e Doutorado em Libras, ainda falta implantar essa etapa.

Em outro aspecto, no campo das línguas orais, observa-se a necessidade dos aprendizes de uma língua adicional. Neste sentido, Gesser (2012, p. 45), explica no caso da aprendizagem da LIBRAS por alunos ouvintes, o perfil identificado nos grupos com os quais trabalha (cf. Gesser, 2009; 2006) é de elevada heterogeneidade (variando idade, área, e níveis de formação, proficiência, gênero, estilos de aprendizagem, interesse de aprendizagem, objetivos e anseios).

É possível encontrar explicações para essa situação em cada detalhe, no curso de Libras e também em universidades públicas e privadas, em cursos livres de extensão. Atualmente, existem muitas informações de divulgação, muitos lugares apresentam o Curso de Extensão ou a disciplina de LIBRAS em universidades públicas e privadas, ou pós-graduação de Libras com presencial ou semipresencial ou Ead.

Porém, em relação à aprendizagem de uma língua, Gesser (2012, p. 53) na base Willing (1988), aponta “os estilos de cada um também são marcados cognitivamente: trata-se das características ou comportamentos psicológicos que ditam a forma pela qual percebemos e interagimos com o ambiente a nossa volta”.

Nesse caso, são valores de como professor ensina a língua para os alunos, é possível notar que algumas pessoas preferem trabalhar individualmente, e outras em grupos, algumas só desenvolvem bem uma tarefa de cada vez, e também outros funcionam melhor fazendo várias coisas ao mesmo tempo.

Gesser (2012, p. 57) apresenta o procedimento de aprendizagem para os alunos ouvintes aprendendo Libras L2, como funciona a prática de estudo, perceber e refletir no curso de Libras, com escolhas ditas

“conscientes”, isto é, “procedimentos que refletem os processos utilizados pelo aluno para responder as demandas em determinadas situações”. Existem muitos aprendizes que fazem uso dessas escolhas, mas outros precisam ser estimulados e encorajados.

Nesse momento, os professores de ensino de Libras L2 podem trabalhar as estratégias, promovendo situações em aula em que aluno tenha um controle mais efetivo, isso é, incentivando o uso das estratégias mais eficazes ou, às vezes, descartando as menos eficazes.

Como primordial nesses métodos foi apresentado como o professor trabalha no curso de Libras para alunos ouvintes, o que pode ensinar em Libras para acompanhar o processo de aprendizagem para comunicação ou conversa ou diálogo com surdos em Libras. Abaixo são listadas várias estratégias para auxiliar o professor na sua tarefa (experiência do autor):

- Como meio de treinamento, utilizar o espelho em casa para exercitar a expressão facial e corporal;
- Ensaiar o exercício de mãos para a utilização do alfabeto manual e soletração rítmica;
- Importante estar atento nas informações e ensinamentos do professor dos vocabulários, das práticas e de exemplos;
- Importante participar e manter contato na comunidade surda;
- Sempre exercitar todas as atividades em Libras;
- Evitar conversa paralela na sala de aula;
- Quando houver dúvidas, por favor levantar a mão e perguntar ao professor, evitar permanecer com a dúvida em virtude da vergonha e ajudar na colaboração.
- Não é necessário se preocupar com os possíveis erros nos sinais, pois este é momento de aprender e corrigir;
- Pode utilizar a conversação em Libras com os colegas em sala de aula;
- Respeitar os colegas e quando apresentarem dificuldades cooperar uns com os outros.

Entre os dados obtidos na interação dos participantes diversas estratégias de comunicação foram utilizadas. A literatura é vasta neste aspecto, abaixo estão relacionados seis tipos de estratégias que podem ser empregadas, assim por exemplo, Gesser (2010, p. 63, 2012, p. 60) baseado em Richards (1994) que cita Oxford (1980) para expor as seguintes estratégias básicas: Estratégias de memória, Estratégias cognitivas, Estratégias de compensação de dificuldades de comunicação,

## Estratégias metacognitivas, planejamento e avaliação, Estratégias afetivas e Estratégias sociais

Todas essas estratégias sempre são usadas e são a base para a aprendizagem. Interessante para a minha pesquisa são especialmente as estratégias de compensação e as afetivas. Ou seja, estratégias que ajudam os alunos L2 que sempre tem dificuldades de compreensão podem conseguir entender o sentido da conversa mesmo se não conhecem ou não lembram alguns sinais usados, e estratégias que estabelecem um clima favorável para uma comunicação bem-sucedida.

Portillo & Dreher (2012, p. 184) sugerem repensar as tarefas em sala de aula. O objetivo delas é um processo de aprendizagem mais significativo. Nas aulas, os alunos deveriam desenvolver estratégias metacognitivas e definir metas no próprio aprendizado. Segundo as autoras: “A observação das estratégias utilizadas pelos alunos no aprendizado da Libras também possibilita o planejamento da prática de ensino.” (p. 184).

Aqui as autoras mostram a importância das estratégias e também a aplicabilidade dos resultados de pesquisas como essa na sala de aula.

É normal que os alunos L2 irão apresentar dificuldades na compreensão linguística da Libras e para expressar o modo de falar, criar os diálogos, e expressar-se livremente na conversa. Cabe ao professor tentar novos caminhos em sala de aula que estimulem a produção ou expressão dos alunos, de modo a envolver a comunicação entre pessoa ouvinte e surda. Se os alunos sentirem hostilizados ou mesmo amedrontados, a aprendizagem de Libras pode ficar comprometida. Aqui entram as estratégias que Oxford (1980) chama de afetivas, ou, com base nas máximas de Grice, podem ser chamadas de cooperativas. Entram aqui também as estratégias de conversação e como gerenciar de forma eficiente a troca de turnos numa conversa com surdos. De forma geral vale que se deve criar uma amizade e cooperação no ambiente de sala de aula e encontrar novas formas para ensinar esta língua, tão rica e bela.

Gesser (2010, p. 69-70) com base em Brown (1994, p. 266-268) explica que existem seis estratégias que podem ajudar o aluno de Libras L2 para alcançar a expressividade na comunicação: estratégia imitativa, intensiva, responsiva, transacional, interpessoal e extensiva. Na estratégia imitativa, os alunos copiam de forma igual algo que viram na aula, igual a um “papagaio”, sem entender o que significa exatamente. Na estratégia intensiva, cria-se um foco sobre determinadas estruturas da L2 que são praticadas com o objetivo de automatizar e memorizar. A terceira estratégia responsiva é um pouco parecida, os alunos respondem de forma automatizada a estímulos como perguntas. Na estratégia transacional,



dialógica, o aluno já precisa elaborar de uma forma menos presa as respostas e perguntas que vão dar continuidade à conversa. Na quinta estratégia, o foco é a expressão de conteúdos interpessoais relevantes, mesmo que ainda seja difícil por causa da falta de léxico na L2. A sexta estratégia se refere à capacidade de elaborar p.ex., um texto, uma descrição, um relato ou uma narrativa mais longa.

Nessa presente pesquisa, as estratégias 4 e 5 podem ser observadas de forma clara. Ainda ocorrem alguns elementos dentro da conversa que lembram elementos imitativos, p. ex, algumas perguntas que os alunos automatizaram na aula de L2 e usam na conversa livre. Ainda não tem elaboração de relatos longos dentro da conversa. O foco é na troca interpessoal.

### **2.2.2 Quais os problemas enfrentados pelo professor ao ensinar a Libras?**

Pode-se citar diversas dificuldades no ensino da Libras. Falta de investimentos na qualificação dos professores surdos para ministrar os cursos, a não contratação nos serviços públicos de docentes para ensinar LIBRAS, ocasionando assim um preconceito com a pessoa surda em virtude da preocupação nas dificuldades de comunicação, poucos são os cursos oferecidos de profissionalização a professores (pós-graduação, graduação), falta de interesse na realização de concursos nessa área; baixa remuneração, pouca valorização da categoria.

A quantidade das universidades que oferecem o curso de letras Libras é uma minoria em vista do significativo número de alunos surdos, existem milhões de alunos surdos precisando de intérprete de Libras e classes bilíngues, mas existem poucos com formação superior na área da Libras, pois o número de cursos de graduação é pequeno, por isto a necessidade que haja esse crescimento.

No Brasil, demorou-se a lutar através de movimentos sociais referente aos surdos para a implementação da Lei de LIBRAS. Também houve demora do decreto para regulamentar no sistema federal a Libras como uma língua oficial no Brasil. Tardou-se na aceitação do pedido “QUEREMOS ESCOLA PARA SURDOS”. Esta continua sendo uma luta árdua, porém com essas conquistas cito a implantação do curso de graduação de Letras-Libras na UFSC (polo central) e a distribuição deste em mais 8 universidades federais pela região do Brasil.

Com a demora no Brasil da regulamentação da Libras iniciou-se tardiamente a criação do primeiro curso de Letras-Libras, mas é digno de salientar que hoje ocorreram muitos avanços com o oferecimento de mais

cursos de mestrados e doutorados em Linguística, Estudos em Tradução e Educação que possibilitam aos surdos ingressar o *Stricto Sensu*, apesar de alguns terem receios de enfrentar este desafio em virtude das dificuldades, o objetivo é adquirir uma boa formação profissional afim de ser um educador surdo, que influencie aos demais a aprender novos métodos para fazer parte do mundo dos surdos. Neste momento todas as tentativas e esforços valem a pena, desempenhando uma performance nos estudos e na rotina de conversar que são possibilitadas através da formação no curso de Letras-Libras.

### 2.2.3 Ensino de estratégias de troca de turnos em Libras L2

Essa pergunta, como devem ser *ensinadas* as estratégias de troca de turnos não é o enfoque da presente pesquisa. Esse trabalho, no entanto, se propõe a investigar o *uso* das estratégias pelos alunos Libras L2 para contribuir alguns dados empíricos que no futuro podem ajudar a elaborar uma didática adequada para o ensino de estratégias de troca de turnos no contexto de Libras L2.

No momento, ainda não existem publicações sobre como ensinar estratégias de troca de turnos à alunos de Libras L2. Pela minha própria experiência como professor, posso dizer que, no contexto das minhas aulas, essas estratégias não foram ensinadas de forma explícita (pois, principalmente no início há muitas coisas que aparentam ser mais urgentes a ensinar) e os momentos em que seria necessário usar essas estratégias são raros, porque a comunicação em sala de aula segue uma certa estrutura já estabelecida (professor explica, depois pergunta, aluno responde, ou então, aluno pergunta, professor responde; as estratégias de pedir o turno são claras, p.ex., aluno levantar a mão, professor chamar o aluno para falar) que não é livremente negociada pelos participantes, principalmente, pelos alunos. Eles seguem em geral uma estrutura proposta pelo professor. Nos momentos onde poderia haver uma comunicação mais livre em Libras entre os alunos ouvintes L2, p.ex., no momento de diálogos em dupla na sala ou trabalhos em grupo, as estratégias de troca de turnos – pela minha observação – seguiram mais as regras da língua oral, pois em geral os alunos ouvintes não possuem vivência suficiente dentro da comunidade surda e ainda não tiveram exposição suficiente a essa parte da Libras para poder adquirir essas estratégias de forma espontânea.

### 2.3 Análise do Discurso

Ao tratamos da análise de trocas de turnos, é necessário falar sobre a Análise do Discurso (AD) que é uma das áreas relacionadas dessa pesquisa. De início, nos colocamos a questão: o que nós entendemos por análise do discurso? Essa pergunta é relevante, pois existem várias abordagens teóricas dentro do conceito de AD, por se ter aberto um novo campo nos estudos da linguagem, em formação desde metade do século passado. Então é uma ciência que consiste em analisar a estrutura de um texto e também faz parte para compreender as construções ideológicas presentes no mesmo. Meurer & Dellagnelo (2008, p. 7) na base do conceito de Van Dijk (1997), fala sobre o discurso na sua definição: “discurso é um termo de grande complexidade conceitual e, assim, desafia uma definição única e objetiva”.

No discurso existem vários modos de linguagem e também vários modos de significados para compreender a situação na conversa ou fala ou discurso. A autora Orlandi (1999, p. 19) acrescenta “para o fundamental de AD, que procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é relação direta que se faz termo-a-termo”.

Nesse sentido, o texto fala sobre a relação de AD, como os participantes constroem o sentido do discurso em situações como narrativa de história pessoal, relatos, diálogos, conversas. Orlandi também mostra que no discurso não devemos separar o conteúdo e a forma, e precisa procurar a compreender a linguagem como um todo, não só uma estrutura.

Assim, ORLANDI (1999, p. 43) cita “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica (...) dada determina o que pode e deve ser dito. (...) Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem”.

Para os participantes de um curso de Libras L2, o grau do acesso à Libras falada (ou a falta de acesso), provavelmente influencia na elaboração das formações discursivas. A maior exposição a exemplos de discurso em Libras, portanto deveria possibilitar uma maior mobilidade nas formações discursivas. Em outro momento, ORLANDI (1999, p. 33) afirma que “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”.

Orlandi (1999, p. 44), com base em Pêcheux (1975), cita a sua definição de sentido, “o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou

proposição por outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (...)”

Felipe (2013, p.75-76) na sua análise de marcadores não-manuais da Libras, faz um pequeno resumo de trabalhos relevantes dentro da área da análise de discurso das línguas de sinais fora do Brasil e as suas aplicações à Libras nos últimos anos. A maioria das pesquisas citadas é de cunho gramático-discursivo, ou seja, tematiza as funções morfosintáticas e semântico-discursivas ou relacionadas à prosódia visual das expressões não-manuais. Uma pesquisa recente realizada na Universidade Federal de Santa Catarina nessa área, analisou um tipo de discurso, traduções de editais para a Libras, para analisar o registro formal da língua de sinais nesses exemplos (SILVA, R.C., 2013). A pesquisa analisa dez critérios que considera marcadores de (in)formalidade: velocidade de articulação, velocidade e frequência de soletrações, omissão de mão de um sinal, parâmetros fonológicos não totalmente articulados, expressões faciais e movimentos corporais, uso de classificadores, e o uso do espaço de sinalização por cada sinalizante. A forma como Silva definiu o espaço de sinalização ajudou nesta pesquisa para estabelecer critérios para a presença clara ou não de um dos marcadores de troca de turnos, “baixar as mãos” (veja cap. 4.7).

Em relação ao marcador “elevar o queixo” e outros semelhantes, McIntire e Reilly analisam a aquisição de unidades de ação não-manual e facial por estudantes de ASL como L1 ou L2. Apesar de muitos desses elementos (entre eles a elevação do queixo e a direção do olhar) fazer parte da gestualidade universal, os aprendizes da LS como L2 mostraram dificuldade em adquirir a associação consistente deste repertório com a sinalização manual.

“This suggests that these students may know that they ought to be doing something with their faces but that they either do not know or cannot control when the facial actions ought to occur”.(McIntire/Reilly, 1988, p. 288) <sup>5</sup>

Assim nesse momento Quadros, Pizzio, Rezende (2008, p. 11) que define a “direção do olhar - direcionar a cabeça e os olhos para uma localização específica simultaneamente com um e/ou mais sinais, para estabelecer a concordância.” p.ex. EU *ENTREGAR(EL@)* LIVRO, no

---

<sup>5</sup> Tradução PT: Isso sugere que esses estudantes podem estar sabendo que deveriam estar fazendo algo com o seu rosto, mas que ou não sabem ou não conseguem controlar quando as ações faciais deveriam ocorrer.

sentido verbo direcionado no primeiro referente para próximo referente como olho aponta no olhar.

Assim, nessa forma de explicação detalhada do sentido de uma expressão com base em detalhes relevantes para o discurso, se percebe cada forma de expressão na situação de compreensão autêntica que forma a base para a interação real entre os participantes que se organiza na troca de turnos.

#### 2.4 Princípio de Cooperação e as Máximas Conversacionais

Dentro da área de análise do discurso, existem muitas abordagens teóricas diferentes que analisam vários aspectos interessantes. Para esta pesquisa escolhi ler também um autor relevante, já mais antigo, que ajuda a entender o que é princípio de cooperação na conversa, pois as conversas analisadas se mostraram harmoniosas e cooperativas. Grice analisou as premissas implícitas para qualquer conversação, que não são “regras” explícitas, mas convenções implícitas que estão na base da comunicação, e assim, também são relevantes ao analisar como acontece a interação para se expressar em Libras, usando a prática de conversação livre, deve-se ter o conhecimento e respeito as “máximas” ou as regras facilitando a comunicação.

Segundo Grice (1975), durante um diálogo certas regras de conduta são adotadas, relativas ao modo de como os participantes de uma conversa fazem suas contribuições conversacionais. Ainda segundo o mesmo autor, as conversas são esforços cooperativos, na qual os interlocutores seguem convencionalmente um princípio geral de cooperação quando se comunicam, este princípio é denominado Princípio Cooperativo e suas respectivas subregras seriam as Máximas Conversacionais que são: máximas de qualidade, quantidade, relação e modo. Indiretamente, elas também interferem com o gerenciamento de turnos.

A máxima de quantidade garante que só se deve dar informações em quantidades suficientes. A máxima de qualidade estabelece que só se deve afirmar aquilo que for verdade. A máxima da relação expressa que o enunciador deve ser relevante. A máxima de modo afirma que se deve ser claro nas enunciações.

A seguir são apresentadas as definições e regras das subcategorias definidas por Grice, conforme Fiorin (2007, p. 177).

**Máxima de quantidade:** está relacionada ao conteúdo explícito no enunciado, contribuindo com a quantidade necessária de informação para o entendimento.

- A informação deve conter o tanto de informação exigida (a contribuição deve ser tão informativa quanto o necessário).
- A contribuição não deve conter mais informação do que é exigido (a contribuição não deve ser mais informativa que o necessário).

Nesta parte na relação da análise de dados se refere à análise geral das interações, as quantidades com repetição de sinais para compreender melhor o sentido pela forma das escolhas de léxico e pela estrutura textual das contribuições dos interlocutores.

**Máxima de qualidade (da verdade):** está atenta para à veracidade da informação, eliminando quaisquer dúvidas com relação ao que foi enunciado.

- A contribuição deve ser verídica (pretende-se que a contribuição seja verdadeira).
- Não afirma-se o que pode ser falso (Evita-se expor aquilo que acredita-se ser falso).
- Não se deve comunicar informações de que não se tem provas (Abstém-se aquilo para o que não se possui evidência suficiente).

Nesta parte na máxima de qualidade se encontra na análise de dados a relação com informações, principalmente quando ocorre a interação com conversação informal, explicando sobre o acontecimento e também apresenta pelo sentido com informação claro e é necessário falar o fato. Não pode-se dizer mentiras, e seja mais confiável.

**Máxima da relação:** expressa que o enunciador deve ser relevante ao objetivo central da mensagem.

- Informa-se o que é concernente ao assunto tratado (deve ser pertinente/relevante).

Nesta parte na máxima da relação se refere à análise de dados com relação a quantidade de informações com a tomada de turno, são primordiais para interação verbal, face a face, com marcas de troca de

turnos como baixar as mãos, elevar o queixo na direção do interlocutor ou direção do olhar.

**Máxima de modo/maneira:** o locutor deve ser objetivo, evitando ambiguidades ou mal-entendidos em seus enunciados, dessa maneira as frases devem ser bem estruturadas e com sentido evidente.

- Compreensível.
- Não se deve exprimir-se de maneira obscura.
- Evita-se a ambiguidade.
- Breve (evita-se a prolixidade inútil).
- As informações devem ser expressas de maneira ordenada (com organização).

Nesta parte, a máxima de modo/maneira se refere à análise de dados com a relação e informação de interação apresenta no sentido que o turno precisa ser claro, evitar a ambiguidade (fazer o contrário, pode ficar confuso) e os participantes devem mostrar os momentos onde estão passando o turno, ou onde o outro pode pegar o turno, usando os marcadores de troca de turnos descritos e analisados no capítulo 4 deste trabalho, ou a estratégia de fazer perguntas diretas para que o fluxo da conversação seja claro.

Conforme Grice (1975), são caracterizadas implicações conversacionais quando alguma dessas regras conversacionais é assumidamente violada por alguma razão específica do interlocutor, porque sabe que quem recebe a informação é capaz de identificar tal razão como a causa de sua violação.

No momento Fiorin (2007, p. 178) tematiza essa teoria no contexto de comunicação e diz: “muitas críticas foram feitas acerca das concepções de Grice (1975)”, como segue abaixo:

(...) alguns autores dizem que Grice tem uma concepção idealista da comunicação humana e, por conseguinte, da sociedade, porque imagina a troca verbal como algo harmonioso (...). Por outro lado, diz-se que Grice é normativo, que ele pretende ditar regras para a comunicação humana. Nenhuma das duas críticas procede. As máximas não são um corpo de princípios a ser seguido na comunicação, mas uma teoria de interpretação dos enunciados.

Vale ressaltar que essas máximas já são incorporadas como pressuposto pelos interlocutores e não requerem ser devidamente explicadas e acordadas previamente cada vez que se inicia uma conversa, uma vez que essas premissas gerais para uma conversação já fazem parte de um “contrato comunicativo” implícito, ou seja, elas são aplicadas nas interações normais do dia a dia.

Os interlocutores supõem que as pessoas, geralmente fornecerão uma quantidade pertinente de informações, que por sua vez, falará a verdade, e estas serão primordiais para que tudo se torne o mais claro possível. Obviamente, podem existir muitas situações onde um ou mais interlocutores desviam dessas máximas, por diversos motivos (por exemplo, mentir propositalmente para ter vantagens, ou falar muito sobre conteúdos irrelevantes por causa de uma carência emocional, etc.), mas nesse momento, cabe aos outros interlocutores reavaliar as suas estratégias de interpretação do conteúdo.

Esses problemas não são abordados no presente trabalho, porém, de maneira geral, a teoria da construção cooperativa da conversação com base em certos pressupostos compartilhados de Grice continua válida e ela também pode ser observada nas interações de alunos L2 em Libras analisadas nesse trabalho. No “Manual de Linguística” (MARTELOTTA et.al. 2011, orgs.), Victória Wilson escreve no capítulo sobre análise da conversação (p. 107): “Em geral, sobretudo se as relações entre as partes são simétricas, parece haver um princípio de cooperação entre as partes (Goffman, Grice, Brown e Levinson), um princípio de ordem pragmática.”

## 2.5 Análise da Conversação

Para uma análise de conversas entre alunos ouvintes Libras L2 com um aluno surdo precisa-se conceituar como utilizar a análise da conversação (AC) para organizar o pensamento da língua que permite expressar o sentido da palavra, quais possibilidades tornarão possível a transmissão das ideias à conversação.

Estudiosos afirmam que “a conversação é a primeira forma de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única na qual não abdicamos durante a vida” (MARCUSCHI, 2008, p. 14). Enquanto a análise do discurso está analisando a construção do sentido dentro de diferentes tipos de discurso (v. cap. 2.3), a análise da conversação “se aplica à investigação das práticas e atividades conversacionais.” (Wilson, 2011, p. 105). De acordo com a autora, seu propósito é “examinar quais os recursos são livre e espontaneamente empregados pelos falantes num



determinado tipo de situação de fala e como eles lidam com as contingências oriundas da situação e da interação em foco.” (ibd.)

Entre as características elementares da conversação destaca-se principalmente (MARCUSCHI, 2008, p.15):

- a) Interação entre pelo menos dois falantes;
- b) Ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c) Presença uma sequência de ações coordenadas;
- d) Execução em uma identidade temporal;
- e) Envolvimento em um “interação centrada”.

Segundo Marcuschi (2008, p. 15), baseado em (Dittmann, 1979, p. 2-11), a conversação pode ser considerada uma interação verbal centrada, na qual dois ou mais interlocutores focam sua atenção visual e cognitiva em uma tarefa comum.

Para Castilho (2003, p.19), há na linguagem duas fases:

(...) uma fase de planejamento, pré-verbal, de natureza cognitiva, em que selecionamos o que vai ser dito e analisamos as condições da interação para a veiculação do que vai ser dito, e uma fase de execução, ou fase verbal, em que codificamos por meio do léxico e da gramática as ideias consideradas adequadas àquele ato de fala e engajada a conversação, procedemos constantemente a ajustes sócio-pragmáticos no planejamento anterior.

O autor Marcuschi ajuda a entender como iniciou a pesquisa na AC no mundo e no Brasil. Marcuschi (2008), em seu livro *Análise da Conversação* realiza um breve apanhado da área, que possui bases na Etnometodologia, compartilhando que ela teve início na década de 1960 e que, por aproximadamente 30 anos, se ateuve à descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores, mas, os estudos ultrapassaram as questões da estrutura e passaram a dar atenção aos processos cooperativos presentes nas interações.

Sendo que a conversa possui uma estrutura organizada, a AC visa a asserções universais e pretende, a um só tempo, chegar em um sistema de regras “livre de contexto” (MARCUSCHI, 2008, p.7).

Steiner e Mansur (2008, p. 83) com base em (Schegloff, 1992) explicam que a AC parte do princípio que as conversações são organizadas em turnos, definidos como “a contribuição conversacional de um enunciador, seguida de um silêncio ou de uma contribuição do interlocutor”. Valoriza, na maioria dos estudos, principalmente a análise dos mecanismos de tomada de turno, o gerenciamento do tópico e os mecanismos de reformulação.

Wilson (2011, p. 107) especifica mais:

A distribuição e a construção do turno conversacional constituem elementos centrais da organização da conversação e fundamentais para se compreender como ela funciona: Como as pessoas fazem a tomada de turno? Quando se passa de um turno a outro? Como um falante consegue manter o turno praticamente até o fim?

## 2.6 Tomada ou troca de turno

Turno significa o que é “ser exposto valoriza todas as intervenções dos interlocutores, tanto aquelas que possuem valor referencial ou informativo, (...) sinais de que um dos interlocutores está seguindo ou acompanhando as palavras do seu parceiro conversacional”. (GALEMBECK, 2010, p. 71)

Precisamos observar o que o autor diz para definir a troca de turnos: “(...) referente à transferência da palavra de um falante a outro, à manutenção da palavra, e aos sinais de atenção dirigidos dos ouvintes ao falante”. (GOFFMAN, 1970, apud GALEMBECK, 1990, p. 59)

Segundo autor Ingve (1970, p. 568, apud GALEMBECK, 1990, p. 59) identifica o turno como ponto de partida do nele “(...) possivelmente a mais óbvia característica da conversação”.

Galembeck (1990, p. 62) explica as técnicas de atribuição do turno em dois grupos: “técnicas pelas quais o turno é distribuído a um dos interlocutores por aquele que detém a palavra; nesse caso, é este que escolhe o próximo falante” por um lado e casos onde “o turno é distribuído por autoescolha, ou seja, em que um dos interlocutores se autoseleciona, devido à falta de seleção por parte do falante que detém a palavra”.

Seguindo essas duas técnicas básicas, os autores formam um conjunto de regras que apresentam a distribuição dos turnos: primeira parte que apresenta como a transferência de um a outro interlocutor e

segunda parte apresenta como evitar a sobreposição entre dois ou mais interlocutores.

No segundo mesmo autor Galembeck (1990, p. 62) aponta três regras mostrada a seguir:

- a) se for usada a técnica “o falante corrente seleciona o próximo”, então o participante assim selecionado tem o direito de falar e a isso é obrigado;
- b) se não for empregada a técnica citada no item anterior, então um dentro os demais falante pode autoselecionar-se. O direito ao turno, nesse caso, cabe ao primeiro interlocutor que tomar a palavra;
- c) se, finalmente, nenhum dentre os demais interlocutores exerce o direito ao turno, o falante anterior, ou seja, aquele que detinha o turno pode dar início a um novo turno. Este falante detém o turno até o próximo ponto relevante para transcrição, quando existe a possibilidade o turno ser transferido para outro participante da conversação.

Marcuschi (2008, p.10) apresenta um sistema de transcrição, ele faz uma distinção entre “falas simultâneas”, “sobreposição de vozes” e “sobreposições localizadas”. A primeira é caracterizada quando dois falantes iniciam um turno simultaneamente, a segunda quando “a concomitância de falas não se dá desde o início do turno, mas a partir de um certo ponto (...)” e a terceira é quando ocorre sobreposição num determinado ponto do turno, mas que não forma novo turno, ou seja, não caracteriza uma troca de turnos.

Então temos esse caso “falas simultâneas” onde dois ou vários falantes não respeitam o turno do outro, ou querem impor seu turno sobre o turno dos demais. Nesse caso, surge uma competição, ou um conflito. Esse tipo ocorre por exemplo em brigas verbais, ou, por exemplo numa sala de aula onde todos os alunos começam a falar ao mesmo tempo quando o professor faz uma pergunta. Porém, esse tipo de turnos conflitantes não permite uma boa comunicação. Isso possui relação com o texto do autor Grice (1975) que explica as máximas de comunicação que deve ser cooperativa e guiada pelos princípios de quantidade, qualidade, relação e modo. A sobreposição localizada já é mais comum em conversas onde um dos participantes podem contribuir alguns

aspectos breves sem assumir o turno, ou até sem intenção que o detentor do turno interrompa ou encerre o seu turno, por exemplo, para elementos fáticos (que mantem a conexão entre os interlocutores) explicados por Jakobson (2010, p. 161).

O autor ressalta dois tipos de diálogos, sendo esses os diálogos assimétricos, em que um dos participantes teria certo “controle” sobre os demais e exemplifica com a interação em sala de aula entre professor e alunos onde o professor pela configuração da situação institucional tem a autoridade de controlar a tomada de turnos e os alunos precisam ter autorização do professor para tomar o turno.

O segundo tipo seria o simétrico, no qual os participantes teriam o mesmo direito de se posicionarem, de escolher o tema da conversa e o tempo de duração. Como exemplo desse tipo de diálogo, o autor cita as conversas naturais diárias, mas, depois faz uma observação, lembrando que as condições socioeconômicas, culturais ou de poder influenciam o papel de cada participante na conversa (Marcuschi, 2008, p. 18), ou seja, mesmo dentro de um grupo de amigos pode ter uma ou mais pessoas dominantes que falam mais que os outros ou que acabam interferindo na tomada de turnos, licenciando turnos ou cortando turnos de outros falantes.

Então as pessoas surdas e ouvintes podem utilizar qualquer tipo de conversa livre para dialogar em Libras. Do modo que as conversas diárias possam ser iguais, as interações em sala de aula possam fugir da diferença, dependendo da postura do professor e do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem que ele possui. Se é dado ao aluno mais espaço para participar nas aulas em sala, é possível entender que o professor avaliará que ele não é o único detentor do conhecimento, que o aluno tem muito a ajudar e que juntos podem desenvolver o ambiente de ensino e aprendizagem mais valoroso.

Marcuschi (2008, p. 18), define que um turno pode ser considerado “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra”. Os turnos são tomados como unidades centrais na organização conversacional. Para o mesmo autor espera-se que a conversação apresente os seguintes elementos:

- a) a troca de falantes recorre ou pelo menos ocorre;
- b) em qualquer turno, fala um de cada vez;
- c) ocorrências com mais um falante por vez são comuns, mas breves;

- d) transições de um turno a outro sem intervalo e sobreposições extensas são a minoria;
- e) a ordem e o tamanho dos turnos não é fixa, mas variável;
- f) a extensão da conversação não fixa, nem previamente especificada;
- g) o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- h) a distribuição do turno não é fixa;
- i) o número de participante é variável;
- j) a fala pode ser contínua ou descontínua;
- k) são usadas técnicas de atribuição de turnos;
- l) são empregadas diversas unidades construidoras de turnos: lexema, sintagma, sentença, etc.;
- m) certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violação nas tomadas.

No corpus de análise desse trabalho, podemos encontrar os aspectos a) até h). O número de participantes é fixo, sempre um aluno ouvinte Libras L2 conversando com um aluno surdo. Os aspectos j) a m), de novo, ocorrem em maior ou menor grau. No capítulo de análise dos dados serão mostrados alguns desses dados quantitativamente em tabelas e gráficos, e serão analisadas as técnicas e estratégias de (auto)atribuição de turnos.

De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974 apud Silva, A. M. 2013, p. 45, diz a respeito do mecanismo de ordenação da conversação, o autor (MARCUSCHI, 2008) traz as contribuições dos autores (idem), quando afirmam haver técnicas que regem esse mecanismo. Em uma delas, o falante corrente escolhe quem será o próximo falante e este, no momento oportuno, assume o turno; na segunda técnica, o falante corrente não escolhe quem será o próximo a falar, sendo assim, ocorre uma autosseleção por parte dos interessados em assumir o turno. Não havendo escolha do falante corrente ou autosseleção, o falante pode ou não continuar com o turno.

Leite (2008, p. 48) resume: “Neste contexto, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) concebem um modelo composto de dois elementos: as unidades de construção do turno e os lugares relevantes de transição de turnos.” Para Leite (2008, p. 14) turnos são “Recursos primordiais frente ao qual os participantes orientam a sua participação na conversação”. Para Marcuschi (2008, p. 22) “A conclusão de um enunciado, a entonação baixa, o olhar fixo por alguns instantes, a pausa, uma hesitação, todos são

marcadores relevantes, mas não absolutos”, ao mencionar o “lugar relevante para tomada de turno” em sua obra.

No presente trabalho são analisados esses aspectos para confirmar como ocorrem na conversação de sinalizantes Libras L2.

A pesquisa de Roy (2000) analisa trocas de turnos em conversa de professor orientador ouvinte – aluno de mestrado surdo, intermediada por intérpretes e não a interação direta em língua de sinais. Mesmo assim, a pesquisa mostra de forma clara como as trocas de turnos são negociadas: as pessoas não realizam tomadas de turnos ou continuam produzindo um enunciado sem critérios que organizam essa interação. Elas em geral trocam o turno apenas quando existe um momento de transição ou alguma estrutura aparece dentro do turno que indica que agora seria um momento adequado para tomar o turno. Por exemplo, quando o detentor do turno se dirige ao interlocutor com elementos que mostram que está interessado em receber uma resposta ou um posicionamento. Roy explica que as tomadas de turno também acontecem sem sinais explícitos que indicam a opção de troca, por intuição, o interlocutor sente que é o momento de começar ou continuar sua fala.

Marcuschi (2008) descreve alguns elementos da organização na transição de um turno a outro turno, sendo o primeiro elemento uma regra geral conhecida como princípio um-de-cada-vez, trazida dos estudos de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), no qual cada participante teria uma oportunidade de fala que seria respeitada e esperada pelo outro participante; outro elemento seria as técnicas de seleção, mencionadas acima; o que acontece durante as falas simultâneas e sobreposições; as funções das pausas, silêncios e hesitações; as reparações e correções.

Nos dados desta pesquisa apareceram os dois tipos de situação, ou seja, as interações analisadas são do tipo misto.

Ao abordar a organização de sequências, Marcuschi (2008) fala de pares conversacionais, que são compostos por turnos que têm uma dependência um em relação ao outro, criando uma sequência, às vezes, obrigatória. O autor traz ainda que:

Dependendo da natureza da segunda parte de um par, quem colocou a primeira pode estar se reservando o direito de voltar no próximo turno. Portanto: quem faz uma pergunta, por exemplo, escolhe o próximo falante; submete-o a uma resposta e se escolhe como o mais provável candidato ao próximo turno (MARCUSCHI, 2008, p. 36).

Esse tipo de atribuição do turno através de perguntas diretas se mostrou relevante para este trabalho. Em geral, no presente trabalho a proposta é observar as trocas de turnos e as estratégias usadas para gerenciar as trocas que são de suma importância para entender a organização da conversa ou diálogo e verificar se os alunos desenvolveram estratégias eficientes para construir essa estrutura de trocas de turnos numa interação real na L2, mediante as estratégias de troca de turnos próprias da Libras, que são diferentes das estratégias de uma língua oral.

Uma outra pesquisa, de Metzger (1999) apresenta em seu estudo com consultas médicas que essas situações podem ter uma estrutura fixa que já criam uma certa sequência previsível de trocas de turnos, como comprimento, a abertura, a anamnese (*medical history*), os exames, o diagnóstico, a consulta e os conselhos médicos.

Os autores Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p. 16-17) explicam um conjunto básico de regras que governam a construção de turno, responsáveis pela alocação de turno seguinte a uma parte e que coordena a transferência, de modo a minimizar intervalos e sobreposições, conforme com essas regras, em qualquer turno:

- 1) Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno:
  - a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.
  - b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a autoseleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.
  - c) Se o turno até então é construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se autoseleccione.

- 2) Se, no primeiro lugar relevante para a transição de uma primeira unidade de construção de turno, nem 1a e nem 1b operaram, e, seguindo a provisão 1c, o falante corrente continuou, então o conjunto de regras a-c reaplica-se no próximo lugar relevante para a transição e recursivamente a seguir em cada lugar relevante para a transição, até a transferência ser efetivada.

Nas interações analisadas nesse trabalho, não há um modelo claro de organização dos turnos, quem seleciona o próximo falante. Mas pela situação de uma conversa pessoal livre e informal entre duas pessoas que já se conhecem das aulas de Libras que tiveram juntos ao longo do semestre, existe uma expectativa situacional que os dois participantes possam contribuir de uma forma mais ou menos equilibrada para a conversa e negociem os turnos entre eles de uma forma cooperativa. Na análise de dados será verificado como de fato ocorreu a distribuição de turnos em termos quantitativos, ou seja, se ambos os participantes tiveram uma participação igual no tempo de conversa e como foram organizadas as trocas de turnos, quais mecanismos de seleção foram empregados.

## 2.7 Função Fática (Jakobson)

Apesar de não ser o foco dessa pesquisa, esses elementos que mantêm o canal de comunicação aberto foram registrados também no primeiro levantamento, porém, sem fazer uma avaliação sistemática. Para entender o que é função fática, o autor Jakobson (2010, p. 161) com base de Malinowski, para a função FÁTICA, pode ser evidenciada por uma troca profusa de fórmulas ritualizadas, por diálogos inteiros cujo único propósito é prolongar a comunicação. Ainda segundo o mesmo autor, “Há mensagens que servem fundamentalmente para prolongar ou interromper a comunicação, para verificar se o canal funciona (‘Alô, está me ouvindo?’), para atrair a atenção do interlocutor ou confirmar sua atenção continuada (‘Está ouvindo?’), ou, na dicção shakespeariana, ‘Prestai-me ouvidos!’ — e, no outro extremo do fio, ‘Hum-hum!’”.

Para Silva, A. M. (2013, p. 95-96), a interação fática serve para que o canal de interação seja estabelecido ou permaneça aberto, no caso de uma interação dialógica, mas também pode ocorrer em uma interação monológica, ou seja, tem a função de mostrar ao interlocutor que ele está sendo incluído, compreendido, considerado na comunicação, que ele pode continuar com seu fluxo de fala, etc.



### 3 METODOLOGIA

Para cumprir os objetivos propostos neste trabalho, propõe-se uma pesquisa exploratória de tipo quantitativo e qualitativo. Como ainda não há publicações sobre trocas de turnos de alunos Libras L2, não se pode partir de uma metodologia apenas quantitativa que serve para verificar hipóteses já existentes. Assim, a presente pesquisa deve ajudar a iniciar uma discussão sobre a temática.

Dentro do processo de ensino/aprendizagem dos alunos ouvintes adultos do curso de Libras como L2 do Instituto Federal Catarinense (Rio do Sul), especificamente, em um período inicial de 1 ano, em alguns encontros pré-determinados, foram gravadas interações livres de alunos Libras L2 e analisou-se as particularidades relacionadas com as estratégias de troca de turnos empregadas pelos interlocutores.

Os temas e conteúdos dos diálogos eram livres, mas partiram de alguns temas propostos previamente de maneira geral pelo pesquisador (p.ex., vocês podem conversar sobre algo que aconteceu no passado, alguma novidade que aconteceu, ou algo que vocês têm interesse), onde os alunos produziram discursos/narrativas em produções sinalizadas (Libras) falando sobre temas livres espontaneamente, que foram filmados em vídeo e transcritos para análise usando o software ELAN (Eudico - *Linguistic Annotator*)<sup>6</sup>, segue na seção 3.2.

Desta forma, foi efetuada a análise dos dados coletados, definindo primeiramente os critérios de análise de estratégias de conversação (mais especificamente, troca de turnos), que serão adotados na análise, a identificação, tipologias, etc., mais frequentes encontrados, fazendo uma comparação entre as diferentes interações e observando o uso geral e específico dessas estratégias, acompanhado por uma reflexão. Como eles acontecem e quais fatores que podem influenciar.

Assim, a coleta de dados para a análise consistiu na realização de uma conversa livre em Libras entre os alunos ouvintes e um aluno surdo. Procurou-se avaliar as estratégias de troca de turnos usadas pelos alunos ouvintes de Libras L2 numa situação de comunicação real na língua alvo. O fato de haver um aluno surdo que participou de todas as interações com os cinco alunos ouvintes Libras L2 (PO1 a PO5) ajudou no sentido que os alunos ouvintes eram obrigados a usar estratégias de conversação e troca de turnos específicas da LS, pois se tivesse analisado apenas interações entre alunos ouvintes de Libras L2, as interações

---

<sup>6</sup> Disponível em <<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>>.

provavelmente teriam como base as convenções das estratégias de troca de turnos da sua língua materna (português).

Desta forma, os alunos ouvintes precisavam usar os marcadores visuais para indicar trocas de turnos que são próprios da Libras (p.ex., baixar as mãos, elevar o queixo na direção do interlocutor e/ou direção do olhar para o interlocutor). Ao mesmo tempo, o fato de ter um aluno surdo que participava das mesmas aulas de Libras com os alunos ouvintes facilitou muito a interação, pois eles já se conheciam das aulas. Também o aluno surdo estava aprimorando a Libras, ou seja, conversar com ele era menos assustador para os alunos ouvintes, em geral ainda bastante inseguros em relação à conversação livre em Libras. Se a interação tivesse sido com um interlocutor surdo desconhecido e 100% proficiente em Libras, provavelmente os alunos ouvintes L2 teriam se intimidado ainda mais, pois já estavam bastante nervosos durante as gravações.

Por outro lado, o foco dessa pesquisa não é estabelecer quais são as estratégias de conversação/troca de turnos em Libras em geral, pois para este fim se deveria analisar apenas conversação entre surdos L1 proficientes, de preferência filhos de surdos que já adquiriram a Libras na idade da primeira infância. Nessa pesquisa, então, apesar de transcrever e apresentar também os dados de estratégias de troca de turnos do aluno surdo, o objetivo e foco é analisar apenas o uso de algumas estratégias de troca de turnos dos alunos Libras L2. Os dados do aluno surdo entram como referência na comparação com os dados dos alunos ouvintes, mas não são comentados, menos ainda são vistos como padrão do uso de estratégias de troca de turnos de usuários Libras L1. Nesse caso, uma outra metodologia seria necessária, selecionando outros informantes, como foi o caso, por exemplo, da pesquisa de Leite (2008) que analisou a conversa entre sinalizantes surdos.

Uma outra questão metodológica é o fato de que o pesquisador foi ao mesmo tempo professor de Libras dos sujeitos da pesquisa. Teoricamente, isso pode trazer um viés ou alterar os dados coletados, pois como professor poderia ter ensinado exatamente o que posteriormente seria pesquisado, prejudicando assim, a validade dos resultados. Porém, na prática, isso não aconteceu. Inicialmente, escolhi este projeto de pesquisa, com o intuito de identificar as formas de comunicação que aconteciam entre o aluno surdo e os alunos ouvintes envolvidos: se houve melhoras na compreensão do contexto, se utilizavam verbos, sinais novos, verificando que todos esses aspectos fluíam naturalmente em uma conversa formal ou informal, da escolha dos participantes. As estratégias de troca de turnos entraram em foco posteriormente, muito tempo depois de ter realizado a gravação dos dados. Nesse sentido, o fato de

pesquisador ser também professor dos alunos pesquisados apenas facilitou o trabalho, pelas questões de acesso aos sujeitos de pesquisa e para superar a timidez dos alunos de participarem da pesquisa.

A partir destas premissas, então, buscou-se analisar as produções com o objetivo de entender como estes alunos observam as estruturas de constituição da conversação da língua de sinais e que estratégias de troca de turnos são utilizadas, de que forma e com que resultado.

A coleta dos dados, neste caso, foi executada através de filmagens, pois se trata de uma língua viso-espacial. O registro por meio de filmagens garante uma maior autenticidade dos dados coletados. A utilização de câmera de vídeo é essencial para o desenvolvimento do trabalho, bem como o registro da documentação de Libras, e para poder analisar os dados posteriormente com ajuda do software ELAN. Porém, aqui apenas serão mostrados os resultados das análises, para proteger a anonimidade dos participantes.

### 3.1 Perfil dos alunos ouvintes e do aluno surdo participantes da pesquisa

PO1: Pessoa ouvinte, idade 18 anos, sexo feminino, profissão: estudante universitária/professora de ensino básico. Por que estuda Libras? “Porque queria aprender e desenvolver na área de educação infantil com Libras, por isso, é importante aprimorar a prática da conversação inclusiva nas escolas e na sociedade. Minha maior motivação para estudar Libras é para poder me comunicar com o surdo de maneira correta e respeitosa. Como trabalho com educação inclusiva, acho fundamental ter esse conhecimento para propiciar um atendimento de qualidade. Além disso, é claro, da questão do respeito com a pessoa surda”.

PO2: Pessoa ouvinte, idade 29 anos, sexo masculino, profissão: carteiro/estudante universitário de matemática, deficiente físico. Por que estuda Libras? “Principalmente para saber a Libras, porque o curso de Libras nunca é demais para mim e me possibilita interagir com as pessoas surdas, e também porque no futuro eu serei professor de matemática, ou até mesmo poderei me aprofundar mais. Estudei Libras porque queria poder ser compreendido pela comunidade surda, pois somos iguais e temos o direito e o dever de nos comunicarmos”.

PO3: Pessoa ouvinte, idade 27 anos, sexo feminino, profissão: professora de educação infantil. Por que estuda Libras? “Adquirir muitos conhecimentos, assim abrir caminhos e levar segurança para as pessoas

surdas do meu município que tem receio em comunicar-se com as pessoas. Estudar a língua de sinais é um sonho realizado”.

PO4: Pessoa ouvinte, idade 23 anos, sexo feminino, profissão: professora de educação infantil. Por que estudar Libras? “Sou professora e acredito que não posso parar de estudar nem posso esperar ter um aluno com necessidades especiais para então começar a entender a sua necessidade. Acredito que se eu tiver o básico, melhor e mais rápido eu posso ajudá-lo, disso nasceu meu interesse pela inclusão. Libras sempre foi mais encantador, eu quando falo, mexo as mãos, pensava que teria muita facilidade com essa língua tão difícil. Sempre gostei de observar a língua de sinais e tinha muita vontade de conversar com os surdos na sua própria língua. Fiz o curso de Libras no IFC por ser presencial, acreditava que no curso presencial eu teria mais chances de aprender. Me alegro por ter aprendido! Obrigada professor! Depois que aprendi um pouco me apaixonei pela língua de sinais e quero aprender mais e mais!!!”.

PO5: Pessoa ouvinte, idade 28 anos, sexo feminino, profissão: diretora de escola e professora de italiano. Por que estuda Libras? “Qualificação profissional, conseguir me comunicar bem com os surdos, pois tenho uma pessoa próxima que é surda. Conheci a educação especial na escola onde trabalho e me interessei muito. Na época em que me formei, não tínhamos muita informação sobre esta área e acho que todo aprendizado é bem-vindo e precisamos estar preparados quando recebermos um aluno surdo no ambiente escolar. Também gosto de aprender novas línguas e quando vi a oferta do curso de Libras pelo IFC de Rio do Sul senti vontade de conhecer. O curso é um complemento de teoria e prática e abre nosso mundo para compreender outras formas de aprendizagem”.

PS1: Pessoa surda, idade 33 anos, sexo masculino, profissão: agricultor. Por que estuda Libras? “Eu quero aprender Libras mais profundo para o futuro, pois quero ser professor de Libras na escola, fiz faculdade de pedagogia e pós-graduação em Libras”.

Referente à proficiência em Libras dessa pessoa, podemos dizer que em decorrência da sua trajetória tem boa qualidade, boa proficiência e apresenta expressão boa. Percebe-se o que precisa aprender no curso de Libras avançado e também no curso de Classificador de Libras e explorar contatos na comunidade surda na conversação e/ou interação entre várias pessoas como acontece utilizado na rotina em cotidiano na sociedade e comunidade para conviver em diversidade no mundo, deveria continuar

mais em contato com pessoas surdas e conhecer mais da comunidade surda, aproveitando para se envolver mais na comunidade surda.

PS1 nasceu surdo, motivo: rubéola na gravidez da mãe. Depois de nascer, os pais se preocupavam com PS1, foi acompanhado ao médico que os orientou a não fazer gestos, teria que aprender a falar via oralização, p. ex: mostrar o objeto e falar a palavra, por isso tentou aprender primeiro a oralizar. Depois dos 3 anos de idade, os pais começaram a levá-lo na escola Paulo Zimmermann em Rio do Sul, onde havia uma professora de educação especial que ensinava a oralizar e também ensinava as demais atividades para o aprendizado dele. Quando completou 5 anos aproximadamente, foi estudar na APAE de Taió, e depois na APAE em Salete.

Quando completou a idade para frequentar a 1º série de Ensino fundamental, a escola não aceitava surdos no ensino regular, por isso continuou indo na APAE. Somente aos 8 anos, foi aceito na escola regular. O processo de oralização não foi bem-sucedido e ele continua na escola sem poder de fato acompanhar o ensino. Com 14 anos, depois de ganhar um livro de linguagem das mãos aprendeu alguns gestos, mas não era a Libras oficial. Posteriormente, aprendeu a se comunicar via Libras na escola. Na escola tinha mais dificuldade em Matemática e Português. Atualmente, tem mais dificuldade em compreender o português.

Em casa, onde convive com os pais, se comunica com uma mistura de Libras, gestos caseiros e também elementos orais. Os pais não sabem se comunicar em Libras, só falam com ele via oral e gestos caseiros.

Soube que outros colegas surdos também iriam começar a faculdade, por isso decidi ingressar em um curso superior. Teve dificuldade, pois a intérprete de Libras não interpretava todas as atividades em sala de aula, deixando a desejar. Também dava pouca atenção aos surdos, prometeu ajudá-los nas atividades fora de sala de aula, mas não cumpriu.

No contato com colegas surdos, sempre teve pouco tempo para conversar, fala pouco com os surdos que fizeram faculdade com ele. Tem pouco contato. Atualmente, está evoluindo bastante em Libras. Sempre pesquisando, estudando, participando de cursos, palestras e eventos em Libras. No trabalho atual, tem um pouco de dificuldade na comunicação com a chefia, no serviço, e também com os ouvintes em reuniões. Mas quando tem intérprete a comunicação é melhor.

### 3.1.1 A escolha dos alunos ouvintes e do aluno surdo participantes da pesquisa

Os cinco participantes ouvintes foram escolhidos dentro do grupo de no total 28 alunos pelo fato de:

- a) terem uma proficiência relativamente boa em Libras L2 (de acordo com o nível do curso básico-intermediário),
- b) participação ativa nas aulas,
- c) interesse em interagir com a comunidade surda e
- d) aceitar participar da pesquisa com uma gravação da sua conversação com uma pessoa surda.

O participante surdo foi selecionado porque era conhecido das pessoas ouvintes pelas aulas e assim, não iria “assustar” elas no momento da gravação, além disso, estava participando das aulas de Libras (para aprimorar sua proficiência, já tinha feito uma especialização em Libras). Ao mesmo tempo, apesar de ser uma pessoa surda com aquisição tardia da Libras, era muito pouco oralizado, se comunicava com a sua família no campo por meio de um tipo de língua de sinais caseira, ou seja, não ia ter o viés da influência das estratégias de conversação da língua oral, e, além disso, era o único participante surdo do grupo.

Desta forma, pode-se afirmar que a sua presença na turma foi uma oportunidade única em termos metodológicos e aumentou muito a qualidade dos dados desse levantamento, pois os alunos ouvintes tinham, assim, um interlocutor ao mesmo tempo familiar e “real” como membro da comunidade da língua alvo.

### 3.2 Ferramenta de análise em ELAN

Hoje existem várias ferramentas tecnológicas que ajudam no registro e na análise de dados em língua de sinais. Elas permitem a transcrição e anotação do material linguístico e ajudaram muito no desenvolvimento de pesquisas nessa área.

Alguns exemplos são: ANVIL (*The Annotation Video Research Tool*)<sup>7</sup>, CLAN (*Computerized Language Analysis*)<sup>8</sup>, Signstream (desenvolvido pelo *American Sign Language Linguistic Research Project*)<sup>9</sup>, Transana (desenvolvida no *Wisconsin Center of Education*

---

<sup>7</sup> Software ANVIL, disponível em: <<http://www.anvil-software.org/>>

<sup>8</sup> Software CLAN, disponível em: <<http://childes.psy.cmu.edu/clan/>>

<sup>9</sup> Software SigStream, disponível em: <<http://www.bu.edu/asllrp/SignStream/>>

*Research*)<sup>10</sup> e ELAN (EUDICO *Linguistic Annotator*, desenvolvido no Instituto Max-Planck na Holanda).

O ELAN é um software desenvolvido pelo Max Planck Institute of Psycholinguistics, da Holanda, que permite uma melhor anotação de arquivos de áudios e vídeos foi desenvolvido nesta Universidade. E também está disponível para baixar no site <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>, e é compatível com os sistemas operacionais Windows, Mac OS e Linux. É possível fazer anotações na trilha-linha para transcrição de dados e dependendo da sua linha de pesquisa é considerado o melhor software na pesquisa da língua de sinais. Uma trilha de anotação no ELAN ajuda para marcar o tempo ou selecionar a transcrição. Existe um texto transcrito junto com a marcação de tempo. Toda produção no ELAN é básica para toda e qualquer pesquisa em língua de sinais para representar o banco de dados no corpus de pesquisa na língua pesquisada.

Nas palavras de Quadros e Pizzio (2009, p. 22), o ELAN (EUDICO – *Linguistic Annotator*):

é uma ferramenta de anotação que permite que você possa criar, editar, visualizar e procurar anotações através de dados de vídeo e áudio. Foi desenvolvido (...) com o objetivo de produzir uma base tecnológica para a anotação e a exploração de gravações multimídia. ELAN foi projetado especificamente para a análise de línguas, da língua de sinais e de gestos, mas pode ser usado por todos que trabalham com corpora de mídias, isto é, com dados de vídeo e/ou áudio, para finalidades de anotação, de análise e de documentação destes.

Nessa pesquisa optou-se por utilizar o ELAN porque suas funções permitem alcançar os objetivos dessa pesquisa e está disponível em português (inclusive o manual de usuário), além disso ele é amplamente usado na área de pesquisas em Libras, assim também é mais fácil encontrar materiais de apoio para o seu uso. Encontra a informação de pesquisa com coleta de dados e apresenta os resultados das análises manuais de uma forma automatizada para gerar tabelas, gráficos etc.

Seria notável entender como transcrever os dados de pesquisa na língua de sinais, identificar a coleta de dados pesquisados representando explicação com base nos dados de anotação.

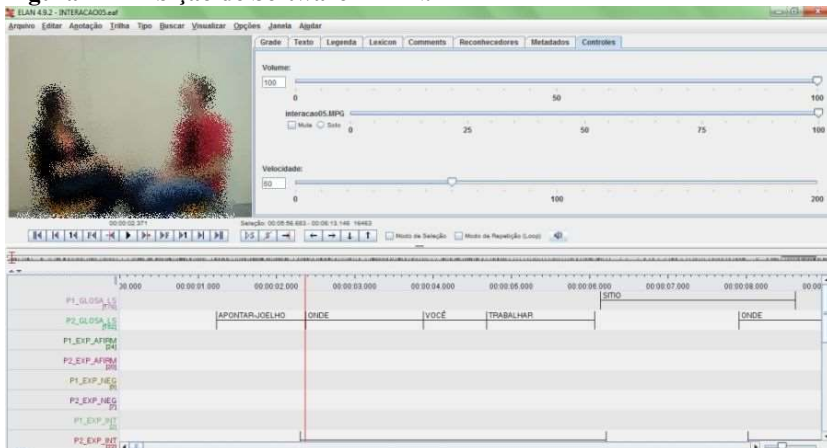
---

<sup>10</sup> Software Transana, disponível em: <<https://www.transana.com/>>

Um sistema de transcrição bem elaborado, aliado a um embasamento teórico com viés na tradução cultural, são lentes poderosas para identificar várias características das línguas que, de outro modo, poderiam passar despercebidas. Uma resposta para essa questão exigirá ainda muito tempo de trabalho e um esforço de adaptação a essas novas tecnologias. Existem aspectos que são fundamentais no trabalho de transcrição e que apontam para a preservação da escrita como ferramenta de apoio na pesquisa linguística. A transcrição exige do pesquisador uma observação minuciosa e contínua dos dados pesquisados. Na divulgação de resultados para a comunidade científica, a escrita (seja ela impressa ou digital) ainda é, de longe, o instrumento mais utilizado em todo o mundo, justamente pela simplificação e padronização que atinge (McCLEARY; VIOTTI; LEITE, 2010).

O ELAN também permite inserir vocabulário controlado, tipos linguísticos e trilhas de transcrição. De acordo com Quadros e Pizzio (2009, p. 23), “a primeira coisa que deve ser feita ao iniciar um documento (...) no ELAN é definir quais as trilhas de transcrição que serão necessárias para um determinado projeto (...) determinar o tipo linguístico que se pretende aplicar a cada trilha de transcrição (...)”. A figura abaixo ilustra a forma como o ELAN se comporta para gerar “anotações” no sistema de transcrição:

**Figura 1 - Exibição de Software ELAN.**



A partir da Figura 1 é possível ter uma visão geral da tela inicial do programa ELAN, já com vídeos selecionados e as trilhas criadas. As trilhas estão localizadas na parte inferior da tela e podem ser criadas de



acordo com a necessidade do pesquisador, havendo a possibilidade de alterá-las, se preciso for, durante a realização do estudo. Abaixo da linha do tempo é possível ver o espaço no qual são feitas as anotações referentes aos eventos relevantes observados no vídeo. Ao clicar e arrastar o cursor dentro do tempo exato no qual o evento acontece, é gerado um espaço para a anotação que, após os comandos *Ctrl+Enter*, fica registrada assim como a duração do evento e sua localização temporal dentro do vídeo.

Essas anotações permitem que sejam geradas trilhas de acordo com as próprias anotações e os tempos dos vídeos. Assim, todas as trilhas são indicadas na linha do tempo e no visor interlinear, mas três destas trilhas podem ser indicadas adicionalmente no visor do subtítulo (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 25). As autoras identificam uma trilha como um conjunto das anotações que compartilham das mesmas características, por exemplo, uma trilha que contém a transcrição das glosas de um sinalizante, uma outra trilha que contém a tradução dessas glosas e assim por diante. O ELAN trabalha com dois tipos de trilhas:

(...) trilhas independentes que contém as anotações que são ligadas diretamente a um intervalo do tempo; [e] (...) trilhas dependentes, que contém as anotações que são ligadas às anotações de uma outra trilha (isto é, às anotações de sua "trilha mãe"). Não são ligados geralmente diretamente à linha central do tempo. Na linha do tempo e nos visores interlineares, à etiqueta de uma trilha dependente é atribuída a mesma cor que a etiqueta de sua trilha mãe. (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 26)

No sistema de transcrição da Libras, é necessário adicionar “trilhas” que definem os atributos com que se irá trabalhar. Em nosso corpus de pesquisa serão focalizados os sinais empregados pelos sujeitos ouvintes para expressar as ideias durante a conversa com o sujeito surdo em sua compreensão expressa em Libras. Assim, para cada trilha é atribuída a um tipo linguístico. Cada tipo linguístico especifica um número de restrições que se aplicam para todas as trilhas atribuídas a esses tipos (QUADROS; PIZZIO, 2009, p. 27). As autoras descrevem que para o agrupamento dessas trilhas há restrições, as quais chamam de estereótipos. Os estereótipos apresentados são os seguintes:

Nenhum: a anotação na trilha está ligada diretamente à linha central de tempo, isto é, a

anotação é incorporada em uma trilha independente. Subdivisão do Tempo: a anotação na trilha mãe pode ser subdividida em unidades menores, que, por sua vez, podem estar ligadas a intervalos menores. Note que não há nenhuma lacuna de tempo permitida, isto é, as unidades menores têm que imediatamente se seguir.(...) Subdivisão Simbólica: similar à subdivisão do tempo, exceto que as unidades menores não podem ser ligadas a um intervalo de tempo (...). Entretanto, pode haver espaços entre as anotações da trilha dependente. (...). Associação Simbólica: a anotação na trilha mãe não pode ser subdividida, isto é, há uma correspondência um a um entre a anotação da trilha mãe e a anotação da sua trilha dependente.

### 3.3 Trilhas de Análise usadas no ELAN

Antes de iniciarmos a análise prática da comunicação em Libras, é importante esclarecermos como serão expostos os sinais e os diálogos ao longo deste material. Para tanto, estabeleceremos uma forma de representação.

Por ser uma língua visuoespacial visual, a imagem tem sido considerada a forma de reprodução mais adequada da Libras, já que a escrita dos sinais ainda está sendo pesquisada. Em virtude dessa condição, sistema de transcrição da Libras apresentado por Felipe e Monteiro (2005, p. 24), que emprega palavras da Língua Portuguesa para representar os enunciados em Libras, denominado sistema de notação em palavras ou GLOSAS, ou seja, as palavras do português são utilizadas para representar os sinais com grande proximidade semântica (significado).

É preciso que tenhamos claro o princípio de que a transcrição não é a escrita da Libras, mas que ela apenas representa a ordem dos sinais a serem utilizados, ou seja, é uma estratégia utilizada para percebermos a ordem e a formação dos sinais.

Esclarecidos esses aspectos, cabe-nos mencionar que o sistema de notação em palavras dos sinais expressados em Libras apresenta o termo em português escrito totalmente em letras maiúsculas. Por exemplo: DIA – AMAR – GOSTAR – GOSTAR-NÃO – TER – TER-NÃO.

Assim temos os exemplos apresentado pelas convenções de autora Felipe e Monteiro (2005, p. 24):

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. um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^ . Exemplos: CAVALO^LISTRA “zebra”;
4. 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;
5. 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;
6. 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;

O alfabeto manual (datilologia) também está presente em nossa abordagem. Ele é usado para a representação de nomes próprios e de

vocábulo cujo sinal não está estipulado na Libras e devem ser transcritos letra por letra seguidas de hífen. Por exemplo: S-I-M-O-N-E.

Outro detalhe presente na transcrição de termos expressados em Libras é a marca (desinência) de gênero existente em vocábulo da língua portuguesa. Em Libras, tal designação é feita pelo sinal HOMEM/MULHER, realizado antes do sinal principal, ou seja, que representa o que é expresso por nós. Por exemplo: o sinal a ser articulado é TEIMOS@, então, para especificarmos o gênero da palavra, devemos efetuar antes o sinal HOMEM ou MULHER. Para registrarmos a transcrição da marca de gênero, usamos o símbolo “@”, deste modo: TEIMOS@ (teimoso ou teimosa), FILH@ (filho ou filha).

Assim temos uma orientação como fazer a transcrição da Libras no sistema ELAN.

As trilhas de análise do material permitem uma análise geral da conversação, registrando além da transcrição dos sinais em glosas também alguns elementos gerais, como erros de sinais e sintaxe, elementos fáticos (que mantém o canal de comunicação aberto) e, naturalmente, dados relevantes para a troca de turnos, como perguntas diretas que esperam um resposta, e marcadores de momentos oportunos para trocas de turnos típicos da LS, como baixar as mãos, direcionar o olhar e elevar o queixo na direção do interlocutor (as últimas duas podem ocorrer juntas ou em separado). Todas as trilhas foram criadas com os dois participantes, aluno surdo (P1) e aluno ouvinte (P2), seguem abaixo as trilhas.

Assim, as seguintes trilhas foram usadas:

### **3.3.1 Glosa de Sinais (diversidade lexical/léxico apropriado)**

Registro de Glosas dos sinais que ocorrem referente as palavras em português.

A glosa facilita o trabalho de pesquisa, pois permite visualizar os sinais utilizados no vídeo, bem como auxilia em uma possível estruturação lógica de ideias dentro da fala (participante), ou seja, correlações entre estrutura e tema. Quando registra cada sinal, foi glosado usando uma palavra em português, em caixa alta e também glosas multipalavras são conectadas por meio de hífen.

Na Figura 2 apresenta-se um exemplo na trilha de Glosa de Sinais.

**Figura 2 - Exemplo de resultado obtido de glosa de sinais.**

	00:00:44.000	00:00:45.000	00:00:46.000	00:00:47.000	00:00:48.000	00:00:49.000
GLOSA DE SINAIS [P9]	BOM	EU	TRABALHAR	ALUN@	DEFICIENCIA	INTELECTU

### 3.3.2 Erro de Sinais

Registra quando apresenta sinais incorretos.

Foram registrados os erros em Libras, pois estes poderiam interferir com a troca de turnos, por exemplo, poderiam criar mal-entendidos e exigir pedidos de clarificação, ou perguntas de compreensão causadas por erros de um dos interlocutores. Os erros dos alunos ouvintes na Libras não são objetivo dessa pesquisa, porém, como esses erros em alguns casos causaram disrupção na progressão dos temas e a necessidade de turnos adicionais para esclarecer os problemas de compreensão causados por esses erros, foram registrados nessa trilha, embora ela posteriormente não foi explorada na análise, apenas teve uma função auxiliar.

Primeiramente precisamos definir o que é erro, existem três tipos de erros. O primeiro é o sinal incorreto, o segundo é o sinal com problema de morfologia e por último é o erro na gramática. Considera-se sinal incorreto quando o mesmo não existe ou quando ocorre falha de configuração da mão, falha posição ou ponto de articulação, falha de movimentos e também falha de orientação de palma. São aceitos sinais com problema de morfologia aqueles que apresentam mudança na direção do sinal, ou sinal contrário ou utiliza-se um sinal diferente para expressar uma ideia. Por fim, são considerados erros na gramática, quando dependendo da situação são utilizados sinais fora do contexto como condiz a sequência com coordenação ou oração.

Sinais incorretos, sinais com problema de morfologia e gramática para esclarecer o contexto e combinar a estrutura da gramática de Libras.

Na Figura 3 apresenta-se um exemplo na trilha de Erro de Sinais.

**Figura 3 - Exemplo de resultado obtido de erro de sinais.**

	00:00:45.000	00:00:46.000	00:00:47.000	00:00:48.000	00:00:49.000	00:00:50.000	00:00:51.000	00:00:52.000	00:00:53.000	00:00:54.000
GLOSA DE SINAIS [P9]	EU	TRABALHAR	ALUN@	DEFICIENCIA	INTELECTU	EU	PROFESSOR	ESCOLA	UNIASSELVIE	
ERRO LS [P7]					X					X
ERRO MORFO [P8]										
ERRO GRAMATIC [P1]	Eu trabalho como professor e ajudar os alunos com deficiencia.									

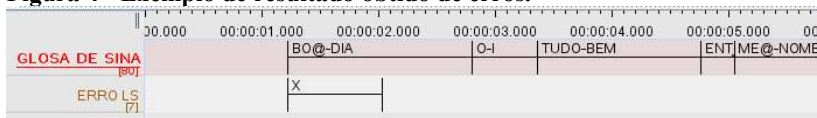
Seguinte temos três tipos de erros apresentados como “sinal incorreto”, “sinal com problema morfologia” e “erro na gramática”.

### 3.3.2.1 Sinal Incorreto

Identificar os sinais incorretos ou não existentes, verificando antes de colocar na glosa de sinais. Explicar o que aconteceu no sinal incorreto e pensando-o a regra do parâmetro de um sinal pode ser tem algumas mudanças como configuração de mão, ponto de articulação, movimentos, orientação de palma.

Veja o exemplo na Figura 4:

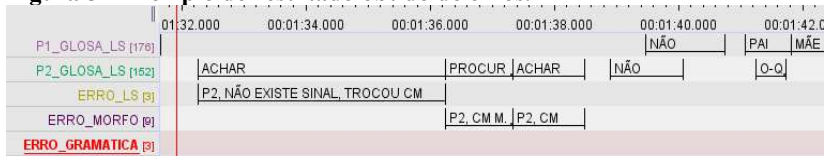
**Figura 4 - Exemplo de resultado obtido de erros.**



Observa-se um erro na execução do sinal “BO@-DIA”. O participante deseja apresentar o sinal “BO@”, entretanto o modificou utilizando a letra D, de modo que faz o movimento no local correto, porém não abre as mãos e os dedos são fixos no sinal da letra D.

Na Figura 5 é observado outro exemplo:

**Figura 5 - Exemplo de resultado obtido de erros.**



Observa-se um erro na execução do sinal “ACHAR”. O participante deseja apresentar o sinal “ACHAR”, entretanto o modificou sinal parecido “O-QUE”, de modo que faz o movimento no local correto e utilizado com duas mãos simetrias, mesmo movimento, mesmo orientação da palma.

### 3.3.2.2 Sinal com Problema de Morfologia

Identificar se o sentido da palavra combina com a frase, caso presente o sinal com problema de morfologia. Avaliou-se a função da palavra na frase na forma coordenada ou oração, dependendo do contexto, precisa mais intensidade para entender o contexto. A identificação dos

sinais depende da situação na qual são apresentados, desta forma, erros de morfologia também incluem mudança na direção do sinal, sinal contrário ou a colocação de sinais diferentes que não são apropriados ao contexto.

Na Figura 6 apresenta-se um exemplo de Sinais com problema de morfologia.

**Figura 6 - Exemplo de resultado obtido de sinais com problema de morfologia.**

	00:01:32.000	00:01:34.000	00:01:36.000	00:01:38.000	00:01:40.000
GLOSA DE SINAIS [9-4]	COMEÇA	TRABALHA	12 (DOZE)	ANOS (ERRO)	BEBÊ
ERRO MORFO [3]				IDADE (ANO)	

Temos os dados obtidos:

“COMEÇAR TRABALHAR 12 ANOS” (DURAÇÃO)

Esta frase apresenta um erro de morfologia na forma coordenada. Foi utilizada a expressão “12 ANOS (DURAÇÃO)”, neste caso o correto seria utilizar outro sinal.

Na Figura 7 é observado outro exemplo:

**Figura 7 - Exemplo de resultado obtido de sinais com problema de morfologia.**

	00:00:00.000	00:00:02.000	00:00:04.000	00:00:06.000	00:00:08.000	00:00:10.000
P1_GLOSA_LS [176]				SITIO		
P2_GLOSA_LS [162]	APONTAR	ONDE	VOCÊ	TRABALHAR	ONDE	CIDADE
ERRO_LS [3]						
ERRO_MORFO [6]						P2_CM
ERRO_GRAMATICA [2]						

Esta frase apresenta um erro de morfologia na configuração de mão. Foi utilizada a expressão “CIDADE”, neste caso o correto seria utilizar outro sinal.

### 3.3.2.3 Erro na Gramática

Identificar se os sinais utilizados fazem sentido na frase, se é possível compreender o contexto e também se há omissão na apresentação das expressões de olhar, boca, sobrançelha, testa, cílios, bochecha e língua, pois novamente, esses elementos poderiam contribuir para mal-entendidos que iriam influenciar a estrutura da conversação e das trocas de turnos. Observou-se, também se houve falta na apresentação e uso de

espaço para dimensionar o local de referência de pessoa ou local ou objetos em alguns casos.

Em outros casos, observa-se a utilização dos sinais corretos, mas os contextos na qual são utilizados não condizem com a sequência coordenada ou oração, por isso os mesmos não estão claros.

Na Figura 8 observa-se um exemplo de Erro na gramática.

**Figura 8 - Exemplo de resultado obtido de erro na gramática.**

	00:01:10.000	00:01:12.000	00:01:14.000	00:01:16.000	00:01:18.000	00:01:20.000	00:01:22.000
GLOSA DE SINA [P2]	EU	DOENÇA/DOENTE	GOSTAR	PAI	MÃE	EU	IR HOSPITAL
ERRO_LS [R]							
ERRO_MORFO [P1]							
ERRO_GRAMATICA [R]	Eu gosto meu pai e minha mãe e estava muito doente precisava ir no hospital.						

Percebe-se a estrutura da sintaxe, verificando se os sinais combinam com o contexto de Libras tenta-se compreender a frase como o participante citou imagem acima:

“EU DOENTE GOSTAR PAI MÃE EU IR HOSPITAL”

Observa-se cada sinal, veja como diz “EU DOENTE” em seguida representa a conjugação verbal como diz “GOSTAR” tentando entender se a frase está boa, depois verificando no proximo sinal ou mais sinais como diz “PAI MÃE”, percebe-se depois não está correto, porque a frase não combina “EU DOENTE GOSTAR PAI MÃE”. Respeitando-se as normas gramaticais da Libras, a estrutura que apresenta sintaxe correta seria “EU GOSTAR PAI MAE, MAS EU DOENTE IR HOSPITAL”, espero que ele(a) goste.

Na Figura 9 é verificado outro exemplo de Erro na gramática durante a interação:

**Figura 9 - Exemplo de resultado obtido de erro na gramática.**

	00:01:48.000	00:01:50.000	00:01:52.000	00:01:54.000	00:01:56.000
P1_GLOSA_LS [176]	AR	SITIO	NÉ	EU	GOSTA QU TRABA
P2_GLOSA_LS [152]	CRIANÇA	SURD@	QUERER	ENSINAR	CRIANÇ SURD@
ERRO_LS [R]					
ERRO_MORFO [P1]					
ERRO_GRAMATICA [R]	CRINÇA SURD@, VOCÊ QUERER ENSINAR?				

Percebe-se a estrutura da sintaxe, verificando se os sinais combinam com o contexto de Libras tenta-se compreender a frase como o participante citou imagem acima:

“CRIANÇA SURD@ QUERER ENSINAR CRIANÇA SURD@ NÃO?”



Observa-se cada sinal, veja como diz acima, mas a estrutura não foi muito clara e fica confuso para compreender a frase de Libras. Verificando como posso esclarecer o sentido da frase, podemos apresentar nessa frase “CRIANÇA SURD@, VOCÊ QUERER ENSINAR?”. Respeitando-se as normas gramaticais da Libras, a estrutura sintaxe está boa e espero que ele(a) goste.

### 3.3.3 Expressão Fática Afirmativa

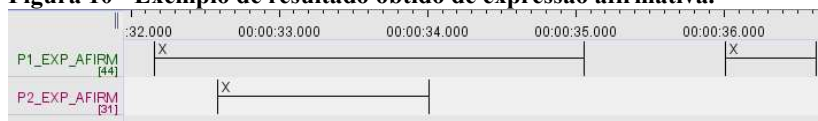
Registrou-se se existe a expressão afirmativo quando dizer sim ou afirma (acena sim com a cabeça). Em situações de uso fático desse e do próximo recurso (expressão negativa), como já explicado na revisão de literatura, veja na seção 2.7, pode contribuir para a manutenção do turno, pois mostra ao detentor do turno que está sendo compreendido e que o interlocutor concorda que ele siga no seu turno.

A expressão afirmativa se apresenta conforme quatro tipos diferentes: Sinal com “SIM”, ou faz afirmativo com o aceno da cabeça, ou faz o sinal “SIM” e também acena sim com a cabeça, ou acena continuamente sim com a cabeça. Quando o participante faz uma pergunta ao outro participante e o mesmo responde com o sinal “TER” (afirmativo).

Essa estratégia de conversação mostra como organizar a conversa com P1 e P2, dependendo da situação quando faz a pergunta e dizer afirmativo, ou expressa em aceno da cabeça (SIM) ou continua, seguinte pode observar os dados apresenta a estrutura. Também quanto participante faz a pergunta e pode utilizar o sinal de TER (afirmativo). O uso de expressão afirmativa pode ser uma resposta a uma pergunta objetiva (sim/não) ou pode ser um sinal para o interlocutor que sua colocação foi compreendida e que ele pode ou deve continuar o seu turno.

Na Figura 10 apresenta-se um exemplo na trilha de Expressão Afirmativa.

**Figura 10 - Exemplo de resultado obtido de expressão afirmativa.**



### 3.3.4 Expressão Fática Negativa

Registra a existência de expressão fática negativa quando dizer não ou nega (acena não com a cabeça) ou nunca, no sentido de concordar com uma colocação negativa do detentor do turno.

Analisa-se a expressão negativa se apresenta a expressão negar como aceno da cabeça NÃO ou expressa o sinal de NÃO ou aceno cabeça NÃO continuação ou dizer sinal de NUNCA.

Esta estratégia de conversação mostra como organizar a conversa com P1 e P2, dependendo da situação quando faz a pergunta e dizer negativa, ou expressa em aceno da cabeça (NÃO) ou continua não ou NUNCA. Também, a expressão negativa pode ser uma resposta a uma pergunta objetiva (sim/não) ou pode ser que uma forma de concordar com uma colocação negativa do interlocutor, assim, tendo o mesmo valor da expressão afirmativa, ou seja, um sinal de que essa colocação foi compreendida e para o interlocutor seguir no seu turno.

Na Figura 11 observa-se um exemplo na trilha de Expressão Negativa.

**Figura 11 - Exemplo de resultado obtido de expressão negativa.**



### 3.3.5 Expressão Interrogativa e Pergunta Direta

Registra se existe a expressão interrogativo quando faz-se a pergunta para participante, pois a pergunta direta é uma forma linguística de passar o turno, uma vez que em geral se espera uma resposta do interlocutor a essa pergunta.

Analisa-se na interação se esta apresenta perguntas ou conversa com vários assuntos, se as vezes faz-se a pergunta e o participante não compreende, pode-se utilizar outra estratégia de conversação para compreender a pergunta. Dependendo da situação, o participante faz a pergunta, mas P1 não responde por não compreender a pergunta, então P2 refaz a pergunta novamente, mas P1 não compreende, logo novamente P2 muda a pergunta melhorando a compreensão, logo P1 respondeu claro a pergunta do P2.

Na Figura 12 demonstra-se um exemplo na trilha de Expressão Interrogativa.

**Figura 12 - Exemplo de resultado obtido de expressão interrogativa.**



### **Citamos três tipos de Perguntas:**

#### **3.3.5.1 Perguntas de informação (só pergunta)**

Quando o participante faz a pergunta para outro participante responder, aplica-se na interação onde é solicitado esclarecimento via pergunta de informação para que o outro participante responda corretamente.

#### **3.3.5.2 Perguntas de verificação de entendimento (pergunta se entendeu)**

Quando participante pergunta para outro participante se este entendeu o questionamento anteriormente realizado. Nesse caso, se participante perguntar “Você entendeu?” e outro participante respondeu “Não” ou “Sim”.

#### **3.3.5.3 Pedido de repetir**

Quando participante faz a pergunta para outro participante, pois não entendeu a mesma e solicita repetir a pergunta, se o outro participante entendeu essa pergunta e senão solicita novamente. Também o participante pode fazer outras perguntas para o outro participante possa responder corretamente. Mas o participante pode mudar as estratégias de perguntas para esse participante para que o outro participante possa responder claramente essa pergunta.

### **3.3.6 Troca de Turno**

Registra se existência de todas as trocas de turno presentes nas interações para um levantamento quantitativo dessa análise, ou seja, quantos turnos há, e para marcar no ELAN os momentos de troca para posterior análise qualitativa em relação às estratégias de trocas de turnos utilizadas.

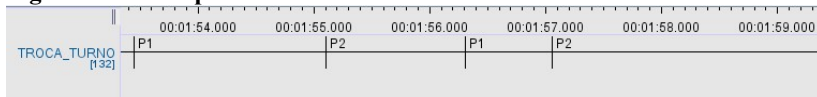
A análise de troca de turno serve para verificar se durante a interação ocorre inversão do diálogo, ou seja, o participante passa a vez

para o próximo participante e também se esse participante pode passar para o próximo participante. Anotou-se as trocas de turnos quando P1 conversa e passa a próxima conversa para P2 e também quando P2 conversa e passa a conversa para P1.

Dependendo da situação cada participante P1 e P2, conversa pelo assunto e também muda os assuntos para conversar as novidades ou notícias ou surpresas, dependendo se cada um fala ou apresenta de outra forma as possibilidades de mudanças para as estratégias de comunicação. Duas condutas foram avaliadas, se o participante for ativo durante a interação, por exemplo, fala demais e é interessado em se comunicar e se o participante por passivo, fala pouco, pausadamente ou apenas interage por sinais afirmativos ou negativos.

Na Figura 13 demonstra-se um exemplo de Troca de turno.

**Figura 13 - Exemplo de resultado obtido de troca de turno.**



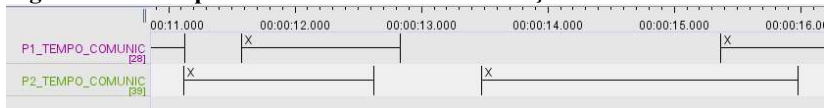
### 3.3.7 Duração de Turnos

Registra o tempo quando ele/ela expressa Libras e expressão.

Na análise dos dados na duração de turno, se apresenta o tempo pelo P1 e P2, devemos entender o que eles apresentam durante a conversa na interação, podendo-o verificar se o participante é ativo ou passivo, então quando o participante ativo apresenta mais falas durante a conversa na interação e o participante passivo fala pouco ou quase nada, dependendo do tema se estiver mais interessado fala mais durante a conversa. Existe em algumas conversas a sobreposição de falas. Esse dado ajuda a entender a estrutura da conversação, se é uma conversa equilibrada ou se tem um participante mais dominante.

Na Figura 14 identifica-se um exemplo na trilha de duração de turno.

**Figura 14 - Exemplo de resultado obtido de duração de turno.**



### 3.3.8 Tema

Registra o tema abordado entre os participantes durante determinados momentos da interação. E também registra quando P1 ou P2 muda o tema da conversa.

As estratégias de manter ou mudar o tema, negociar ou propor outro tema são estratégias de conversação avançadas.

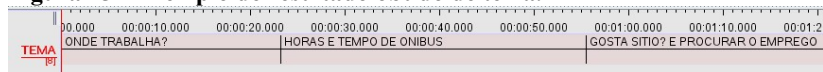
A análise dos dados na interação sobre o que os participantes conversam, quais palavras-chave estão relacionadas ao tema permite perceber as estratégias de manutenção de um tema, que possuem uma ligação com a troca de turnos.

Essas trilhas permitem analisar a manutenção do tema também, quantos temas são abordados na interação, quanto tempo cada tema permanece.

Dependendo da situação durante a conversa, negocia-se o tema e cada participante se expressa na situação. Muda-se o tema quando se percebe que um participante é mais ativo e outro é passivo. A relação entre a quantidade de temas e o número de trocas de turno permite perceber até que ponto os interlocutores conseguem elaborar um tema de forma cooperativa (máximas de Grice).

Na Figura 15 apresenta-se um exemplo na trilha de Tema.

**Figura 15 - Exemplo de resultado obtido de tema.**





## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo da análise é descrever como os participantes ouvintes conseguem organizar as estratégias de conversação, em especial, as estratégias de troca de turnos e, de uma forma mais geral, se as estratégias de troca de turnos estavam sendo usadas com êxito pelos alunos ouvintes Libras L2.

O gerenciamento de turnos em geral é um tema mais amplo do que o foco desse trabalho (estratégias de marcadores de troca de turnos), porém, as estratégias de troca de turnos são uma parte central que aparece em cada rotina ou interação de conversa, a verificação das estratégias fáticas (aqui as expressões faciais afirmativas e negativas) apenas arredondam a análise principal das estratégias de troca de turnos. Alguns dados quantitativos gerais sobre as interações, p.ex., tempo de participação de cada interlocutor e quantidade e duração de temas abordados, permitem perceber um pouco melhor o caráter da conversação.

### 4.1 Análise das Glosas de Sinais

Apresenta-se aqui o resultado capturado no ELAN na trilha de GLOSAS DE SINAIS:

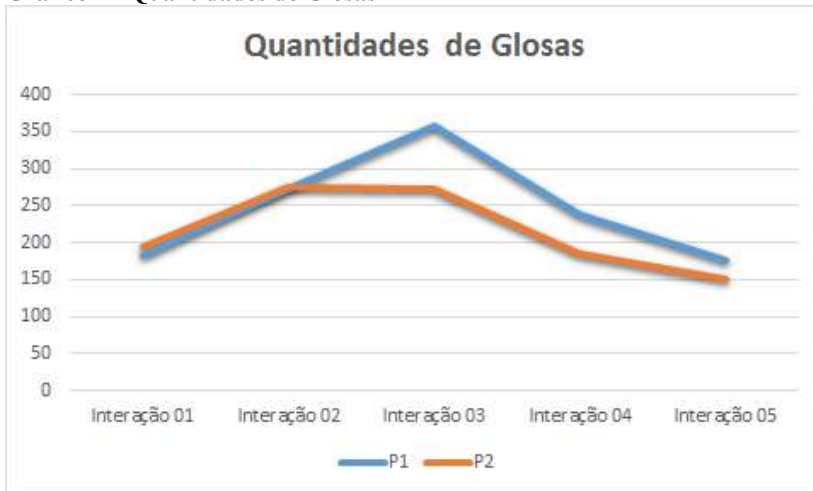
O participante P1 é a mesma pessoa em todas as interações (PS1), entretanto o participante P2 foram 5 pessoas ouvintes distintas (PO1 a PO5). Dessa forma, o número de glosas obtidos para cada participante depende da qualidade de fluência em Libras, quantidade armazenada de vocabulários e estratégias de conversação.

**Tabela 1 - Glosas de sinais obtidas pelo resultado ELAN.**

Glosas de Sinais		
Descrição	P1	P2
Interação 01	184	194
Interação 02	272	276
Interação 03	357	273
Interação 04	239	185
Interação 05	176	152
<b>TOTAL</b>	<b>1228</b>	<b>1080</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>245,6</b>	<b>216</b>

Avaliando-se os dados obtidos de glosas de sinais, observa-se que o participante P1 apresentou uma participação significativamente maior (> 30%) em termos de sinais durante a interação 03, na qual foram capturados 357 sinais. Na média de todas as interações, a participação de P1 é levemente maior (~15%). A média de glosas de sinais para este participante foi de 245,6 sinais contra 216 das pessoas ouvintes.

**Gráfico 1 - Quantidades de Glosas**



Já o participante P2, exibiu uma maior quantidade de sinais durante a interação 02, na qual foram capturados 276 sinais e uma menor quantidade durante a interação 05, na qual observou-se 152 sinais. A média de glosas de sinais para este participante foi de 216 sinais.

A transcrição desses dados exigiu um trabalho manual demorado, avaliou-se nos dados se haviam sinais repetidos, sinais claros, e também alguns sinais com erros. Porém, em qualquer análise com o software ELAN essa transcrição é a base para as demais análises e ela fornece pistas interessantes para entender a sequência no contexto para cada troca de turnos na interação dentro da conversa entre os dois participantes, inclusive permite acompanhar a evolução dos temas de forma mais rápida do que assistindo sempre de novo cada vídeo.

#### 4.2 Análise de Trocas de turnos

Em relação à análise das trocas de turno é relevante entender como se faz a parte da transição de turno e como cada participante controla a



troca de turno quando utiliza as estratégias de troca de turnos na conversa. Em alguns momentos quando um participante é interrompido, pega o turno e atrapalha a conversa, ou momentos onde o participante tenta pegar o turno, mas não consegue, pois o outro participante consegue defender o seu turno.

A trilha TROCA DE TURNOS foi marcada de forma separada, ou seja, existe uma certa sobreposição com outras trilhas, por exemplo, algumas trocas de turnos ocorreram através da estratégia PERGUNTA DIRETA, essas são contadas novamente aqui.

Para a análise de dados observamos no ELAN, usamos duas trilhas separadas para as trocas dos turnos, pois com apenas uma trilha não é possível marcar claramente na hora da sobreposição (inicial e final) de turnos que ocorre em vários momentos. Assim, separamos cada participante em uma trilha.

Agora apresenta-se o resultado da contagem na trilha de TROCAS DE TURNOS:

**Tabela 2 - Trocas de turnos obtidos pelo resultado ELAN**

<b>Troca de Turno</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Quantidade total</b>	<b>Trocas de Turno/Minuto</b>
Interação 01	101	14,50
Interação 02	103	12,36
Interação 03	132	14,75
Interação 04	75	12,33
Interação 05	70	11,05
<b>TOTAL</b>	481	-----
<b>MÉDIA</b>	96,2	13,00

Avaliando-se os dados obtidos de trocas de turnos, observa-se um número maior de trocas durante a interação 03, na qual foram capturados 132 trocas de turnos e um número menor de trocas durante a interação 05, na qual observou-se 70 turnos. Porém, como a duração das interações é diferente (varia entre 6 e quase 9 minutos, foi aplicado o cálculo para obter o valor de trocas de turno por minuto. Aqui pode ser percebido que há relativamente pouca variação entre as 5 interações, de 11,05 a 14,75 trocas de turno por minuto. A média foi de 13 trocas de turnos. Isso mostra que todas as interações estavam seguindo aproximadamente o mesmo modelo de conversação, seguindo as três regras descritas por Galembeck (1990, p. 62), veja seção 2.6 desse trabalho.

De forma geral, essa análise do número total de trocas de turnos sugere que houve uma conversa bastante viva nas cinco interações, e que

de uma forma ou outra, os participantes conseguiram gerenciar a troca dos turnos.

### 4.3 Análise de Duração de Turno

A análise da duração de turnos parte da filmagem do vídeo em cada grupo de interação. A interação 01 apresenta o tempo total de 6 minutos e 58 segundos, a interação 02 apresenta 8 minutos e 20 segundos, a interação 03 apresenta 8 minutos e 57 segundos, a interação 04 apresenta 6 minutos e 06 segundos e a interação 05 apresenta 6 minutos e 44 segundos.

Por meio da análise no corpus de ELAN, obtêm-se algumas diferenças no tempo de conversa, entretanto acredita-se as mesmas possam ser representadas na forma de porcentagem, para compensar a diferença de tempo total entre as 5 interações.

Avaliando-se os dados obtidos de tempo de conversa, observa-se que o participante P1 exibiu uma maior duração ao longo da interação 03, na qual foram capturados 5,84 (~5 minutos e 50 segundos) e uma menor duração ao longo da interação 01, na qual observou-se 3,33 (~3 minutos e 19 segundos).

Para o participante P2, se observa uma maior duração de tempo de conversa durante a interação 02, na qual foram capturados 5,70 (~5 minutos e 42 segundos) e uma menor duração no decorrer da interação 01, na qual observou-se 2,82 (~2 minutos e 49 segundos).

Segue tabela no tempo de conversa

**Tabela 3 - Tempos de conversa obtidos pelo resultado ELAN.**

Desc.	Interação 01		Interação 02		Interação 03		Interação 04		Interação 05		Média	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
TC1	199,92	169,49	314,74	341,95	350,60	336,06	277,75	231,99	215,00	230,80	271,60	262,06
TC2	3,33	2,82	5,25	5,70	5,84	5,60	4,63	3,87	3,58	3,85	4,53	4,37
TC3	54,12	45,88	47,93	52,07	51,06	48,94	54,49	45,51	48,23	51,77	51,16	48,84
TC4		6,16		10,94		11,44		8,50		7,43		8,89
TC5		6:58		8:20		8:57		6:06		6:20		6:44
TC6	3:46	3:11	3:59	4:20	4:34	4:22	3:19	2:46	3:03	3:16	3:44	3:35

TC1 – Tempo de conversa em segundos no ELAN; TC2 – Tempo de conversa em minutos no ELAN; TC3 – Tempo de conversa em porcentagem no ELAN; TC4 – Tempo de conversa Total da interação no ELAN; TC5 – Tempo de conversa na duração do vídeo na gravação; TC6 – Tempo de conversa calculado utilizando a seguinte fórmula (TC3 x TC5)

Porque usei a fórmula? A análise dos tempos de conversa obtidos no software ELAN, percebe-se um valor diferente entre o tempo de conversa de cada participante no ELAN e o tempo total real da filmagem.

A partir dos valores de tempo total real e da proporção de conversa dos participantes no ELAN (%), calculou-se o tempo de conversa real de cada um dos participantes (P1 e P2) no decorrer da interação (tempo total real multiplicado pela proporção de comunicação dos participantes no ELAN, em porcentagem). Algumas interações apresentam diferenças no tempo de conversa e o tempo de filmagem. Isso se deve ao fato de diversas situações apresentarem fala simultânea dos participantes (sobreposição) ou pausas nas falas ou entre as falas.

#### 4.4 Análise de Expressões Fáticas Afirmativas e Negativas

Percebeu-se na análise de dados, que apresenta a expressão afirmativa fática, como os participantes que fazem elevar e abaixar o rosto para continuar, isso é uma forma de expressar que está acompanhando e compreendendo o turno do interlocutor, assim dando apoio e consentimento que esse possa continuar o seu turno, como definido na função fática, pelo autor Jakobson, veja na seção 2.7, página 53 da revisão de literatura.

Aqui apresentamos o resultado que foi capturado no ELAN na trilha de EXPRESSÕES AFIRMATIVAS (com função fática):

**Tabela 4 - Expressões afirmativas obtidas pelo resultado ELAN.**

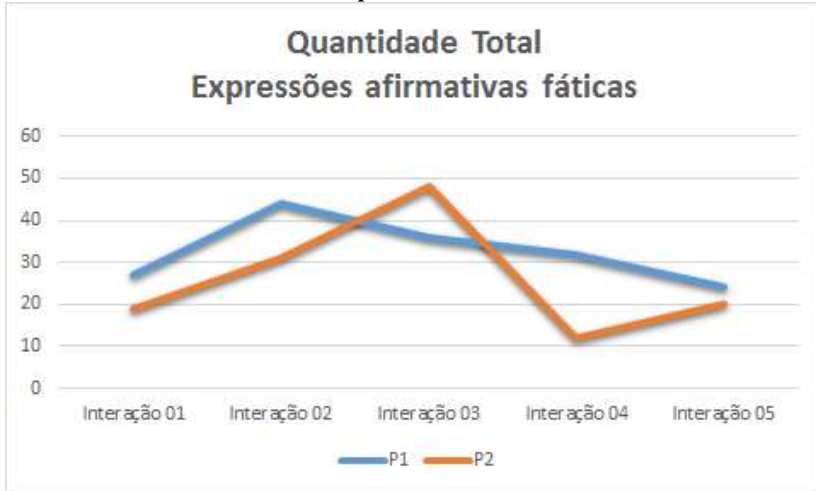
<b>Expressões Afirmativas</b>		
<b>Descrição</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Interação 01	27	19
Interação 02	44	31
Interação 03	36	48
Interação 04	32	12
Interação 05	24	20
<b>TOTAL</b>	<b>163</b>	<b>130</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>32,6</b>	<b>26</b>

Avaliando-se os dados obtidos de expressões afirmativas, observa-se que o participante P1 apresentou uma maior quantidade durante a interação 02, na qual foram capturados 44 expressões afirmativas e uma menor quantidade durante a interação 05, na qual observou-se 24 expressões. A média para este participante foi de 32,6 expressões afirmativas.

O outro participante P2, exibiu uma maior quantidade de expressões afirmativas durante a interação 03, na qual foram capturados 48 expressões afirmativas e uma menor quantidade durante a interação

04, na qual observou-se 12 expressões. A média para este participante foi de 26 expressões afirmativas.

**Gráfico 2 - Quantidade total - expressões afirmativas fáticas.**



Aqui temos em média um uso maior das expressões fáticas afirmativas pelo interlocutor surdo P1 (~20%), ou seja, PS1 estava sinalizando de forma cooperativa que estava entendendo a sinalização dos alunos ouvintes (PO1-PO5), assim, dando sustento para a manutenção dos turnos deles e encorajando de forma geral a participação deles na conversa. Apenas na interação 3 esse padrão parece se inverter, PO3 usa bem mais esse recurso (~30%), porém, conferindo com os dados de 4.1 (quantidade de glosas usadas) percebe-se que isso se deve ao fato de que PO3 tem uma participação menor na conversa, aproximadamente na mesma dimensão. Ou seja, é normal que PO3 esteja usando esse recurso em proporção maior, pois está assim, acompanhando e apoiando os turnos de PS1.

Apresenta-se aqui o resultado como foi capturado no ELAN na trilha de EXPRESSÕES NEGATIVAS fáticas:

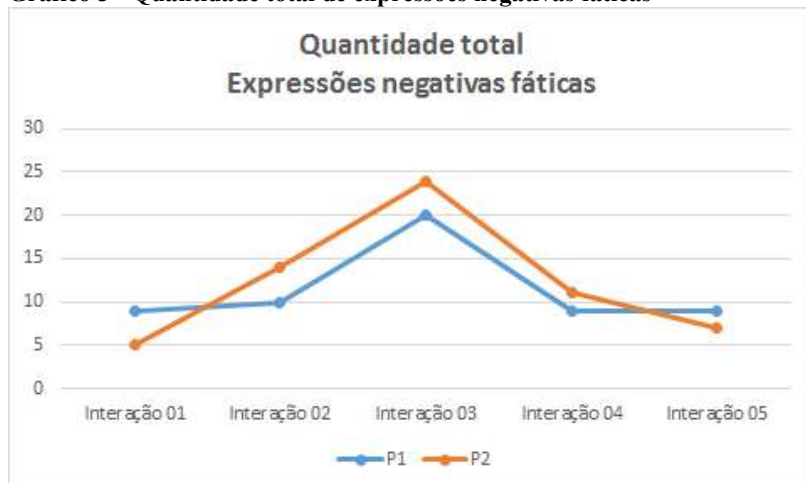
Tabela 5 - Expressões negativas obtidas pelo resultado ELAN.

Expressões Negativas		
Descrição	P1	P2
Interação 01	9	5
Interação 02	10	14
Interação 03	20	24
Interação 04	9	11
Interação 05	9	7
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>61</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>11,4</b>	<b>12,2</b>

Avaliando-se os dados obtidos de expressões fáticas negativas, onde um participante espelha uma colocação negativa do seu interlocutor, ou seja, concorda com a posição negativa, observa-se que o participante P1 apresentou uma maior quantidade durante a interação 03, na qual foram capturados 20 expressões negativas e uma menor quantidade durante a interações 01, 04 e 05, na qual observou-se 9 expressões. A média para este participante foi de 11,4 expressões negativas.

O outro participante P2, identificou uma maior quantidade de expressões negativas durante a interação 03, na qual foram capturados 24 expressões negativas e uma menor quantidade durante a interação 01, na qual observou-se 5 expressões. A média para este participante foi de 12,2 expressões negativas.

Gráfico 3 - Quantidade total de expressões negativas fáticas



Percebe-se aqui um padrão mais equilibrado entre P1 e P2 e também que a quantidade é bem menor do que das expressões fáticas afirmativas, apesar disso, exerce uma função bastante parecida, ou seja, sustentar o turno do interlocutor.

Nesse item, os interlocutores usaram, além da expressão facial negativa também usa sinal de “NADA” ou “NINGUÉM” ou “NENHUM(A)”, depende a forma de contexto pelo sintático que apresenta a situação pelo jeito de participante apresenta nessa forma de conversa pelo outro participante.

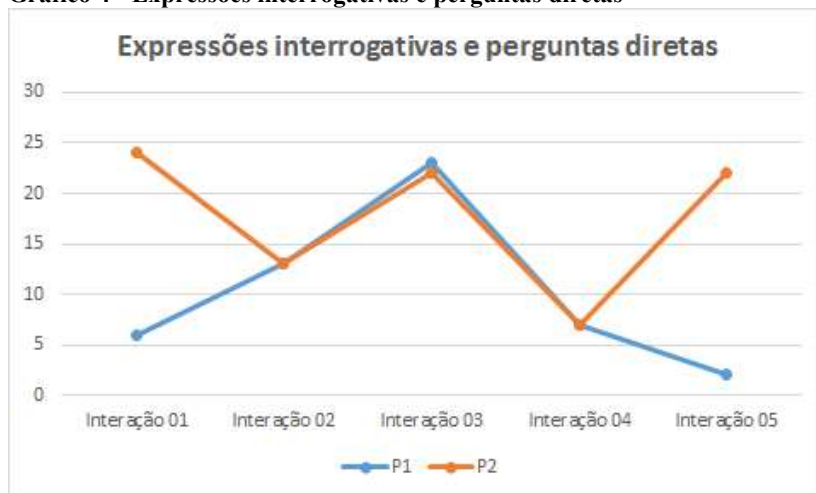
#### 4.5 Análise de Perguntas Diretas e Expressões Interrogativas

Aqui apresentamos o resultado capturado no ELAN na trilha de PERGUNTAS DIRETAS E EXPRESSÕES INTERROGATIVAS:

**Tabela 6 - Expressões interrogativas e perguntas diretas obtidas pela análise no ELAN.**

<b>Expressões Interrogativas</b>		
<b>Descrição</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Interação 01	6	24
Interação 02	13	13
Interação 03	23	22
Interação 04	7	7
Interação 05	2	22
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>88</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>10,2</b>	<b>17,6</b>

Avaliando-se os dados obtidos de perguntas diretas e expressões interrogativas, observa-se um padrão relativamente equilibrado entre os dois interlocutores na interação 2, 3 e 4. Na interação 1 e 5 ocorre uma assimetria, sendo que o que os participantes ouvintes PO1 e PO5 apresentaram uma quantidade significativamente maior de perguntas diretas do que o participante PS1 (24 vs. 6 e 22 vs. 2, ou seja, onze vezes maior). Por causa desses dois participantes, a média para participante P2 (ouvinte) foi bem maior. A média para estes participantes foi de 17,6 perguntas diretas e expressões interrogativas contra 10,2 para P1.

**Gráfico 4 - Expressões interrogativas e perguntas diretas**

Em relação à análise dessa trilha, especialmente da expressão interrogativa, é preciso lembrar que há vários tipos de expressões faciais e marcadores não manuais para a situação de pergunta ou elevar o queixo ou os ombros, que podem acompanhar uma pergunta formulada linguisticamente ou ocorrer em separado. Por exemplo, franzir as sobrancelhas, ou posicionar o pescoço um pouco com a cabeça para frente, para se entender que o interlocutor apresenta perguntas diretas / expressões interrogativas. Todos esses tipos foram incluídos nessa contagem.

Outra questão inferida é que, em geral, os participantes ouvintes usaram as perguntas diretas como estratégia de iniciar uma troca de turno, conforme Marcuschi (2008, p. 36) explicou (veja seção 2.6 desse trabalho). Assim, nas interações 1 e 5, os participantes ouvintes usaram de forma mais ativa a estratégia de perguntar ao participante surdo, para assim, esse participante pegar o turno ou até interromperam o turno do participante surdo usando a pergunta direta como estratégia de troca de turno.

#### 4.6 Análise do Marcador de Troca de Turnos “Direção do Olhar” e “Elevar o Queixo”

Esses marcadores de troca de turnos podem ser paralinguísticos ou extralinguísticos, ou seja, podem ocorrer acompanhando expressão

linguística ou sem produção linguística. A análise clara desses elementos com função de marcador de troca de turnos é difícil, pois podem ocorrer juntos com outros elementos linguísticos, p.ex., uma pergunta. Também podem ocorrer em sobreposição ou em separado. Também foi difícil analisar esses elementos devido à posição da câmera nas filmagens, ou seja, a posição da câmera nem sempre permitiu ver com clareza a direção do olhar dos participantes.

Aqui são apresentados os resultados da contagem no software ELAN para esses marcadores.

**Tabela 7 - Elevar o queixo obtidos pela análise no ELAN.**

<b>Elevar o queixo</b>		
<b>Descrição</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Interação 01	2	15
Interação 02	6	4
Interação 03	24	25
Interação 04	13	9
Interação 05	11	8
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>61</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>11,2</b>	<b>12,2</b>

Percebe-se que o marcador elevar o queixo foi usado de forma mais ou menos equilibrada entre participantes ouvintes/surdo. Apenas na interação 01 há uma divergência grande (2 x 15).

**Tabela 8 - Direção no olhar obtidos pela análise no ELAN.**

<b>Direção no olhar</b>		
<b>Descrição</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Interação 01	33	37
Interação 02	27	29
Interação 03	23	23
Interação 04	14	11
Interação 05	4	16
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>116</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>20,2</b>	<b>23,2</b>

Igualmente ao marcador anterior, o marcador direção no olhar foi usado de forma mais ou menos equilibrada entre participantes ouvintes/surdo. Desta vez, durante na interação 05 que existe uma divergência grande (4 x 16).



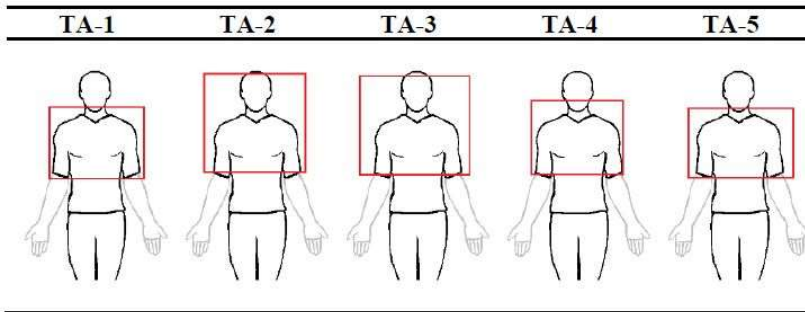
Como vimos na seção 4.5 acima, as interações 01 e 05 são as conversas onde o participante ouvinte fez uso da pergunta direta como estratégia principal de troca de turnos, ou seja, existe uma correlação entre o resultado em 4.5 e 4.6. Também com a seção 4.9 onde mostra que nas interações 01 e 05 mais temas novos foram introduzidos pelos participantes ouvintes mediante essa estratégia de pergunta direta. Significa que nessas interações analisadas, os marcadores de direção do olhar e elevar o queixo são usados como reforço da estratégia de pergunta direta para iniciar uma troca de turno.

#### 4.7 Análise do Uso do Marcador de Troca de Turnos “Baixar as Mãos”

Para analisar com clareza o uso do marcador de troca de turnos de “baixar as mãos”, uso nesse trabalho o critério de Espaço de sinalização de Silva, R.C. (2013) que estabelece uma janela dentro da qual cada sinalizante produz sinais. É necessário perceber o tamanho da janela apresentada no corpo-modelo pelo sinalizante, no caso da pesquisa de Silva são tradutores-atores (TA). Em sua pesquisa existem cinco TAs, cada um possui uso específico do espaço de sinalização, definido a partir da posição horizontal inferior e superior do limite de sinais, posição de cotovelo, posição de mãos e ombros que delimitam o espaço onde apresenta sinais no seu espaço de sinalização (ES) nos vídeos, seguindo o autor (SILVA, R.C., 2013, p. 116) que analisou os marcadores de registro formal em traduções de editais para Libras na sua dissertação de mestrado. Ele define ES assim (p. 116):

(...) o uso do ES em formato limitado a um quadrado, ou seja, restrito entre a linha horizontal – até aproximadamente 03 cm de distância – e a posição dos antebraços em linha vertical (de cima para baixo) até o começo da boca do peito e/ou começo do abdômen.

Na Figura 16, adaptada de Silva, R.C. (2013, p.116), são apresentados vários tipos de posição no tamanho para o uso do espaço de sinalização (ES):

**Figura 16 - Quadro de janela apresenta no Tradutor-Autor.**

Silva, R. C. explica que cada pessoa delimita e usa o ES de forma diferente. Como a sua pesquisa mostra, existe uma relação com o registro formal e informal, ES menor tende a ser mais formal, ES maior, mais informal.

Para analisar na presente pesquisa o critério de “baixar a mão” como marcador de troca de turno, foi usado esse critério, seguindo a pesquisa de Silva, R.C. (2013): a pessoa precisa sair claramente com as mãos do seu ES pessoal, delimitado anteriormente pelo seu limite inferior de espaço, ou seja, até onde ainda usa o ES para sinais. Seguindo, então o ES delimitado pela pessoa na sua sinalização, foi possível decidir se o marcador “baixar as mãos” com valor para sinalizar um momento propício para troca de turno estava presente com clareza ou não.

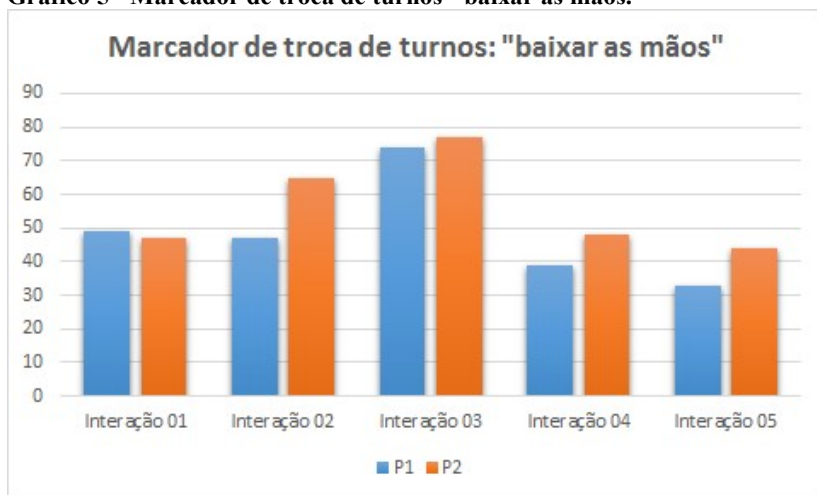
Aplicando esse critério, foi possível analisar com clareza se um movimento de baixar as mãos deve ser contado como marcador de um possível fim de turno ou não. A contagem no ELAN apresenta o seguinte resultado.

**Tabela 9 - Baixar as mãos obtidas pelo resultado no ELAN.**

<b>Baixar as mãos</b>		
<b>Descrição</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Interação 01	49	47
Interação 02	47	65
Interação 03	74	77
Interação 04	39	48
Interação 05	33	44
<b>TOTAL</b>	<b>242</b>	<b>281</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>48,4</b>	<b>56,2</b>

Percebe-se que os interlocutores ouvintes usaram mais esse marcador do que o interlocutor surdo. Apenas na interação 01 o interlocutor surdo usou mais esse marcador. A análise detalhada do uso dos marcadores de troca de turnos em cada uma das interações mostra que apesar do uso frequente desse marcador pelos participantes ouvintes, eles não usam com consistência, ou seja, acontece de baixar as mãos muito rapidamente embora não esteja com a intenção de marcar uma possibilidade de troca de turnos e já voltar com as mãos ao ES (veja análise detalhada na seção 4.10).

**Gráfico 5 - Marcador de troca de turnos - baixar as mãos.**



#### 4.8 Análise da Progressão de Temas

A análise da progressão de temas pode ajudar indiretamente a entender melhor como se dá a troca de turnos, ou seja, até que ponto os participantes conseguem estruturar um tema ao longo de vários turnos de forma compartilhada. Poderia se pensar em dois extremos: A) uma conversa onde durante todo o tempo da interação só se fala sobre um único tema, ou seja, seria uma elaboração bastante detalhada desse tema em cooperação pelos dois participantes. No outro extremo, B) poderia haver uma interação onde em cada turno aparece um novo tema, ou seja, aqui praticamente não haveria interação entre os participantes, cada um só coloca informações isoladas sobre um novo tema de cada vez, sem reação ou resposta do outro participante.

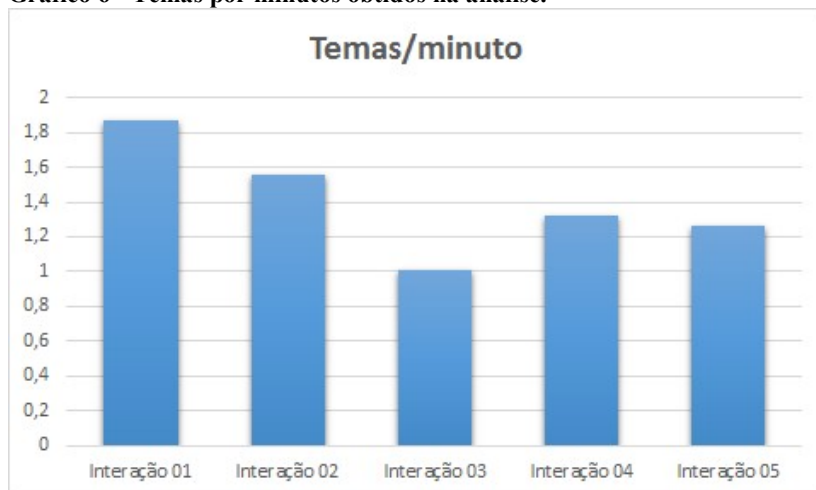
Como já mencionado, o pesquisador havia oferecido algumas sugestões gerais para temas de conversa, para ajudar os participantes que se sentissem inseguros sobre a forma de interação, porém, as conversas eram livres e os temas de fato apresentados nas conversas saíram em vários momentos da gama de temáticas propostas.

Apresentamos aqui o resultado no ELAN na trilha de TEMA:

**Tabela 10 - Temas obtidas pelo resultado ELAN.**

<b>Temas</b>		
<b>Descrição</b>	<b>Quantidade total</b>	<b>Temas/Minuto</b>
Interação 01	13	1,87
Interação 02	13	1,56
Interação 03	9	1,01
Interação 04	8	1,32
Interação 05	8	1,26
<b>TOTAL</b>	51	-----
<b>MÉDIA</b>	10,2	1,40

Avaliando-se os dados obtidos de temas, observa-se que as duas interações 01 e 02 apontaram uma maior variedade de temas durante a conversa, na qual foram capturados 13 temas e uma menor variedade durante a interações 4 e 5, na qual observou-se 8 temas. Aqui também foi calculado o valor de temas por minuto para poder comparar melhor as interações com duração variada. A média de temas para as interações foi de 1,40 temas por minuto.

**Gráfico 6 - Temas por minutos obtidos na análise.**

Em relação à troca de turnos vemos que há várias trocas por tema (em média são 9,2 trocas de turnos por tema) para utilizar na conversa da interação o que parece ser uma estrutura de temas medianamente diferenciada no sentido dos dois tipos extremos mostrados acima. Cada participante contribuiu para cada tema, mas nem sempre os temas foram muito aprofundados.

Avaliando-se os dados obtidos no tempo de conversa por tema das diferentes interações, observa-se que na interação 01 apresenta-se uma maior duração do tempo de comunicação de um tema de 1,15m e uma menor duração de 0,16m. A interação 02 o maior duração de tema apresentado foi de 1,07m e o menor de 0,26m. A interação 03 apresenta maior duração de tema de 2,98m e menor de 0,32m. Na interação 04 o maior tempo de duração de tema apresentado foi de 1,79m e o menor 0,17m. Finalmente, a interação 05 apresentou maior tempo de duração de tema de 2,07m e menor de 0,36m.

Ou seja, percebemos em cada interação que alguns temas que foram mantidos por muito pouco tempo, e outros que renderam um pouco mais. Na interação 01 e 02 percebe-se que o tema mais longo era só um pouco mais de um minuto. Só na interação 03 e 05 apresentou temas com duração maior de 2 minutos. Abaixo são listados os temas de maior e menor duração, ordenando os tempos de todos os temas uma vez em forma descendente e depois ascendente.

**Tabela 11 - Maior tempo de temas (em min.) obtidas pelo resultado ELAN.**

<b>Tempo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Grupo</b>
2,98	Professor e Emprego	Interação 03
2,07	Proposta de Escola	Interação 05
1,79	Sítio	Interação 04
1,26	Prática	Interação 04
1,24	Família	Interação 03
1,15	Festa	Interação 01
1,07	Presente 1,99	Interação 02
1,05	Formação Superior	Interação 03
1,01	Taio e Mirim Doce	Interação 02
1,01	Neve	Interação 04
0,97	Rio do Sul e milhos	Interação 02
0,89	Carro	Interação 02
0,87	Emprego	Interação 05
0,83	Chuva Pedra	Interação 03
0,82	Comemorar Natal	Interação 03
0,8	Carro novo	Interação 02
0,79	Banco sem acessibilidade	Interação 05
0,78	Curso de LIBRAS	Interação 01
0,75	Profissão	Interação 01
0,73	Amigo secreto curso	Interação 02
0,73	Ensinar LIBRAS	Interação 05
0,7	Trabalho	Interação 01
0,65	Canoinhas	Interação 02
0,65	Viagem	Interação 03
0,63	Procurar emprego	Interação 01
0,57	Família sabe LIBRAS	Interação 01

**Tabela 12 - Menor tempo de temas (em min.) obtidas pelo resultado ELAN.**

<b>Tempo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Grupo</b>
0,16	Formação	Interação 01
0,17	Curso	Interação 01
0,17	Filmagem	Interação 04
0,26	Chuva Pedra	Interação 02
0,28	Peixe	Interação 04
0,3	Chuva Pedra no chão	Interação 02
0,32	Grupo LIBRAS	Interação 02
0,32	Hotel	Interação 03
0,33	Pessoais	Interação 01
0,34	Trabalho sitio	Interação 01
0,36	Amigo secreto	Interação 05
0,38	Ônibus	Interação 02
0,39	Onde trabalha?	Interação 05
0,4	Interprete	Interação 01
0,42	Vaca machucada	Interação 02
0,43	Colegas	Interação 01
0,44	Barragem	Interação 02
0,44	Vaca machucada	Interação 03
0,48	Arvore Natal	Interação 03
0,5	Trabalho LIBRAS	Interação 04
0,51	Estudar	Interação 01
0,54	Mary	Interação 04
0,54	Pizza	Interação 04
0,54	Ônibus e tempo	Interação 05
0,54	Porque vir curso?	Interação 05
0,57	Família sabe LIBRAS	Interação 01

#### 4.9 Análise da Introdução de Temas Novos

Também foi analisado qual dos dois participantes introduziu um tema novo no ELAN, na trilha de TEMAS NOVOS INTRODUZIDOS:

**Tabela 13 – Temas novos introduzidos por pessoa obtidos pelo resultado ELAN.**

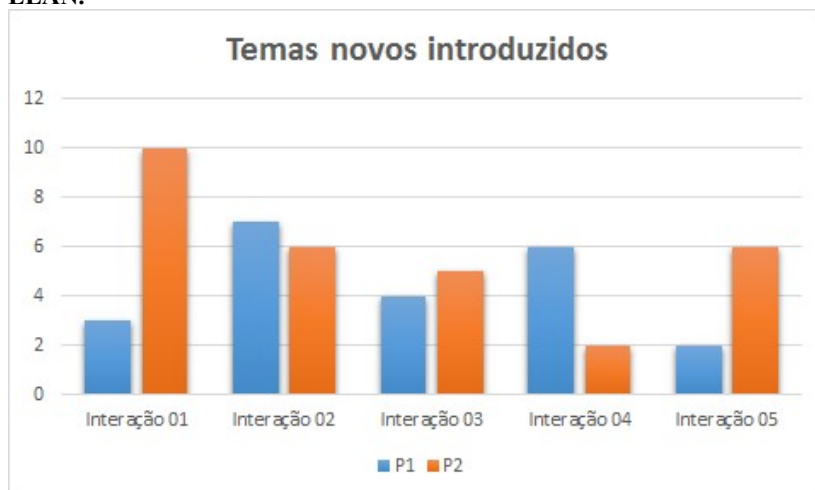
<b>Temas são introduzidos</b>		
<b>Descrição</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
Interação 01	3	10
Interação 02	7	6
Interação 03	4	5
Interação 04	6	2
Interação 05	2	6
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>29</b>
<b>MÉDIA</b>	<b>4,4</b>	<b>5,8</b>

Avaliando-se os dados obtidos de temas introduzidos por pessoa, observa-se que o participante P1 exibiu uma maior variedade durante a interação 02, na qual foram capturados 7 temas que são introduzidos por ele e uma menor variedade durante a interação 05, na qual observou-se que P1 apenas introduziu 2 temas. A média para este participante foi de 4,4 temas introduzidos.

Para o participante P2, apareceu uma maior variedade de temas introduzidos durante a interação 01, na qual foram capturados 10 temas introduzidos pela pessoa ouvinte e uma menor variedade durante a interação 05, na qual observou-se que apenas 2 temas introduzidos pela pessoa ouvinte. A média para o participante P2 foi de 5,8 temas introduzidos.



**Gráfico 7 - Temas novos introduzidos por participante obtidos pela análise ELAN.**



Em relação à progressão de temas podemos perceber que nessa interação na troca de turnos, cada participante começa novos temas em algum momento, para mudar a conversa, porque a conversa sobre um tema pode ter morrido, a “bolinha caiu”, ou a conversa não foi boa ou interessante. Então cada participante na conversa usa a troca de turno para mudar o tema das conversas. Existe uma relação com as estratégias de trocas de turnos usadas. Na interação 01 e 05, os participantes ouvintes PO1 e PO5 introduziram um número significativamente maior de temas novos que o participante surdo PS1. E são justamente PO1 e PO5 que usaram a pergunta direta como principal estratégia de troca de turnos.

#### 4.10 Uso de Marcadores de Troca de Turnos em Cada Interação

Por último apresentamos aqui o resultado da análise detalhada dos marcadores de troca de turnos usados e das estratégias de troca de turnos, ou seja, do tema e objetivo principal desse trabalho.

Primeiramente é necessário entender o que são marcadores de troca de turno em Libras. Existem vários marcadores de troca de turno, entre eles posição da cabeça, do corpo, direção do olhar, orientação do rosto, abaixar as mãos, entre outros. Há também estratégias linguísticas para marcar uma troca de turno. Por exemplo, dizer: “Não quero continuar esse assunto” pode ser uma estratégia de marcar o fim de um turno. Ou dirigir

uma pergunta direta informativa (de conteúdo) ou objetiva (sim/não) ao interlocutor, o que funciona como uma seleção quase obrigatória desse interlocutor para o próximo turno. Algumas estratégias são paralinguísticas (caem na área da prosódia), outras são extralinguísticas, como baixar as mãos ou afastar a direção do olhar do interlocutor.

Nesse trabalho serão analisados principalmente três marcadores de troca de turno. O primeiro é “pergunta direta/expressão interrogativa”. O segundo é “baixar as mãos”, o terceiro é o marcador “levantar o queixo na direção do interlocutor” em conjunto com a “direção do olhar no rosto do interlocutor” (postura interrogativa), acompanhado com sobrancelha elevada ou não (marcador gramatical de interrogativa em Libras). Assim temos, marcador linguístico explícito de pergunta direta, marcador extralinguístico de baixar as mãos - elas devem sair do espaço de sinalização (ES, veja na seção 4.7).

São apresentadas três formas de posição de mãos abaixadas, primeiro baixar as duas mãos juntas, segundo baixar as duas mãos separadas e o terceiro baixar as duas mãos, mas uma mão segura o pulso ou o antebraço do braço oposto. O marcador para levantar o queixo, quando apresenta o queixo para posicionar para cima para fazer a perguntar ou apresenta alguma reação que achou algo estranho ou curioso que precisa de mais esclarecimentos do interlocutor. O último marcador é a direção do olhar, se apresenta posicionar os olhos com ou sem sobrancelhas elevadas.

Percebeu-se nessas interações entre P1 (PS1 é a mesma pessoa surda, única) e P2 (PO1, PO2, PO3, PO4 e PO5, esses são 5 pessoas ouvintes, distintas), existe cooperação na conversa, também perguntas interessantes sendo trocadas entre os participantes e em geral tem controle da seleção de turnos pacíficos e equilibrados. Há uma boa relação com as trocas de turno, cada um passa o turno e em geral as falas são “um de cada vez” (veja seção 4.5 e 4.8, desse trabalho), não há uma luta pelo turno, nem muitas falas concorrentes (sobreposição). Existe um clima calmo e claro na conversa pessoal informal. Algumas vezes, a interação não flui com facilidade, a troca de turnos não fica muito clara, assim que P1 tem dificuldade para responder para P2, por isso acredito que a qualidade da troca e tomada de turno tem uma influência importante sobre a funcionalidade e fluência da conversa. Vejamos agora a análise detalhada do uso dos três marcadores de troca de turnos em cada interação.

#### 4.10.1 Interação 01

Percebe-se no vídeo uma interação verbal, conversa informal, interação face a face. É valoroso para os participantes poder interagir como a conversa informal, como Marcuschi diz: falantes é um só em cada tempo, livre contexto e se mantém sensibilidade contextual (2008, p. 17).

Nesse caso a análise de dados apresenta o seguinte resultado dos três tipos de marcadores de troca de turnos: baixar as mãos, levantar o queixo e direção olhar. O marcador de baixar as mãos ocorreu da seguinte forma: para PS1 temos 49 e PO1 são 47. No total, há 101 trocas de turno de fato, ou seja, acontece que os interlocutores usam um dos marcadores de troca de turnos, mas a troca não acontece. Principalmente, no caso de PO1, o uso das estratégias de troca de turnos não é consistente. Às vezes não usa os marcadores de troca de turno com clareza, às vezes usa algo que pode ser entendido como marcador de troca de turno (baixar as mãos, batendo com as palmas das mãos nas coxas), mas continua o seu turno, causando certa confusão no seu interlocutor e prejudicando o fluxo da conversa. O marcador de levantar o queixo é utilizado 2 vezes pelo participante PS1 e 15 vezes por PO1. O marcador de direcionar o olhar é utilizado 33 vezes pelo participante PS1 e 37 vezes por PO1. Nessa análise de dados o tempo total de vídeo é de 6 minutos e 58 segundos.

No tempo entre 00:02 e 01:00 percebeu-se que PO1 não usou estratégia “baixar as mãos” de forma clara, ao invés disso, as mãos seguram uma na outra e ficam posicionadas na altura do cotovelo, por isso a estratégia não ficou clara para PS1 e PS1 não pega o turno. Assim, PO1 acaba seguindo e complementando o turno, fracassando na sua tentativa de oferecer uma troca de turno. Principalmente no início da conversa, onde ainda tem certo nervosismo, isso atrapalha o fluxo da conversa. PO1 quer claramente passar o turno, pois está visivelmente insegura, mas não funciona. Em vários momentos PO1 também fica de braços cruzados em frente ao peito. Isso não é um marcador claro de troca de turnos na LS, aqui pode haver uma influência da língua oral, onde isso pode funcionar como sinal de espera passiva.

Na continuação (0:44) PS1 começa a imitar PO1 na estratégia de “baixar as mãos” para passar a troca de turno, ficou muito claro no vídeo que a partir desse momento, PO1 usa esse marcador de troca de turno de maneira mais clara e as trocas de turno começam a fluir melhor, melhorando toda a conversa que se torna mais fluente. Em dois momentos, até PO1 copiou como espelho a forma do PS1 para baixar mão, ou seja, segurando com uma mão no pulso da outra de forma idêntica como PS1 o fez, utilizado, assim, a estratégia de troca de turno

corretamente e no segundo baixar a mão apresentar o antebraço segurado com mão, como PO1 estava fazendo nessa fase da conversa.

No tempo 4:47 percebeu-se que PO1 não baixou a mão suficientemente, assim que PS1 não pega o turno, veja quadro ES acima (Silva, R.C., 2013), porque a marcação de oferecer uma troca de turno por PO1 não foi clara para PS1, então PO1 baixava muitas vezes as mãos brevemente mas ainda dentro na janela do seu ES, para complicar mais, PO1 usou um ES grande, com limite inferior até cerca de 3 cm abaixo da cintura, contrário aos TA da pesquisa de Silva, R.C. (2013) que usaram um ES bem menor, devido ao registro forma do texto de edital. Assim, ficou confuso para PS1 que não compreende claramente que isso era um marcador para trocar o turno e PS1 fica aguardando se PO1 continua seu turno, como já aconteceu antes na mesma conversa. Assim, resulta uma pausa maior até que PO1 se vê obrigada a continuar o tema que já tentou encerrar. Se a troca de turnos pode ser descrita com a metáfora de um jogo de pingue-pongue, nesse momento, a bola caiu no chão e o “jogo” parou. Até alguém “levantar” a bola de novo e iniciar uma nova “troca”.

O tempo 4:59 mostra que há uma hierarquia entre os marcadores de troca de turno. Apesar de PO1 novamente não usar o marcador de “baixar as mãos” de forma clara (as mãos permanecem na altura dos cotovelos, ou seja, claramente dentro do ES da PO1 que usa o ES até um pouco abaixo da cintura várias vezes), a troca de turnos funcionou, porque PO1 usou a estratégia “pergunta direta de informação” e selecionou PS1 para começar um turno também elevando o queixo e com o olhar de interrogação.

Em 05:04, PO1 novamente falha nessa estratégia “baixar mãos” de marcar a passagem do turno, não baixa as mãos, elas ficam estendidas à frente do corpo na altura dos cotovelos, ou seja, muito claramente ainda no centro do seu ES. A troca de turnos funcionou mesmo assim porque novamente PO1 fez uma pergunta informativa direta.

Na continuação (5:08) segue da mesma forma, uma mão fica segurando o cotovelo do braço oposto e a outra encostada no peito dela, entre o ombro e o pescoço dela, ou seja, há um uso inconsistente dessa estratégia de baixar as mãos como marcador claro de uma possibilidade de trocar o turno, tanto ativamente (passar o turno ao interlocutor) quanto passivamente (receber o turno do interlocutor). Isso fica claro aos 5:10, quando PO1 quer pegar o turno de PS1, mas não consegue, há uma fala com sobreposição, porém, PS1 continua, e PO1 precisa aguardar até PS1 baixar as mãos e repetir a sua fala anterior que havia se perdido na sobreposição. No sentido oposto, de PO1 tentar passar o turno, aos 5:20, novamente, por falta de usar o marcador “baixar as mãos” (PO1 ficam

segurando uma a outra na altura dos cotovelos) de forma clara, PS1 não pega o turno e PO1 precisa continuar.

Em 5:28, PO1 finalmente usa de forma clara o marcador “baixar as mãos” e PS1 imediatamente pega o turno. Assim, a conversa começa a fluir melhor de novo. Reciprocamente, PO1 novamente não aguarda PS1 baixar a mão para marcar uma troca de turnos, por exemplo, em 5:30 acaba de novo cortando a fala de PS1 que precisa retomar a sua fala depois da interrupção, ou seja, há um claro desencontro entre as falas, pois os dois estão falando de aspectos diferentes ao mesmo tempo. Em conjunto com alguns problemas sintáticos na hora de PO1 formular as perguntas incorretamente em Libras (lembrando que a pergunta direta é a estratégia principal de troca de turnos de PO1), o tema começa a criar uma confusão cada vez maior e um mal-entendido completo por parte de PS1 que se resolve apenas no momento em que PS1 decide introduzir um tema totalmente novo que começa a fluir melhor (abandonando o tema anterior). A conversa inclusive flui melhor porque nesse ponto PO1 volta a usar o marcador “baixar as mãos” corretamente de novo (6:03 – 6:40).

No tempo 6:30, PS1 começa a copiar a postura de PO1 (mãos unidas na altura dos cotovelos). Aparentemente, isso é uma forma de PS1 diminuir a distância psicológica (pois PO1 estava muito nervosa diante a câmera), porém, nesse momento, a conversa para por inteiro, pois nenhum dos dois participantes usa alguma das estratégias de troca de turno. Até que PS1 retoma o turno em 6:46. Mas logo depois, ambos os participantes ficam de novo parados, pois ninguém passou o turno e de certa forma a conversa “morre”, pode ser por cansaço de PO1 e PS1 ou pela falta de gerenciar os turnos e temas de forma mais eficiente. Ambos começam a olhar para a câmera com sorriso constrangido e se despedir para o cinegrafista, indicando com sinal de “tchau” que decidiram interromper a conversa, apesar de PO1 não ter chegado a um final natural.

Resumindo então, nessa conversa houve alguns problemas devido ao uso inconsistente dos marcadores de troca de turnos por PO1, cuja estratégia principal de marcar trocas é uma pergunta direta. Ficou claro também que existe uma certa hierarquia nos marcadores de turnos, perguntas diretas (ou seja, um convite explícito e linguístico para o interlocutor pegar o turno) funcionam sempre como marcador claro, marcadores corporais, como baixar as mãos ou direcionar o olhar/elevar o queixo na direção da pessoa, só funcionam se forem executados com precisão.

#### 4.10.2 Interação 02

Esses participantes PS1 (a mesma pessoa surda) e PO2 (outro aluno ouvinte), utilizando a interação no contexto livre, que mostra a conversa ou situação, apresenta alguma expressão facial e corporal, mas PO2 tem limitação corporal grave (sofreu de cifoescoliose severa aos 16 anos de idade e além de limitação no movimento, o tronco e pernas não cresceram mais), assim, foi difícil a análise e observação no ELAN destes marcadores, e também devido à posição da câmera não foi possível observar a frente do rosto para apresentação da situação de direção do olhar. Também as duas pessoas estavam sentadas, devido à dificuldade física de PO2, o que complica um pouco a análise clara, por exemplo, do ES e do marcador “baixar as mãos”.

Essa análise de dados apresenta um vídeo relativamente longo com tempo de 8 minutos e 20 segundos e os resultados obtidos no ELAN foram: PS1 teve 47 momentos de baixar a mão e PO2 65. Na segunda etapa de análise foram encontrados para PS1 6 movimentos de levantar o queixo e para PO2 4. Na terceira etapa de análise sobre direção do olhar foi constatado que PS1 utilizou 27 vezes olhares direcionados, oferecendo uma troca de turno, enquanto que PO2 utilizou 29 olhares.

Observou-se certa dificuldade em analisar os marcadores “levantar queixo” e “direção do olhar”, principalmente, pelo fato do olhar pode ter outras funções também. Elevar o queixo pode estar relacionado a uma expressão facial de interrogação, mas sem oferecer o turno ou tentativa de selecionar o outro nesse momento (principalmente se ocorrer junto com elevação das sobrancelhas = marcador de interrogação). A direção do olhar também pode ter outros motivos, por exemplo, manter o contato com o interlocutor. Assim, em alguns momentos gerou-se dúvida. A análise desses dois últimos marcadores se tornou mais importante por causa da limitação de ES de PO2 ou seja, era quase impossível PO2 baixar as mãos para saírem totalmente do seu ES, devido à sua posição sentada e o seu movimento dos braços, limitado pela sua condição física.

Ao 2:36, PS1 fala no turno dele, explicando algumas informações para PO2, quando PO2 queria interromper com uma pergunta o turno de PS1 e desejava falar algumas coisas a respeito dessas informações e queria pegar o turno, mas PS1 não deixava que PO2 o interrompesse, inclusive usou a estratégia linguística do sinal “ESPERAR” para poder continuar o seu turno, mesmo assim, PO2 tentou interromper 4 vezes, mas PS1 ignorava PO2 até terminar o turno para baixar a mão e só então passar o turno para PO2. Ao 3:01, inicia-se um novo tema na interação PS1 e PO2.

Percebe-se algumas coisas na conversa entre os participantes PS1 e PO2. Por exemplo, PO2 não baixa as mãos entre 2:51 e 3:14, apesar de PS1 querer entrar no turno, mas PO2 segue e defende o seu turno até o final e PS1 acaba aceitando e desiste de interromper, fazendo então uso de estratégias fáticas (assinalar com a cabeça, usando sinais de concordar etc.) até que PO2 usa o marcador “baixar as mãos” em 3:14 e nesse momento, PS1 pega o turno e coloca as contribuições que estava tentando comunicar antes.

No caso desses dois participantes não existe tanto a conversa pausada com trocas lentas de turnos como no vídeo da interação 1, no sentido de respeitar o primeiro falar e passar o turno, depois o segundo recebe o turno e falar o turno e assim sucessivamente. Há uma interação muito mais viva, com trocas rápidas de turno e tentativas de interromper (às vezes bem-sucedidas, as vezes não).

Pode-se observar nesta interação o uso mais intenso das estratégias de marcadores de turno. Principalmente, devido à limitação física de PO2 de baixar muito as suas mãos, existe um uso muito claro da direção do olhar e de movimentos pequenos da cabeça que em geral mantém a continuidade das trocas de turnos. Mesmo assim, não foi fácil analisar as trocas, porque o pesquisador deve verificar como cada participante tenta controlar a transição de turno para evitar que o outro possa interromper o seu turno, assim ficou um pouco confuso no momento da transição de turno, diversas vezes foi intercalada a informação na conversa. Porém, isso demonstra que o uso das estratégias de trocas de turno era mais consistente e funcionou bem.

Mesmo nesse quadro geral de trocas mais vivas ou até disputadas, acontece no tempo 3:52 e 3:58, que ambos usam a estratégia “baixar as mãos” e assim terminou um tema da conversa, por assim dizer, caiu a bolinha de pingue-pongue, até PO2 começar um novo turno iniciando um novo tema.

Outro momento parecido acontece entre 4:46 e 4:51, se percebe nesse tempo uma forma onde os dois usam a estratégia “baixar a mão” e fica um momento em aberto de quem vai pegar o próximo turno, PS1 faz uso da estratégia de acenar com a cabeça como sinal que concordou com a fala de PO2, e isso poderia ser interpretado como marcador que PO2 pode pegar o turno de novo, mas PO2 ao invés disso, faz o sinal “POIS É” também concordando e tentando passar o turno para PS1 e fica repetindo o marcador “baixar as mãos”, mas PS1 não pega imediatamente, ocorrem mais duas trocas rápidas onde ambos repetem a fala anterior do interlocutor, marcando que concordam sobre o assunto da conversa, até PO2 pegar o turno e iniciar um novo tema. No sentido do

texto de Marcuschi, que diz quando o turno deve terminar existe uma forma clara para passar e o outro tem que receber o turno para compreender a situação da conversa, podemos interpretar esse momento como uma negociação quem vai pegar o próximo turno. Apesar de demorar um pouco, a troca de turnos funcionou, a “bola” não caiu no chão. Apenas quicou algumas vezes na mesa em cada lado, antes de iniciar uma nova troca mais elaborada, para usar de novo a metáfora do Pingue-Pongue.

Entre 5:00 e 5:03 acontece um outro momento interessante que mostra que as estratégias de troca de turno nessa conversa são bem mais elaboradas. PO2 não baixa as mãos, pelo contrário, mantém o sinal “LÁ” com o dedo indicador e o braço esticados para o alto (boia), mas usa a estratégia da “direção do olhar” para selecionar PS1 para um turno curto de se certificar se PS1 entendeu. PS1 prontamente pega o turno e confirma que entendeu e então PO2 continua o turno.

Em outra troca, a mão de PO2 novamente não baixa durante o turno de PS1, fica paralela na altura das mãos sinalizantes de PS1, levando a falas em sobreposição onde PO2 “ecoa” uma parte da fala de PS1, assim, não criando uma disrupção no fluxo de turnos e PS1 continua o seu turno vivamente, interpretando a estratégia de PO2 como sinal para continuar o seu turno (entre 5:38 e 5:40). Em 6:05 fica confuso porque ocorre um problema de léxico de PO2, mas como a troca de turnos funciona bem, os participantes conseguem esclarecer e a conversa não para.

Resumindo, a metáfora para essa conversa pode ser uma pipoca saltando na panela, com trocas rápidas, falas mais intercaladas, tentativas de interrupção e falas em sobreposição. Isso mostra que há um uso muito mais consistente e eficaz das estratégias de troca de turnos, e de fato, a conversa flui melhor, apesar de ter alguns momentos de confusão, porém, causados por erros lexicais e gramaticais de PO2 que causavam momentos de risada de PS1, mas não interromperam o fluxo da conversa.

### 4.10.3 Interação 03

Na interação do vídeo 3 percebe-se que PO3 e PS1 estão usando as estratégias de troca de turnos (132 turnos no total de 8:57) de forma bastante clara e equilibrada, tanto “baixar as mãos” claramente fora do ES (PS1 74 vezes; PO3 77 vezes), quanto uso de perguntas diretas (PS1 23 vezes; PO3 22 vezes) e dos marcadores de “direção do olhar” (PS1 23 vezes; PO3 23 vezes) e “elevantar queixo” (PS1 24 vezes; PO3 25 vezes). Existem várias falas em sobreposição o que deixa a conversa animada,



mas não há disputas pelo turno, ambos os interlocutores adotam uma postura cooperativa.

No tempo 1:07, PO3 estava contando a informação na conversa pelo assunto viagem no momento do turno de PO3, quando PS1 queria contar mais informações tentando pegar o turno de PO3, então PO3 não se deixou interromper e quis continuar a contar de informações. Foi muito interessante ver que PO3 consegue controlar a tentativa de assumir o turno de PS1 e continua a contar informações para ser mais claro para o participante PS1, informações que PS1 precisa ter compreendido na conversa de interação e no assunto que foi importante para PS1.

Entre os tempos 1:42 e 2:19, PO3 realiza uma pergunta para PS1, que não a compreende, PO3 fracassa diversas vezes em tentar com que PS1 entenda a sua pergunta. No tempo 2:02, PS1 consegue compreender a situação e responde, entretanto a resposta foi muito elaborada para a compreensão de PO3. Porém, durante todo esse tempo, as estratégias de troca de turno usadas (“baixar as mãos”, perguntas diretas, e “elevar queixo”) funcionam muito claramente, assim que os interlocutores conseguem esclarecer o problema de compreensão sem desistir. Na metáfora do pingue-pongue, a bola continua indo e vindo, mesmo que esteja fora da mesa ou sem tocar na mesa.

Em 3:18 tem outro erro de léxico de PO3, mas novamente, as boas trocas de turno conseguem manter a conversa fluindo até esclarecer o problema de compreensão (3:27). Também nesse vídeo há trocas de temas quando ambos os interlocutores usam a estratégia “baixar as mãos”, p.ex., 3:27 começa essa fase onde ambos baixam a mão juntos repetidas vezes e em 3:34 inicia o novo assunto pela PO3.

As boas trocas de turno inclusive permitem que PO3 possa tirar dúvidas a respeito de sinais em Libras, intercalando os turnos de PO3 com soletrações de palavras em português para PS1 indicar o sinal correto em Libras.

No tempo 4:38 entre 5:51, PS1 perguntava para PO3 sobre a chuva de pedra durante uma tempestade de granizo que ocorreu nesta região do Alto do Vale. Os participantes estavam comentando o que aconteceu pela notícia em cidades próximas, PO3 utiliza o turno para contar as informações e passa o turno para PS1 que também comenta as informações, fazendo pingue-pongue. No tempo 5:02, PO3 estava contando as suas informações, mas PS1 queria elaborar mais a informação e precisava continuar a informação. Nessa fase acontecem alguns mal-entendidos lexicais engraçados, mas a troca de turnos continua perfeita como se tudo estivesse claro e a conversa segue sem interrupções.

Entre os tempos 5:54 e 8:55, PO3 inicia novo tema falando principalmente sobre seu emprego. No turno começa a falar a informação e perguntava para PS1 que passa o turno para PO3, abaixando as mãos, PS1 toma turno para responder a pergunta de PO3 e retorna para PO3 que pergunta novamente, e PS1 responde o turno e comenta mais informações sobre o emprego na prefeitura e como professor de Libras, e retorna para PO3 que faz mais uma pergunta para PS1, e PS1 responde a informação e também comenta mais informações sobre seu primo que é prefeito (6:56). Usou-se mais estratégias para trocas rápidas e a conversa segue o estilo “pipoca”.

No tempo 7:59, PO3 pede calma para PS1, pedindo explicações sobre a informação na conversa, também tem a conversa muito viva com sobreposição. Quase finalizando a conversa em 8:45, PS1 comenta outra informação na conversa do mesmo assunto, em 8:55, o cinegrafista avisa para encerrar o vídeo / a gravação e os participantes avisam na mesma cena dizendo “tchau”, assim se encerra o vídeo que foi interrompido e não chegou no final natural da conversa.

Resumindo, nesse vídeo temos um bom uso de estratégias de trocas de turnos e uma conversa animada que flui mesmo onde há problemas de compreensão por causa de limitações lexicais / gramaticais / erros de Libras de PO3 ou onde PO3 custa para entender a sinalização de PS1. Devido ao bom fluxo de trocas de turnos, conseguem esclarecer todas as situações de falta de compreensão dos dois lados. As trocas de turnos ao longo da conversa ajudam bastante, ambos os interlocutores usam o seu ES bem claramente delimitado como na ilustração de Silva, R. C. (2013), entre a linha dos ombros e dos cotovelos, assim, o marcador “baixar as mãos” fica extremamente claro e mesmo em trocas rápidas e frequentes não falha, embora os dois estejam sentados na sua conversa. Ao contrário disso, mesmo que PO1 e PS1 estavam em pé no vídeo 1 não foi possível essa clareza, devido ao uso inconsistente desse marcador por parte de PO1 e devido ao seu ES muito grande.

#### **4.10.4 Interação 04**

Na interação do vídeo 4 percebe-se que PO4 e PS1 estão usando as estratégias de troca de turnos (75 turnos no total de 6:05) de forma bastante clara e equilibrada, tanto “baixar as mãos” claramente fora do ES (PS1 39 vezes; PO4 48 vezes), quanto ao uso de perguntas diretas (PS1 7 vezes; PO4 7 vezes) e dos marcadores de “direção do olhar” (PS1 14 vezes; PO4 11 vezes) e “levantar queixo” (PS1 13 vezes; PO4 9 vezes). Existem várias falas em sobreposição o que deixa a conversa animada,

mas não tem disputas pelo turno, ambos os interlocutores adotam uma postura cooperativa.

No tempo entre 00:05 e 1:00, se percebe nessa parte da interação PS1 e PO4 o tema sobre o clima “tempo” que aconteceu no estado de Santa Catarina, um forte frio seguido de neve entre os meses de junho e julho no ano de 2013, mas PO4 não acreditava no clima de neve que PS1 estava contando como novidades para PO4, PO4 não estava entendendo o tempo na sua cidade, pois na sua cidade não teve neve, somente foi frio e geadas, entretanto PS1 mora em outra cidade, onde nevou bastante. Acredito que PS1 estava contando a verdade, mas PO4 não acreditou e disse “mentira”, pois PO4 não sabia desse evento e nem viu notícias nesse sentido.

Mas apesar disso, nessa interação ocorreu boa troca de turnos e também foi clara, podemos usar a metáfora de “pingue-pongue normal”, após o ponto 00:25 começou a acelerar e houve “pingue-pongue fora da mesa”, e também PO4 estava tentando interromper a conversa quando PS1 estava comentando mais, mas PO4 conseguiu manter o turno dele. No tempo 00:45 começa o turno para PO4 que estava explicando não viu o jornal, mas disse o tempo está frio e com vento somente, depois diz claramente para PS1 que sua cidade já nevou.

No tempo 1:27, PO4 estava tentando impedir a continuação da conversa sobre o curso de Libras e tentou encerrar esse tema com um novo tema “ir à festa de pizzas”, nesse ponto 1:32 PO4 quer perguntar diretamente para PS1 para poder explicar se ele gostou de participar da filmar neste dia. Nessa interação foi clara a ocorrência de falas em sobreposição.

No tempo 2:13, PO4 começa turno para conversa com PS1, explicando o que podemos conversar e também disse “estou nervosa para filmar nós”, PS1 recebe o turno e pergunta diretamente para PO4 “Por que?” e retorna o turno para PO4. PO4 explica a informação sobre como foi o trabalho de Libras, mas PS1 tenta complementar as informações e também está dando sugestões para repensar o trabalho de Libras. Neste ponto 3:26, os dois participantes usam a o marcador “baixar as mãos” e finalizam o tema, surgindo uma pequena pausa onde ninguém inicia novo turno.

No tempo 3:31, os dois tentam iniciar um novo tema simultaneamente, mas só PS1 consegue iniciar seu novo tema, PO4 fica visivelmente insegura e até olha para a câmera com certo ar de nervosismo, só então se conforma e entra no novo tema proposto por PS1, sobre a pesca de peixe. No tempo 3:46, PS1 inicia outro tema sobre um passeio de sítio divertido, e os dois participantes fazem interação clara,

também fazendo uma boa elaboração na conversa que aumenta o diálogo com estrutura clara. Aqui se pode usar de novo a metáfora de “pipoca”, trocas rápidas intercaladas sem pausas. Ficou muito claro o uso de marcadores de troca de turno, a conversa flui em Libras para elaborar o tema até o momento que ambos usam o marcador “baixar as mãos”, o que finalizou o tema neste ponto 5:31.

No tempo 5:33, PS1 inicia um novo tema sobre o carro da professora perdido ocorrendo muitas risadas sobre este assunto. A interação foi muito clara na troca de turno, cada um faz a parte no turno e outro espera receber o turno, principalmente cada um pode organizar a conversa pela interação informal, tem falas com sobreposições, falas intercaladas, mas em geral elaboração boa na conversa. Ambos baixam as mãos e se viram para a câmera no tempo 6:00 para avisar o término da gravação, encerram a conversa de modo meio apressado, provavelmente devido ao nervosismo do participante PO4.

#### **4.10.5 Interação 05**

Esses participantes PS1 (a mesma pessoa surda) e PO5 (outro aluno ouvinte), utilizando a interação no contexto livre, apresentam boa expressão facial e corporal, observado na análise de dados no ELAN, entretanto devido à posição da câmera não foi possível observar bem a frente do rosto para apresentação da situação de direção do olhar. Nesta interação as duas pessoas também estavam sentadas.

Essa análise de dados apresenta o vídeo com tempo total de 6 minutos e 20 segundos. Os resultados obtidos no ELAN apresentam 33 momentos “baixar a mão” para PS1 e 44 para PO5, 11 momentos levantar o queixo para PS1 e 8 vezes para PO5, na terceira etapa de análise sobre direção no olhar foi constatado que PS1 contem 4 olhares direcionados com valor de oferecer uma troca de turno e PO5 são 16 olhares. Foram observadas a ocorrência de 2 “pergunta direta” realizadas por PS1 e 22 por PO5. Como já aconteceu na interação 01, tem uma clara dominância dessa estratégia pelo participante ouvinte, que usa essa estratégia como principal para a troca de turnos. Diferente da interação 01, PO5 usa o marcador “baixar as mãos” de forma muito clara, desde o início, e, assim, as trocas fluem melhor do que na interação 01 onde havia alguns problemas e trocas confusas.

Percebe-se no começo do diálogo na interação dos participantes PS1 e PO5 que alguma informação não ficou muito clara. Houveram alguns momentos confusos em termos sintáticos e/ou problemas de léxico para expressão dos dois lados e/ou o jeito da pessoa, por isso não estava

claro. Em alguns momentos os participantes conseguiram se entender e em outros não. Sem querer tentar esclarecer a resposta, a partir de mais ou menos dois terços no diálogo os participantes conseguiram melhorar a conversa e as trocas de turno fluíram, assim também o conteúdo ficou mais claro. Em alguns momentos também ficou confuso o uso do marcador “baixar as mãos” por PO5, por exemplo, batendo nas coxas e levantando imediatamente de novo as mãos, mas devido à posição sentada com as pernas cruzadas foi mais difícil para baixar as mãos de forma clara para fora da janela do seu ES.

No tempo 00:02, PO5 começa o turno e aproveita para fazer uma pergunta direta para PS1, a interação ficou clara, a situação com estrutura básica na conversa entre esses dois interlocutores, PO5 toma a iniciativa pelas perguntas simples para saber informações sobre a vida de PS1 (onde trabalha, onde estuda, etc). No ponto 1:08, PO5 fez uma pergunta difícil, que exige uma resposta mais longa de PS1, que responde com resposta pequena, complicando a situação na conversa pela interação que começa a ficar confusa. PS1 fica perdido, também houveram pausas, “caiu a bolinha de pingue-pongue” e PO5 tentando jogar novamente para ser mais claro, para obter mais informações.

No tempo 1:21, PO5 fez uma nova pergunta para PS1, a resposta não foi clara e meio perdida. No tempo 1:41, PS1 conta informações fora do contexto do tema principal, depois passa o turno para PO5 contar informações para PS1, a situação não está clara, faltam sinais de Libras, erro ocorre de gramática (1:52). Passa-se o turno para PS1 que responde a informação clara para PO5 e baixa as mãos para PO5, PO5 utiliza mais pergunta direta e PS1 recebe o turno para responder para PO5, mas a resposta não está clara e foi perdida, está fora de contexto no tema principal e baixou as mãos (2:03). Nessa fase, o problema foram erros semânticos e gramaticais, as estratégias de troca de turnos funcionaram, mas mesmo assim, a conversa ficou confusa.

No tempo 2:11, PO5 faz uma pergunta direta não clara para PS1, mas a resposta também não foi clara, ocorreu um erro de gramática, faltou sentido para entender a sinalização, a última pergunta de PO5 foi bem simples, na qual PS1 respondeu claramente (2:28).

No tempo 2:32, PS1 inicia um novo tema para a interação da conversa em Libras. Este explica uma situação no banco onde faltou acessibilidade, onde PS1 tinha ficado inconformado, assim o tema rendeu e a fala de PS1 ficou muito grande até 3:18 onde ambos baixam as mãos, mas, na verdade, PS1 esta pensativo e visivelmente gostaria de continuar o tema. Porém, em tempo 3:19, PO5 pega o turno ao mesmo tempo em que PS1 quer continuar o tema anterior e PO5 inicia novo tema, PO5

queria perguntar algo, mas a resposta de PS1 não ficou clara porque a pergunta já foi fora de contexto, ou melhor, a mudança abrupta do tema por PO5 mostra uma certa falta de sensibilidade, e assim, PO5 tentou duas vezes as mesmas perguntas e ainda assim, PS1 respondeu confuso até PO5 aceitar a resposta, mas o tema não deu certo.

PO5 muda para outro tema, com mais uma pergunta direta, sobre a escola e seu emprego (3:53), tentando explicar as informações para PS1 compreender a situação na escola onde PO5 trabalha (escola modelo com aula o dia inteiro), PO5 faz um esforço para PS1 entender o assunto. Também aqui não ficou tudo muito claro em Libras, no início o contexto não foi claro (mudança abrupta do tema), com erros de gramática, mas devido ao empenho de PO5 ao longo de vários turnos, PS1 entendeu, ficou interessado para responder e acertou a conversa na proposta de tema de PO5 e queria oferecer ajuda no emprego na área de pedagogia. Aqui também na conversa a troca de turno foi boa, no sentido da troca de turno acredito ficou igual na metáfora de “pingue-pongue mais devagar”, o uso de marcadores de troca de turnos foi consistente para conseguir passar o turno e receber o turno um de cada vez, quando os dois participantes baixam as mãos finalizou-se o tema (5:55).

No tempo 5:56, PS1 inicia um novo tema sobre amigo secreto, mas a conversa durou por pouco tempo, o cinegrafista avisa encerrar o tempo de filmagem e dizer “tchau”, mas a conversa não finalizou de forma natural.

Nessa interação percebe-se que há momentos de confusão, devido a erros de léxico e gramática e devido a mudanças abruptas de tema e pelas frequentes perguntas diretas de PO5, que tenta repetir várias vezes a mesma pergunta de diferentes formas até conseguir ficar claro. Nessa interação, as estratégias de troca de turnos foram boas com poucas exceções (mão não claramente fora do ES de PO5) e dois momentos onde ambos os interlocutores iniciam novo turno/tema exatamente no mesmo momento, uma vez PO5 conseguiu impor o seu turno/tema, uma vez PS1.

As duas últimas interações 04 e 05 foram mais curtas e encerradas meio às pressas.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho (veja seção 1.5) foram alcançados. A análise detalhada de diferentes elementos da conversação (seção 4.1 a 4.9) e depois de cada interação em separado permite chegar a uma visão bastante clara das trocas de turnos nas interações analisadas entre um aluno surdo e cinco alunos ouvintes. Devido à complexidade das análises do corpus no software ELAN, surgiram algumas limitações e poderiam ser evitadas e remediadas em pesquisas futuras, por exemplo, usando várias câmeras ao mesmo tempo com diferentes ângulos para poder analisar marcadores não manuais com mais precisão.

Resumindo os resultados dessa análise percebe-se que em todas as interações os alunos ouvintes Libras L2 conseguiram manter uma conversa livre com uso de estratégias de troca de turnos. Existe certa predominância da pergunta direta como principal estratégia de troca de turnos e em vários momentos há uso inconsistente do uso do marcador “baixar as mãos” pelos participantes ouvintes. Os marcadores “direção do olhar” e “elevar queixo” foram usados mais para reforçar a estratégia de pergunta direta e não como marcadores independentes. Ocorrem situações de tentativas fracassadas de troca de turnos devido ao uso inconsistente das estratégias de troca de turnos pelos alunos ouvintes. Em outros momentos, as estratégias (principalmente pergunta direta) foram aplicadas sem a necessária sensibilidade, o que gerou problemas de compreensão posteriores, apesar da troca de turnos em si ter funcionado.

É possível constatar a tendência dos alunos ouvintes de confiar na estratégia de troca de turnos “obvia”: a pergunta direta, que é igual na língua oral, e, ao mesmo tempo, um uso menos consistente da estratégia típica da língua de sinais, de baixar as mãos para indicar um momento apropriado para uma troca de turnos. O aluno surdo (que não estava no centro dessa análise) usou as estratégias de troca de turnos da Libras de forma totalmente proficiente, com consistência e eficácia, apesar dele apresentar ainda algumas dificuldades na área lexical e gramatical. Em alguns momentos, alguns dos alunos ouvintes começaram a copiar essa estratégia do aluno surdo em determinada altura durante a conversa, sempre melhorando o fluxo dos turnos desta forma. Isso pode sugerir de forma mais geral, que faltam interações livres com pessoas surdas para que os alunos ouvintes comecem a incorporar esse marcador de troca de turnos próprio das línguas de sinais.

Pelo número relativamente pequeno de participantes, provavelmente não é possível afirmar que os resultados dessa análise são válidos em geral na área de ensino de Libras L2, mas eles podem indicar algumas tendências e sugerir aprofundamento em outras pesquisas para iniciar uma discussão mais sólida sobre o tema.

Com base nos resultados iniciais obtidos, porém, já se podem tirar algumas conclusões provisórias. Para evitar a transferência simples de estratégias de troca de turnos de L1 para L2, e focar mais nos aspectos característicos da troca de turnos marcada de maneira visual da Libras, espera-se que este estudo venha acrescentar para as pesquisas e discussões sobre ensino/aprendizagem da Libras como segunda língua a fim de melhorar a proficiência dos alunos Libras L2 e diminuir a influência da língua materna (L1).

Essa questão surge principalmente no contexto de ensino de Libras L2 para alunos ouvintes que não têm muito contato com a comunidade surda, não tiveram exposição suficiente a conversas naturais em Libras para terem modelos de adquirir as estratégias analisadas nesse trabalho de forma eficaz. Aparentemente, o contato com a L2 através da pessoa do professor falante nativo na sala de aula não foi suficiente para proporcionar esse aspecto importante para uma comunicação bem-sucedida na língua alvo de maneira satisfatória. Provavelmente isso se deve ao fato da comunicação em sala de aula seguir um modelo de troca de turnos pré-estabelecido pelo contexto e pelos papéis de aluno e professor.

Assim sendo, é necessário pensar como seria possível ensinar as estratégias de troca de turnos no contexto de ensino aprendizagem, ou desenvolvendo unidades de dinâmicas de conscientização e atividades de automatização, ou trazendo exemplos de conversa livre entre surdos em formato de vídeo à aula e incentivando mais o contato dos alunos com a comunidade surda fora da sala de aula para permitir uma exposição maior a esta parte da língua alvo.

O presente estudo pode contribuir assim, para repensar o ensino de Libras L2 nesse aspecto além de incentivar futuras pesquisas sobre o tema.



## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. de A. **História da língua de sinais em Campo Grande/MS**. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1933.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.626 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Moderno, 1995.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

CAMPELLO, A. R. de S. A constituição histórica da língua de sinais brasileira: século XVIII a XXI. **Revista Mundo & Letras**, José Bonifácio/SP, v. 2, Jul. 2011.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DECLARAÇÃO de Jomtien. **Conferência mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:

<[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em 22 de fevereiro de 2016.

DECLARAÇÃO de Salamanca. **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

DITTMAN, J. *Einleitung: was ist, zu welchen zwecken und wie wir Konversations-analyse?*. In: \_\_\_\_\_. **Arbeiten zur Konversationsanalyse**. Tubingen: Max Niemeyer, 1979.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavras na Libras. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun., 2006.

FELIPE, T. A. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8 n. 2, p. 67-89, Jul./Dez. 2013.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística: objetos teóricos**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FRIES, C. E. **Teaching and learning English as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press, 1945.

GALEMBECK, P. de T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (org). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2010.

GALEMBECK, P. de T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (org). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: estudos**. V. 4. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.

GESSER, A. “**Um olho no professor surdo e outro na caneta**”: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379600&fd=y>>.

GESSER, A. **Metodologia de Ensino em Libras como L2**. Coleção do Curso de graduação de Letras Libras. CCE/UFSC: Florianópolis, 2010.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRICE, H. P. *Logic and Conversation*. In: P. Cole and J. Morgan (ed.), *Pragmatics: syntax and semantics*. vol. 9. Nova York: Academic Press, 1975.

GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1970.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONZALEZ-PECOTCHE, C. B. **Introdução ao conhecimento logosófico**. 3. ed. São Paulo: Logosofica, 2011.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

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 Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/pt-br.php>>.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MAX-PLANCK-INSTITUTE NIJMEGEN: **Eudico Linguistic Annotator**. (ELAN)

MAYBERRY, R. *Second language learning of sign languages*. In B. Woll (ed.), *Sign Language. Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Elsevier, 2005.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. *Sign language description: the role of transcription*. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

McIntire, M. L.; Reilly, J. S. *Nonmanual behaviors in L1 and L2 learners of american sign language*. **Sign language studies**, Washington: Gallaudet University Press, v. 61, p. 351-375, Winter 1988.

MEURER, J. L.; DELLAGNELO, A. K. **Análise do discurso**. Coleção do Curso de graduação de Letras Libras. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

METZGER, M. **Sign Language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality**. Gallaudet University Press, 1999.

MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PAZ, O. **Traducción: literatura y literalidad**. Barcelona: Tusquets editor, 1971.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da educação de surdos**. Coleção do Curso de graduação de Letras Libras. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. **Aquisição da Língua de Sinais**. Coleção do Curso de graduação de Letras Libras. Florianópolis: CCE/UFSC, 2011.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop0215.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L. **Língua brasileira de sinais IV**. Coleção do Curso de graduação de Letras Libras. Florianópolis: CCE/UFSC, 2009.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; REZENDE, P. L. F. **Língua brasileira de sinais II**. Coleção do Curso de graduação de Letras Libras. Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

RICHARDS, J. C. ***Reflective teaching in second language classrooms***. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROY, C. B. ***Interpreting as a discourse process***. New York: Oxford University Press, 2000.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.9-73, jan./dez. 2003. Tradução de equipe por: A. M. S. da Cunha, C. F. Duque, J. R. Medeiros, L. M. Silva, M. P. Borges e M. B. P. Schittini, sob coordenação de M. C. C. Oliveira e P. C. Gago. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo14.pdf>>. Acesso em 23 mai. 2016.

SELINKER, L. ***Rediscovering interlanguage***. London: Longman, 1992.

SILVA, A. M. **Análise da participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes**. 2013. 184 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PGET0168-D.pdf>>

SILVA, R. C. da. Língua brasileira de sinais: uma possibilidade de segunda língua para ouvintes. In: Congresso Nacional de Educação, 9., Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <[www.pucpr.br](http://www.pucpr.br)>

br/eventos/educere/educere2009/anais>. Acesso em 23 fev. 2016. [2521-2534]

SILVA, R. C. da. **Indicadores de formalidade no gênero monológico em Libras**. 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PLLG0550-D.pdf>>

STEINER, V. A. G.; MANSUR, L. L. Contribuições da análise conversacional ao estudo do traumatismo craneo-encefálico: relato de um caso. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.** 2008, vol.13, n.1, p.82-88. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342008000100014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342008000100014)>. Acesso em 22 mai. 2016.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, (1960) 1978.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008, 176 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0717-T.pdf>>.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. de. Educação inclusiva e prática educativas: o ensino de Libras para ouvintes. In: Fórum Identidades e Alteridades, 5. Congresso Nacional Educação e Diversidade, 1., 2011, Itabaiana(SE). **Anais...** Itabaiana, 2011.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 abr. 2016.

VILELA, A. C. S. **Transferência Linguística e Transferência de Treinamento na Interlíngua do Falante de Português-L1/Inglês-L2**. 2009. 273 f. Dissertação (Mestrado do Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua. Trad. LEITE, T. A. Petrópolis: Arara Azul, 2005.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.