

ANÁLISE DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE ENTREVISTADA SURDA E ENTREVISTADOR OUVINTE ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS - CONTRIBUIÇÕES PARA OS ESTUDOS SURDOS

ANALYSIS OF TALK-IN-INTERACTION OF DEAF INTERVIEWEE AND HEARING INTERVIEWER AMONG QUESTIONS AND RESPONSES – CONTRIBUTIONS TO DEAF STUDIES

Glauber de Souza Lemos 1

Resumo: Esse estudo analisa a coconstrução da interação entre entrevistada surda e entrevistador ouvinte e, também, as formas de perguntar e de responder no percurso interacional. A fundamentação teórica estará centrada nos estudos da Fala-em-Interação, com foco nas categorias analíticas de perguntas, respostas, afiliação e desafiação. A metodologia de pesquisa é qualitativa e interpretativista, com geração de dados em entrevista de pesquisa. Os resultados apontam que ocorrem: (i) pedidos de relatos do entrevistador ouvinte para a entrevistada surda sobre as suas experiências interacionais em espaço escolar; (ii) momentos em que a entrevistada surda não responde às perguntas do entrevistador ouvinte, demonstrando desafiação no percurso interacional; (iii) momentos de sobreposições das sinalizações/falas, entre os participantes, denotando falta de atenção ao tópico selecionado e, em outros momentos, os interactantes afiliam-se e coconstruem detalhes da narrativa de conflito.

Palavras-chave: Sinalização/Fala-em-Interação. Entrevista de Pesquisa. Perguntas e respostas. Afiliação e Desafiação. Estudos Surdos.

Abstract: This study analyzes the co-construction of the interaction among deaf interviewee and a hearing interviewer, and also the ways of questioning and responding in the interactional route. The theoretical foundation will be centered on the studies of Talk-in-Interaction, focusing on analytical categories of questions and responses, and of affiliation and disaffiliation. The research methodology is qualitative and interpretive, with data generation in a research interview. The results indicate that there are: (i) requests for reports from the hearing interviewer to the deaf interviewee on their interactional experiences in the school environment; (ii) moments when the deaf interviewee does not answer the questions of the hearing interviewer, showing disaffiliation in the interactional path; (iii) moments of overlaps of signs/talk, among the participants, denoting lack of attention to the selected topic and, at other times, the interactants affiliate and co-construct details of the conflict narrative.

Keywords: Sign/Talk-in-Interaction. Research Interview; Questions and Responses. Affiliation and Disaffiliation. Deaf Studies.

Sociolinguista e Estudioso da Tradução, focado em análises de conflito e em estudos de práticas de translanguagem e de multimodalidade nas interações sociais. Atualmente é mestre e doutorando em Letras/Estudos da Linguagem (Linguística Aplicada), do Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPGEL/PUC-Rio), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), desde 2017. Também é Tradutor-Intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2476398279155310>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5907-1653>.
E-mail: glauberslemos@gmail.com

Introdução

Este estudo tem como foco a análise das ações interacionais entre entrevistada surda e entrevistador ouvinte. Esta pesquisa parte do entendimento que a interação, tanto em línguas orais quanto em línguas sinalizadas, são social e contextualmente coconstruídas (WINSTON; ROY, 2015; LEMOS, 2019). Acredito, ainda, que esta pesquisa tem relevância do ponto de vista teórico, na ordem da interação, pois as interações em entrevistas de pesquisas, com surdos e ouvintes ainda têm sido pouco exploradas, sob o entendimento como um ato interacional e que podem fazer emergir narrativas, mesmo em conversas cotidianas e sendo coconstruídas (JEFFERSON, 1978; POLANYI, 1989; CLARK; MISHLER, 2001; STIVERS, 2008; LEMOS, 2019).

As pesquisas de Linguística Aplicada focadas em Estudos da Interação das Línguas de Sinais analisam os gerenciamentos e as tomadas de turnos e a organização da linguagem-em-uso no cotidiano, por exemplo, com autosseleções de tópicos por surdos e não-surdos, em interações sinalizadas ou em alternâncias e misturas de códigos (ROY, 2000; MCILVENNY, 1995; ROY, 2000; Van HERREWEGHE, 2002; LEITE, 2008; PLAZA-PUS; MORALES-LÓPEZ, 2008; MCCLEARY; LEITE, 2013; WINSTON; ROY, 2015; LEMOS, 2019; FREITAS, 2019; dentre outros).

Este artigo tem o objetivo analisar como se configuram as sequências de ações conversacionais na fala-em-interação, entre entrevistador ouvinte e entrevistada surda, a partir de perguntas e respostas sobre situações de conflito vivenciadas em contexto escolar. A perspectiva teórica está centrada nos Estudos da Fala-em-Interação (SCHEGLOFF, 1968, 1987; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; PSATHAS, 1995; GARCEZ, 2008; STIVERS, 2013). Os mecanismos analíticos são sobre os pares adjacentes, com foco em perguntas e respostas (POMERANTZ, 1984; STEENSIG; DREW, 2008; BOLDEN; MANDELBAUM; WILKINSON, 2012; HAYANO, 2013) e em afiliação e desafiação na interação (HERITAGE, 1984; STIVERS, 2008; STEENSIG, DREW, 2008; LINDSTRÖM, SORJONEN, 2013).

A metodologia de pesquisa é qualitativa e interpretativista (DENZIN, et.al., 2006), com foco na perspectiva êmica (GARCEZ, 2008) e com geração de dados em entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986; DE FINA, PERRINO, 2011; LEMOS, 2019).

O presente artigo está estruturado entre as seguintes seções: (i) arcabouço teórico dos estudos da Fala-em-Interação e o entendimento das análises microinteracionais; (ii) os mecanismos de análise de perguntas, respostas, afiliação e desafiação; (iii) revisão de literatura da Linguística Aplicada, com foco na perspectiva da Interação em Línguas de Sinais; (iv) metodologia da pesquisa qualitativa e interpretativista; (v) análise dos dados da interação coconstruída em entrevista de pesquisa; (vi) resultados e discussões das análises dos dados; (vii) considerações finais; e (viii) referências da pesquisa.

Fala-em-Interação e análises microinteracionais

Ribeiro e Garcez (2013 [1998], p. 7), sob uma perspectiva microssociológica da linguagem, questionam: *o que está acontecendo no aqui e no agora nessa situação de uso da linguagem?* Os analistas interacionais alinham-se a essa perspectiva porque pretendem observar microlinguisticamente a forma como as pessoas conversam e coconstruem as interações. A observação da *linguagem-em-uso* é examinada na situação social da interação face a face, sendo construída em momento por momento (GOFFMAN, 2013 [1964]; GORDON, 2015, p. 324).

Os estudos da *Fala-em-Interação* focalizam a “ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real” (Garcez, 2008, p. 17), com valorização da perspectiva êmica dos participantes, precisamente, interpretando as ações da/na linguagem e em contextos (encontros interacionais) situados.

Psathas (1995, p. 1) retrata que o *Estudo da Interação* se centra em “descobrir as maneiras pelas quais as várias ações sociais são/estão organizadas”, com objetivo em descrever e em analisar cada ação. Por esse motivo, a *Análise da Conversa Etnometodológica*¹ (ACE) es-

1 Os estudos da ACE têm por base a Sociologia, propriamente, a etnometodologia, sendo inaugurada por Harold Garfinkel, na década de 1960, em *Studies in Ethnomethodology*, buscando, assim, observar as ações dos outros e como as pessoas organizam as relações (identidades), em contextos situados – foco de análise dos etnometodológicos e dos analistas da conversa (ver em SILVA, C. R.; ANDRADE, D. N. P.; OSTERMANN, A. C. *Análise da Conversa: uma breve introdução*. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009; http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_

tuda a “Fala-em-Interação”, focando em uma abordagem metodológica rigorosa, o “estudo da ação social mundana”; entendendo, assim, “a vida social como ela é”, principalmente, em “ambientes mais comuns”; examinando as “atividades naturais mais rotineiras e cotidianas”, com “detalhes concretos” (*op. cit.*).

Os analistas da conversa entendem que as “ações sociais são significativas”, porque produzem uma “organização natural”, sobre a “maquinaria”, as “regras” e as “estruturas” produzidas e constituídas nessa organização entre os participantes na fala-em-interação (PSATHAS, 1995). Assim, estudar a fala-em-interação como ação social, requer o entendimento de três princípios básicos: (1) a interação é estruturalmente organizada; (2) as contribuições de todos na interação são contextualmente orientadas; e (3) nenhum detalhe da interação pode ser considerado irrelevante ou (à primeira vista) acidental.

Nas interações da vida cotidiana, usamos e compartilhamos a lingua(gem) conjuntamente como um movimento de coconstrução com outro. Ochs e Jacoby (1995, p. 171) abordam o conceito de *coconstrução* entre as pessoas nas interações sociais, como sendo a “criação conjunta de uma forma, interpretação, posição, ação, atividade, identidade, instituição, habilidade, ideologia, emoção, ou outra realidade culturalmente significativa”, incluindo, ainda, a “colaboração, a cooperação e a coordenação”. Ou seja, na interação, as ações são realizadas entre os participantes, e, consecutivamente, são entendidas e gerenciadas, em frações de segundos, de turno a turno da conversa, envolvendo, ainda, coordenação de fala, som, olhar, expressões (GOODWIN, 1979, 1994).

Em Schegloff (1987, p. 221), o estudo centra na observação do “sistema de troca de falas”, com gerenciamento dos turnos de falas, entre os participantes da conversa, principalmente, em situações em que os problemas na comunicação se tornam salientes e, assim, se estabelecem procedimentos para a iniciação e a finalização da atividade interacional. À luz da “maquinaria” da conversa² (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974), os fenômenos estudados em interações gravadas contemplam: as sequências de turnos; as aberturas e os fechamentos; as sobreposições; os reparos; as (re)formulações; os *accounts*; um singelo riso; e um simples aplauso; dentre outras categorias analíticas.

Mecanismos de análise: perguntas, respostas, afiliação e desafiação

Nos estudos de Mishler (1986), em *Research Interviewing: context and narrative*, as entrevistas de pesquisa são compreendidas em quatro proposições: (i) são eventos de fala; (ii) os discursos das entrevistas são construídos em conjunto pelo entrevistador e entrevistado; (iii) as análises e as interpretações são baseadas em estudos discursivos; e (iv) os significados das perguntas e das respostas são firmados contextualmente. Ou seja, todas as entrevistas são eventos interacionais, dispensando qualquer idealização de que a entrevista seja artificial, pois um encontro entre duas ou mais pessoas é um encontro social (DE FINA, 2009).

Para Mishler (1986) as entrevistas têm um método e uma forma de discurso moldado, porque são organizadas com perguntas e respostas. Mishler (1986) salienta que é preciso observar como duas pessoas falam uma com a outra, para, assim, compreender as ações e as experiências humanas nas interações face a face. Há muitas formas de perguntar e de responder, por exemplo, pode-se perguntar com um pedido de informação e, em consequência, a resposta pode ser aceita ou não.

Na perspectiva da ACE, os “pares adjacentes³” (SCHEGLOFF, 1968; SCHEGLOFF, SACKS,

analise_da_conversa.pdf).

2 São todos os elementos linguísticos e não-linguísticos que constituem uma conversa, tornando-se as categorias analíticas da ACE.

3 Os pares adjacentes são turnos de fala, sendo iniciado por um participante e, consecutivamente, continuado por outro participante. O primeiro participante pode selecionar a próxima ação interacional, referente ao segundo turno, mas pode ocorrer que o segundo participante adere ou não ao tópico selecionado. Por isso, um analista interacional observa turno-por-turno de um encontro interacional, observando e analisando os detalhes linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos dos/entre participantes, como, por exemplo: “olhares, expressões faciais, gestos, deslocamentos corporais, afastamentos, entonações, estresse vocal, risos, sobreposições, sílabas inacabadas e suprimidas, silêncio” (OCHS, JACOBY, 1995, p. 176).

1974; STIVERS, 2013) são um turno comum sobre o outro, ou seja, com turnos pares (interacionais) de perguntas e respostas, entre um ou mais participantes, podendo apontar ações na sequência conversacional, tais como: convite e (não) aceitação; pedido e recusa; oferta e (não) aceitação; elogio e agradecimento; solicitação e evitações; despedidas. Por exemplo, as ações de solicitar e fornecer informações podem ser preferidas ou despreferidas, podendo ou não ocasionar em sequências na interação, com concordância/discordância e aprovação/desaprovação de um dos participantes da interação (POMERANTZ, 1984). As discordâncias podem ser escalonadas no percurso interacional da conversa, quando ocorrem “interrupções”, assim como foram estudadas em West e Zimmerman (2010), apontando que as sobreposições, ora eram entendidas/identificadas como “cooperação da fala”, ora como “sobreposição conflitiva”.

Steensig e Drew (2008, p. 5) questionam: o que é que fazemos quando perguntamos durante uma interação? Como as ações de perguntas e respostas interferem no percurso interacional de uma conversa? Exemplo disso é quando um participante da interação pode se engajar em iniciar uma sequência de pergunta, ansiando resposta do outro participante, buscando entender algo que considera ser relevante, ou esclarecido, ou expandido com uma informação. De fato, as perguntas são poderosas ferramentas para se controlar uma interação, porque pressiona os receptores para uma resposta, denotando pressuposições, agendas e preferências, ou ainda, potencializando a ameaça à face (HAYANO, 2013, p. 395).

Fishman (2010 [1978], p. 38) salienta que as perguntas estão estritamente relacionadas às respostas, pois

As pessoas reagem a perguntas com base no fato de que toda pergunta merece uma resposta. Assim, a ausência de uma resposta é percebida e pode ser motivo de reclamação. Uma pergunta realiza trabalho interacional na conversa ao abrir uma sequência de duas partes, o que significa que é uma maneira de garantir uma interação mínima - pelo menos um enunciado de cada um dos participantes. Ou seja, uma pergunta garante uma resposta.

Bolden, Mandelbaum e Wilkinson (2012, p. 138) entendem o *ato de perseguir uma resposta* como: (i) um fator relevante nas ações entre turnos; e (ii) uma estratégia para buscar expor ou mascarar a falta de resposta (imediata). Em Pomerantz (1984), a busca para se lidar com a falta de resposta (imediata) pode ser interpretada como um indicativo dos seguintes problemas: referência, compreensão, conhecimento, acordo. Por exemplo, em uma interação com duas pessoas, sendo que quando um questiona, o outro interpreta a pergunta como inadequada ou responde inadequadamente ao que se era esperado, fazendo com que haja mais engajamento para se questionar no percurso interacional. Nesse caso, “perseguir uma resposta” pode ser uma ação estratégica entre turnos da conversa, com objetivo de reformular respostas inadequadas; elicitar um incremento (uma extensão incremental) mais adequado; construir uma resposta “melhor” ou “adequada”; pedir “esclarecimento” ou “recompletação”; e promover um autorreparo (BOLDEN, MANDELBAUM, WILKINSON, 2012).

Outro caminho analítico, em Estudos de Fala-em-Interação são as investigações sobre os fenômenos de *filiação* e *desafiliação* (HERITAGE, 1984; STIVERS, 2008; STEENSIG, DREW, 2008; LINDSTRÖM, SORJONEN, 2013).

Heritage (1984, p. 268-269), tematiza os pares de adjacências, com duas ações alternativas: (i) afiliativo (aceitação), quando se alinha com o curso da ação interacional; e (ii) desafiliação (rejeição), quando um participante bloqueia o curso da ação interacional. Os estudos de Steensig e Drew (2008, p. 7) conceituam os fenômenos de “afiliação” e “desafiliação” como práticas de questionamento na interação. Para Lindström e Sorjonen (2013, p. 351) acrescentam que “afiliação” na interação é uma ação em que um dos participantes apresenta uma postura afetiva ao coparticipante, por exemplo, em uma interação “transbordada” de manifestações emocionais (problemas, conflitos, choro e gritos).

Os movimentos afiliativos são ações que concordam ou assumem a mesma postura que

os coparticipantes, em contrapartida, a desafiliação configuram reprovação, reclamação, crítica ou desacordo.

Stivers (2008, p. 37) fez um detalhado estudo sobre a postura de alinhamento entre falante e ouvinte, durante a contação de histórias, principalmente quando o ouvinte aponta um sinal de afiliação ao responder, apoiando e endossando a posição do falante. Muito provavelmente, esse fenômeno, segundo a autora, acontece na conclusão da história, quando se é expresso à postura de coconstrução entre os participantes. Já em Clark e Mishler (2001), observam a interação e a conversa entre médicos e pacientes. Os autores analisam a atividade de contar histórias e, em seguida, fazem um contraponto entre os modos como a narração de história é facilitada ou dificultada na interação (CLARK; MISHLER, 2001, p. 15). Os autores salientam que contar histórias durante uma conversa (JEFFERSON, 1978; POLANYI, 1989) requer “uma atividade finamente coordenada entre os participantes”, modificando “o padrão típico da tomada de turnos” e permitindo que um dos falantes possa ter o direito a um turno mais longo, mas há uma complexidade no gerenciamento entre os turnos (CLARK, MISHLER, 2001, p. 20).

Linguística Aplicada na perspectiva da Interação em Línguas de Sinais

Frente a uma era Contemporânea, a linha teórica da Linguística Aplicada (LA), com foco na Interação e no Discurso, na década de 1990, teve uma virada crítica, transgressiva (PENNYCOOK, 2001) e INdisciplinar⁴ (MOITA LOPES, 2006). Nessa nova “era epistemológica”, a Linguística Aplicada Crítica e Discursiva, tornou-se uma área de pesquisa inter/multi/pluri/trans/disciplinar (entre ciências sociais e humanas). Há preocupação em observar as interações de seres humanos, refletindo sobre os usos (práticos) e as ações das linguagens, na vida cotidiana, mas em contextos sociais situados. Considera-se, microssociologicamente, os saberes, as construções identitárias e as relações sociais das “vozes do Sul”⁵, ou seja, aqueles que estão periféricamente invisibilizados das pesquisas acadêmicas (KLEIMAN, 2013).

No Brasil, entre a década de 1990 a 2000, a chamada “virada dos Estudos Surdos”⁶ (LEMOS, 2019) promoveram mudanças de paradigmas nas “disputas ideológicas”, interferindo diretamente nos campos da política linguística e das políticas de educação especial/inclusiva para surdos (FERNANDES, MOREIRA, 2014, p. 51). Com a intensificação de teses acadêmicas, a respeito da Linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Educação Bilíngue de/para Surdos, toma-se força um novo campo de estudos com pesquisas e reflexões sociointeracionais, sobretudo, socioantropológicas (LEMOS, 2019, p. 30). O resultado são as “epistemologias surdas”, sendo produzidas por pesquisadores surdos e não-surdos, em contexto acadêmico, alocando um olhar investigativo para a “perspectiva surda” e a “agenda surda”⁷, com objetivo de pontuarem as “inteligibilidades surdas”.

Winston e Roy (2015), em *Discourse analysis and sign languages*, buscam apresentar os conceitos discursivos e sociolinguísticos junto às pesquisas publicizadas nos Estudos Surdos, em contexto internacional. As autoras lançam um olhar para a *linguagem-em-uso* e os seus respectivos impactos discursivos na interação em (misturas ou alternâncias de códigos

4 A Linguística Aplicada “INdisciplinar” e “mestiça” (MOITA LOPES, 2006, p. 27) busca observar as práticas sociais, mediante o ato de agir e de resistir, pautada na agenda das histórias de quem somos e nas formas com que nos socializamos, com atravessamentos identitários, em um mundo globalizado, exigindo a todo o momento que se reescreva a vida social.

5 Nesse caminho, buscam-se teorias que dialogam com visões alternativas, como as pós-modernas, pós-coloniais, pós-estruturalistas, antirracistas, feministas, queer, dentre outras (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23).

6 Skliar (2015 [1998], p. 5) advoga que os Estudos Surdos “se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença e do seu reconhecimento político”.

7 Algumas das “agendas surda”, principalmente, tematizadas são: (i) a produção de experiências; (ii) a problematização da questão das diferenças e da diversidade; (iii) a criação do espaço discursivo surdo; (iv) mobilização de surdos, com reivindicações discursivas que inverteria a essencialização de “deficientes auditivos” para “Surdos”, passando a ser considerados uma minoria linguística usuária de uma língua sinalizada, constituída de parâmetros e estrutura linguística completa e complexa; (v) ampliação e aprofundamento do campo discursivo-acadêmico, com foco em estudos antropológicos e multiculturais (ver mais em Fernandes e Moreira (2014)).

de) línguas orais e sinalizadas. Winston e Roy (2015) definem que os estudos discursivos são baseados em cinco principais conceitos: (i) o discurso é interativo, podendo acontecer em um monólogo, ou narrativa, ou conversa; (ii) o discurso está baseado em uma série de escolhas pelos participantes/interagentes da interação – mesmo que seja uma decisão consciente ou não; (iii) o significado de discurso emerge sequencialmente, com início, meio e fim, precisando, assim, ser interpretado em todos esses níveis, com foco linguístico e não-linguístico; (iv) o discurso é ressignificado no contexto da interação, sendo interno (dentro da interação, com base microlinguística/microsociológica) e externo (fora da interação, com base microlinguística/macrossociológica, focando nas ideologias, na sociedade, na etnia, na raça, na pessoa, no sexo, na idade); e (v) os dados são naturalísticos, ou seja, oriundos de ambientes, situações e conversas sobre a vida cotidiana.

Os estudos interacionais das línguas de sinais têm focado a investigação de sobreposições das sinalizações; nos gerenciamentos e nas tomadas de turnos; na organização da linguagem-em-uso no cotidiano; nas autosseleções de tópicos a serem discutidos na interação; no mapeamento imagético visual e espacial; na prosódia e polidez em línguas de sinais; na fixação e desvio de olhar na conversa; no empréstimo linguístico ou alternâncias/mistura de códigos nas interações; nos conflitos linguísticos e narrativas de conflitos, em contextos escolares e profissionais; na identificação de gestos verbais e não-verbais em conversas interacionais; e na coconstrução de tópicos e assuntos na interação (ROY, 2000; MCILVENNY, 1995; ROY, 2000; Van HERREWEGHE, 2002; LEITE, 2008; PLAZA-PUS; MORALES-LÓPEZ, 2008; MCCLEARY; LEITE, 2013; LEMOS, 2019; FREITAS, 2019).

Roy (1989, 2000), em *“A sociolinguistic analysis of the interpreter’s role in the turn exchanges of an interpreted event”* e em *“Interpreting as a discourse process”*, baseado nos estudos da Sociolinguística Interacional, estuda como os intérpretes de língua de sinais, na interação em sala de aula de pós-graduação (doutorado), trocam, sobrepõem e tomam os turnos com professores e alunos. Em seus resultados, observa que os intérpretes revezam em atividade profissional, mas com participação ativa, conversas simultâneas, posicionamentos e gerenciamentos na interação junto aos alunos surdos e professores ouvintes na interação de sala de aula. As sobreposições nas interações são selecionadas pelos intérpretes, ora são incluídas na sinalização, ora são omitidas na interpretação, ou seja, os intérpretes gerenciam o evento intercultural interacional na interpretação.

McIlvenny (1995), em *Seeing Conversations – Analyzing Sign Language Talk*, analisa a organização da interação, da conversa e da linguagem-em-uso de surdos finlandeses, com gravações em vídeo, em um Clube Surdo, por um ano. O autor usou duas câmeras para filmar as interações de jovens surdos em Língua de Sinais Finlandesa (Finnish Sign Language – FiSL). McIlvenny (1995) observa os enquadres interacionais, as estruturas da participação, as dinâmicas do grupo, os aplausos, os risos e as tomadas de turnos das sinalizações. Os dados apontam que: os surdos utilizam o espaço visual e corporal para se comunicarem; as conversas são tematizadas ou autosselecionadas pelos surdos, em torno da vida cotidiana e das situações vivenciadas no clube surdo, denotando, assim, uma construção de organização social; as tomadas e trocas de turnos sinalizados são organizadas/gerenciadas, com olhar ou desvio de olhar.

Van Herreweghe (2002), em *Turn-taking mechanisms and active participation in meetings with deaf and hearing participants in Flanders*, analisa a interação entre surdos e ouvintes belgas, em reuniões escolares (com pais surdos e ouvintes de crianças surdas e profissionais surdos e ouvintes da escola), sendo mediadas por intérpretes de línguas de sinais, na região norte de Flanders/Bélgica. A autora gravou reuniões (uma reunião com pais e profissionais da escola, uma reunião de equipe e uma reunião de conselho pedagógico) para observar as sequências das falas e das sinalizações, as tomadas de turnos, os revezamentos de interpretação em línguas de sinais (belga e flamenga), as direcionalidades dos olhares. Os dados de Van Herreweghe (2002) apontam que os participantes surdos nas reuniões, não usam termos de identificação para nomear os sinalizantes; em alguns momentos, não há olhares fixos entre os próprios sinalizantes durante a conversa; em outros momentos, os sinalizantes usam o aceno das mãos, ou o toque no braço, ou batem na mesa para indexar/chamar atenção dos participantes; algumas interações mostram a autosseleção de assuntos em conversas; as tomadas dos turnos acontecem por sobreposições e por direção de olhar ao intérprete de língua de

sinais ou para o falante orador; as sobreposições das falas são resolvidas pelos intérpretes de línguas de sinais.

Leite (2008), em *A segmentação da Língua de Sinais Brasileira (Libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*, revisitou as noções linguísticas da Libras (fonologia, morfologia, sintaxe, prosódia) e os estudos da gestualidade. O autor investigou a interação, a conversação e a segmentação do discurso em Libras. Em seus dados, identificou reparos e sobreposições de natureza prosódica, em perspectiva da análise da conversa.

Plaza-Pus e Morales-López (2008), em *“Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations”*, trazem os estudos das línguas de sinais da América do Norte e da Europa. O livro busca apontar o fenômeno social e cultural da interação de surdos e ouvintes, assim como conceituar o bilinguismo e as línguas em contato, em diferentes perspectivas sociolinguísticas de comunidades linguísticas surdas, com foco, principalmente, em como as línguas de sinais utilizam ou não os empréstimos linguísticos. Além disso, o livro apresenta como as pessoas surdas e ouvintes sinalizantes são bilíngues e munem-se de modalidades e de bidirecionalidades, como se fizessem um “malabarismo” entre uma língua visual e uma língua oral. Há, ainda, pesquisas focadas em interações de crianças surdas e ouvintes, em contextos escolares e em salas de aulas bilíngues, em diversos países.

McCleary e Leite (2013), em *Turn-taking in Brazilian Sign Language: evidence from overlap*, investigam as habilidades interacionais de usuários fluentes em língua de sinais, analisando, principalmente, as sobreposições nas sinalizações, entre dois amigos adultos surdos (Regiane e Wilson). Os dois surdos são gravados em um estúdio, com cinco câmeras (duas das câmeras são alocadas cada uma atrás de um surdo), sentando-se um em frente ao outro para interagirem e conversarem. Os resultados da pesquisa apresentam que os sinalizantes orientam-se, na interação, com respeito ao gerenciamento e que cada um conversa espera a finalização do turno, apontando, assim, a coconstrução da interação bem-sucedida em Libras, com acenos de concordância com a cabeça, mão levantada para ser o próximo a sinalizar, toque no ombro para chamar atenção sobre a conversa.

Lemos (2019), em *Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais*, observa como os participantes surdos e ouvintes constroem as “Narrativas de Conflito”. O autor faz análise textual da narrativa, em perspectiva laboviana, observando os eventos narrados de histórias de conflito, com objetivo de detalhar os elementos que traçam a sequencialidade do conflito e da avaliação do conflito. Lemos (2019) articula teoricamente as categorias analíticas dos usos discursivos de dêiticos, de indexicalidade e de diálogos construídos, para, assim, apontar e indicar os agentes-causadores e os agentes-vítimas nas narrativas de conflito, sendo relatadas pelos participantes da pesquisa. Os resultados das análises das narrativas de conflito indicam que: (i) os alunos surdos relatam experiências de conflito e estigma na família, na descoberta da surdez, na relação interpessoal com surdos e ouvintes, colegas e professores, na Educação Básica e na Universidade; (ii) os intérpretes de Libras relatam conflitos, em situações de atuação profissional, com interferência de professores e alunos ouvintes no ato interpretativo, em sala de aula bilíngue.

Freitas (2019), em *“Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes”*, investigam as interações entre um professor ouvinte com alunos surdos e ouvintes, no curso de graduação em Letras-Libras, com línguas em contato, misturas/alternâncias de códigos e sobreposições modais dos códigos Português e Libras. Os resultados apontam que os interactantes constroem identidades e relações coconstruídas entre professor e alunos surdos e ouvintes, às vezes, com conflitos linguísticos e, em outros momentos, com práticas transidiomáticas e multilíngues.

Metodologia da pesquisa qualitativa⁸

Tomando como premissa que uma pesquisa qualitativa se centra na “preocupação em

⁸ Estes dados foram aprovados na Plataforma Brasil pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do nº 3.078.523 e aprovação concedida pelo Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), da instituição coparticipante, o Instituto Nacional de Educação Surdos (INES), com parecer nº 3.327.113.

entender o “outro” - (DENZIN, *et.al.*, 2006, p. 15), a geração de dados foi realizada pelo método de entrevista de pesquisa (MISHLER, 1986; DE FINA; PERRINO, 2011; LEMOS, 2019).

Na perspectiva sociolinguística, a entrevista de pesquisa é um “encontro interacional legítimo” e complexo, porque elucida a memória, as histórias, os relatos biográficos e as narrativas de experiência pessoal dos participantes (DE FINA; PERRINO, 2011, p. 1-2). A entrevista sociolinguística oportuniza apontamentos de inteligibilidades sobre as agendas dos participantes, pois esse encontro interacional permite a construção de uma perspectivaêmica (GARCEZ, 2008).

Neste estudo, a “perspectiva dos participantes sobre as ações conforme eles as demonstram uns para os outros” (GARCEZ, 2008, p. 24), propriamente, entendendo a experiência nativa (insider) da entrevista surda. A entrevista selecionada é de Beth (nome fictício). Ela tem 26 anos e é aluna do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nasceu ouvinte, mas teve meningite e ficou surda. Beth aprendeu o Português oral e escrito, através de terapia fonoaudiológica, com o processo de oralização e leitura labial, mas não opta pela oralização. Mesmo entendendo que uma entrevista pode ser previamente roteirizada, os dados a serem analisados e discutidos, na maioria dos tópicos circunscritos às perguntas são improvisados, por conta do fluxo interacional ser uma conversa. Na entrevista foram pontuadas questões, tais como: a história de conflito na Educação Básica, com alunos e professores ouvintes; os preconceitos e os estigmas por ser surda; a trajetória na Educação Básica, em contextos inclusivos e sem a presença de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (TILSP) na sala de aula; e a defesa da Libras e da comunidade surda. A duração de toda a entrevista foi de 10”24””, mas optei em analisar a interação entre 00”00”” até 03”54””9.

Essa entrevista foi gravada com uma câmera e ficou posicionada com foco para a entrevistada surda. As transcrições dos dados seguiram as convenções norteadas pela Análise da Conversa Etnometodológica (LODER, 2008), os símbolos convencionados da Libras (LEMOS, 2019), a estrutura linguística da Libras (BRITO, 1995) e as anotações em glosa escrita da sinalização em Libras da participante surda. As junções dos símbolos da transcrição são descritas, abaixo:

SINAL	Toda a sinalização em Libras e com letras maiúsculas
palavra	Fala em Português
{palavra}	Oralização de uma palavra em Português
((palavra))	Comentário do transcritor em Português
(.)	Micropausa
(0,0)	Pausa cronometrada em décimos de segundos
>SINAL<	Sinalização acelerada
>palavra<	Fala acelerada
<SINAL>	Sinalização não acelerada
<palavra>	Fala não acelerada
()	Sinal não identificado ou entendido
[SINAL]	Sobreposição em Libras
[palavra]	Sobreposição em Português
hhh	Risos
.hh	Inspiração audível
SINAL:::	Prolongamento de um sinal
palavra:::	Prolongamento de uma palavra
<u>SINAL</u>	Ênfase em um sinal
<u>palavra</u>	Ênfase em uma palavra

9 Por conta da alta complexidade do detalhamento da transcrição de uma língua visual-espacial, para fins deste artigo, reporte a análise de três excertos, correspondendo a metade da interação na entrevista de pesquisa.

SINAL.	Parada da sinalização
palavra.	Parada da fala
SINAL	Ênfase no sinal
palavra	Entonação da palavra
“SINAL”	Sinalização com ações construídas de uma situação, história, narrativa
SINAL-SINAL	Um sinal traduzido com duas ou mais palavras
SINAL^SINAL	
S-I-N-A-L	Um sinal soletrado ou empréstimo linguístico
SINAL ⁺⁺	Um sinal repetido mais de uma vez
SINAL@	Um sinal sem marca o gênero (masculino ou feminino) ou plural
SINAL ^{INTERROGATIVO}	Um sinal é sinalizado com interrogação
SINAL ^{NEGATIVO}	Um sinal é sinalizado com negação
SINAL ^{AFFIRMATIVO}	Um sinal é sinalizado com afirmação
1SSINAL2S	Sinal verbal; flexão número-pessoal (1ª a 3ª pessoa do singular e plural)
2SSINAL ^{3S}	

A tabela de transcrição, com os dados da participante surda, subdividiu-se em cinco colunas verticais, denominadas como: (1) *turno* – trocas de turnos entre os participantes; (2) *linha* “linhas de falas/sinalizações dos participantes; (3) *interactantes* – nomes dos participantes da entrevista; (4) *transcrição da interação* “transcrição das falas em Português dos participantes ouvintes e, também, das sinalizações em Libras dos participantes, em glosas escritas de sinal por sinal; e (5) *interpretação simultânea* “interpretação simultânea da Libras para o Português por um profissional TILSP. A tabela de transcrição é apresentada abaixo.

TURNO	LINHA	INTERACTANTES	TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO	INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA
-------	-------	---------------	--------------------------	--------------------------

Ressalto, ainda, que a quinta coluna, denominada “*Interpretação Simultânea*”, está incluída apenas para que o público não familiarizado com a estrutura da língua de sinais possa entender o sentido da interação sinalizada pela entrevistada surda. No entanto, considerarei, na análise de dados, apenas as colunas em que se correspondem à “*Transcrição*” da interação. Essa decisão é pelo fato de não perder as significações veiculadas pela/na língua de sinais e pelo português. De fato, o meu processo de tradução interlingual, em “glosas escritas” (LE-MOS, 2019, p. 100-101) ou representação textual da língua de sinais, visa aproximar-se da interação e da sinalização em língua de sinais, com inserções de léxicos que possuem maior valor lexical e semântico para a língua alvo.

Análise dos dados: interação coconstruída em entrevista de pesquisa

Veremos, no Excerto 1, que a entrevistada surda apresenta a sua experiência escolar. Em um primeiro momento, há interação de Beth com seus colegas surdos. E, em outra escola, Beth interagindo com colegas ouvintes, no entanto, há relações interacionais de conflito e estigmas.

EXCERTO 1 (00:00 – 01:28) – “PRECONCEITO SABER-NÃO ESCREVER{*escrever*}”

TURNO	LINHA	INTERACTANTES	TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO	INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA
1	1 2 3	GLAUBER	bem, beth: eu quero que você me fale: (0.1) <u>como</u> que você: .hh eh:: interagiu .hh com ouvintes:: (0.1). hh na sua <u>escola</u> ((Beth tensiona o pescoço))	-----
2	4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29	BETH	hhh ENTÃO, BOM++ ²⁵ PERGUNTAR ¹⁵ BOM PERGUNTAR (0.1). <u>PASSADO ESCOLA</u> PREFEITURA É SURD@ (0.1) É SURD@ SIM SURD@ ⁺⁺ ¹⁵ COMUNICAR ^{3P} COMUNICAR ⁺⁺⁺ CONTINUAR INTERAGIR SINALIZAR. DEPOIS OUVINTE LÁ OUVINTE LÁ <u>INCLUSÃO</u> MAIS-OU-MENOS 2002 ^{INTERROGATIVO} ((minimiza o olhar para exprimir a contabilização do tempo)) 20::02 PERÍODO EU LEMBRAR-NÃO{ <i>lembro</i> } NÃO. INTERAGIR SEMPRE INTERAGIR POUCO <u>PRECONCEITO</u> { <i>preconceito</i> } SURD@. <u>PRECONCEITO</u> SOBRE{ <i>assunto</i> } <u>PRECONCEITO</u> SABER-NÃO <u>ESCREVER</u> { <i>escrever</i> } “EU SABER{ <i>sei</i> } SINALIZAR <u>ESCREVER</u> ”. INTERAGIR MAS INTERAGIR () <u>PRECONCEITO</u> NÃO ⁺⁺ { <i>não</i> }. ¹⁵ INTERAGIR ^{3P} <u>CONVERSAR</u> { <i>conversar</i> } SOBRE{ <i>assunto</i> } (0.1) <APRESENTAR TRABALHO BATER-PAPO SINALIZAR>. EL@ ^{3P} INTERESSE ^{1P} { <i>interesse</i> } LIBRAS ^{INTERROGATIVO} EU ¹⁵ ACEITAR ²⁵ <u>INTERAGIR</u> ¹⁵ CONTINUAR ²⁵ NORMAL NÃO-É <u>PRECONCEITO</u> . S-I-M <u>PRECONCEITO</u> S-I-M <u>PRECONCEITO</u> . SIM SOFRER TEMPO-ATRÁS-MUITO <u>DESPERO</u> ^{MUITO} . MAIORIA SURD@{ <i>surdo</i> } { <i>é assim</i> } SOFRER:: .hh TER-NÃO{ <i>não ter</i> } AFINIDADE INTERAGIR AMIZADE NÃO. PARECE .hh <u>DESANIMAR</u> (0.1). > ^{3P} EL@ SURD@ <u>CAPAZ</u> <u>ESCREVER</u> ^{INTERROGATIVO} SURD@ ^{AFIRMATIVO} <u>CAPAZ</u> S-I-M <u>ESCREVER</u> < APRESENTAR >S-I-M TUDO S-I-M MAS INTERAGIR OUVINTE TER-NÃO<. MAS OUVINTE SABER (sabe) LIBRAS TER-NÃO ⁺⁺ { <i>não tem</i> } <u>CONHECER</u> { <i>conhecimento</i> } <u>CONHECIMENTO</u> > <u>PRÓPRIO</u> LÍNGUA ²⁵ DEST@ ³⁵ < LIBRAS{ <i>libras</i> }. <i>Bom, isso é uma ótima pergunta por sinal. Quando eu era da prefeitura era só com surdos a minha turma, então era uma comunicação tranquila a gente sinalizava. Depois, eu fui para a inclusão em 2002 eu acho mais ou menos, não lembro exatamente o ano. E aí começou a inclusão. Tinha um pouco de preconceito com o aluno surdo dizendo que o surdo não sabia escrever e tal, mas tinha uma relação legal, tinha uma relação amigável dos assuntos, apresentar trabalhos em língua de sinais, existia interesse pela língua de sinais? Tranquilo. Mas tinha um pouquinho sim de questões preconceituosas e a maioria dos surdos é assim, sofrem esse tipo de preconceito, porque não tem essa amizade de verdade. E sempre e muitas das vezes menosprezados, mas os ouvintes não sabem língua de sinais.</i>	

3	30 31 32	GLAUBER	entendi:: >quando você fala que pessoas te trataram com preconceito nesta escola onde você esteve [como<]	-----
4	33	BETH	[ESCOLA SIM]	<i>Sim, na escola</i>
5	34	GLAUBER	[é que-] >como é que você lidava com isso?<	-----
6	35 36 37 38	BETH	S-I-M hhh SENTIR hhh S-I-M hhh PRECONCEITO {muito}MUITO++ EU TRISTE:: NADA INTERAGIR (0.2) {parece} PRECONCEITO PARECER .hh “SABER LIBRAS {libras} PARECER ESCREVER SABER-NÃO”. INTERAGIR NÃO.	<i>É, é era sim um sentimento muito ruim e eu fiquei triste. Era em função da falta de interação e por conta do preconceito. Por dizerem que eu não sabia escrever.</i>

No turno 1, o entrevistador faz a abertura da interação, com pedido de informação (“quero que você me fale:”, linha 1), convocando a entrevistada surda a relatar especificamente a interação “com ouvintes:” (linha 2) na escola.

Na linha 3, Beth apresenta uma pista (OCHS, JACOBY, 1995), quando através de uma expressão facial, demonstra tensão, apertando os dentes e tensionando o pescoço e, diante disso, realiza um movimento na cadeira, apresentando, assim, um assunto delicado a ser relatado (HAYANO, 2013).

A solicitação da informação é fornecida (POMERANTZ, 1984), no turno 2, quando Beth toma para si um longo turno, a partir do tópico selecionado pelo entrevistador. Na linha 4, a participante realiza um singelo riso (“hhh”) e, em concordância com o pedido do entrevistador, faz uma avaliação sobre o tópico perguntado, dizendo que foi “ENTÃO, BOM++ 2SPERGUNTARIS BOM PERGUNTAR”.

A entrevistada surda constrói o seu turno (MCILVENNY, 1995), contextualizando a sua experiência escolar. Na primeira escola pública, estudou somente com alunos “É SURD@ SIM SURD@++” (linhas 5-6) e tinha preocupação em se “1SCOMUNICAR3P” (linha 6) e “CONTINUAR INTERAGIR SINALIZAR” (linhas 6-7), com os pares surdos em Libras. Em seguida, faz um contraponto, narrando reclamações (LEMOS, 2019). Isso porque depois que foi estudar em uma nova escola, com alunos “OUVINTE LÁ OUVINTE LÁ INCLUSÃO” (linha 7), havia um “POUCO PRECONCEITO” (linha 11), por acreditarem que ela “SABER-NÃO ESCREVER{escrever}” (linhas 12-13) o Português e, por isso, precisava se apresentar como uma pessoa bilíngue (“EU SABER{sei} SINALIZAR ESCREVER”, linhas 13-14). Vemos, aqui, que Beth avalia negativamente a interação entre ela e seus colegas ouvintes, em uma escola inclusiva.

Beth relembra que “CONVERSAR{conversar} SOBRE {assunto} (0.1) <APRESENTAR TRABALHO BATER-PAPO SINALIZAR” (linhas 16-17), mesmo diante de um cenário estigmatizante. E, depois disso, relata que o conflito com os surdos (LEMOS, 2019) acontece com a “MAIORIA SURD@{surdo}” (linhas 21), expondo, assim, a sua experiência como nativa da Comunidade Surda, com sofrimentos, falta de intimidade e de amizade, principalmente, nas interações entre surdos e ouvintes.

No turno 3, o entrevistador dá continuidade a sequência conversacional e seleciona um tópico relevante narrado pela própria entrevistada surda: o “PRECONCEITO”. Nas linhas 30 a 32, Glauber solicita mais informações sobre o “preconceito nesta escola” (linha 31). No entanto, a pergunta do entrevistador fica inacabada, porque é sobreposta colaborativamente (WEST, ZIMMERMAN, 2010) por Beth ao concordar que o ocorrido aconteceu na “[ESCOLA SIM]” (turno 4; linha 33).

Glauber entendendo a sobreposição da entrevistada, busca gerenciar o turno (CLARK, MISHLER, 2001), com fala acelerada, para, assim, finalizar a pergunta e manter o tópico, ques-

tionando: “>como é que você lidava com isso?<” (linha 34). Nesse momento, há um convite, ou seja, uma solicitação para que Beth conte uma história mais detalhada (JEFFERSON, 1978) sobre como lidava com o “preconceito na escola”.

Em seguida, Beth fornece a informação solicitada, respondendo e incluindo avaliações negativas que “S-I-M hhh SENTIR hhh S-I-M hhh PRECONCEITO” (linha 35), endossando a sua posição como vítima da sua narrativa de conflito (LEMOS, 2019), principalmente ao remontar o sentimento de que era “{muito}MUITO++ EU TRISTE::”.

Na linha 35, Beth apresenta uma pista relevante para ser interpretada (OCHS, JACOBY, 1995), quando sinaliza rindo por duas vezes. Nesse momento, como recurso linguístico faz uso de misturas de códigos, com a sinalização da Libras junto com a oralização do Português (FREITAS, 2019) em “{muito}MUITO++” (linha 36). Além disso, percebemos que com intuito de responder ao entrevistador, a entrevistada surda realiza, em sua sinalização em Libras, avaliações sobre as emoções que vivenciou na escola, usando de repetições, formulações e advérbios de intensidade “{muito}MUITO++” (linha 36), apontando, dessa forma, a relevância do tópico e da pergunta respondida (SCHEGLOFF, 1968).

No próximo excerto 2, observaremos que Glauber inicia uma perseguição por respostas (BOLDEN; MANDELBAUM; WILKINSON, 2012) ainda mais detalhadas de Beth, a respeito de sua experiência de conflito na escola. Veremos, também, que no turno 7, Glauber introduz mais uma pergunta, considerando que a micronarrativa relatada anteriormente não foi suficiente para obter informações a respeito de como Beth “lidava” (turno 6; linha 34) com os preconceitos e os estigmas sobre si na escola. Vejamos, no excerto 2, a seguir.

EXCERTO 2 (01’49” – 02’36”) – “SABER-NÃO LIBRAS PROBLEMA SEU”

TURNOS	LINHA	INTERACTANTES	TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO	INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA
7	39	GLAUBER	[e você não]	-----
8	40	BETH	[PARECER-NÃO]	
9	41	GLAUBER	[respondia essas] pessoas? [ah mas você	-----
10	42	BETH	{já} RESPONDER JÁ]	<i>Sim, sim</i>
11	43	GLAUBER	[não sabe]	
12	44	BETH	<u>SIM JÁ</u> [RESPONDER]	<i>Sim, respondia</i>
13	45	GLAUBER	[não por exemplo] ((olha a interpretação))	-----
14	46	BETH	[PARECER FALAR] ²⁵ RESPONDER ¹⁵	-----
15	47	GLAUBER	[por exemplo] ((olha a interpretação))	-----
16	48	BETH	[PRECONCEITO]	-----
17	49	GLAUBER	[por exemplo quando] é por exemplo	-----
18	50	BETH	[C-O-N-V-E-R-S-A] ((olha a interpretação))	-----

19	51	GLAUBER	[é quando] ((olha a interpretação))	-----
20	52	BETH	[LEMBRAR-NÃO{lembro} NÃO]	-----
21	53 54	GLAUBER	[quando “ah você não sabe] português:”. o que que você fazia? >qual era a sua reação?<	-----
22	55 56 57	BETH	RESPONDER “VOC@ FALTA SABER-NÃO <u>LIBRAS</u> {libras}. SABER-NÃO LIBRAS”. EU FAZER{fazia} ¹⁵ IGUAL ²⁵ <u>ESCREVER</u> (0.1) IGUAL PRÓPRIO LÍNGUA [DESS@]	“Ah, você não sabe língua de sinais também; faz igual a mim então”. Eu fazia a mesma coisa.
23	58 59	GLAUBER	[e aí] como é que ficava isso em sala de aula?	-----
24	60 61 62 63 64 65 66 67 68 69	BETH	COMEÇAR {discutir}DISCUTIR+++ . CONVERSAR DIRETOR@ ENTENDER{entender} O-QUE FALAR PRÓPRIO LIBRAS PRÓPRIO PORTUGUÊS ESCREVER TROCAR TROCAR. S-I EL@ ENTENDER ^{NEGATIVO} PROBLEMA DEL@ “SABER-NÃO LIBRAS PROBLEMA SEU EU QUERER <u>ESCREVER</u> <u>APRENDER</u> {aprender} FUTURO”. OUVINTE “{ah} DESCULPA+++” ((com a reação de como que ficou sem palavras)) PEDIR ²⁵ DESCULPA ¹⁵ {desculpa}. DEPOIS CONVERSAR{conversa} {mais} CALMA ^{MUITO} {calma} CONVERSAR ¹⁵ ENSINAR ²⁵ COMUNICAR{comunicação} LIBRAS{libras} BIMODALISMO	Aí começava uma discussão. Aí tinha que conversar com a direção, tinha que falar do meu direito e da língua de sinais e que se el@ não querer aprender problema del@, mas que eu também tinha o meu direito. E a gente acabou pedindo desculpa, conversava e se acalmava. Começava ter mais uma comunicação.
25	70 71 72 73	GLAUBER	e isso aconteceu então em sala de aula né? você tá falando e .hh aí: quem ↑era >essa pessoa que falou pra você que você não sabia você discutiu com ele vocês foram parar na direção?< .hh	-----
26	74	BETH	O U V I N T E { o u v i n t e } COMEÇAR{começou} [²⁵ OFENDER ¹⁵]	Era um alun@ ouvinte
27	75	GLAUBER	[era um rapaz?]	-----
28	76	BETH	COMEÇAR {ouvinte}OUVINTE [²⁵ OFENDER ¹⁵]	-----
29	77	GLAUBER	[um rapaz?]	-----
30	78	BETH	[LEMBRAR-NÃO NÃO]	-----

31	79	GLAUBER	[era um rapaz né?]	-----
32	80 81	BETH	[MULHER++] ²⁵ OFENDER ¹⁵ [-SABER-NÃO]	<i>Era uma menina</i>
33	82	GLAUBER	[ah sim]	-----
34	83 84 85 86 87 88	BETH	[ESCREVER] “ <u>ESCREVER</u> { <i>escrever</i> } <u>ESCREVER</u> ” (0.1) “TEXTO { <i>texto</i> } FAMOS@” ((refaz a expressão facial da menina que a ofendia)). “EU NÃO++ EU { <i>eu</i> } <u>PRÓPRIO</u> <u>LIBRAS</u> SABER{sabe} S-I-M EL@ ((apontando para a mão)) É FALAR MINHA LÍNGUA”. PROFESSOR@ SABER POUCO LIBRAS ENSINAR { <i>ensina</i> } INTERAGIR NORMAL SEMPRE	<i>Que me dizia: “Ah, você não sabe escrever. Você não sabe fazer um texto. Você não sabe de nada”. Eu respondia: “Ah, tudo bem, eu sei língua de sinais que é a minha língua”. E a minha professora sabia língua de sinais e a gente conseguia se interagir.</i>

O ato de perseguir uma resposta imediata (BOLDEN; MANDELBAUM; WILKINSON, 2012) se torna a ação principal do entrevistador no excerto 2. Entre os turnos 07 a 20, o foco do entrevistador é buscar mais respostas para se obter mais informações (POMERANTZ, 1984), mas ambos os participantes (entrevistador ouvinte e entrevistada surda) sobrepõem-se com falas e sinalizações (MCILVENNY, 1995; Van HERREWEGHE, 2002). Há tomadas de gerenciamentos pelos tópicos preferidos (POMERANTZ, 1984) e desafiliação interacional (STEENSIG; DREW, 2008).

O entrevistador sobrepõe a entrevistada, com entonação ascendente, perseguindo uma resposta para sua pergunta: “[ah mas você” (linha 41). No entanto, Beth realiza outra sobreposição (MCILVENNY, 1995) e, aparentemente, hesita em fornecer uma resposta (POMERANTZ, 1984), rejeitando, assim, o tópico, em dois turnos (10 e 12), quando reafirma enfaticamente “[{já} RESPONDER JÁ” (linha 42) e “SIM JÁ [RESPONDER]” (linha 44), entendendo que o tópico selecionado pelo entrevistador é repetitivo. O entrevistador faz uso de formulação (“[não por exemplo]”, linha 45) para reeditar a pergunta e solicita atenção da entrevista (BOLDEN; MANDELBAUM; WILKINSON, 2012), mas Beth sobrepõe e fornece respostas sucintas (“[PRECONCEITO]”, linha 48; “[C-O-N-V-E-R-S-A]”, linha 50; “[LEMBRAR-NÃO{lembro} NÃO=]”, linha 52), fechando os turnos e encerrando o tópico.

No turno 13, Glauber, ainda está em busca de gerenciamento do tópico (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) e afiliação (LINDSTRÖM; SORJONEN, 2013) da entrevistada surda. Nesses turnos, Beth presta atenção à interpretação simultânea (turno 13-20) e realiza mais respostas sobrepostas, com desvios das perguntas do entrevistador ouvinte. Por isso, o entrevistador faz uso de formulação “[não por exemplo]” (linha 45) solicitando atenção da entrevista. Beth sobrepõe e fornece respostas sucintas. Quando faz uso de datilologia “[C-O-N-V-E-R-S-A]” (linha 50), no turno 18, aponta uma pista de irritação e tentativa de se esquivar a responder ao tópico do entrevistador, quando diz que “[LEMBRAR-NÃO{lembro} NÃO=]” (linha 52). Vemos, assim, que a entrevistada faz uso de respostas despreferidas (POMERANTZ, 1984), desaprovando o tópico retomado pelo entrevistador.

O entrevistador sobrepõe conflitivamente (WEST, ZIMMERMAN, 2010; HAYANO, 2013) e, por isso, as respostas ficam inacabadas no percurso do jogo interacional. Isso enriquece e implica em métodos mais detalhados e afinados na interação entre entrevistador ouvinte e a entrevistada surda.

O entrevistador toma o turno 21 e consegue o piso conversacional, fazendo outra pergunta: “[quando “ah você não sabe] português:.”. o que que você fazia? >qual era a sua reação?<”. Aqui, solicita que a entrevistada surda explicita os detalhes do conflito entre ela e os

colegas ouvintes. A perseguição por essa resposta é um pedido para recomplementação (BOLDEN; MANDELBAUM; WILKINSON, 2012) de sua narrativa de conflito (LEMOS, 2019).

A pergunta é preferida (POMERANTZ, 1984) pela entrevistada surda, ou seja, é um tópico em que ela quer responder: conflito linguístico entre o Português e a Libras (PLAZA-PUS; MORALES-LÓPEZ, 2008; FREITAS, 2019). Na sequência da interação, Beth fornece a informação solicitada e com uma micronarrativa relata que: “RESPONDER “VOC@ ↑FALTA SABER-NÃO LIBRAS{libras}. SABER-NÃO LIBRAS”. EU FAZER{fazia} 1SIGUAL2S ESCREVER (0.1) IGUAL PRÓPRIO LÍNGUA [DESS@]” (linhas 55-57). Aqui, vemos que a entrevistada surda se afilia ao tópico e ao entrevistador, apontando inteligibilidade à agenda surda. Para ela, topicalizar/tematizar o conflito linguístico se torna relevante a ser apresentado e narrado. Entendendo que a entrevistada surda se afiliou novamente, o entrevistador, no turno 23, realiza uma sobreposição e faz uso de outra pergunta: “[e aí] como é que ficava isso em sala de aula?” (linhas 58-59), com o intuito de topicalizar e aprofundar entendimento sobre o conflito e o estigma no contexto escolar ocorrido com Beth.

Em resposta a Glauber, no turno 24, Beth toma para si o turno e inicia outra narrativa. A entrevistada faz uso de elementos linguísticos e prosódicos, tais como: elocução elevada, repetição do léxico, alongamento e expressão facial (LEITE, 2008). Aqui, a entrevistada surda busca revivenciar/reconstruir a história de conflito interpessoal na escola (LEMOS, 2019). Assim, relata que “COMEÇAR {discutir}DISCUTIR+++” (linha 60), entre ela e outra pessoa, em sala de aula. Beth narra que foi encaminhada para uma “CONVERSAR DIRETOR@” (linha 60), para, assim, ser esclarecido o porquê “FALAR PRÓPRIO LIBRAS PRÓPRIO PORTUGUÊS ESCREVER TROCAR TROCAR” (linhas 61-62). Na direção geral da escola, rememora como se irritou com a pessoa que a ofendeu, principalmente, sobre a sua forma de escrever o Português. Beth relata o pedido de desculpa do(a) colega depois do esclarecimento e do entendimento sobre a sua forma de escrever.

Ao tomar o turno 25, Glauber faz uso de mais perguntas para buscar mais informações da pessoa que causou o conflito, porque quando sinalizou, Beth não faz referência do gênero (masculino ou feminino), conforme apontado na linha 62 (“EL@”) e na linha 63 (“DEL@”). O entrevistador questiona à Beth “você tá falando e .hh aí: quem era >essa pessoa” (linhas 70-71), se era um “um rapaz?” (linhas 75, 77). Imediatamente, Beth responde com sobreposição, que era um(a) “OUVINTE{ouvinte} COMEÇAR{começou} [2SOFENDER1S]” (linha 74) e incrementa outra resposta imediata “COMEÇAR {ouvinte}OUVINTE [2SOFENDER1S]” (linha 76), não respondendo a pergunta solicitada (POMERANTZ, 1984) pelo entrevistador.

No turno 31, Glauber continua perseguindo por uma resposta melhor de Beth, referente ao gênero da pessoa causadora do conflito e, por isso, novamente pergunta se “[era um rapaz né?]” (linha 79).

A entrevistada surda responde a solicitação da pergunta (BOLDEN; MANDELBAUM; WILKINSON, 2012), informando e repetindo por duas vezes, que era uma “[MULHER++]” e que ela a “2SOFENDER1S” (linha 80). Glauber responde: “[ah sim]” (linha 82). Assim, com essa contextualização do personagem causador do conflito da história (LEMOS, 2019), Beth dá continuidade a sua narrativa, relatando que a sua colega ouvinte debochava e se gabava, dizendo que sabia fazer um ““TEXTO {texto} FAMOS@”” (linha 84). Beth se defendia dizendo que optava em usar a Libras como língua de interação: ““EU NÃO++ EU {eu} PRÓPRIO LIBRAS SABER{sabe} S-I-M EL@ ((apontando para a mão)) É FALAR MINHA LÍNGUA”.” (linhas 85-86). Aqui, observamos que a entrevistada surda rememora um momento em que defendia a sua língua como direito de uso linguístico e, por isso, afirma que “S-I-M EL@ ((apontando para a mão)) É FALAR MINHA LÍNGUA”” (linha 87). Para finalizar essa micronarrativa, Beth avalia a interação e a forma inclusiva da escola que “PROFESSOR@ SABER POUCO LIBRAS ENSINAR {ensina} INTERAGIR NORMAL SEMPRE” (linhas 87-88).

No último excerto, veremos como os participantes da interação se engajam em ações de alinhamento, com afiliações interacionais e que expressem afetividade aos tópicos (LINDSTRÖM; SORJONEN, 2013) sobre as histórias de conflito. Perceberemos que há um endosso de afiliação para o tópico selecionado na interação e a história continua sendo narrada durante a conversa. Veja, abaixo, o Excerto 3.

EXCERTO 3 (03:08 – 03:54) – “PASSADO HISTÓRIA DESESPERADOR”

TURNO	LINHA	INTERACTANTES	TRANSCRIÇÃO DA INTERAÇÃO	INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA
35	89 90 91	GLAUBER	entendi. aí lá na direção você lembra como é que foi a diretora:: .hh com você:: o- surda ela ouvinte e a diretora ouvinte. como é que vocês-	-----
36	92	BETH	DIFÍCIL COMUNICAR-NÃO{ <i>complicado</i> }	<i>Era complicado</i>
37	93	GLAUBER	como é que >ficou essa situação?<	-----
38	94	BETH	[EXPRESSÃO-FACIAL::]	-----
39	95	GLAUBER	[porque vocês discutiram] em sala de aula	-----
40	96 97 98 99 100 101 102 103 104 105	BETH	JA S-I-M{ <i>sim</i> } TER-NAO INTÉRPRETE{ <i>intérprete</i> } NADINHA INTÉRPRETAR++ { <i>eu</i> } EXPRESSÃO-FACIAL. EU IR^COM^ELA^LÁ S-I-M EXPRESSÃO-FACIAL ((a entrevistada quis retratar a expressão facial para demonstrar a dificuldade que teve ao se defender nesse momento)) <u>CONSEGUIR</u> ↑COMUNICAR EXPRESSÃO-FACIAL <u>CONSEGUIR</u> . { <i>mas</i> } BIMODALISMO <u>ESCREVER</u> ++ MAIS ENTENDER ^{INTERROGATIVO} ENTREGAR <u>ESCREVER</u> ++ ENTREGAR <u>ESCREVER</u> <u>ESCREVER</u> ^UM^PARA^OUTRO B-E-M B-E-M ERRAR{ <i>errado</i> } NADA{ <i>nada</i> }.	<i>Sim, não tinha intérprete. Sim, fomos para a direção e eu tinha que me virar, com as minhas expressões e das formas que eu pudesse me comunicar. Tentava escrever alguma coisa do que tinha acontecido e tranquilo.</i>
41	106	GLAUBER	nossa situação <u>bem</u> complicada hein.	-----
42	107 108 109	BETH	PASSADO HISTÓRIA DESESPERADOR { <i>foi</i> } VERDADE hhh. DEPOIS APARECER 2005 INTÉRPRET@ DESENVOLVER FORMAR OPORTUNIDADE APRENDER ESCREVER.	<i>Nossa, realmente muito complicado. Depois, em 2005, mais ou menos, que começou a ter intérprete na aula.</i>

No turno 35, Glauber responde “entendi” (linha 89) em concordância com Beth, dando um sinal de alinhamento (STEENSIG; DREW, 2008). Com isso, o entrevistador persegue mais detalhes dessa história (BOLDEN, MANDELBAUM, WILKINSON, 2012), perguntando como a entrevistada se comunicou na direção da escola, pois todos eram ouvintes.

O convite à resposta é aceito (POMERANTZ, 1984). A afiliação é estreitada pela resposta da entrevistada surda e que foi “DIFÍCIL COMUNICAR-NÃO” (linha 92), mas que se comunicava pela “[EXPRESSÃO-FACIAL::]” (linha 94).

Glauber coconstrói a narrativa na interação (JEFFERSON, 1978; POLANYI, 1989), dando orientação que o conflito acontecia na “sala de aula” (linha 95). Beth narra, com foco na reclamação de que “TER-NÃO INTÉRPRETE” (linha 96) e “NADINHA INTÉRPRETAR++” (linhas 96-97) para mediar a comunicação entre ela e os ouvintes. Nesse caso, só conseguia se comunicar por meio de “EXPRESSÃO-FACIAL” (linhas 101-102) e da escrita (“ESCREVER++ MAIS ENTENDERIN-TERROGATIVO ENTREGAR ESCREVER++ ENTREGAR ESCREVER ESCREVER^UM^PARA^OUTRO”, linhas 102-104).

Na sequência final da interação, os participantes assumem uma postura de coparticipantes afiliados/alinhados (STEENSIG, DREW, 2008). Glauber faz um aceno explícito de afiliação (STIVERS, 2008) à história que Beth contou na entrevista, avaliando enfaticamente que “nossa situação bem complicada hein.” (linha 106). Aqui, vemos que o entrevistador busca reconhecer o sofrimento vivenciado pela narradora.

Por fim, Beth engata a atividade interacional, com uma avaliação que vivenciou uma “HISTÓRIA DESESPERADOR” (linha 107), e em alinhamento ao entrevistador, acena a sua filiação com uma concordância de que foi “VERDADE hhh”, apresentando um riso.

Em seguida, apresenta o desfecho de sua narrativa que “DEPOIS APARECER 2005 INTÉRPRET@ DESENVOLVER FORMAR OPORTUNIDADE APRENDER ESCREVER.” (linhas 108-109). Assim, com a chegada de um intérprete de Libras para atuar em sua escola conseguiu se “DESENVOLVER”, “FORMAR”, “APRENDER” e “ESCREVER”. As ações verbais denotam as consequências pós-conflito e entendimento da direção da escola que Beth estava sendo excluída das interações e, por isso, a necessidade de contratar e alocar um profissional intérprete de Libras na escola.

Resultados e discussões das análises

Durante a entrevista de pesquisa, o entrevistador ouvinte buscou perguntar e destacar tópicos selecionados. Entretanto, em alguns momentos, a entrevistada surda não fornecia respostas e se esquivava, ora porque já tinha cedido à informação ou não considerava o tópico relevante para ser respondido, ora porque estava atenta à interpretação simultânea. Em outros momentos, as respostas de Beth eram curtas e diretivas, ou ainda, de despreferência ao tópico e causando desafiliação. Houve momentos em que o entrevistador ouvinte buscou redimensionar a estratégia da interação e persistiu em perseguir as respostas, com o objetivo de mitigar mais informações das experiências escolares conflituosas de Beth.

Observa-se que em alguns momentos interacionais, os participantes se afiliavam ao tópico e coconstruíam detalhes do cenário sobre as histórias de conflito (de tempo, de espaço e de personagens das histórias) e sobre as avaliações dos conflitos. Os momentos de afiliação entre os participantes aconteceram quando as informações topicalizavam as agendas da perspectivaêmica surda. Assim, as atividades do percurso da interação eram adequadas e de preferência da entrevistada surda, contudo, as perguntas que não eram consideradas relevantes suscitaram respostas evasivas ou não eram respondidas.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar a interação entre entrevistador ouvinte e entrevistada surda. Na perspectiva da Fala-em-Interação, as práticas conversacionais entre os participantes circundaram em fenômenos de pares adjacentes de perguntas e respostas, com tópicos de afiliação (concordância e adesão ao assunto selecionado) e desafiliação (não aprovação ou despreferência da temática ou de retomadas de perguntas).

No ponto de vista metodológico, de fato, as entrevistas sociolinguísticas buscam oportunizar que os participantes pontuem as suas inteligibilidades, com perspectivas sobre as suas agendas (LEMOS, 2019, p. 204). No entanto, a interação em entrevista de pesquisa precisa considerar as vantagens e as desvantagens em se perseguir respostas: (i) pode-se obter ou não adesão ao tópico selecionado; e (ii) pode ser relevante ou não solicitar mais respostas, principalmente, quando já houve momentos de esclarecimentos de informações em tópicos selecionados para discussão.

Do ponto de vista da interação, aponto reflexões e possibilidades de interpretação na

tentativa de “entender o outro” (DENZIN, et. al., 2006), com base em suas narrativas e experiências de vida. Em uma situação de entrevista, a estratégia interacional pode permitir que entrevistador persiga e busque uma resposta, mas evitando tópicos que desagradem ao entrevistado e causem a desafiliação ao tópico e a interação. Por isso, as construções de tópicos de perguntas que buscam afiliação interacional, principalmente, as que suscitam narrativas, precisam focar na experiência em que o entrevistado vivenciou, permitindo que aquele momento seja relevante para ser relatado e rememorado sobre as suas histórias da vida. E, quando se faz necessário obter mais informações, a respeito de “quando”, “onde”, “pessoas”, “ações”, será preciso saber o momento mais adequado para introduzir-se na interação, para, assim, interromper e inserir perguntas que busquem tornar a conversa ou a história mais relevante. Mas essa interrupção precisa ser permitida pelo interlocutor, fazendo com que a inserção de mais perguntas em busca de mais informações seja relevante e torne o processo de afiliação e coconstrução interacional bem-sucedida.

Referências

BOLDEN, G. B.; MANDELBAUM, J.; WILKINSON, S. Pursuing a response by repairing an indexical reference. **Research on Language & Social Interaction**, n. 45, v. 2, 2012, p. 137-155.

BRITO, L. F. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

DE FINA, A.; PERRINO, S. Introduction: interviews versus ‘natural’: a false dilemma. **Language in Society**, v. 40, p. 1-11, 2011.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S.; NETZ, S. R.; e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, [2003] 2006.

FREITAS, L. C. B.; PEREIRA, M. G. D. (orientadora); STAROSKY, P. (coorientadora). **Interação em sala de aula em Libras e Português com experiências transidiomáticas**: enquadres de professor e alunos surdos e ouvintes. Tese de Doutorado em Letras/Estudos da Linguagem □ Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2019.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, edição especial, n. 2, 2014.

FISHMAN, P. O trabalho que as mulheres realizam nas interações. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (orgs.). **Linguagem, gênero, sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo, Parábola, 2010 [1978].

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

GOODWIN, C. The interactive construction of a sentence in natural conversation. In: PSATHAS, G. (Ed.). **Everyday language: Studies in ethnomethodology**. New York: Irvington, 1979, p. 97-121.

GOODWIN, C. Professional vision. **American Anthropologist**, 96, 1994, p. 606-633.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo, Edições Loyola, 2013 [1964].

JEFFERSON, G. Sequential aspects of storytelling in conversation. In: SCHENKEIN, J. (ed.). **Studies in the Organization of Conversational Interaction**. New York, 1978.

HAYANO, K. Question design in conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (eds.). **The Handbook of Conversation Analysis**. UK: Wiley-Blackwell, 2013.

HERITAGE, J. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (eds.). **Structures of social action: Studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 299 – 345.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (orgs.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonietta Celani**. 1ª. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2013.

LEMOS, G.; PEREIRA, M. G. D. (Orientadora); FAVORITO, W. (Coorientadora). **Narrativas de conflito com alunos surdos e intérpretes de Libras nas relações com a família, a escola e atividades profissionais**. Rio de Janeiro, 2019. 233p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LINDSTRÖM, A.; SORJONEN, M-L. Affiliation in Conversation. In: SIDNELL, J.; STIVERS, T. (eds.). **The Handbook of Conversation Analysis**. UK: Wiley-Blackwell, 2013.

LODER, L. L. 2008. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

MCILVENNY, Paul. Seeing Conversations: Analysing Sign Language Talk. In: Paul tem HAVE; George PSATHAS. **Situated Order: Studies in the Social Organisation of Talk and Embodied Activities**. Washington/US: University Press of America, 1995. p. 129-150.

MISHLER, E. G. **Research Interviewing**. Context and Narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica - interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-44, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonietta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 15-38.

OCHS, E.; JACOBY, S. Co-construction: an introduction. **Research on language and social interaction**, n. 28, v. 3, p. 171-183, 1995.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahawah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PLAZA-PUST, C.; MORALES-LÓPEZ, E. **Sign Bilingualism: Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations**. Amsterdam / Philadelphia: ohn Benjamins Publishing Company, 2008.

POLANY, L. **Telling the American Story**: a structural and cultural analysis of conversational storytelling. Cambridge, MIT, 1989.

POMERANTZ, A. Pursuing a response. In: ATKINSON J. M.; HERITAGE, J. (eds.). **Structures of social action**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984, pp. 152–164.

PSATHAS, George. **Conversation Analysis**. The study of talk-in-interaction. Thousand Oaks, Sage Publications, 1995.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. L (orgs.). **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013 [1998].

ROULSTON, K. **Considering quality in qualitative interviewing**. Qualitative Research, 2010.

ROY, C. **A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in the turn exchanges of an interpreted event**. Unpublished Ph.D. Dissertation, Georgetown University, 1989.

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

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. **The simplest systematics for turn-taking in conversation**. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, n. 70, v. 6, 1968, p. 1075–1095.

SCHEGLOFF, E. A. Between micro and macro: contexts and other connections. In: J. K. C. ALEXANDER; B. GIESEN; R. MUNCH; N. J. SMELSER (orgs.). **The micro-macro link**. Berkeley, University of California Press, 1987, p. 207-234.

SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening up closings. *Semiotica*, v. 8, 1973, p. 289–327.

SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015 [1998].

STEENSIG, J.; DREW, P. Introduction: questioning and affiliation/disaffiliation in interaction. *Discourse Studies*, n. 10, v. 5, 2008, p. 5-15.

STIVERS, T. Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, v. 41, 2008, p. 31–57.

Van HERREWEGHE, Mieke. Turn-Taking Mechanisms and Active Participation in Meetings with Deaf and Hearing Participants in Flanders. In: LUCAS, Ceil. **Turn-talking, fingerspelling, and contact in signed languages**. The Sociolinguistics in Deaf Communities Series. Washington, D.C./US: Gallaudet University Press, 2002. p. 73-103.

WEST, C.; ZIMMERMAN, D. H. Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (orgs.). **Linguagem, gênero, sexualidade**. Clássicos traduzidos. São Paulo, Parábola, 2010.

WINSTON, Elizabeth A; ROY, Cynthia. Discourse analysis and sign languages. In: SCHEMBRI, Adam C.; LUCAS, Ceil. **Sociolinguistics and Deaf Communities**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2015. p. 99-121.