

**LÍNGUAS EM CONTATO: O CODESWITCHING COMO
FERRAMENTA EMPREGADA NA PRÁTICA LINGUISTICA
COTIDIANA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NO
CONTEXTO DE ENSINO DE ALUNOS SURDOS**

**LANGUAGE CONTACT: THE CODESWITCHING EMPLOYED AS A
TOOL IN TEACHER'S DAILY LINGUISTIC PRACTICES AND ITS
IMPLICATIONS IN THE CONTEXT OF EDUCATION OF DEAF
STUDENTS**

Aryane Santos Nogueira¹

Ivani Rodrigues Silva²

RESUMO: A educação de surdos, embora bastante discutida, ainda enfrenta dificuldades. Muitos teóricos da área da surdez defendem que os problemas de escolarização dos surdos estão muito mais relacionados às metodologias de ensino tradicionais das escolas e à língua utilizada neste contexto do que com a própria surdez. Ao olharmos para a história de educação de surdos, percebemos que a determinação de uma língua ou outra para a educação desses alunos teve/tem implicações na criação e manutenção de representações sobre a surdez e a escolarização destes alunos. Neste sentido, este artigo tem por objeto discutir sobre as línguas (em uso) que permeiam o contexto sociolinguisticamente complexo da surdez e, a partir disto, salientar a necessidade de mais pesquisas que focalizem estas questões. Para isso, o conceito de *codeswitching* (GUMPERZ, 1982; AUER, 1995; MAHER, 2007; LIN, 2008; MENALI, 2009) aparece, neste artigo, como uma ferramenta que pode permitir maior visibilidade para o que (na realidade) pode acontecer com estas várias línguas que estão em contato na comunicação dos surdos, seja em uma interação entre surdos ou entre surdos e ouvintes. Assim, a análise de excertos de material coletado por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico indicou que os conceitos de *codeswitching* e *codeconcurrency* se mostraram válidos para visibilizar as práticas linguísticas deste contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Práticas bilíngues. *Codeswitching*.

ABSTRACT: The education of the deaf, although much discussed and widely disputed, still faces difficulties. Many theorists argue that the problems within the area of education of the deaf are more related to traditional teaching methods of the schools and of the language used in this context rather than with their hearing. When we look at the history of deaf education, we realize that the determination of one language or another for the education of these students has implications with the creation and maintenance of representations about deafness and the education of these students. Therefore, this article intends to discuss about

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

² Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professora da Unicamp.

the languages (in use) that pervades this complex context of deafness sociolinguistically, and from this, emphasizing the need for more studies that focus on these issues. For this, the concept of codeswitching (GUMPERZ, 1982; AUER, 1995; MAHER, 2007; LIN, 2008; MENALI, 2009) appears in this article as a tool that can allow greater visibility for what (actually) can happens to these various languages that are in contact with the communication of the deaf, either in an interaction between the deaf, or within the deaf and non-deaf. Thus, the analysis of excerpts of material collected through an ethnographic research indicated that the concepts of codeswitching and codeconcurrency proved valid to visualize the language practices of this context.

KEYWORDS: Deaf education. Bilingual practices. Codeswitching.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos, da maneira como vem sendo conduzida em nosso país, é já bastante discutida. No entanto, quando estamos envolvidos com situações reais de ensino e aprendizagem, observamos que ainda há muito para ser estudado. Sabemos que grande parte dos trabalhos e pesquisas que focalizam o processo de escolarização de surdos inseridos em salas de aula regulares apontam a necessidade de mudanças neste processo. Além disso, muitos teóricos da área da surdez já mencionam que os problemas de escolarização dos surdos estão muito mais relacionados ao que vem acontecendo dentro das salas de aula – as metodologias de ensino tradicionais das escolas e a língua utilizada neste contexto – do que com a própria surdez.

Neste sentido, este artigo tem por objetivo lançar luzes sobre as línguas (em uso) que permeiam o contexto sociolinguisticamente complexo da surdez e, a partir disto, salientar a necessidade de pesquisas que redimensionem questões específicas deste grupo minoritário/minoritarizado e invisibilizado (CAVALCANTI, 2012), apontando possíveis caminhos a serem seguidos por pesquisadores da área interessados nesta discussão, uma vez que ainda se focaliza muito pouco as práticas bilíngues que vêm sendo empregadas neste contexto, principalmente quando se pensa em professores que não dominam a LIBRAS e estão em sala de aula com alunos surdos. Isso contribui para um espaço ainda muito pequeno de reflexões sobre as línguas utilizadas pelos alunos e professores e para o entendimento das implicações disto para a educação de surdos.

Isso posto, na próxima seção apresentamos um breve histórico da área, enfocando principalmente a relação entre as línguas que permeiam a comunicação

dos surdos e as implicações disso para a criação/manutenção de representações sobre o surdo e a surdez e sua escolarização. Em seguida, o conceito de *codeswitching* (GUMPERZ, 1982; AUER, 1995; MAHER, 2007; LIN, 2008; MENALI, 2009) aparece, neste trabalho, como uma ferramenta que pode permitir maior visibilidade para o que (na realidade) acontece com estas várias línguas que estão em contato na comunicação dos surdos, seja em uma interação entre surdos ou entre surdos e ouvintes. E, finalmente, a apresentação de alguns registros³ de um trabalho de cunho etnográfico, realizado em um centro de apoio escolar para crianças surdas, vem corroborar os aspectos acima levantados.

2 CONTEXTOS SOCIOHISTÓRICO E LINGUÍSTICO DA SURDEZ

O contexto sociohistórico da surdez e a história de educação deste grupo é marcado por várias mudanças principalmente no que se refere à valorização ou não da língua de sinais como língua legítima da comunidade surda. Como apontam Santana e Bergamo (2005) e Silva (2008), entre outros, por muito tempo, os surdos foram marginalizados, uma vez que enfatizava-se a deficiência e a incapacidade. Existia a crença de que a falta de fala estava intrinsicamente ligada à falta de capacidade para aprendizagem e, neste contexto, a língua oral foi tomada como o elemento de entrada do surdo em sociedade.

Acreditava-se ainda que a única maneira possível para a instrução formal do surdo era por meio de uma língua oral, uma vez que esta era compreendida como a expressão oral do pensamento⁴. Desta forma, o desempenho escolar do surdo só se compreendia e podia ser mensurado a partir de suas habilidades de oralização ou mesmo de realização de leitura orofacial⁵ (SILVA, 2008).

³ Os excertos apresentados neste artigo são recortes do total de registros gerados durante pesquisa de Mestrado de Aryane Santos Nogueira. Para mais detalhes, ver NOGUEIRA, Aryane Santos. Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

⁴ Uma crítica a esta relação tão estreita entre capacidades linguísticas e cognitivas pode ser vista em Martin-Jones e Romaine (1986).

⁵ A leitura orofacial se refere a uma habilidade de compreender a fala a partir da percepção (interpretação) dos movimentos labiais e expressão facial do interlocutor.

Entre os métodos de educação para surdos existentes, o Oralismo, desde o final do século XIX, pressupunha a estimulação auditiva do surdo para que ele fosse capaz de desenvolver uma língua oral, com objetivo principal de integração da criança surda na comunidade dos ouvintes e ainda para que houvesse a escolarização do surdo na língua majoritária da comunidade na qual ele estava inserido (SILVA, 2008; NOGEIRA e SILVA, 2008, entre outros), o que reflete muito do pensamento acima apresentado.

Há ainda dois outros métodos de educação que se destacam por repercutirem na história linguística da comunidade surda. O primeiro deles, Comunicação Total, assim ficou conhecido por ser um método que enfatizava a utilização de diferentes meios para a comunicação dos surdos (fala, leitura, escrita, leitura orofacial, amplificação sonora adequada, gestos e sinais). Embora este método ainda tivesse como objetivo final a oralização dos surdos, ou seja, que eles aprendessem a falar, este teve papel importante ao abrir espaço para a utilização das línguas de sinais (SILVA, 2005; NOGUEIRA e SILVA, 2008).

Com relação ao segundo método a ser destacado, o Bilinguismo, é possível dizer que permitiu a utilização efetiva da língua de sinais a partir de seu surgimento. A Educação Bilingue tem como pressuposto o entendimento dos surdos como parte de uma minoria linguística que tem a língua de sinais como sua língua primeira. O contato com a segunda língua, no caso do Brasil, o português na modalidade escrita ou oral, se daria apenas posteriormente (SILVA, 2008, NOGUEIRA e SILVA, 2008).

Tal abordagem foi introduzida mais recentemente no Brasil, no final da década de 80 e início da década de 90. É parte, principalmente, de estudos sobre educação em contextos de minorias bilíngues. Como uma subárea da Linguística Aplicada, estes estudos compreendem o bilinguismo como alternativa para estes contextos e focalizam, para isso, os métodos, as políticas linguísticas, as representações envolvidas, entre outros.

Ao focalizar a educação de surdos e, mais especificamente os métodos mais utilizados para este fim, torna-se evidente que as metodologias apareciam sempre muito pautadas na língua que deveria ser utilizada pelo surdo, se uma língua visuo-espacial ou se uma língua oral-auditiva, ou mesmo, se ambas e em que medida estas deveriam ser empregadas. No Oralismo, havia o completo apagamento dos

gestos e das línguas de sinais e na Comunicação Total, um “vale-tudo” desde que fosse alcançado o objetivo esperado, a fala. Já no Bilinguismo, se vislumbrava um sujeito surdo com domínio de duas línguas de modalidades diferentes, uma visuo-espacial e outra oral-auditiva. Deve-se considerar porém que, não são apenas línguas em diferentes modalidades que estão em jogo, o que está por trás disso, de forma mais ampla, são também discursos definidores – grandes narrativas – sobre a noção de língua e de seus falantes, no caso, os indivíduos surdos e também sobre a surdez.

Assim, o que apontamos como uma *virada linguística* no contexto da surdez, decorre destas mudanças no entendimento do estatuto linguístico do surdo e as repercussões disto para a educação deste grupo minoritário (cf. SILVA, 2008, p. 395). Pensando especificamente no contexto brasileiro, salientamos que, embora as línguas de sinais tenham sido legitimadas em meados de 60, pelo menos em nível mundial, apenas mais recentemente é que houve o reconhecimento da LIBRAS⁶ como meio de comunicação/expressão do surdo e isso permitiu uma maior visibilidade para este grupo e a possibilidade de um ensino bilíngue na escola regular, além da resignificação de representações sobre a surdez muito pautadas na falta de capacidade e na deficiência⁷.

Considerando, portanto, essa entrada mais recente da língua de sinais no contexto escolar e a maior aceitação da condição bilíngue do surdo, muitas pesquisas passaram a focalizar este contexto principalmente com enfoque nas práticas de letramento de alunos surdos em salas de aulas regulares (LODI et al, 2002; GÓES e TARTUCI, 2002; KARNOPP e PEREIRA, 2004, GIORDANI, 2004, entre outros), enfatizando a importância da língua de sinais neste contexto. Estas pesquisas têm contribuído muito no sentido de mostrar que as dificuldades dos surdos no contexto escolar decorrem muito mais das práticas de alfabetização e letramento empregadas neste ambiente, porque as mesmas ainda estão muito pautadas na lógica de aprendizado do ouvinte. No entanto, ainda se focaliza muito

⁶ Língua Brasileira de Sinais.

⁷ Com a Lei Federal no. 10.436 de 24 de abril de 2002, os cursos de formação de professores e também os cursos de Fonoaudiologia devem oferecer uma disciplina de LIBRAS, o que segundo Silva (2008), dá maior visibilidade ao contexto minoritário da surdez. No entanto, assim como a autora aponta, ainda persistem representações sobre o surdo e a surdez pautadas na deficiência.

pouco, nas pesquisas, as práticas bilíngues que vêm sendo empregadas neste contexto, abrindo um espaço ainda muito pequeno para uma reflexão sobre como as línguas são utilizadas efetivamente pelos alunos e professores e para o entendimento das implicações disto para a educação de surdos.

3 AS VÁRIAS LÍNGUAS EM CONTATO

Por muito tempo, como já salientado, os surdos viveram uma situação negligenciada em relação às línguas por eles utilizadas, o que permitiu o entendimento do surdo como um *sujeito semilíngue*⁸, em lugar de ser considerado em sua condição bilíngue (SILVA, 2008, p. 395). Essa condição de uso de mais de uma língua, como aponta Maher (2007), terá uma avaliação positiva a depender muito das línguas que estão envolvidas e dos valores a elas atribuídos. Não encontramos problemas, por exemplo, no caso de um bilíngue português-ínglês. No entanto, como a autora observa, no caso de línguas com menor prestígio, o bilinguismo passa a ser compreendido como um problema que deve ser solucionado.

No caso dos surdos, por exemplo, se pensarmos sobre o uso da LIBRAS no contexto educacional, percebemos que embora esta seja uma língua reconhecida legalmente, ainda assume papel secundário “de ponte” (SILVA, 2005 e NOGUEIRA, 2010) para o aprendizado, uma vez que neste cenário observamos que foram muito poucas as mudanças feitas no sentido de modificar a lógica de ensino pautada em materiais e métodos voltados apenas para ouvintes cuja língua primeira é o português (embora muitas vezes não o português padrão).

Neste contexto, um surdo não falante do português e que utiliza uma língua de sinais caseira⁹ é, como expusemos em trabalhos anteriores, exemplo de um sujeito que pode ser compreendido como alguém que não tem língua nenhuma. Ainda hoje é possível encontrar professores que se referem a seus alunos surdos

⁸ Para maiores discussões sobre a noção de semilinguismo ver Martin-Jones e Romaine (1986) e Maher (2007).

⁹ Martin-Jones e Romaine (1986) afirmam que há um *gap* entre a língua utilizada em casa e a língua cobrada nas escolas. Em grupos de minorias linguísticas, além deste *gap*, pode existir ainda um outro que se refere ao vernáculo falado e à variedade de prestígio da língua minoritária.

como *sem língua* porque não fazem o uso esperado (como de um falante ideal) do português falado ou da língua de sinais:

Essa situação decorre exatamente do fato de essas pessoas não considerarem como aceitáveis as outras línguas que esses surdos utilizam, as quais não se encaixam nem em um extremo (LIBRAS), nem em outro (Português). (SILVA, 2008, p. 399)

A educação para minorias assenta-se em uma *relação desigual de forças e de poder* (Maher, 2007, p. 69), e isto fica bastante claro quando analisamos as políticas linguísticas e as práticas linguísticas nestas comunidades. Como apontado antes, quando no contexto escolar um aluno surdo é avaliado como semilíngue ou ainda como um sujeito sem língua, vislumbramos por trás disso representações de língua como conceitos estanques; percebe-se, também, a valorização de uma língua em detrimento da outra e a desvalorização das variedades faladas por esses alunos; são mitos e crenças de que a língua minoritária pode dificultar a aquisição e uso da língua de prestígio ou ainda que o uso das duas línguas representaria uma sobrecarga para o funcionamento cerebral. Entender todos estes aspectos deve ser uma questão central para programas de educação bilíngue para minorias (Maher, 2007).

Algumas definições de bilinguismo (tanto na academia como no senso comum), que tomam como base este conceito de língua estanque, contribuem para a manutenção de tais crenças porque entendem esse processo como domínio de duas línguas pelo falante bilíngue equivalente ao domínio de falantes nativos dessas línguas. Ainda compreendem que o bilíngue é aquele que opera as duas línguas sem interferência de uma na outra. Definições deste tipo, assim como apontou Maher (2007), levam-nos a questionar, por exemplo, o significado de falante nativo, uma vez que podemos observar uma variação muito grande de comportamentos linguísticos entre os falantes de uma determinada língua a depender de sua idade, gênero, escolarização, ocupação, entre outros fatores.

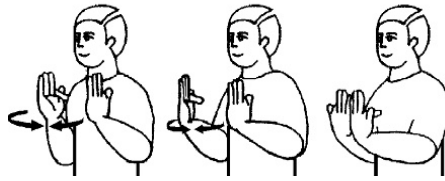
Desta maneira, não só os conceitos de falante nativo e de sua competência em uma língua podem ser entendidos como uma abstração, como também a ideia de que o bilíngue ideal é aquele cujo domínio das duas línguas seria a soma do

domínio de falantes ideais das duas línguas. Sobre este ponto, Maher (2007) esclarece que um sujeito bilíngue (não o ideal) vai apresentar comportamentos linguísticos diferentes para as duas línguas e isso dependerá “[...] do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas [pela] história pessoal e pelas exigências [da] comunidade de fala [...]” (MAHER, 2007, p. 73), sendo que a reafirmação de identidade sociais e étnicas também pode ser fator que influencia o comportamento linguístico de sujeitos bilíngues.

Para podermos entender que o sujeito bilíngue não é único e que suas práticas não são imutáveis, isto é, para compreender a heterogeneidade constitutiva dos contextos bilíngues é preciso ter em mente que as línguas em questão também não são homogêneas, imutáveis, objetos estanques de seu contexto histórico e cultural como muitas vezes aparecem descritas em suas gramáticas. Mas, é preciso compreender a língua como *híbrida e multifacetada* a fim de que os complexos usos linguísticos não sejam reduzidos a denominações que neutralizam as diferenças (CESAR e CAVALCANTI, 2007 e CAVALCANTI, 2012).

Esse conceito de língua estanque, por exemplo, tampouco se aplica ao contexto da surdez. A Língua Brasileira de Sinais, uma língua natural¹⁰ assim como outras línguas, possui aspectos gramaticais próprios e é também uma língua socialmente constituída. Contudo, percebemos que, muitas vezes, esta língua se apropria de aspectos do português: se pensarmos, apenas como exemplo, no sinal de *família*, sabemos que este sinal é composto por movimento de mão específico e também configuração de mão específica. No entanto, no caso da configuração de mão para este sinal poderíamos dizer que há um empréstimo do português uma vez que o mesmo se utiliza da configuração de mão em F que é a letra inicial desta palavra no português escrito (figura 1). Há outros sinais que também seguem este padrão (BRITO, 1995).

¹⁰ Cf. Stokoe (1960).

Figura 1¹¹: sinal de FAMÍLIA com configuração de mão em F.

Ao refletirmos sobre a comunicação de surdos filhos de pais ouvintes esta relação entre a língua de sinais e o português pode se tornar ainda mais evidente. Como observamos em reflexões anteriores, um surdo em interação com ouvintes (e até mesmo com surdos) acaba se valendo de diferentes recursos, entre eles o português oral e a língua de sinais, de forma alternada ou mesmo superposta. Defendemos que estas *mesclas* não devem ser entendidas como prejudiciais à aquisição e comunicação, mas sim como “[...] línguas constituídas no entorno desse contexto multilíngue[...]” (SILVA, 2008, p. 402) em que vivem os surdos, cercados por falantes de outras línguas.

Assim como Gesser (2006) e Silva (2008) marcam, essas misturas de línguas que são comuns na interação entre sujeitos surdos bilíngues e ouvintes, são invisibilizadas pois não são consideradas legítimas, o que torna o contexto multilíngue dos surdos bastante complexo e necessitado de um olhar diferenciado para estes aspectos a fim de, como já colocamos, evitar-se uma visão reducionista:

preocupo-me que esse conceito de língua, “impreciso, objeto de controvérsia entre os próprios linguistas [...]” ganhe contornos fixos dentro da área da surdez e não dê espaço para sobreviverem outras formas de língua(gens) ou ainda, as reduzam a algo inferior. (SILVA, 2008, p. 405)

Reiteramos, portanto, que as pesquisas em contextos de educação bilíngue e intercultural, como expõem Martin-Jones e Romaine (1986) e Maher (2007), necessitam focalizar a complexidade multilíngue destes espaços com novos olhares para conceitos e noções já sedimentadas, a fim de que possamos melhor compreender a sua heterogeneidade constitutiva, focalizando para isso, por

¹¹ Imagem retirada de CAPOVILLA, Fernando Cesar; RAPHAEL, Walkiria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira. São Paulo: Editora EDUSP, 2001.

exemplo, os contextos de sala de aula, que são espaços em que se constroem noções sobre o uso das línguas e que legitimam determinadas línguas em detrimento de outras (Heller e Martin-Jones, 2001).

4 O CONCEITO DE CODESWITCHING: UMA POSSÍVEL FERRAMENTA

Considerando os aspectos anteriormente levantados sobre o processo sociohistórico dos surdos como um grupo minoritário/minoritarizado que sofreu por muito tempo um apagamento do uso de suas línguas por serem estas diferentes das línguas de prestígio da sociedade, entendemos que, no contexto atual da surdez, em que este grupo conquistou espaço na legislação de nosso país e está inserido em salas de aulas regulares com direito a professores bilíngues, professores surdos e intérpretes de língua de sinais dentro das salas de aula, não deveria haver mais espaço para uma simples dicotomização entre línguas de sinais x línguas de sinais caseiras ou mesmo línguas de sinais x português. Cabe agora, ao focalizar esses contextos de sala de aula bilíngues, muito mais uma preocupação em responder a seguinte questão¹² colocada por Maher (2007, p. 77): “Como se comporta o sujeito que faz uso de mais de uma língua?”, uma vez que

qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia ou testemunha com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas *sem apresentar interferência de uma língua na outra*, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito. (MAHER, 2007, p. 74, itálico no original)

Para Maher (2007), o comportamento discursivo do sujeito bilíngue pressupõe o *codeswitching* (mudança de código) e o *borrowing* (empréstimo) entre as línguas. E essas práticas não são vistas como aspectos negativos a serem eliminados, mas como recursos comunicativos de um falante que se mostra bastante competente

¹² A autora entende o bilinguismo como um fenômeno multidimensional e assim propõe definirmos o bilinguismo como a capacidade de um sujeito se utilizar de mais de uma língua (MAHER, 2007, p. 79).

justamente porque é capaz de se utilizar de tais recursos¹³ (AUER, 1995 e MAHER, 2007).

É neste sentido que gostaríamos de incluir o *codeswitching* como uma possível ferramenta de análise para esses contextos de sala de aula bilíngue, para que, desta forma, se possa compreender a complexidade das várias línguas em contato/em conflito neste espaço. Para isso, a definição de Lin (2008) sobre o *codeswitching* em sala de aula nos parece bastante adequada. A autora entende esta prática como o uso alternado de mais de um código linguístico em sala de aula, seja pelo professor ou pelos alunos, e o uso destes códigos pode se dar tanto entre frases como dentro de uma mesma frase.

Esse conceito parece ser adequado para abarcar as práticas que vêm acontecendo com alunos surdos e professores surdos e ouvintes que fazem uso tanto de línguas de sinais como do português em sala de aula, assim como vêm apontando pesquisas na área (GESSER, 2006; SILVA, 2008; MENALI, 2009).

Menali (2009), por exemplo, em sua pesquisa, ao focalizar as práticas discursivas de uma professora surda, propõe que, além do conceito de *codeswitching*, o uso do termo *codeconcurrency* seja adotado. Em pesquisa realizada em um centro de apoio pedagógico para surdos, essa autora pode observar que a alternância entre as línguas ocorre entre as frases, dentro de uma mesma frase ou ainda há o uso concomitante das duas línguas, uma vez que a LIBRAS é de uma modalidade diferente (visual-gestual) do português utilizado (oral-auditivo). O trabalho inovador desta autora tem seu valor por contribuir para a abertura de espaço para discussão da alternância e uso concomitante de línguas em situação de ensino de surdos, podendo contribuir para futuras análises.

Especificamente sobre o uso concomitante de línguas em sujeitos bilíngues, mais recentemente os trabalhos Fung e Tang (2013, 2010) e Lillo-Martin, et al. (2013) apresentam os termos *code-blending* ou *code mix* para designar a articulação simultânea de sinais e da fala. Essas pesquisas mostram que em sujeitos bilíngues bimodais as duas línguas estão continuamente ativas e influenciando uma a outra.

Menali (2009) observa, com base nos estudos de Grosjean (1982) e Zentella (1981)¹⁴, alguns aspectos importantes a serem considerados quando diante de

¹³ A este respeito, focalizando especificamente o contexto da surdez, ver Menali (2009).

contextos de bilinguismo. A opção pela alternância linguística entre os sujeitos bilíngues pode acontecer por vários fatores, entre eles, as pessoas envolvidas na interação e a própria situação de interação. Assim, pode haver opção por uma língua ou outra dependendo do grau de proficiência e/ou preferência das pessoas envolvidas. Além disso, fatores como idade, sexo, local da interação e o seu conteúdo e sua função também poderão influenciar na escolha linguística e sua alternância, sendo estes aspectos compreendidos como estratégias discursivo-pragmáticas que o sujeito bilíngue pode alçar nos momentos de interação (MENALI, 2009).

Salientamos ainda que, nos contextos de sala de aula, além da interação entre as línguas de sinais e as línguas orais, não devemos esquecer da presença do português em sua modalidade escrita. Os alunos surdos incluídos em sala de aula regular, por exemplo, estão, a todo momento, se utilizando e participando de discussões sobre/a partir de textos escritos em português, o que significa uma interação bilíngue com base em textos monolíngues (BARTON, 2001).

Assim, alinhando-nos às demandas de mais pesquisas (GESSER, 2006; SILVA, 2008 e CAVALCANTI, 2012) que buscam um olhar diferenciado para este contexto multilíngue dos surdos para compreensão das várias línguas em contato/em conflito neste contexto e entendendo a interação destas línguas como um eficiente recurso discursivo de que lançam mão os falantes bilíngues (MAHER, 2007 e MENALI, 2009), apresentaremos alguns trechos de interação entre crianças surdas e professoras surda e ouvinte em uma sala de apoio escolar focalizando o comportamento discursivo dos participantes deste contexto. Nesta sala prioriza-se um trabalho com projetos que busca a ressignificação das práticas de leitura e escrita de crianças surdas e procura-se, por meio destas práticas, possibilitar maior contato das crianças com a língua de sinais e com o português.

Estes excertos são parte de um conjunto maior de material coletado por meio de pesquisa de cunho etnográfico (cf. CAVALCANTI, 2006) com a duração de pouco mais de um ano. As crianças surdas que aparecem nos excertos têm graus

¹⁴ GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

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

diferentes de surdez (desde surdez moderada a profunda) e também têm usos variados tanto da LIBRAS quanto do português oral e escrito. As professoras surda e ouvinte¹⁵ são bilíngues e fazem uso da língua de sinais e do português oral para a comunicação com as crianças.

Em uma das primeiras interações da professora ouvinte com as crianças surdas, esta professora, juntamente com a professora surda, deu continuidade ao trabalho sobre profissões¹⁶ que já vinha sendo realizado no ano anterior. Um trecho desta interação pode ser observada no excerto abaixo¹⁷.

Excerto 1 – Trecho de interação entre professora ouvinte e crianças surdas.

[...]	
1. Professora ouvinte	<i>E aí... fala pra mim antes de escrever...</i>
2. Criança 1:	<i>Esse aqui é novo?</i>
3. Professora ouvinte	<i>É novo também! Oh... vamos conversar um pouquinho, fala pra mim...</i>
4. Criança 2:	(mostra folha onde escreveu nome de uma profissão)
5. Professora ouvinte:	<i>Ah... CERTO certinho! Oh, FALAR SINAIS fala pra mim, faz sinais...</i>
6. Criança 2:	PROFESSORA

¹⁵ A professora ouvinte é aluna de um Curso de Especialização na área da Surdez e, no momento, participava de um treinamento em Serviço em um Programa de apoio à escolares surdos. Embora tenha frequentado cursos de língua de sinais antes e durante a sua participação na sala de apoio, como parte do Programa de Aprimoramento Profissional que cursava, com duração de um ano, tinha à época pouca segurança para uso desta língua quando inicia seu trabalho, aspecto que se modifica com sua inserção e o maior contato com o grupo. Já a professora surda, que adquiriu a surdez quando ainda era bebê, passou por processo de oralização durante muitos anos e quando jovem teve contato com surdos que se comunicavam por meio da língua de sinais, o que despertou seu interesse pela língua.

¹⁶ Nesse projeto várias atividades foram desenvolvidas com os alunos para que compreendessem diferentes características das várias profissões existentes, entendendo melhor, inclusive, as funções exercidas por seus pais, familiares, conhecidos, etc.

¹⁷ Optamos por utilizar o modelo de transcrição adotado por Menali (2009), adaptado de FENEIS. Grupo de Pesquisa. LIBRAS em contexto: curso básico: livro do estudante. Rio de Janeiro : FENEIS/MEC/SEESP/FNDE, 1997. Nas transcrições, o que se refere a português oral aparece em letras minúsculas, em itálico; a LIBRAS aparece representada por meio de itens lexicais em caixa alta, e a datilologia é representada por itens lexicais com letras em caixa alta separadas por hífen. Quando necessário, algumas explicações são introduzidas entre parênteses.

7. Professora ouvinte:	PROFESSOR FAZER <i>o que é que a professora faz?</i>
8. Criança 2:	<i>(balança os ombros)</i>
9. Professora ouvinte:	<i>Você sabe o que é que a professora faz? (se dirigindo</i>

É possível observar neste excerto que a professora ouvinte inicia sua interação com as crianças fazendo uso apenas da língua oral (linhas 1 e 3), língua com a qual ela está mais familiarizada. No entanto, no momento em que a criança 2 mostra sua folha de respostas para a professora, ela imediatamente responde ao aluno fazendo uso concomitante do português oral e de alguns sinais em LIBRAS. A pouca familiaridade com o contexto permite que esta se dirija à criança 2, surdo profundo que se comunica apenas por meio de sinais e diga “*Oh, FALAR SINAIS fala pra mim, faz sinais...*” (linha 5), o que mostra que, embora inicialmente confusa, esta professora está atenta à questão comunicativa das crianças.

É preciso esclarecer ainda que, as crianças 1 e 3 têm uma surdez moderada e fazem uso do português oral, embora conheçam também a língua de sinais e a utilizem para se comunicar com seus colegas surdos, o que pode ser observado nas respostas destas crianças na modalidade oral nas linhas 2, 12 e 14.

A criança 2, como já dito, faz uso apenas dos sinais o que implica o uso de sinais também pela professora. A alternância linguística realizada pela professora ouvinte parece, neste momento, respeitar os usos linguísticos de seus interlocutores. Assim, quando não está usando o português oral, ela faz uso concomitante dos sinais e da língua oral – *codeconcurrency* – muito provavelmente numa tentativa de reiteração com o propósito de que sua enunciação fosse o mais compreensível possível a todos seus interlocutores (GUMPERZ, 1982 e AUER, 1995), muito embora ainda realize um número pequeno de sinais por enunciado.

Dando continuidade à atividade sobre profissões, novamente é possível observar momentos em que a professora ouvinte alterna o uso do português oral com o uso concomitante deste com os sinais.

Excerto 2 – Trecho de interação entre professora ouvinte e crianças surdas.

[...]

- | | |
|--------------------------------|--|
| 16. Criança 3: | <i>Terminei!</i> |
| 17. Professora ouvinte: | <i>Isso! E o próximo o que é que é?</i> |
| 18. Criança 3: | <i>Ah... escreve ali!</i> |
| 19. Professora ouvinte: | <i>Não... não vou escrever ali... já tá escrito mas eu quero que você me fala Marcela!</i> |

Diferentemente do trecho anterior (excerto 1), em que a criança 3 responde aos turnos orais da professora ouvinte também em língua oral, agora a criança surda apresenta uma alternância linguística em que passa de turnos em português oral (linhas 16 e 18) para o uso da língua de sinais. A escolha linguística da criança é respeitada pela professora ouvinte, uma vez que mantém a interação oral com a criança enquanto essa faz uso da fala (linhas 16, 17, 18 e 19). No entanto, no momento que a criança passa a fazer uso apenas da língua de sinais, no turno seguinte a professora também passa a fazer uso desta língua, embora continue falando (linha 23). O uso do *codeswitching* neste caso parece estar atrelado à *preferência* linguística de um dos falantes (AUER, 1995).

A alternância entre línguas observada nos excertos acima (excertos 1 e 2), não é uma prática exclusiva da professora ouvinte no contexto observado. A professora surda também revela alternar linguisticamente respeitando a escolha de seu interlocutor.

Excerto 3 – Alternância entre línguas; interação entre professora surda e criança surda.

- | | |
|------------------------------|---|
| 24. Professora surda: | FAZER ? (aponta uma figura no papel da criança) |
| 25. Criança 1: | <i>Limpa.</i> |

No excerto 3 acima, a professora surda se dirige à criança em língua de sinais, interrogando sobre qual ação estava representada na figura em sua folha de atividades. A criança oraliza para a professora surda (linha 25), que respeita sua escolha linguística e responde também oralmente para a criança (linha 26). Como já dito, a criança 1 tem uma surdez moderada e faz uso tanto dos sinais como da fala. A escolha da professora surda por iniciar o turno com esta criança em sinais pode ter acontecido, entre outros fatores, porque um dos objetivos da sala de apoio é propiciar maior contato das crianças com a língua de sinais, como ela mesma aponta, em entrevista, ao comentar sobre a prática realizada na sala de apoio escolar:

Excerto 4 – Trecho de entrevista com a professora surda.

A Professora surda: *Aqui é mais a prática social, mais é a conversa, o diálogo...
contando história... pra eles entender, se apropriar da*

A intenção da professora surda em iniciar a interação em LIBRAS pode ser entendida como uma estratégia da qual ela lança mão para aumentar o *input* da criança na língua de sinais, mas como apontam Maher (2007, p. 73) e Menali (2009, p. 40), a escolha linguística de um sujeito também pode ser influenciada por questões identitárias. Desta maneira, a professora surda, na intenção de se *marcar discursivamente* ou mesmo de *reafirmar sua filiação* com a comunidade surda, faz a sua opção linguística pela LIBRAS.

Em trecho de diário de campo, mais uma vez é possível observar o cuidado e a preocupação que a professora surda tem em realizar a escolha linguística mais adequada dependendo de seus interlocutores.

Excerto 5 – Trecho de diário de campo da pesquisadora.

“A professora surda, com o livro em mãos, diz para as crianças que vai contar uma história. Ela começa perguntando para as crianças se elas conhecem a história, mas interrompe este

momento e se dirige apenas à Eduardo¹⁸, perguntando para ele se a história poderia ser contada somente em LIBRAS. A própria professora surda segue afirmando que seria difícil para o aluno acompanhar a contação da história nesta língua. No entanto, Eduardo diz: “Eu preciso aprender!” A professora surda ri e concorda com o aluno. Ela continua contextualizando a história, fazendo uso de sinais e de fala e no momento em que começa a contar a história ela o faz apenas em sinais. Enquanto a professora surda contava a história, eu ficava ao seu lado segurando o livro aberto e, diferente do esperado, Eduardo parecia compreender o que estava sendo contado, pois em alguns momentos ele imitava alguns sinais ou oralizava o que a professora surda sinalizava.”

A professora surda, incumbida da tarefa de contar uma história para as crianças, pergunta a um dos alunos se havia a possibilidade de contar a história toda somente em língua de sinais, uma vez que este aluno, que tem uma surdez moderada e usa próteses auditivas, faz muito mais uso da linguagem oral do que dos sinais. A criança, no entanto, já há algum tempo inserida na sala de apoio, percebe a necessidade dos sinais para se comunicar, principalmente, com alguns de seus colegas surdos que apenas sinalizam. Isso, muito provavelmente, leva o aluno a responder para a professora surda que precisa aprender os sinais, ou seja, a reconhecer aquele espaço como sendo propício para o aparecimento de LIBRAS. E, diante da resposta do aluno, a professora opta por sinalizar toda a história, permitindo ao aluno maior contato e interesse pela língua (retoma um dos objetivos da sala de apoio, como observado no excerto 4), o que pode ser observado quando o aluno, além de repetir alguns sinais que a professora faz, ainda oraliza trechos da história, mostrando que compreende o que ela está sinalizando.

Pensando especificamente sobre o trecho do diário “[...] Ela continua contextualizando a história, fazendo uso de sinais e de fala e no momento em que começa a contar a história ela o faz apenas em sinais.[...]”, destaco que Menali (2009, p. 44) atribui uma possível função pragmática para o fato de a contextualização de uma história se dar por meio do uso concomitante das duas línguas. Assim como em seu contexto de pesquisa, os interlocutores desta professora surda tem graus variados de surdez e usos diferenciados da língua de sinais e do português. Assim, muito provavelmente, ela faz uso destas duas línguas

¹⁸ Nome fictício para fins de anonimato.

com a finalidade de atingir todos os seus interlocutores *instigando a atenção* dos mesmos para a história.

Um último excerto a ser apresentado, vem mostrar como a alternância linguística da professora ouvinte se modificou depois de algum tempo que ela estava inserida na sala de apoio e com maior contato com as crianças surdas. Diferentemente do excerto 1, em que essa mesma professora ouvinte faz uso da linguagem oral ao se dirigir às crianças com surdez moderada e que também oralizam e, ao se dirigir ao aluno com surdez profunda, faz uso concomitante da língua de sinais com a fala, neste excerto (6) a professora ouvinte parece estar mais à vontade com o uso dos sinais. Isso pode ser observado pelo aumento significativo de seus enunciados nessa língua e pelo número de sinais que realiza em um mesmo enunciado, prevalecendo as interações em que a mesma faz uso concomitante dos sinais e da fala (linhas 27, 29, 31 e 33).¹⁹

Excerto 6 – Atividade de criação de história; trecho de interação entre profesora ouvinte e crianças surdas.

<p>[...] 27. Professora ouvinte:</p>	<p>PRECISAR FAZER HISTÓRIA <i>a gente precisa fazer uma história! Esse (pegou um boneco na mão) PERSONAGEM JULIANA é o personagem da Ju e esse daqui (pegou outro boneco) PERSONAGEM MATHEUS é o personagem do Matheus! IGUAL PERSONAGEM CHAPEUZINHO VERMELHO LOBO MAU IGUAL FAZER COISAS HISTÓRIA ENTENDER USAR PRESENTE SOL LEÃO TAMBOR USAR FAZER HISTÓRIA PRECISAR PODER USAR TUDO CERTO é igual personagem Chapeuzinho Vermelho, Lobo Mau... é igual! Esse vai fazer coisas diferentes na história... entendeu? Vai usar o presente, sol, o leão, tambor... vai usar! Pra fazer uma história! Oh... pode usar tudo, tá bom?</i></p>
<p>28. Criança 2:</p>	<p>PAPEL</p>

¹⁹ Embora a professora ouvinte em alguns momentos ainda faça uso apenas da oralidade a depender de seu interlocutor, como pode ser observado nas linhas 35 e 37 quando se dirige à criança 1 que acabara de pegar uma das fichas desenhadas na mão.

29. Professora ouvinte:	PORQUE porque o quê?
30. Criança 2:	PAPEL
31. Professora ouvinte:	PAPEL <i>papel?</i> DEPOIS <i>só depois!</i> PRIMEIRO PENSAR FAZER DEPOIS ESCREVER HISTÓRIA MAIS FÁCIL <i>primeiro pensa... faz a história e depois escreve a história! Oh (aceno de mão)... MAIS FÁCIL PENSAR PRIMEIRO é mais fácil pensar primeiro... então oh... EXEMPLO por exemplo oh... Ju, você tá PENSAR pensando em alguma história já?</i>
32. Criança 1:	(balança negativamente a cabeça)
33. Professora ouvinte:	<i>Por que você pegou o revólver?</i> PENSAR <i>O que você pensou?</i>
34. Criança 1:	(silêncio)
35. Professora ouvinte:	<i>Pensou alguma coisa ou não?</i>
36. Criança 1:	(balança os ombros)
37. Professora ouvinte:	<i>Não?</i>
38. Criança 1:	(balança negativamente a cabeça)
39. Professora ouvinte:	<i>Oh (aceno de mão)... EXEMPLO AJUDAR EXEMPLO eu vou dar um exemplo então! Vou ajudar... eu vou dar um exemplo, tá?</i> SENTAR MARCOS ATENÇÃO EXEMPLO <i>Empresta aqui oh... Juliana... oh... MEU HISTÓRIA (aponta personagem) NOME P-A-U-L-A SINAL (sinal inventado para personagem) SINAL-DE-PAULA QUERER COMPRAR MAÇÃ QUERER QUERER PRECISAR DINHEIRO PRECISAR ACONTECER PAULA CONVERSAR PAI (usa boneco para encenação) PAI FALAR FALAR CONVERSAR POR FAVOR PAI PRECISAR COMPRAR MAÇÃ FOME PAI BRAVO IGUAL PARECER LEÃO PARECER NÃO COMPRAR NADA PAULA CHORAR ESCONDER MURO (encenando também com bonecos e fichas) CHORAR TRISTE PAI NÃO COMPRAR MAÇÃ ACABAR ENTENDER <i>Entendeu?</i></i>

	<p>(Tradução para o português: Senta Marcos e presta atenção que eu vou dar um exemplo! Empresta aqui oh... Juliana... oh... a minha história! Essa daqui é a P-a-u-l-a, o sinal é P (configuração de mão em P próximo ao rosto). A Paula quer comprar uma maçã. Ela quer, mas ela precisa de dinheiro! Aí o que aconteceu? Ela foi conversar com o papai dela... aí falou, falou, falou, conversou: "Por favor papai, eu preciso comprar uma maçã!" Aí o papai ficou bravo igual um leão e falou que ela não ia comprar nada. A Paula começou a chorar e foi se esconder atrás do muro, muito triste porque o papai não deixou ela comprar a maçã! Acabou! Entendeu?)</p>
--	--

A atividade proposta no grupo para este dia era resultado de uma parceria com uma professora de Artes, que vinha trabalhando com os alunos surdos. O objetivo da atividade era que os alunos surdos criassem uma história utilizando, para isso, bonecos articulados fabricados durante as atividades de artes, assim como fichas que continham ou palavras escritas ou figuras desenhadas.

Para dar início à atividade, a professora ouvinte explicou às crianças o que elas precisavam fazer, contextualizando a atividade com outras práticas e outras personagens que já eram conhecidas pelas crianças, como a personagem de Chapeuzinho Vermelho (linha 27). Como as crianças não responderam à solicitação da professora ouvinte para que começassem a elaborar uma história, silenciando ou pedindo papel para escrever (linhas 28, 30, 32, 34, 36 e 38), como alternativa, a professora ouvinte deu um exemplo do que estava sendo solicitado. Neste momento, a professora contou uma história inventada (linha 39) somente em sinais, mas articulando oralmente algumas palavras do português sem som nenhum. Já com mais conhecimento dos usos linguísticos das crianças e observando os objetivos da sala de apoio, ela faz maior uso dos sinais e articula algumas palavras, muito provavelmente, no intuito de que as crianças contemplassem todas as formas de comunicação para se engajarem de maneira significativa no processo criativo da história e, finalmente, viessem a contar a história no português escrito.

Focando mais detalhadamente as funções pragmáticas da alternância de línguas realizada pela professora ouvinte na linha 39, que diz respeito ao momento

em que essa professora vai contar sua história, observamos que ela inicia seu turno fazendo o uso concomitante da LIBRAS e do português oral, o que pode significar que esta professora tinha a intenção de *instigar* os alunos a se engajarem em sua proposta de atividade. Há, em seguida, uma quebra no padrão linguístico adotado pela professora quando esta se dirige especificamente à criança 2: “[...] SENTAR MARCOS ATENÇÃO EXEMPLO [...]”, que pode indicar uma necessidade de a professora *garantir a compreensão* do aluno de seu pedido de atenção, *asseverando sua autoridade* em sala (GUMPERZ, 1982, AUER, 1995 e MENALI, 2009). Tendo a atenção dos alunos voltada para si, a professora segue exemplificando a tarefa para as crianças, contando sua história em LIBRAS garantindo um maior contato das crianças com esta língua.

Vale ressaltar que, em nenhum momento, as práticas de *codeswitching* e *codeconcurrency* observadas nas interações acima analisadas foram encaradas como aspectos negativos da interação. Muito pelo contrário, um olhar cuidadoso para o funcionamento das línguas em questão e para as possíveis funções discursivo-pragmáticas (asseverar a compreensão, chamar os diferentes interlocutores para se engajarem na interação, instigar atenção, etc) da alternância entre estas línguas, reiteraram a ideia de que estes, entre outros, são recursos possíveis para os participantes deste contexto multilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Cavalcanti (2012, p. 174) coloca, o multilinguismo ainda é um aspecto pouco considerado no contexto da surdez, refletindo uma carência de pesquisas nesta área. Como esta autora salienta, há diversidade neste contexto, pois existem surdos com diferentes graus de perda de audição, existem os surdos que se veem como surdos e os que se veem como ouvintes; existe a Língua Brasileira de Sinais com suas diferenças regionais e as línguas de sinais caseiras, existe ainda o português escrito pelo surdo. Essas facetas da diversidade na surdez passam pela escolarização deste grupo. Desta feita, as discussões realizadas neste trabalho tentaram mostrar, a partir do reconhecimento da complexidade sociolinguística do contexto da surdez quando se olha, por exemplo, para a história

educacional e linguística deste grupo minoritário, a importância em se focalizar as diferentes línguas que estão em interação neste contexto, fugindo de definições reducionistas sobre o bilinguismo e o sujeito bilíngue.

A compreensão da diversidade linguística neste contexto passa pelo reconhecimento de mais de uma língua em interação, mas, como já apontado, precisa ir além. A fala da professora surda ao discorrer sobre o ensino de português para surdos nos dá indicações sobre a necessidade de mais discussões sobre o bilinguismo no contexto de ensino. É preciso envidar esforços para compreender o que realmente vem acontecendo nas salas de aulas com alunos surdos, abrindo espaço para discussão de conceituações já enraizadas sobre língua, sobre as práticas de ensino, sobre o papel da escola e o lugar de professores e alunos.

Desta maneira, ao focalizar neste trabalho o comportamento discursivo de alunos surdos em interação com professoras surda e ouvinte, os conceitos de *codeswitching* e *codeconcurrency* se mostraram válidos para visibilizar/viabilizar as práticas linguísticas neste contexto. A alternância linguística ou mesmo o uso concomitante da língua de sinais com o português observados nos excertos foram entendidos como recursos que os falantes lançaram mão para tornar a comunicação mais eficiente no contexto observado. E o trabalho de cunho etnográfico possibilitou a inserção de longo prazo no campo, o que permitiu que a (breve) análise realizada neste artigo integrasse registros gerados de diferentes maneiras (observação participante, filmagens em sala de aula, notas de campo, entrevistas), prática que está em consonância com o que propõem Lin (2008) e Heller e Martin-Jones (2001) como possibilidade para futuras pesquisas em contextos multilíngues.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUER, P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (eds.) *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BARTON, D. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education*, 15:2-3, 92-104, 2001.

BRASIL. *LEI nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 26 de julho de 2009.

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

CAVALCANTI, M.C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In.: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.S. (Orgs.). *A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa*. Campinas: Mercado de Letras; 2012. p.171-185.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em lingüística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, LP.. (Org.) *Por uma lingüística indisciplinar*, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

FUNG, C.H.-M. Code-blending in Early Hong Kong Sign Language: Some Preliminary Results from a Case Study. Anais do Annual Research Forum of the Linguistic Society of Hong Kong, Hong Kong, 2010. Disponível em: http://www.lshk.org/arf2010/doc/LSHK-ARF_2010_abstracts_2.0.pdf Acesso em: 11 de janeiro de 2014.

FUNG, C.H.-M.; TANG, G. A Universal Explanation for Code-blending and Code-switching. Pôster apresentado no Theoretical Issues in Sign Language Research 11 (TISLR 11). UCL, London, UK, 2013. Disponível em: ftp://internalAdmin@137.189.85.186/publicationCP/159/TISLR11_abstract_cb_hkslc_an_.pdf Acesso em: 11 de janeiro de 2014.

GESSER, A. *Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2006.

GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, R.R.L.; TESKE, O. (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

GUMPERZ, J.J. Conversational codeswitching. In: GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, 1982.

HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. Introduction: symbolic domination, education, and linguistic difference. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (eds.) *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex, 2001.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M.C.C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (orgs.) *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LILLO-MARTIN, D.; QUADROS, R.M.; PICHLER, D.C. Mais do que a soma das partes: aquisição bilingue bimodal da linguagem – aspetos sintáticos. *Cadernos de Saúde*. V.6. Universidade Católica Portuguesa, 2013. Disponível em: [http://www.cadernosdesaude.org/menu/docs/C Saude 6 Especial SLA.pdf](http://www.cadernosdesaude.org/menu/docs/C_Saude_6_Especial_SLA.pdf) Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

LIN, A.M.Y. Code-switching in the classroom: research paradigms and approaches. In: KING, K.A.; HORNBERGER, N.H. (eds.), *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer Science, 2008, p. 273 - 286.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

MAHER, T.M.. Do casulo ao movimento: a suspensão de certeza na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
MARTIN-JONES, M.; ROMAINE, S. Semilingualism: A Half Baked Theory of Communicative Competence. In: *Applied Ling.*, v. 7, 1986, p. 27-38.

MENALI, D.S. *Considerações sobre o comportamento discursivo de uma professora surda bilíngue*. 2009. Monografia (Licenciatura em Letras-Português) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2009.

NOGUEIRA, A.S. *Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas*. 2010. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

NOGUEIRA, A.S.; SILVA, I.R. A construção das identidades surdas no contexto da clínica fonoaudiológica. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 69-82, 2008. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

SANTANA, A.P.; BERGAMO, A. A cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.91, 2005.

SILVA, I.R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 47(2): 393-407, jul./dez. 2008.