

Ronice Müller de Quadros

Markus J. Weininger

Estudos da Língua Brasileira de Sinais

Volume III



Interpretação
Libras
Estudos
Língua
Tradução
Pesquisas

EDITORA



INSULAR

Autores

Débora Campos Wanderley

Evangelina M. Brito de Faria

Fernanda de Araújo Machado

Janine Soares de Oliveira

Lídia da Silva

Márcia Dilma Felício

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Marianne Rossi Stumpf

Rachel Sutton-Spence

Ramon Dutra Miranda

Ronice Müller de Quadros

Rossana Finau

Tarcísio de Arantes Leite

Victor Hugo Sepulveda da Costa

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

SELS

Estudos da Língua Brasileira de Sinais

Volume III

Ronice Müller de Quadros

Markus J. Weininger

Organizadores

SELS

Estudos da Língua Brasileira de Sinais

Volume III

Florianópolis

EDITORA  INSULAR

2014

SELS – Série Estudos de Língua de Sinais
Volume III – 2014

Editores

Andréia Guerini
Walter Carlos Costa

Comissão Editorial

Berthold Zilly (Freie Universität Berlin)	Marco Lucchesi (UFRJ)
Christiane Stallaert (Universiteit Antwerpen)	Martha Pulido (Universidad de Antioquia)
Eclair Antônio Almeida Filho (UnB)	Maurício Santana Dias (USP)
Elizabeth Lowe (University of Illinois)	Orlando Grossegeesse (Universidade do Minho)
Izabela Leal (UFPA)	Paulo Henriques Britto (PUC-RJ)
Johannes Kretschmer (UFF)	Roberto Mulinacci (Università di Bologna)
José Lambert (Katholieke Universiteit Leuven)	Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG)
Luana Ferreira de Freitas (UFC)	Sinara de Oliveira Branco (UFMG)

Projeto gráfico, diagramação e capa

Rita Motta

Revisão

Bruna Longobucco e Markus J. Weininger

Impressão e acabamento

Gráfica e Editora Copiart

Ficha Catalográfica

E85 Estudos da língua brasileira de sinais III / Ronice Müller de Quadros, Markus J. Weininger (orgs.) – Florianópolis: Editora Insular: Florianópolis : PGET/UFSC, 2014.
288 p. il. : 23 cm – (SELS Série estudos de língua de sinais; v.3)

ISBN 978-85-7474-765-1

1. Língua brasileira de sinais. 2. Surdos – Linguagem de sinais. 3. Tradução e interpretação. 4. Libras. I. Quadros, Ronice Müller de. II. Weininger, Markus J.

Elaborada por Sibebe Meneghel Bittencourt – CRB 14/244

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
É proibida a reprodução parcial ou integral desta obra, por quaisquer meios de difusão, inclusive pela *internet*, *sem prévia autorização do autor*.

EDITORA INSULAR

Rodovia João Paulo, 226
Florianópolis/SC – CEP 88030-300
Fone/Fax: (48) 3232-9591
editora@insular.com.br – twitter.com/EditoraInsular
insular.com.br – facebook.com/EditoraInsular

INSULAR LIVROS

Rodovia José Carlos Daux, 647, sala 2
Florianópolis/SC – CEP 88030-300
Fone: (48) 3334-2729
insularlivros@gmail.com

Sumário

Apresentação	9
--------------------	---

PARTE I

Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais

As novas tendências metodológicas nos estudos da tradução/interpretação entre o par Português/Libras	13
<i>Neiva de Aquino Albres</i>	

A busca por semelhança interpretativa no processo de interpretação simultânea para a língua de sinais	35
<i>Carlos Henrique Rodrigues</i>	

Análise e aplicação de aspectos sociolinguísticos e prosódicos na interpretação Libras-PB	71
<i>Markus J. Weininger</i>	

Análise da participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes	99
<i>Aline Miguel da Silva</i>	

Tradução de canções para língua de sinais: um recorte nos recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes	125
<i>Natália SchlederRigo</i>	

Tradução cultural: performance do poema Javetu em libras,
português e espanhol149
Bruno Ramos
Eliane Cristina Reis
Marylin Mafra Klamt

Interpretação na área da saúde em Libras-Português:
abordagem teórica, retrato da prática e tarefas para o futuro161
Markus J. Weininger
Mylene Queiroz

PARTE II

Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais

Indicadores de formalidades em vídeos de editais
traduzidos para Libras183
Rodrigo Custódio da Silva

Simetria e ritmo na poesia em língua de sinais211
Marilyn Mafra Klamt
Fernanda de Araújo Machado
Ronice Müller de Quadros

Narrativas de crianças bilíngues bimodais227
Bruna Crescêncio Neves

Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue:
uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos249
Aline Nunes de Sousa

Relato de experiência

CODA: um mundo, duas culturas? dois mundos, duas culturas?277
Sônia Marta de Oliveira

Apresentação

O volume 3 da Série *Estudos de Línguas de Sinais* reúne onze pesquisas recentes da área de Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais e Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais e um relato de experiência.

Os textos aqui reunidos mostram de forma clara os resultados de dois avanços na nossa área: primeiramente a migração da pesquisa em línguas de sinais da área de educação para a área de Estudos da Tradução e Interpretação. Neste novo contexto, libras é “apenas” mais uma língua estrangeira com o seu respectivo universo cultural. Porém, “apenas” não significa uma degradação, muito antes pelo contrário, é a emancipação acadêmica da língua de sinais e a libertação do estigma da deficiência. Em segundo lugar, é resultado do investimento em pesquisas no nível de pós-graduação nos últimos anos. A nova geração de pesquisadores surdos e ouvintes usa metodologias sofisticadas com naturalidade e excelentes resultados. Certamente, uma maior compreensão de aspectos relevantes da nossa área será um dos frutos do seu esforço, ao mesmo tempo motivando e encorajando outras pesquisas relacionadas.

Assim, o levantamento de Neiva de Aquino Albres e a introdução do texto de Carlos Henrique Rodrigues trazem uma avaliação das pesquisas mais recentes nas duas áreas que mostra o avanço considerável em termos de quantidade e qualidade dos estudos na nossa área ao longo dos últimos anos. Destacam a entrada da perspectiva dos estudos da tradução aplicada à área de Estudos das Línguas de Sinais e o uso de ferramentas tecnológicas como recursos de gravação e edição de registros em vídeo ou ferramentas de transcrição e análise como o ELAN (Eudico Linguistic Annotator), utilizado também na maioria dos estudos desse volume.

A análise detalhada do processo de interpretação PB-Libras por intérpretes profissionais experientes CODAs e Não-Codas efetuada por Carlos Henrique

Rodrigues, baseada na Teoria da Relevância, lança uma nova luz sobre facetas e nuances da interpretação e permite a conclusão que não necessariamente há uma diferença entre as formas de interpretação dos dois grupos.

A contribuição de Markus J. Weininger discute alguns aspectos teóricos mais gerais da função da linguagem para a constituição da identidade linguística e salienta a necessidade de analisar e aplicar aspectos sociolinguísticos e prosódicos para uma interpretação bem-sucedida no par de línguas PB-Libras.

Aline Miguel da Silva analisa a participação de alunos surdos nas aulas de mestrado intermediadas por intérpretes e constata a existência de uma “cúpula de vidro” formada pelos usuários da língua de sinais que constitui uma zona de conforto tanto para os alunos surdos e os intérpretes quanto para os professores e alunos ouvintes, porém cria obstáculos para uma integração maior dos alunos surdos no discurso da sala de aula.

O trabalho de Natália Schleder Rigo investigou o tema da tradução de canções para libras com grande sensibilidade para desmascarar atitudes implicitamente ouvintistas e desmistificar tabus na polêmica tentativa de tentar uma forma de acesso dos surdos a esse produto cultural ouvinte. Ao averiguar diferenças entre sinalizantes surdos e ouvintes em três gêneros musicais (hinos, canções religiosas e música popular) em um grande número de critérios analisados, ela acaba destilando algumas sugestões como proceder de forma mais satisfatória nessa área.

Bruno Ramos, Eliane Cristina Reis e Marylin Mafra Klamt analisam a tradução cultural de um poema originalmente escrito em língua indígena e espanhol para libras, não apenas transpondo o contexto de exploração e repressão de uma minoria para a cultura alvo, mas ao mesmo tempo aplicando avanços na teoria da tradução de poesia na tradição do funcionalismo alemão.

Para encerrar essa seção do presente volume, Markus J. Weininger e Mylene Queiroz dão um retrato da situação da interpretação de língua de sinais na área da saúde no Brasil, baseado em dados levantados mediante um questionário *on-line* anônimo, respondido por mais de quarenta profissionais e constatando que faltam intérpretes qualificados e uma oferta de qualificação para esta modalidade.

Na seção de Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais juntamos quatro pesquisas pioneiras que abrangem a aquisição da língua de sinais por crianças bilíngues bimodais, a aprendizagem do inglês como LE por alunos surdos, a análise linguística de padrões simétricos na poesia em libras e indicadores de formalidade na tradução de editais para libras.

O estudo pioneiro de Rodrigo Custódio da Silva usa a análise dos critérios espaço de sinalização, velocidade de sinalização, soletrações manuais, ex-

pressões faciais e parâmetros totalmente articulados para constatar que mesmo com diferenças entre os estilos tradutores-atores pesquisados, claramente existe um registro formal consistente de libras para textos oficiais monológicos.

De forma semelhante, o estudo de Marilyn Mafra Klamt, Fernanda de Araújo Machado e Ronice Müller de Quadros mostra a existência consistente de padrões de ritmo e simetria na análise de três poemas em língua brasileira de sinais.

Bruna Crescêncio Neves analisou a constituição de narrativas por crianças bilíngues bimodais com destaque ao uso do espaço referencial fixo e transferido e a diversificação dos componentes narrativos ao longo do crescimento da capacidade linguística das crianças dos quatro aos oito anos, constatando o desenvolvimento de proficiência completa nos dois idiomas pelas crianças bilíngues bimodais.

A pesquisa de Aline Nunes de Sousa mostra a bem-sucedida iniciativa de ensino bilíngue comunicativo de inglês escrito como L3 para alunos surdos (que necessitam acesso ao idioma no contexto acadêmico) através de atividades criativas e motivadoras para a leitura e escrita além de análises comparativas com a estrutura da L2 (português), usando libras como língua de ensino.

Para finalizar, o depoimento da própria experiência como CODA de Sônia Marta Oliveira traz uma reflexão ao mesmo tempo profunda e poética sobre a constituição da identidade cultural e linguística das crianças que transitam nos dois mundos e nas duas culturas e por isso conseguem atuar em ambos de forma eficaz para contribuírem com a diminuição da distância e aumentar a consciência do valor de cada um.

PARTE I

Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais

1

As novas tendências metodológicas nos estudos da tradução/interpretação entre o par Português/Libras

Neiva de Aquino Albres¹

1.1 Introdução

A investigação sobre tradução/interpretação em língua de sinais é muito nova e o deslocamento dessas investigações para o campo dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais é mais ainda (Silva, 2012). Ao mesmo compasso de crescimento das pesquisas que buscam aperfeiçoar e descrever a prática do tradutor/intérprete de língua de sinais e língua portuguesa – TILSP se tem o desenvolvimento tecnológico.

Pagano (2002) considera que as pesquisas sobre tradução/interpretação têm buscado novas formas de procedimentos metodológicos para a fase de coleta de dados.

Seus objetos, perspectivas e estilos diversos apontam para a multiplicidade de formas de se falar sobre a tradução tendo-se em vista que todo objeto de estudo propõe métodos para sua análise, assim como toda

¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

metodologia revela novos aspectos sobre o objeto focado. (PAGANO, 2002, p. 118).

Um dos espaços de compartilhar as pesquisas concluídas e em andamento são os eventos acadêmicos e revistas acadêmicas, podendo o material ser publicado em formato de resumo ou artigo científico. Um evento que comporta, exclusivamente, pesquisas nesse campo, também é recente no país. Data de 2008 o primeiro Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais² realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, o segundo foi realizado em novembro de 2010 e o terceiro em agosto de 2012.

Este evento proporcionou a construção de um espaço para a apresentação da produção científica relacionada à área por meio de conferências, comunicação oral e exposição de pôsteres, sendo os trabalhos organizados em sete eixos temáticos: formação de intérpretes de língua de sinais, formação de tradutores de língua de sinais, discurso e tradução/interpretação de/para a língua de sinais, metodologias para implementar a tradução de/para a língua de sinais, avaliação da tradução/interpretação de/para a língua de sinais, tradução de/para a escrita de sinais, metodologias para implementar a interpretação de/para a língua de sinais.

Temos interesse em propor uma discussão sobre os procedimentos metodológicos de pesquisa sobre a atuação do tradutor/intérprete de Línguas de Sinais e Língua Portuguesa. Há uma série de iniciativas recentes que merecem destaque em nossa área, seja no que diz respeito a um esforço acadêmico-institucional de criação de novas formas de produção de pesquisa, seja no que diz respeito à própria prática de pesquisa em tradução incorporando as novas tecnologias.

Partindo de uma breve reflexão sobre a natureza da inovação em nosso campo de especialidade, destacaremos algumas iniciativas que entendemos como representativas da natureza inovadora das pesquisas sobre tradução/interpretação português/Libras e do uso da tecnologia, já que as inovações tecnológicas que notadamente favorecem a possibilidade de registro e compartilhamento de vídeos tem favorecido a pesquisa sobre produções literárias em língua de sinais. Traçamos como objetivo para este trabalho levantar o uso que é feito da tecnologia para contribuir com o campo de tradução interpretação em língua de sinais.

² Congresso este inserido no planejamento do Programa de Pós-Graduação dos Estudos da Tradução e conta com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, esta mesma instituição criou em 2004 o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Tradução na UFSC, a PGET (UFSC, 2012).

1.2 Referencial teórico – produção de pesquisa em ciências humanas

*“A compreensão é uma forma de diálogo...
Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”*

(Bakhtin, 1992, p. 132)

Historicamente a filosofia é tomada como princípio do fazer científico e quando da emergência do positivismo se finge poder dispensá-la, tempos em que é desprezada em prol da racionalidade neste domínio histórico. No processo do conhecimento a tríade que se estabelece é “o sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo” (Shaff, 1995, p. 72).

Para Bakhtin, não é possível dispensar a filosofia da pesquisa, compreender o homem e seu trabalho (atividade de linguagem) será feito por meio de textos signos criados ou por criar. Nessa perspectiva, o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa (Amorim, 2004). O trabalho em tradução/interpretação do homem precisa ser concebido como um ato, porém, este ato não pode ser concebido fora de sua expressão “sínica”, que é por nós interpretada no processo da pesquisa.

Não perguntamos à natureza e a natureza não nos contesta. Perguntamos a nós mesmos e organizamos de uma maneira determinada a observação ou o experimento para obter a resposta. Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender seu significado (Bakhtin, 2010, p. 305).

A pesquisa sobre processos, produtos ou contextos de tradução/interpretação entre Libras e português estão essencialmente envolvidas com o discurso, com a língua em uso.

O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante (Amorim, 2002, p. 4).

Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto inerte a ser interpretado. O pesquisador o descreve e o analisa, isso envolve uma discussão

sobre ele. Já nas ciências humanas em que o objeto passa a ser sujeitos, no nosso campo, como a linguagem em uso (tradução/interpretação) não se pode apenas falar sobre ele, mas falar com eles

Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos (Freitas, 2002, p. 24).

Essa proposição teórica é coerente com toda teoria dialética de compreensão dos fenômenos humanos. Partindo da premissa básica de que fazer pesquisa é interpretar os signos, buscamos compreender como pesquisadores que tomam como objeto o ato de traduzir/interpretar dialogam com seus sujeitos, abrangendo os recursos metodológicos empregados para tal fim.

1.3 Perspectiva metodológica

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua... que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 2010, p. 279), conferindo à enunciação/linguagem/língua papel fundamental na apropriação e construção de conceitos.

Assim, assumindo que a língua tem papel fundamental na construção de conceitos e do conhecimento, os textos acadêmicos (artigos científicos) são objeto importante de pesquisa, já que neles estão materializadas ideias e propostas de implementação metodológicas para a produção do conhecimento no campo da tradução/interpretação de e para a Libras, contribuindo para melhor compreender, em nosso caso específico, as possibilidades de produção de novas pesquisas.

Compreendendo que a análise de uma fonte escrita é apenas um instrumento para interpretação, todavia uma peça fundamental (Amorin, 2002), desenvolvemos a **análise documental** dos Anais do Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa organizado pela UFSC, entendo que estes representam as pesquisas desenvolvidas no país, apesar de não a serem de fato; e devem ser compreendidos como parte de um processo contínuo.

1.4 Seleção da fonte documental

Dentre os congressos onde são apresentados trabalhos sobre tradução/ interpretação de Português/Libras consideramos que o Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa congrega, especificamente, pesquisas com a temática que nos interessa. Outros congressos de Educação, Educação Especial, Linguística aplicada também aceitam pesquisas com essa temática, mas de forma bem pontual.

“A realização deste evento de forma periódica com suas publicações disponíveis de forma irrestrita na página do evento garantem o estabelecimento de um espaço no qual os pesquisadores do país possam acessar as pesquisas na área” (UFSC, 2012).

Selecionamos este congresso, também, pelo fato de ser organizado por uma instituição pública de tradição e reconhecida nacionalmente, ligado a um programa de pós-graduação o que torna o evento único, uma vez que atrai pesquisadores de diferentes regiões do país e internacionalmente (UFSC, 2012).

No I Congresso a organização da programação primou mais por conferências, teve pequeno espaço para apresentação de trabalho acadêmico, não havendo nesta primeira edição a organização dos textos em Anais, todavia, os autores foram convidados a enviar seus textos para compor uma Edição Especial sobre TILSP da Revista “Cadernos de tradução” da UFSC (UFSC, 2010). No II Congresso, o site oficial do congresso mostra³ que no total foram quarenta e nove (49) trabalhos aceitos e apresentados com grande variação nos campos epistemológicos em que as pesquisas estavam relacionadas (Nascimento, 2012) sendo os textos disponibilizados no site e depois retirados, não tendo registro de ISBN. Dessa forma, não tivemos acesso aos textos publicados no evento. Por sua vez, no III Congresso foram aceitos e apresentados oitenta e três (83) trabalhos, estando disponíveis no site do congresso e com registro de ISBN.

Pela impossibilidade de acesso aos trabalhos do II Congresso, decidimos desenvolver a análise apenas dos oitenta e três (83) trabalhos do III Congresso. Dessa forma, a coletânea de resumos expandidos apresentados aqui envolve o conjunto de trabalhos aprovados para apresentação no III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa em forma de comunicações orais ou pôsteres. Destes, foram elencados

³ Disponível em: <http://www.congressotils.cce.ufsc.br/> Acessado: 15/09/2013.

apenas quatorze (14) para análise, referentes à dissertações de mestrado ou teses de doutorado que tratavam de pesquisas sobre tradução/interpretação.

Para a identificação destas quatorze (14) pesquisas, foram cruzados os dados da instituição em que o pesquisador está vinculado e do seu Currículo Lattes a fim de verificar se o trabalho era fruto de pesquisa de mestrado ou doutorado. Descartamos apenas um (1) trabalho que apesar de ser um recorte de pesquisa de doutorado, não tratava sobre a atuação do Tradutor/intérprete de Línguas de Sinais e Língua Portuguesa (Oliveira; Weininger, 2012).

A partir da materialidade dos dados, das informações que se apresentaram, procuramos responder às perguntas que deram início a este trabalho e que emergiram dos próprios dados, a saber: Quais os campos de pesquisa, metodologias e procedimentos empregados nesses trabalhos frutos de teses e dissertações sobre tradução/interpretação de língua de sinais? Quais os recursos tecnológicos utilizados?

1.5 Procedimento de análise

A análise dos dados qualitativos obtidos dos artigos foi realizada por meio de descrição e leitura crítica. Por meio desta análise foram identificados os pontos que mereciam uma maior atenção e que deveriam ser computados em dados quantitativos, como: a) Filiação em campo de pesquisa e Metodologia; b) Procedimento de pesquisa e Recurso tecnológico utilizado.

Os dados quantitativos obtidos a partir da tabulação das informações retiradas dos artigos foram categorizados, analisando-se principalmente os aspectos pertinentes às questões de metodologia de pesquisa e tecnologia.

1.6 Discutindo os caminhos metodológicos: estudos sobre tradução/interpretação vs uso de tecnologia

No III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, realizado entre 15 a 17 de agosto de 2012, foram apresentadas oitenta e três (83) comunicações e apresentações de posters distribuídos em dez eixos de trabalho, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Eixos e número de trabalhos apresentados no III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais

Eixos	Qtde. trabalhos
1. Tradução/interpretação de língua de sinais: ética	1 trabalho
2. Tradução/interpretação de língua de sinais: norma Surda	2 trabalhos
3. Políticas de tradução/interpretação de língua de sinais	13 trabalhos
4. Tradução/interpretação de língua de sinais: identidades em questão	13 trabalhos
5. Formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais	21 trabalhos
6. Metodologias para implementar a tradução de/para a língua de sinais	10 trabalhos
7. Metodologias para implementar a interpretação de/para a língua de sinais	7 trabalhos
8. Discurso e tradução/interpretação de/para a língua de sinais	6 trabalhos
9. Avaliação da tradução/interpretação de/para a língua de sinais	6 trabalhos
10. Tradução de/para a escrita de sinais	4 trabalhos
Dez eixos	83 trabalhos

Dentre estes oitenta e três (83) trabalhos apenas quatorze (14) são trabalhos relacionados às pesquisas de mestrado ou doutorado em andamento ou finalizadas, vinculados a diferentes programas de pós-graduação no país, tendo como relatório final dissertações (D) ou teses (T) com a temática que nos interessa. Construímos a seguinte tabela com a descrição dos textos enviados para o congresso.

Tabela 2 – Pesquisas de Mestrado e doutorado apresentadas no III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais

Ano	Autor	Ies	Campo	Tipo	Metodologia	Procedimento/ Recurso Tecnológico
2011	NASCIMENTO, Marcus Vinícius	PUC - SP	Linguística aplicada	M	- Qualitativa - Estudo descritivo	Análise de filmagem de interpretação na esfera jornalística (mídia digital); Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN
2011	CASTRO, Nelson Pimenta	UFSC	Estudos da Tradução	M	- Qualitativa - Estudo descritivo	Análise de filmagem de interpretação literatura infantojuvenil - fábulas, (mídia digital); Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN

(*Continua*)

Ano	Autor	Ies	Campo	Tipo	Metodologia	Procedimento/ Recurso Tecnológico
2012	MACHADO, Flavia Medeiros Alvaro	UCS	Letras, cultura e regionalidade	M	- Descritivo - Estudo Experimental	Análise de filmagem de experimento em ambiente controlado de texto científico (3 câmeras); Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN
2012	LEMOS, Andrea Michiles; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma (orientadora)	UEC	Linguística	M	- Qualitativa - Estudo descritivo	Análise de filmagem de interpretação na esfera política, (mídia digital); Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN
2010	CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes; DIAS, Tércia Regina da Silveira (orientadora)	Centro Universitário Moura Lacerda	Educação	M	- Qualitativa - Estudo Descritivo (entrevista)	Análise de entrevistas abertas com um roteiro semiestruturado, presenciais e via <i>on-line</i> , empregando os programas do correio eletrônico e MSN. Trechos das entrevistas foram selecionados e transcritos sem uso de <i>software</i> especial
PEA Início 2009	MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira (orientador)	UNICAMP	Educação	D	- Estudo teórico	Estudo teórico sobre interpretação em sala de aula; Estudo das relações de saber e poder no campo da surdez, utilizando como pressupostos teóricos os conceitos de Foucault (1979)
PEA Início 2011	LOPES, Mara Aparecida de Castilho LICHTIG, Ida (orientadora)	USP-SP	Educação	D	- Qualitativa Estudo - Descritivo	Análise de entrevistas semiestruturadas aplicadas individualmente, com auxílio de gravador de áudio.
PEA Início 2011	SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres	UFSCAR	Educação Especial	M	- Qualitativa - Estudo descritivo Etnográfico participante	Análise de filmagem de interpretação em sala de aula, esfera acadêmica (duas câmeras); Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN
PEA Início 2010	SANTOS, Lara Ferreira dos	UFSCAR	Educação Especial	D	- Qualitativo - Estudo descritivo	Análise de filmagem de interpretação em sala de aula, esfera acadêmica (uma câmera); Trechos das videogravações foram selecionados e transcritos sem uso de <i>software</i> especial para esse fim

(Continua)

Ano	Autor	Ies	Campo	Tipo	Metodologia	Procedimento/ Recurso Tecnológico
PEA Início 2009	RODRIGUES, Carlos Henrique	UFMG	Estudos Linguísticos	D	- Descritivo (Estudo Experimental)	Análise de filmagem de experimento em ambiente controlado; transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN, Protocolos Verbais Retrospectivos (TAP's) e questionários.
PEA Início 2011	SILVA, Aline Miguel da; WEININGER, Markus J. (orientador)	UFSC	Estudos da Tradução	M	- Qualitativa - Estudo descritivo	Análise de filmagem de interpretação em sala de aula, esfera acadêmica; Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN
PEA Início 2011	BARBOSA, Diego Mauricio	UFSC	Estudos da Tradução	M	- Qualitativo - Estudo descritivo	Análise de filmagem de conferencia, esfera acadêmica; Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN
PEA Início 2009	SANTOS, Silvana Aguiar	UFSC	Estudos da Tradução	D	- Descritivo (análise documental)	Análise documental panorama teórico das pesquisas realizadas no Brasil sobre tradução / interpretação de LS; Extração de palavras mais frequentes (<i>WordList</i>) usando o <i>software</i> <i>WordSmith Tools</i>
PEA Início 2010	NICOLOSO, Silvana	UFSC	Estudos da Tradução	D	- Descritivo	Análise de filmagem de interpretação, texto acadêmico; Transcrição de vídeo usando o <i>software</i> ELAN

Legenda:

M = Mestrado, D = Doutorado, PEA = Pesquisa em andamento; ELAN = EUDICO *Linguistic Annotator*

Diante dos dados organizados nesta tabela, pudemos verificar em que instituições são desenvolvidas as pesquisas, o campo de estudo (Programas de Pós-graduação) em que as pesquisas se filiam, a opção metodológica e os procedimentos adotados para o empreendimento das pesquisas. Identificamos cinco (5) pesquisas concluídas e nove (9) pesquisas em andamento, na ordem da tabela.

A maioria dos trabalhos está filiada aos Estudos da Tradução (Gráfico 1), essa é uma mudança nos estudos sobre tradutor/intérprete de língua de sinais, visto que as pesquisas anteriores se filiavam mais em outros campos, isso é reflexo do desenvolvimento dos Estudos da Tradução no país. Vale destacar que a instituição que sediou o evento, corresponde à mesma instituição que criou em 2004 o primeiro programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Tradução, a UFSC. Sendo assim mais fácil para seus alunos e egressos apresentar trabalhos

neste evento, principalmente pelas questões de localização geográfica, o que dificulta a participação de pesquisadores de outras regiões do país. Dessa forma, não podemos afirmar que esse dado é representativo das pesquisas brasileiras.

Pereira (2010) desenvolveu um levantamento de dissertações e teses concluídas até o início do segundo semestre de 2009 também sobre a temática da interpretação em Libras, período este, precedente ao delimitado em nossa pesquisa. A autora levantou 16 dissertações de mestrado concluídas, sendo oito defendidas em programas de pós-graduação em Educação, três em programas da área de **Linguística Aplicada**, dois na área da **Linguística**, um na área da **Educação Especial**, um na área da **Semiologia** e um na área das **Ciências da Linguagem**. Por muitos anos as pesquisas sobre interpretação em língua de sinais estiveram bastante distantes dos Estudos da Tradução. A autora encontrou ainda três teses de doutorado defendidas, sendo uma na área de **Letras Vernáculas**, uma em **Educação** e outra em **Educação Escolar**. Assim, dentre os trabalhos de mestrado e doutorado localizados, apenas seis estavam inscritos no campo disciplinar dos Estudos da Tradução.

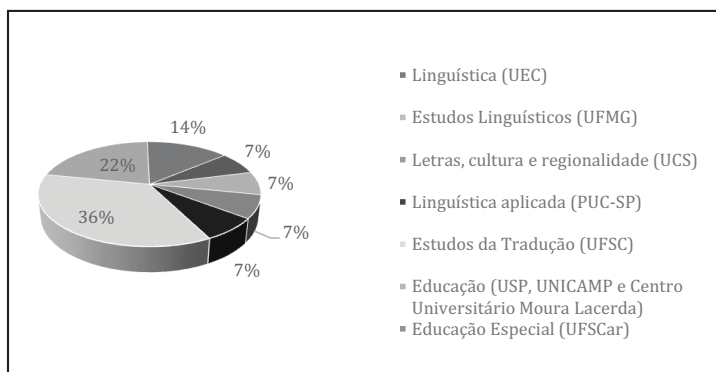


Gráfico 1 – Filiação das pesquisas em Programas de Pós-Graduação

O Campo dos Estudos da Tradução tem se desenvolvido rapidamente na última década, englobando as línguas de sinais como objeto de estudo e buscando empregar metodologias de pesquisas adequadas ao estudo de língua de modalidade gestual-visual.

Na verdade, as várias metodologias e arcabouços teóricos tomados emprestados de outras disciplinas vêm sendo adaptados para atender às

necessidades específicas dos estudiosos da tradução, o que torna estes espaços interdisciplinares partes integrantes dos Estudos da Tradução (Pagano; Vasconcellos, 2003, p. 15).

Bueno (2008) indica que dentre as pesquisas no Campo das Ciências Humanas é recorrente identificar-se como pesquisas qualitativas, usando como procedimentos a entrevista, observação, questionário, depoimento, análise documental, grupos de discussão, história oral entre outras. Evidenciando que o dado a ser analisado é o discurso, o significado construído sobre o objeto pelos sujeitos (colaboradores da pesquisa). Para Belei et al. (2008) o uso da técnica de triangulação na coleta de dados por meio de entrevista, observação e videogração em pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais recorrente.

Podemos afirmar que os dados apresentados nesta pesquisa revelam uma “virada metodológica”. O que antes era coletado por meio de entrevistas ou em arquivos de instituições, como comenta Pereira (2010), ora se faz necessário usar outros recursos tecnológicos para registrar o processo de tradução/interpretação a fim de pesquisar os procedimentos e estratégias adotadas pelos intérpretes de língua de sinais, como indicado no gráfico 2.

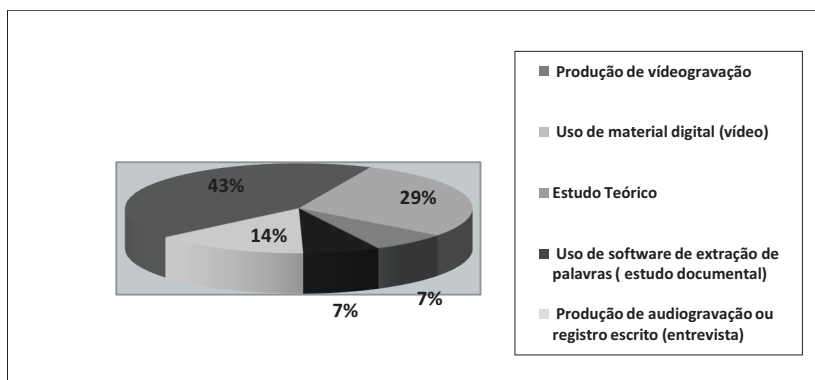


Gráfico 2 – Procedimentos metodológicos das pesquisas – Coleta dos dados

Dentre as esferas discursivas de uso da tradução/interpretação, quatro trabalhos tratam da interpretação em sala de aula – discurso da esfera acadêmica, um de texto de literatura infantojuvenil, um da esfera jornalística, um da esfera política e um de conferência, configurando-se como pesquisas **qualitativas e descritivas**, somando 72% das pesquisas.

Os trabalhos de análise das estratégias adotadas pelos intérpretes educacionais requereram a produção da videogravação em *locus* (sala de aula), somando 29% das pesquisas. Assim como as duas pesquisas **descritivas e experimentais** demandaram produção da videogravação em estúdio, representam 14% dos trabalhos, essa somatória corresponde aos 43% das pesquisas requereram dos pesquisadores a produção do próprio vídeo na fase da coleta de dados, destacado em cor verde no gráfico 2.

Por sua vez, nos trabalhos de literatura infantojuvenil, da esfera jornalística, de conferência os pesquisadores fizeram uso de materiais já editados, somando 29%, como, por exemplo, materiais em mídias digitais como DVDs ou Vídeos de programa de TV disponíveis no *YouTube*.

Vale destacar que os estudos experimentais com esse objeto de estudo têm recorrido também aos protocolos verbais, uma técnica de condução da introspecção dos sujeitos de pesquisa aprimorada a partir de sua aplicação no registro do processo tradutório e em interação com recursos tecnológicos como o vídeo e o monitor de TV, como aponta Gonçalves (2002).

Um trabalho de **análise documental** recorreu ao *software WordSmith Tools*, o qual, por meio da extração de palavras mais frequentes (*WordList*) auxilia o pesquisador na coleta e organização dos dados.

Identificamos também dois trabalhos de pesquisa **qualitativa – estudo descritivo fazendo uso de entrevistas**, nestes foram usados audiogravação em um e texto escrito por meio de *messenger* em outro, representam 14% das pesquisas. Dentre o escopo, encontramos apenas um trabalho **teórico**, 7%.

Constatamos que 72% dos trabalhos usaram o vídeo gravado pelo próprio pesquisador ou como material já editado e de base para análise de dados. As reflexões de Jobim e Souza (2003) sobre o uso do vídeo na pesquisa em Ciências Humanas podem ajudar a explicitar o papel que esse instrumento tecnológico desempenha. A autora afirma:

[...] o uso da videogravação em pesquisa acadêmica não se caracteriza somente como um rico instrumento de coleta de dados, mas operacionaliza a condição na qual o pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual. Podemos com isso refletir sobre o estranhamento que o uso do vídeo permite; um estranhamento que se refere ao distanciamento em relação ao que, na esfera do cotidiano, se torna hábito, uma conduta que não é julgada pelo pensamento reflexivo (Souza, 2003, p. 91).

No âmbito das pesquisas levantadas neste trabalho, usar a videogravação como procedimento metodológico provocou um movimento único de distanciamento, da possibilidade de ver e rever episódios discursivos e refinar a análise. Procedimento esse essencial para a construção de pesquisa que pretende olhar a linguagem em uso, como no caso de tradução/interpretação. Para Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) a videogravação tem sido amplamente utilizada na última década e possibilita melhor apreensão dos diferentes aspectos que envolvem o objeto estudado.

Consideramos que em decorrência da Política Educacional de inclusão no país (Brasil, 2001, 2008) o encaminhamento de pesquisas sobre intérpretes de língua de sinais na esfera educacional é a grande maioria. Pereira (2010) identificou que as primeiras pesquisas sobre tradução e interpretação de língua de sinais em nosso país fizeram uso principalmente de procedimento de pesquisas que recorriam há entrevistas, pelo discurso dos sujeitos se construía conhecimento sobre a área. Todavia, nessa nova década constatamos ser proveitoso o uso de recursos tecnológicos como a videogravação e uso de *softwares* para edição dos vídeos, transcrição e tratamento de textos.

O manuseio dos dados em mídia digital requer dos pesquisadores habilidade na área computacional e estudo dos *softwares* a utilizar, que vão desde o *MovieMaker* disponível no *Windows* até procedimentos de edição dos vídeos de programa computacional EUDICO *Linguistic Annotator* (ELAN), para seleção em pequenos *frames* de expressão em Libras, transcrição (anotação nas trilhas do programa) e sincronização e classificação dos tipos de interação.

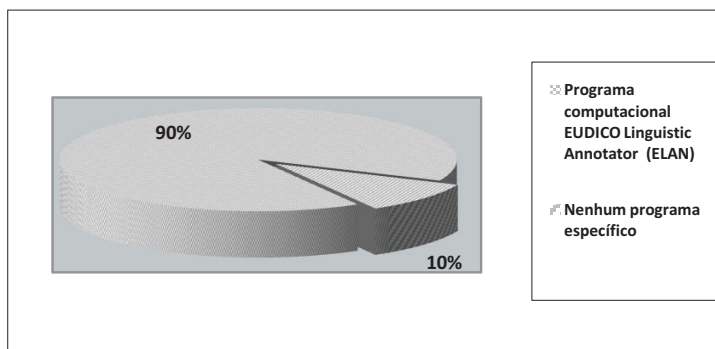


Gráfico 3 – Procedimentos metodológicos das pesquisas que usam vídeo – Transcrição e análise dos vídeos

Dentre os trabalhos que utilizaram o vídeo como material de análise, 90% fez uso do programa EUDICO *Linguistic Annotator* – ELAN, do *Max Planck Institute for Psycholinguistics*, como recurso tecnológico para transcrição dos dados e sistematização das informações observadas pelo pesquisador. McCleary, Viotti e Leite (2010) consideram que como não existe um sistema de escrita amplamente aceito para as línguas de sinais propõem que o uso desse programa contribui para a sistematização de transcrição de discurso em língua de sinais.

Consideramos que muitas destas pesquisas seriam impensáveis se os pesquisadores não tivessem como acompanhar o desenvolvimento temporal da sinalização, momento a momento, que é o que me permite analisar a coordenação da troca de turnos, da interação entre o tradutor e seus interlocutores.

Há diversas formas de fazer ciência, sendo seu resultado quase sempre o texto escrito. No gênero discursivo relatório de pesquisa ou artigo científico há circulação de conhecimentos. Como os pesquisadores registram os vídeos editados em material impresso? Como registram a expressão em Libras produzida pelos intérpretes em posição de análise?

A maioria dos trabalhos tem sobreposto ao texto imagens do ELAN, como a imagem 1, junto à tabela com o texto em português e a Glosa da língua de sinais, como na imagem 2.

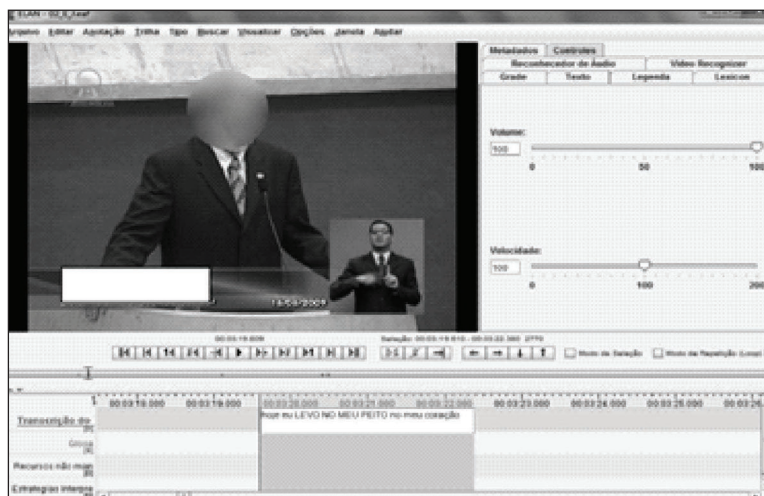


Imagem 1 – EUDICO *Linguistic Annotator* ELAN

Fonte: (LEMOS, 2010, p. 70)

Transcrição da LP (discurso do político)	Glosa em Libras da interpretação	Sujeito de pesquisa
Expressões Idiomáticas		
eleição de prefeito para o PSDB pode TIRAR O CAVALINHO DA CHUVA deputado que num vai não	CONSEGUIR VOTO <neg> DESCULPE <exp.f .neg.> NÃO	TILSP S2
tem dito que é um governo transparente e eu vou PEGAR NA PALAVRA agora	Φ <omissão>	TILSP S2
transformar [...] Rio Grande do Norte numa TABUA DE PIRULITO de tanta perfuração	PARECE LÁ NATAL <localiza tabua> CL: G FURAR+ <exp.f .int.>	Imagem do ELAN ⁴⁸
CARA DE PAU	COMO ÉLA MULHER CARA-DE-PAU COMO <...?..>	Imagem do ELAN

Imagem 2 – Unidades fraseológicas. Tabela criada pelo pesquisador

Fonte: (LEMOS, 2010, p. 78)

Há pesquisadores que projetam no texto a imagem da videogravação junto às tabelas com o texto em português e a Glosa da língua de sinais (imagem 3), com o intuito de ambientar o leitor, de contextualizar o espaço/posição dos diferentes interlocutores sujeitos da pesquisa.

Figura 1: Foco da filmadora 1 – Dinâmica espacial da sala de aula
Fonte: acervo do autor

Português	Aquelas imagens que eu passei na aula passada, sabe? Que tem umas imagens de automação. O que que é isso aqui ó pessoal, é o seguinte ó, [pausa], é a ideia de como vai funcionar o setor de designer pra quem tá no {projeto} comercial né.
LIBRAS	POR-EXEMPLO O-QUE. POR EXEMPLO EXPLICAR SEMANA PASSADA IMAGEM A-U-T-O-M-A-Ç-A-O EU ENTÃO(gesto com expressão facial de dúvida) EXPLICAR O-QUE ISSO(apontando para o quadro). IDÉIA IMAGEM COMO AINDA NÃO-SEI CERTO C-O-M-E-R-C-I-A-L. ADMINISTRAÇÃO VOCÊS PROJETO (ombros levantados)

Recorte 1 : Vídeo 3005 – Aula de eficiência energética

Imagem 3 – Imagem da videogravação no relatório de pesquisa

Fonte: (SANTIAGO, 2012, p. 5)

Há também os pesquisadores que fazem uso da fotografia como uma reprodução da filmagem pela necessidade de apresentar imagens de alguns sinais utilizados pelos intérpretes (sujeitos da pesquisa) para contextualizar a pesquisa. Este procedimento é adotado para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos, como apresentado na imagem 4.

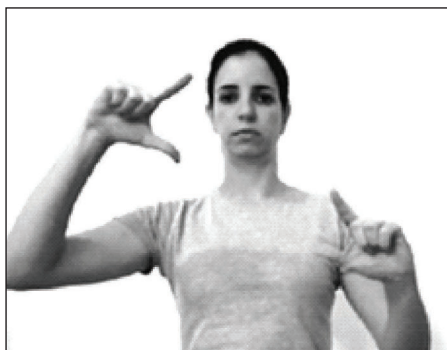


Imagem 4 – Sinal para “ângulos equivalentes”.

Fotografia para ilustração a produção de sinais

Fonte: (SANTOS, 2012, p. 5).

Pesquisadores têm questionado em que medida a escrita continuará ou não a desempenhar um papel central nas análises linguísticas nos próximos anos, principalmente em decorrência do surgimento da tecnologia digital (Armstrong; Stokoe; Wilcox, 1995; apud McCleary; Viotti; Leite, 2010).

No caso das línguas de sinais, das quais ainda sabemos muito pouco, a tarefa de transcrição se torna particularmente complexa. O pesquisador precisa constantemente tomar decisões sobre o que registrar e o que não registrar, sem saber ao certo a relevância daquela observação para o funcionamento da língua (McCleary; Viotti; Leite, 2010, p. 267).

Há outras possibilidades, por exemplo, Leite (2008) disponibilizou o *link* do vídeo no próprio material do Word. Todavia, há necessidade de a área tecnológica desenvolver um programa que una o Word ao Movie, sendo salvos como um único arquivo, não com o recurso de *link* como se vem usando atualmente, poderiam os *frames* ficar disponíveis na própria língua de sinais e vídeos onde o pesquisador possa analisar os fenômenos linguísticos usando a própria língua de sinais, sem ter que recorrer à língua portuguesa para este fim.

Gatti (2003) lembra que “método não é algo abstrato, mas ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização e no desenvolvimento do trabalho de pesquisa, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (Gatti, 2003, p. 1). Quando a ciência é entendida como a construção de conhecimento pautado em uma teoria viável para o objeto de estudo há necessidade de o pesquisador escolher métodos e procedimentos coerentes. “Uma referência teórica

e seus respectivos procedimentos de pesquisa são determinantes no modo de fazer ciência” (Gatti, 2003). Constatamos que atualmente, esses procedimentos não têm se furtado de fazer uso das tecnologias disponíveis.

1.7 Considerações finais

Levantamos e discutimos neste trabalho algumas das opções metodológicas que têm aberto novos horizontes para o estudo do processo tradutório Português/Libras. É possível que novas tecnologias possam facilitar futuras pesquisas que tenham esse objeto de estudo. Três motivos contribuem para o aumento destas produções e condições melhores de compilação dos dados: (I) desenvolvimento de câmeras de alta definição; (II) desenvolvimento e aprimoramento de novos *softwares* para edição e vídeo e transcrição de dados; (III) melhores condições de exposição dos dados atrelados aos textos acadêmicos (relatórios de pesquisas).

Em linhas gerais é possível concluir que dissertações e teses sobre tradução e interpretação de língua de sinais recentemente têm feito uso de recursos tecnológicos para desenvolver os procedimentos de pesquisa, em destaque está a gravação e o uso do programa de transcrição ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*).

No âmbito das pesquisas levantadas neste trabalho, usar a gravação como procedimento metodológico provocou um movimento único de distanciamento, da possibilidade de ver e rever episódios discursivos e refinar a análise. O manuseio dos dados em mídia digital requer dos pesquisadores habilidade na área computacional e estudo dos *softwares* a utilizar.

Cabe ressaltar que mesmo com os avanços dos recursos tecnológicos, as pesquisas acadêmicas que envolvem a descrição e análise de enunciados em línguas de sinais ainda têm um desafio, a questão da transcrição em si, feita a partir da análise de uma língua de modalidade gestual-visual que resulta em um texto em uma língua oral-auditiva, e, portanto seu registro nos textos acadêmicos usando de palavras do português. Dessa forma, entende-se os recursos tecnológicos como ferramentas que corroboram para o refinamento dessas análises, entretanto, não resolvem o todo das questões de procedimento metodológico no campo das pesquisas que envolvem Língua de sinais. Portanto, consideramos que a indissociabilidade entre teoria, objeto e metodologia de pesquisa aponta para novas reflexões e a necessidade de construção de novos recursos tecnológicos que auxiliem os pesquisadores que tenham a língua de sinais como objeto de análise.

Referências

AMORIN, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

_____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin e ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. MEC/SEESP. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel – Pelotas* v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>>. Acesso em: 15/9/2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. G. (et al.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara. SP: Junqueira e Marin, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: *Educação em foco*, Juiz de Fora, n. 6, 2003.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. *Educ. Pesqui.* [online], v. 37, n. 2, p. 249-261, 2011. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>>. Acesso em: 15/9/2013.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Pesquisas empírico-experimentais em tradução: os protocolos verbais. In: PAGANO, Adriana. (Org.). 2002. *Metodologias de Pesquisa em Tradução*. Belo Horizonte: FALE – UFMG, 2002. 172p.

SOUZA, Solange Jobim. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões de nossa época).

LEITE, Tarcísio Arantes. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. 280f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

LEMOS, Andrea Michiles. *Estratégias de interpretação de unidades fraseológicas do português para a Libras em discursos de políticos*. Dissertação de Mestrado em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C.; LEITE, T. Descrição de línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. São José do Rio Preto. Impresso). v. 54. p. 265-289, 2010.

OLIVEIRA, Janine Soares de Oliveira; WEININGER, Markus Johannes. Mapeamento da estrutura morfofonética de unidades terminológicas em libras. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto de 2012.

PAGANO, Adriana Silvina. As pesquisas historiográficas em tradução. In: PAGANO, Adriana (Org.). 2002. *Metodologias de Pesquisa em Tradução*. Belo Horizonte: FALE – UFMG. 172p.

PAGANO, Adriana Silvina; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Estudos da tradução no Brasil: reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. *D.E.L.T.A.*, 19: Especial, 2003 (1-25). Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/03.pdf>>.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Produções acadêmicas sobre interpretação de língua de sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 26. Florianópolis: UFSC, PGET: 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/15710/14225>>. Acesso em: 15/9/2013.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. O intérprete de libras entre a significação e o tema das enunciações. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC. 15-17 ago. 2012.

SANTOS, Lara Ferreira dos Santos. O intérprete educacional: práticas discursivas em diferentes áreas de conhecimento. In: III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Florianópolis-SC: UFSC. 15-17 ago. 2012.

SHAFF, Adam. A relação cognitiva, o processo do conhecimento, a verdade. In: SHAFF, A. *História e verdade*. Tradução: Maria Paula Duarte. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. A Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC. 15-17 ago. 2012.

UFSC. III CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS. Disponível em: <<http://www.congressotils.cce.ufsc.br/>>. Acesso em: 22/12/2012.

Anexo 1: Banco de dados referente à Tabela 1

BARBOSA, Diego Mauricio. Omissões como estratégia na interpretação português brasileiro – língua de sinais brasileira. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

CASTRO, Nelson Pimenta. A tradução de fábulas seguindo os aspectos imagéticos dos planos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes; DIAS, Tárzia Regina da Silveira. O intérprete de libras-língua portuguesa e o discurso a interpretar. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

LE MOS, Andréa Michiles; MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Com quantos paus se faz uma canoa? Estratégias de interpretação de Unidades Fraseológicas: português – língua de sinais. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto de 2012.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LICHTIG, Ida. Docente interlocutor de libras-língua portuguesa na rede estadual de ensino de São Paulo: análise de uma nova função. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro Contribuições da Linguística Cognitiva nos processos de tradução e interpretação de Libras/português: itens polissêmicos para conceitos abstratos de CRÍTICO. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira Martins; GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. posição-mestre: saberes e fazeres cotidianos do intérprete de língua de sinais educacional em contexto de ensino inclusivo. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC. 15-17 ago. 2012.

NASCIMENTO, Vinícius. Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo visuais na produção de sentidos.

In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

NICOLOSO, Silvana. Interpretação simultânea da língua portuguesa para a libras: gênero social em questão. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

RODRIGUES, Carlos Henrique Rodrigues. De uma modalidade à outra: desvendando o processo de interpretação. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. O intérprete de libras entre a significação e o tema das enunciações. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

SANTOS, Lara Ferreira dos Santos. O intérprete educacional: práticas discursivas em diferentes áreas de conhecimento. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. A Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

SILVA, Aline Miguel da; WEININGER, Dr. Markus J. Aspectos discursivos da interação intermediada por intérpretes de libras na sala de aula de mestrado em disciplinas de linguística da UFSC. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Florianópolis-SC: UFSC, 15-17 ago. 2012.

2

A busca por semelhança interpretativa no processo de interpretação simultânea para a língua de sinais

*Carlos Henrique Rodrigues*⁴

2.1 Introdução

Nós últimos dez anos, temos visto o crescimento e o fortalecimento dos Movimentos Surdos no Brasil e, conseqüentemente, a ampliação e a expansão da atuação dos intérpretes de Libras-Português, principalmente na educação (Rodrigues, 2011). As políticas linguísticas brasileiras, expressas principalmente pela Lei 10.436/02 e pelo Decreto 5.626/05, apresentam o tradutor e o intérprete de Libras-Português como importantes profissionais na promoção do acesso dos surdos à educação. Além disso, o Decreto trata da formação do profissional tradutor e intérprete de Libras-Português, apresentando aspectos de seu desenvolvimento e atuação junto aos surdos.

Essa visibilidade e importância dadas ao tradutor e ao intérprete de Libras-Português, na última década, têm contribuído significativamente com a ampliação das pesquisas acadêmicas, que de alguma maneira tratam do tradutor e do intérprete de Libras. Entretanto, poucas são as pesquisas que se dedicam ao estudo do processo interpretativo em si ou à investigação das competências,

⁴ Universidade Federal de Juiz de Fora.

habilidades, conhecimentos e estratégias necessários aos intérpretes que atuam entre uma língua oral e outra de sinais. Portanto, são necessárias novas pesquisas capazes de contribuir com o preenchimento dessa lacuna e com o desenvolvimento do campo disciplinar dos Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais no Brasil.

Considerando-se essa realidade, apresentamos, a seguir, um recorte de uma pesquisa empírico-experimental sobre a interpretação simultânea do Português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a qual investigou a interpretação realizada por intérpretes experientes nativos (CODAs – *Children of Deaf Adults*/Filhos de Surdos) e não nativos em Libras (não-CODAs) com o intuito de melhor conhecer o processo de interpretação simultânea entre línguas de diferentes modalidades.

Assim, com o suporte da Teoria da Relevância (Sperber; Wilson, 1995), aplicada à tradução (Gutt, 1991; Alves, 1995), investigamos a interpretação do Português para a Libras com vistas à compreensão do processo interpretativo e, por conseguinte, de aspectos que envolvem os processos inferenciais presentes na interpretação simultânea e refletimos sobre algumas características processuais relacionadas à interpretação entre línguas de diferentes modalidades, bem como sobre algumas implicações da diferença de modalidade à atividade interpretativa.

Em suma, neste texto, abordamos a incipiente constituição e consolidação do campo disciplinar dos Estudos da Tradução e da Interpretação de língua de sinais no Brasil e apresentamos alguns dados e reflexões decorrentes de uma pesquisa que visou à investigação do processo de interpretação simultânea do Português para a Libras. Utilizamos como ferramenta de coleta de dados, a gravação em vídeo da tarefa de interpretação, assim como os Protocolos Verbais Retrospectivos (conhecidos como TAPs – *Think-aloud Protocols*). Para a transcrição dos dados e anotações usamos o ELAN⁵ (*EUDICO Linguistic Annotator*) desenvolvido pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics*.

2.2 Os Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais

Historicamente, pode-se afirmar que no Brasil a atuação dos intérpretes de sinais destacou-se nos fins da década de 1980. Com o reconhecimento do

⁵ O *EUDICO Linguistic Annotator* pode ser baixado no site <<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>> em versões compatíveis com Windows e Mac. No site encontram-se todas as informações sobre o *software*, bem como manuais e um fórum de usuários.

status linguístico das línguas de sinais e a afirmação política dos surdos brasileiros, a demanda por intérpretes cresceu significativamente, principalmente no processo educacional. Devido a isso, muitos ouvintes bilíngues – fluentes em Libras – assumiram, sem uma formação específica, a função de intérpretes educacionais (Rodrigues; Silvério, 2011). Atualmente, os intérpretes têm ganhado espaço na mídia e em eventos públicos, além de terem a presença garantida no contexto da sala de aula com surdos, a qual é assegurada legalmente pelo Decreto 5.626/05. Vale dizer que a profissão de tradutor e de intérprete de Libras-Português somente foi regulamentada no Brasil pela Lei 12.319, em 1º de setembro de 2010.

A aproximação e, por sua vez, reconhecimento das pesquisas brasileiras, em tradução e em interpretação de línguas de sinais, dentro do campo dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação são bem mais tardios, se comparados ao desenvolvimento e reconhecimento das pesquisas norte-americanas e europeias no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação. No Brasil, é possível afirmar que a pesquisa em tradução e em interpretação de língua de sinais ganha maior visibilidade e reconhecimento nacional a partir do *I Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais*⁶, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em outubro de 2008, e do estabelecimento do bacharelado em Letras-Libras a distância, oferecido pela mesma Universidade, em parceria com várias outras instituições de ensino do país.

O Congresso reuniu estudantes, profissionais e pesquisadores, tanto surdos quanto ouvintes, de diversas partes do Brasil. O evento contou com palestrantes, nacionais e internacionais, envolvidos com a tradução e com a interpretação e, também, congregou a apresentação de pesquisas brasileiras na forma de pôsteres. Embora a proposta do evento fosse abordar a *formação de intérpretes de língua de sinais*, foram problematizadas temáticas diversas: questões relativas à proficiência dos intérpretes sob o olhar dos avaliadores; o processamento cognitivo de intérpretes durante a interpretação; a inserção dos Estudos da Tradução e Interpretação em língua de sinais no campo disciplinar dos Estudos da Tradução; a importância da Literatura como um dos aspectos vitais para o desenvolvimento do intérprete; a demanda específica da formação do intérprete educacional; a construção da interpretação em língua de sinais; a tradução e a interpretação do português escrito para a língua de sinais e a atuação de

⁶O evento foi promovido pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), pelo Programa de Pós-Graduação em Tradução (PGET), pelo Grupo de Estudos Linguísticos Surdos, do Centro de Comunicação e Expressão, juntamente, com o Grupo de Estudos Surdos (GES) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

intérpretes surdos. Além disso, abordou-se o processo de formação das associações de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil.

Nesse congresso, tornou-se evidente a busca dos pesquisadores brasileiros pela consolidação da área de pesquisas em tradução e em interpretação em Libras e sua consequente afirmação no campo dos Estudos da Tradução, dos Estudos da Interpretação e dos Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais. Com relação à afiliação dessas pesquisas brasileiras ao campo disciplinar dos Estudos da Tradução, Vasconcellos (2010, p. 121) afirma que

[...] a inserção estratégica do tradutor e do intérprete de línguas de sinais em um campo disciplinar já estabelecido, longe de diminuir a importância de sua questão identitária, pode contribuir para o fortalecimento do empoderamento (*empowerment*) desses profissionais que, mesmo filiados a um campo disciplinar já constituído, não perdem sua especificidade ou visibilidade.

A segunda edição do *Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais*, ocorrida em 2010, reafirma os objetivos do primeiro evento no que se refere à reunião de profissionais e pesquisadores da área, à afirmação das pesquisas em tradução e em interpretação da Libras no campo dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação e à difusão das investigações realizadas pelos pesquisadores da área de interpretação e de tradução de língua de sinais, assim como da necessidade de intercâmbio com diferentes campos de conhecimento (linguística, literatura, tradução e educação).

Nessa segunda edição do Congresso, percebemos uma significativa ampliação, tanto na variedade de temáticas propostas, como na diversidade das modalidades de compartilhamento de pesquisas: palestras, comunicações e pôsteres. Além das palestras com conceituados pesquisadores, nacionais e internacionais, e profissionais da área, o evento contou com trinta e nove trabalhos, vinte e nove comunicações orais e dez pôsteres, apresentados em oito eixos: (1) Formação de intérpretes de língua de sinais, (2) Formação de tradutores de língua de sinais, (3) Discurso e tradução/ interpretação de/ para a língua de sinais, (4) Metodologias para implementar a tradução de/ para a língua de sinais, (5) Avaliação da tradução/ interpretação de/ para língua de sinais, (6) Tradução de/ para a escrita de sinais, (7) Metodologias para implementar a interpretação de/ para a língua de sinais e (8) Formação de tradutores de língua de sinais

Esse segundo Congresso atestou a afirmação e o crescimento das pesquisas em tradução e interpretação de língua de sinais no Brasil e sinalizou o reconhecimento e a inserção das pesquisas brasileiras no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais no âmbito internacional. Verificou-se uma

significativa ampliação do evento e do número de pesquisadores e de profissionais envolvidos com o mesmo. Além disso, nesse mesmo ano, contamos com a publicação de um volume especial do *Cadernos de Tradução*⁷ sobre *Tradução e Interpretação de língua de sinais*. Este volume congrega diferentes pesquisas relacionadas ao incipiente campo disciplinar. Segundo a organizadora,

[...] as pesquisas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais são muito recentes, especialmente no Brasil. [...] Dentro do contexto atual das produções acadêmicas relacionadas a estes campos de investigação, os Cadernos de Tradução vem coroar a afiliação destes campos aos Estudos da Tradução. O volume passa a fazer parte desse movimento que representa um avanço para as pesquisas em tradução e interpretação de línguas de sinais, bem como, redefinem a formação dos profissionais desta área no país (Quadros, 2010, p. 9, 12).

Observamos, também, que o *III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, ocorrido em 2012, ampliou-se ainda mais, se comparado às suas duas primeiras edições (2008 e 2010). Além das palestras com reconhecidos pesquisadores e profissionais, nacionais e internacionais, o terceiro Congresso contou com a apresentação de oitenta e três trabalhos, trinta e uma comunicações e cinquenta e dois pôsteres, em dez eixos temáticos, a saber: (1) Tradução/ interpretação de língua de sinais: ética, (2) Tradução/interpretação de língua de sinais: norma surda, (3) Políticas de tradução/ interpretação de língua de sinais, (4) Tradução/interpretação de língua de sinais: identidades em questão, (5) Formação de tradutores/ intérpretes de língua de sinais, (6) Metodologias para implementar a tradução de/para a língua de sinais, (7) Metodologias para implementar a interpretação de/para a língua de sinais, (8) Discurso e tradução/ interpretação de/ para a língua de sinais, (9) Avaliação de tradução/ interpretação de/ para a língua de sinais e (10) Tradução de/ para a escrita de sinais.

O considerável crescimento do número de trabalhos apresentados, mais que o dobro de trabalhos do segundo Congresso, evidencia a ampliação das

⁷ Criada em 1996 por professores da Universidade Federal de Santa Catarina, a revista *Cadernos de Tradução* é uma publicação de periodicidade semestral da Pós-Graduação em Estudos da Tradução, e publica artigos, entrevistas e resenhas relativos à tradução (análise, teoria, história). Atualmente, *Cadernos de Tradução* representa um reconhecido fórum nacional e internacional da discussão de pesquisas na área Estudos da Tradução. Em 2009, a revista *Cadernos de Tradução* foi avaliada no Qualis com conceito A2 e desde 2010 tem financiamento do Programa Editorial / Edital MCT/ CNPq-MEC/ CAPES. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/index>>. Acesso em:15/9/2013.

pesquisas brasileiras em tradução e interpretação de Libras-Português e uma possível consolidação do campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais no contexto brasileiro, visto que muitos dos trabalhos compartilhados no evento resultam de pesquisas de mestrado e de doutorado, realizadas inclusive em Programas de Pós-graduação em Estudos da Tradução.

Considerando as pesquisas divulgadas nos últimos anos, é possível perceber, no contexto brasileiro, uma diversidade e pluralidade de temas, metodologias e perspectivas teóricas das pesquisas em tradução e em interpretação de línguas de sinais. Como mencionamos, essas pesquisas são bem mais tardias, se comparadas às pesquisas norte-americanas e europeias sobre tradução e interpretação de língua de sinais (Grbic, 2007; Pereira, 2010; Vasconcellos, 2010; Vasconcellos et al., 2012). Acredita-se que esse surgimento tardio possa ser explicado pelo próprio contexto sócio histórico de desenvolvimento das pesquisas sobre língua de sinais no Brasil, a partir de meados da década de 1970, assim como aos movimentos sociais e políticos em prol da Educação de Surdos e da presença de intérpretes de língua de sinais, tanto na educação quanto em espaços religiosos, públicos e de lazer, os quais somente se firmam a partir da década de 1980. Assim como o atual reconhecimento do profissional intérprete de sinais no Brasil e a recente criação de Associações de tradutores e de intérpretes de língua de sinais e da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guia-Intérpretes de língua de sinais (FEBRAPILS), em 2008.

No artigo *Produções Acadêmicas sobre Interpretação de língua de sinais: dissertações e teses como vestígios históricos*, publicado em 2010, Pereira apresenta um levantamento das pesquisas brasileiras, dissertações e teses, que têm como foco a tradução ou a interpretação em língua de sinais. Ela catalogou vinte e nove dissertações e sete teses – tanto concluídas quanto em andamento – demonstrando que nos últimos anos as pesquisas abordando a tradução e a interpretação em língua de sinais têm crescido consideravelmente e se deslocado cada vez mais da pós-graduação em Educação para a pós-graduação em Estudos Linguísticos na linha de Pesquisa dos Estudos da Tradução ou para a pós-graduação em Estudos da Tradução. Para Pereira (2010, p. 114),

[...] o percurso histórico das pesquisas acadêmicas, na forma de dissertações e teses, em interpretação de língua de sinais está, praticamente, começando e as recentes inserções em programas de pós-graduação sobre Estudos da Tradução são um indício significativo de seu fortalecimento neste campo disciplinar.

Dentre os estudos brasileiros produzidos na pós-graduação, podemos citar: Ramos (1995), Pires (1999), Ramos (2000), Leite (2004), Hortêncio (2005),

Rosa (2005), Rossi (2005), Santos (2006), Lima (2006), Filietaz (2006), Pedroso (2006), Marinho (2007), Vieira (2007), Masutti (2007), Pereira (2008b), Costa (2008), Martins (2008), Martins (2009), Machado (2009), Russo (2009), Tuxi (2009), Cordova (2009), Miranda (2010), Souza (2010), Santana (2010), Nicoloso (2010), Passos (2010), Almeida (2010), Belém (2010), Gurgel (2010), Segala (2010), Avelar (2010), Nascimento (2011), Araújo (2011), Barazzutti (2012), Castro (2012) e Machado (2012). Dessas trinta e sete pesquisas, trinta e duas são dissertações, situadas nos seguintes campos: Educação (14), Estudos da Tradução (06), Linguística Aplicada (4), Linguística (3), Educação Especial (1), Ciências da Linguagem (1), Literatura (1), Letras (1) e Letras, Culturas e Regionalidades (1); e cinco são teses, situadas nos seguintes campos: Educação (2), Semiologia (1), Literatura (1) e Educação Escolar (1).

Considerando o quadro apresentando acima, podemos concluir que nos últimos cinco anos têm ocorrido um significativo aumento das pesquisas acadêmicas que têm como temática a tradução e/ ou a interpretação em língua de sinais. Essas pesquisas têm contribuído com a consolidação e com o fortalecimento dos Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais no Brasil e alimentado, por meio de comunicações, pôsteres e palestras, diversos eventos brasileiros na área da Linguística, Linguística Aplicada e Estudos da Tradução e da Interpretação. Enfim, nos últimos anos,

[...] a Libras tornou-se uma língua nacional, o número de especialistas em Libras tem aumentado, as pesquisas em língua de sinais se ampliado e as relações intrínsecas com os ET (Estudos da Tradução) sido reconhecidas. Em síntese, um efeito dominó que resultou na expansão de nossa base de conhecimento, na abertura das relações entre campos disciplinares e num profissional mais bem preparado (Vasconcellos et al. 2012, *tradução nossa*).

Com tudo isso, vemos que, embora as pesquisas, supracitadas, tenham trazido importantes contribuições ao campo da tradução e da interpretação e, também, à atuação do intérprete de sinais, ainda há carência de pesquisas no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação que abordem o processo interpretativo em si: tanto do Português para a Libras, quanto da Libras para o Português. Considerando isso, comprova-se a necessidade e a importância de novos estudos capazes de esclarecer questões vinculadas ao processo interpretativo no par linguístico Português-Libras e de prover novos instrumentais metodológicos para a coleta, transcrição, padronização, informatização e análise de dados envolvendo a tradução e a interpretação em língua de sinais.

2.3 A preparação da pesquisa e sua realização

Para a definição da metodologia a ser empregada na pesquisa que deu origem a essa reflexão, realizamos, no primeiro semestre de 2009, um *estudo exploratório* e, no segundo semestre de 2011, uma *pesquisa-piloto*, ambos de caráter empírico-experimental. O *estudo exploratório* e a *pesquisa-piloto* pretenderam apontar parâmetros metodológicos para a construção de um desenho experimental adequado à coleta e à análise de dados processuais com um maior número de sujeitos, definindo-se o tipo de texto, as ferramentas de coleta e análise de dados e se considerando a modalidade gesto-visual da língua de sinais.

Assim, a disponibilização em áudio do texto a ser interpretado, os registros em vídeo – da tarefa e das demais etapas da coleta de dados – e a realização de protocolos verbais retrospectivos (TAPs) foram definidos a partir do estudo exploratório e da pesquisa-piloto.

2.3.1 Os sujeitos⁸

Para a pesquisa, selecionamos dez intérpretes de sinais experientes, certificados pelo ProLibras e com reconhecida atuação profissional em meio à Comunidade Surda e aos profissionais tradutores e intérpretes de língua de sinais: cinco CODAs (três mulheres e dois homens) e cinco não CODAs (duas mulheres e três homens). Os não CODAs possuem mais de quinze anos de contato e uso da Libras, sendo que um deles possui um irmão surdo sinalizador. Vale mencionar que dentre os não CODAs, quatro tiveram sua formação em Libras no âmbito religioso, fato comum, principalmente aos primeiros intérpretes de Libras-Português (Quadros, 2004; Rosa, 2008; Pereira, 2008a).

A diferença entre o grupo de CODAs e o de não CODAs refere-se ao momento de aquisição ou aprendizado da Libras. Os sujeitos do primeiro grupo, constituído por filhos de surdos sinalizadores, desenvolveram-se em contato com a Libras e o Português desde o nascimento. Dessa maneira, os sujeitos desse grupo adquiriram a Libras e o Português concomitantemente, num processo natural de aquisição, constituindo-se como bilíngues, nativos em Libras e em Português⁹. O segundo grupo, por sua vez, foi composto por sujeitos não filhos

⁸ Para nomear os sujeitos escolhemos a letra “C” para os CODAs e a letra “N” para os não-CODAs. E como forma de diferenciá-los, enumeramos os intérpretes de 1 a 10, sendo que os números ímpares referem-se aos CODAs e os números pares aos não CODAs.

⁹ Esclarecemos que o fato de ser CODA não garante o acesso à Libras e, por sua vez, sua aquisição. Certamente, vários são os fatores que influenciam o processo de aquisição da língua de sinais por parte dos filhos de surdos. Os CODAs, sujeitos desta pesquisa, são todos filhos de surdos sinalizadores e tiveram contato com a Libras desde o nascimento, convivendo com a Comunidade Surda e usando a língua de sinais desde a mais tenra idade.

de surdos sinalizadores, os quais adquiriram ou aprenderam a Libras como segunda língua fora do círculo familiar.

A grande maioria dos intérpretes (oito deles) possui trabalhos de tradução e de interpretação veiculados na mídia televisiva, alguns em nível nacional. Todos os intérpretes possuem formação superior¹⁰: sete na área de Ciências Humanas (Psicologia, Pedagogia, Geografia, Comunicação Assistiva); dois na área de Letras (Letras-Libras e Letras-Português) e um na área de Ciências Sociais Aplicadas (Comunicação Social). Somente dois CODAs declararam ter formação em Libras, os quais, também, possuem formação superior para a tradução e para a interpretação Libras-Português. Um deles cursou o Tecnólogo em Comunicação Assistiva: Libras e Braille, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PucMinas), e o outro o Bacharelado em Letras-Libras, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Dentre os não CODAs, quatro declararam ter formação superior para a tradução e para a interpretação Libras-Português. Dois se formaram no Tecnólogo em Comunicação Assistiva e dois no Bacharelado em Letras-Libras.

2.3.2 A tarefa

Como tarefa, solicitou-se aos sujeitos que interpretassem para a Libras uma exposição acadêmica em Português, com duração de 13'30”, a respeito da “Educação de Surdos”¹¹. Consideramos que a temática do texto fonte é comum aos intérpretes de sinais, visto que é um conteúdo corriqueiro nos eventos acadêmicos atuais da área de surdez. Vale esclarecer que, como qualquer outro discurso oral, o texto vai sendo planejado ao mesmo tempo em que é produzido.

Embora o texto seja bem articulado e estruturado, temática, textual e, contextualmente, ele possui, também, uma série de marcas da oralidade: hesitações, falsos começos, pausas imprevistas e irregulares, marcadores conversacionais, estruturas de enunciados muito recorrentes, enunciados fragmentados, descontinuidades, adendos inesperados, dentre outras. A velocidade média do texto é de cerca de 143,1 palavras por minuto (PPM) e 2,38 palavras por segundo (PPS). Essa velocidade de fala foi definida pelo cálculo do número de palavras do texto (1886 palavras) dividido pela sua duração total (13,5), incluindo as pausas entre um e dois segundos, ou maiores (46 pausas no total).

¹⁰ Alguns intérpretes possuem mais de um curso superior, entretanto consideramos aqui somente o que eles apontaram como a principal formação.

¹¹ O texto é uma exposição acadêmica feita pela professora, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Giselli Mara da Silva.

Com o intuito de melhor organizar o texto fonte, ele foi segmentado em 484 fragmentos. O conteúdo segmentado foi devidamente enumerado, sendo que os fragmentos pares correspondem aos espaços de silêncio e os ímpares ao texto propriamente dito. Como base nos temas que foram sendo evocados durante a fala da professora e para facilitar a análise, também, organizamos o texto fonte em oito blocos, a saber, (1) Apresentação; (2) Introdução; (3) Educação Bilíngue – parte A; (4) Educação Bilíngue – parte B; (5) Relação com a Escrita – parte A; (6) Relação com a Escrita – parte B; (7) Conclusão e (8) Fechamento.

Para a tarefa foram dadas as seguintes instruções: (1) o texto é uma exposição acadêmica sobre a Educação de Surdos; (2) a duração do texto é de 13'30" e (3) por ser uma interpretação simultânea, não será dado acesso anterior ao texto fonte e, portanto, não é possível parar e reiniciá-lo.

2.3.3 A coleta de dados

Para a coleta de dados estabeleceram-se três etapas distintas: Etapa A (Tarefa) – interpretação simultânea do texto (disponibilizado em áudio); Etapa B (Protocolo Verbal Livre) – contato com a interpretação e coleta dos Protocolos Retrospectivos de forma livre e Etapa C (Protocolo Verbal Dirigido) – foco em um trecho específico da interpretação e coleta dos Protocolos direcionada por perguntas, seguida de uma entrevista visando à identificação mais detalhada do perfil dos intérpretes.

Para a implementação do processo de coleta de dados, utilizaram-se (1) duas filmadoras¹² com tripés, devidamente posicionadas em cada etapa da coleta; (2) um *Notebook*, para o contato com a interpretação e coleta dos protocolos; (3) texto fonte impresso e dividido em partes, para auxiliar a localização de trechos da interpretação simultânea, permitindo destaques e registros; (4) caixas de som, para garantir uma boa altura e, portanto, inteligibilidade do áudio e (5) fones de ouvido, para que, durante a coleta dos protocolos livres, o áudio do texto interpretado não interferisse no áudio dos protocolos.

2.3.4 A transcrição dos dados

Com base na reflexão sobre algumas possibilidades de transcrição de línguas de sinais e nas considerações de pesquisadores da área (Brito, 1995;

¹² O uso de duas filmadoras visou garantir o registro dos dados. Assim, caso uma filmadora falhasse, ainda teríamos a outra gravando.

McCleary; Viotti, 2005; Quadros; Pizzio, 2007; 2009; Leite, 2008; McCleary; Viotti; Leite, 2010), optamos por empregar um sistema de transcrição que, minimamente, fosse capaz de nos oferecer uma visão ampla dos dados como um todo, permitindo que os mesmos pudessem ser abordados e explorados por diferentes vieses. Assim, para potencializar a transcrição, padronização e informatização dos dados, bem como a flexibilidade em sua exploração, decidimos utilizar o *software* ELAN (*EUDICO Linguistic Annotator*) desenvolvido pelo *Max Planck Institute for Psycholinguistics* e disponibilizado gratuitamente.¹³

Para efeito de segmentação primária do texto fonte, consideraram-se os espaços de silêncio superiores a 100 milésimos de segundo. É necessário esclarecer que o áudio do texto fonte foi inserido no ELAN e devidamente transcrito, inclusive utilizando o *Silence Recognizer MPI-PL*, disponível no reconhecedor de áudio do ELAN, o qual possibilitou que o fragmentássemos com base em seus espaços de silêncio, superiores a 100 milésimos de segundo.

Para a transcrição das interpretações em sinais, após diversas reflexões, concluímos que, com os devidos cuidados, um sistema de glosas, enriquecido com os recursos do ELAN, atende razoavelmente aos nossos propósitos de pesquisa. Assim, conscientes das implicações do uso de glosas na transcrição das línguas de sinais, empregamos um sistema padronizado de glosas, já que as línguas de sinais não possuem um sistema de escrita que possa ser usado na transcrição.

A transcrição dos textos-alvo no ELAN seguiu duas etapas específicas: a primeira consistiu na identificação livre e segmentação de cada elemento do texto-alvo de cada sinal; e a segunda, consistiu na identificação de cada um dos sinais no Novo Deit-Libras de Capovilla, Raphael e Maurício (2010), padronizando-se as glosas e realizando as anotações em cada uma das trilhas¹⁴. Após a conclusão do processo de transcrição no ELAN, exportamos os dados contidos na primeira trilha (Texto-alvo – Glosas) e acrescentamos a eles informações e anotações relacionando o texto-alvo ao texto fonte, o qual já havia sido devidamente transcrito e segmentado no ELAN.

¹³ O *EUDICO Linguistic Annotator* pode ser baixado no site <<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/>> em versões compatíveis com Windows e Mac. No site encontram-se todas as informações sobre o *software*, bem como manuais e um fórum de usuários.

¹⁴ Trabalhamos com onze trilhas específicas, cada uma registrando um aspecto importante à construção da interpretação em Libras, tais como as mãos usadas na sinalização, a sobreposição de sinais, o espaço de sinalização, as expressões corporais e faciais, a direção dos movimentos, a direção do olhar, dentre outros.

2.4 Fundamentos teóricos da análise

2.4.1 O arcabouço teórico da Teoria da Relevância

A Teoria da Relevância tem sido empregada na investigação e explicação dos fenômenos cognitivos envolvidos na linguagem e, também, no processo de tradução e de interpretação. A teoria baseia-se em alguns princípios que definem que nos processos inferenciais busca-se obter o maior efeito cognitivo a partir do menor esforço cognitivo possível e que nos processos comunicativos – ostensivo-inferenciais – busca-se, através do menor esforço processual possível, obter o maior efeito cognitivo (Carston, 2002).

O efeito cognitivo/contextual dá-se quando uma determinada informação, ao ser comunicada e processada em um contexto de suposições disponíveis, resulta numa reorganização dessas suposições: fortalecendo-as, contradizendo-as, combinando-as etc. (Sperber; Wilson, 1995; Carston, 2002; Rauen; Campos, 2008). Assim, para que uma informação nova possa ser relevante, ela deve de alguma maneira relacionar-se às suposições que o sujeito já possui através de processos inferenciais que demandam esforços de processamento e que resultarão em efeitos cognitivos/ contextuais, ao gerar novas suposições.

Alguns usos da teoria baseiam-se na análise da relação esforço-efeito e da atribuição de semelhança interpretativa. De maneira geral, o pressuposto da teoria baseia-se na concepção de um modelo *ostensivo-inferencial*, no qual se defende que quem deseja comunicar/ informar algo assume um *comportamento ostensivo*, tornando sua intenção manifesta ao seu interlocutor, o qual, por sua vez, assume um *comportamento inferencial* ao perceber a intenção comunicativa e, por sua vez, informativa de seu interlocutor, processando-a (Sperber; Wilson, 1995).

Portanto, entende-se que esse processo comunicativo, apoiado pela *manifestação mútua* e situado num *ambiente cognitivo*, é guiado pela busca do maior efeito cognitivo por meio do menor esforço processual possível. Nesse sentido, “enunciados geram expectativas de relevância não porque falantes obedeçam a um princípio de cooperação ou a alguma outra convenção comunicativa, mas porque a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana” (Sperber; Wilson, 2005, p. 223).

Sperber e Wilson (1986) postulam que a definição de relevância – propriedade dos insumos (estímulos externos, suposições internas) para os processos cognitivos – baseia-se em dois princípios gerais: o primeiro princípio, princípio cognitivo, que estabelece que a cognição humana tende a ser dirigida à maximização da relevância e o segundo princípio, princípio comunicativo (de-

finido como o Princípio de Relevância), que define que os enunciados criam expectativas de relevância, dito de outro modo, “todo ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima” (Sperber; Wilson, 1986, p. 158).

Numa reformulação do Princípio de Relevância, Sperber e Wilson, assim como Gutt (1998), falam de relevância adequada, visto que o estímulo ostensivo é relevante o suficiente para merecer o esforço de processamento do destinatário e é o mais relevante compatível com as habilidades e preferências do comunicador (Sperber; Wilson, 2005, p. 193). De acordo com a teoria, “de modo geral, quando quantidades semelhantes de esforço são requeridas, o fator efeito é decisivo na determinação de graus de relevância, e quando quantidades semelhantes de efeito são alcançadas, o fator esforço é decisivo” (Sperber; Wilson, 2005, p. 226).

Na proposta de Sperber e Wilson (1986) encontramos, também, referência às dimensões interpretativas do uso da linguagem. Para eles a mente humana poderia atribuir dois usos para as representações mentais: o descritivo e o interpretativo, visto que uma representação mental, como qualquer representação que tenha uma forma proposicional, pode ser utilizada descritiva ou interpretativamente. O uso descritivo relacionaria representações mentais a um estado de coisas visto como real no mundo, ou a um estado de coisas desejável. E o uso interpretativo, por sua vez, relacionaria duas representações mentais com propriedades lógicas em comum. Essa perspectiva de uso interpretativo da linguagem foi primeiramente empregada nos Estudos da Tradução por Gutt (1991).

Com base na concepção de que o texto traduzido/ interpretado deve ser interpretativamente semelhante ao original, Gutt aplicou a Teoria da Relevância à tradução e, numa perspectiva de uso interpretativo interlingual, cunhou o conceito de *semelhança interpretativa*. Segundo Gonçalves (2005, p. 141), Gutt teria sugerido que a Teoria da Relevância contribui significativamente com os avanços e cientificidade dos Estudos da Tradução, visto que possibilita a superação das “limitações de várias teorias que se fundamentavam sobre os conceitos de fidelidade, equivalência ou funcionalidade”. Para Gutt (1991), a abordagem pragmático-cognitiva da tradução pode contribuir com a melhor compreensão do fenômeno tradutório e com a explicitação de importantes aspectos do processo de tradução.

Nesse sentido, considerando o *uso interpretativo interlingual*, Gutt (1991) afirma que o texto traduzido deve ser interpretativamente semelhante ao original. O uso interpretativo interlingual está ligado à ideia de que existe uma relação de semelhança que pode ser estabelecida entre texto fonte e texto-alvo, a qual se orienta pelo *Princípio de Relevância*. A *semelhança interpretativa* define que

uma propriedade essencial das formas proposicionais é que elas têm propriedades lógicas: em virtude dessas propriedades lógicas, podem se contradizer, implicar-se mutuamente ou estabelecer outras relações lógicas entre si. Uma vez que todas as formas proposicionais têm propriedades lógicas, duas formas proposicionais podem ter algumas propriedades lógicas em comum. Conseqüentemente, podemos dizer que as representações mentais cujas formas proposicionais compartilhem algumas propriedades lógicas assemelham-se em virtude dessas propriedades lógicas compartilhadas por elas. Esta semelhança entre formas proposicionais é chamada de semelhança interpretativa (Gutt, 1991, p. 34 apud Alves, 2001b, p. 72).

A atribuição de semelhança interpretativa ocorre não somente durante o processo de tradução, mas nos processos comunicativos como um todo. Em relação à tradução/interpretação, é possível que se analise, com base no *Princípio de Relevância*, a atribuição de semelhança interpretativa entre duas formas proposicionais, uma na língua fonte e outra na língua-alvo, como uma maneira de se investigarem as tomadas de decisão e as escolhas do tradutor/intérprete durante a interpretação simultânea, visto que o intérprete se guiará em direção a tal semelhança.

2.4.2 A questão da diferença de modalidade

Não há dúvidas de que a diferença de modalidade causa efeitos na língua de sinais e, por sua vez, no processo de tradução e de interpretação de língua de sinais. Entretanto, são muitas as similaridades entre as línguas orais e as de sinais, as quais demonstram que as propriedades do sistema linguístico não estão reduzidas à modalidade da língua, mas a transcendem (Quadros, 2006).

A atribuição de semelhança interpretativa entre línguas de diferentes modalidades exige que o intérprete de sinais explore os dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais (expressões faciais gramaticais, classificadores, possibilidade de os sinais incorporarem informações etc.) e saiba lidar com a simultaneidade das línguas de sinais, bem como com o fato de as mesmas serem mais sintéticas que as línguas orais. Segundo Klima e Bellugi (1979, p. 194, *tradução nossa*),

[...] a ASL [língua de sinais americana] economiza realizando-se sem os morfemas gramaticais usados no Inglês; a ASL tem maneiras específicas de condensar informação linguística, muito diferentes das maneiras das línguas orais, como o Inglês. (1) o uso estruturado do espaço, (2) as

modulações sobrepostas do movimento dos sinais e (3) o uso simultâneo de expressão facial para propósitos gramaticais permitem que se condensem informações sem um significativo aumento do tempo de produção.

No que se refere à interpretação simultânea, entre línguas orais e entre uma língua oral e outra de sinais, Isham (1994) demonstrou, ao comparar intérpretes de línguas orais e de línguas de sinais, que os intérpretes de língua de sinais tendem a cometer menos erros de compreensão e tradução do que os intérpretes orais. Para ele, isso se deve à diferença da modalidade, visto que tal diferença possibilita que a memória auditiva dos intérpretes opere sem interferência. Considerando isso, é possível inferir que, nesse aspecto, os intérpretes de línguas orais precisam despende um esforço cognitivo maior. Padden (2000, p. 176, *tradução nossa*) considera que “a tradução numa mesma modalidade parece ser mais difícil; traduzir entre línguas de sinais e entre línguas orais requer mais filtragem, e é mais árduo”.

Padden também explica que as unidades gramaticais nas línguas de sinais incorporam mais informações (*are more “packed”*) que as das línguas orais e que as línguas de sinais se caracterizam pelas restrições estruturais impostas por sua modalidade. As línguas de modalidade oral-auditiva são bem mais lineares que as línguas de sinais de modalidade gesto-visual, nas quais a simultaneidade se destaca (Brito, 1995). Além disso, nas línguas orais as relações temporais e espaciais são bem mais lineares. Já nas línguas de sinais essas relações possuem características quadridimensionais, “pois utilizam o espaço e o tempo ‘encarnado’ no corpo do tradutor/ator e expressam, por meio do espaço e dos movimentos, relações temporais e espaciais quase como uma encenação, mas em forma de uma língua” (Quadros; Souza, 2008, p. 176).

Portanto, a interpretação e a tradução para a língua de sinais envolvem a manifestação do corpo do intérprete diante do público. Essa presença e visibilidade físicas devem-se à modalidade gesto-visual da língua de sinais, a qual faz com que, na interpretação, o texto não possa ser separado de sua *encenação* (Novak, 2005; Quadros; Souza, 2008). O oferecimento da tradução e da interpretação em língua de sinais coloca o tradutor e o intérprete de língua de sinais visíveis ao público, “pois sendo a língua de sinais visual-espacial, o ato interpretativo só acontece na presença física do intérprete” (Rosa, 2008, p. 14).

A diferença de modalidade entre as línguas envolvidas no processo de tradução e de interpretação cria, também, a possibilidade de sobrepor modalidades, visto que é possível que tradutores e intérpretes de língua de sinais usem, concomitantemente, sinais, produzidos pelas mãos, e palavras, visíveis na produção dos movimentos labiais (Quadros; Souza, 2008). Essa possibilidade di-

ferencia os intérpretes de línguas orais, que atuam numa única modalidade, dos intérpretes de línguas de sinais, que atuam entre duas modalidades distintas. É importante dizer que intérpretes de línguas de sinais que interpretam entre duas línguas de sinais, ou seja, numa única modalidade, sofrem restrições bem parecidas àquelas vivenciadas pelos intérpretes que atuam entre duas línguas orais.

Percebemos que a interpretação intermodal traz implicações à operacionalização da tradução e da interpretação, visto que os efeitos de modalidade impactam não somente o texto-alvo, mas a forma por meio da qual ele é oferecido ao público da tradução e da interpretação e, por sua vez, percebido por eles. Enfim, a busca de semelhança interpretativa no processo de interpretação simultânea intermodal, de uma língua oral para outra de sinais, possui características peculiares que a singularizam e a diferenciam da interpretação simultânea entre línguas da mesma modalidade.

2.5 A análise do processo de interpretação do Português para Libras

Por estarem trabalhando com um texto oral em fluxo constante, os intérpretes precisam lidar com uma velocidade de produção preestabelecida, devendo, portanto, ajustar seu processamento cognitivo e inferencial a essa velocidade. A informação acústica, nesse caso, fica disponível por um período de tempo bem curto. E, devido a esse fluxo ininterrupto de informações novas, o intérprete fica impossibilitado de reter toda a informação e de mantê-la à sua disposição por um período mais longo. Nesse sentido, os intérpretes precisam processar imediatamente as informações a que têm acesso, para serem capazes de continuar recebendo, sucessivamente, novas informações e de processá-las.

No processo de tradução, ocorre o contrário, visto que, durante a leitura do texto escrito, a informação é mais estática que na fala. Assim, o risco de sobrecarga da capacidade cognitiva é menor na tradução que na interpretação, já que há, na maioria das vezes, a possibilidade de o tradutor construir sua própria velocidade de processamento e, por sua vez, percorrer o texto de acordo com suas escolhas. Certamente, essa diferença entre o processo de tradução e o de interpretação afeta, de alguma maneira, o processamento do texto a ser *transladado* e, conseqüentemente, impacta a produção de inferências. Sob a pressão de tempo, o intérprete, muitas vezes, precisa concentrar-se no que julga ser mais importante, correndo o risco de se comprometer durante a interpretação.

A análise e reflexão, aqui apresentadas, estão organizadas da seguinte maneira: (1º) caixa de texto com o intervalo do texto fonte que será analisado; (2º)

tabela com apresentação de partes do intervalo em questão, acompanhadas pela sequência de sinais utilizados por cada um dos dez intérpretes; e (3º) tabela com descrição detalhada da sinalização dos intérpretes, para o intervalo em questão, e, também, com observações, comentários e/ ou análises.

As caixas de texto apresentam o texto fonte devidamente segmentado, enumerado e transcrito (número seguido de ponto no início da fala já devidamente fragmentada). Elas demarcam o início das reflexões e análises sobre o intervalo que encerram. Encontramos, também, uma tabela com os comentários dos intérpretes. Nessa tabela, reproduzimos excertos dos protocolos verbais.

Assim, a análise se inicia com a reapresentação do fragmento do texto fonte e continua com a sequência das glosas, devidamente numeradas, dos sinais usados por cada um dos intérpretes (glosas em letras maiúsculas e numeração entre parêntesis). Já as tabelas com descrição detalhada, resgatam aspectos da simultaneidade, da peculiaridade de sinais, da exploração do espaço e das expressões corporais e faciais. Elas buscam evidenciar aspectos da sinalização com o intuito de minimizar a limitação imposta pela transcrição congelada das glosas. Cada descrição, portanto, resgata as glosas acrescentando-lhes informações e traz breves observações, comentários e/ ou análises (glosas em letras maiúsculas e entre colchetes com numeração entre parêntese).

Durante a análise, é possível ver que a maneira de lidar com o texto fonte varia significativamente de intérprete para intérprete. Entretanto, acreditamos que o processo inferencial, o uso de estratégias e as tomadas de decisão são orientados pela busca de semelhança interpretativa entre enunciados do texto fonte e do texto-alvo, o que nos permite observar aspectos distintos e similares no processamento dos enunciados.

2.5.1 O exemplo observado em sala de aula

341. um exemplo que eu observei em sala de aula ... 343. né eles tinham uma frase simples: num num num quadro ... 345. né “eu tomei banho” 347. e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase né?

Quadro 2.1

Nesse intervalo (341-347), a oradora está iniciando o relato de um exemplo para comprovar as afirmações feitas anteriormente. Ela descreve um fato vivenciado por ela, demonstrando como ocorre o processo de leitura dos surdos por meio da língua de sinais. Esse exemplo será composto, basicamente, pelo seguinte: a introdução ao fato vivenciado (341-347) e o seu desenvolvimento

(349-377). As considerações sobre o fato, a conclusão, virão posteriormente. A seguir, analisamos a *introdução ao fato vivenciado*.

Ao fazer seu relato, a oradora está falando em português, uma língua oral, e descrevendo uma interação que ocorreu em língua de sinais e que envolve o português escrito. A frase no quadro, obviamente, estava registrada em português. Essa informação, codificada conceitual e procedimentalmente (“num quadro”), indica que o intérprete deve manter a frase em português e não traduzi-la para a Libras. Isso quer dizer que ele precisará oferecer o português visualmente, usando para isso empréstimos lexicais, os quais são realizados por meio do alfabeto manual “que é constituído de Configurações de Mão constitutivas dos sinais, as quais representam as letras do alfabeto da língua portuguesa” (Brito, 1995, p. 22).

C	EU	SEMPRE*	ASSISTIR*	EXEMPLO	FRASE1	EU	PERCEBER2	FRASE1	ESCREVER2	QUADRADO2	EU	#E-U	#T-O-M-E-I	#B-A-N-H-O			
	(975)	(976)	(977)	(978)	(979)	(980)	(981)	(982)	(983)	(984)	(985)	(986)	(987)	(988)			
1	APONTAR2	SURDO	PRECISAR*	VER1	APONTAR1	VER*	LINGUA-DE-SINAIS	PAUSA									
	(989)	(990)	(991)	(992)	(993)	(994)	(995)	(996)									
N	EU	VER1	SALA1	TER	SIMPLES1	FRASE1	AS-VEZES	TER	TELA	EU	BANHO2	ENTAO*	#E-U	#T-O-M-E-I	#B-U-E-I	#B-A-N-H-O	AS-VEZES
	(852)	(853)	(854)	(855)	(856)	(857)	(858)	(859)	(860)	(861)	(862)	(863)	(864)	(865)	(866)	(867)	(868)
2	PRECISAR	TELA	ESCREVER1	SINAL1	ENTAO*	MAS2	COMO	ENTAO*									
	(869)	(870)	(871)	(872)	(873)	(874)	(875)	(876)									
C	FRASE1	SIMPLES2	XQUADRADO2X	EU	BANHO3	FRASE1	#E-U	#T-O-M-E-I	#B-A-N-H-O	APONTAR1	PRECISAR*	VER*	LINGUA-DE-SINAIS	EU			
	(818)	(819)	(820)	(821)	(822)	(823)	(824)	(825)	(826)	(827)	(828)	(829)	(830)	(831)			
3	BANHO3	EU	BANHO3	LINGUA-DE-SINAIS	CERTO1												
	(832)	(833)	(834)	(835)	(836)												
N	ENTAO*	EU	ENRRAR1	SALA1	ASSISTIR*	EXEMPLO	FRASE1	SIMPLES	TER	APONTAR*	FRASE1	PORTUGUES	#E-U	#T-O-M-E-I	#B-A-N-H-O		
	(874)	(875)	(876)	(877)	(878)	(879)	(880)	(881)	(882)	(883)	(884)	(885)	(886)	(887)	(888)		
4	ENTAO*	EU	VER*	LINGUA-DE-SINAIS	ENTAO*	PAUSA											
	(889)	(890)	(891)	(892)	(893)	(894)											
C	EXEMPLO	ENTAO*	PAUSA	TER	EXEMPLO	FRASE1	ESCREVER2	APONTAR1	QUADRADO2	ESCREVER2	EU	BANHO2	EU				
	(805)	(806)	(807)	(808)	(809)	(810)	(811)	(812)	(813)	(814)	(815)	(816)	(817)				
5	BANHO2	CHUVEIRO	APONTAR1	FRASE1	QUE	#E-U	#T-O-M-E-I	#B-A-N-H-O	PORTUGUES								
	(818)	(819)	(820)	(821)	(822)	(823)	(824)	(825)	(826)								
N	VER*	SALA1	TER	FRASE2	SIMPLES1	QUADRO-DE-AVISOS	ESCREVER1	EU	BANHO2	ENTAO*	TER	VER*	ORGANIZAR1	SINAL*	PROPRIO		
	(698)	(699)	(700)	(701)	(702)	(703)	(704)	(705)	(706)	(707)	(708)	(709)	(710)	(711)	(712)		
6	TRANSFERIR*	PAUSA															
	(713)	(714)															
C	POR-QUE	EU	VER*	SALA1	ESTUDAR1	TER	EXEMPLO	FRASE1	SIMPLES1	TER	QUADRADO2	FRASE1	EXEMPLO	EU	BANHO*		
	(905)	(906)	(907)	(908)	(909)	(910)	(911)	(912)	(913)	(914)	(915)	(916)	(917)	(918)	(919)		
7	SURDO	PRECISAR*	FRASE*	EU	#E-U	#T-O-M-E-I	#B-A-N-H-O	FRASE1	EU	BANHO*	SURDO	VER1	FRASE1	EU	LINGUA-DE-SINAIS		
	(920)	(921)	(922)	(923)	(924)	(925)	(926)	(927)	(928)	(929)	(930)	(931)	(932)	(933)	(934)		
N	TER	UM1	FRASE1	SIMPLES1	APONTAR1	RESPONSABILIDADE	PESQUISAR	DELE	PESQUISAR	PAUSA	EU	BANHO2	TOMAR-BANHO	PAUSA			
	(870)	(871)	(872)	(873)	(874)	(875)	(876)	(877)	(878)	(879)	(880)	(881)	(882)	(883)			
8	PRECISAR	FRASE1	PAUSA														
	(884)	(885)	(886)														
C	ENTAO*	APONTAR1	VER1	SALA1	ESTUDAR1	XVER1X	TER	EXEMPLO	UM1	FRASE1	SIMPLES2	TER	QUADRADO2	FRASE*	EXEMPLO	ENTAO*	
	(868)	(869)	(870)	(871)	(872)	(873)	(874)	(875)	(876)	(877)	(878)	(879)	(880)	(881)	(882)	(883)	
9	#E-U	#T-O-M-E-I	#B-A-N-H-O	PEDIR2	ELES*	SURDO	VER*	LINGUA-DE-SINAIS	ENTAO*	PAUSA							
	(884)	(885)	(886)	(887)	(888)	(889)	(890)	(891)	(892)	(893)							
N1	MAS*	EXEMPLO	EU	PERCEBER2	TER	FRASE*	SIMPLES1	FRASE*	ENTAO*	QUADRADO2	XSIMPLES1X	FRASE1	EU	BANHO2	APONTAR*		
	(770)	(771)	(772)	(773)	(774)	(775)	(776)	(777)	(778)	(779)	(780)	(781)	(782)	(783)	(784)		
0	COMUNIDADE1	VER*	EU*	BANHO2	PORTUGUES	TRADUCAO1	LINGUA-DE-SINAIS	PAUSA									
	(785)	(786)	(787)	(788)	(789)	(790)	(791)	(792)									

Quadro 2.2

Esse intervalo inicia-se com a oradora apresentando um exemplo de como se dá o processo de leitura dos surdos por meio da língua de sinais. A informação de que há uma frase simples num quadro, indica que o intérprete precisará realizar o empréstimo das palavras do português que compõem a frase, fazendo-as em datilologia por meio do uso de “um conjunto de configurações de mão que representam o alfabeto português” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 88). A decodificação dessa informação, por parte dos intérpretes, é indispensável à interpretação, visto que a professora, em seguida, foca sua discussão em uma das palavras do português (“tomei”) e não em um dos sinais que poderia ser usado na tradução da frase. A não observação disso implicará em uma confusão de línguas e sentidos, já que o intérprete não poderá focar a palavra em português, algo totalmente inviável e incoerente. Vejamos como os intérpretes lidaram com a frase “eu tomei banho”.

Tabela 2.1 – Descrição da sinalização e Comentários (341-347)

	341 a 347
C1	<p>O intérprete olha para sua direita, espaço onde estava a sala de aula e os alunos surdos, e sinalizando [EU] (975) + [SEMPRE*] (976) + [ASSISTIR*] (977) + [EXEMPLO] (978) + [FRASE1] (979), sendo que esse último sinal é repetido para que o TF avance. Então prossegue [EU] (980) + [PERCEBER2] (981) + [FRASE1] (982) + [ESCREVER] (983) + [QUADRADO] (984), os dois últimos sinais são feitos a frente do corpo na altura da cabeça, localizando espacialmente o quadro com a frase. O intérprete então constrói a frase usando a datilologia, demonstrando que a mesma estava registrada em português: [EU] (985) + [#E-U] (986) + [#T-O-M-E-I] (987) + [#B-A-N-H-O] (988), acompanhando a frase com sua pronúncia em português. Antes de sinalizar a frase, parece que o intérprete a traduziria para a língua de sinais, o que podemos ver no uso do sinal [EU] (985) antes do início da datilologia. Logo após, o ILS inclina-se para a direita apontando (989) para a sua direita e sinalizando [SURDO] (990) + [PRECISAR*] (991) + [VER1] (992), sendo que o sinal de ver é direcionado ao local da frase, então aponta (993) esse local com a mão esquerda e sinaliza [VER*] (994), da esquerda para a direita no local da frase, e, ainda com o corpo inclinado, sinaliza [LINGUA-DE-SINAIS] (995) à direita de seu corpo, indicando sua leitura pelo surdo.</p> <p>O intérprete usa o sinal [SURDO] e não o sinal [NAO-OUVIR] que vinha empregando para se referir aos surdos. Ele não traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, e a faz em datilologia, indicando que a mesma está em português num quadro. Vemos uma repetição no sinal [FRASE1] (979) e um prolongamento no sinal [LINGUA-DE-SINAIS] (995), seguido de uma pausa (996), todos com a finalidade de aguardar o avanço do TF.</p>

(*Continua*)

341 a 347	
N2	<p>O intérprete sinaliza [EU] (852) + [VER1] (853), sendo que esse último sinal se direciona à esquerda do intérprete. Então, sinaliza à sua esquerda [SALA1] (854) retomando a localização anterior da sala de surdos que havia feito. Assim, continua [TER] (855) + [SIMPLES] (856) + [FRASE1] (857) + [AS-VEZES] (858) + [TER] (859) + [TELA] (860), sendo que o último sinal é feito à esquerda e acima dos demais. Logo, prossegue [EU] (861) + [BANHO2] (862) + [ENTAO*] (863) + [#E-U] (864) + [#T-O-M-E-I] (865) + [#B-U-E-I] (866) + [#B-A-N-H-O] (867), acompanhada pela pronúncia das palavras. Primeiro o intérprete traduz a frase para a Libras, mas imediatamente a faz em datilologia. Depois temos [AS-VEZES] (868) + [PRECISAR] (869) + [TELA] (870), mantendo com a mão esquerda o sinal [TELA] (870), prossegue com a mão direita [ESCREVER1] (871) + [SINAL1] (872) + [ENTAO*] (873) + [MAS2] (874) e finalizando com as duas mãos [COMO] (875) + [ENTAO*] (876).</p> <p>Vemos que o intérprete primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Vemos um pequeno deslize na datilologia da frase [#B-U-E-I] (866), o qual é imediatamente corrigido. Temos um prolongamento no sinal [MAS2] (874) para que o TF possa avançar, assim como o uso dos sinais [COMO] (875) + [ENTAO*] (876).</p>
C3	<p>O intérprete sinaliza no espaço neutro [FRASE1] (818) + [SIMPLES2] (819). Então, interrompe o sinal [QUADRADO2] (820) e faz [EU] (821) + [BANHO3] (822), traduzindo a frase para a Libras. Então sinaliza à sua esquerda na altura da cabeça [FRASE1] (823), seguido da datilologia [#E-U] (824) + [#T-O-M-E-I] (825) + [#B-A-N-H-O] (826), acompanhada da pronúncia das palavras. Logo após, aponta (827) o local onde localizou a frase e sinaliza com a mão direita [PRECISAR*] (828) + [VER*] (829), da esquerda para a direita no local da frase. E prossegue [LINGUA-DE-SINAIS] (830) + [EU] (831) + [BANHO3] (832) + [EU] (833) + [BANHO3] (834) + [LINGUA-DE-SINAIS] (835) + [CERTO1] (836), indicando que os surdos precisam ler em sinais adequadamente, fazendo em Libras o que seria correto. O intérprete repete a sequência de sinais [EU] (831 e 833) + [BANHO3] (832 e 834) para que o TF prossiga.</p> <p>Vemos que ele primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Temos a repetição de uma sequência de sinais (831=833, 832=834) para que o TF possa avançar.</p>
N4	<p>O intérprete sinaliza [ENTAO*] (874) + [EU] (875) e à sua direita [ENTRAR1] (876) + [SALA1] (877) + [ASSISTIR*] (878) + [EXEMPLO] (879) + [FRASE1] (880) + [SIMPLES] (881) + [TER] (882). Então, ele aponta (883) um espaço à direita e atrás de seu corpo, para indicar o quadro. E logo após sinaliza, a frente de seu corpo, [FRASE1] (884) + [PORTUGUES] (885) + [#E-U] (886) + [#T-O-M-E-I] (887) + [#B-A-N-H-O] (888), acompanhando a datilologia com a pronúncia das palavras. Então, incorpora o surdo e faz [ENTAO] (889) + [EU] (890) + [VER*] (891), sendo que esse sinal prolongado é feito à esquerda do corpo e da esquerda para a direita simulando a leitura da frase. Então faz [LINGUA-DE-SINAIS] (892) + [ENTAO*] (893), seguido de pausa (894) para que o TF avance.</p> <p>Ele não traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, e a faz em datilologia, indicando que a mesma está no quadro e em português. Temos um prolongamento em [VER*] (829) para demonstrar o surdo lendo a frase. Vemos também uma pausa para aguardar o próximo enunciado.</p>

(Continua)

341 a 347	
C5	<p>O intérprete sinaliza [EXEMPLO] (805), seguido de [ENTAO*] (806) e pausa (807) para que o TF avance. Então, sinaliza [TER] (808) + [EXEMPLO] (809) e na altura da cabeça [FRASE1] (810) + [ESCREVER2] (811). Logo depois aponta (812) um local à direita na altura da cabeça e sinaliza [QUADRADO2] (813) + [ESCREVER2] (814). Em sequência faz [EU] (815) + [BANHO2] (816) e repete a sequência [EU] (817) + [BANHO2] (818) + [CHUVEIRO] (819), marcando-a com a pronúncia “eu tomei banho”. Depois aponta (820) o local onde sinalizara [FRASE1] e sinaliza novamente [FRASE1] (821) no mesmo local e, em seguida, mantendo o sinal com a mão esquerda sinaliza com a direita [QUE] (822) e, em datilologia, no mesmo espaço, [#E-U] (823) + [#T-O-M-E-I] (824) + [#B-A-N-H-O] (825) + [PORTUGUES] (826), acompanhados da pronúncia das palavras.</p> <p>Vemos que ele primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Temos a repetição de uma sequência de sinais (815=817, 816=818) que parece evidenciar um momento de reflexão e tentativa de indicar a frase em português. Ao perceber que a frase deveria ser indicada em português, o intérprete a faz em datilologia. Como isso toma tempo, o intérprete omite “e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase <i>né?</i>”. Temos pausa no início do intervalo e o prolongamento de [FRASE1] (812) para que o TF avance.</p>
N6	<p>O intérprete sinaliza [VER*] (698) em direção a um espaço à direita, onde localiza [SALA1] (699). Então faz, à frente do corpo, [TER] (700) + [FRASE2] (701) + [SIMPLES1] (702) + [QUADRO-DE-AVISOS] (703) + [ESCREVER1] (704), prolongando os sinais [FRASE2] (701) e [SIMPLES1] (702) para que o TF avance. Logo depois, temos [EU] (705) + [BANHO2] (706) e, também, [ENTAO*] (707) + [TER] (708) + [VER*] (709), da esquerda para a direita em frente ao corpo, seguido de [ORGANIZAR1] (710) + [SINAL*] (711), com as duas mãos e à direita. Sinaliza [PROPRIO] (712) + [TRANSFERIR*] (713) saindo da direita para a esquerda, seguido de pausa (714).</p> <p>Vemos que ele traduz a frase “eu tomei banho” e não a recupera, posteriormente, em datilologia. Encontramos dois prolongamentos para que o TF avance e uma pausa com a mesma finalidade.</p>
C7	<p>O intérprete sinaliza [POR-QUE] (905) + [EU] (906) + [VER*] (907), esse sinal é feito a frente do corpo da esquerda para a direita, seguido de [SALA1] (908) + [ESTUDAR1] (909) + [TER] (910) + [EXEMPLO] (911). Logo após, sinaliza à frente do corpo na altura da cabeça [FRASE1] (912) + [SIMPLES1] (913). Então, sinaliza [TER] (914), vira-se para a direita e faz na altura da cabeça [QUADRADO2] (915) + [FRASE1] (916). E prossigue [EXEMPLO] (917) + [EU] (918) + [BANHO*] (919), traduzindo a frase para a língua de sinais e sinalizando [SURDO] (920) + [PRECISAR*] (921) + [FRASE*] (922) + [EU]. Nesse momento, recupera a frase em datilologia sinalizando-a no local em que colocara o quadro [#E-U] (924) + [#T-O-M-E-I] (925) + [#B-A-N-H-O] (926), acompanhada da pronúncia das palavras, e a vinculando a tradução que havia feito [FRASE1] (927) + [EU] (928) + [BANHO*] (929). Depois sinaliza [SURDO] (930) e, em direção ao local do quadro, [VER1] (931) e, por fim, [FRASE1] (932) + [EU] (933) + [LINGUA-DE-SINAIS] (934).</p> <p>Vemos que ele primeiro traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, para só depois indicá-la em datilologia. Temos um prolongamento em [BANHO*] (919) para que o TF avance.</p>

(Continua)

341 a 347	
N8	<p>O intérprete sinaliza [TER] (870) + [UM1] (871) + [FRASE1] (872) + [SIMPLES1] (873) e, então, aponta para o lado direito e faz [RESPONSABILIDADE] (875) + [PESQUISAR] (876) + [DELE] (877) + [PESQUISAR] (878), dizendo que o que a professora vai falar é de suas pesquisas. Faz uma pausa (879) e prossegue [EU] (880) + [BANHO2] (881) + [TOMAR-BANHO] (882), fazendo uma nova pausa (883) e completando [PRECISAR] (884) + [FRASE1] (885), seguido de pausa (886)</p> <p>Vemos que ele traduz a frase “eu tomei banho”, embora a recupere mais a frente. Encontramos três pausas para que o TF avance. Há uma explicação por parte do intérprete que não faz parte do TF “a professora fala das pesquisas dela”. Ele não traduz “e eles precisavam ler essa frase e construir em sinais fazendo uma sinalização dessa frase né?”, limitando-se a fazer “a frase é necessária” – [PRECISAR] (884) + [FRASE1] (885).</p>
C9	<p>O intérprete sinaliza [ENTAO*] (868) aponta (869) à sua direita e faz [VER1] (870), direcionando para a direita e à direita [SALA1] (871) + [ESTUDAR1] (872), interrompe o sinal [XVER1X] (873) e prossegue, sinalizando no espaço neutro, [TER] (874) + [EXEMPLO1] (875) + [UM1] (876) + [FRASE1] (877) + [SIMPLES2] (878) + [TER] (879) + [QUADRADO] (880) + [FRASE*] (881) + [EXEMPLO] (882) + [ENTAO*] (883). Logo após faz em datilologia [#E-U] (884) + [#T-O-M-I-E-I] (885) + [#B-A-N-H-O] (886), acompanhando a datilologia com a pronúncia das palavras e em seguida sinalizando [PEDIR2] (887) + [ELES*] (888) + [SURDO] (889) + [VER*] (890), na altura da cabeça da esquerda para direita, + [LINGUA-DE-SINAIS] (891), com o mesmo deslocamento espacial, + [ENTAO*] (892), seguido de pausa (893) para aguardar o próximo enunciado.</p> <p>Ele não traduz a frase “eu tomei banho” para a Libras, e a faz em datilologia, indicando que a mesma está no quadro. Temos um pequeno deslize na datilologia de [#T-O-M-I-E-I] e uma pausa para aguardar o próximo enunciado.</p>
N10	<p>O intérprete sinaliza no espaço neutro [MAS*] (770) + [EXEMPLO] (771) + [EU] (772) + [PERCEBER2] (773) + [TER] (774) e à sua esquerda [FRASE*] (775) + [SIMPLES1] (776) + [FRASE*] (777) + [ENTAO*] (778), repetindo o sinal [FRASE] (775=777) para que o TF avance. Então, vira-se para a esquerda e sinaliza na altura da cabeça [QUADRADO2] (779), interrompe [SIMPLES1] (780) e prossegue [FRASE1] (781) + [EU] (782) + [BANHO2] (783). Logo após, aponta à sua direita e faz [COMUNIDADE1] (785) + [VER*] (786), da esquerda para a direita no mesmo espaço em que a frase foi localizada, + [EU] (787) + [BANHO2] (788) + [PORTUGUES] (789) + [TRADUÇÃO1] (790), da esquerda para a direita a frente do corpo, + [LINGUA-DE-SINAIS] (791), seguida de uma pausa.</p> <p>Vemos que ele traduz a frase “eu tomei banho”. Temos uma repetição (775=778), um prolongamento [BANHO2] (783) para refletir sobre como traduzir e uma pausa para aguardar que o TF avance.</p>

Os intérpretes precisam, o tempo todo, administrar a recepção do texto fonte em relação à produção do texto-alvo e, para tanto, empregam estratégias específicas, as quais podem evidenciar importantes momentos de reflexão e tomada de decisão. Além disso, eles precisam controlar o uso da língua oral durante sua interpretação, sendo capazes de se alternar entre os sinais e os possíveis empréstimos da língua oral ou, até mesmo, de realizar o uso simultâneo de elementos da língua oral junto à língua de sinais (Metzger; Quadros, 2012). Portanto, os intérpretes precisam administrar possíveis momentos em que as

línguas, oral e de sinais, e as modalidades, oral-auditiva e gesto-visual, possam se misturar na interpretação, seja pela rápida alternância de códigos (*code-switch*) ou pela fusão de elementos linguísticos (*code-blend*).

O exemplo, citado pela oradora no intervalo em questão, relaciona-se ao contato dos surdos com o Português, nesse caso, por meio de uma “frase num quadro”, a qual eles precisavam “ler em sinais”. Observamos que alguns intérpretes identificaram imediatamente que essa frase precisaria ser feita em datilologia e não traduzida para a Libras. A datilologia, conhecida também como soletração manual, “não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas em português” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 88).

Esses intérpretes, que de imediato fizeram a frase em datilologia (C1, N4 e C9), não a traduziram para a Libras, posteriormente. No momento em que estão realizando a datilologia da frase, eles simultaneamente fazem o movimento labial correspondente à pronúncia de cada uma das palavras (*mouthing*). Eles destacaram em seus protocolos verbais que perceberam que a frase não poderia ser traduzida. Um deles, inclusive, destaca que fez a frase em datilologia porque essa frase estaria registrada num quadro. Em suas palavras “[...] como ainda não temos uma forma aceita e usada de registro escrito das línguas de sinais, eu logo inferi que a frase precisava ser feita em português, já que é bem improvável que ela estivesse escrita no quadro em língua de sinais” (C9).

Outros intérpretes, embora, também, tenham oferecido a frase em datilologia, primeiro apresentaram a sua tradução em Libras (N2, C3, C5 e C7). Assim como os intérpretes que não traduziram a frase, eles, no mesmo momento em que estão realizando a datilologia, fazem o movimento labial correspondente à pronúncia de cada uma das palavras (*mouthing*). Todos reconhecem que deveriam ter, pelo menos, feito a frase em datilologia para somente depois a traduzirem para a Libras. Eles inclusive destacam que existem elementos que evidenciam a necessidade de se fazer a frase em datilologia. Sobre isso, um dos intérpretes comentou em seu protocolo:

eu fiz essa frase em sinais antes, mas depois eu passei para frase em língua portuguesa, pois eu vi que ela ia analisar. Eu já desconfiava que ela quisesse analisar, claro, por isso que eu dei essa mudada rápida para a frase em português. E essa frase ainda tava no quadro, né? Lógico que ela tinha que ficar em português (N2).

Vemos ainda aqueles intérpretes que apenas realizaram a tradução da frase para a Libras (N6, N8 e N10). Somente um desses intérpretes (N8) recuperará, em seguida, a frase em datilologia. Em suas palavras,

eu fiz um processo inverso. Porque primeiro, eu acho que era a datilologia, depois ela vai trabalhar com o ‘tomar’ e depois ela vai explicar o ‘tomar banho’. Só que eu fiz o contrário, eu comecei pela expressão em sinais. Talvez por não ter percebido naquele primeiro momento que era para fazer a frase em datilologia. Só de ser uma frase e de ela trabalhar com a língua portuguesa, eu já deveria ter feito uma inferência, já deveria saber que a frase tinha de ser feita em datilologia. Mas eu tento recuperar isso (N8).

Os intérpretes N6 e N10 não recuperaram a frase em datilologia, mas reconhecem em seus protocolos que deveriam tê-lo feito. O intérprete N6 chega a afirmar que uma forma de recuperar a frase é fazer o “tomar” em datilologia: “embora eu tenha traduzido a frase, feito em sinais o ‘tomar banho’, quando ela fala do ‘tomar’, então, eu uso a datilologia para tentar recuperar a frase, né?” (N6). Entretanto, vemos que a interpretação fica confusa, pois não há uma referência ao que esse “tomar” de fato significa e nem ao que se relaciona. O intérprete N10, por sua vez, destaca em seu protocolo:

se eu tivesse feito em datilologia eu deixaria a frase neutra, pois eu fazendo em sinais já dei um sentido ao ‘tomei’ da frase. A frase neutra é importante para que o exemplo tenha um significado, tenha sentido naquilo que ela ta querendo dizer em relação aos sentidos de ‘tomar’ (N10).

Há algo interessante na tradução da frase por esses intérpretes. Enquanto realizam os sinais referentes a “eu tomei banho”. Eles marcam a sinalização com o movimento labial (*mouththing*) correspondente à pronúncia de palavras da frase (N6 – “eu ban-”; N8 – “eu tomei” e N10 – “eu tom-”). Esses exemplos de fusão dos sinais com as palavras, de produção de elementos dos dois códigos simultaneamente (*code-blend*), evidencia certa referência à frase em português. O movimento labial de N8 e N10 não se refere diretamente à palavra “banho”, mas, sim, ao “tomar” e é realizado ao mesmo tempo em que fazem o sinal para “banhar-se” (N8 – [BANHO2] (881) e N10 – [BANHO2] (788)). **Vale mencionar** que N8, após pronunciar “eu tomei” junto a [EU] + [BANHO2], realiza, sem movimento labial, um outro sinal correspondente ao “tomar banho” (TOMAR-BANHO) (882).

Portanto, o que percebemos é que os intérpretes, mesmo sem fazer a frase em datilologia, como ocorre com N6 e N10, empregam elementos que de certa maneira informam que a frase estava em Português. O intérprete N6 diz que era preciso atribuir sinais à frase e o intérprete N10, explorando o espaço, afirma que era necessário transpor a frase do português para a Libras. Entretanto, a

não compreensão imediata das informações codificadas conceitual e proceduralmente no texto fonte, com relação à maneira como o mesmo deveria ser processado, faz com que os intérpretes produzam uma interpretação que, por não manter a frase em datilografia, torna-se conceitualmente fraca para o que se pretende com o exemplo dado pela oradora. E, portanto, o efeito cognitivo produzido no contexto de recepção da interpretação será fraco.

Vejamos um pouco mais dos comentários dos intérpretes sobre a interpretação da frase que estava no quadro:

Tabela 2.2 – Comentários sobre a frase: “eu tomei banho”

	Comentários sobre a frase: “Eu tomei banho”
C1	Eu percebi que se eu fizesse a frase “eu tomei banho” em sinais, eu teria detonado com o que ela iria falar. Eu não ia proporcionar a equivalência necessária para a informação dela, porque eu sabia o contexto em que ela vinha discutindo e sabia que ela construiria alguma discussão. Principalmente quando eu escutei o “tomei banho” eu imaginei na hora os equívocos que os surdos tiveram na sala com a palavra “tomar” [...] Então eu fiz em datilografia o “eu tomar banho”. Mas eu acho que depois quando o surdo sinaliza o “beber” falando com a professora, eu já faço esse marca da língua de sinais. E talvez eu pudesse ter feito em datilografia também.
N2	Eu fiz essa frase em sinais antes, mas depois eu passei para frase em língua portuguesa, pois eu vi que ela ia analisar. Eu já desconfiava que ela quisesse analisar, claro, por isso que eu dei essa mudada rápida para a frase em português. E essa frase ainda tava no quadro, né? Lógico que ela tinha que ser feita, também, em português.
C3	Acredito que nessa frase: “eu tomei banho”. Eu já mostrei direto como era a frase em sinais, mostrei como era o sinal certo pra tomar banho. Então, eu acredito que o que ela queria, o que a Giselli estava falando é que os surdos entendiam que o tomar não seria esse “tomar banho”. Então, logo no início eu já matei a fala dela, só com a representatividade do tomar banho, né. Aí, rápido, eu fiz o correto, que seria: [E-U-T-O-M-E-I-B-A-N-H-O], mas antes eu já matei, né, tudo que ela queria ali na fala dela. Quando eu fiz em sinais eu não pensei que a frase tinha uma tamanha proporção, que teriam importância os questionamentos que viriam sobre o “tomar”, por isso eu não poderia mesmo ter traduzido, né, para não quebrar a explicação.
N4	Eu escrevo a frase em português, porque se eu traduzisse, eu incorreria no mesmo erro com que os meninos surdos [...] Eu sei que se eu fizesse uma tradução eu poderia cometer erros grosseiros, né? Porque ali tem uma palavra que ela ainda iria trabalhar. Ela estava citando uma situação de salas, e por eu já ter vivenciado situações similares, eu sei que devo ficar só na frase em português, pois, daí, eu não me comprometo e, também, não faço algo que ela ainda vai explicar.
C5	Depois que eu fiz essa frase em sinais, eu vi a necessidade de soletrar porque era uma frase em português. Então, num primeiro momento o “eu tomei banho”, eu fiz em língua de sinais, eu traduzi, mas como no contexto da aula de português essa frase estava escrita no quadro, eu precisei então soletrar. Geralmente é assim, uma coisa e depois a outra, depois que você sinaliza alguma coisa é que você vê a necessidade de complementar ou de construir outro sentido, né. Quando eu vi que ela tava falando da comparação da estrutura linguística eu precisei fazer em datilografia, porque senão não ia ficar claro a contraposição da língua de sinais com a língua portuguesa.

(Continua)

	Comentários sobre a frase: “Eu tomei banho”
N6	<p>Ela fala que a frase está no quadro, né, uma frase simples, “eu tomei banho”. E, assim que eu ouvi, eu já fiz a tradução de forma automática. Nesse momento, eu sinalizo o quadro como se ele estivesse à frente, eu faço a marcação da frase na frente, mas eu traduzo a frase. Eu deveria ter usado outro recurso pra apresentar essa frase na língua portuguesa, a datilologia: “eu tomei banho”, né? Eu já fui direto pra língua de sinais, realmente, naquele instante eu não pensei nessa possibilidade de referenciar a frase da língua portuguesa. Eu acho que o certo é fazer essa separação, do que era a frase em português e do que os alunos tinham sinalizado. [...] Embora eu tenha traduzido a frase, feito em sinais o “tomar banho”, quando ela fala do “tomar”, então, eu uso a datilologia para tentar recuperar a frase, né?</p>
C7	<p>“Eu tomei banho”. Quando a Giselli disse essa frase eu já sabia o que vinha depois. Óbvio. Pra mim fica muito claro, que o aluno tinha feito o sinal de “beber” e que a professora ia buscar uma estratégia de trabalhar esse “beber” com eles. Esse momento eu fiz uma interpretação muito tranquila, porque eu sabia o que vinha. Por que eu já sabia? Não é que eu sabia. Eu deduzi, pela lógica. Ouvi “eu tomei banho” e falei: “é o tomar que ele não entendeu”. Óbvio! E acredito que por ter atuado muito tempo em sala de aula, você acaba percebendo quais são as dificuldades que o aluno tem. Eu acho que isso facilitou a minha interpretação. Nesse momento aqui, quando ouvi a frase, eu até relaxei, a minha expressão é de agora eu vou bem [...] pensando na frase, eu até poderia ter usado primeiro a datilologia, mas eu fui direto, tanto que eu falei, nesse momento eu falei assim: eu podia ter escrito ela primeiro pra mostrar, podia ter usado a datilologia pra depois fazer o sinal. Tanto que eu fui e usei, porque eu pensei depois, os milésimos aí não foram suficientes, mas depois eu recuperei a frase em português.</p>
N8	<p>Eu adiantei o “tomar”, porque ela falou sobre “tomar banho”, daí eu fiz o sinal [TOMAR-BANHO] e eu não deveria ter feito isso com o “tomar”, eu adiantei em sinais. Eu acho que é aí que foi o erro, pois eu traduzo a frase. Se eu tivesse feito [E-U-T-O-M-E-I-B-A-N-H-O], na primeira vez, ficaria melhor, porque eu traduzi antes. Eu fiz um processo inverso. Porque primeiro, eu acho que era a datilologia, depois ela vai trabalhar com o “tomar” e depois ela vai explicar o tomar banho. Só que eu fiz o contrário, eu comecei pela expressão em sinais. Talvez por não ter percebido naquele primeiro momento que era para fazer a frase em datilologia. Só de ser uma frase num quadro e de ela trabalhar com a língua portuguesa, eu já deveria ter feito uma inferência, já deveria saber que a frase tinha de ser feita em datilologia. Mas eu tento recuperar isso.</p>
C9	<p>Eu fiz a frase “eu tomei banho” em datilologia porque foi dito que a professora escreveu na lousa, num quadro e como ainda não temos uma forma aceita e usada de registro escrito das línguas de sinais, eu logo inferi que a frase precisava ser feita em português, já que é bem improvável que ela estivesse escrita no quadro em língua de sinais. Eu não fiz a sinalização eu mantive a frase em datilologia.</p>
N10	<p>No “eu tomei banho” eu já ouvi e fiz em sinais, mas agora eu não faria mais assim. Eu agora escreveria [E-U-T-O-M-E-I-B-A-N-H-O], porque na verdade ela deu um exemplo em português e eu já dei o sentido fazendo em sinais. Ela falou a frase “eu tomei banho” para comparar o sentido do “tomei” como “beber” e como “tomar banho”. Se eu tivesse feito em datilologia eu deixaria a frase neutra, pois eu fazendo em sinais já dei um sentido ao “tomei” da frase. A frase neutra é importante para que o exemplo tenha um significado, tenha sentido naquilo que ela ta querendo dizer em relação aos sentidos de “tomar”.</p>

Os intérpretes, durante o protocolo, evidenciaram a consciência de que a frase precisaria ser feita em datilologia, ou seja, que a frase não deveria ser traduzida para a Libras. Alguns chegaram a comentar que reconhecem o fato

de a frase estar “num quadro” como um indicador de como deveriam lidar com ela em sua interpretação (N2, N8 e C9). Portanto, como já comentamos acima, nem todos os intérpretes perceberam imediatamente essa informação, codificada conceitual e procedimentalmente, pois traduziram a frase para a Libras ao invés de mantê-la em português realizando o empréstimo das palavras por meio da datilologia. A frase oferecida visualmente, em datilologia, por meio do empréstimo das palavras do português, é uma maneira de termos a representação da ortografia do português em outra modalidade, a gesto-visual.

Enfim, com a frase traduzida, não é possível ao público certificar-se imediatamente que a frase estava em português. Para tanto, o público precisa despende um esforço cognitivo considerável sob o risco de não chegar a um efeito contextual satisfatório. Nesse sentido, se a interpretação não oferece a frase em português (em datilologia), não temos na frase as marcas do texto em português, comprometendo a compreensão de parte da interpretação, inclusive do exemplo que sustentaria as argumentações da oradora. Portanto, é importante que os intérpretes desenvolvam a habilidade de processar conscientemente as informações linguísticas codificadas conceitual e procedimentalmente no texto fonte, inclusive veiculando-as em sua interpretação.

Nesse sentido, a habilidade de identificar as informações, codificadas conceitual e procedimentalmente no texto fonte, que indiquem a necessidade de uso, ou não, da alternância de línguas (*code-switch*) ou de elementos das duas línguas simultaneamente (*code-blend*), com vistas ao máximo de efeito contextual para o mínimo de esforço cognitivo, como posto pela Teoria da Relevância, é indispensável para que o foco pretendido pela oradora não seja desviado durante a recepção da interpretação. A não manutenção da frase em português (datilologia) pode acarretar em efeitos cognitivos não pretendidos pela oradora e ativar determinados conceitos e esquemas de conhecimento que não corroboram ao pretendido pela oradora com o seu exemplo. Entretanto, um intérprete explica que traduziu a frase e somente depois a fez em datilologia por acreditar que isso produziria, de certa maneira, efeitos cognitivos. Vejamos.

Então, nesse momento, após fazer a frase em Libras eu achei importante colocá-la em língua portuguesa, em datilologia. Eu fiz em Libras também porque eu acho que o que ela estava explicando para que os surdos pudessem melhor compreender seria importante entender que não existe essa relação palavra-sinal. Então, foi por isso que eu primeiro fui a Libras e depois eu retomei a língua portuguesa. E, então, tentei continuar em língua portuguesa porque ele já tinha aquele elemento em Libras para entender o ‘tomar’ e o ‘beber’. E ele iria explicar a palavra. Foi por isso (N2).

Vemos que durante o processo inferencial há uma preocupação pela maneira como a informação será compreendida pelo público. Portanto, a semelhança interpretativa é construída, também pela busca, ou potencialização de efeitos cognitivos. O intérprete evidencia sua preocupação em oferecer elementos em sua sinalização que possibilitem aos surdos à compreensão do que está sendo dito. Fica claro que o intérprete acredita que, fazendo desta maneira, exigirá do público surdo menos esforço e, por sua vez, um efeito cognitivo satisfatório.

2.6 Considerações finais

Vimos que, no Brasil, o campo disciplinar dos Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais têm se consolidado nos últimos anos. O recorte, aqui apresentado, está afiliado a tal campo disciplinar e visa contribuir significativamente com esses estudos.

A reflexão apresentada permitiu que se considerasse o processo de interpretação simultânea entre línguas de modalidades distintas, oral-auditiva e gesto-visual, como um processo singular que se diferencia substancialmente da interpretação entre línguas de mesma modalidade, no que se refere ao efeito da diferença de modalidade sobre a interpretação. Portanto, além de ser um processo interlinguístico, a interpretação do Português para a Libras é, também, um processo intermodal, fato que traz significativas implicações à atuação dos tradutores e dos intérpretes de Libras-Português. O denominado efeito de modalidade relaciona-se, por exemplo, às diferentes propriedades dos articuladores das línguas orais e das línguas de sinais, à diferença na taxa de produção dessas línguas e ao uso dos dispositivos linguísticos específicos da língua de sinais na atribuição e maximização da semelhança interpretativa.

Durante a análise qualitativa apresentada acima, vimos que o fato de os intérpretes participantes da pesquisa serem experientes e, portanto, possuírem uma apurada competência interpretativa intermodal fez com que o fato de ser ou não CODA tivesse menos ou nenhuma relevância na distinção entre os dois grupos. Nesse sentido, é possível afirmar que tanto CODAs quanto não CODAs precisam adquirir e desenvolver competência tradutória e/ ou competência interpretativa no par linguístico Português-Libras, eliminando quaisquer diferenças iniciais relacionadas ao fato de serem ou não nativos nas línguas envolvidas na interpretação e, portanto, lidando habilmente com os efeitos de modalidade sobre o processo de interpretação.

Referências

ALMEIDA, E. B. *O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

ALVES, F. *Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke? – eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen brasilianischen und portugiesischen Übersetzern*. Hamburgo: Dr. Kovac, 1995.

ARAÚJO, J. R. *O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

AVELAR, T. F. *A questão da padronização linguística de sinais nos atores-tradutores surdos do curso de Letras-Libras da UFSC: estudo descritivo e lexicográfico do sinal “cultura”*. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BARAZZUTTI, V. *A desconstrução da oposição entre surdos e ouvintes a partir da (des) territorialização do intérprete de língua de sinais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BELÉM, L. J. M. *A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.626, publicado no D.O.U. em 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei n. 10.436, publicado no D.O.U. em 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. Lei n. 12.319, publicado no D.O.U. em 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C.; *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira*. São Paulo: Edusp, 2010.

CARSTON, R. *Thoughts and Utterances: The Pragmatics of Explicit Communication*. Blackwell, Oxford, 2002.

CASTRO, N. P. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CORDOVA, B. C. *Concepções de Intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em contextos educacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

COSTA, K. P. R. *O texto do intérprete de libras no contexto do bilinguismo e o pretexto da inclusão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2008.

FILIETAZ, M. R. P. *Políticas públicas de educação inclusiva: das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2006.

GONÇALVES, J. L. V. R. *Desenvolvimentos da Pragmática e a Teoria da Relevância aplicada à tradução*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão – SC, v. 5, n. esp., p. 129-150, 2005.

GRBIC, N. *Where do we come from? What are we? Where are we going? A bibliometrical analysis of writings and research on sign language interpreting*. In: *The Sign Language Translator & Interpreter*, v. 1, n. 1. p. 15-51, 2007.

GURGEL, T. M. A. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

GUTT, E. A. *Translation and Relevance: cognition and context*. London: Blackwell, 1991.

GUTT, E. *Relevance and effort: a paper for discussion*. In: Workbook of the II Relevance Theory Workshop. Luton: Luton University, 1998. p. 96-101.

HORTÊNCIO, G. F. H. Um Estudo Descritivo sobre o Papel dos Intérpretes de LIBRAS no âmbito organizacional das Testemunhas de Jeová. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2005.

ISHAM, W. *Memory for form after simultaneous interpretation: Evidence both for and against deverbilization*. In: LAMBERT, S.; MOSER-MERCER B. (Ed.), Bridging the gap: Empirical research in simultaneous interpretation. Philadelphia: John Benjamins, 1994. p. 191-211.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LEITE, E. M. C. *Os papéis dos intérpretes de LIBRAS na sala de aula inclusiva*. 2004. 182f. Dissertação (Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. 280f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, E. *Discurso e Identidade: um olhar crítico sobre a atuação do(a) Intérprete de Libras na Educação Superior*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

MACHADO, F. M. A. *Interpretação e Tradução de Libras/Português dos conceitos abstratos crítico e autonomia*. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras, Culturas e Regionalidades). Universidade de Caxias do Sul, 2012.

MARINHO, M. L. *O Ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, 2007.

MARTINS, D. A. *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009.

MARTINS, V. R. O. Educação de Surdos no Paradoxo da Inclusão com Intérprete de Língua de Sinais: Relações de poder e (re)criações do sujeito. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2008.

MASUTTI, M. L. *Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas. A questão da transcrição dos dados. Revista Alfa, n. 54, v. 1, 2010.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: Congresso Internacional da ABRALIN, 4, 2005, Brasília. Simpósio Língua de Sinais e Bilinguismo, p. 1-28.

METZGER, M.; QUADROS, R. M. Cognitive Control in Intermodal Bilingual Interpreters. In: QUADROS, R. M.; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. *Signed Language Interpreting in Brazil*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 2012. p. 43-56.

MIRANDA, D. G. As mediações linguísticas do Intérprete de Língua de Sinais na sala de aula Inclusiva. 2010. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NASCIMENTO, M. V. B. Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos, Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

NICOLOSO, S. Uma investigação sobre marcas de gênero na interpretação de Língua de Sinais Brasileira. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NOVAK, P. A política do corpo. *Texto apresentado no V Encontro de Performance do Instituto Hemisférico*. Belo Horizonte, 2005 (mimeo).

PADDEN, C. A. Simultaneous Interpreting Across Modalities. *Interpreting*. n. 5, v. 2, 2000, p. 169-185.

PASSOS, G. C. R. *Os intérpretes de língua de sinais: atitudes frente à língua de sinais e às pessoas surdas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

PEDROSO, C. C. A. O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

PEREIRA, M. C. P. *Interpretação Interlingue: as especificidades da interpretação de língua de sinais*. Cadernos de Tradução. n. 21, v. 1. Florianópolis: UFSC, PGET, 2008a. p. 135-156.

PEREIRA, M. C. P. *Testes de Proficiência Lingüística em Língua de Sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008b.

PEREIRA, M. C. P. *Produções Acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos*. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

PIRES, C. L. *Questões de fidelidade na interpretação em Língua de Sinais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, R. M. Efeitos de Modalidade de Língua: as Línguas de Sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 168-178, jun. 2006.

QUADROS, R. M. Apresentação. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC/PGET, 2010, p. 9-12.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUADROS, R. M., PIZZIO, A. L. Aquisição da língua de sinais brasileira: constituição e transcrição dos corpora. In: SALLES, H. (Org.). *Bilinguismo e surdez*. Questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

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

QUADROS, R. M.; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras-Libras. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara-Azul, 2008, p. 168-207.

RAMOS, C. R. *Língua de Sinais e Literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural*. Dissertação (Mestrado em Semiologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

RAMOS, C. R. Uma Leitura da Tradução de Alice no País das Maravilhas para a Língua Brasileira de Sinais. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

RAUEN, F.; CAMPOS, J. Tópicos em Teoria da Relevância. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

RODRIGUES, C. H. Da margem ao centro: preparando um novo campo de debate e reflexão. *Revista da Feneis*, p. 30-34, dez./ fev. 2011.

RODRIGUES, C. H.; SILVÉRIO, C. C. P. Interpretando na educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? *Espaço*, v. 35, p. 42-50, 2011.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete* – Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

ROSA, A. S. *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

ROSSI, C. R. *O impacto da atuação do interprete de LIBRAS no contexto de uma escola pública para ouvintes*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2005.

RUSSO, A. *Intérprete de Língua de Sinais: uma posição discursiva em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

SANTANA, J. B. M. *O intérprete de língua de sinais como crítico literário de literatura traduzida em LIBRAS e de narrativas surdas*. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SANTOS, S. A. *Intérpretes de língua de sinais: um estudo sobre as identidades*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SEGALA, R. R. *Tradução Intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais*. 2010. 72f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance, communication and Cognition*. London: Blackwell, 1986.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance, communication and Cognition*. 2. ed. London: Blackwell, 1995.

SPERBER, D.; WILSON, D. Teoria da Relevância. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005.

TUXI, P. *A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. In: *Cadernos de Tradução*, Florianópolis: UFSC/PGET, 2010.

VASCONCELLOS, M. L. et al. Mapping Libras Interpretation Research in the Context of Translation Studies. In: QUADROS, R. M.; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. *Signed Language Interpreting in Brazil*. Washington D. C.: Gallaudet University Press, 2012. p. 3-20.

VIEIRA, M. E. M. *A Auto-representação e Atuação dos Professores-intérpretes de língua de sinais: afinal... professor ou intérprete?*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

3

Análise e aplicação de aspectos sociolinguísticos e prosódicos na interpretação libras-PB

*Markus J. Weininger*¹⁵

3.1 Introdução

A importância de aspectos sociolinguísticos para uma tradução ou interpretação bem-sucedida é unanimidade e mencionada em quase todas as publicações da área. Esse trabalho primeiramente contextualiza alguns fatores relevantes para essa discussão e diferencia o uso genérico do significado específico de “sociolinguístico”. A seguir, exemplifica quais elementos exatamente a análise desses aspectos sociolinguísticos pode e deve incluir e sugere que a dimensão prosódica oferece ferramentas especialmente adequadas para transformar partes dessa análise sociolinguística em estratégias concretas de interpretação no par de línguas libras-PB.

¹⁵ UFSC/PGET – <markus@cce.ufsc.br>.

3.2 Linguagem, sociedade, identidade linguística – a dimensão sociolinguística e sua função

Antes de entrar na análise dos aspectos sociolinguísticos relevantes para a interpretação, é necessário esclarecer o uso e a significação de alguns conceitos básicos. Indubitavelmente, o ser humano se torna humano através da linguagem e da consciência que permitem a autorreflexão, sendo que a primeira é ao mesmo tempo a condição e a consequência da segunda. Na relação entre ser humano e linguagem desdobram-se inevitavelmente as dimensões individual e coletiva, cada uma nos dois planos. A linguagem e as línguas naturais sempre são um produto social e coletivo, são resultantes da interação de gerações de membros de uma comunidade de falantes. A fala organizada e estruturada – convencionalizada – só pode surgir no plano coletivo. Essa ferramenta coletiva da língua (formada pela interação contínua dos indivíduos), por sua vez, forma os indivíduos e a sua percepção de mundo. Isso acontece de forma clara durante a aquisição da linguagem, ou seja, durante a socialização linguística, que necessariamente ocorre de forma concomitante nos dois planos: adquirir estruturas e regras de interação social e linguística através da práxis. Não há socialização sem aquisição precoce e satisfatória da linguagem (o problema do Kaspar Hauser) e, vice-versa, não há aquisição do sistema linguístico sem participar ao menos parcialmente da sociedade e cultura que é transmitida de forma inseparável através dessa língua. Porém, essa influência da língua persiste mesmo depois da aquisição do sistema linguístico, durante toda a vida posterior do indivíduo, pois a linguagem é o filtro perceptual através do qual conseguimos enxergar o mundo¹⁶. Nas palavras de Ludwig Wittgenstein, “os limites da minha língua significam os limites do meu mundo”¹⁷.

Assim, com base em Wilhelm v. Humboldt e sua famosa frase: “A língua é o órgão formador do pensamento”¹⁸, é possível entender que as funções da linguagem são muito mais fundamentais do que a apenas a comunicação. A primeira função da linguagem é a percepção. Pois, sem os rótulos conceituais linguisticamente estabelecidos e organizados, a nossa percepção discriminatória é cega. Para nós, algo é “x” por não ser “y” ou “z”. Apenas com a ajuda de “traços ideológicos” que formam “corredores isotópicos” que resultam nos “óculos

¹⁶ Blikstein (1997) demonstra que na verdade a língua gera uma projeção de mundo através da práxis social que para nós substitui o acesso à “realidade” objetiva.

¹⁷ Tractatus logico-philosophicus, 5.6, tradução minha.

¹⁸ Humboldt (2006a, p. 125).

sociais”¹⁹ da linguagem conseguimos enxergar o mundo de forma estruturada ao ponto de criar um sentido ao menos relativamente estável, embora nunca absoluto ou “objetivo”, na melhor das hipóteses intersubjetivamente verificável.

Então, seguindo o pensamento de Humboldt, a segunda função da linguagem depois da percepção é a cognição, ou seja, o processamento dessas percepções, conectando as mesmas entre si de acordo com determinadas operações mentais cujas regras são linguisticamente estabelecidas, com o propósito de nos relacionarmos com o ambiente externo e nos encaixarmos melhor na estrutura do mundo em nossa volta. Apenas na medida em que a criança amplia seu domínio da linguagem, abrem-se em etapas sucessivas as suas possibilidades de interação com o mundo e o seu raio de alcance cognitivo e físico. Somente a terceira função da linguagem é a comunicação, ou seja, a troca com outros indivíduos sobre o resultado do processamento cognitivo das percepções. Nesse sentido, se compararmos o nosso cérebro com a CPU de um computador, a língua seria o sistema operacional sem o qual os recursos físicos periféricos desse computador são inutilizáveis, não podem ser acessados, não emitem e não retornam nada. Esse fato explica, entre outras coisas, porque em línguas adquiridas após o período sensível de aquisição da L1 em geral não se alcança a mesma proficiência da L1: elas servem apenas o propósito da comunicação, mas não mais da percepção e cognição porque o indivíduo já possui com sua L1 o “sistema operacional” necessário, sua visão de mundo já está formada e apenas admite algumas ampliações e complementações através do novo sistema de codificação de mundo que é a nova língua (L2 ou LE). Também fica claro desta forma porque a língua de sinais sempre deve ser considerada a L1 dos surdos (muitos autores da área preferem usar “língua natural” para evitar qualquer polêmica), mesmo que ela seja adquirida tardiamente e de forma incompleta. Ela é a única que consegue exercer plenamente todas as três funções linguísticas para os Surdos: percepção, cognição e comunicação. Mais uma decorrência da aplicação dessas análises de Humboldt e Wittgenstein é a existência necessária de uma “cognição visual” Surda, formada não apenas por causa do estímulo e desenvolvimento cerebral maior das áreas de processamento visual, mas ainda mais pelo fato da língua que forma o pensamento dos Surdos ser viso-espacial.

Instantaneamente fica claro também que, no caso da maioria dos surdos que nascem em famílias ouvintes, esse processo do indivíduo adquirir uma língua do coletivo para poder se orientar no mundo se torna ainda mais complexo e complicado do que em geral. Nunca o processo relacional recíproco entre um ser humano e a sociedade através de uma língua compartilhada é fácil. J. Piaget

¹⁹ Sobre o desenvolvimento dos três conceitos, veja Blikstein (1997, p. 61-64).

(1977) foca no plano individual e usa o modelo de quatro fases de construção do conhecimento: 1) perturbação onde uma nova experiência entra em choque com a interpretação de mundo anterior; 2) assimilação, quando a mente e a experiência interagem mutuamente para preparar o rearranjo da organização mental da percepção de mundo; 3) adaptação e 4) equilíbrio que de novo estabelecem uma interpretação de mundo consistente e temporariamente estável. L. Vigotski (2001) salienta o plano coletivo e social. A construção do conhecimento pela linguagem exige a inserção numa interação social relevante e significativa. Nesse processo, a percepção de mundo individual em geral não coincide 100% com a visão e os valores do coletivo. A. Leontiev (1971) chega a definir a comunicação em si como a luta do sentido individual pela conquista de significação social. Ou seja, estamos sempre tentando negociar num jogo linguístico infinito com os outros o significado e a aceitação dos nossos conteúdos e tentando convencer os demais da nossa visão de mundo.

Inevitavelmente, nesse processo ocorrem modificações constantes no indivíduo, nos interlocutores sociais e na própria língua. U. Eco (1977) fala da permanente crise constitutiva do ser humano e do sistema linguístico. Todo indivíduo e toda sociedade, em sua identidade cultural, em última análise são linguisticamente constituídos. Fica óbvio de novo que o surdo isolado numa família e sociedade de ouvintes que se negam a reconhecer a língua natural dele como língua e tentam impor a língua oral majoritária, não plenamente acessível ao indivíduo surdo, não será muito bem-sucedido nesse processo e estará sujeito a experiências traumáticas com potencial de grande sofrimento pessoal.

Também essa visão moderna da constante renegociação de significação e sentido foi antecipada por Humboldt que postulou já no início do século XIX que a língua não deve ser considerada uma obra pronta – *ἔργον* (*érgon*), e sim um processo em constante desenvolvimento – *ενέργεια* (*enérgeia*). Com isso estamos nos aproximando ao primeiro tema central do presente artigo: à análise sociolinguística propriamente dita mediante registros da variação linguística. Como já foi inicialmente constatado, a relevância de fatores sociolinguísticos para a interpretação é amplamente reconhecida na área por publicações brasileiras. Porém, na maioria dos casos trata-se de declarações genéricas, ainda por cima com um uso muito amplo ou um tanto vago do termo “sociolinguístico”, no sentido de fatores sociais e linguísticos que influenciam a interação a ser interpretada ou no sentido do indivíduo ser determinado pelo seu contexto social na sua interação linguística e vice-versa.

Apenas para fins ilustrativos sejam citados alguns exemplos: V. Barbosa Lima Jr. postula de maneira geral “O conhecimento gramatical e sociolinguístico são fundamentais para que haja fidelidade na mediação da comunicação e

clareza na sinalização.”²⁰ E. Bremm e C. Bisol declaram “A língua de sinais possibilita práticas sociais que tornam seus membros participantes de um grupo sociolinguístico e permitem a interação e o compartilhamento de significados”²¹. Semelhante no manual de política de educação dos Surdos da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE): “As questões da construção da identidade e cidadania do surdo envolvem o reconhecimento de seu modo de vida, de sua visão do mundo, bem como, das situações sociolinguísticas específicas vividas por esta comunidade.”²² Oliveira e Oliveira (2011) afirmam com base em Guisan (2009) que a língua de sinais é a grande marca indetentária da pessoa Surda e descrevem o “perfil sociolinguístico” como “uma maneira de moldar a identidade dos indivíduos socialmente falando”²³. Alisedo (1994) constata de forma geral que fatores sociolinguísticos são condicionantes para a constituição da identidade surda, mas sem exemplos não fica claro a que fatores está se referindo. Ao mesmo tempo, as duas últimas citações parecem estar dizendo, na verdade, que a condição social e as possibilidades linguísticas em combinação formam a identidade surda. Isso é algo bem diferente de olhar para fatores sociolinguísticos propriamente ditos, ou seja, aspectos sociológicos como idade, gênero, classe social etc. que se manifestam na produção linguística do indivíduo ou grupo. Ou será que a afirmação acima quer dizer que a forma socialmente marcada de se expressar forma a identidade, num tipo de retroalimentação? Essa retroalimentação de fato existe, como já Humboldt constatou, o ser humano forma a língua e é formado por ela²⁴. Porém, nas afirmações acima isso não parece ser tematizado. Resumindo, há uma confusão bastante difundida no uso de “sociolinguístico”: esse termo não significa a combinação ou o cruzamento de fatores “sociais” e “linguísticos”, mas a manifestação linguística de critérios sociologicamente definidos.

Sousa (2011) afirma: “A competência sociolinguística considera o papel dos falantes no contexto da situação e a sua escolha de registro e estilo.”²⁵ Essa declaração, embora igualmente genérica já é mais adequada, ou seja, a forma sociologicamente marcada de se expressar de cada falante precisa ser considerada. A questão de registro e estilo também é de extrema relevância, embora pouco pesquisada em relação à língua de sinais brasileira antes do trabalho pioneiro de Custódio (2013), veja a seção II deste volume.

²⁰ Lima Jr. (s.a., p. 11).

²¹ Bremm/Bisol (2008, p. 277).

²² Santa Catarina FCCE (2004, p. 12).

²³ Oliveira e Oliveira (2011, s.p.).

²⁴ V. Humboldt (2006b).

²⁵ Souza (2011, s.p.).

Pereira e Fronza (2007), no contexto da avaliação da proficiência de intérpretes de libras para os fins do exame PRO-LIBRAS, definem de forma parecida com Sousa (2011) a competência sociolinguística ao lado das competências gramaticais, discursivas e estratégicas de forma mais clara, embora ainda geral e sem dar exemplos: “Competência Sociolinguística: é a produção e a compreensão das expressões nos diversos contextos, levando em conta a situação dos participantes, as intenções, as normas de intercâmbio linguístico daquela comunidade etc.”²⁶

Azevedo (2011) se baseia na sociolinguística interacional de Goffman e cita o volume de Ribeiro e Garcez (2002) na sua “etnopesquisa sociolinguística com alunos surdos”. Esses últimos oferecem uma definição concisa da aplicação de conceitos sociolinguísticos para a análise de situações concretas do uso da linguagem:

‘O que está acontecendo aqui e agora nesta situação de uso da linguagem?’ Essa é a pergunta que se fazem os sociolinguistas interpretativos que partem das linhas mestras delineadas pelos autores dos textos desta coletânea, que propuseram que se visse cada um desses pequenos momentos de interação face a face como cenários de construção do significado social e da experiência, passíveis de análise e de interesse sociológico e linguístico.²⁷

Porém, “o que está acontecendo aqui e agora?” ainda é um questionamento um tanto vago, embora aponte para a direção correta, a saber, de incluir mais o contexto interacional, sociologicamente definido e sociolinguisticamente perceptível, e não priorizar apenas o fluxo de itens lexicais na superfície linguística da interação.

O objetivo desse artigo é detalhar um pouco mais quais aspectos sociolinguísticos podem ser analisados para dar uma resposta melhor a essa pergunta e depois sugerir estratégias concretas para a aplicação na interpretação. O foco mais importante da sociolinguística não é o indivíduo ou a constituição da identidade do indivíduo. A sociolinguística analisa principalmente a linguagem, nas duas dimensões de variação sincrônica e mudança diacrônica de uma língua. De forma geral, a **variação linguística**, ou seja, todas as diferentes formas de uma língua se manifestar de acordo com categorias que podem ser descritas com as ferramentas da sociologia, é mais importante como base para uma interpretação bem-sucedida do que a **mudança linguística**.

²⁶ Pereira e Fronza (2007, s.p.).

²⁷ Ribeiro e Garcez (2002, p. 7).

Alguns exemplos clássicos dessas variáveis sociológicas que influenciam a variação linguística são: idade, local de nascimento/residência, descendência étnica, religião, profissão, classe social, gênero, orientação sexual, orientação política/filosófica, escolaridade, afiliação com grupos culturais, grupos de atividades de lazer hobbies etc.²⁸. Em geral, diferencia-se entre variação diatópica (decorrente do local geográfico), diastrática (causada pela segmentação ou estratificação hierárquica da sociedade em classes socioeconômicas) e diafásica (relacionada a adequação a um determinado contexto de comunicação). Aqui já fica claro que os surdos não formam **um** “grupo sociolinguístico”, como foi erroneamente colocado acima, apesar de compartilharem uma mesma condição social de minoria excluída pela maioria e uma mesma língua viso-espacial, totalmente diferente da língua oral da maioria. Como em qualquer comunidade de falantes de uma língua, também na área da língua de sinais há todas as subdivisões de acordo com as variáveis sociológicas, idade, gênero, classe social, região etc. No caso da interpretação, essa confusão conceitual cria o risco de estereotipar o indivíduo Surdo linguisticamente, como se todos os surdos fossem iguais e não considerar a personalidade individual de cada Surdo na interpretação.

Também no caso dos falantes da comunidade Surda, a combinação de determinadas dessas categorias sociológicas forma socioletos, a forma de se expressar de determinados grupos, como é o caso nos ouvintes, por exemplo, jovens urbanos de classe média com formação superior, que se expressam de forma distinta de idosos da zona rural ou profissionais da área médica, jurídica, tecnológica, acadêmica, linguagem masculina e feminina, gay etc. A ação conjunta de diversas dessas variáveis em sobreposição cria uma identidade linguística. Em geral, cada indivíduo participa de vários contextos sociais. Assim, uma mesma pessoa pode acumular diferentes identidades linguísticas, de acordo com diferentes contextos sociais nos quais está inserida e interage. Essas identidades normalmente correspondem pelo menos até certo ponto a determinados papéis que a pessoa exerce. Ou seja, a mesma pessoa vai falar de maneira distinta com os seus superiores e colegas de trabalho, com amigos, com os seu pais e seus filhos, ao mesmo tempo satisfazendo expectativas culturalmente estabelecidas para interações em cada contexto e projetando esse papel linguisticamente para poder alcançar os seus propósitos comunicativos e interacionais com êxito, reivindicando assim, linguisticamente, o status institucional relacionado ao respectivo papel social. Algumas dessas variáveis podem ser persistentes através das diferentes variações socioletais que a pessoa domina, por exemplo, um

²⁸ Mollica e Braga (2003) dão uma excelente introdução e visão geral sobre a análise da variação linguística.

sotaque regional. Mas também é possível que um jornalista gaúcho que reside no Rio de Janeiro use o sotaque padrão carioca ao aparecer na TV enquanto em casa continue falando com marcas regionais do Rio Grande do Sul. Algumas variáveis são passíveis de um verdadeiro *code-switching* de acordo com as exigências situacionais. Para continuar no exemplo do sotaque regional, uma pessoa que mora longe do local de origem e já assimilou a variação local de sua nova residência, digamos alguém com origem na Bahia que mora em São Paulo há muitos anos e assimilou a dicção paulistana para não ser discriminado como “nordestino”, pode mudar para o sotaque baiano imediatamente ao atender um telefonema de um familiar de Salvador. O mesmo ocorre com um médico que usa o jargão profissional técnico e distanciado com seus colegas e pacientes no local de trabalho, mas muda sua forma de falar sobre a mesma doença se, por exemplo, algum parente próximo for acometido por ela.

Em outras palavras, a L1 de cada falante se desdobra em muitos subconjuntos, sendo que cada falante participa de vários desses subconjuntos na medida em que a diversificação da sua experiência vivencial o permite e/ou exige. Mario Wandruszka (1979) chamou essa capacidade do ser humano de plurilinguismo interno (em oposição ao plurilinguismo externo, ou seja, a capacidade de adquirir mais de um idioma ao longo da vida). Em resumo, a nossa identidade linguística no mínimo deve ser vista como multifacetada e, em geral, é mais complexa do que o conceito sugere à primeira vista.

A função dos diferentes socioletos é constituir identidades de grupos linguisticamente, excluir os que não pertencem ao grupo e legitimar os que pertencem ao grupo perante os membros desse grupo e pessoas externas. Um médico que não fala como um médico terá dificuldades para ser aceito profissionalmente no seu meio. Assim, todos nós adotamos determinadas formas de falar para sermos aceitos em determinados contextos e para facilitar alcançarmos os nossos objetivos nas respectivas interações linguísticas.

3.3 Análise sociolinguística na situação de interpretação

Numa situação de comunicação concreta, a variação sociolinguística se manifesta através da realização específica de determinadas variáveis linguísticas no nível fonológico (p. ex., no PB, sotaque regional, palatalização, abertura vocálica, rotacismo – “pranta” ao invés de “planta” etc.), no nível lexical (gírias, regionalismos, palavras desconhecidas ou menos usuais em outras regiões, palavras mais rebuscadas etc.), no nível sintático (desvios gramaticais sistêmicos da norma padrão em todas as áreas sintáticas, por exemplo, o “tu vai” do

regioleto gaúcho) e pragmático (tradições discursivas distintas; dependendo de quem fala, a mesma fala pode ganhar significados bem diferentes). Em geral, uma variante sociolinguística (p. ex., português “caipira”, falar de surfistas, acadêmiques) se manifesta de forma consistente com marcas específicas em todos esses níveis. Em qualquer situação de comunicação avaliamos os nossos interlocutores segundo esses critérios, para termos uma base para a negociação de sentido e significado citada na seção inicial desse texto.

Como já mencionado, esses mecanismos também são ativos na comunidade Surda. A pesquisa mais sistemática de aspectos sociolinguísticos iniciou nos anos 1970 para a língua de sinais americana (ASL)²⁹. Mas mesmo 25 anos depois, Lucas (1995) constata:

Porém, há muitos aspectos dessa variação que ainda precisam ser pesquisados. Em termos de estrutura linguística, a maior parte dos estudos até hoje está focalizando a variação lexical, com alguns estudos sobre variação fonológica, e muito poucos estudos sobre variação morfológica ou sintática. Em termos de fatores sociais, o maior foco foi dedicado a variações regionais, com alguma atenção a etnicidade, idade, gênero e fatores que exercem um papel particular na comunidade Surda, tais como status audiológico dos pais, a idade com a qual a língua de sinais foi adquirida, e o pano de fundo educacional.³⁰

Com base na abordagem descritiva de Lidell e Johnson, Lucas efetua um estudo piloto analisando a distribuição regional de elementos fonológicos na ASL, porém, precisa admitir que “recém estamos começando a entender o que pode ser variável e quais seriam as restrições à variabilidade.”³¹ Lucas (2001) aborda diversos aspectos da dimensão sociolinguística da interpretação de línguas de sinais em grande detalhe. Roush (2007) analisa a variação de registro em ASL em relação aos atos comunicativos de solicitações e recusas e Brockway (2012) dá uma visão geral sobre pesquisas sociolinguísticas sobre a variante afro-americana da ASL. No capítulo 36 do “Oxford Handbook of Sociolinguistics” que tematiza a pesquisa sociolinguística na área de interpretação de línguas de sinais, Metzger e Roy (2013, p. 739) colocam o tema desse artigo de maneira clara:

²⁹ Veja também Metzger (2006) para mais detalhes sobre o desenvolvimento das pesquisas e metodologias na área de interpretação de línguas de sinais.

³⁰ Lucas (1995, p. 4); onde não houver indicação contrária, citações de obras em outros idiomas são reproduzidas nesse texto em tradução minha ao português.

³¹ Lucas (1995, p. 9).

O estudo de Metzger [1999, MJW] modela e exemplifica como a sociolinguística é extraordinariamente adequada para esse estudo complexo da interação humana. O ato de interpretar é uma busca do sentido daquilo que é enunciado ou sinalizado num contexto, incluindo o conhecimento linguístico, social e cultural que os participantes usam para fazer sentido daquilo que ouvem ou veem.

Leeson (2005) analisa uma série de questões relacionadas à variação sociolinguística na língua de sinais irlandesa (ISL) em relação a gênero e orientação sexual e coloca questionamentos importantes como intérpretes devem lidar com esses aspectos. Entre eles, o problema de que no ensino da língua de sinais para ouvintes, essas variantes são omitidas: “Se as variedades da língua de sinais não foram descritas por linguistas, e se os itens lexicais típicos de certas variedades não constam dos dicionários da ISL, então, como os alunos de ISL, incluindo os intérpretes, podem adquirir a compreensão dessas formas?”³² Na Irlanda, segundo Leeson, os instrutores Surdos de ISL quase sempre são do gênero masculino, eliminando do ensino a variedade feminina da ISL que contém desvios consideráveis. Leeson questiona se mesmo os intérpretes dominando as variedades de sinalização marcadas por gênero devem usá-las em públicos predominantemente masculino ou feminino? Mesmo conhecendo a variedade, estarão conscientes de todas as implicações do seu uso? E como devem proceder em públicos mistos?³³ Em relação à variedade gay da ISL, Leeson coloca a questão até que ponto é aceitável usar essa variedade na interpretação se o/a intérprete não for gay, “embora variedades existam em todas as línguas, nem sempre é apropriado para todos os membros de uma comunidade linguística usarem todas as variedades, mesmo que as reconheçam e compreendam.”³⁴

A pesquisa de Nicoloso (2010; 2012) que usa recursos da análise crítica de discurso mostra que existem variantes de gênero na forma de sinalização de intérpretes de língua de sinais, tanto na forma como referenciam marcas de identificação de gênero quanto na sua construção do discurso mediante estratégias como omissão e explicitação aplicadas de forma diferente de acordo com o gênero masculino ou feminino do/da intérprete. É interessante perceber que o foco da investigação de Nicoloso é a variação sociolinguística existente **nos profissionais intérpretes**; a referência de sua pesquisa é a análise comparativa

³² Leeson (2005, p. 261-262).

³³ *ibid.*

³⁴ Leeson (2005, p. 255) retoma essa questão na p. 288 acrescentando que o/a intérprete precisa desenvolver a sua sensibilidade nessa questão com base na sua experiência, através do sistema de tentativa e erro.

do texto de partida e de chegada, ela não considera as variações sociolinguisticamente relevantes **dos emissores e destinatários** dos textos interpretados. A proposta do presente artigo é diferente: o foco da análise sociolinguística aqui está na variação perceptível nos participantes do discurso intermediado, não nos mediadores. Essa mudança de paradigma de não priorizar o texto de partida a ser interpretado e incluir todo o contexto como fonte igualmente importante para o processo de transposição está alinhavada com a abordagem conhecida como funcionalismo alemão nos Estudos da Tradução, com base em Hans Vermeer, Katharina Reiss e Christiane Nord³⁵. A base para uma ação translatória satisfatória para Nord é uma análise de fatores intratextuais e extratextuais, no nosso caso, especialmente os relacionados com a variação sociolinguística. Nord define nesse contexto a **competência metacomunicativa** como “saber que a seleção de signos linguísticos e não linguísticos que formam um texto é guiada por fatores situacionais e culturais e que esse princípio se aplica igualmente à produção na cultura de partida e chegada.”³⁶ Como indicado no início desse texto, os fatores intra e extratextuais com relevância para a variação sociolinguística encontram-se tanto no nível de escolha lexical, codificação sintática, realização fonológica, elementos paralinguísticos e não verbais. No nível lexical há elementos que são marcados como variações regionais ou socioletais, elementos mais ou menos frequentes, elementos que pertencem a uma língua de especialidade técnica. A codificação sintática pode ser mais ou menos elaborada ou complexa. A realização fonológica consegue marcar os mesmos fatores que nem a escolha lexical. Os elementos paralinguísticos, ou seja, que são realizados de forma concomitante com a produção linguística e não podem ser emitidos de forma independente da fala são principalmente os recursos prosódicos que serão tematizados na próxima seção deste artigo. Os elementos extralinguísticos ocorrem de forma independente da produção linguística e incluem aparência, fisionomia, adereços, postura e linguagem corporal, gestos e sons não linguísticos, incluindo interjeições, elementos de chamar a atenção dos interlocutores, mas também coisas como suspiros ou bocejos que comunicam aos seus interlocutores algo sobre a identidade e atitude dos participantes.

Nord (1997) prioriza o propósito da interação intermediada para guiar as decisões translatórias (ou *skopos*, em grego). Para identificar o(s) propósito(s) de cada interação, a análise da variante sociolinguística contribui elementos importantes. Leeson (2005) fala do mesmo aspecto em outros termos: “Conhecer o público é um passo estratégico (...). Se você não estiver consciente

³⁵ Veja Nord (1997) para uma introdução rápida no funcionalismo alemão.

³⁶ Nord (2000, p. 28-29).

das características sociolinguísticas e atitudes sociopolíticas dos membros do seu público, é muito difícil tomar decisões conscientes sobre como apresentar informações.”³⁷

Assim, as ferramentas da sociolinguística variacionista fornecem uma impressão mais precisa para saber “quem está falando?”. Ainda não é a resposta à pergunta “o que está acontecendo?” de Ribeiro e Garcez (2002) acima, mas é o primeiro passo crucial nessa direção. As marcas da variação sociolinguística transportam informações extremamente relevantes sobre o contexto dentro do qual o falante se situa. Mostram uma parte de sua história, sua biografia, suas experiências prévias, seus valores, suas crenças, atitudes e convicções subjacentes à sua fala. Sabendo quem fala, é mais fácil entender o porquê da sua fala, existe uma chance maior de captar a intenção comunicativa explícita e implícita daquele ato da fala. Muitas vezes, aquilo que não é dito é mais importante do que o que é dito, e as pistas fornecidas pela análise sociolinguística variacional permitem perceber esses aspectos com mais precisão.

3.4 Elementos prosódicos e identidade linguística em cada situação de comunicação

O conceito de prosódia como estrutura suprasegmental (ou seja, que atravessa os limites dos segmentos de análise linguística, tais como fonema, morfema, sílaba, item lexical, constituintes, frase, oração e sentença) que serve ao mesmo tempo a fins sintáticos, semânticos e pragmáticos foi introduzido em 1948 pelo linguista inglês John Rupert Firth, analisando a estrutura de diferentes línguas na tradição de Saussure e Hjelmslev³⁸. Existem muitas definições diferentes do conceito de prosódia³⁹, algumas mais atreladas à sintaxe, outras à fonética, e outras ainda a aspectos pragmáticos. Para os fins desse artigo, faz-se necessário elaborar uma descrição sucinta da abrangência desse conceito com alguns exemplos.

Os principais recursos prosódicos nas línguas orais são (alterações de) velocidade de articulação (ppm), volume (dB), frequência (Hz), acento/ênfase

³⁷ Leeson (2005, p. 270).

³⁸ Veja Ogden (2001) sobre a história do conceito Firthiano.

³⁹ Alguns autores usam o termo entonação para descrever uma parte dos recursos prosódicos, porém, como entonação é mais associada à melodia da fala (mudança no tom), prefiro usar o conceito mais abrangente e exato de prosódia.

e a pausa. A aplicação de um ou de vários recursos em combinação serve diferentes propósitos:

- Sintaxe, p. ex., marcar e separar frases como frase nominal e grupo verbal, orações subordinadas e apostos, marcar grupos lógicos, estrutura tema-rema, dêixis;
- Semântica, p. ex., desambiguar itens lexicais e enunciados que poderiam ter vários significados;
- Retórica, p. ex., contribuir para marcar a função expressiva, função apelativa, ironia, modalização;
- Pragmática, p. ex., identificação da intenção comunicativa, referência a conhecimento compartilhado entre interlocutores, negociação de turnos.

A prosódia é inseparável da sintaxe, pois sem a prosódia adequada, as conexões sintáticas não ficam claras⁴⁰. Mesmo na leitura silenciosa de um texto escrito realizamos os elementos prosódicos mentalmente, senão, o texto não pode ser decodificado corretamente. Na modalidade escrita das línguas orais, a prosódia é marcada de forma básica por recursos gráficos, tais como o espaço entre os itens lexicais⁴¹ (inexistente dessa forma na fala), sinais de pontuação e elementos de ênfase como negrito, itálico etc. O fato da prosódia exercer funções tão importantes na marcação da estrutura sintática da fala tem várias consequências. É um dos motivos pelos quais um aprendiz de uma língua estrangeira ou segunda língua sente tanta dificuldade ao compreender um texto ou uma fala na LE: ele ainda não adquiriu a competência prosódica necessária. Winston (2000, p. 103) escreve: “Muitas vezes, a prosódia eficiente falta em sinalizantes e intérpretes iniciantes – sua comunicação parece ser monótona, desinteressante e difícil de entender”. Mesmo o aprendiz cometendo erros sintáticos ou semânticos sérios, um enunciado ainda é compreendido perfeitamente se o padrão prosódico condiz com a situação comunicativa. Ao contrário disso, mesmo sem erros sintáticos ou semânticos, um enunciado não é compreendido com facilidade se o padrão prosódico não estiver de acordo com a expectativa dos participantes. Dwight Bolinger (1981) descreve a importância da prosódia para o agrupamento em trechos de informação significativos⁴². Porém, mesmo com todo esse peso da prosódia como marcador sintático, as outras funções dela não podem ser subestimadas e elas sempre co-ocorrem com a função sintática.

⁴⁰ Esse fato é ainda mais importante nas línguas de sinais.

⁴¹ Existem sistemas de escrita que desconhecem essa segmentação visual dos itens lexicais, por exemplo a escrita *Devanagari*, no sânscrito.

⁴² Em inglês: *Meaningful chunks of information*.

Outra consequência desse fato é a dificuldade de se analisar a prosódia das línguas de sinais cujos marcadores sintáticos são mais versáteis e fluídos que os paradigmas de conjugação e declinação limitados das línguas orais. Nas línguas de sinais, como em todas as línguas naturais, também há recursos prosódicos, aliás, apesar da diferença de modalidade, são bastante parecidos. Velocidade de articulação, tamanho do espaço de sinalização, intensidade do movimento de sinalização, pausas, marcadores não manuais (franzir a testa e torcer o nariz, movimentos de bochecha, boca e língua, cabeça e tronco, direção do olhar, abertura e piscar dos olhos etc.). As suas funções são as mesmas das línguas orais. Nicodemus (2009) constata que “prosódia possui um papel essencial na produção e percepção de cada enunciado de uma língua, falada ou sinalizada”⁴³ e postula que a prosódia talvez seja a área mais complexa e difícil de se estudar no sistema linguístico, porque está intimamente relacionada com todos os outros aspectos da linguagem, desde a fonética até o discurso⁴⁴. Como Nicodemus, também Sandler (2010, p. 299) concorda com o paralelismo da prosódia entre línguas orais e línguas de sinais, mas alerta que não se devem confundir as funções sintáticas (linguísticas) e paralinguísticas dos articuladores envolvidos na prosódia nas línguas de sinais:

Na teoria da prosódia de línguas de sinais aqui desenvolvida, constituintes prosodicamente marcados (demarcados por mudanças do tempo de fala, incluindo as pausas e manifestados pelas mãos sinalizantes) mostram a mesma relação com a sintaxe nas línguas de sinais como nas línguas orais, na medida em que interagem com unidades sintáticas, mas não se sobrepõem perfeitamente com elas. [...] Isso implica que atribuir propriedades sintáticas estruturais diretamente a elementos da entonação e usar a sua distribuição como diagnóstico para as estruturas sintáticas subjacentes – parte integral de alguns programas de pesquisa em línguas de sinais – significa colocar o carro na frente dos bois.

Na continuação, Sandler analisa a função prosódica para demarcar tipos de orações interrogativas, atribuir e manter o tópico e ela elabora uma hierarquia de elementos prosódicos para a língua de sinais israelense, verificada com exemplos de diversas outras línguas de sinais, para demonstrar com nitidez a função sintática da prosódia. Neidle et al. (2000, p. 11-12, 22 e 25) alertam para o fato de que nas línguas de sinais por um lado há uma maior aceitação de diferentes realizações, por outro lado, a metodologia usada (transcrição por glosas)

⁴³ Nicodemus (2009, p. 13).

⁴⁴ (Ibid., p. 16).

pode ser problemática e ainda faltam pesquisas para documentar as características das línguas de sinais com precisão suficiente para poder identificar onde se manifesta variação sociolinguística.

Como a prosódia está relacionada a praticamente todos os subsistemas linguísticos, ela é um recurso maravilhoso para os intérpretes de línguas de sinais aumentarem a qualidade, eficácia e aceitação das suas interpretações. Isso é válido ainda mais ao produzir na língua de sinais, pois a língua de sinais faz mais uso desses recursos em comparação com as línguas orais que dispõem de recursos lexicais mais diversificados para a diferenciação da mensagem codificada. Isso não quer dizer que as línguas orais são superiores, pelo contrário. A codificação auditiva num sistema com relativamente poucas variáveis (em torno de 50 sons diferentes para cada língua oral natural) é muito mais limitada do que a codificação visual num sistema com quase infinitas variáveis. Todas as línguas naturais conseguem dizer tudo, apenas utilizam outros recursos para atingirem os mesmos fins. As línguas naturais são um jogo de soma zero, ou seja, determinadas línguas orais, como latim, alemão ou sânscrito, dispõem de um repertório de declinação, conjugação e afixação muito diferenciado, portanto, não necessitam um léxico tão amplo para poder codificar todas as nuances de forma eficaz. Outras, como, por exemplo, o inglês, possuem uma gramática mais reduzida, apenas duas formas de conjugação de pessoa, nenhum gênero gramatical e nenhuma marcação de casos; a compensação vem pelo tamanho necessariamente maior do léxico. Como as línguas de sinais possuem uma variedade enorme na forma de realização dos seus elementos, necessitam de menos raízes lexicais para poder dar conta de todas as necessidades comunicativas possíveis⁴⁵. Porém, essa diversificação das línguas de sinais ocorre em grande parte pelos recursos acima descritos como sendo também prosódicos. Isso explica porque a interpretação libras-PB precisa criar essa mesma diversificação através de uso diferenciado da base lexical do português e não cair no erro de produzir um texto em PB que não passa de glosas conectadas entre si pelas regras sintáticas

⁴⁵ Dicionários conhecidos de libras ou ASL registram em torno de 10 mil sinais diferentes. Além da variabilidade enorme desses sinais (o que pode ser visto como correspondência aos recursos de derivação, afixação e composição nas línguas orais) há o uso ilimitado de classificadores ou descritores visuais. Ao mesmo tempo, as línguas de sinais hoje existentes são relativamente novas em comparação com as línguas orais. Assim, na medida em que a comunidade Surda tiver acesso a mais áreas de atuação profissional, por exemplo, haverá uma expansão da base lexical em LS na área de línguas técnicas da respectiva área como podemos observar agora na área de estudos da linguagem após a criação do curso de Letras-Libras na UFSC com a necessidade de criar um grande número de sinais para poder tematizar os novos conteúdos em libras.

do português! Aqui o código de ética mal-interpretado em relação à exigência de equivalência causa bastantes problemas. O conceito de equivalência⁴⁶ na área de tradução e interpretação é ao mesmo tempo onipresente e bastante elusivo e perigoso. A rigor, não existe equivalência, pois mesmo sem haver tradução ou interpretação, o mesmo texto se desfaz em tantas variantes quanto tiver destinatários, cada um deles entendendo algo levemente diferente, portanto não equivalente. Ainda mais isso é verdade superando uma barreira linguística e cultural. Mesmo assim, os intérpretes e tradutores querem e devem sempre tentar alcançar essa equivalência impossível⁴⁷.

Mas voltaremos à função expressiva da prosódia, sobre a qual Sandler (2010) constata:

Um outro tipo de ação facial é a expressão facial afetiva ou paralinguística acima referida. Esse sistema usa (alguns d)os mesmos articuladores que a expressão facial linguística, mas possui propriedades diferentes em termos de distribuição temporal, número de articuladores envolvidos e função pragmática.⁴⁸

Essa camada da prosódia que não está servindo ao suporte da estrutura sintática é o que interessa especialmente para a dimensão sociolinguística do presente artigo. Ela é responsável pelo estilo pessoal de cada falante. Nela se manifesta a sua leitura específica da situação de comunicação, baseada nos fatores sociolinguisticamente relevantes. Nela se mostram elementos pessoais (a relação de cada falante com o objeto da sua fala) e interpessoais (a relação afetiva com outros falantes), como também se manifesta nela a maneira como cada falante gostaria que sua fala fosse recebida. Cada fala é de certa maneira única, determinada por muitos fatores e estabelece um perfil e uma identidade linguística de cada interlocutor para essa comunicação específica.

Resumindo, os elementos prosódicos são um recurso chave na decodificação e codificação do discurso intermediado por intérpretes no par linguístico libras-PB ou qualquer outra combinação de uma língua de sinais e uma língua oral.

⁴⁶ Chesterman (1997, p. 9-10) inclui o conceito de equivalência nos cinco “supermemes” da teoria da tradução. Veja também Weininger (2009) a este respeito.

⁴⁷ Para uma discussão mais detalhada desta questão, veja o meu artigo *Estrela guia ou utopia inalcançável – uma breve reflexão sobre a equivalência na tradução*, Weininger (2009).

⁴⁸ Sandler (2010, p. 317).

3.5 Análise de dados e recomendações para a formação de intérpretes

Para ilustrar as duas dimensões da proposta desse texto, os aspectos socio-linguísticos e prosódicos, foi feita uma pequena análise de dados de interpretações no par linguístico libras – PB – libras, usando vídeos publicados na plataforma *Youtube*. É muito fácil criticar uma tradução ou interpretação, pois sempre tem muitas formas diferentes de se traduzir ou interpretar o mesmo texto de partida e todas possuem vantagens e desvantagens, por exemplo, a maior precisão de uma codificação pode implicar menor compreensibilidade. Como o autor desse texto também é tradutor e intérprete, não serão identificadas as fontes dos exemplos negativos aqui analisados, ainda mais porque não é possível anonimizar registros de interpretação que envolvem a modalidade visual. O objetivo desse artigo não é expor e criticar colegas, e sim, apontar possibilidades de aprimoramento da prática profissional. Da mesma forma, devem ser entendidos os exemplos positivos aqui mencionados. O fato de serem citados de maneira elogiosa não significa que sejam perfeitos em todos os sentidos, apenas servem para ilustrar certos aspectos aqui apresentados. Nunca nenhum intérprete acha o seu trabalho sem falhas. Isso está na natureza da interpretação cuja característica em oposição à tradução não é só a proximidade temporal entre texto de partida e chegada ou a modalidade característica⁴⁹. O que diferencia as duas atividades é que na interpretação, a primeira versão é a definitiva, sem possibilidades de editar, aprimorar, revisar ou corrigir, sem a opção de consultar dicionários, textos paralelos ou outros recursos auxiliares. Os trechos dos vídeos citados apenas servem para ilustrar vários aspectos específicos com a função de contribuir não apenas para a ilustração concreta dos elementos aqui analisados, mas também para promover a conscientização dos intérpretes para esses recursos.

Os vídeos analisados não foram sujeitos a uma avaliação quantitativa dos respectivos recursos, apenas servem como exemplificação e demonstração concreta dos elementos em questão. Eles se dividem basicamente em três grupos: 1) uso reduzido ou quase ausente de elementos prosódicos, 2) uso de elementos prosódicos sintáticos e semânticos, mas ausência de elementos prosódicos que manifestam a identidade socioletal ou idioletal dos participantes e recursos expressivos e, 3) uso da gama completa de elementos prosódicos. No primeiro grupo, infelizmente foi constatado que há várias interpretações que não usam os recursos aqui propostos, provavelmente devido à falta de experiência ou proficiência dos intérpretes, ou por que eles nunca foram corrigidos ou conscienci-

⁴⁹ Assim, existem formas de interpretação na modalidade escrita, p. ex., legendagem ao vivo.

zados para a importância da prosódia. Nesse caso, ao interpretar para a língua de sinais, surge uma dificuldade real de entender o conteúdo na língua de chegada em muitos momentos, o texto de chegada em libras pode ficar incompreensível. Na interpretação para a língua oral, a falta de considerar os elementos prosódicos leva a erros sérios no conteúdo interpretado, porque sem a proficiência prosódica, os intérpretes não conseguiram entender o texto de partida corretamente.

A maior parte das interpretações aqui analisadas cai no segundo grupo: os intérpretes conseguem reproduzir o conteúdo da língua de partida de forma razoavelmente adequada na língua de chegada, pelo menos as informações principais são mantidas, pois os intérpretes usam ao menos os elementos prosódicos imprescindíveis para o processamento sintático e semântico adequado, gerenciamento do tópico etc., tanto na recepção quanto na produção deles. Na maioria dos exemplos nesse grupo, porém, o discurso na língua de chegada se apresenta de forma menos elaborada do que na língua de partida, pois justamente a parte expressiva e a visão personalizada dos falantes/sinalizantes sobre o conteúdo da sua fala se perdem. Ao mesmo tempo, ocorre um nivelamento linguístico, ou seja, todos os falantes da respectiva língua de partida são representados da mesma maneira na língua de chegada, prevalecendo o estilo pessoal da/do intérprete, ou melhor, a maneira como cada intérprete **acha**⁵⁰ que uma interpretação deve ser feita. Aqui pode haver uma outra influência contraprodutiva do código de ética dos intérpretes malcompreendido. A ética profissional exige a neutralidade do intérprete⁵¹. Porém, a neutralidade e isenção não significam que as falas dos participantes devem ser interpretadas num tom neutro, isento, igual para todos. Significa que, na medida do possível, o intérprete não deve interferir com o tom presente em cada fala, não deve distorcer as falas ou deixar que seus interesses pessoais interfiram na forma de interpretar, desfavorecendo um ou vários participantes. Porém, nesses casos ocorre o contrário: ao invés de reproduzir os elementos sociolinguísticos e prosódicos de cada falante de forma isenta, o estilo – apenas aparentemente isento – dos intérpretes prevalece para todas as falas de todos os participantes de todas as situações de interpretação, eliminando a personalidade de quem fala e como fala! Foram analisadas, entre outros, interpretações pelo/pela mesma intérprete de depoimentos de vários alunos surdos, masculinos e femininos, adolescentes e adultos, com perfil sociolinguístico diferente e grau variado de aquisição de libras, relatando

⁵⁰ O fator da expectativa do profissional sobre o que seria uma “boa tradução” interferir de forma decisiva no seu trabalho é analisada por Chesterman (1997), em *Memes of translation*.

⁵¹ Veja a este respeito também Metzger (1999), que desconstrói o conceito da neutralidade apontando para a necessidade de diversos tipos intervenções da parte dos intérpretes que são necessárias para o bom andamento da comunicação interpretada.

conteúdos muito diferentes, abrangendo fatos da vida cotidiana e experiências traumáticas do seu histórico escolar no sistema inclusivo, tudo com a mesma voz na interpretação, meio monótona, quase parecendo voz de computador em termos de prosódia, apenas reproduzindo o conteúdo das falas, não a sua forma. *Form follows function*, é uma frase famosa que se originou na área de arquitetura e design, na época do *Bauhaus*, mas ela se aplica igualmente à linguística. Assim, a forma identifica e transporta a função. Sem transmitir a forma, a função pode se perder parcialmente ou por inteiro.

Foram analisadas dentro desse grupo também interpretações na área acadêmica, na direção oposta, de português para libras. Também aqui, a falta de expressividade prejudicou bastante, não apenas pela monotonia resultante, ainda mais prejudicial no discurso mais denso de conteúdos acadêmicos, numa situação mais monológica como uma palestra ou aula expositiva. A ausência de marcas prosódicas de personalização da fala na língua de chegada dificulta estabelecer um vínculo pessoal e afetivo entre emissor e destinatário. Não apenas a concentração e atenção do público sofre com isso, também a absorção dos conteúdos é dificultada quando permanece distante. A função da interpretação não é apenas transferir os fatos e dados no nível de conteúdo das falas interpretadas, mas também permitir esse vínculo pessoal entre os participantes, apesar da barreira linguística e cultural. No momento em que os intérpretes conseguem estabelecer essa relação direta entre os participantes da interação, todos se beneficiam, não por último os próprios intérpretes, pois imediatamente a confiança no seu trabalho aumenta, a colaboração dos participantes com os intérpretes aumenta e a pressão sobre eles e seu estresse emocional diminuem.

No terceiro grupo, então, estão interpretações que usam a gama plena de recursos prosódicos e conseguem estabelecer uma relação mais direta entre os participantes da situação interpretada, reproduzindo ao menos parcialmente os elementos que caracterizam o socioleto e ideoleto de cada falante. No vídeo 1, *Centrais de interpretação de Libras, Jornal Visual*⁵², é muito interessante como a intérprete consegue instituir o registro típico de um texto jornalístico através dos recursos prosódicos. Destaca-se o uso de movimentos verticais e laterais do tronco para reproduzir a articulação acentuada básica necessária para transmitir de forma clara e concisa as informações relativamente concentradas, sem muita redundância textual. O uso do movimento das sobrancelhas, abertura dos olhos e pequenos movimentos laterais e de inclinação da cabeça ajudam ao mesmo

⁵² Para poder apreciar os comentários dessa seção, recomenda-se assistir os vídeos em paralelo à leitura do texto. Para a localização dos vídeos pode ser usado o link indicado ou, então, os mesmos podem ser facilmente localizados mediante introdução do título – veja a lista de vídeos analisados no final desse artigo – na máscara de busca da plataforma *Youtube*.

tempo manter a estrutura de tópicos clara (um desafio nesse gênero) e a atitude neutra e referencial que não se envolve com o conteúdo das informações. Provavelmente, a formação da intérprete na área de jornalismo e a proficiência de falante nativa de libras contribuíram para o resultado, ou seja, ela é jornalista e por isso se expressa com as marcas socioletais de jornalista, mesmo na língua de sinais.

No vídeo 2, *Fala da coordenadora*, o intérprete reproduz na sua prosódia em libras a fala ponderada do texto de partida em PB, um pouco hesitante e com pausas. As pausas são expressivas e importantes ao mesmo tempo para criar estrutura lógica e para transmitir a atitude da falante em relação ao conteúdo da fala. Outros recursos empregados pelo intérprete são movimentos laterais da cabeça, inclinação da cabeça (testa levemente para trás), ombros relaxados e a expressão facial tranquila, um tanto tímida. A grande vantagem desse vídeo é que o intérprete não está dentro de uma janela pequena, mas próximo à falante em PB, em posição e tamanho, permitindo que os espectadores surdos desse vídeo possam perceber ao mesmo tempo ao menos parcialmente a comunicação paralinguística e não verbal do texto de partida. Isso não acontece no vídeo 3, *Interpretação presidente Dilma*, do mesmo intérprete. O original está numa janela muito pequena na borda inferior direita do vídeo. Se estivesse no canto superior direito já seria um pouco melhor, mas ainda assim, a grande diferença de tamanho prejudica a percepção de elementos expressivos visuais da fala do texto de partida pelo público-alvo. Interessante no vídeo 3 é observar como o intérprete adapta a sua prosódia ao estilo retórico bem diferente da fala do vídeo 2! Destaca-se o uso das sobrancelhas quase sempre semifranzidas que reproduzem o tom retórico mais forte do discurso interpretado. Também a postura corporal (nuca esticada, testa mais para frente) movimentos mais verticais da cabeça, menos laterais, sinalização mais acentuada e expressão facial mais marcada completam a aproximação à prosódia do original. Não obstante isso, é possível perceber também algo do estilo pessoal desse intérprete, ou seja, ele não mimetiza por completo o estilo de falar das pessoas interpretadas. A imitação tal qual do jeito de falar não é o objetivo da interpretação e pode em certos casos até causar constrangimento, ou o falante/sinalizante interpretado pode se ofender com uma “caricatura” que pode sentir como exagerada, descabida ou até desrespeitosa. Porém, o outro extremo de dispensar todas as pistas do estilo pessoal da fala e de quem está falando e porque prejudica de forma severa uma interpretação eficaz e bem-sucedida.

Também o vídeo 4, *Aula de ciências Libras*, destaca-se por reproduzir com os recursos prosódicos, além da clareza, também o socioleto típico de uma professora de ciências que, com sua atitude, transmite ao mesmo tempo a autoridade de quem fala, paixão pelo seu objeto de estudo e segurança no seu

conhecimento técnico em combinação com a isenção/firmeza necessária para tratar de um assunto “delicado”: mostrar como explicar a menstruação feminina para adolescentes, sem tabus ou constrangimentos, nem abrindo margem para comentários indesejáveis. A intérprete nesse caso faz uso de toda a gama de recursos prosódicos e consegue manter o foco dos destinatários totalmente no objeto apresentado. Nos vídeos 5 e 6 “Discurso de Posse de Barack Obama em Libras” temos uma situação interessante: a intérprete se baseia no texto da interpretação para ao PB, mas como não trabalhou ao vivo, teve acesso ao discurso original em inglês e usou isso para conseguir recuperar a prosódia da retórica de Obama apesar do intérprete para PB não se destacar pelo esforço nesse sentido! Assim, a interpretação para libras supera claramente o resultado da versão em PB neste sentido, o que mostra que nem sempre a tradução/interpretação indireta é a soma das perdas, o segundo profissional pode consertar ao menos parcialmente certos déficits do primeiro.

No vídeo 7, *Visita ao Museu do Ipiranga com Intérprete de LIBRAS*, temos um trabalho com certo caráter de tradução, ou seja, a voz em PB foi adicionada posteriormente. Mesmo assim, não parece ter tido edição da trilha de voz, talvez alguns ensaios. O que chama a atenção é o uso completo de elementos prosódicos em PB e bem sincronizado com a articulação em libras com destaque para o uso de interjeições. Em alguns momentos, a dicção não soa totalmente autêntica, mas já é um grande avanço em relação à fala monótona aprosódica da maioria dos intérpretes na direção sinal – voz. No vídeo 8, *Padre Wilson faz homilia na missa em Libras*, temos o uso perfeito da prosódia retórica pelo intérprete em PB, imprescindível nesse contexto para a fala poder alcançar o propósito comunicativa dessa interação com o público ouvinte. Provavelmente, o intérprete trabalha há tempo com o Padre Wilson e conhece a sua forma dinâmica de se expressar. O vídeo 9, *Audiência Pública da Comissão Permanente de Educação de São Paulo – Capital*, mostra a mesma aproximação dos elementos prosódicos da voz do intérprete ao discurso do falante em LS, inclusive sincronizando ênfase e acentuação com a produção do texto de partida. Nessa situação é extremamente importante que os políticos ouvintes presentes possam perceber quem o falante é e o que a luta de muitos anos dos surdos por uma educação eficaz representa para eles. Uma voz isenta, inexpressiva e sem elementos prosódicos diminuiria bastante o peso da fala na discussão e a chance do falante alcançar as suas intenções comunicativas. A diferença entre o vídeo 8 e 9 é que o intérprete em questão estava lá apenas assistindo a audiência e foi solicitado a entrar em ação de improviso, pois o intérprete providenciado pelo órgão não estava apto para produzir um texto satisfatório. Ou seja, mesmo *ad hoc* um intérprete profissional qualificado consegue aplicar os recursos aqui defendidos.

Quais são, então, as recomendações para (a formação de) intérpretes que surgem dessa análise? Praticamente todos os exemplos positivos citados aqui exibem uma ampla gama de recursos prosódicos aplicados em vários níveis linguísticos, não apenas no domínio sintático e semântico, mas também na reprodução de traços socioletais e ideoletais, bem como uma relativa proximidade temporal nas acentuações prosódicas da respectiva língua de chegada com a língua de partida. Isso permite a conexão mais direta do público-alvo da interpretação com o emissor inicial e, portanto, aumenta ao mesmo tempo a identificação com ele, a confiança no intérprete e ajuda a estabelecer um ato comunicativo mais bem-sucedido apesar das barreiras linguísticas e culturais. Para poder incorporar esses elementos na sua prática cotidiana, os intérpretes precisam primeiramente se conscientizar da sua grande importância para uma interpretação bem-sucedida e depois trabalhar em exercícios práticos na implementação. Winston (2000, p. 18) sugere como meio de melhorar a proficiência prosódica a observação seletiva e o foco na prosódia durante o exercício de interpretação conhecido como *shadowing*, ou seja, a repetição da mesma fala, tal qual, com uma pequena defasagem temporal. Muito útil também é a gravação da sua atuação e a interpretação de vídeos de diferentes gêneros, com as mais diversas marcas socioletais, ideoletais etc. Assim, os intérpretes podem aumentar a sua competência prosódica, sociolinguística e discursiva. Inevitavelmente, o resultado geral do seu trabalho será mais satisfatório para todos os envolvidos, não por último, para eles mesmos.

Referências

ALISEDO, Grasiela. 1994. Linguística e Bilinguismo: Sociolinguística da Surdez e Bilinguismo. In: *Revista Espaço*. Instituto Nacional de Surdos, ano III, n. 4, p. 13-19, jan./jun.1994.

AZEVEDO, Omar B. A etnopesquisa sociolinguística com alunos surdos: Fundamentos para uma abordagem qualitativa. In: *Anais do XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, EPENN, 2011. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=208>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BREMM, Eduardo Scarantti; BISOL, Cláudia Alquati. Sinalizando a adolescência: narrativas de adolescentes surdos. *Psicol. cienc. prof.* [online], v. 28, n. 2, p. 272-287, 2008.

BOLINGER, Dwight. *Aspects of Language*. 3. ed. (Donald Sears). New York: Harcourt Brace, 1981.

BROCKWAY, Clint. 2012. Sociolinguistic Variation in the American Black Deaf Community: An introduction into the status of past and present research. *Journal of Undergraduate Interpreting Studies*, National Interpreter Education Center NIEC, 2012 Issue. Disponível em: <<http://www.northeastern.edu/juis/journal/2012issue/>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

CHESTERMAN, Andrew. *Memes of translation: the spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: Jon Benjamin's, 1997.

ECO, Umberto. *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

GUISAN, Pierre. Língua: a ambiguidade do conceito. In: Salgado, Ana Cláudia Peters. *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato: homenagem ao professor Jurgen Heye*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

HUMBOLDT, Wilhelm v. Natureza e constituição da língua em geral. Tradução de M.J. Weininger. In: Heidermann, Werner; Weininger, Markus J. (Orgs.). *Wilhelm von Humboldt: Linguagem, Literatura, Bildung*. Edição bilíngue alemão-português. Florianópolis: UFSC, 2006a. p. 120-165.

_____. Sobre a influência do caráter diferenciado das línguas na literatura e na formação intelectual. Tradução de Maria Aparecida Barbosa. In: Heidermann, Werner e Weininger, Markus J. (Orgs.). *Wilhelm von Humboldt: Linguagem, Literatura, Bildung*. Edição bilíngue alemão-português. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006b. p. 198-211.

LEESON, Lorraine. Vying with variation: Interpreting language contact, gender variation and generational difference. In: JANZEN, Terry (Org.). *Topics in Signed Language Interpretation: Theory and Practice*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 251-292.

LEONTJEW, Alexej. *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1971.

LIMA Jr., Valdemar B. (s.a.). *A interpretação do par linguístico Libras – Língua Portuguesa: Como melhorar essa prática*. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/valdemarjunior30/a-interpretacao-do-par-linguistico>>. Acesso em: 18 set. 2013.

LUCAS, Ceil. Sociolinguistic Variation in ASL: the case of DEAF. In: LUCAS, Ceil (Org.). *Sociolinguistics in Deaf Communities*. Washington: Gallaudet University Press, 1995. p. 3-28.

_____. (Org.). 2001. *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: University Press. In: METZGER, Melanie. *Deconstructing the Myth of Neutrality*. Washington: Gallaudet University Press, 1999.

_____. Salient Studies of Signed Language Interpreting in the Context of Community Interpreting Scholarship. *Linguistica Antverpiensia LA*, n. 5, p. 263-291, 2006.

_____.; ROY, Cynthia. Sociolinguistic Studies of Signed Language Interpreting. In: BAYLEY, Robert; CAMERON, Richard; LUCAS, Ceil. *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 735-750.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

NEIDLE, Carol et al. *The Syntax of American Sign Language: Functional Categories and Hierarchical Structure*. Cambridge: MIT Press, 2000.

NICODEMUS, Brenda. *Prosodic Markers and Utterance Boundaries in American Sign Language Interpretation*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2009.

NICOLOSO, Silvana. Marcas de gênero na interpretação simultânea em língua de sinais brasileira. *In-Traduções*, v. 2. n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/download/1681/1954>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Interpretação simultânea da língua portuguesa para a libras: gênero social em questão. *Anais do III Congresso TILS*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/tils2012_traducao_questao_nicoloso.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2013.

NORD, Christiane. *Translating as a purposeful activity: functionalist approaches explained*. Manchester: St. Jerome, 1997.

_____. Training Functional Translators. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 5, p. 27-46, 2000.

OGDEN, Richard. We speak prosodies and listen to them. Proceedings Symposium on Prosody and Interaction, University of Uppsala, 2001. Disponível em: <<http://www-users.york.ac.uk/~rao1/Uppsala.script.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

OLIVEIRA, Daisy M. M. de; OLIVEIRA, Derli M. A língua brasileira de sinais: marca indetidária da cultura Surda brasileira. *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Salvador: UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1304504537_ARQUIVO_artigoluso2.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013.

PEREIRA, Maria C. P.; FRONZA, Catia de A. Estudo sobre a proficiência do intérprete de libras. *Cadernos do XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, CNLF, v. 11, n. 9 – PRAGMÁTICA, 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xicnlf/9/estudo_sobre_a_proficiencia_linguistica_do_interprete.pdf>. Acesso em: 18 set. 2013.

PIAGET, Jean. *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: Publicações D Quixote, 1977.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). 2002. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola.

ROUSH, Daniel. Indirectness Strategies in American Sign Language Requests and Refusals: Deconstructing the Deaf-as-Direct Stereotype. In: METZGER, Melanie; FLEETWOOD, Earl (Orgs.). *Translation, Sociolinguistic and Consumer Issues in Interpreting*. v. 8. Washington: Gallaudet University Press, 2007. p. 103-156.

SANDLER, Wendy. Prosody and syntax in sign languages. *Transactions of the Philological Society*, v. 108, n. 3, p. 298-328, 2010.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para a educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2004.

SOUSA, Danielle, V. C. 2011. O Tradutor/Intérprete de Libras no Contexto Educacional: Desafios Linguísticos no Processo Tradutório. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*. 8 ed., set. 2011. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=656>>. Acesso em: 18 set. 2013.

VIGOSTSKI, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WANDRUSZKA, Mario. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper, 1997.

WEININGER, Markus J. Estrela guia ou utopia inalcançável: uma breve reflexão sobre a equivalência na tradução. In: Cardozo, M./Heidermann, W./Weininger, M. J. (Orgs.). *A escola tradutológica de Leipzig*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 2009. p. 19-28.

WINSTON, Elizabeth. 2000. It just doesn't look like ASL! Defining, recognizing and teaching prosody in ASL. Proceedings of 13th Conference of Interpreter Trainers CIT. Portland: RID Publications, 2000. p. 103-116. Disponível em: <<http://www.cit-asl.org/proceedings/00toc.html>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Logisch-philosophische Abhandlung, Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1998.

Lista dos vídeos analisados, na ordem de apresentação no texto:

(Todos com acesso em: 15 set. 2013)

1. Centrais de Interpretação de Libras – Jornal Visual

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YMWTSFdTeyw>>

2. Fala Coordenadora

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zd6_NzMe_gk>

3. Interpretação Presidente Dilma

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IYAA-yrGddg>>

4. Aula de ciências Libras / Reprodução

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fQo97tgHizo>>

5. Discurso de Posse de Barack Obama – em Libras – 1/2

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CGzCtpgkAlk>>

6. Discurso de Posse de Barack Obama – em Libras – 2/2

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Jm08llgnQsw>>

7. Visita ao Museu do Ipiranga com Intérprete de LIBRAS

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=XeNXFvvTSuI>>

8. Padre Wilson faz homilia em missa

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bIqXeIDmHRw>>

9. Audiência Pública da Comissão Permanente de Educação de São Paulo – Capital

Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Yx1XHsL8DcM>>

4

Análise da participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes

*Aline Miguel da Silva*⁵³

4.1 Introdução

A interpretação de língua de sinais tem se expandido por muitos âmbitos da sociedade. Essa prática já tem sido desenvolvida em contextos educacionais há certo tempo, porém, isso não significa que as questões imbricadas nesse processo já tenham sido discutidas o suficiente.

Geralmente, ao se falar em interpretação em âmbito educacional, pensa-se em ensino básico devido às discussões relacionadas às políticas públicas, porém, o contexto no qual se realiza este estudo é o das disciplinas de mestrado, na área da linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A presença de surdos no ensino superior foi uma conquista e sua inserção em nível de mestrado algo ainda mais importante, com algumas considerações a serem feitas, a fim de que a atuação do intérprete possa se tornar alvo de discussões cada vez mais profundas e que possa, por consequência, ser uma profissão com um papel mais esclarecido.

⁵³ Mestre em Estudos da Tradução, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: <alinemiguel87@gmail.com>.

A instituição, portanto, foi escolhida por oferecer cursos de mestrado e por esses cursos serem frequentados por um número considerável e cada vez maior de surdos. Outra justificativa para a escolha do tema e do campo de pesquisa em questão é o fato da UFSC ter se tornado um polo em educação superior para surdos pelo seu curso pioneiro de Letras-Língua Brasileira de Sinais, por ter uma equipe com número considerável de intérpretes, que trabalham sempre em duplas, pelas pesquisas de qualidade na área produzidas na UFSC, pelo grupo de professores doutores surdos e pela preocupação com a educação de surdos e com a qualidade dos serviços oferecidos a eles. Ao mesmo tempo, as disciplinas de mestrado exigem um nível mais elevado de conhecimento referencial e linguístico, assim como possuem uma organização de grupo peculiar a um ambiente de ensino e aprendizagem, oferecendo, dessa forma, muitas questões a serem levantadas na reflexão pelo crescimento da qualidade da interpretação nesses contextos.

O objetivo geral do presente estudo é analisar a participação dos alunos surdos no discurso de sala de aula do mestrado na UFSC mediada por intérpretes e verificar quais tipos de interações existem em um contexto de ensino-aprendizagem no qual estão inseridos, ou seja, analisar a inserção concreta dos alunos surdos no discurso da sala de aula com alunos e professores ouvintes, analisando contextos de aulas mais ou menos monológicas/dialógicas. Serão analisadas, por exemplo, trocas de turnos, distribuição de turnos entre alunos ouvintes e surdos e as decisões tomadas pelos intérpretes nos momentos em que essas trocas de turnos ocorrem ou não.

Os objetivos específicos são elaborar uma metodologia adequada para a análise do tema; realizar uma categorização e uma quantificação das interações dos alunos surdos e dos intérpretes na sala de aula; analisar as estratégias dos intérpretes de língua de sinais e as trocas de papéis que ocorrem durante a sua atuação, como papel de professor e colega de aula, por exemplo; identificar as interações entre surdos e ouvintes que tiveram um resultado satisfatório, e momentos nos quais não houve uma interação completa por algum motivo; elaborar sugestões para melhorar a integração dos alunos surdos no discurso da sala de aula com ouvintes.

4.2 Contextualização teórica

Marcuschi (2006, p. 6), em seu livro *Análise da Conversação*, realiza um breve apanhado da área, que possui bases na etnometodologia, compartilhando que ela teve início na década de 1960 e que, por aproximadamente 15 anos,

se ateu à “descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores”, mas os estudos ultrapassaram as questões da estrutura e passaram a dar atenção aos processos cooperativos presentes nas interações. Sendo que a conversa possui uma estrutura organizada, a *Análise da Conversação* tem como objetivo alcançar um sistema de regras que são ao mesmo tempo “livres de contexto”, todavia, sensíveis a ele. De acordo com Have (1999, p. 42), a *Análise da Conversação* “[...] tries to provide analytic descriptions of the organization of (inter)action, abstracting from the ‘contents’ of those (inter)actions”⁵⁴. O autor ressalta dois tipos de diálogos, sendo esses os diálogos assimétricos, em que um dos participantes teria certo “controle” sobre os demais e exemplifica com a interação em sala de aula. O segundo tipo seria o simétrico, no qual os participantes teriam o mesmo direito de se posicionarem, de escolher o tema da conversa e o tempo de duração. Como exemplo desse tipo de diálogo, o autor cita as conversas naturais diárias, mas depois faz uma observação, lembrando que as condições socioeconômicas, culturais ou de poder influenciam o papel de cada participante na conversa.

Da mesma maneira que as conversas diárias podem não ser tão simétricas, as interações em sala de aula podem fugir da assimetria, dependendo da postura do professor e da concepção de processo de ensino e aprendizagem que ele possui. Se ao aluno é oferecido mais espaço e autonomia em sala de aula, é possível inferir que o professor considere que ele não é o único detentor do conhecimento, que o aluno tem muito a contribuir e que juntos podem construir um ambiente de ensino e aprendizagem mais rico.

Roy (2000) aponta que as pessoas não realizam tomadas de turnos ou continuam produzindo um enunciado apenas quando percebem um momento de transição ou uma unidade sintática característica dessa atitude. Segundo a autora, as tomadas de turno também acontecem por um senso intuitivo no qual a pessoa sente ser o momento de começar ou continuar falando. Exemplos dessa afirmação podem ser vistos em seus dados onde a professora interrompe a interpretação do aluno surdo por achar que sua fala já era suficiente ou mesmo que aquele assunto não seria mais pertinente, pois estaria tomando outro rumo. Essas atitudes dependem do objetivo do encontro e também estão relacionados ao *status* do participante da conversa.

Essa relação acontece também no contexto de sala de aula, no qual o professor, ou o aluno que apresenta algum tema, fazem um questionamento aos demais presentes e aguardam sua resposta esperando assumir o turno logo em

⁵⁴ “[...] tenta oferecer descrições analíticas da organização da (inter)ação, abstraindo dos ‘conteúdos’ dessas (inter)ações” (HAVE, 1999, p. 42, tradução minha).

seguida. Porém, em uma interação com mais de dois participantes, assumir o turno seguinte pode não acontecer de forma tão simples. Por esse motivo, Marchuschi (2006) enfatiza que mais importante que o ato de fala é a sua contextualização em uma atividade maior que, então, evidenciará sua função.

Também refletindo sobre a troca de turnos, porém, considerando a presença de intérpretes em interações entre surdos e ouvintes, Van Herreweghe (2002), realizou um estudo cujos dados foram retirados de interações com a presença de intérpretes e interações apenas entre participantes sinalizantes, a fim de fazer uma comparação da participação dos sujeitos surdos com e sem interpretação.

O autor aborda os mecanismos de troca de turnos nas conversas das línguas faladas e, em seguida, nas conversas das línguas sinalizadas. Um de seus objetivos é descobrir como se dá a alocação de turnos. O autor aponta uma interessante distinção entre troca de turnos em interações com duas ou mais pessoas:

One important difference between self-selection in a dyadic conversation and self-selection in a multiparty conversation, however, is that whoever self-selects as next speaker in a multiparty conversation will get the floor only when the current speaker looks at him or her rather than at any of the other participants. So self-selection in a multiparty conversation is never pure self-selection because the current speaker still has the power to allocate the next turn by means of eye gaze (Van Herreweghe, 2002, p. 82-83)⁵⁵.

Outro interessante apontamento feito pelo pesquisador é que, em eventos interpretados e não interpretados, há a diferença em relação ao contato direto do olhar e seu direcionamento ao possível próximo falante, ou seja, em eventos interpretados, “*Deaf participants in mixed meetings had no control over the organization of turn-taking and the allocation of the next turn because their gaze direction necessarily was restricted to the interpreter*” (Van Herreweghe, 2002, p. 99)⁵⁶.

O pesquisador afirma ainda que, para um participante surdo sinalizar ao detentor do turno que deseja assumi-lo, seria necessário quebrar o contato

⁵⁵ Uma importante diferença entre a autoseleção em uma conversação diádica e em uma conversação com múltiplos participantes, no entanto, é que quem quer que se autoseleccione como o próximo falante em uma conversação com múltiplos participantes, pega o turno somente quando o falante corrente olha para ele ou ela em vez de olhar para qualquer outro participante. Então autoseleção em uma conversa com múltiplos participantes nunca é puramente autoseleção devido ao falante corrente ainda ter o poder de alocar o próximo turno por meio do olhar (Van Herreweghe, 2002, p. 82-83, tradução minha).

⁵⁶ “Participantes surdos em encontros mistos não tinham controle sobre a organização da tomada de turnos e sobre a alocação do próximo turno porque o direcionamento de seus olhos estava estritamente voltado para o intérprete” (Van Herreweghe, 2002, p. 99, tradução minha).

visual com o intérprete, correndo o risco de não ser notado. É apenas nesse momento que o autor aponta a participação do intérprete afirmando que este poderia ser um exemplo no qual o surdo dependeria do profissional.

Leite (2008), em uma de suas conclusões acerca do gerenciamento de sobreposições, mais especificamente em relação ao papel do olhar, traz questões que colaboram com afirmações de Van Herreweghe (2002) acima colocadas. De acordo as análises detalhadas do autor de trechos de seus dados:

Diante de um olhar divergente, o participante surdo que ambicionava a palavra fazia uso de recursos tais como acenos e alongamento de sinais até que um olhar convergente fosse alcançado. Em nenhum momento a troca de turnos foi efetivada sem que o falante estivesse certo do contato visual do seu interlocutor (Leite, 2008, p. 200).

É evidente que em situações nas quais a interação é mediada por intérpretes esse contato visual ocorre de maneira diferente, pois, como Van Herreweghe (2002) mencionou, para estabelecer contato visual com o falante corrente é necessário desviar o olhar do intérprete resultando em perdas de informações, porém, é o que acontece algumas vezes.

Roy (2000) desenvolveu um estudo que possui como material empírico de análise um encontro entre um graduando surdo e sua professora, mediado por um profissional intérprete de língua de sinais americana. O encontro teve uma duração aproximada de quinze minutos e ocorreu na sala da professora onde a única câmera ficou localizada de maneira que enquadrasse os três participantes ao mesmo tempo. Antes de falar dos dados da pesquisa, a autora faz alguns apontamentos gerais que permeiam a área da interpretação e de processos discursivos. Ao deter o foco na tomada de turnos, a autora define esse processo como algo que “[...] *can help us understand how the exchange of messages actually takes place. Turn-taking is also a feature of discourse that allows for both a structural and functional analysis*” (Roy, 2000, p. 38)⁵⁷. A autora ainda observa que as trocas, as tomadas de turnos, são processos complexos porque apesar da intenção e do teor estarem imbricados na fala de cada participante, é de responsabilidade do intérprete alocar e gerenciar as trocas conversacionais.

Realizando uma breve descrição de eventos monológicos interpretados e eventos conversacionais interpretados, a autora afirma que o discurso interpretado só pode ser compreendido dentro de uma situação e dependendo do

⁵⁷ “[...] pode nos ajudar a entender como a troca de mensagens realmente acontece. Tomada de turno é também uma característica do discurso que permite uma análise estrutural e funcional” (ROY, 2000, p. 38, tradução minha).

número de falantes. Em relação aos eventos com maior número de participantes, Roy (2000) aponta que o *status*, a função social dos participantes influencia o desenrolar da conversa, colocando alguém no papel de detentor do turno durante a maior parte do tempo na conversa.

Na sala de aula, contexto presente neste estudo, há certa divisão de papéis e pessoas com diferentes *status*, o que lhes conferem mais ou menos poder para a tomada de turnos. Ainda é compartilhada a ideia de que os professores possuem uma bagagem maior de conhecimento pelo cargo que ocupam na instituição universitária e pelos cursos acadêmicos que já tenham cursado, portanto, o professor tem o lugar privilegiado dentro do grupo e mais direito ao turno na maioria das dinâmicas. Soma-se a isso o fato de alguns participantes desse contexto em questão serem surdos, ou seja, fazerem parte de uma minoria linguística dentro de um grupo de língua majoritária.

Roy (2000) explica que as trocas de turno ocorrem entre aqueles que precisam da interpretação e o intérprete, ou seja, os interagentes não falam diretamente um para o outro, mas para o intérprete:

Typically, the interpreter is the only one who knows or can easily use the conversational or discourse strategies of both languages. This means that the interpreter is an active, third participant who can influence both the direction and outcome of the event, and that event itself is intercultural and interpersonal rather than simply mechanical and technical (Roy, 2000, p. 6)⁵⁸.

O intérprete participante de sua pesquisa, em entrevista realizada pela autora, aparentemente não se dá conta desse papel de mediador, gerenciador de tomadas de turnos entre os presentes no momento da interpretação, já que ele afirma que não vê diferença na prática de interpretar entre três pessoas, que foi o realizado no estudo, ou em um grupo maior de pessoas, afinal, para ele, sua função é de apenas tornar a comunicação possível, transmitindo as ideias de um para o outro envolvido.

Roy (2000) salienta que a troca de turnos é, portanto, realizada com o intérprete já que é ao final de sua fala que o próximo falante toma o turno, ou seja, é ao final da fala na língua compreensível para tal falante que ele começa a responder. Na maioria dos casos não deve ser diferente se a pergunta parte da outra pessoa e não a que vai responder em seguida. Essa questão de trocar turnos com

⁵⁸ Tipicamente, o intérprete é o único que sabe ou pode facilmente utilizar estratégias conversacionais ou de discurso de ambas as línguas. Isso significa que o intérprete é um ativo terceiro participante que pode influenciar em ambas as direções e no resultado do evento, e que o evento em si é intercultural e interpessoal em vez de, simplesmente, mecânico e técnico (ROY, 2000, p. 6, tradução minha).

o intérprete também é interessante a partir do momento em que o profissional necessita de determinado tempo para concluir a produção para a língua-alvo.

Em três situações citadas no estudo de Roy (2000), o intérprete realizou sinais que não faziam parte da interpretação da fala da professora ou do aluno. Esses sinais estratégicos tinham outras funções como pedir para que algum falante retivesse o turno ou tomasse o turno. Nesses momentos, o intérprete realiza uma troca de papéis que colabora para o processo interativo em andamento. Essa troca de papéis será abordada com mais detalhes em Metzger (1999).

Metzger (1999), questionando o que seria a chamada neutralidade do intérprete há tanto tempo discutida, estuda interações mediadas por intérpretes em contextos médicos, com o intuito de analisar de que forma os participantes acabam estruturando encontros, considerando a presença dos intérpretes e quais as funções das contribuições que os intérpretes acabam produzindo nas entrevistas médicas.

A autora acima citada considera como funções dos intérpretes a regulação dos turnos, em concordância com Roy (1989, 1993) e a alteração de contribuições produzidas pelos participantes para alcançar determinadas metas em um encontro, seguindo as conclusões de Wadensjö (1992). A autora afirma que apenas pela sua presença o intérprete já influencia a interação e acredita que o processo interacional passe a acontecer de uma forma triádica da qual o intérprete faz parte, porém, não exatamente da mesma forma que os demais participantes. Mesmo que o intérprete participe de certa forma da interação, ele deve ter consciência da sua responsabilidade de garantir que a comunicação entre os participantes ocorra, não esquecendo os propósitos de sua função incluindo não impor seus interesses ao diálogo. Nas palavras de Metzger (1999, p. 23, grifo da autora):

*The interpreter and the participants are all actively engaged in the communicative event. Nevertheless, if interpreters are active participants while rendering the words of others, their participation still seems to be different from that of other participants*⁵⁹.

Considerando que intérpretes participam da interação de certa forma, Metzger (1999) busca verificar como os intérpretes de línguas de sinais vão alternando papéis durante o evento interpretado baseando-se, para isso, em Wadensjö (1992), quando essa última afirma que o intérprete, mesmo realizando

⁵⁹ “O intérprete e os participantes estão todos ativamente engajados no evento comunicativo. Todavia, se intérpretes são participantes ativos enquanto transmitem as palavras de outros, sua participação ainda parece ser diferente das de outros participantes” (Metzger, 1999, p. 23, grifo da autora, tradução minha).

uma interpretação, pode assumir o papel de autor na interação realizando omissões (*lack of rendition*) e produzindo suas próprias expressões (*non-renditions*). Essas produções próprias dos intérpretes caracterizam uma mudança de papéis durante o evento que varia entre interpretar falas dos outros participantes e produzir outros tipos de “falas”, que são produzidas pelos próprios intérpretes. Assim, Metzger (1999) assume que essas produções de expressões por parte dos intérpretes podem contribuir para o discurso interacional e verifica essa questão analisando os dados retirados de dois encontros filmados, dos quais um configura uma simulação de uma consulta médica realizada em um curso de formação de intérpretes e o segundo sendo de fato uma consulta médica.

4.3 Contextualização metodológica

O *corpus* de minha pesquisa é composto por três aulas de três disciplinas distintas do programa de pós-graduação em linguística da UFSC. Esse programa foi escolhido pelo número de alunos surdos matriculados em suas disciplinas. A duração total do *corpus* é de aproximadamente cinco horas e cinquenta minutos. Participaram da pesquisa três alunos surdos e cinco intérpretes. Sendo que alguns alunos e intérpretes participaram de mais de uma disciplina. As disciplinas foram denominadas com números de acordo com a ordem de suas filmagens sendo, portanto, reconhecidas como Disciplina 1, Disciplina 2 e Disciplina 3. No total foram filmados cinco intérpretes, todos com algum tipo de vínculo com a UFSC, sendo que são 4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Os intérpretes das disciplinas observadas costumam sentar-se um ao lado do outro, do lado oposto ao da porta da sala, bem em frente aos alunos surdos e de costas para o professor. Ter intérpretes trabalhando em duplas é uma realidade, até o momento, mais específica da instituição em questão. Porém, esse é um diferencial que melhora em muito a qualidade do trabalho realizado⁶⁰.

Os alunos surdos que participaram da pesquisa foram três ao todo e serão denominados de Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3, sendo que o primeiro e o último são do sexo masculino. A faixa etária varia entre vinte e quatro e quarenta e seis anos. O número de alunos surdos em cada disciplina variou entre um e dois, sendo que os alunos Aluno 1 e Aluno 3 cursaram mais de uma das disciplinas observadas durante a pesquisa.

Quanto à organização das filmagens, as câmeras ficaram posicionadas, uma em direção aos alunos surdos, outra em direção aos intérpretes. Os alunos

⁶⁰ Para mais informações ver Silva e Nogueira, 2010.

ouvintes não foram filmados porque a captação de sua imagem não integraria o foco da pesquisa. A duração do material filmado na Disciplina 1 foi de aproximadamente 33 minutos e 44 segundos, já que uma das câmeras cedidas estava sem o cabo de alimentação de energia e não pôde ser utilizada pelo tempo total da aula.

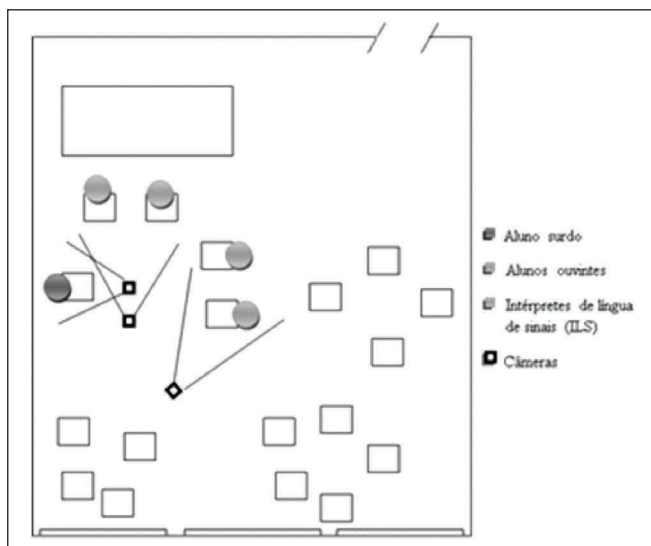


Figura 4.1 – Diagrama da sala – Disciplina 1

Fonte: Da autora.

Com exceção do primeiro dia de coleta de material, nos demais dias, as câmeras foram posicionadas de maneira bastante semelhante. Na verdade, a diferença é que, no primeiro dia, havia três câmeras e os alunos estavam posicionados em círculos, fazendo com que um dos equipamentos de gravação tivesse que ficar no meio do círculo formado, para que fosse possível focar o aluno surdo. Nos demais encontros, como a organização dos alunos foi semelhante, os equipamentos foram posicionados da mesma forma. O tempo total de filmagem foi de 354 minutos e 16 segundos.

Os vídeos de cada câmera foram alinhados no programa EUDICO Linguistic Annotator (ELAN), que foi escolhido pelas ferramentas que oferece, possibilitando a feitura de anotações e registros na mesma tela em que se observa o material audiovisual do corpus. Depois de editados os vídeos, a análise dos dados foi realizada no programa ELAN. As trilhas de análise foram organizadas da seguinte maneira: para cada aluno que participou da aula com uma fala foi criada uma trilha específica, por exemplo, na trilha “Aluno 1” eram marcados a duração, a quantidade de vezes que esse aluno interagiu e o assunto do qual a

pessoa falou, ou mesmo a transcrição da fala em alguns momentos. A quantidade total de participações pode ser visualizada logo abaixo do nome da trilha, à esquerda da tela. Cada participante também possui uma segunda trilha denominada, por exemplo, “Anotação Aluno 1”, que consta logo abaixo da sua trilha de anotação. Nessa segunda trilha são realizadas as categorizações da respectiva fala.

A seguir é possível visualizar as trilhas de anotação à esquerda referentes a cada aluno, nas quais foram registrados os conteúdos de suas interações e constando logo abaixo a trilha em que foram marcadas as categorias a que cabia cada interação.

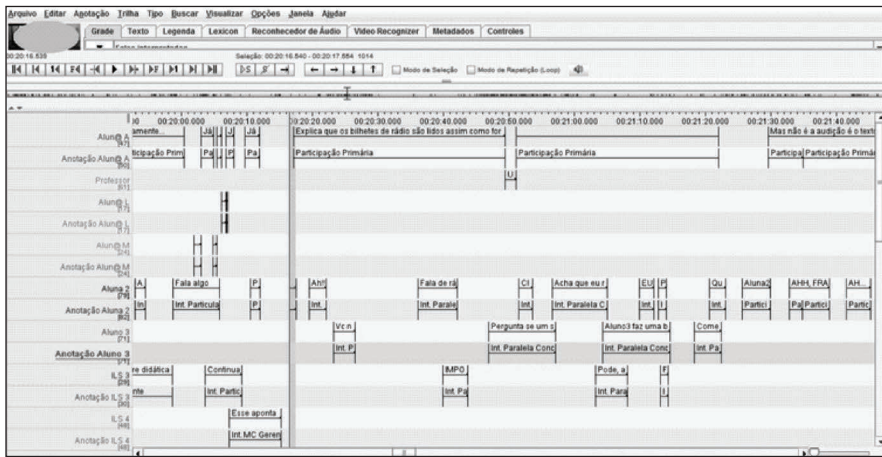


Figura 4.2 - Visualização das trilhas e anotações no ELAN

Fonte: Da autora.

Além dos dois tipos de trilhas citados, que incluem os intérpretes do grupo, há também as trilhas: *Intenção de tomada de turno, Papel dos ILS, Estratégias dos ILS, Falas interpretadas, Comentários e Observações*. Com exceção da trilha *Papel dos ILS*, nenhuma outra das mencionadas, possui vocabulário controlado para a rotulação.

Cada vez que o intérprete assumia um papel além da interpretação, uma marcação era realizada na trilha *Papel do ILS*. Essa trilha possui 11 vocabulários prontos, isto é, controlados: “Atuante-Colega”, “Apoio-Colega”, “Atuante-Professor”, “Apoio-Professor”, “Atuante-Colega/Professor”, “Apoio-Colega/Professor”, “Apoio-Pesquisador”, “Atuante-Pesquisador”, “Modo Espera Apoio-Colega”, “Modo Espera Atuante-Colega”, “Apoio-Atuante”, “Apoio-Atuante/Professor” e “Apoio”, que serão vistos mais detalhadamente na seção 3.7, logo adiante.

Na trilha “Intenção de tomada de turno” são registrados os momentos nos quais o aluno surdo levanta a mão mostrando que deseja realizar uma pergunta e a duração que leva entre o momento em que o aluno levanta o braço até o momento em que ele tem sua questão interpretada. O interesse em registrar esses momentos vem da necessidade de verificar se esses alunos demoram muito tempo para conseguir o turno quando se autosselecionam, já que é possível conferir o tempo que transcorreu do momento em que levantou o braço até proferir a questão de forma que ela seja interpretada a todos da turma.

Estratégias dos ILS foi uma trilha criada para registrar os recursos usados pelos intérpretes em trocas de turnos entre surdos e ouvintes. É observando as estratégias que verificamos se a interação do aluno surdo foi interpretada em sua completude ou não, se o próprio intérprete respondeu algum questionamento, se o intérprete insiste em interpretar uma produção do aluno surdo. Vamos ver mais a esse respeito na seção 4.

Em *Falas interpretadas* eram marcados os trechos em que falas dos alunos surdos eram interpretadas, tornando mais fácil o rastreamento desses momentos posteriormente para a análise. Em *Comentários* são inseridas anotações que não cabem em nenhuma das outras trilhas, mas que merecem consideração na hora de analisar os dados, algo que foi observado no vídeo que pode ser utilizado no momento da discussão dos resultados encontrados. A trilha *Observações* é pessoal, para anotações das dúvidas e casos dúbios que precisavam ser discutidos com o orientador a fim de serem esclarecidas.

Na próxima seção, são classificadas as participações dos alunos surdos e na seção 4.5, serão discutidos detalhadamente os papéis assumidos pelos intérpretes em diferentes momentos do corpus. Esses papéis nos ajudarão a compreender, mais adiante, aspectos da participação dos alunos surdos no grande grupo.

4.4 Categorias para análise de dados

Ao iniciar o trabalho de observação dos vídeos coletados, verifiquei a presença de determinados tipos de produção interacional que, depois de categorizados e contabilizados, desenhariam um mapa da interação dos alunos surdos em sala de aula de maneira detalhada, com a intenção de verificar a participação dos alunos surdos em comparação com os alunos ouvintes. De acordo com essas observações, foram criadas categorias para classificar as falas dos participantes que constam na tabela abaixo:

Tabela 4.1 – Categorias para classificação das falas dos participantes

Categorias		
Participação Primária	Participação Primária Concorrente	Participação Primária Fática
Participação Secundária	Participação Secundária Concorrente	Participação Secundária Fática
Interação Metacomunicativa	Interação Metacomunicativa Concorrente	
Int. Metacomunicativa de Repetição		
Int. Metacomunicativa de Orientação da Atenção		
Int. Metacomunicativa de Gerenciar Interação		
Int. Metacomunicativa de Gerenciar a Interpretação		
Int. Metacomunicativa de Explicitação		
Interação Paralela	Interação Paralela Concorrente	Interação Paralela Fática
Interação Particular	Interação Particular Concorrente	Interação Particular Fática
Interação Motivada por Interferência		

Fonte: Da autora.

A categoria de interações primárias engloba as produções que tenham relação com o conteúdo de aula discutido no momento, que expressam opinião do aluno, dúvidas ou comentários que possam ser endereçados aos colegas ou professores, concordância, discordância ou complemento ao discurso realizado.

A categoria de participações secundárias foi criada para rotular as falas relativas a temas nos quais toda a turma estava envolvida, porém, não tinham a ver diretamente com o conteúdo da aula em questão. Falas como essas não foram categorizadas como particulares, por exemplo, justamente para distinguir os temas abordados pelo grande grupo de falas mais pontuais, produzidas por duas ou três pessoas. Alguns exemplos de participações secundárias marcadas foram a respeito da organização da confraternização que seria realizada no último dia de aula e das avaliações finais, que deveriam ser entregues, ambas na Disciplina 2. Outros exemplos desse tipo de participação ocorreram na Disciplina 1, quando a professora propõe que a turma se organize em grupos de três pessoas

e começa-se a discutir, então, quem vai para o grupo de quem. Na Disciplina 3, falas secundárias foram registradas quando o professor anunciou o título do texto que seria discutido na próxima aula e onde esse texto poderia ser encontrado. Foram temas que tinham a participação da turma como um todo, mas, que não estavam totalmente relacionadas ao conteúdo.

O termo “metacomunicativo” designa falas em que a própria comunicação, ou o seu veículo linguístico, se torna o objeto da comunicação. Assim, a categoria interação metacomunicativa enquadra as interações que o surdo realiza e que estão diretamente ligadas à língua, por exemplo, uma dúvida que o aluno surdo tenha sobre um sinal utilizado pelo intérprete ou o desconhecimento de uma palavra em português. Não se pode dizer que participações metacomunicativas não são relevantes, afinal, elas colaboram para que os alunos surdos possam compreender as aulas de maneira mais fluida e completa. Aguardar o intervalo da aula para tirar alguma dúvida desse tipo não seria produtivo.

O vocabulário controlado “gerenciamento interacional” rotula falas que tenham a intenção de ceder, solicitar ou negar o turno, ou seja, dar ou pedir oportunidade de fala para alguém, incluindo também as falas dos alunos demonstrando seu desejo de não ter a fala interpretada. As falas mais comuns do gerenciamento interacional vêm dos intérpretes, quando perguntam aos alunos, assim que percebem que estão com dúvidas, se desejam que as mesmas sejam interpretadas. A resposta dada pelo aluno pode ser negativa, e também é categorizada como gerenciamento interacional. Percebeu-se que caso o aluno queira realmente fazer sua pergunta, ele leva a cabo sua questão.

A “orientação da atenção” foi observada em todas as disciplinas e originada por motivos diferentes, nesse caso, as intérpretes realizavam um gesto com o intuito de chamar a atenção dos alunos para o que estava sendo interpretado.

A “repetição” é a reprodução, por parte do intérprete, de uma fala já interpretada que o aluno tenha perdido por alguma razão. O intérprete decide realizar a repetição por si, sem que o autor da fala tenha se pronunciado novamente (Metzger, 1999), por achar que a interpretação possa ser prejudicada de alguma maneira. Ela pode acontecer a pedido do aluno ou partir do próprio intérprete, quando esse percebe que o aluno não viu a fala.

A categoria de gerenciamento da interação trata de falas relacionadas diretamente com a organização de como a interpretação vai acontecer, ou então, de algum diálogo travado especificamente entre os intérpretes que esteja relacionado ao trabalho de interpretação que diz respeito àquela aula, no planejamento da interpretação que estaria acontecendo naquele momento, ou no decorrer das demais aulas daquela disciplina.

As interações rotuladas como “metacomunicativa de explicitação” tinham a intenção de deixar o aluno surdo a par de alguma informação do ambiente que não era possível de ser interpretada, fazendo então uma explicação resumida. Como no caso em que as alunas falavam mais baixo e algumas vezes produziam sentenças incompletas, ou que diminuía o tom próximas do fim, apontando para o texto digitalizado no computador. Nesse momento, interpretar as falas não era algo viável. A estratégia encontrada pela intérprete foi explicar o que estava acontecendo.

A “interação paralela” é aquela que traz assuntos com relação ao que está sendo discutido com o grupo, porém, são conversas mais pessoais, comentários que não seriam compartilhados com o grande grupo, mas apenas aos colegas mais próximos. Esse tipo de interação pode surgir quando o assunto discutido no grupo é primário ou secundário.

As “falas concorrentes” em qualquer das categorias anteriores ocorrem quando há tentativa de tomada de turnos durante a fala corrente de um falante, quando há a tentativa de interrompê-lo, mas não ocorre uma troca de turno, ou porque o detentor do turno consegue defender o turno, ou porque a participação tinha apenas o propósito de externar um ponto de vista contrário, para constatar, sem intenção de tomada de turno. Ocorrem ainda sem intenção de tomada de turno ou de interação de comunicação direta com o próprio falante corrente, sendo uma fala particular ou paralela, por exemplo.

As “interações fáticas” têm a finalidade de fazer com que o canal de interação seja estabelecido ou permaneça aberto, no caso de uma interação dialógica, mas também pode ocorrer em uma interação monológica, ou seja, tem a função de mostrar ao interlocutor que ele está sendo incluído, compreendido, considerado na comunicação, que ele pode continuar com seu fluxo de fala etc. Esse tipo de interação é importante porque serve como medidor do quanto os alunos surdos estão acompanhando o discurso que está sendo interpretado e o quanto o estão compreendendo. As participações de caráter fático ocorrem durante a fala corrente, porém, não tem a intenção de tomada de turno, mas sim de corroborar a fala do enunciador, indicar compreensão, retornos de forma breve, acenos etc. Podem ser constituídas por palavras ou sinais sonoros ou gestuais emitidos pelos receptores da fala para manutenção da conversa.

As “interações motivadas por interferência” são aquelas originadas devido a algum acontecimento advindo do ambiente, não sendo, nesse caso, uma interação por parte de alguém. Esse rótulo está de acordo com o utilizado na pesquisa de Metzger (1999). Nos estudos da autora, a responsável pela produção

das falas dessa categoria foi a presença dos equipamentos da pesquisa e a preocupação com o enquadramento nas câmeras etc.

4.5 Resultados da análise de dados

No decorrer desta pesquisa foi possível observar quais interações foram mais ou menos interpretadas, quais as características das falas dos alunos surdos no decorrer das aulas e quais as estratégias utilizadas pelos intérpretes.

Os gráficos abaixo apresentam os contrastes entre as interações interpretadas e não interpretadas:

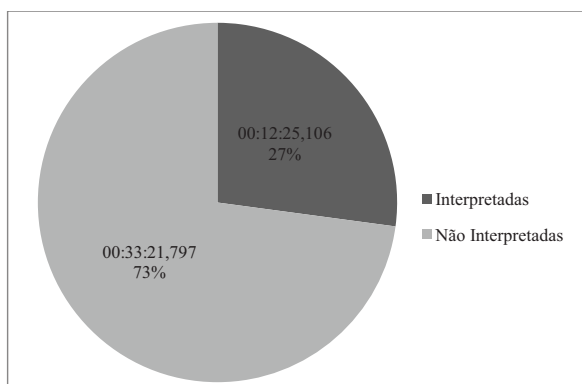


Gráfico 4.1 – O contraste entre as interpretadas e as não interpretadas
– Apenas categorias que tiveram interações interpretadas

Fonte: Da autora.

Este gráfico mostra o contraste entre as falas interpretadas e as não interpretadas, porém, apenas das categorias que tiveram interações interpretadas, como as primárias e secundárias, por exemplo.

É possível perceber que a diferença é bastante grande, porém, é importante ressaltar que duas interações fáticas foram interpretadas e, por esse motivo, todas as interações fáticas constam nessa contagem, aumentando o volume das falas não interpretadas. O mesmo acontece com as interações concorrentes.

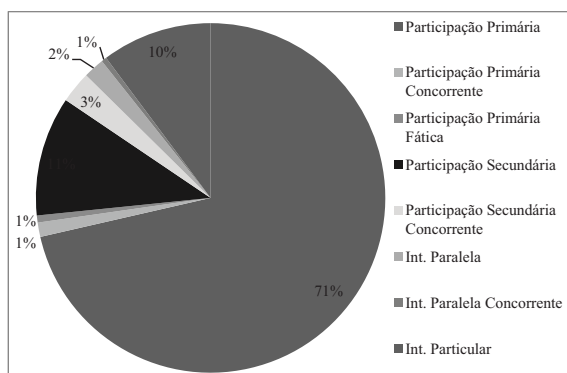


Gráfico 4.2 – Interações interpretadas dos alunos surdos dentro de cada categoria

Fonte: Da autora

De cada categoria, a que possui maior número de falas interpretadas é a primária, com 71%. As falas secundárias atingiram 11% do total. Cabe lembrar que, de forma geral, as discussões secundárias tiveram menos ocorrências, isso explica tamanha diferença.

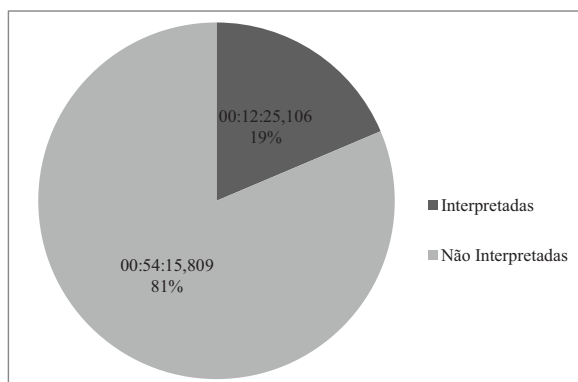


Gráfico 4.3 – O contraste entre as interpretadas e as não interpretadas em todas as disciplinas – Todas as categorias

Fonte: Da autora

O gráfico acima mostra o contraste entre todas as falas interpretadas e as não interpretadas produzidas em todas as três aulas, ou seja, mesmo que nenhuma interação de determinada categoria tenha sido interpretada, sua categoria

foi contabilizada. A diferença é ainda maior entre as duas partes e, por isso, é preciso se ater ao fato de que constam interações metacomunicativas, fáticas, paralelas e particulares.

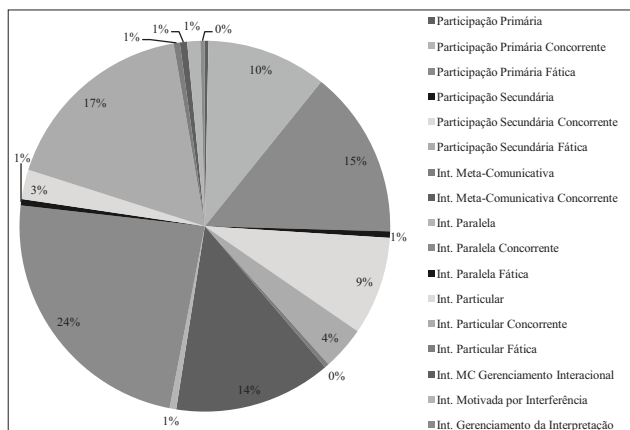


Gráfico 4.4 – Interações não interpretadas dos alunos surdos dentro de cada categoria

Fonte: Da autora

Este último gráfico apresenta detalhadamente os 81% das falas não interpretadas do gráfico anterior.

Grande parte das categorias utilizadas em meu estudo demarcam um decrescente grau de integração dos alunos surdos no discurso e na interação em sala de aula. O contínuo de integração possui em seu topo as interações primárias e as secundárias e termina com as interações particulares e motivadas por interferência. A integração total se caracteriza pelas produções primárias e secundárias, nas quais os alunos participam colaborando com o tema discutido, seja a respeito do conteúdo estudado, seja algum outro assunto que diga respeito a toda a turma. Dentre as participações nas duas categorias, a ideal ainda é a primária, já que está relacionada ao conteúdo da disciplina.

Mesmo as falas concorrentes dessas duas categorias apontam para o interesse e o envolvimento dos alunos surdos nas discussões, porém, são fortes indicadores de que essas participações não foram levadas ao grande grupo, indicadores de que a inserção dos alunos surdos poderia ter sido ainda maior e suas falas acessíveis aos ouvintes. Do mesmo modo, as participações primárias e secundárias fáticas mostram que o lado receptivo dos alunos funciona, ou seja, esses acenos ajudam a medir o quanto de atenção que esses alunos têm prestado ao que é mencionado durante as discussões em sala. Acenos positivos de cabeça

são um indicador de que os alunos surdos acompanham o discurso de aula e concordam até certo ponto, com o que é mencionado.

As falas referentes à categoria de interações paralelas estariam localizadas em um ponto intermediário na linha de medição do grau de integração dos alunos surdos. Estão relacionadas às discussões em sala, porém, se configuram em conversas destinadas especificamente ao colega mais próximo, são comentários relacionados ao tema, mas que não seriam, necessariamente, cem por cento de contribuição porque o assunto mencionado já estaria mesclado com outros, que não exatamente aquele tratado no grande grupo no momento, mas mostra o envolvimento com o tema da aula. Há interação, mas não sai do grupo de falantes de língua de sinais, e os alunos surdos nesse momento perdem parte da comunicação ocorrendo na sala e a sua interpretação.

As interações metacomunicativas fazem parte do lado do contínuo em que constam as interações que fazem com que os alunos surdos fiquem alheios às discussões feitas em relação ao conteúdo. Mesmo que essas dúvidas tenham surgido durante a explanação do conteúdo, o foco da interação passa a ser a língua e não mais o tema estudado. Essas interações são realizadas entre alunos surdos e intérpretes, já que esses são os responsáveis pela interpretação e, se houver algum mal-entendido, são os únicos capazes de esclarecê-lo. Os intérpretes também são, na grande maioria dos casos, os únicos ouvintes presentes que são fluentes em língua de sinais, portanto, caso algum esclarecimento em relação a um termo na língua portuguesa seja necessário, serão eles a quem os alunos surdos irão recorrer para que suas dúvidas sejam tiradas. Quando um intérprete responde a uma dúvida metacomunicativa do aluno surdo, não é considerado troca de papel porque esse tipo de interação nem deve ser interpretado. Caso o aluno desconheça um termo da língua portuguesa exposto na projeção de slides, por exemplo, o intérprete pode lhe esclarecer seu significado, até para evitar que a aula seja interrompida por esse motivo. São questões simples, na maioria das vezes, que não envolvem o conhecimento na área.

Esse tipo de interação é necessário para que a compreensão da aula aconteça de forma mais fluida, ele também é relevante, a questão é que durante alguma explicação de algum termo da língua portuguesa, ou clarificação em relação à interpretação em si, o aluno fica distante do conteúdo discutido em si. Como o trabalho de interpretação nesses contextos é realizado em duplas, um dos intérpretes poderia assumir a interpretação da aula e o outro responderia à dúvida do aluno surdo. Essa atitude não foi encontrada no corpus. De qualquer forma, mesmo que essa atitude fosse tomada, um dos alunos ficaria alheio à aula.

Aproximando-se ainda mais do término do contínuo de integração do aluno surdo nas discussões em sala de aula, são encontradas as interações particulares. Esse tipo de interação nada tem a ver com o conteúdo estudado, tem

uma motivação particular de cada aluno que a inicia e, com certeza, exclui totalmente o aluno surdo dos temas tratados em sala. Da mesma forma, as interações motivadas por alguma interferência do ambiente são produzidas pelos alunos devido a alguma distração que tenha ocorrido. Apesar de a motivação vir do ambiente da sala de aula em si, as interações nada têm a ver com as discussões do conteúdo estudado, geralmente, no caso, estando relacionadas às câmeras e, portanto, à pesquisa que estava em andamento. Esse tipo de interação também deixa o aluno totalmente excluído da aula.

Em cada diálogo interpretado, os intérpretes utilizaram algum tipo de estratégia para que a interação entre surdos e ouvintes pudesse ocorrer. As estratégias escolhidas pelos intérpretes também colaboram para a maior inserção dos alunos surdos na interação. As estratégias utilizadas são: interpretar diretamente da fala do aluno surdo, inserindo-o no discurso; oferecer respostas diretas às perguntas do aluno surdo, sem interpretar a sua fala aos demais; gesticular ao aluno surdo indicando que ele tem oportunidade de falar algo que não tenha conseguido em outro momento; indagar sobre querer ter o questionamento ou a fala interpretados antes de fazer a interpretação; omitir a fala total ou parcial do aluno surdo optando por interpretar a fala do ouvinte.

Tabela 4.2 – As estratégias dos intérpretes observadas no *corpus*

Estratégias com resultados satisfatórios	Estratégias com resultados insatisfatórios
Interpretação direta da fala do aluno surdo	Resposta direta do intérprete à pergunta do aluno surdo
Gesticulação indicando que o aluno surdo tem oportunidade de falar	Omissão da fala total ou parcial do aluno surdo optando-se pela fala do ouvinte

Fonte: Da autora

A interpretação direta da fala do aluno surdo é uma estratégia com alto grau de inserção na interação. A gesticulação indicando que aquele é um momento propício para que o aluno fale, ajuda em muito, para que ele participe do discurso, amenizando danos anteriores de perda de tomada de turnos.

Por outro lado, quando o intérprete decide responder alguma pergunta do aluno surdo, o questionamento ou mesmo opinião desse aluno, passam despercebidos dos participantes ouvintes do grupo, incluindo o professor, e isso nem sempre é desejável. A omissão total ou parcial da fala do aluno surdo leva a um baixo grau de integração do aluno, e seus motivos podem variar como pôde ser observado nos dados apresentados em minha pesquisa e em Roy (2000). O fato de indagar ao aluno se ele quer que sua fala seja interpretada não é, a meu ver, algo negativo, afinal, várias vezes os alunos optaram pela não interpretação.

Foi possível observar que os intérpretes realizam outras produções que não apenas a interpretação de falas dos participantes ouvintes e surdos durante a interação nas aulas, no mesmo sentido apontado por Metzger (1999) em sua pesquisa. Em determinados momentos, alguns dos intérpretes assumiram o papel de professor/a, em outros momentos, o de colega de aula e, em outros, de pesquisador/a, saindo da sua função de intérpretes. Em outros momentos ainda, mesmo sem sair da função de intérprete, alguns profissionais produziram enunciados que não eram o resultado da interpretação da fala dos participantes da interação. Também foram observadas interações diretas entre os participantes ouvintes e os intérpretes, nos quais alunos ouvintes faziam perguntas do tipo “Estou falando muito rápido?”, ou quando intérpretes faziam alguma solicitação a algum ouvinte como, por exemplo, escrever determinado termo no quadro (Disciplina 3).

As trocas de papéis aqui descritas e discutidas foram registradas em uma trilha com o nome *Papel ILS*, portanto, na trilha de *Anotações* era colocada a categoria que cabia à fala em questão, na trilha *Papel ILS* constam os papéis a que essas falas pertencem. Para deixar mais claro quais os tipos de papéis assumidos pelos intérpretes, a seguir serão descritos cada um deles. Os papéis de *Apoio-Colega* e *Atuante-Colega* foram utilizados para marcar as falas dos intérpretes que, estando no papel de apoio ou de atuante, acabavam interagindo com os alunos surdos como se fossem seus colegas, travando um diálogo com o aluno de forma concorrente sobre o tema da aula, ou de cunho particular, como se não estivessem naquele local para interpretar. O papel de colega foi assumido com mais frequência pelo intérprete na situação de apoio e a maioria dessas interações foi iniciada pelos próprios alunos surdos com poucas exceções.

Um exemplo que pode ser mencionado está na Disciplina 2, no trecho em que uma das alunas ouvintes, que apresenta o seminário naquele momento, comenta que certa parte do livro que está sendo apresentado foi formulada de maneira tão bonita que parecia poesia. O Aluno 3 comenta que o jeito de escrever um texto pode deixá-lo mais claro, mais leve e olha para a intérprete 4 perguntando se ela concorda. Nesse momento a intérprete em questão estava como apoio e respondeu à indagação do aluno. Algumas conversas são rápidas e outras são um pouco mais longas e os tipos podem variar. O diálogo curto acima pertence a uma interação paralela concorrente e foi iniciada pelo Aluno 3.

Os papéis de “Apoio-Professor” e “Atuante-Professor” foram assumidos algumas vezes, quando o próprio intérprete respondia uma pergunta que caberia ao professor responder, ou mesmo ao aluno apresentador de seminário, mas, o rótulo tem no nome “professor” para distinguir do papel de “colega”. A maior parte dessas falas foi realizada pelo intérprete atuante. Um exemplo interessante

é de um trecho no qual a Aluna 2, depois de ter uma pergunta respondida pelos colegas ouvintes, parece não se sentir totalmente satisfeita com a resposta dada. Pode-se perceber que a Aluna 2 continuou com uma dúvida referente ao tema gerado na turma, mas, ao ser indagada pela intérprete, ela preferiu responder que havia compreendido, realizando a questão logo depois, não para a colega ouvinte no papel de apresentadora de seminário, mas para a própria intérprete. Cabe ressaltar que tanto a aluna como a intérprete agem normalmente nessa situação, ou seja, a aluna não exige que sua dúvida seja novamente interpretada e a intérprete entra no papel de professora, respondendo à aluna, sem interpretar sua pergunta para o professor responder.

As marcações dos papéis de “Apoio-Pesquisador” e “Atuante-Pesquisador” foram feitas em momentos nos quais os intérpretes acabavam fazendo algum comentário em relação aos aspectos técnicos da filmagem como o enquadramento nas câmeras, ou alguma outra dúvida relacionada à pesquisa. Falas desse tipo são comuns no início das filmagens, em que alunos e intérpretes estavam se adaptando aos equipamentos e enquadramentos e no meio da aula quando uma conversa particular é travada acerca do que seria observado a partir daquelas filmagens. Essa troca de papel geralmente está associada ao tipo de fala motivada por interferência. Na Disciplina 2, houve um momento em que as cortinas foram fechadas para que os alunos pudessem visualizar melhor a projeção na tela. Uma das intérpretes percebeu, então, que a filmagem seria prejudicada, pois a câmera que estava voltada para os alunos captaria toda a luminosidade da janela não havendo mais um balanço entre a luz interna e externa do ambiente. A intérprete interveio no grupo a fim de que fosse encontrada uma maneira de melhorar a imagem captada pela câmera.

Os rótulos “Modo Espera Atuante-Colega” e “Modo Espera Apoio-Colega” foram pensados para marcar falas dos intérpretes em diálogos com os alunos surdos, porém, em momentos nos quais não havia fala para ser interpretada. Como todas as falas dos intérpretes também foram marcadas, não seria justo marcá-las sem explicitar que, naquele momento, não tinham o que interpretar. Sendo assim, o “Modo Espera” tem essa função. Um desses momentos aconteceu na Disciplina 2, durante a troca de alunos para a apresentação do seminário. Nesse meio tempo, a intérprete de apoio, que antes havia travado um diálogo particular com a Aluna 2 em relação à pesquisa da aluna, sugere à aluna que ela faça a mesma pergunta para a Intérprete 4. A Aluna 2 acata a ideia da Intérprete 3 e ela começa a dialogar com a Intérprete 4, que está em “Modo Espera Atuante-Colega”. Quando o professor retorna a falar, a Intérprete 4 interrompe o diálogo e volta a interpretar.

Os papéis de “Apoio-Atuante” e “Apoio-Atuante/Professor” foram criados para rotular as falas dos intérpretes que, ao oferecer apoio, acabam assumindo o papel de atuantes, pois oferecem muito mais do que o apoio com um sinal, por exemplo, e passam a interpretar e oferecer sinais olhando para o aluno surdo, inclusive. Casos como esse foram observados em momentos nos quais os surdos apresentavam alguma dúvida, então, o papel de atuante já não era apenas de atuante, mas de “Atuante-Professor”, fazendo com que o intérprete de apoio também viesse a assumir o papel de “Atuante-Professor”. Esses rótulos foram criados para marcar falas como a que foi observada na Disciplina 2, no momento em que a Intérprete 3 já assumia o papel de professor, tentando explicar para o Aluno 3 o termo “arquitexto”. A Intérprete 4, que estava como apoio naquele momento, observa que o aluno continuava com dúvidas e decide tentar colaborar para o seu entendimento sinalizando ao mesmo tempo em que a colega atuante. Nesse caso, a Intérprete 4 assume papel de atuante e também de professora. O apoio se torna atuante quando sinaliza concomitantemente com o colega que está fazendo a interpretação por pensar, talvez, que o colega não está conseguindo alcançar a interpretação almejada.

O rótulo de “Apoio” marca as falas dos intérpretes nas quais eles oferecem apoio aos seus colegas atuantes. Nesse caso, não houve troca de papéis, mas as marcações foram feitas para se ter um controle dessas falas. Em determinado momento da aula da Disciplina 3, a Intérprete 5, atuante naquele momento, se depara com os termos “sintagma” e “paradigma”. Em dúvida quanto aos sinais, ela olha com expressão de dúvida para a intérprete de apoio, iniciando a soletração do termo “sintagma”. A intérprete de apoio, então, apresenta os sinais que ela conhece para ambos os termos em questão. A iniciativa de oferecer o apoio parte do intérprete que está como atuante, ou do próprio intérprete que está na condição de apoio. Considero que, quando a interpretação é feita para a língua de sinais, o apoio também é oferecido nessa língua, assim como o apoio é realizado em português, se a interpretação é de uma fala em língua de sinais para a língua oral. Assim, é importante atentar se o apoio é oferecido para o colega, ou se é feito com o olhar direcionado para o surdo, descaracterizando a produção como apoio e caracterizando uma atitude na qual o intérprete de apoio assume papel de atuante. No caso em que o atuante continua sua interpretação e o apoio começa a interpretar ou tenta clarificar algo para o aluno surdo, ele não assume papel de atuante/professor, mas apenas de professor.

A disposição dos intérpretes e alunos surdos na sala faz com que o apoio dado pelo intérprete, que não é responsável pela interpretação no momento, seja visualizado pelos alunos surdos. Essa disposição colabora para que o intérprete de apoio acabe assumindo, vez ou outra, a responsabilidade de atuante

como visto logo acima. Quando o intérprete de apoio assume o papel de atuante concomitantemente ao seu colega, é possível que uma confusão seja formada, afinal, os dois intérpretes estão agora tentando clarificar uma dúvida do surdo e, provavelmente, ambos têm explicações diferentes para tal pergunta. Dessa forma, a intenção de clarificar a interpretação pode se mostrar contraproducente. Todavia, o apoio deve ser dado. Caso o colega atuante não conheça determinado sinal, o intérprete de apoio só poderá ajudá-lo mostrando esse sinal, sendo impossível evitar que os alunos surdos o vejam dando tal apoio. Caso o atuante não tenha compreendido bem um nome ou data, por exemplo, é possível passar essa informação de forma sussurrada sem chamar a atenção do aluno surdo, porém, se a dúvida ou desconhecimento é em relação a um sinal, não haverá como não sinalizar para o colega. Nessa situação, o apoio pode ser dado de forma discreta, rápida, olhando para o colega e não para o aluno surdo, evitando que a atenção do aluno tenha que se dividir entre os dois profissionais.

As categorias e os rótulos descritos acima foram mencionados em meu estudo porque foram observadas falas que justificassem sua necessidade, em outras palavras, tipos de fala que não constam nos dados analisados não serão discutidos na presente pesquisa. Caso algum pesquisador queira continuar o estudo ou complementá-lo, o fará de acordo com suas necessidades e observações a partir de seu corpus.

Abaixo é possível se observar a frequência em que ocorreram essas trocas de papéis:

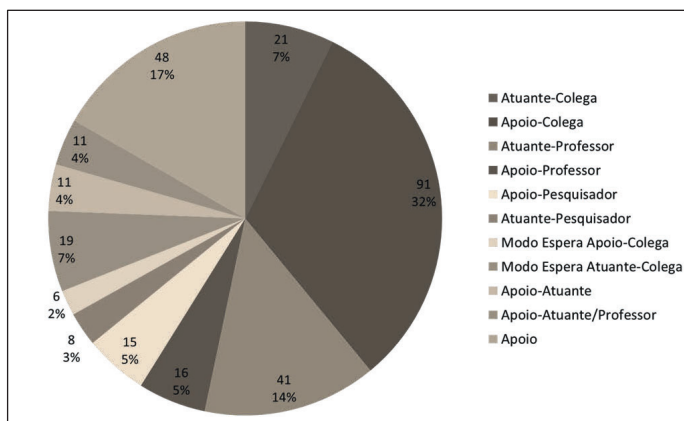


Gráfico 4.5 – Papéis assumidos pelos intérpretes durante a interpretação das aulas

Fonte: Da autora

É possível perceber que, quando o intérprete está no papel de atuante e ocorre a troca de papel, é mais comum que ele entre no papel de professor do que no de colega. Da mesma forma, quando o intérprete está no papel de apoio, é mais comum que ele aja como colega do que apresente um comportamento de professor. É importante frisar que todas as vezes que o intérprete assume outro papel pode ocorrer uma perda para a integração dos alunos surdos no discurso de aula por dois motivos: porque há conteúdo e informações sendo produzidos nas falas concorrentes dos ouvintes que deixam de ser interpretados e porque professor e alunos ouvintes não ficam cientes das colocações, dúvidas e questionamentos dos alunos surdos.

4.6 Conclusão

O presente estudo mostrou primeiramente que a integração dos alunos surdos na sala de aula alcança o objetivo principal, que eles possam acompanhar o conteúdo programático da aula. Mostrou também que a interpretação Português Brasileiro-Libras em sala de aula é muito mais complexa do que se possa pensar. Os intérpretes tentam dar conta dessa complexidade mediante diversas estratégias e exercendo vários papéis, nem sempre produtivos para a maior integração dos alunos surdos ao discurso da sala de aula. Pela presença de muitas falas não interpretadas dos alunos surdos, constatou-se que há uma prática existente nas turmas mistas que pode ser denominada de “cúpula de vidro” dos falantes da língua de sinais, unidos também por compartilharem a cultura Surda. Por um lado, esse espaço gera uma zona de conforto necessária para os alunos surdos se sentirem menos ameaçados pelo desafio de acompanhar as aulas de mestrado, oportunizando aos intérpretes estabelecer uma relação cooperativa com os alunos surdos e dispensa os ouvintes de entrarem em contato mais diretamente com os alunos surdos. Os três grupos evitam, dessa forma, que se exponham e se sentem mais à vontade, mas por outro lado, esse acordo tácito pode ser considerado um obstáculo para a integração maior e mais ativa dos alunos surdos no discurso da sala de aula, mesmo que as trocas de papel por parte dos intérpretes, devido ao entrosamento com os alunos surdos mostrem, de certa forma, que há confiança entre eles. A causa desse arranjo implícito são as inseguranças dos três lados: dos alunos surdos em relação ao nível de conteúdo da aula, dos ouvintes em relação à falta de experiência como lidar com os alunos surdos e dos intérpretes em relação à sua própria atuação profissional e a aceitação da mesma pelos alunos surdos. Assim, muitas vezes, os alunos surdos não insistem em fazer o questionamento ao professor, o intérprete não insiste

para que ele pergunte e o professor não busca saber como está o processo de aprendizagem dos alunos surdos.

Uma sugestão para reduzir essa insegurança e para que o tripé responsável por todo esse processo funcione de melhor maneira seriam reuniões antes do início de cada semestre. Nessas reuniões, os intérpretes poderiam esclarecer pontos importantes para os professores dos programas, deixando-os a par das questões envolvidas no processo educacional dos surdos e no processo tradutório. Na mesma linha, podem ser indicadas conversas informais dos intérpretes com os alunos surdos sobre protocolos e procedimentos de interpretação para criar mais confiança entre intérpretes e alunos surdos fora da situação de interpretação.

Encontros extraclasse entre os professores e os alunos surdos com intermediação pelos intérpretes também seriam úteis, nos quais, dentro do horário de atendimento desses professores, uma conversa mais próxima acerca do conteúdo da aula poderia ser travada, aproximando mais esses alunos e os professores.

Referências

HAVE, P. T. *Doing conversation analysis: a practical guide*. London: SAGE Publications, 1999.

LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-25092008-160005/pt-br.php>>. Acesso em: set. 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

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

VAN HERREWEGHE, M. Turn-taking mechanisms and active participation in meetings with deaf and hearing participants in Flanders. In: LUCAS, C. (Ed.). *Turn-taking, fingerspelling and contact in signed languages*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2002.

5

Tradução de canções para língua de sinais: um recorte nos recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes

*Natália Schleder Rigo*⁶¹

5.1 Introdução

O crescente acesso de pessoas surdas em diferentes contextos da sociedade leva os tradutores-intérpretes de língua de sinais (TILS) enfrentarem novos desafios em sua prática. Um deles é a tradução de canções⁶². Essa prática cada vez mais frequente divide opiniões. Para alguns profissionais é motivo de realização, para outros, um desconforto. Seja qual for a preferência, o fato é que traduzir canções envolve inúmeros aspectos a serem pensados. Esse desafio não se restringe apenas a problemas tradutórios textuais e linguísticos, mas também a questões de ordem política e cultural, uma vez que pela especificidade do texto original (canção) e do público-alvo (surdos) as problemáticas tradutórias se acentuam.

⁶¹ *Universidade Federal de Santa Catarina.*

⁶² A expressão *tradução de canções* é empregada no estudo ao invés de *interpretação de músicas* entendendo a tradução como uma atividade que implica dois processos (traduzir e interpretar) e canção como música letrada, ou seja, composição musical com texto e conteúdo instrumental.

Considera-se que a experiência musical e sonora do surdo, público-alvo dessas traduções, geralmente se diferencia da experiência musical do tradutor-intérprete ouvinte e, conseqüentemente, dos autores do texto original (compositores da canção). Nesse sentido, todas as questões imbricadas em termos de contexto de chegada da tradução, cultura envolvida e particularidades da língua-alvo devem ser devidamente pensadas pelo tradutor-intérprete. Experiências não muito positivas com tradução de canções observadas no meio de atuação por onde se transita revelam a necessidade de compreender melhor essa prática. Justamente por se tratar de um assunto que implica controvérsias, são observados alguns desconfortos tanto por parte de profissionais TILS como por parte de surdos, uma vez que “música para surdos” ainda é tida como um tabu. Sendo assim, é indiscutível que esse assunto e seus desdobramentos dividam opiniões. A investigação realizada apresentada aqui, cabe esclarecer, não se inscreve em nenhuma perspectiva prescritiva, pelo contrário, apresenta-se na tentativa de desvelar o assunto desconstruindo tabus que ainda refreiam o delinear dos caminhos por onde a atividade de tradução de canções percorre ou necessita percorrer com mais propriedade e responsabilidade.

Esse capítulo apresenta, portanto, um recorte da pesquisa de Rigo (2013) na qual se objetivou mostrar como são feitas traduções de canções realizadas por sinalizantes surdos e sinalizantes ouvintes. A pesquisa buscou identificar recursos de tradução empregados por ambos os grupos de sinalizantes apontando quais os recursos empregados por sinalizantes surdos que podem contribuir para traduções de sinalizantes ouvintes. A intenção de analisar traduções realizadas por esses dois grupos de sinalizantes deve-se ao entendimento de que sinalizantes surdos que traduzem canções compartilham de mesma cultura, língua, experiência visual e, em grande parte, experiência musical do público-alvo das traduções realizadas por ouvintes. Para se abordar o tema e apresentar esse recorte, faz-se necessário compartilhar brevemente algumas questões relacionadas à especificidade da prática e ao público-alvo surdo das traduções de canções.

5.2 Tradução de Canções

Napier et al. (2006, p. 102) consideram a prática de interpretação de performances – que engloba a prática de tradução de canções – não tão usual como os trabalhos de interpretação realizados em contextos educacionais, médicos ou jurídicos, por exemplo. Conforme as autoras (2006, p. 130) essa prática se diferencia, sobretudo, porque é necessário normalmente um tempo maior para a preparação da tradução do texto de partida. Embora a tradução

e a interpretação sejam vistas como processos distintos realizados em momentos separados o que acontece é um trabalho híbrido, pontuam, uma vez que os profissionais costumam realizar seus trabalhos a partir de uma preparação da tradução e, ao mesmo tempo, da realização da interpretação em si. Já para Humphrey e Alcorn (2007, p. 364-365) a música, acima de tudo, é uma forma de arte das culturas ouvintes e interpretar essa forma de arte entre culturas distintas é particularmente desafiador.

Entende-se que texto original nas traduções de canções é compreendido de signos verbais e não verbais. Os signos verbais referem-se à língua na qual a letra da canção é escrita, ou seja, a língua fonte. Já os signos não verbais referem-se aos elementos semióticos da música: ritmo, melodia, harmonia, timbre etc. e nas substâncias acústicas: altura, intensidade, duração etc. (Sekeff, 2007, p. 65). Assim sendo, infere-se que uma tradução de canção realizada para língua de sinais implica, portanto o diálogo de duas traduções: *tradução interlingual* e *tradução intersemiótica* (Jakobson, 2010, p. 81). Além desses dois tipos de tradução que coocorrem, pelo fato de a língua-alvo se tratar de uma língua de modalidade diferente da língua fonte, é possível pontuar ainda que a prática também envolve um terceiro tipo de tradução, a *tradução intermodal* (Segala, 2010; Metzger; Quadros, 2011). Vale destacar que a *tradução intersemiótica* se intensifica nesse processo na medida em que se entende o uso do vídeo como registro da língua-alvo e, portanto, o uso de recursos e elementos semióticos essencialmente visuais.

Para Adolfo (1997, p. 39) a letra da música é a canção e canção sem letra não é canção, mas sim música. Conforme Sekeff (2007, p. 26) a música contempla sistemas de percepção que compreendem: sistema de percepção interna, sistema visual e sistema tátil ou sensorio-tátil. “De forma bem sintética pode-se dizer que os sons nos penetram não só pelo ouvido, mas também pela pele, pelos músculos, ossos e sistema nervoso autônomo [...]”. Além disso, com relação à música, o mundo do significado não é só o da linguagem verbal pontua a autora. No caso do signo musical, o seu significado pode também ser visualizado como “imagem mental”. Para as pessoas surdas, considera Sekeff, a música se reduz ao seu esquema primário, isto é, “vibrações ordenadas”. Os surdos compreendem a percepção dessas vibrações “captadas e transmitidas ao cérebro por outros meios que não os usuais: pela pele, pelos músculos, ossos, sistema nervoso autônomo, sistema de percepção interna, sistema tátil e visual”. Sekeff (2007, p. 89) aponta que essa percepção não é absolutamente igual à percepção musical das pessoas ouvintes.

Posto isso, é importante que se reflita acerca do tradutor-intérprete enquanto ser ouvinte que possui, portanto, outro tipo de relação e percepção musical, diferente por sua vez da percepção do público-alvo de sua tradução. Isso

pode ser entendido como um complicador de possíveis problemas tradutórios, uma vez que inerentemente o tradutor-intérprete ouvinte terá uma estreita relação com o conteúdo sonoro da canção e, assim, poderá submeter-se a uma tradução subordinada ao som, mesmo que involuntariamente. Essa subordinação ao som pode implicar traduções com forte apelo sonoro o que pode não condizer com a percepção visual do público-alvo surdo.

Campos (2004, p.58) menciona sobre o texto original de uma tradução ter sempre como público-alvo pessoas que usam a língua-alvo, ou seja, a língua do autor, e com ele “compartilham das mesmas contingências culturais”. No caso do público-alvo ouvinte, à qual as canções costumam destinar-se, esse compartilhamento de mesmas contingências culturais entre o compositor ou cantor-intérprete existe e, além disso, há uma mesma condição física de percepção sonora. No caso do público-alvo das traduções de canções, embora o tradutor-intérprete ouvinte possa compartilhar em alguma medida as mesmas contingências culturais, sua condição física de percepção sonora geralmente não é compartilhada pelo público-alvo surdo o que, portanto, implica inferir que a construção da sinalização na tradução não cabe basear-se apenas no conteúdo sonoro da obra original, uma vez que poderá não fazer sentido para o público surdo se assim for feito. A tradução poderá, no entanto, basear-se nas possibilidades de transformação desse conteúdo sonoro em conteúdo visual.

Anderson (2009) aponta que um fator que pode ser decisivo para o tradutor-intérprete ouvinte em suas escolhas tradutórias nas práticas de canções é a própria preferência do público-alvo surdo. O autor recomenda que o profissional busque tentar saber de seu público-alvo o que de fato ele (o surdo, usuário do trabalho de tradução-interpretação) quer que seja realizado. É nesse ponto que a importância do público surdo acentua-se no trabalho de tradução de canção, pois é a partir desses sujeitos que o tradutor-intérprete ouvinte obterá respostas e *feedbacks* para sua prática eficaz. Além de buscar saber do público-alvo surdo, o tradutor-intérprete ouvinte poderá se valer também das experiências de sinalizantes surdos que também desenvolvem esse tipo de prática ou então de orientações de assistentes surdos que atuem como consultores como sugere Humphrey e Alcorn (2007, p. 368). Um trabalho artístico envolvendo música e língua de sinais deve ser realizado em conjunto conforme compartilha Olivier Schetrit⁶³. O tradutor-intérprete ouvinte precisa desenvolver seu trabalho a partir de parcerias com profissionais surdos que compartilhem desse mesmo

⁶³ Antropólogo francês e artista surdo que esteve no Brasil em maio de 2013 ministrando palestras e oficinas de teatro. Na oportunidade, concedeu uma entrevista para a autora falando sobre seus trabalhos artísticos com música e língua de sinais francesa.

interesse e prática, de modo que a sinalização ou performance da canção tenha como base primordial a forma como o surdo percebe e expressa a música.

Diante de todos esses aspectos apontados, cabe considerar que tradução de canções de fato não se trata de uma prática simples. Caracteriza-se por um tipo de trabalho extremamente desafiador, uma vez que envolve o diálogo de diferentes tipos de traduções e um público-alvo – e o respectivo contexto cultural de chegada – bastante peculiar.

5.3 Público-alvo

Falar no público-alvo de traduções de canções significa falar do leitor-espectador surdo e falar desse sujeito implica considerar inúmeras questões culturais, linguísticas, políticas e identitárias. Um fator complicador do trabalho de tradução de canções que reforça o desafio da prática é justamente o vasto público-alvo e suas diferentes relações com a música. Cabe mencionar que as experiências das pessoas surdas com esse tipo de manifestação artística são inúmeras implicando desde surdos músicos, surdos musicistas até surdos que consideram a música uma experiência esdrúxula, um meio de repressão e domínio ouvintista; também aqueles que não entendendo a música como um artefato cultural surdo a rejeitam ou se mostram indiferentes até aqueles que estabelecem uma estreita identificação através de experiências religiosas ou no trabalho de tradução.

Nesse sentido, cabe compartilhar as palavras de Perlin (2005, p. 53) que considera que o sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre se mostra em situação de necessidade de identificação com seus pares. Pode-se inferir a partir disso que no trabalho de tradução de canções o tradutor-intérprete *surdo* conceba sua atividade partindo justamente dessa identificação e compartilhamento de identidades com o público-alvo que é, por sua vez, igualmente surdo. Para Perlin “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural”.

Para Campello (2008, p. 150) as “experiências da visualidade produzem subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação” no aparato sensorial dos surdos, uma vez que a imagem não é somente uma forma de ilustrar um discurso oral. Segundo a autora, o que os surdos percebem sensorialmente pelos olhos é diferente, as interpretações daquilo que veem lhes fazem sentido diferente, por isso “as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso” (Ibid., p. 11).

Com relação à música especificamente Strobel (2008, p. 70) considera ser algo que não faz parte da cultura surda, contudo destaca que os surdos podem e tem o direito de conhecê-la, como informação ou a partir de suas relações interculturais. Há artistas surdos, lembra a autora, que realizam suas produções artísticas respeitando a cultura surda substituindo *músicas ouvintizadas* por coreografias de danças e performances em língua de sinais *sem som*. Há “sujeitos surdos que entendem e gostam de música e isto também deve ser respeitado” (Ibid., p. 70). Strobel ainda considera que embora muitas escolas para surdos reconheçam esses sujeitos enquanto grupo cultural e linguístico muitas ainda obrigam os alunos surdos a fazerem apresentações de dança, participarem de corais, de balés etc.

Lulkin (2005, p. 47) considera que a condução de corais de surdos por “maestros” está relacionada diretamente com a produção sonora, assim, a audição acaba impondo sua forma e sentido para o surdo. Conforme o autor, uma possibilidade raramente posta à disposição é a de “dar lugar a um processo de criação, seleção, tradução e condução mobilizados pela *cultura visual*, sensibilizada pela plasticidade do espaço”. Conforme Lulkin, nesse caso, os espectadores ouvintes talvez fossem levados à outra percepção sem os componentes sonoros da música, uma produção, uma produção que “privilegiasse as linguagens visuais onde não houvesse uma imposição da fonte sonora”, mas sim “uma opção de acesso à apresentação cênica; onde fosse oferecido um código visual, um código dos corpos, das configurações do espaço, das possibilidades estéticas que estariam mais centradas na imagem, na produção corporal dessa ‘música’ e menos centrado no som”.

Lulkin considera que escutar uma comunidade que usa um código linguístico distinto do código dos ouvintes, buscando uma relação mais direta com os aspectos culturais que permeiam “o diálogo, o monólogo, as narrativas em grupo, as arquiteturas da justiça e do rumor, as expressões peculiares, a gíria, a definição de gêneros” não é uma tarefa que possa ser realizada pelo sentido exclusivo do ouvir. O olhar, de acordo com o autor, passa a ser imprescindível, uma vez que colabora com a desconstrução do sujeito moderno o obrigando a usar seu corpo de forma diferente dos códigos costumeiramente usados no dia a dia. Isso implica na mobilidade do olhar, do direcionar de cabeça, do rosto, das mãos, dos braços, da organização desses membros de forma distinta; na agilidade de percepção, na plasticidade do cérebro (Ibid., p. 44). Implica também no que Massuti (2007, p. 90) chama de “libertação das travas dos olhos que estão engessados pelo som e pelas estereotipias culturais”.

Marques (2008, p. 108) pontua que a questão do som ainda precisa ser apresentada às pessoas surdas, pois a contaminação do subjetivismo do não ser

surdo impregna ainda um pensamento de que se trata de algo exclusivo das pessoas ouvintes e, nesse sentido, aceito sem contestação pelos surdos, uma vez que a falta de argumentos as levam a um constrangedor discurso de “poder” e “não poder”. Ao considerar sobre sua percepção sobre o som e a sensação de parecer estar agindo contrário de seus semelhantes surdos, Marques relata:

Percebo que o som se manifesta a mim de muitas maneiras. Posso sentir os instrumentos musicais através da vibração, e esta em si não se apresenta como algo fixo num ritmo único e contínuo, pelo contrário, ela é uma variante que não consigo definir com exatidão porque ela se apresenta como vibrações finas que vão alterando para mais fortes, outros momentos amenas e também alternam os ritmos cuja continuidade provoca um prazer ao corpo, uma espécie de relaxamento e, ao mesmo tempo, permite que meu corpo possa acompanhar esta sequência musical. Mas, não poderia eu propor que o som seja percebido apenas pelo corpo tátil, pois também meus olhos evidenciam marcas que, apesar de serem consideradas visuais, comportam-se para nós, pessoas surdas, como ondas sonoras, pois o movimento dos galhos das árvores ao vento, debatendo-se constantemente, pode ser considerado um aspecto do som; também o movimento lento das mãos no espaço propaga uma sensação de tranquilidade, como se o som que ali se manifesta fosse sereno e leve.

Diante das breves considerações expostas sobre a prática de tradução de canções e as especificidades do público-alvo surdo, cabe compartilhar a metodologia usada na pesquisa da qual o recorte que o presente capítulo apresenta baseou-se.

5.4 Metodologia

A pesquisa que esse presente recorte investigativo decorre teve seu percurso metodológico baseado em algumas etapas. A primeira contou com uma *sondagem inicial* de caráter exploratório, constituída a partir da visualização de diferentes vídeos compartilhados na internet (com gravações de traduções de canções entre diferentes pares linguísticos) onde foi possível verificar e listar possíveis recursos empregados em traduções de canções por parte de sinalizantes surdos e ouvintes. A outra etapa contou com a *construção do corpus* da investigação onde, uma vez definida a fonte de coleta dos vídeos (Youtube), foi possível então selecionar o material investigativo. As demais etapas – que não serão nesse momento metodologicamente descritas – se concentraram na *extração e tratamento dos dados* e nas *análises e discussões dos resultados*.

Na etapa de sondagem foi possível coletar e registrar vários recursos recorrentes em sinalizações de traduções de canções realizadas para língua de sinais. Esses recursos foram categorizados conforme aspectos em comum compartilhados obtendo-se o seguinte mapeamento:

Categorias	Recursos
Aspectos Linguísticos: recursos verbais; elementos linguísticos das línguas de sinais; marcadores poéticos.	<i>Ação construída; classificadores; descrição de instrumentos musicais; direcionamento de cabeça; direcionamento de tronco; espaço de sinalização; expressões faciais; morfismo; movimento rítmico; repetições simétricas; soletração manual e soletração de vocalizações.</i>
Aspectos Extralinguísticos: recursos não verbais; elementos extralinguísticos; movimentos corporais diversos.	<i>Agachamento; balanço; batidas de pé; deslocamento; giros; movimento de cabeça; movimento do tronco; palmas; saltos/pulos.</i>
Aspectos Tradutórios: estratégias e/ou procedimentos de tradução.	<i>Acréscimo; adaptação; contextualização; erros; explicação; explicitação; indicação instrumental; omissão; repetição de refrão; retomada; simultaneidade; tradução livre/literal; variação equivalente e variação de tema.</i>
Aspectos Audiovisuais: recursos não verbais; elementos semióticos de composição; linguagem audiovisual.	<i>Cortes; créditos; efeitos; imagens; legenda; planos; vídeos e videoclipes.</i>
Aspectos Cenográficos: materiais e lugares físicos; elementos de composição cênica do espaço onde a sinalização é realizada.	<i>Adereços; cenário; figurino; iluminação; maquiagem e plano de fundo.</i>

Quadro 5.1 – Síntese do Mapeamento de Recursos de Rigo (2013)

Fonte: Da autora

Vale pontuar que o mapeamento elaborado acima apresentado pode ser entendido como um suporte de análise para outros tipos de produções em língua de sinais e não apenas como categorização metodológica de identificação e quantificação de recursos tradutórios empregados em traduções de canções, uma vez que o esboço contempla inúmeros aspectos que também podem estar presentes em outros tipos de produções sinalizadas, como poesias, narrativas e demais tipos textuais e gêneros do discurso sinalizado. Além disso, a proposta pode ser também entendida como um modelo piloto para posterior identificação de mais recursos na construção de sinalizações (gravadas ou não em vídeo) que, naturalmente, pode ser complementada.

Cabe destacar que no contexto da investigação da qual esse recorte decorre, nem todos os recursos listados no mapeamento estiveram presentes nas traduções de canções que constituíram o *corpus* de análise do estudo. Faz-se necessário justificar que esses recursos foram acrescidos ao mapeamento proposto, pois foram identificados em outras traduções – visualizadas na sondagem inicial realizada – e, por isso, podem ser entendidos como recursos empregados em traduções de canções.

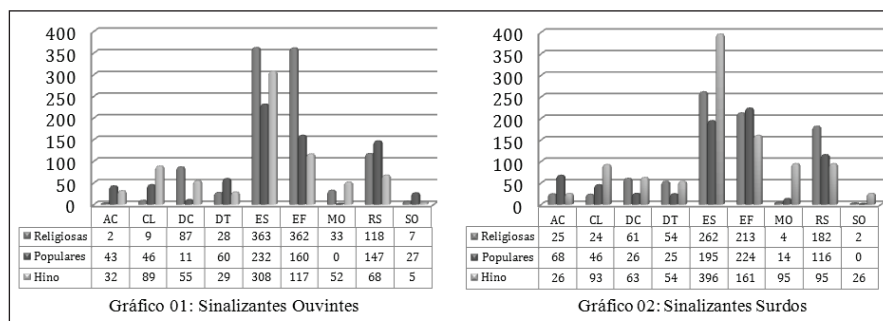
O mapeamento obtido apresentou recursos possíveis de tradução de canções identificados em sinalizações de surdos e ouvintes e, uma vez categorizado, serviu como metodologia para a construção do *corpus* e análises dos vídeos selecionados. Os seguintes critérios de seleção dos vídeos foram convencionados: *grupo de sinalizantes* (surdos e ouvintes – cinco traduções por grupo); *conjunto de canções* (religiosas, populares e hino nacional) e *situações de atuação* (casa, estúdio e evento). Os dados foram extraídos a partir de observações sistemáticas onde foram identificados e quantificados os recursos empregados pelos sinalizantes nas traduções das canções. Os dados encontrados, a forma como foram tratados e os resultados mais proeminentes podem ser visualizados na seção abaixo.

5.5 Resultados

Os dados encontrados foram bastante expressivos em termos de quantidade e possibilidade de interpretação dos resultados. Nesse recorte não serão especificados cada um dos aspectos e seus resultados correspondentes, contudo, alguns mais significativos são destacados. Para melhor visualização dos resultados cabe separá-los nas respectivas categorias de análise.

– Aspectos Linguísticos:

Dentre todas as categorias definidas no estudo, foi possível observar que a categoria dos *Aspectos Linguísticos* foi a que mais apresentou o uso expressivo de recursos por parte dos sinalizantes de modo geral. Para ilustração dos dados obtidos, têm-se os seguintes gráficos:



Legenda: AC: *Ação Construída*, CL: *Classificadores*, DC: *Direcionamento de Cabeça*, DT: *Direcionamento de Tronco*, ES: *Espaço de Sinalização*, EF: *Expressão Facial*, MO: *Morfismo*, RS: *Repetição Simétrica* e SO: *Soletração*

Com relação ao recurso de *Ação Construída* (AC) nota-se que o emprego expressivo desse recurso aconteceu, sobretudo, nas traduções das canções populares. Essa recorrência significativa pode ter sido influenciada em certa medida pelo caráter das composições. Vale ressaltar que a letra da canção que compreende o conjunto em questão contempla um tipo de composição de narrativa direta, onde o personagem – no caso o próprio cantor-intérprete que conta a história – é marcado pelos sinalizantes por meio de AC. Isso implica dialogar com Quinto-Pozos e Metha (2010, p. 560-561) quando consideram que esse recurso corresponde justamente ao uso do corpo do sinalizante como representação de ações e personalidade de um determinado personagem por meio de um tipo de “discurso de relato”, uma espécie de “caracterização” como definem Quadros e Sutton-Spence (2006, p. 118). Um recurso que corrobora com esse resultado de “transformação” (Ibid., p. 118) do sinalizante no autor da narrativa da letra é o próprio emprego expressivo do recurso de *Expressão Facial* (EF) cujos dados elucidados nos gráficos da categoria comprovam o emprego também desse recurso nas traduções das canções populares, principalmente as realizadas por sinalizantes surdos.

Já sobre os recursos de *Direcionamento de Cabeça* (DC) é válido apontar que o emprego desse recurso concentrou-se em maior parte nas traduções de canções religiosas realizadas pelos sinalizantes ouvintes. Somado ao fato de que o recurso do *Espaço de Sinalização* (ES) empregado de forma diferencial também foi significativo nesse conjunto de canções por esse mesmo grupo de sinalizantes, entende-se que as traduções desse tipo de canção em especial se constroem, naturalmente, por influência do próprio contexto onde estão inseridas (momentos de louvor, adoração) e das mensagens das letras que, em sua maioria, referem-se a Deus (e seus sinônimos) sugerido, portanto, uma sinalização mais “elevada”, isto é, sinais que se concentram acima dos ombros e se dispõem em um espaço de sinalização mais amplo e mais alto do que o habitual. Nesse contexto, é válido compartilhar a experiência vivida por Sacks (2007, p. 153) que relata assistir uma sinalização de canção em língua de sinais em um contexto religioso e afirma nunca ter visto nada igual; o uso de sinais amplos e eloquentes empregados de forma expressiva no louvor do culto realizado em língua de sinais. Conforme descreve o autor, tratava-se de sinais empregados fora do costumeiro espaço de comunicação. Sinais realizados “lá em cima, sobre os ombros, em direção aos céus, a Deus” (Ibid., p. 153), bem como os utilizados nas traduções de canções religiosas analisadas nesse estudo.

O emprego do DC, contudo foi menos expressivo nas traduções realizadas pelos surdos nesse conjunto de canções religiosas. Isso possivelmente se deve ao fato de que, em grande parte das traduções analisadas, o sinalizante

surdo mantinha contato visual fixo em um determinado ponto à sua frente, o que não permitia o direcionamento da cabeça acompanhando os sinais realizados. Essa concentração do *DC* fixo implica no prejuízo da função expressiva do recurso como marcação das construções sintáticas e diferenciação dos itens lexicais (Quadros; Karnopp, 2009, p. 60), além disso, leva a supor a presença de um segundo sinalizante à frente, provavelmente ouvinte, que rege a sinalização do surdo assumindo uma função muito semelhante a dos “maestros” de corais de surdos (Marques, 2008, p. 108; Lulkin, 2005, p. 46). Diferentemente disso, nas sinalizações dos surdos referentes às traduções do hino nacional o recurso de *Direcionamento de Cabeça* foi, por sua vez, expressivo, o que demonstra o emprego dessas expressões com suas devidas funções gramaticais.

É notável que o resultado mais expressivo apresentado nos gráficos da categoria de *Aspectos Linguísticos* refere-se ao *Espaço de Sinalização (ES)*. O emprego desse recurso nas traduções do hino nacional, sobretudo nas realizadas pelos sinalizantes surdos, é frequente e diversificado, o que implica ressaltar a atenção diferenciada destinada a esse recurso. Entende-se que o uso seletivo do *ES* seja um elemento característico de traduções de canções, isso por ser o elemento linguístico mais empregado dentre todas as traduções analisadas nesse estudo e, também por compartilhar uma função semelhante nas produções poéticas em línguas de sinais, como bem foi percebido nas observações realizadas.

As sinalizações elaboradas nas traduções do hino nacional pelos sinalizantes surdos e das canções religiosas realizadas pelos sinalizantes ouvintes, são exemplos da riqueza de possibilidades desse elemento linguístico refletindo seu uso expansivo, o que implica em traduções de caráter artístico, performático. Sugere-se que o uso do *Espaço de Sinalização* em maior dimensão, portanto, ofereça mais possibilidades de composição estética e articulação poética dos sinais, gerando sinalizações com efeitos visuais mais envolventes. Características, por sua vez, condizentes com a experiência visual “dinâmica” (Campello, 2008, p. 114) do público-alvo surdo para os quais as traduções em língua de sinais são normalmente destinadas.

Os dados dos gráficos da categoria de *Aspectos Linguísticos* mostram o emprego expressivo também das *Expressões Faciais (EF)* por parte dos sinalizantes ouvintes nas traduções das canções religiosas. Esse resultado, somado aos demais dados encontrados nesse conjunto, pode decorrer talvez da própria atuação dos sinalizantes ouvintes enquanto intérpretes de contextos religiosos com significativo tempo de atuação e experiência; pois como se sabe, a prática de interpretação para língua de sinais nos contextos religiosos é antiga, talvez pioneira e, no caso do Brasil, iniciada por volta dos anos 80 (Quadros, 2007, p. 14). Além disso, é válido considerar que esse resultado também pode estar associado

à necessidade de expressividade nas sinalizações e nas construções semânticas das traduções das canções de forma que toda a carga emotiva e de significado simbólico que as músicas religiosas carregam em suas letras, seja transmitida e repassada com a mesma intensidade de adoração e veneração.

Já o fato de as *EF* serem tão presentes nas sinalizações dos surdos como nas sinalizações dos ouvintes nas traduções das canções religiosas, talvez seja em decorrência da mesma causa apontada nas considerações feitas sobre o *Direcionamento de Cabeça*. A necessidade do olhar fixo, concentrado e centralizado do sinalizante a fim de se poder estabelecer o acompanhamento da sinalização do suposto “maestro”, o que dessa forma pode interferir e reduzir o emprego das expressões não manuais de forma geral. Por outro lado, embora o resultado do uso das *EF* tenha sido menor nesse conjunto de canção por parte do grupo de sinalizantes surdos, nos demais (canções populares e hino nacional), o emprego desse recurso foi mais significativo. Isso corrobora com as inferências antes mencionadas no sentido de que, ao se realizar uma tradução desprendida de acompanhamento e “cópia” (como bem acontece nas canções populares e no hino nacional), a construção da sinalização torna-se, naturalmente, menos mecânica, parece espontânea e se constitui mais adequadamente em termos gramaticais, sem prejuízos de expressividade linguística e sem perdas semânticas da mensagem da canção.

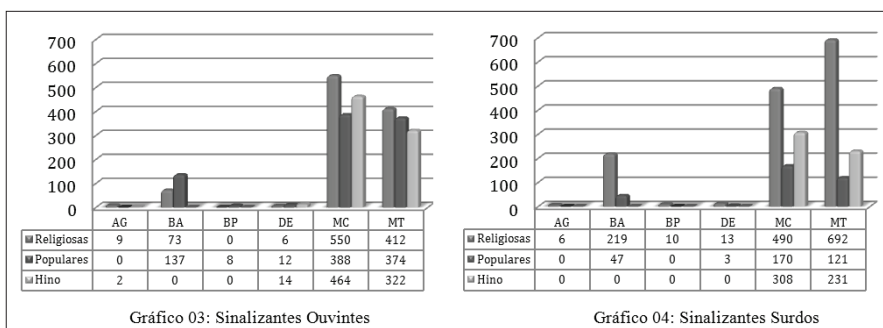
Cabe destacar que algumas sinalizações observadas compartilharam elementos de suavidade e elegância (Quadros; Sutton-Spence, 2006, p. 151) o que implicou o uso de sinais mórficos, ou seja, o emprego do recurso de *Morfismo* (*MO*) nas traduções. Como é possível observar nos dados, a utilização desse recurso poético concentrou-se nas traduções do hino nacional, sobretudo nas realizadas pelos sinalizantes surdos. Observou-se que muitos dos morfismos foram decorrentes das transições entre *Classificadores* (*CL*). O emprego dos *CL* por esse grupo de sinalizantes nesse conjunto de canções foi bastante expressivo. Isso permite inferir que, também devido a esse resultado, o uso dos sinais mórficos foi expressivo.

Nas traduções do hino nacional realizadas pelos sinalizantes surdos nota-se não apenas o emprego dos sinais mórficos como elementos de composição poética, mas também o uso do recurso de *Repetições Simétricas* (*RS*), ambos empregados com expressividade. Esses recursos também amplamente presentes das poesias sinalizadas são, portanto, possíveis de serem empregados nas sinalizações de canções no intuito de se obter traduções com elementos mais visuais, mais artísticos, adequando a tradução especialmente ao público-alvo que compartilha dessa experiência visual. É possível considerar, portanto, que as traduções do hino nacional realizadas por surdos demonstram esse uso mais

condizente ao público-alvo e ao contexto de chegada, uma vez que as traduções partem de elementos que intensificam a visualidade dos sinais que, por sua vez, se aproximam com as experiências visuais do público-alvo surdo.

– Aspectos Extralinguísticos

O emprego dos recursos relativos aos *Aspectos Extralinguísticos* de forma geral não foram tão significativos e presentes nas traduções como os recursos da categoria anterior. Nota-se, porém, que houve uma concentração de ocorrência mais significativa em especificamente três tipos de recursos dessa categoria, isso tanto por parte dos sinalizantes surdos como por parte dos sinalizantes ouvintes. Os demais tipos de recursos, apesar de terem sido empregados em algumas traduções, não obtiveram usos expressivos. Observam-se os gráficos abaixo:



Legenda: AG: *Agachamento*, BA: *Balanço*, BP: *Batidas de Pé*, DE: *Deslocamento*, MC: *Movimento de Cabeça*, MT: *Movimento de Tronco*.

Alguns dos resultados relativos aos *Aspectos Extralinguísticos* foram interessantes e merecem ser destacados. O uso de *Movimento de Cabeça* (MC), por exemplo, e de *Movimento de Tronco* (MT), foram recursos empregados em maior parte por sinalizantes ouvintes nas canções populares, bem como o uso do *Balanço* (BA), das *Batidas de Pé* (BP) e do *Deslocamento* (DE). Esses elementos não foram tão recorrentes nas sinalizações dos surdos, o que implica considerar que esses recursos empregados pelos sinalizantes ouvintes foram possivelmente usados na tentativa de tradução dos elementos sonoros da canção, ou seja, dos elementos não linguísticos (signos não verbais) do texto original, uma vez que a canção (sua letra e composição instrumental) que faz parte do conjunto de canções populares pode ser entendida como música de gênero *pop*, isto é, composição que possui efeitos bastante marcantes e ritmados.

As *BP* e o *BA*, assim como o *MT* e *MC* empregados pelos sinalizantes ouvintes podem ser entendidos como recursos que correspondam em alguma medida ao ritmo da canção, elemento esse compartilhado na Dança. Nesse contexto, cabe compartilhar o que Sekeff (2007, p. 42-43) considera sobre a indução da música no que diz respeito à execução de movimentos motores, ou seja, na sua capacidade de provocar naqueles que a ouvem (e, portanto, nos sinalizantes ouvintes e não nos sinalizantes surdos) uma resposta corporal, uma vez que “ritmo musical e ritmo corporal são o resultado de movimentos sucessivos, ordenados, modificados e estilizados” (Benzon, 1971, p. 36 *apud* Sekeff, 2007, p. 44-45) o que é presente na construção da canção que compõe o conjunto de canções populares.

Nessas sinalizações percebe-se uma preocupação por parte dos ouvintes, através desses recursos extralinguísticos, de traduzir a sonoridade da canção. Esses recursos podem ser entendidos, portanto, como recursos influenciados pela composição instrumental, ou seja, pelo próprio conteúdo sonoro da canção que leva o sinalizante ouvinte a empregar tais recursos uma vez que está subordinado ao som (Lulkin, 2000, p. 99) por sua essência enquanto ser que ouve e que, por sua vez, é levado ao movimento por decorrência da música (Sekeff, 2007, p. 33). O que corrobora com isso é o simples fato de os resultados apontarem o uso desses recursos não tão expressivos em sinalizações de surdos nesse mesmo conjunto de canções e, inclusive, na própria ausência do som (da música traduzida) nas gravações das traduções desses sinalizantes que podem, aliás, também ser entendidas como músicas “sem-som” (Strobel, 2008, p. 70).

É possível refletir, nesse contexto, até que ponto essa preocupação de traduzir o conteúdo sonoro não interfere na tradução dos conteúdos linguísticos e visuais da canção de forma a prejudicar talvez o sentido da mensagem da letra ao priorizar os elementos não verbais que constituem sua forma. É importante que se repense o fato de a informação sonora implicar também na literalidade e simultaneidade da sinalização (Rigo, 2013), uma vez que o instrumental da música pode desencadear uma sinalização presa ao tempo da canção ou uma combinação de sinais necessariamente construídos no tempo da música sem que haja atenção ao contexto desses sinais e aos significados que, quando construídos em conjuntos, podem passar ao público-alvo surdo.

Os resultados nessa categoria também apontam uma expressividade dos recursos de *Movimento de Tronco (MT)* e de *Movimento de Cabeça (MC)* nas traduções do hino nacional realizadas por sinalizantes surdos, o que induz considerar que, mesmo as canções relacionadas ao hino e, supostamente entendidas como canções mais marcadas por marchas, ao contrário das canções mais populares, os recursos extralinguísticos ainda assim estão presentes. Entende-se que

esses dois recursos em especial dialogam estreitamente com os recursos de *Direcionamento de Tronco (DT)* e *Direcionamento de Cabeça (DC)* uma vez que seus aspectos de movimento do corpo compartilham de mesmos referentes podendo influenciar entre si, embora o *DT* e *DC* possuam função de marcação gramatical e o *MT* e *MC* não.

Já o uso inexpressivo dos demais elementos extralinguísticos também nas traduções do hino nacional pode ser entendido pelo próprio gênero da composição que, geralmente executado em contextos formais, como em contextos de conferências, por exemplo, limita supostamente movimentações exageradas e expressões demasiadas (Silva, 2013, p. 117). O hino pode ser entendido ainda como um texto sensível, um *frozen text* (Anderson, 2009, p. 11), onde o texto original não pode ser modificado. Nesse sentido, cabe registrar que há estrofes que tendem ser convencionadas, como o caso do verso “*Entre outras mil és tu Brasil*” que foi traduzido da mesma forma por vários dos sinalizantes analisados nesse estudo. Embora essas supostas padronizações sejam desconstruídas em alguns casos, como é o caso da adaptação realizada por Rimar Segala⁶⁴, há também propostas de traduções do hino que partem do pressuposto de que seu texto não pode ser de forma alguma modificado uma vez que é considerado um símbolo pátrio, como é o caso da tradução realizada por Sueli Ramalho⁶⁵ que defende o entendimento de que a sinalização do hino deve ser literal, fixa, preservando sua forma e seu conteúdo, uma vez que não se pode, conforme a tradutora, mudar a letra nem a música da composição, pois se assim for feito na língua de sinais não se preservará a música de Francisco Manuel da Silva ou mesmo a letra do poema de Joaquim Osório Duque Estrada.

Diante do exposto, considera-se de modo geral que nessa categoria os sinalizantes ouvintes empregaram mais recursos extralinguísticos do que os sinalizantes surdos. Partindo do pressuposto de que esses recursos extralinguísticos identificados compartilham em certa medida de movimentos corporais da área da Dança – podendo ser compreendidos nesse caso como escolhas de tradução intersemiótica (Jakobson, 2010, p. 81), ou seja, tradução de signos não verbais (sons da canção) em signos não verbais (dança e seus movimentos extralinguísticos) ou em signos verbais (elementos linguísticos da língua de sinais) – sugere-se que a preocupação por uma tradução voltada aos elementos sonoros através desses recursos concentra-se, naturalmente, nas sinalizações realizadas pelo grupo de sinalizantes ouvintes.

Considera-se ainda que, com exceção das traduções das canções religiosas que apontam um cunho de intervenção nas traduções realizadas por surdos

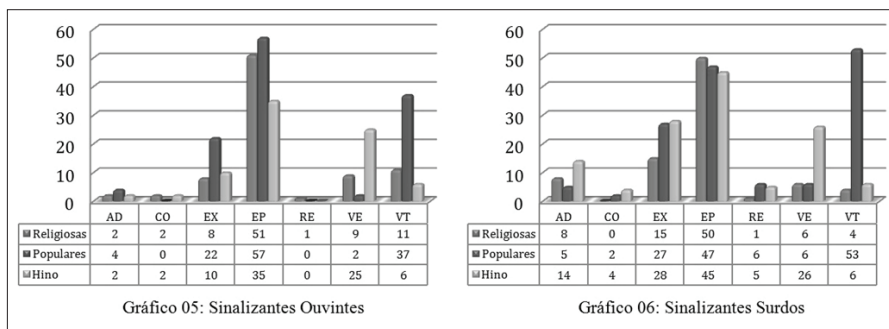
⁶⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rb_FS3GZe8s>. Acesso em: 15/9/2013.

⁶⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S7JnjLby1aY>>. Acesso em: 22/7/2013.

por parte dos sinalizantes ouvintes, as traduções produzidas pelos sinalizantes surdos (das canções populares e do hino nacional) apresentam pouco uso de elementos extralinguísticos o que demonstra que não há, a princípio, uma preocupação desses recursos por parte dos surdos, visto que entendidos como recursos de tradução das informações sonoras da canção, não fazem sentido para esses sinalizantes.

– Aspectos Tradutórios

Os procedimentos de tradução definidos nessa categoria variaram de acordo com o conjunto de canção e grupos de sinalizantes. Um procedimento em específico, no entanto, concentrou maior ocorrência de uso nas traduções dos três conjuntos de canções e por ambos os grupos de sinalizantes. Alguns procedimentos não foram empregados em traduções de alguns conjuntos de canções. Observa-se:



Legenda: AD: *Adaptação*, CO: *Contextualização*, EX: *Explicação*, EP: *Explicitação*, RE: *Retomada*, VE: *Varição Equivalente*, VT: *Varição de Tema*.

Com exceção de dois procedimentos de tradução, a *Contextualização* (CO) não usada nas traduções das canções populares realizadas por ouvintes e nas das canções religiosas realizadas por surdos e as *Retomadas* (RE) também não empregadas nas traduções do hino nacional e nas canções populares realizadas por ouvintes, todos os demais recursos dessa categoria foram empregados, em maior e menor ocorrência por ambos os grupos de sinalizantes.

Observa-se que a categoria dos *Aspectos Tradutórios* foi definida por sete procedimentos de tradução diferentes. Nas canções religiosas mais tipos de procedimentos distintos foram empregados por sinalizantes ouvintes, sendo apenas dois deles usados com mais ocorrências em sinalizações de surdos. Já nas traduções das canções populares e do hino nacional esse resultado foi diferente, como

bem ocorreu nos resultados da categoria dos *Aspectos Linguísticos*. Dos sete procedimentos, seis foram utilizados com mais expressividade por sinalizantes surdos e apenas um foi mais usado por sinalizantes ouvintes nas traduções das canções populares. Nas traduções do hino nacional também foram seis os tipos de procedimentos tradutórios mais empregados expressivamente por sinalizantes surdos e um deles foi utilizado com a mesma ocorrência de emprego pelos dois grupos de sinalizantes. De forma geral, é possível considerar de acordo com esse comparativo que o número de tipos de procedimentos tradutórios empregados mais expressivamente foi maior em traduções realizadas por sinalizantes surdos.

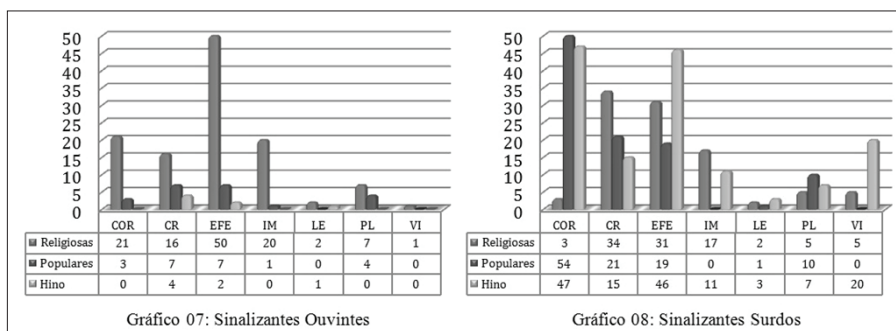
Com relação aos procedimentos de *Adaptação (AD)*, *Contextualização (CO)* e *Explicação (EX)* os resultados apontam que foram mais empregados nas sinalizações de surdos, uma vez que se entende uma possível preocupação maior por parte desses sinalizantes com a questão da cultura de chegada do texto traduzido. Os sinalizantes surdos adaptaram, contextualizaram e explicaram mais vezes determinados termos e expressões para o contexto de chegada da canção. Nesse sentido, cabe trazer o que Segala (2010, p. 8) aponta sobre a necessidade de o tradutor de língua de sinais considerar e pertencer à cultura surda, “ter boas raízes culturais e uma boa experiência na vida social em ambas as línguas”, também a necessidade desses sinalizantes conhecerem as várias nuances das duas culturas envolvidas no par linguístico que traduzem “encarando não só a estrutura linguística, mas também a vida cultural da uma sociedade como fatos semióticos”.

As sinalizações dos ouvintes empregaram o procedimento de *Explicitação (EP)* mais expressivamente, sobretudo, nas traduções das canções populares. Esse resultado, contudo, foi diferente nas traduções do hino nacional cujos termos e mensagens foram mais explicitadas pelos sinalizantes surdos. O que reforça esse resultado nas traduções do hino é o próprio emprego dos *Classificadores (CL)* nas sinalizações, visto que remetem a uma explicitação mais elaborada nas traduções.

De forma geral é possível considerar que as traduções do hino nacional mostram mais claramente a atenção recorrente com procedimentos de tradução por parte dos sinalizantes surdos de modo a adequar o texto original ao público-alvo que, muitas vezes, não compartilha de conhecimentos e informações implícitas na letra do hino do Brasil, justamente por ser um tipo de composição não tão presente na vida dos surdos, ao contrário de como costuma ser na vida do público-alvo ouvinte. Também porque o cantar do hino, embora seja uma prática recorrente, sobretudo no Brasil, é uma prática de cultura ouvinte que acaba sendo praticada por surdos brasileiros por uma questão de proximidade e compartilhamento de culturas, bem como por decorrência de situações e contextos sociais onde naturalmente os surdos estão presentes, mesmo enquanto minoria linguística e cultural.

– Aspectos Audiovisuais

A expressividade no emprego de grande parte dos recursos concentrou-se nas traduções do grupo de sinalizantes surdos, com ressalva de um conjunto de canção específico (canções religiosas) em que os resultados também foram significativos nas traduções realizadas pelos sinalizantes ouvintes. Os resultados dessa categoria podem ser visualizados nos gráficos abaixo:



Legenda: COR: *Cortes*, CR: *Créditos*, EFE: *Efeitos*, IM: *Imagens*, LE: *Legenda*, PL: *Planos*, VI: *Vídeos*.

A categoria de *Aspectos Audiovisuais* compreendeu, portanto, sete diferentes recursos. Nas canções religiosas o emprego de maior parte dos tipos de recursos distintos foi feito por ouvintes, sendo utilizados quatro tipos de recursos diferentes mais expressivamente ao passo que os sinalizantes surdos fizeram uso de apenas dois dos recursos de forma mais expressiva. Um dos recursos apenas, o de *Legenda (LE)*, foi empregado nesse conjunto de canção da mesma forma nas traduções de ambos os grupos de sinalizantes. Apenas um tipo de recurso foi empregado mais expressivamente pelos sinalizantes ouvintes nas traduções das canções populares, o recurso de *Imagens (IM)*. Com exceção do uso de *Vídeos (VI)* não empregado por nenhum dos grupos de sinalizantes nesse conjunto, todos os demais recursos foram usados de forma mais expressiva por parte de sinalizantes surdos. Já nas traduções do hino nacional todos os recursos definidos nessa categoria foram empregados mais expressivamente por parte de sinalizantes surdos.

O uso de determinados recursos em maior expressividade por parte dos sinalizantes surdos implica inferir numa preocupação mais atenta desses sinalizantes com recursos audiovisuais. O uso de *Créditos (CR)*, por exemplo, pode ser entendido como um recurso não tão complexo de ser empregado, sendo possível de ser usado inclusive em vídeos que não sejam necessariamente produzidos

profissionalmente. O recurso de *CR* é entendido aqui como um meio que implica informações importantes acerca do texto original, como autor, compositor etc. Essas informações estão mais presentes nas sinalizações dos surdos conforme apontam os dados e não há uma preocupação com essas informações adicionais nos hinos traduzidos por ouvintes.

Cabe considerar que a informação sintetizada ou a falta dela sempre foi uma problemática para as pessoas que não compartilham da língua oral majoritária usada onde vivem. É sabido que a história dos surdos foi construída a partir de muitas limitações comunicacionais, bem como de uma educação defasada e uma grave deficiência nos sistemas e organizações social. O uso significativo de *CR* por parte dos sinalizantes surdos talvez possa ser entendido como um reflexo disso, uma vez entendendo a necessidade de se saber mais detalhadamente sobre as informações que acompanham o texto original. A ausência desse tipo de informação complementar pode gerar algumas lacunas de informação. Isso não significa, entretanto, que toda a tradução de canção precise necessariamente vir com uma ficha corrente do nome do autor, compositor, gênero, estilo, título da letra etc., mas que o sinalizante tenha consciência da possibilidade desse recurso uma vez que pode ser empregado de diferentes formas dependendo da situação e necessidade. A função da canção em determinado contexto poderá determinar o emprego desse recurso ou não.

É possível considerar por fim que os resultados dos recursos audiovisuais foram os mais notáveis no sentido de diferenças claras entre traduções realizadas por sinalizantes surdos e traduções realizadas por sinalizantes ouvintes. Observou-se que o uso dos recursos audiovisuais foi maior por parte de sinalizantes surdos, com exceção das traduções das canções religiosas em que os sinalizantes ouvintes também fizeram o uso significativo desses recursos. Há de se considerar também o arsenal de possibilidades de tradução intersemiótica através de recursos possíveis serem empregados criativamente, como é o caso dos inúmeros vídeos com traduções em ASL vistos na etapa de sondagem da pesquisa. É preciso considerar, por outro lado, que o uso desses elementos em excesso, pode gerar o efeito contrário do que se deseja numa tradução de canção, isto é, pode fazer com que a sinalização perca seu caráter estético e efeito artístico e acabe implicando interferências e poluição visual prejudicando, assim, a visualização do público-alvo surdo. Nesse ponto, entende-se que há conhecimentos específicos necessários para o sinalizante que pretende registrar sua tradução em vídeo se apropriar.

– Aspectos Cenográficos

Em função do número inexpressivo de ocorrências desses recursos, tanto por parte de sinalizações de surdos como por parte de sinalizações de ouvintes

não foi possível estabelecer muitos comparativos entre os dados. O baixo número de emprego dos recursos não permite resultados confiáveis para análise. Essa ausência de recursos cenográficos nas traduções observadas pode ser pensada como um fator curioso se comparado às produções audiovisuais em ASL observadas no período de sondagem inicial da pesquisa realizada. A intenção no trabalho não foi comparar vídeos produzidos no Brasil em língua brasileira de sinais com vídeos produzidos fora do país com sinalizações em língua de sinais americana ou qualquer outra língua de sinais. Contudo, é válido registrar uma diferença curiosa do emprego desses recursos cenográficos entre vídeos produzidos dentro e fora do país. Pelas visualizações feitas na sondagem da investigação foi possível notar alguns indícios que demonstram um suposto uso mais recorrente de recursos cenográficos nos vídeos produzidos em ASL.

Diante desses indícios talvez se possa considerar que ainda não há no Brasil um interesse recorrente por parte dos sinalizantes, tanto surdos como ouvintes, de elaboração de traduções de vídeos com caráter desse tipo e com a preocupação do uso expressivo desses recursos cenográficos. Isso não significa dizer que não há produções nesse estilo publicadas, pelo contrário, há algumas produções elaboradas nesse sentido, sobretudo por parte dos ouvintes em língua brasileira de sinais, porém as publicações no canal Youtube parecem ser poucas e ainda se concentram no trabalho de poucos sinalizantes. Inúmeras outras observações interpretações possíveis dos resultados poderiam ser compartilhadas e aprofundadas, contudo esse recorte investigativo visa, por hora, apresentar apenas alguns dos resultados mais significativos encontrados na pesquisa de Rigo (2013).

5.6 Considerações finais

A partir das informações apresentadas nesse recorte decorrente da investigação de Rigo (2013) foi possível verificar o quanto essa prática merece atenção e um repensar mais cuidadoso, uma vez que se trata de um desafio indiscutível para os tradutores-intérpretes de língua de sinais. Para se repensar sobre esse assunto objetivou-se no estudo identificar os recursos tradutórios empregados em traduções de canções e apontar quais os recursos empregados por surdos que podem contribuir para traduções de sinalizantes ouvintes. Assim, a sondagem inicial realizada compreendeu na visualização de vários vídeos com gravações de traduções de canções para língua de sinais compartilhados na internet. Esses vídeos compreenderam diferentes contextos de sinalização, diferentes canções (gêneros, estilos), diferentes pares linguísticos e diferentes sinalizantes (surdos e

ouvintes). Diante da visualização desses inúmeros vídeos foi possível construir um mapeamento de recursos usados em sinalizações de canções.

Diante do mapeamento construído observou-se que os recursos empregados em traduções de canções podem ser muitos e, justamente, por serem muitos necessitaram ser classificados em categorias de aspectos em comuns: categoria de *recursos linguísticos*, que compreenderam os recursos referentes aos elementos gramaticais das línguas de sinais e também suas possibilidades de sinalização poética, como: ações construídas, classificadores, direcionamento de cabeça e tronco, espaço de sinalização diferenciado, expressões faciais, morfismos, repetições simétricas e soletrações; categoria de *recursos extralinguísticos*, que compreenderam os recursos não gramaticais geralmente empregados para a transposição dos signos não verbais presentes no texto original e de cunhos mais performáticos, como: agachamentos, balanços, batidas de pé, deslocamentos, movimentos de cabeça e tronco; categoria de *recursos tradutórios* que, por sua vez, compreenderam os possíveis procedimentos de tradução empregados pelos sinalizantes, tais como: adaptações, contextualizações, explicações, explicitações, retomadas e variações equivalentes e de tema; categoria de *recursos audiovisuais*, que abrangeram recursos semióticos possíveis de serem empregados quando a forma de registro da língua-alvo é o vídeo, tais como: cortes, créditos, efeitos, imagens, legendas, planos e vídeos e a categoria dos *recursos cenográficos*, ou seja, recursos que corresponderam aos materiais de efeitos cênicos para criação da “moldura” do espaço cênico onde o sinalizante se posiciona, tais como: adereços; cenário; figurino, maquiagem e plano de fundo.

De todos os recursos listados acima, a grande maioria foi usada tanto por sinalizantes surdos como por sinalizantes ouvintes em maior e menor grau. Observou-se, porém, que a concentração dos recursos *linguísticos*, *tradutórios* e *audiovisuais* foi maior nas sinalizações dos surdos e os recursos *extralinguísticos* nas sinalizações dos ouvintes. Os recursos *cenográficos não foram tão significativos, embora os dois grupos de sinalizantes tenham empregado em diferentes medidas.*

Conforme os resultados encontrados, verificou-se que os recursos empregados em sinalizações de canções feitas por surdos que podem contribuir para os sinalizantes ouvintes e suas traduções foram os recursos de caráter visual, ou seja, aqueles que remetem a escolhas tradutórias condizentes com a experiência e cultural visual do público-alvo surdo das traduções. Alguns deles: elementos linguísticos (com exceção das soletrações de vocalizações); procedimentos tradutórios (sobretudo adaptações, contextualizações, explicações e retomadas); elementos audiovisuais (todos os que, inerentemente, carregam

consigo funções visuais) etc. Ou seja, todos eles recursos que se referem às ricas opções linguísticas que podem ser empregadas nas sinalizações (tanto as de caráter mais performático como literário), também às estratégias tradutórias procedimentais possíveis de serem empregadas numa perspectiva de compreender melhor o contexto de chegada da tradução, bem como o possível conhecimento compartilhado acerca dos conteúdos do texto original por parte dos surdos e, ainda, referentes às ferramentas intrinsecamente visuais de possibilidades estéticas.

Os recursos empregados pelos sinalizantes surdos – que poderiam contribuir para as traduções dos sinalizantes ouvintes – não estão prioritariamente relacionados com os recursos *extralinguísticos*, uma vez que esses demonstraram ser empregados mais na tentativa de tradução do conteúdo sonoro do texto original o que, nesse caso, naturalmente, foi atentado em maior parte pelos sinalizantes ouvintes. Vale mencionar que não se pretende aqui concluir as discussões e as considerações sobre o assunto, tampouco descartar outros possíveis resultados. Pelo contrário, o estudo realizado se apresentou como um primeiro passo dado num longo caminho a ser trilhado e melhor desbravado dentro da esfera de pesquisas sobre tradução e interpretação de canções em língua de sinais.

Entende-se ser importante lembrar, por fim, que a literatura na área de tradução de canções é pouco desenvolvida no Brasil sendo que os poucos e tímidos trabalhos sobre esse tema começaram a aparecer nos últimos dois anos. Dessa forma, como até então não há muitos suportes teóricos no cenário brasileiro para sustentar e auxiliar a prática de tradução de canções em língua brasileira de sinais, a investigação de Rigo (2013) buscou levantar as discussões sobre o tema em esfera acadêmica e, sobretudo, repensar sobre essa prática de modo que, ao compreendê-la e enxergá-la com mais atenção, seja possível contribuir para escolhas tradutórias de TILS ouvintes mais responsáveis e traduções menos problemáticas. O trabalho em questão, nesse sentido, lançou-se como uma tentativa de aporte para profissionais que costumam sentir dificuldades na prática de tradução de canções auxiliando em alguns aspectos para que compreendam melhor como essa atividade pode se dar.

Referências

ADOLFO, A. *Composição: uma discussão sobre o processo criativo brasileiro*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1997.

ANDERSON, R. L. *Visual Music: Interpreting Songs in American Sign Language*. Bloomington, Indiana: Autor House, 2009.

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, G. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

HUMPHREY, J.; ALCORN, B. *So You Want To Be An Interpreter? An Introduction to Sign Language Interpreting*. 4th Ed. Seattle, WA: H & H Publishing Co., 2007.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

MARQUES, R. R. *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2008.

MASSUTI, M. L. *Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes*. (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2007.

LULKIN, S. A. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes*. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

METZGER, M.; QUADROS R. M. de. *Cognitive control in intermodal bilingual interpreters*. [Material da disciplina de Tópicos Especiais: Seminário de Língua de Sinais e Interpretação, oferecida pela Pós-Graduação em Estudos de Tradução]. Florianópolis: UFSC, 2011/2.

NAPIER, J.; MCKEE, R.; GOSWELL, D. *Sign Language Interpreting: theory & practice in Australia and New Zealand*. Sydney: The Federation Press, 2006.

PERLIN, G. T. T. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 3. ed.

_____.; QUADROS, R. M. de. *Ouvinte: o outro do ser surdo*. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____.; KARNOPP L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____.; SUTTON-SPENCE. *Poesia em Língua de Sinais: traços da identidade surda*. In: QUADROS, R. M. de. (Org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUINTO-POZOS, D.; MEHTA, S. *Register variation in mimetic gestural complements to signed language*. *Journal of Pragmatics*, v. 42, Issue 3, p. 557-584, Mar. 2010.

RIGO, N. S. *Tradução de canções de LP para LSB: identificando e comparando recursos tradutórios empregados por sinalizantes surdos e ouvintes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEGALA, R. R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlingual: português brasileiro escrito para língua brasileira de sinais*. (Dissertação de Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2010.

SEKEFF, M. de L. *Da música, seus usos e recursos*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007.

SILVA, R. C. da. *Indicadores de formalidade no gênero monológico em Libras*. (Dissertação de Mestrado) – UFSC, Florianópolis, 2013.

STROBEL, K. L. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

6

Tradução cultural: performance do poema Javetu em libras, português e espanhol

*Bruno Ramos
Elaine Cristina Reis
Marilyn Mafra Klamt⁶⁶*

6.1 Introdução

A experiência empírica de tradução poética para a cena, antes da escrita deste trabalho, seguiu os princípios da tradução teatral – intergestual e intercultural – discutida por Pavis (2008). O autor afirma que a tradução para a cena ultrapassa a tradução interlingual do texto, pois a tradução passa pelo corpo dos atores/*performers* e pelo ouvido e visão dos espectadores e, mais que traduzir um texto linguístico, comunicam-se e confrontam-se culturas heterogêneas separadas pelo espaço e pelo tempo.

Tais culturas, representadas por suas línguas, no presente trabalho, são a indígena paraguaia (Guarani), a surda (Libras), a ouvinte (Espanhol/Português). Para a tradução, buscou-se trazer os recursos linguísticos e gestuais da Libras

⁶⁶Os autores do artigo são Bruno Ramos (brunolibras7@gmail.com), mestrando da Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), Elaine Cristina Reis (nanereis@hotmail.com), doutoranda da PGET e Marilyn Mafra Klamt (marilynfloripa@gmail.com), mestranda da Pós-Graduação em Linguística (PPGLg), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Brasil.

e do Português como línguas-alvo, partindo do Guarani e do Espanhol como línguas-fonte.

6.2 A problemática da tradução intercultural e da tradução de poesia

Para Pavis (2008, p. 125), a tradução teatral é um ato hermenêutico, ou seja, é preciso que se questione o texto a partir da cultura/língua-alvo e que o tradutor se aproprie dele. A tradução dramatúrgica é uma adaptação e um comentário fornecendo informações, em textos e meios cênicos, para que o público compreenda de forma imediata e clara a tradução. É necessária adequação convincente do gesto e do discurso (língua-corpo e verbo-corpo), pois cada cultura aprecia e valoriza um ritmo, e também depende de um público e da sua facilidade de medir o impacto emocional do texto.

Ao traduzir um poema escrito em Guarani/Espanhol, há que se levar em conta o significado cultural do texto original que, trazido para a cultura e língua-alvo não faria sentido ou pouco comunicaria. Isto porque, segundo Benjamin, “nenhuma tradução será possível se aspirar, como se fosse a sua última essência, à semelhança com o original” (2008, p. 4). Sendo assim, para a língua-alvo, as questões políticas da comunidade surda frente à comunidade ouvinte foram trazidas à tona, traçando um paralelo das reivindicações da comunidade surda com as lutas dos índios guaranis pelo reconhecimento de sua língua, de sua história, de sua cultura.

Nesse sentido, Pavis (2008, p. 146) cita algumas atitudes tomadas pelos tradutores, frente à cultura: não adaptar à cultura-alvo, ou seja, ao querer restituir muito da cultura-fonte, esta se torna ilegível; adaptação total à cultura-alvo, de forma a não se reconhecer mais de que cultura vem; e transigir entre as duas culturas, uma posição intermediária que consiste na tradução como um corpo condutor entre duas culturas, respeitando a proximidade e o afastamento. Na tradução do poema, buscou-se tomar a posição intermediária, procurando manter a intenção do texto guarani/espanhol, ao mesmo tempo em que foi adaptado para a realidade social das comunidades surda e ouvinte.

Outra questão que se levanta na tradução poética é sobre a (in)traduzibilidade da poesia, principalmente pela existência de cinco mitos em torno desta tarefa (Weininger, 2012): o mito do autor genial; o mito da intenção do autor; o mito do significado do texto original; o mito do tradutor; o mito da tradução correta.

O primeiro mito se desfaz, pois

[...] o autor é o produto de uma constelação socioeconômico e histórico-política. O ‘seu’ texto é fruto de uma intensa intertextualidade e de interação deste autor com todos os sistemas nos quais está inserido, entre eles, a língua em que escreve” (Weininger, 2012, p. 194).

Isto leva ao ponto sobre a intenção do autor, mas “[...] nunca se poderá saber quais realmente eram suas verdadeiras intenções ao escrever um texto ou uma frase ou um verso num poema, nem mesmo quando o próprio autor se pronuncia explicitamente sobre elas” (Weininger, 2012, p. 196). Há uma máxima na tradução de que se devem traduzir as ideias, não as palavras do texto original, porém sabe-se que a intenção do autor não é clara.

O terceiro mito é do significado do texto original, mas o significado muda de acordo com o contexto, com a situação de recepção. Desta forma,

Um texto normalmente pode e deve ser lido e interpretado de muitas formas diferentes, não apenas ao longo dos tempos e através de culturas mais ou menos distantes. Via de regra, cada leitor, mesmo dentro da língua e cultura original, tem a sua interpretação pessoal de um texto [...] (Weininger, 2012, p. 198).

O mito do tradutor varia entre o tradutor ideal e o tradutor real. O tradutor ideal é poliglota e conhecedor profundo tanto das culturas fonte quanto alvo. Já o tradutor real seria como um “robô subalterno”. Mas, segundo Weininger (2012, p. 200), nenhuma das visões procede, pois traduzir poesia é tanto uma arte quanto uma técnica e ambas as habilidades devem ser aperfeiçoadas.

A tradução correta também não existe, pois há muitas traduções possíveis. O que deve estar claro é que as decisões tomadas acarretam ganhos e perdas (Weininger, 2012, p. 200).

Esses cinco mitos não impediram a traduzibilidade do poema, pois se teve em conta, em primeiro lugar, que o produto final da tradução era um texto visual, gestual e verbal, não um poema escrito. Há questões próprias da poesia escrita, como sonoridade e métrica, que não encontram um equivalente totalmente semelhante nas línguas de sinais. Isto se dá porque elas são línguas visuo-gestuais, sem registro escrito. Com o advento das tecnologias, as línguas de sinais tiveram suas mais diversas manifestações culturais – histórias, piadas, poemas etc. – registradas em vídeo. Porém, para a tradução do poema *Javetu/Garrapata* para a Libras levou-se em conta o caráter performático da tradução teatral, ou seja, a performance é detentora de um caráter efêmero: uma ação que desaparece porque nenhuma forma de documentação ou reprodução captura exatamente o que se passa ao vivo (Phelan 1993 apud Taylor, 2003, p. 19).

Quanto ao sentido original do poema original *Javetu/Garrapata*, ele evoca situações de exploração cultural, traduzidas para a Libras, de forma a mostrar a história de rejeição das línguas de sinais e imposição da língua oral pela comunidade ouvinte. Dessa forma, buscou-se garantir a proximidade e o afastamento implícitos na tradução cultural. Para Pym (2010), a tradução cultural é uma atividade geral de comunicação entre diferentes grupos culturais, ou seja, não discute textos e sim utiliza a tradução como metáfora para explicar os processos permeados pelas atividades humanas.

A realidade dos surdos, trazida para a tradução é a de que, a partir do Congresso de Milão, em 1880 – no qual foi imposto o método oralista – foram proibidos de usar as línguas de sinais nas escolas. Durante anos, os surdos continuaram usando secretamente as línguas de sinais até que se alcançasse sua aceitação. A Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira somente em 2002 (Brasil, 2002).

Na tradução realizada, o carrapato é o outro da cultura surda, ou seja, o ouvinte que impôs a oralização aos surdos. A questão do implante coclear, vista pela comunidade surda como uma medicalização da surdez, tirando a possibilidade de a pessoa surda ter acesso a sua cultura e sua língua, também é trazida para a tradução em Libras.

Niranjana (1992), na introdução de sua tese, discute as relações de poder e afirma que dentro dos estudos culturais, só compreenderemos uma tradução analisando o contexto. Desconstruindo a linguagem do colonialismo, a tradução será relevante, pois, segundo a autora, um dos pressupostos do discurso colonial é mostrar o sujeito colonizado como imutável. A busca de grupos sociais “por uma voz e perfil próprios para sua expressão (tanto política como estética)” (Lopes, 2003, p. 9), é refletida na performance em Libras do poema *Javetu/Garrapata* (<http://www.youtube.com/watch?v=vGJ3bPTLPrg>).

Desta forma, os sinais “sugar”, “explorar”, “oralizar”, “cultura”, “implante coclear” foram formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato (Figura 1), em uma parte do corpo ou no espaço em frente ao corpo. Essas configurações de mãos utilizadas, então, possuem relações sociais, históricas, educacionais, linguísticas na comunidade surda e lhe produzem fortes significações. O uso desses recursos – configurações de mãos e o uso de expressões faciais e corporais – vão ao encontro dos ensinamentos de Pavis, de que para efetuar a tradução é necessário fazer-se uma imagem visual e gestual do verbo-corpo da língua e cultura-fonte para tentar apropriar-se no verbo-corpo da língua e cultura-alvo.



Figura 6.1 – Configurações de mãos 31 e 29a em Libras

Fonte: INES, Ministério da Educação (s.a.) Configurações de mãos. Disponível em: <<http://dieselpardal.blogspot.com.br/2011/08/problema-de-quantidade-de-configuracao.html>> Acesso em: 28/10/2013



Figura 6.2 – Sinais em Libras para “sugar”, “explorar”, “oralizar”, “cultura”, “implante coclear”

Fonte: Do autor.

6.3 Performance

A apresentação do poema *Javetu/Garrapata* teve a participação de três *performers*: duas ouvintes e um surdo, autores deste trabalho. A performance, assim, buscou contemplar as comunidades surda e ouvinte. A primeira produziu oralmente o poema, no original em espanhol, enquanto a segunda fez a leitura de palavras-chave do poema traduzidas ao Português. Ao mesmo tempo, o *performer* surdo foi responsável pela mediação intertextual e intercultural para a Libras⁶⁷. A comunidade surda tem a Libras como a maior representação de sua identidade e é uma língua visuo-espacial, que utiliza o corpo como meio de

⁶⁷ Veja o vídeo com o texto em libras, título “Carrapato” em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vGJ3bPTLPrg>>.

comunicação e expressão, reiterando Pavis: a “comunicação intercultural serve-se antes de mais nada do corpo e do gesto para evocar as ligações e as diferenças” (PAVIS, 2008, p. 151).

O ator/*performer* é um tradutor, pois, por meio de sua língua, de seus gestos, comunica culturas. Para os estudos da performance, este uso do corpo contribui para a construção de identidades:

O uso de linguagens corporais, técnicas retóricas, expressões faciais, manipulação de emoções, regras de procedimento coletivo, decoração visual do corpo e do espaço – só para citar alguns exemplos performáticos – em manifestações públicas contribuem para a construção de identidades coletivas que ao mesmo tempo refletem e influenciam o curso dos eventos (Lopes, 2003, p. 9).

Essa particularidade foi explorada ao utilizar o conceito de verbo-corpo de Pavis. O *performer*, que possui o verbo no corpo, faz uma aliança do texto pronunciado e dos gestos (vocais ou físicos) que acompanham a sua enunciação. O verbo-corpo é, ao mesmo tempo, uma ação falada e uma palavra em ação. Em língua de sinais, a “fala” e o gesto fundem-se em um só meio de expressão, o corpo. O público ouvinte depara-se com uma língua rica corporalmente e visualmente, compreendendo o manifesto dos surdos em defesa de sua língua e sua cultura, por meio da expressão do *performer* surdo e das traduções orais em Espanhol e Português. Assim, o diálogo entre culturas é evidente e possui um significado social.

A performance é produzida em um tempo da história e o corpo carrega, portanto, uma vivência de seu grupo social. Turner (1982 apud Taylor, 2003, p. 19) propôs que os povos poderiam compreender-se por meio de suas performances. Isto porque as performances, segundo Turner, revelam o caráter mais profundo, genuíno e individual de uma cultura.

6.4 Conclusão

A performance em Português, Espanhol e Libras do poema *Javetu/Garrapata* possibilitou dialogar com algumas teorias e trajetórias da tradução cultural, não só pelo fato de esta ser uma atividade geral de comunicação entre diferentes grupos culturais ou por servir de metáfora para explicar alguns processos permeados pelas atividades humanas, mas principalmente porque a performance é uma tradução cultural, uma vez que, por meio dela, comunicam-se e confrontam-se culturas.

A tradução cultural ocorre no momento hermenêutico que o espectador questiona a cultura-fonte, por meio do poema *Javetu/Garrapata*, e, em seguida, se apropria dela, identificando a crítica sobre aquele que explora o outro através da metáfora do carrapato. Este inseto que suga pode ser simbólico tanto para a cultura indígena – no caso a guarani, como para a cultura surda: os brancos/ouvintes usam a cultura, a língua indígena/LIBRAS como um dado deles.

O tradutor cultural é, principalmente, o ator/*performer* pois, por meio de sua língua e de sua gestualidade, comunica culturas, usando o corpo, o gesto “para evocar as ligações e as diferenças” (Pavis, 2008, p. 151). O *performer* traz à tona questões políticas da comunidade surda frente à comunidade ouvinte, por meio, por exemplo, das configurações de mãos, já que os sinais de “sugar”, “explorar”, “oralizar”, “cultura”, “implante coclear” possuem relações sociais, históricas, educacionais, linguísticas na comunidade surda e lhe produzem fortes significações. O espectador, surdo ou ouvinte, dialoga com a realidade das línguas minoritárias e, conseqüentemente, das comunidades usuárias dessas línguas.

Referências

BENJAMIN, W. *A tarefa do tradutor*. Tradução de Fernando Camacho. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BRASIL. LEI N. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2002.

DELGADO, S. (Org.). *Ñe'ẽ rendy: Poesía guaraní contemporánea*. Asunción: Atlas, grupo editorial, 2011.

LOPES, A. H. Performance e história (ou como a onça, de um salto, foi ao Rio do princípio do século e ainda voltou para contar história). In: *O Percevejo*, ano 11, n. 12. 2003, p. 5-16.

NIRANJANA, T. *Siting translation: history, post-structuralism, and the colonial context*. Berkeley: University of California Press, 1992.

PAVIS, P. *O teatro no cruzamento de culturas*. Tradução de Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PYM, A. *Exploring Translation Theories*. Nova Iorque: Routledge, 2010.

TAYLOR, Diana. Hacia uma definição de performance. In: *O Percevejo*, ano 11, n. 12. 2003, p. 17-24.

WEININGER, M. J. Algumas reflexões inevitáveis sobre a tradução de poesia. In: Blume, Rosvitha F. / Weininger, Markus J. (Orgs.). *Seis décadas de poesia alemã: do pós-guerra ao início do século XXI*. Florianópolis: EdUFSC, 2012, p. 193-216.

ANEXO A

Javetu

*“Oipyte há oipyte
Hapicha ryái,
Hapicha ruguy,
Hapicha pire.*

*Oipyte há oipyte
Uarahy opáy rite,
Jasy oke aja,
Oipyte há oipyte
Hapicha resa,
Ndoikuaái pytu’u,
Hyére okakuaa ipur~uã.*

*Okambu,
Okambu,úvonte ipyambu.*

*Oñani, iñakuã,
Ohupity katuete
Hapicha pytasã.*

*Ijuru ipukupa,
Hova ojeka,
Osoro soropa,
Hapicha roóre otu’u,
Hi’anga oisyryku.*

*Oipyte ha oipyte,
Jatevúicha oipyte,
Haimetéma omboypa
Ñane retã ratemi.”*

ANEXO B

Garrapata

*“Chupa y chupa
El sudor de su prójimo
La sangre de su prójimo
La piel de su prójimo*

*Chupa y chupa
Cuando el sol abre sus ojos
Mientras duerme la luna
Chupa y chupa
La mirada de su prójimo
Desconoce la tregua
Acrecienta su barriga*

*Succiona y succiona
Andando succiona.*

*Corre veloz
Siempre muerde
El talón de su prójimo.*

*Se aflauta su boca
Estalla su rostro
Desplaza sus límites
Se adueña de la carne de su prójimo
Bebe su alma*

*Chupa y chupa
Como garrapata chupa
Está solo a un paso
De matar a la patria.”*

ANEXO C

Carrapato

*“Suga e suga
O suor de seu próximo
O sangue de seu próximo
A pele de seu próximo*

*Suga e suga
Quando o sol abre seus olhos
Enquanto a lua dorme
Suga e suga
O olhar de seu próximo
Desconhece trégua
Aumenta a sua barriga*

*Suga e suga
Andando suga.*

*Corre rápido
sempre morde
O calcanhar de seu próximo*

*Enche sua boca
Explode seu rosto
Submerge seus limites
Assume a carne de seu próximo
Bebe sua alma*

*Suga e suga
Como carrapato suga
Está apenas a um passo
De matar a sua pátria.”*

7

Interpretação na área da saúde em Libras-Português: abordagem teórica, retrato da prática e tarefas para o futuro

*Markus J. Weininger*⁶⁸
*Mylene Queiroz*⁶⁹

7.1 Introdução

Em contraste com as pesquisas realizadas no âmbito da interpretação de conferência que se desenvolveram especialmente a partir dos anos 1980 e se estabeleceram no Brasil como campo de pesquisa e prática profissional nas décadas seguintes, são ainda embrionárias as pesquisas que contemplam a interpretação que ocorre em contextos intrassociais ditos “comunitários”, por exemplo, em escolas, hospitais, órgãos públicos etc. (cf. Pöchhacker, 2004). Além disso, a interpretação de língua de sinais (ILS) é, às vezes, identificada como uma categoria à parte dentro do campo como um todo (Metzger, 2010:1). Isso ocorre, em parte, dado ao desconhecimento da diversidade linguística no território brasileiro e por consequência à carência de políticas que garantam acesso de minorias linguísticas para negociar direitos em diversas esferas sociais (Queiroz, 2011).

⁶⁸UFSC. contato: <markus@cce.ufsc.br>.

⁶⁹IMIA/Glendon School of Translation. Contato: <myleneq@gmail.com>.

Neste cenário, a criação da lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como forma legal de comunicação e expressão no país e a lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2002, que garante a acessibilidade da comunidade surda por meio do uso de intérpretes, pode ser entendida como um rompimento na assente tradição monolíngue no Brasil.

O artigo 25, inciso IX, do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta essas leis esclarece o direito de: “[...] atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de LIBRAS ou para sua tradução e interpretação”.

Esta legislação motivou não somente algumas iniciativas de cunho prático, como também o desenvolvimento de reflexões teóricas por meio de pesquisas acadêmicas desenvolvidas em especial no campo da Educação e dos Estudos da Tradução e Interpretação (Santos, 2012; Pereira, 2010). No que tange às pesquisas em interpretação, há muito espaço para refinamento metodológico e conceitual, em especial em relação à formação de intérpretes e desafios encontrados na atuação em diferentes contextos, para além dos contextos educacionais, foco de grande parte de pesquisas desenvolvidas sobre o tema.

De acordo com Queiroz (2011), entre os contextos intrassociais brasileiros onde ocorrem diálogos multilinguísticos, os da saúde aparecem como um campo privilegiado de pesquisa devido a substancial importância do papel da interpretação, frente aos riscos inerentes a este tipo de interação, já amplamente discutidos por pesquisadores da área (Angelelli, 2004 (a) (b), Bischoff, 2003; Flores, 2003; Ertl e Pöllabauer, 2010, Pöchhacker & Kadric, 1999).

Nesses contextos, no caso do par de linguístico libras-português, para além dos desafios encontrados nas línguas orais, tais como a legitimidade do papel do intérprete, as dificuldades para navegar no sistema de saúde, os diversos dilemas éticos, o primeiro desafio se apresenta na ordem das palavras/sinais para designar a linguagem de especialidade utilizada na medicina. Diferente das línguas orais, a libras é uma língua em desenvolvimento, dando seus primeiros passos em direção a coleta, sistematização e oficialização de sua estrutura vocabular. Esta é uma tarefa complexa que envolve um número significativo de diferentes atores. Aos Estudos da Interpretação cabe a análise empírica e a reflexão teórica com o objetivo não somente de contribuir para o atual mapa teórico e conceitual da disciplina, mas também de oferecer recursos para a prática da interpretação. Neste sentido, as pesquisas realizadas em áreas afins e subáreas da interpretação podem fazer importantes contribuições, como sugere Pöchhacker

(2010:1) por meio da “ideia de ‘conexões’ em várias dimensões” – incluindo trajetória profissional, modelos e paradigmas.

No âmbito do Primeiro Simpósio Brasileiro de Interpretação (SIMBI) realizado na Universidade de São Paulo (USP) entre 4 e 6 de setembro de 2013, coube à apresentação oral de alguns resultados da nossa pesquisa contribuir para a consolidação de um eixo de pesquisa em estudos da interpretação, fora do contexto de conferências e introduzir uma discussão acerca do tema “desafios da interpretação português-libras na área da saúde”. Ademais, legitimar um escopo de pesquisa que possa apontar para o desenvolvimento de estratégias com vistas à qualidade de interpretação e a minimização de riscos para pacientes surdos durante suas interações com provedores de serviço da saúde.

Desafios de naturezas distintas da IAS têm sido tema de uma série de pesquisas no panorama internacional, mas são ainda escassos, salvo alguns estudos exploratórios (c.f. Major et al., 2012) os estudos que focam nas dificuldades encontradas por intérpretes de LS frente a carência de sinais, e as possíveis estratégias adotadas diante de tais dificuldades. No Brasil são praticamente inexistentes os estudos sobre a atuação de ILS em contextos da saúde. Algumas discussões e estudos exploratórios iniciais podem ser encontrados em Queiroz (2011) e Jesus (2013).

Com base na premissa de que a interpretação depende em primeira instância do conhecimento linguístico de, pelo menos, duas línguas os objetivos desse capítulo são, portanto, assinalar algumas especificidades da interpretação de língua de sinais em contextos de saúde e apontar a carência de uma “linguagem de especialidade” na área da saúde em libras. Na parte central dessa pesquisa queremos apresentar algumas dificuldades e estratégias adotadas por TILS em contextos da saúde e, na conclusão, apontar algumas medidas para fomentar a profissionalização da interpretação no par linguístico libras-PB em contextos de saúde no Brasil.

7.2 Interpretação na área da saúde (IAS) e o atendimento a pacientes surdos

O termo interpretação da área da saúde (IAS), também conhecido como interpretação médica, designa a atividade de interpretação que ocorre nas interações entre agentes da saúde e pacientes que não falam a mesma língua. Diferentemente de alguns países como os Estados Unidos, Austrália e Canadá, onde a atividade já é constituída como campo profissional (Bancroft, 2005; Queiroz, 2011), no Brasil, assim como em outros diversos países, a atividade

não tem legitimidade profissional. Comunidades brasileiras, usuárias de línguas minoritárias (falantes de línguas indígenas e libras, por exemplo), e imigrantes e turistas estrangeiros, são exemplos de pacientes que necessitam da mediação linguística para acessar serviços da saúde.

Em contextos onde a IAS ainda não é uma atividade com *status* profissional ou sequer é reconhecida como uma necessidade, pacientes precisam contar com intérpretes não profissionais. Esses intérpretes são, em geral, membros da família e amigos do paciente, agentes da saúde que possuem algum conhecimento linguístico ou mesmo intérpretes de outras áreas que não possuem a formação adequada para atuar em contextos médicos (Queiroz, 2013; Pöchhacker; Kadric, 1999).

Um número crescente de trabalhos aponta para a necessidade de treinamento como condição fundamental para a qualidade da comunicação em interações médicas multilíngues devido à natureza complexa do contexto médico e suas implicações na segurança das partes envolvidas (Niska, 2002; 2005, Pokorn, 2008, Queiroz, 2013). Há uma série de normas de conduta profissional prescritas por associações profissionais e programas de certificação no contexto internacional. Tais exigências levam em conta o domínio de um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos. Esses saberes transcorrem basicamente sobre técnicas de interpretação, de interface cultural e comportamento ético e têm como pré-requisito a fluência linguística nas línguas de trabalho e o acesso a um arcabouço terminológico capaz de dar conta da linguagem de especialidade médica, já que a entrevista clínica se baseia densamente na língua para grande parte da coleta e entrega de informações: diagnóstico e encaminhamentos para tratamento.

Especificidades das LS trazem para a IAS uma série de desafios adicionais daqueles encontrados nas línguas orais, a começar pela inexistência de um glossário terminológico que dê conta da amplitude da linguagem de especialidade médica, dado ao estado subdesenvolvido da LS em relação às línguas orais, no que diz respeito a extensão lexical (cf. Major et al., 2012) Domínio terminológico tem sido de longe uma das habilidades de base para intérpretes mais citadas por trabalhos da área (Dower, 2003; Napier, 2006, 2013; Moore e Swabey, 2007). Uma investigação inicial feita para fins desse estudo aponta um pequeno número de dicionários bilíngues libras-português de termos gerais. Entre os mais conhecidos estão o dicionário eletrônico do INES e o dicionário Ilustrado Governo de São Paulo, ambos disponibilizados na internet, e o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, de Fernando Capovilla (2001).

Há pouca disponibilidade de materiais que abordam terminologias de especialidade médica em libras. Até o momento em que se desenvolveu essa

pesquisa, foram identificados um livro impresso com o título: *Saúde em Libras – Apoio para Atendimento ao Paciente Surdo, da Editora Áurea* (2010) com cerca de 800 verbetes; um Glossário Bilíngue de Amamentação em Libras, produzido pelo governo estadual do Mato Grosso do Sul; um livreto organizado pelo Projeto AJA do Ministério da Saúde voltado para a prevenção do HIV, sob o título *Multiplicadores Surdos Para Prevenção de HIV/Aids*, e um *blog* independente organizado por Vânia Santiago, que disponibiliza cerca de 300 verbetes (<http://librasesaude.blogspot.com.br>). Nenhum dos materiais específicos da área apresenta a metodologia utilizada na coleta de sinais.

No entanto, ainda que seja de grande importância a coleta, sistematização e difusão lexical, há o problema da inexistência de sinais que não podem ser simplesmente criados para atender necessidades pontuais. A criação de novos sinais, assim como os neologismos nas línguas orais, depende da presença e sociabilização da comunidade surda em certos contextos.

Além disso, a trajetória das abordagens de educação para surdos não foi eficaz quanto ao ensino da língua portuguesa – única língua utilizada para difusão de informações (Fernandes, 2006). Novas perspectivas podem surgir diante da recente legislação de libras que gradualmente auxilia a inserção de surdos em diferentes espaços educacionais – impulsionando em médio e longo prazo o desenvolvimento natural do um léxico, bem como do domínio de linguagens de especialidade. A escolha do conceito de “linguagem de especialidade” para abordar essa pesquisa se mostra adequada a medida que ela abrange, para além do termo, a descrição funcional de processos e operações (Galvão, 2004:4).

O conhecimento de linguagem especialidade médica está atrelado à vivência pessoal e experiência educacional (Dahm, 2009, p. 12), ou seja, da presença de alunos e funcionários surdos em cursos das ciências da saúde e nas instituições que prestam serviço de saúde. Um estudo realizado por Machado (2004) e discutido por Jesus (2013) mostrou que mesmo os temas médicos mais comuns (diabetes, câncer de mama e colo de útero, planejamento familiar etc.) difundidos por programas de prevenção do Ministério da Saúde por meios de comunicação populares, ainda são alheios aos pacientes surdos. Esta realidade também foi discutida por Chaveiro, Barbosa e Porto (2008) que chamam atenção para o fato de que pacientes surdos procuram atendimento médico com menos frequência, se comparados ao público ouvinte.

Esses limites, na perspectiva da IAS, majoram os desafios de intérpretes de libras na busca por estratégias face à ausência sinais, em contraste com a realidade de países como os EUA, onde grande parte dos surdos têm fluência na Língua Inglesa, permitindo que ILS acionem, por exemplo, estratégias de

transliteração como apontado por Metzger (1999, p. 14). Portanto, a transliteração por meio de datilografia ou escrita, e mesmo o uso de classificador (levando em conta o desconhecimento dos surdos sobre a prática médica) não e podem, em princípio, ser consideradas estratégias funcionais para comunicar a linguagem de especialidade médica usada na Língua Portuguesa para pacientes surdos.

Outro pré-requisito para a qualidade da IAS é a habilidade de administração do espaço físico e do posicionamento das partes envolvidas na interação com vistas à manutenção e eficácia do fluxo do diálogo. A libras é uma língua de modalidade espaço-visual, produzida de forma manual e corporal e compreendida visualmente. A interação em LS depende assim do uso do espaço físico e do corpo (Bernadino, 2012). Essas características, próprias das LS, implicam diretamente o gerenciamento do espaço da interação médica e fluxo comunicativo.

Nos diálogos entre agentes da saúde e paciente surdo, a troca de informação pode ser parcial ou totalmente comprometida por diversas razões. Nos casos em que pacientes são submetidos a procedimentos que comprometem o contato visual contínuo entre as partes, a exemplo de alguns exames de imagem, os quais por protocolo de segurança não permitem a presença de outra pessoa além do paciente. Há casos em que são os aparelhos que se comunicam com o paciente por meio de tecnologias de voz com instruções ao paciente (aparelhos de ressonância magnética indicam, por exemplo, quando o paciente precisa respirar). Os tratamentos odontológicos também servem de exemplo, entre tantos outros, de procedimentos em que o contato visual com um intérprete fica comprometido.

Faltam estudos que indiquem estratégias e tecnologias que possibilitem a comunicação com pacientes surdos quando intérpretes não podem estar presentes ou quando o posicionamento exigido para a realização do procedimento impede o contato visual com o intérprete. Como aponta Pereira (2008, p. 138)

[d]iferentemente da Língua Portuguesa ou de qualquer outra língua vocal, a relação entre os elementos linguísticos, na Libras, se dá, principalmente, pela sua disposição espacial e este fator é o determinante em várias técnicas de interpretação e de posicionamento dos ILS.

Uma discussão sobre as adequações físicas em contextos da saúde com vistas à melhoria do atendimento ao paciente surdo em contextos da saúde foi iniciada por Chaveiro e Barbosa (2005) e precisam ser aprofundadas.

Além disso, são escassos os dados sobre diferentes estratégias quanto ao modo de interpretação mais eficaz (consecutiva, simultânea, tradução à prima vista) em diferentes procedimentos médicos, no interesse da exatidão e integridade na troca de informação médica e da manutenção da afetividade entre pacientes surdos e agentes da saúde. A dificuldade de realização de estudos

empíricos sobre as habilidades metodológicas de interpretação colocadas em prática por intérpretes em interações médicas reside nos princípios da deontologia da prática médica que, por tradição, se preocupa com a integridade e a manipulação das informações a que tem acesso, especialmente quando as pesquisas relativas a populações de pacientes não partem de estudos realizados no âmbito das ciências da saúde.

A falta de familiaridade de agentes da saúde e também de pacientes surdos em relação ao papel profissional da interpretação nas interações médicas são também desafios à qualidade da interpretação (Ozolin; Hale; Stern, 2005). O papel do intérprete da área da saúde é uma discussão polarizada na literatura, os argumentos se desdobram ora à luz do intérprete como um transmissor de mensagens, ora à luz do intérprete como mediador ou mesmo como advogado das partes (Avery, 2001). No cenário nacional esta ainda não é uma discussão vultosa, mas alguns trabalhos com relatos de ILS e agentes da saúde no contexto brasileiro, com respeito ao desconhecimento dos limites do papel do intérprete em interações da saúde começam a surgir (Jesus, 2013; Chaveiro; Barbosa, 2005). Assim como ocorre em IAS em línguas orais, existe uma tendência de médicos e pacientes colocarem o intérprete no foco do diálogo, minimizando consideravelmente as oportunidades de construção de laços de afetividade médico-paciente. A inexperiência de provedores em interações interpretadas é tema que tem sido gradativamente incluído em pesquisas científicas (Roberts, L. W. et al., 2008; Valero-Garcés, 2010; Queiroz, 2011).

Tendo em vista os desafios das interações multilíngues mediadas por intérpretes em contextos médicos, avolumou-se, em vários países, o número de pesquisas e iniciativas institucionais preocupadas com a formação especializada para IAS. Nas últimas décadas, aumentaram nos EUA e mais recentemente no Canadá e alguns poucos países da Europa, os cursos de formação para IAS (Queiroz, 2011, p. 84). O foco desses cursos ainda são as línguas orais, com exceção de iniciativas muito recentes como os cursos de IAS para intérpretes de Língua de Sinais Americana (ASL), oferecidos pelo National Technical Institute for the Deaf – RIT e pela St. Catherine University, ambas instituições nos Estados Unidos.

No panorama nacional brasileiro cabe às pesquisas e iniciativas políticas o levantamento e análise de dados que conduzam a informações sobre a realidade de surdos em contextos médicos a fim de fazer proposições colaborativas com vistas ao acesso e qualidade de atendimento desses pacientes.

Com foco na análise temática, passamos à observação dos dados, baseada em um grupo de participantes intérpretes que descrevem, de suas perspectivas, alguns desafios e estratégias de comunicação aplicadas face às lacunas lexicais nas interações em contextos de saúde.

7.3 Metodologia do levantamento de dados

O questionário do levantamento de dados dessa pesquisa inclui doze perguntas, oito fechadas, duas semifechadas, com algumas opções fechadas e possibilidade de acrescentar respostas livres e duas perguntas abertas para colher dados relacionados à atuação profissional desses participantes e a sua autoavaliação da mesma, em relação às exigências da atividade e da preparação necessária para atuar como intérprete de libras na área de saúde.

O questionário foi elaborado de uma forma sucinta para aumentar a aceitação e a quantidade e qualidade do retorno. Muitos outros dados nesse tema são interessantes e poderiam ter sido interrogados, porém, decidimos delimitar o foco o máximo possível e o resultado confirmou essa abordagem. O formulário eletrônico foi disponibilizado e preenchido anonimamente *on-line*, com ajuda da ferramenta Google Docs (<http://docs.google.com>). Os convites para participar da pesquisa, com o *link* para o questionário *on-line*, foram enviados por *e-mail* para alguns intérpretes de LS com destaque na área no Brasil, acompanhados da solicitação de repassar o *e-mail* a outros colegas que possam contribuir. Também ajudou bastante a divulgação num evento da Associação Catarinense de Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais (ACATILS). Por um lado, a divulgação através dos pares se mostrou um caminho muito eficaz, ao mesmo tempo aumentando o alcance ao público-alvo da pesquisa e a motivação para retornar o questionário com respostas muito elaboradas. Por outro lado, o tema da pesquisa aparentemente acertou numa questão de grande relevância para os TILS. Assim, explica-se o número surpreendente de 42 respostas completamente preenchidas em cerca de um mês. O método duplamente cego de colher dados, onde os pesquisadores não apenas não recebem nenhuma identificação dos respondentes, mas nem sequer sabem como eles foram selecionados, pode parecer metodologicamente estranho à primeira vista. Porém, os resultados foram muito positivos em termos quantitativos e qualitativos. Não houve nenhuma resposta incompleta ou preenchida de forma inválida ou superficial. O método de confiar na “inteligência de cardume” da própria população-alvo da pesquisa mesmo em relação à seleção dos informantes em si foi muito bem-sucedido. Ao mesmo tempo, a estrutura interna das perguntas fechadas, semiabertas e abertas permitiu a validação intrínseca da consistência dos dados informados para cada conjunto de respostas que mostrou uma excelente qualidade dos dados. Devido ao procedimento de seleção dos participantes, não podemos fazer nenhuma afirmação sobre a representatividade dos dados colhidos. Em compensação, a sua validade e relevância certamente estão acima da média de pesquisas na área.

7.4 Resultados da análise dos dados

Os participantes dessa pesquisa são de diferentes estados do Brasil, 28 do sexo feminino e 14 masculino. A idade varia entre 21 e 57 anos, a média é de 35 anos. A maioria (25) possui nível de formação superior completo, sete vezes foi marcado nível superior incompleto, um participante indicou ensino médio completo, e nove informantes marcaram a opção “outro”.

A pergunta sobre os locais usuais de atuação com possibilidade de informar várias opções, 41 dos 42 respondentes, ou seja, praticamente todos, indicaram atuar regularmente em contextos educacionais, incluindo a educação básica, ensino médio e faculdades de graduação e pós-graduação. Dezenove atuam também na área religiosa; doze informantes atuam com alguma regularidade na área da saúde e dez informantes na área de serviços públicos como tribunais, delegacias, órgãos do governo, cartórios etc.; cinco vezes foram nomeadas associações de surdos e duas vezes foi indicado atuar em empresas e na área política; uma menção respectivamente tiveram a atuação na área artística/cultural e na televisão. Essa composição dos campos de atuação mostra que a população de informantes desse estudo reflete de forma relativamente precisa a situação da área de TILS no Brasil.

A experiência profissional como intérpretes de língua de sinais e dentro da área de saúde foi levantada e se apresenta como segue no cruzamento das duas informações na Tabela 7.1.

Tabela 7.1 – Tempo de atuação como TILS e experiência na área da saúde

Atuação na área	Anos de atuação como intérprete			Total
	1 – 3	3 – 6	> 6	
Nunca	3	1	1	5
1 – 5 vezes	1	3	11	15
5 – 10 vezes	0	2	7	9
Mais de 10 vezes	0	1	12	13
Total	4	7	31	42

Fonte: Dos autores.

Aqui podemos observar primeiramente a tendência de que os TILS menos experientes não atuam na área de saúde, provavelmente por não acharem que estão preparados ou por não serem solicitados para tarefas sensíveis como essa. Por outro lado, mesmo entre os TILS com muita experiência profissional, acima de seis anos, mais ou menos a metade atua relativamente pouco nessa área (numa média aritmética de cerca de uma vez por ano apenas). Apenas uma minoria de aproximadamente 25% dos TILS aqui representados atua com alguma frequência na área de saúde.

É interessante também relacionar os resultados da Tabela 7.1 com a pergunta fechada de autoavaliação geral: “Você acredita ter conhecimento e acesso a um vocabulário em libras, extenso o bastante para interpretar consultas e outras interações médicas?” (Sim/Não).

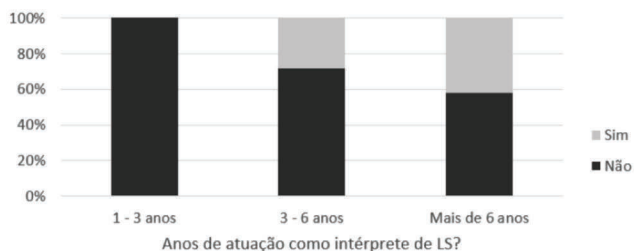


Gráfico 7.1 – Autoavaliação relacionada com experiência como TILS

Fonte: Dos autores.

Consistente com as hipóteses levantadas na análise da Tabela 1, o Gráfico 7.1 mostra que nenhum dos intérpretes com 1 a 3 anos de experiência profissional desse estudo se acha qualificado para atuar na área da saúde. Apenas 14% dos intérpretes com até 6 anos de atuação na profissão e 42% dos intérpretes com muita experiência profissional se consideram aptos para essa tarefa. Olhando para o Gráfico 7.2 abaixo, a situação melhora um pouco. A autoavaliação se torna mais positiva com a frequência de atuar na área da saúde. Mesmo assim, mais de um terço dos intérpretes que atuam usualmente na área da saúde não se considera preparado. Em outras palavras, apenas 20% do total de respondentes da nossa pesquisa se julgam aptos para atuarem nessa área.

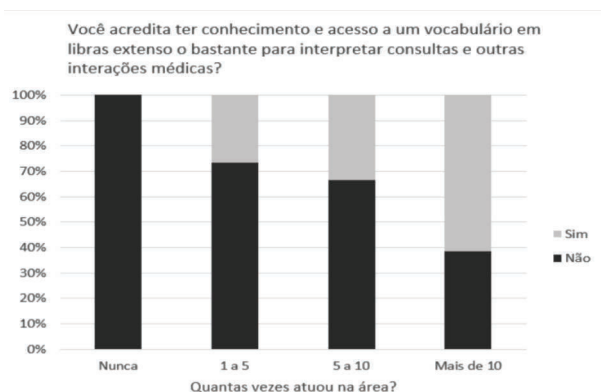


Gráfico 7.2 – Autoavaliação geral relacionada com atuação na área da saúde

Fonte: Dos autores.

Podemos deduzir desses dados indiretamente que faltam intérpretes (qualificados) de língua de sinais na área de saúde. Primeiramente, porque há uma falta geral de intérpretes qualificados no país, e depois porque mesmo entre os profissionais qualificados, apenas uma minoria se acha apta e de fato atua na área da saúde.

O seguinte depoimento de um dos informantes pode ilustrar essa situação:

Não atuo muito neste contexto. As vezes que interpretei foi acompanhando amigos surdos. Não considero que eu tenha boa atuação nessa área; não possuo conhecimento enciclopédico vasto nesta área. Também não é uma área que me interessa, só atuo nela em casos muito raros e quando não houver quem o faça.

Esta avaliação é apoiada também por outros dados do presente estudo. A pergunta fechada quem interpreta na área da saúde quando não há um intérprete profissional disponível, os respondentes indicaram que em 70% são familiares, 25% amigos dos pacientes surdos e em 5% dos casos há uma pessoa com conhecimento básico de libras no provedor de saúde. Também a forma como os intérpretes são solicitados para atuarem na área médica e hospitalar mostra que faltam procedimentos institucionalizados para a prestação desse serviço:

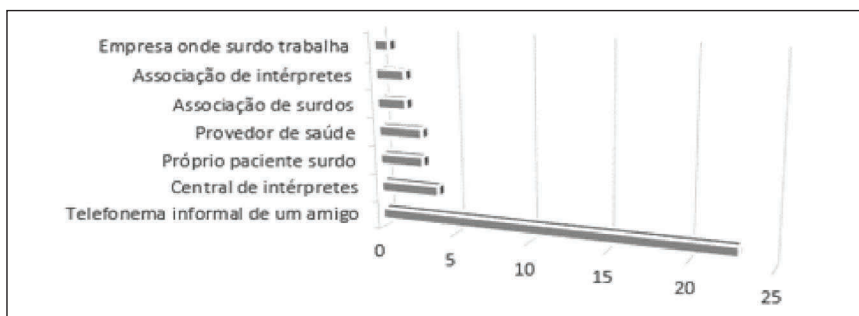


Gráfico 7.3 – Forma de solicitação do serviço de interpretação

Fonte: Dos autores.

O fato de que todas as diferentes formas institucionalizadas de solicitar um intérprete para atuar no contexto de saúde juntas somam só um terço das menções no Gráfico 7.3 assusta, ainda mais, junto com a realidade do próprio paciente surdo aparentemente apenas em 10% dos casos relatados saber procurar o contato direto de um intérprete para ajudar num atendimento de saúde mostra a carência da área. Ou seja, claramente a profissionalização da interpretação de língua de

sinais ainda não ocorreu na área médica e hospitalar e, na maioria das vezes, os pacientes surdos dependem da rede dos seus contatos sociais para conseguirem TILS nesses atendimentos sensíveis.

Um outro foco do nosso questionário foram as dificuldades encontradas pelos TILS na sua atuação na área da saúde e as estratégias aplicadas para sua superação. Conforme exposto na parte inicial deste capítulo, um dos problemas esperados era a falta de terminologia médica em libras. Dezenove vezes a terminologia médica que não encontra léxico adequado em libras foi indicada como maior dificuldade, principalmente pelos intérpretes que atuam mais frequentemente nessa área. Os TILS menos ativos não manifestaram tanto esse problema, provavelmente por terem acompanhado consultas de rotina, onde talvez a especificidade da linguagem técnica tenha sido menor. A maioria dos respondentes se pronunciou a favor da elaboração de glossários com terminologia médica. A pergunta semiaberta “quais estratégias eram aplicadas para remediar o problema terminológico” mostra a seguinte distribuição geral entre as opções fechadas:

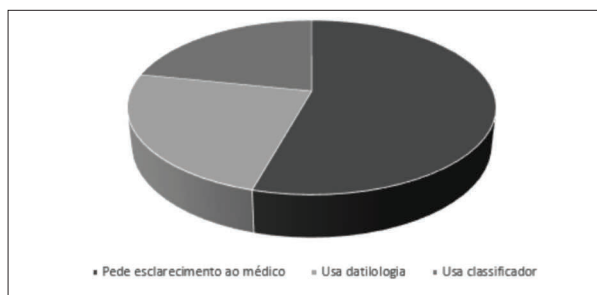


Gráfico 7.4 – Estratégias para remediar problemas de terminologia em libras

Fonte: Dos autores.

A estratégia mais frequente com 55% das menções⁷⁰ é pedir esclarecimento do termo ao médico. Essa abordagem serve tanto para o próprio TILS entender melhor de que se trata quanto para usar algum elemento da explicação mais detalhada e provavelmente mais acessível do profissional da saúde como base para a interpretação parafraseante para o próprio surdo também poder entender a questão. A segunda estratégia mais mencionada é datilologia com 24%. Vários respondentes usaram o campo aberto dessa questão para esclarecer que usam datilologia apenas quando sabem que o surdo já entendeu o conceito (por exemplo, devido a consultas anteriores por causa do mesmo problema).

⁷⁰ Múltiplas indicações ocorreram pelo campo aberto dessa pergunta e foram contempladas no Gráfico 4.

A eficácia da datilologia é muito limitada, pois mesmo ouvintes desconhecem o significado exato da maioria dos termos médicos. Ela também depende do grau de proficiência em PB e do nível educacional do surdo. Dois respondentes frisaram nesse sentido que acharam muito mais fácil interpretar para pacientes surdos com nível superior por causa disso. Um fator a favor da datilologia é que o paciente surdo pode posteriormente comunicar a familiares ouvintes informações centrais sobre o diagnóstico e o tratamento com mais facilidade (caso consiga reter essa informação). O uso de classificadores para explicar conceitos médicos ficou em terceiro lugar com 22%. A grande vantagem dos classificadores é a visualização da informação que desta forma fica mais clara para o paciente surdo, mas essa estratégia depende da explicação anterior dos detalhes necessários pelo provedor de saúde e encontra limites a respeito da sua precisão técnica. Assim, a maioria dos respondentes que de fato atua na área da saúde usa uma combinação das três estratégias, dependendo do caso. Portanto, como era de se esperar para uma interpretação comunitária num contexto dialógico 1:1, os intérpretes da nossa pesquisa usam fases consecutivas para pedir esclarecimentos e saem do padrão normal da interpretação simultânea no par de línguas libras PB sempre que for preciso.

Outras estratégias mencionadas no campo de respostas abertas foram usar materiais ilustrativos presentes no ambiente do provedor de saúde (imagens, figuras, modelos de órgãos etc.), paráfrases, organizar a cena para explicar procedimentos ou intervenções. Um depoimento de um dos intérpretes mais experientes na área da saúde ilustra a abordagem, a atitude e o procedimento:

Como não existe sinal para a maioria da anatomia, fisiopatologia, palavras técnicas, uso tanto datilologia (sei que não vai saber de que se trata), na região tento mostrar com classificador e marcador o perigo ou riscos ou como fazer, também mostro figura num momento posterior, nunca deixar de explicar, mesmo sabendo que existem graves limites de sinais da libras e que podem comprometer a vida das pessoas surdas. Ou seja, várias opções acima colocadas. O que não pode deixar de ocorrer é a orientação, não apenas nesta área de saúde. E tem mais, colocar datilologia não garante compreensão, nem mesmo figura, pois imagem não define função nem processo. A educação das pessoas surdas está comprometida por conta desta segregação e da falta de leitura e compreensão da língua portuguesa escrita. E sem leitura, sem interpretação, sem refletir nem fazer a crítica ao processo de construção do conhecimento, as pessoas surdas permanecem alienadas.

Além da terminologia, houve vários outros problemas que foram indicados repetidas vezes pelos participantes. Um deles é o constrangimento em

consultas mais íntimas, principalmente se a/o paciente for do sexo oposto da/do intérprete (mencionado oito vezes). Alguns dos depoimentos de diferentes respondentes resumem a situação:

Outra dificuldade é a de caráter emocional. Pelo contexto ser muito particular, muitas vezes percebe-se o constrangimento do surdo; ainda que ele tenha depositado em mim confiança não é ‘natural’ que outro ‘interfira’ numa situação desse tipo, tão íntima.

Acredito que minha experiência é muito incipiente. Uma grande dificuldade que tive foi na questão de gênero, por duas vezes eu tive que interpretar para surdos do sexo masculino, que tiveram que ficar apenas de roupa íntima na sala. Foi algo um pouco constrangedor tanto para mim quanto para eles.

No outro caso, além de todas as consultas, inclusive anestesista, também acompanhei desde a entrada no hospital até o momento da cesariana. Neste caso, como a mãe da paciente mora em outro estado, íamos às consultas, eu e o casal de surdos. [...] Creio que o fato de eu ser mais velha, de ter filhos, de ter contato direto com surdos e de ter um nível elevado de escolarização transmitiu segurança. As consultas ginecológicas são muito íntimas e requerem além do domínio da língua de sinais, a ética profissional.

O último depoimento mostra que a questão do constrangimento e da intimidade transcende um pouco o mero aspecto da ética profissional, é mais uma questão da atitude deontológica dos profissionais que no caso dos intérpretes médicos e hospitalares precisa se aproximar da respectiva atitude do próprio pessoal médico para poder inspirar confiança no paciente e superar eventuais barreiras emocionais. Claramente, trata-se de competências e estratégias situacionais que uma capacitação específica para intérpretes na área da saúde pode proporcionar.

Sete participantes da pesquisa mencionaram como dificuldade a falta de compreensão do papel do intérprete e dos procedimentos típicos da comunicação interpretada por parte dos provedores de saúde. Às vezes, os TILS são vistos como se fossem tutores responsáveis pelos pacientes surdos, os médicos se direcionando apenas a eles não aos pacientes. Em um caso foi até relatado que o intérprete foi solicitado de assinar documentos no lugar do paciente surdo, apesar desse ser maior de idade. Também o oposto ocorre, do médico tratar o intérprete como se fosse um intruso desnecessário que atrapalha, e não ajuda no atendimento ao paciente. Relacionado a isso também é a falta de compreensão

dos provedores de saúde a respeito das necessidades da comunicação na modalidade viso-espacial. Isso não apenas diz respeito ao posicionamento e espaço necessário em ambientes de atendimento e consultórios apertados. Uma respondente relatou o caso onde os médicos estavam dando instruções importantes para o andamento correto do procedimento cirúrgico que o paciente precisava seguir, porém, devido à sedação já aplicada, o paciente não conseguia mais manter os olhos abertos. Mesmo com os olhos abertos, um paciente surdo deitado na mesa cirúrgica, eventualmente fixado ou com infusões colocadas nas mãos ou nos braços, não consegue mais se comunicar de forma eficaz. Aqui novamente pode ajudar um protocolo deontológico de uma breve auto-apresentação do TILS para esclarecer seus procedimentos tanto ao pessoal médico quanto ao paciente surdo como é ensinado na formação de intérpretes na área da saúde.

Em três casos, foram relatados problemas graves de ordem emocional devido ao impacto forte da situação interpretada, inclusive afetando a saúde dos próprios intérpretes que estavam intermediando o atendimento em casos de estupro, HIV e hepatite C. Menos grave talvez, porém relacionado, é o impacto psicológico ao intermediar atendimentos na área de psicoterapia. Uma das informantes experientes em interpretação médica que já atuou nessa área, sugeriu que seria melhor que os profissionais que dão atendimento psicológico a pacientes surdos deveriam saber libras para não precisar de interpretação que necessariamente interfere na construção da relação de confiança do profissional com o paciente. Por um lado, pode parecer ilusório, por outro lado, é preciso registrar que há entre as intérpretes da nossa pesquisa três com formação na área médica: uma é formada em odontologia e duas em enfermagem e mencionaram que a sua qualificação na área de conhecimento técnico ajudou muito na sua atuação como intérpretes, embora não tenha resolvido o problema da carência de terminologia médica em libras. Ou seja, a dupla qualificação é possível e uma forma eficaz para melhor atender os pacientes surdos.

A pergunta aberta como os respondentes avaliam a sua atuação em contextos médicos teve algumas respostas surpreendentes. Vários TILS com menos experiência (interpretaram 1 – 5 vezes nessa área) avaliavam a sua atuação como “boa”, “razoável”, “satisfatória” etc., apesar de terem marcado que não teriam conhecimento suficiente de vocabulário técnico em libras para interpretar consultas médicas, o que pode indicar uma certa falta de conscientização desses TILS menos experientes. Por outro lado, houve vários TILS com mais experiência (TILS há mais de 6 anos e interpretaram mais de 10 vezes na área da saúde) que se pronunciaram de maneira mais autocrítica, caracterizando sua atuação como tensa, limitada, enumerando longas listas de dificuldades. Como já mencionado, é possível que os intérpretes iniciantes não tenham sido encarregados com

tarefas complexas (ainda). Pelo seu maior conhecimento da área, é possível que os mais experientes tenham percebido muito mais as suas limitações. Ao mesmo tempo, podem ter desenvolvido uma autoconsciência mais próxima da realidade sobre a enorme dificuldade que pode surgir nessa área. São eles também que atuaram nos casos mais graves onde ocorreram problemas de saúde mais sérios, inclusive envolvendo a comunicação com os pacientes. Um dos intérpretes com mais experiência na área da saúde dá o seguinte depoimento:

Uma vez, acompanhei um surdo para orientação e testagem de HIV/Aids. Este paciente procurou o local após o contato de risco. Não conseguiu se comunicar muito bem, mas realizou o teste. Algumas semanas depois foi buscar (o resultado) e ficou muito nervoso. Neste momento fui solicitado como interprete. Traduza o que o médico disse. Durante a tradução suspeitei que o paciente não sabia da existência da profilaxia e este procedimento não é oferecido ao surdos, ou se foi, não de maneira compreensível. Em posse de um exame positivado duas vezes ele entrou em pânico, agrediu o médico e enfermeiros.

Ou seja, os intérpretes na área muitas vezes encontram uma situação problemática devido à educação geral precária dos surdos que também inclui a área da saúde. Por causa da inclusão ineficaz em escolas normais que impede que os surdos recebam um nível de conhecimento suficiente também nesta área e devido à limitação na capacidade leitora em português que resulta desse modelo educacional fracassado, os surdos são excluídos de campanhas educacionais para a população geral na mídia impressa. Outros depoimentos reforçam essa problemática mais geral da educação dos surdos:

Tive uma situação de paciente surdo auditivo que toda vez que tomava o coquetel e ficava melhor dos sintomas parava, achando que já estava bom, ele queria ter filhos, casar. [...] Outro (paciente) alérgico passou 24 horas internado por conta de ingestão de enlatados, quando chegou em casa ainda com placas pelo corpo, disse que já estava bom e que era gostoso, ia comer de novo. Mais um caso: com úlcera gástrica em estágio de hemorrágica, tomando Coca-Cola com coxinha porque é gostoso, daí eu reclamei e ele disse que 'Deus salva ele'. Assim é a educação dos surdos, a qualidade da informação e do conhecimento.

A educação das pessoas surdas está comprometida por conta desta segregação e a falta de leitura e compreensão da língua portuguesa escrita. E sem leitura, sem interpretação, sem refletir nem fazer a crítica ao processo de construção do conhecimento, as pessoas surdas permanecem alienadas.

Não sou eu quem precisa melhorar, mas a escola, a educação, os professores e os intérpretes que nada sabem sobre isto e deixam os surdos alienados desde os bancos escolares. Numa escola da minha cidade, por não concordar com o tema transfusão de sangue, o interprete mudou (o discurso interpretado) para a vida de Jesus, ele era Testemunha de Jeová. Um outro (caso), quando se falava de reprodução humana, como sinal de zigoto foi colocado pelo intérprete ‘ovo de galinha’. Ou seja, alienação total do sistema para com a saúde e a vida. Não existe sinal e pouco se faz para mudar esta realidade.

E tudo isto revela a fragilidade, a incompletude da libras, a falta de formação específica em cada área do conhecimento, querem que um interprete seja fluente em todos os saberes, isto não existe. E tem mais, não se pode negar o compromisso e a função educacional do intérprete. Repassar apenas sinais é como se a função fosse apenas bancária. Uma irresponsabilidade geral que gera descontentamento e alienação dos surdos. Estas questões colocadas não vão ‘ajudar a necessidade de interprete em contextos de saúde’ porque não é só deste profissional que necessita, mas também do ensino do corpo humano funções, anatomia, fisiologia nas escolas.

Ou seja, como na área da interpretação educacional, muitas vezes, os intérpretes percebem que apenas verter o discurso na situação concreta não é eficaz, devido às deficiências da educação dos surdos. Assim, além de uma melhor preparação dos intérpretes, é necessário melhorar, e muito, a educação dos surdos em si.

5 Conclusão

A revisão da literatura indicou que há pesquisas relevantes no âmbito internacional que estão começando a incentivar uma produção acadêmica dessa área no Brasil. A análise dos dados mostra uma imagem realista da atuação concreta dos intérpretes na área da saúde e do estado do desenvolvimento da interpretação comunitária de libras numa área literalmente vital. Ficou claro que existe uma grande necessidade para a qualificação específica dos intérpretes na área da saúde e uma necessidade igual para mudanças no sistema de educação dos surdos. Os próprios participantes da nossa pesquisa têm consciência da necessidade de se capacitarem mais e vários se pronunciaram explicitamente nesse sentido:

Sinto falta de formação na área. Falta, com certeza, formação nessa área e informação sobre o profissional e sua tarefa. [...] Dificuldades que encontrei foram em nível terminológico, pois não é apenas a palavra que é complexa de entender, mas também o significado e sua aplicação dentro da enunciação discursiva entre médico e cliente. Entendo que falta haver mais cursos intensivos de capacitação em nível de interpretação médica para intérpretes de Libras.

Para melhorar o meu desempenho precisaria que tivesse mais informações sobre a rotina hospitalar e sobre as sinalizações e classificadores próprios da área da saúde, principalmente na área da ginecologia e anestesia. Pretendo ter este aperfeiçoamento para atuar mais na área da saúde.

A saúde e os serviços públicos se encontraram precariamente em relação aos pacientes/clientes surdos. Acredito que concomitante a se pensar uma formação específica de TILSP nessa área, também é preciso reestruturar os serviços, fazer com que enxerguem de fato os pacientes surdos, não de forma reducionista/clínica, como é o comum.

Os dados coletados e analisados nessa pesquisa colocam em evidência as dificuldades encontradas por ILS em contextos da saúde. Tais dificuldades vão de encontro às narrativas oferecidas pela literatura da área, que recaem invariavelmente sobre a necessidade de formação específica para atuação numa área peculiarmente diferente de outros contextos intrassociais. No Brasil, a formação de intérpretes de libras, no que tange a metodologia de ensino e conteúdo de formação para diferentes contextos, ainda está em processo de desenvolvimento e as iniciativas para preparar os intérpretes para a atuação na área da saúde recém estão iniciando.

Um trabalho detalhado sobre a necessidade de desenvolvimento de cursos de formação para IAS no Brasil e propostas de diretrizes curriculares pode ser encontrado em Queiroz, 2011. É necessário, no entanto, realizar estudos adicionais com vistas à adaptação de tais diretrizes às especificidades da interpretação para libras. Torna-se também imperativo o trabalho de coleta, sistematização e difusão de sinais em linguagem de especialidade médica, haja vista a exigência de conhecimento terminológico como pré-requisito básico, de qualquer curso de IAS. Este trabalho inicial poderia ser pensado, em curto prazo, de forma concomitante com a elaboração de alguns cursos básicos, que serviriam também, de espaço para troca de conhecimento de sinais. Algumas iniciativas estão sendo desenvolvidas em diferentes partes do país, como é o caso de um subprojeto intitulado *Formação e Capacitação em Libras de Agentes Comunitários de Saúde e Demais Profissionais para Ações Preventivas ao Uso Abusivo de Álcool e Drogas*

Junto a Usuários com Surdez desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Saúde Pública da Universidade de Brasília e o projeto *LIBRAS em saúde*, proposto pela ONG International Federation of Medical Students Association of Brazil, que elabora cursos de libras em diferentes faculdades de medicina no país⁷¹.

Além da elaboração de cursos e materiais de apoio é importante divulgar entre intérpretes de libras, documentos já utilizados em âmbito internacional que balizam a profissão no que diz respeito às boas práticas, normas de conduta e ética, incluindo orientação concreta como os profissionais devem (re)agir em relação a diferentes aspectos da prática e que ainda deverão ser adaptados ao contexto brasileiro e à realidade da interpretação para surdos na área da saúde (IMIA, 2007)⁷².

Nesta fase de elaboração de materiais e criação de padrões e protocolos profissionais, também é de fundamental importância a participação de diferentes atores, representantes e membros de instituições, tais como a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), dos órgãos e instituições responsáveis pelo ensino de ciências da saúde e prestadores de serviços da saúde, da Associação Internacional de Intérpretes Médicos (IMIA) – representada por sua divisão no Brasil e finalmente, dos pesquisadores e professores na área de interpretação, tradução e ensino de libras.

Referências

ANGELELLI, C. *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. London: Cambridge, 2004a.

_____. *Revisiting the interpreter's role: a study of conference, court, and medical interpreters in Canada, Mexico, and the United States*. Amsterdam: John Benjamins, 2004b.

AVERY, M. The role of the health care interpreter: an evolving dialogue. The National Council on Interpreting in Health Care: Working Paper Series, Apr. 2001.

BANCROFT, M. The interpreter's world tour: an environmental scan of standards of practice for interpreters. In: NCIHC (Ed.), *The California Endowment*, 2005.

⁷¹ Disponível em: <<http://ifmsabrazil.org/>>.

⁷² Disponível em português: <http://www.imiaweb.org/uploads/pages/486_2.pdf>.

- BERNARDINO, E. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 15/9/2013
- BISCHOFF, A. Caring for migrant and minority patients. In: *Forum for Migration and Population Studies, Neuchâtel the Institute of Nursing Science European hospitals: a review of effective interventions*. Swiss: University of Basel, 2003.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Org.). 2001. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. 3. ed. São Paulo: Edusp/ MEC.
- CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. 2005. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, v. 39, n. 4, p. 417-22.
- CHAVEIRO N.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais da Saúde. *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, v. 42. n. 3, p. 578-83, 2008.
- DAHM, M. Does experience change understanding? The effects of personal experiences on patients' knowledge of medical terminology. In: Y. Treis and R. De Busser (eds.), *Selected papers from the Conference of the Australian Linguistic Society*, 2009.
- DOWER, C. *Health care interpreters in California*. San Francisco: UCSF, Center for the Health Professions, 2003.
- ERTL, A., PÖLLABAUER, S. Training (Medical) Interpreters – the Key to Good Practice. *MedInt: A Joint European Training Perspective. JosTrans*, n. 14, Department of Translation Studies, University of Graz, 2010.
- FERNANDES, S. 2006. Letramentos na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, Ana et al. (Orgs.). *Letramento: referências na educação e na saúde*. São Paulo: Plexus, 2006.
- FLORES, G. et al. Errors in Medical Interpretation and Their Potential Clinical Consequences Pediatric Encounters. *Pediatrics*, v. 111, n. 1, p. 6-14, jan. 2003.
- GALVÃO, M. C. B. A linguagem de especialidade e o texto técnico-científico: notas conceituais. *Transinformação*, Campinas, v. 16, n. 3, set./dez. 2004, p. 241-251.
- IMIA. Código de ética e conduta profissional para intérpretes médicos. Tradução de Agnes Telles Vaz. Boston: International Medical Interpreters Association & Education Development Center, 2007. Disponível em: <http://www.imiaweb.org/uploads/pages/486_2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2013.
- JESUS, R. B. *A interpretação médica para surdos: a atuação de intérpretes de LIBRAS/Português em contextos da saúde*. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC, Florianópolis, 2013.

MAJOR, G et al. Exploring lexical gaps in Australian Sign Language for the purposes of health communication. *Communication and Medicine*, v. 9, n. 1, p. 37-47, 2012.

MOORE, J.; SWABEY, L. *Medical Interpreting: A Review of the Literature*. CATIE, College of St. Catherine/NCIEC, 2007. Disponível em: <www.medicalinterpreting.org>. Acesso em:

METZGER, M. *Sign language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1999.

_____. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de língua de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. *Cadernos de Tradução*, Santa Catarina, v. 2, n. 26, 2010.

NAPIER, J. et al. *Sign language interpreting: theory and practice in Australia and New Zealand*. Sydney, Australia: The Federation Press, 2006.

NISKA, H. Community interpreter training: past, present, future. In: GARZONE, G.; VIEZZI, M. (eds.), *Interpreting in the 21st Century*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 133-144.

_____. Training interpreters: programmes, curricula and practices. In: TENNENT, M. (ed.). *Training for the new millennium*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 35-64.

OZOLIN, U., HALE, S., STERN, L. (eds.). *Quality in Interpreting: a shared responsibility*. Critical Link 5. Amsterdam: John Benjamin's, 2009.

PEREIRA, M. C. P. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. *Cadernos de Tradução XXI*, v. 1, p. 135-156. Florianópolis: UFSC, PGET, 2008.

_____. Produções acadêmicas sobre interpretação de língua de sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 26. Florianópolis: UFSC, PGET, 2010.

PÖCHHACKER, F.; KADRIC, M. The Hospital Cleaner as Healthcare Interpreter. *The Translator*, v. 5, n. 2, p. 161-178, 1999.

PÖCHHACKER, F. *Introducing Interpreting Studies*, London and New York: Routledge, 2004.

_____. Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos estudos da interpretação. Tradução de Mylene Queiroz. *Scientia Traductionis*, n. 7, UFSC, Florianópolis, 2010.

POKORN, N. K. MedInt: Development of a Curriculum for Medical Interpreters. *Summary Reports: Workpackage 6*, 2008.

QUEIROZ, M. *Interpretação médica no Brasil*. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2011.

ROBERTS, L. W. et al. When providers and patients come from different backgrounds: perceived value of additional training on ethical care practices. *Transcult Psychiatry*. 2008.

SANTOS, S. A. A tradução e interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. In: III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2012, Florianópolis. *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. v. 3. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 1-9.

SANTOS, E. M.; SHIRATORI, K. As necessidades de saúde no mundo do silêncio: um diálogo com os surdos. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 6, n. 1, p. 68-76, 2004. Disponível em: <www.fen.ufg.br>. Acesso em: 29 ago. 2013.

VALERO-GARCÉS, C. Challenging communication in doctor/non-native patient encounters. Two perspectives, three types of interaction and some proposals. *The Journal of Specialised Translation*, Issue 14, p. 229, 2010.

PARTE II

Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais

8

Indicadores de formalidade em vídeo de editais traduzidos para Libras

Rodrigo Custódio da Silva⁷³

8.1 Introdução

A proposta desta pesquisa surgiu a partir das reflexões sobre os aspectos de formalidade e informalidade nas línguas de sinais discutidas nas reuniões de estudo realizadas pela Equipe de Tradutores do Letras Libras (ETLL)⁷⁴ da qual o pesquisador fez parte como *tradutor-ator (TA)*⁷⁵ durante o ano de 2010.

Este estudo apresenta uma investigação sobre os indicadores de formalidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e tem como recorte a análise de textos sinalizados de gênero monológico. O objetivo geral desse estudo foi analisar os elementos linguísticos e extralinguísticos utilizados como recursos no registro formal da Língua Brasileira de Sinais para apresentar as diferenças no discurso da Libras buscando evidências para a identificação de níveis de formalidade no

⁷³ Universidade Federal de Santa Catarina.

⁷⁴ ETLL produziu a tradução de materiais didáticos, para Libras, no Curso de Letras Libras EAD da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

⁷⁵ De acordo com Quadros e Souza (2008), a definição de *tradutor-ator* é, baseada na definição de Novak (2005), entendida como um profissional decorre de textos sinalizados filmados, isso por que se trata de “uma língua vista pelo outro”, além disso, “é uma língua que usa as mãos, o corpo, as expressões faciais” e, portanto, “uma língua que depende da presença material do corpo do ‘tradutor’, por isso também ‘ator’” (Novak, 2005 apud Quadros e Souza, 2008, p. 175).

discurso produzido por tradutores-atores (TAs), bem como descrever alguns elementos que tornam o discurso monológico em Libras mais formal. A proposta metodológica adotada baseou-se em alguns métodos: recursos básicos na sinalização (in)formal em língua de sinais (ou seja, o uso do espaço de sinalização, da velocidade de sinalização, soletração manual, modulação de parâmetros de sinais, expressões faciais) considerados para análise de indicadores de formalidade nos textos sinalizados. A análise dos diferentes textos revelou certa variação nos níveis de formalidade em textos diferentes dependendo do estilo do tradutor-ator. A análise permitiu propor um modelo para a identificação de elementos da formalidade em um tipo específico de texto sinalizado – editais – **identificado como um registro altamente formal, sugerindo assim futuras pesquisas para aprofundar esta análise.**

8.2 Revisão da literatura

8.2.1 Reflexão sobre a importância do assunto desta pesquisa

Destaca-se que os estudos das línguas sinalizadas iniciaram suas investigações explorando seus fenômenos linguísticos a partir de perspectivas voltadas à gramática e estrutura linguística, até mesmo na tentativa de provar inicialmente seu *status* linguístico, o que decorreu das investigações e comprovações de William Stokoe a partir da década de 60. Contudo, ao contrário das línguas orais, percebe-se que muitas das investigações em línguas sinalizadas, sobretudo na Língua Brasileira de Sinais, se voltam a estudos da língua empregada em situações familiares, escolares, em associações de surdos e demais contextos onde os usuários das línguas de sinais – membros da comunidade surda – se comunicam habitualmente, ou seja, contextos onde o registro da língua concentra-se na linguagem de registro coloquial; e que investigações sobre o uso da língua em contextos de registro formal ainda são incipientes. Percebe-se uma carência de pesquisas e estudos científicos sobre esse assunto em especial no cenário brasileiro. É possível considerar, portanto, a importância e urgência de investigações sobre as variedades linguísticas da Libras, mesmo se tratando de um assunto que parece suscitar diferentes opiniões e discordâncias, assim como preferências diversas por parte de usuários⁷⁶ da língua, incluindo sinalizantes de diferentes regiões do país.

⁷⁶ Aqui os usuários referidos são os sinalizantes surdos e/ou ouvintes fluentes em Libras.

Porém, observa-se atualmente o uso da Libras nos mais diversos contextos sociais. Com a inclusão social e o crescente acesso dos surdos na sociedade, a utilização da língua de sinais vem gradualmente abrangendo novos espaços: acadêmicos, empresariais, jurídicos, hospitalares etc. Muitas dessas esferas exigem o registro formal no uso da língua utilizada e, por isso, as pessoas sinalizantes são levadas a enquadrarem seus registros de fala independentemente dos discursos que pretendem proferir.

Camacho (2011) demonstra a importância da consciência a respeito de variedades linguísticas – *padrão* e *não-padrão* – nesse caso, no contexto educacional, o que pode ser entendido e aplicado aos demais contextos de uso da linguagem em se tratando de valorização e respeito dos diferentes tipos de variações. De acordo com o autor:

[...] o ensino da variedade-padrão continua a ser um dever da escola e um direito do aluno, mas não precisa ser necessariamente substitutivo e, por isso, não implica a erradicação das variedades não padrão. As formas alternativas de expressão podem conviver harmoniosamente na sala de aula; cabe ao professor o bom senso de discriminá-las adequadamente, fornecendo ao aluno as chaves para ele perceber as diferenças de valor social entre as variedades que lhe permita depois selecionar a mais adequada, conforme as exigências das circunstâncias da interação (Camacho, 2011, p. 48-49).

Assim como o autor comenta, entende-se que a variedade não-padrão das línguas seja considerada, sobretudo em sua totalidade e importância, visto que carrega consigo sua própria história regional, local e original. Considera-se, no entanto, relevante que os usuários de tal variedade saibam e conheçam a variedade padrão de modo a compreendê-la ao estarem inseridos em locais e contextos onde ela é empregada e exigida, como, por exemplo, em situações onde há um relativo grau significativo de formalidade implícito nos discursos.

8.2.2 Cinco estilos de comunicação

Vários são os pesquisadores que investigam as variedades linguísticas nas línguas de sinais, dentre alguns: Zimmer (2000), Baixauli (2001), Quinto-Pozos e Mehta (2010), entre outros. Tais autores contribuem com importantes exemplos e definições e dialogam com de Joos (1961; 1967; 1968) sobre estilos de comunicação em determinadas situações.

De acordo com Joos (1968 apud Zimmer, 2000, p. 430; 1967 apud Baixauli, 2001, p. 12-14; 1961 apud Quinto-Pozos; Mehta, 2010, p. 575), há cinco estilos de comunicação, a saber: *íntimo*, *informal* (causal), *consultivo*, *formal* e *hierático*

(congelado). Esses, naturalmente, estão imbricados com diferentes situações. Abaixo são resumidos os cinco tipos de estilos mencionados:

Estilo	Definição (resumida)
Íntimo	Estilo de comunicação usado entre casais ou amigos muito próximos ou ainda entre familiares. O receptor ⁷⁷ , no caso, não precisa reconstruir a expressão ou declaração (se fosse necessário), mas somente entendê-la como é emitida uma vez que possui conhecimento e proximidade íntima com o emissor ⁷⁸ . De acordo com Joos (1967 apud Baixauli, 2001, p. 13), “este nível de intimidade permite inventar um vocabulário específico que é usado apenas em privacidade, a qual Joos chama o <i>jargão</i> .” (tradução nossa) ⁷⁹ .
Informal e/ou Casual	Estilo de comunicação usado entre amigos e conhecidos. A intenção desse estilo promove a sensação informal e causal. As duas principais características deste estilo são as reticências e as gírias. É importante observar que neste estilo não há forte dependência da linguagem pessoal, ou seja, privada de cada um. (Zimmer, 2000; Baixauli, 2001).
Consultivo	Estilo usado numa conversação diária entre pessoas estranhas ou que, porventura, não se conhecem muito bem. De acordo com Joos (1967 apud Baixauli, 2001, p. 12) as características desse tipo de comunicação referem-se ao fato de o emissor fornecer informações básicas e o receptor participar da interação recebendo as informações e dando <i>feedback</i> . Outra característica desse estilo, conforme o autor, é que na conversação não há mudança de assunto (sem algum tipo de aviso), pois ambos interlocutores assumem que a informação adicional a princípio não é conhecida e compartilhada, portanto, caso um dos interlocutores entrem em um novo tópico de conversa, faz-se necessário alertar e/ou orientar o receptor da mensagem.
Formal	Esse estilo difere-se do <i>Consultivo</i> , sobretudo em função da ausência de um <i>feedback</i> . O principal objetivo deste estilo é fornecer/transmitir a informação. A coesão é garantida por meio de informações prévias e cuidadosamente estruturada. Implica numa gramática sem reticências e elaborada de forma que pronúncia seja clara (Baixauli, 2001; Zimmer, 2000).
Hierático e/ou Congelado	O estilo refere-se ao termo usado por Baixauli, 2001 (<i>Hierático</i>) ao termo usado por Zimmer, 2000; Quinto-Pozos e Mehta, 2010 (<i>Congelado</i> que, inglês é denominado <i>frozen</i>). É usado em texto impresso e recitação. Este estilo corresponde à literatura, poesia, aos textos religiosos, ou ainda, a formulações jurídicas. Portanto, é caracterizado por uma linguagem estereotipada e pode não ter necessidade de entonação (Baixauli, 2001; Zimmer, 2000).

Quadro 8.1 – os cinco estilos de comunicação definidos por Joos (1968)

⁷⁷ Usa-se aqui o termo “receptor” para se referir à pessoa que recebe a mensagem tanto auditivamente (receptor ouvinte) como visualmente (receptor surdo).

⁷⁸ Usa-se o termo “emissor” nesse estudo para se referir à pessoa que emite a mensagem enquanto falante ou sinalizante.

⁷⁹ Texto original: “Este nivel de intimidad permite que se invente un vocabulario particular que solo se utiliza en privado, el cual constituye lo que Joos denomina *jerga*.”

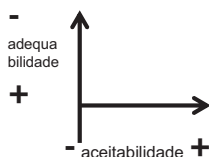
Nessas definições de Joos, faz-se importante ainda tecer algumas considerações a respeito dos registros de formalidade e também algumas questões sobre a informalidade nas línguas de sinais.

8.2.3 Formalidade nas línguas

Os níveis de registros são incluídos no grande corpus da sociolinguística. Inicialmente, é importante considerar a visão sociolinguística de Bagno:

Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num *shopping center*, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas. (BAGNO, 2007, p. 130).

Segundo o autor (2007, p. 130), usar a língua, tanto na modalidade oral como na escrita, conta com o equilíbrio entre a *adequabilidade* e a *aceitabilidade*. Portanto, passa a ser importante tratar sobre o equilíbrio entre os dois eixos exemplificados por Bagno (2007), onde a *adequação* se baseia na *aceitabilidade* em que os interlocutores que fazem parte dessa relação estão presentes. Observa-se no exemplo do esquema proposto pelo autor:



Quadro 8.2 – o esquema equilibrado entre adequabilidade e aceitabilidade

Fonte: quadro extraído de “*Preconceito linguístico: o que é, como se faz*”, de Bagno (2007, p. 130)

Deve-se entender que há recomendações e sugestões a serem consideradas, justamente, para se evitar situações de constrangimento e desagradado. De acordo com Bagno (2007, p. 130-131), “é totalmente inadequado, por exemplo, fazer uma palestra num congresso científico usando gírias, expressões marcadamente regionais, palavrões etc. A plateia dificilmente aceitará isso”.

8.2.4 Línguas de sinais e línguas orais: relações no registro formal

Nos contextos mais formais, podemos perceber que a relação entre a Libras e o português é significativa. Um professor surdo, por exemplo, fluente em

Libras como primeira língua (L1) e em português como segunda língua (L2), pode proferir uma palestra usando a apresentação de *PowerPoint* com textos escritos em português e a Libras como língua de seu discurso. Nesse caso, pode acontecer que a Libras possivelmente sofra influência do português considerando esse usado em seu registro formal.

Observa-se que aspectos da Libras em contextos mais formais são semelhantes a aspectos das línguas de sinais de outros países, como BSL⁸⁰ (Língua de Sinais Britânica), ASL⁸¹ (Língua de Sinais Americana) e LSE⁸² (Língua de Sinais Espanhola). Sobre o uso da BSL, de acordo com Sutton-Spence e Woll (1998, p. 201), a sinalização é influenciada pela língua inglesa usada como língua oral majoritária na Inglaterra e é vista com frequência em contextos mais formais. Já com relação à ASL, segundo Ross e Berkowitz (2008, p. 194), o emprego da língua em contexto acadêmico fornece o ‘andaime’ para a alfabetização em ASL e a escrita do inglês, bem como a compreensão e ‘construção’ do conteúdo e conhecimento acadêmico⁸³. Acerca da LSE é possível considerar o que Baixauli (2001, p. 162) aponta entendendo que em contextos mais formais a sinalização sofre mais a influência do espanhol falado.

Não se deve considerar, contudo, que as línguas de sinais precisem necessariamente das línguas faladas para que possam obter seu grau de formalidade. É preciso que as línguas de sinais busquem conhecer e adotar o universo do sistema linguístico, acadêmico, cultural e social para que possam desenvolver o *status* do seu próprio fenômeno linguístico.

8.3 (In)Formalidades nas línguas de sinais

Como já mencionado, no cenário brasileiro são poucas as pesquisas que abordam a respeito dos aspectos de formalidade e informalidade na Libras. Nesse sentido, nessa subseção considera-se importante buscar complementar as discussões sobre o tema compartilhando algumas pesquisas realizadas sobre variação de registros na Língua de Sinais Americana (ASL) e Língua de Sinais Espanhola (LSE) que poderão respaldar as discussões desta investigação. Dentre algumas dessas pesquisas, pode-se citar os trabalhos desenvolvidos por Zimmer

⁸⁰ *British Sign Language*.

⁸¹ *American Sign Language*.

⁸² *Lengua de Signos Española*.

⁸³ “Academic ASL provides the ‘scaffolding’ for literacy in both ASL and written English as well as comprehension of academic content and ‘building’ of academic knowledge” (Ross; Berkowitz, 2008, p. 194).

(1989 e 2000), Quinto-Pozos e Mehta (2010) em ASL e por Baixauli (2001) em LSE. É relevante, antes de apresentar alguns recortes de referência dessas pesquisas, trazer algumas citações sobre as pessoas surdas e sua língua em relação à formalidade em relação a outras questões pontuais, como Sutton-Spence (2008) compartilha a respeito da sinalização surda e o gênero poético:

Utilizar línguas de sinais em um gênero poético é um ato de empoderamento em si, para pessoas surdas, enquanto membros de um grupo linguístico minoritário oprimido. Por muito tempo, a população surda foi levada a acreditar que o inglês era a língua a ser usada para situações formais e que a sinalização surda tinha um *status* baixo e deveria ser usada, apenas, em conversas sociais. Pessoas surdas e ouvintes achavam que a poesia deveria ser escrita apenas em inglês, devido ao *status* dessa língua. Referindo-se à Língua de Sinais Americana, Alec Ormsby afirmou que, antes dos anos 70, ‘não existia registro poético na ASL, porque o registro poético era socialmente inconcebível e, enquanto permanecesse socialmente inconcebível, seria linguisticamente inviável’ (1995, p. 119). O mesmo é válido para a BSL. Entretanto, nos anos 70, surgiram algumas mudanças relacionadas à consideração da poesia em línguas de sinais não apenas como concebível, mas, também, como uma realidade. (Sutton-Spence, 2008, p. 329-330).

Entende-se, conforme as palavras da autora em sua explicitação, que as pessoas surdas, a partir do empoderamento de sua língua e dos novos gêneros de produção sinalizada, começam a verificar que o registro formal da língua sinalizada contribui para sua valorização. Nas palavras de Lucas e Valli (2000) com relação ao contato linguístico:

[...] a ASL se torna mais valorizada, formal, plenamente reconhecida e utilizada como um instrumento legítimo para a comunicação em qualquer situação, que o resultado do contato linguístico na comunidade surda americana irá mudar sensivelmente. (Lucas; Valli, 2000, p. 479)⁸⁴

Entende-se que no cenário brasileiro, esse empoderamento e as políticas linguísticas também contribuem para o entendimento de que a formalidade da língua brasileira de sinais também implica na sua valorização e visibilidade. É notável que aos poucos as pessoas surdas venham construindo diferentes tipos de aplicações e usos da Libras na sociedade, uma vez que cada vez mais inserem-se em diferentes espaços sociais e, muitos, correspondem a contextos formais,

⁸⁴ Tradução nossa.

seja em locais públicos ou privados. Embora esse uso seja crescente, percebe-se que ainda é necessário que os usuários da língua de sinais, bem como os interlocutores conscientizem-se das variedades do registro da língua e da necessidade e possibilidade de sua adequação nos diferentes contextos comunicativos.

Para McCleary (2008, p. 48): “toda língua tem recursos que permitem que os falantes sejam mais *formais* quando falam ou mais *informais*”. Esses recursos podem implicar no uso do vocabulário, as estruturas gramaticais, a morfologia, a própria pronúncia e entoação, o volume e a velocidade da fala/sinalização etc. Leite (1999, p. 95) pontua que esses recursos são importantes para se conceber os diferentes níveis de (in)formalidade. Nas palavras de Leite (1999) com relação à adaptação do discurso em língua de sinais em alguns casos “observa-se a utilização de um grau moderado de formalidade quanto ao tom e postura de voz e corpo”.

Diante dessas considerações, vale destacar um exemplo comparativo pertinente que pode influenciar no desenvolvimento e na difusão dos tipos de registro da Libras, no caso, do registro formal. Sabe-se que, em grande parte, as universidades brasileiras costumam adotar as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a normatização de textos acadêmicos e científicos registrados na língua portuguesa escrita. Entende-se que essa normatização, intrinsecamente, fortalece a formalidade acadêmica necessária e o padrão técnico no desenvolvimento das produções científicas. Já no caso da Libras essa normatização pode ser aplicada no seu registro em vídeo e entendida como uma proposta de orientação técnica nas produções acadêmicas e científicas desenvolvidas em língua de sinais. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a coordenação do Rodrigo Rosso Marques (professor da UFSC), existe atualmente um grupo de pesquisa que realiza discussões, investigações e propostas sobre modelos e normas técnicas aplicadas à Libras como registro de produções acadêmicas. O *Grupo de Pesquisa em Vídeo Registro em Libras*⁸⁵ (VR-Libras) iniciou seus trabalhos no ano de 2011 e desde então vem desenvolvendo inúmeros encontros de discussão e experimentação sobre essas normas. Em 2012 teve a oportunidade de publicar as normas pesquisadas, experimentadas e então definidas no grupo. Essa publicação foi realizada em Libras e pode ser acessada no próprio site⁸⁶ do projeto que também contempla a primeira revista brasileira de vídeo registro em Libras.

⁸⁵ Ver artigo de *A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores*, de Marques e Oliveira, 2012.

⁸⁶ Disponível em: <<http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>>. Acesso em: 31 out. 2012.

Marques e Oliveira (2012) consideram o vídeo registro em Libras como um sistema de registro através da modalidade sinalizada, ao invés da modalidade escrita em português, por exemplo. Essa ferramenta pode ser considerada como um meio de sistema de “escrita” da língua brasileira de sinais. No que diz respeito ao registro da língua, nesse contexto, vale destacar o que os autores consideram quando lembram que “há necessidade de sistematização e organização para evitar que ela (a língua – adendo meu) caia no informalismo” (Marques; Oliveira, 2012, p. 6).

8.4 Recursos de (in)formalidade das línguas de sinais

8.4.1 Espaço de sinalização (ES)

Existem diferentes perspectivas sobre esta categoria em relação aos níveis de registros. No registro mais formal pode acontecer que o espaço de sinalização seja maior ou menor e no registro mais informal também, o uso do espaço de sinalização pode ser maior ou menor. Sugere-se que o principal motivo da diferença seja decorrente das características físicas e ambientais que podem ser responsáveis por influenciar os diferentes usos do espaço de sinalização. Segundo Baixauli (2001, p. 157) nos registros mais formais a utilização do espaço de sinalização parece haver mais restrições do que nos registros mais informais, uma vez que quando impostas por um ambiente televisivo o limite e o controle do corpo do apresentador devido à posição de filmadora e a noção do limite do enquadramento se faz necessário.

8.4.2 Velocidade de sinalização (VS)

Para alguns autores, como Zimmer (2000); Quinto-Pozos e Mehta (2010), Baixauli (2001) e Cokely e Baker-Shenk (1980a), a *Velocidade de Sinalização* é uma das principais diferenças entre o discurso mais formal e informal na língua de sinais. Segundo esses autores, em contextos formais o usuário costuma produzir uma sinalização com baixa velocidade enquanto que em contextos informais a sinalização possui uma velocidade maior. De acordo com Cokely e Baker-Shenk (1980b), a velocidade é uma questão essencial na habilidade do usuário sinalizante, pois quando não adequada à situação de comunicação ou finalidade de informação pode causar prejuízos de compreensão por parte dos interlocutores. Nas palavras dos autores (1980b, p. 119), “a velocidade muito lenta pode ser maçante e ininteligível e a velocidade muito rápida pode não ser clara e incom-

preensível”. Portanto, o registro formal exige uma velocidade adequada capaz de o discurso ser compreendido com clareza pelo leitor-espectador⁸⁷.

8.4.3 Soletrações manuais (SM)

Alguns pesquisadores como Ross e Berkowitz (2008) que desenvolveram alguns trabalhos em ASL, assim como Napier (2010) pesquisadora da Língua de Sinais Australiana (Auslan)⁸⁸ e Day (2000) da BSL, observaram que em situações mais formais as sinalizações costumam ter um maior número de soletrações manuais do que em momentos mais informais. Essas soletrações são usadas, sobretudo, para identificar termos técnicos empregados em determinada circunstância garantindo assim a compreensão plena do interlocutor de certos conceitos.

8.4.4 Expressões faciais (EF)

De acordo com Quinto-Pozos e Mehta (2010), Baixauli (2001) e Day (2000), as expressões faciais mais exageradas são mais recorrentes nos contextos informais e, também, nas situações de narrativas literárias enquanto que nos contextos mais formais elas são consideradas menos exageradas, ou seja, mais discretas e equilibradas. Conforme Ladd (2003), a partir de suas considerações de investigação, o contexto religioso observado as expressões faciais, de uso da ASL, são mais restritas e não tão expressivas uma vez que esse tipo de circunstância pode ser considerado como uma situação mais formal.

8.4.5 Parâmetros totalmente articulados (PTA)

Entende-se que a variação dos parâmetros articulados dos sinais pode influenciar os diferentes níveis de registro da língua. Entende-se que o uso dos sinais nos contextos mais formais costuma geralmente implicar uma melhor organização da sinalização, ou seja, numa sinalização elaborada a partir de uma preocupação de informação claramente estruturada. Já nos contextos mais informais os sinais costumam ser empregados com reduções e restrições nos parâmetros, ou seja, eles não são efetivamente articulados na construção da sinalização. Um sinal, quando sinalizado informalmente – dependendo das circunstâncias – pode constituir-se insuficientemente articulado. Segundo

⁸⁷ Ver conceito de *leitor-espectador* em RIGO, 2012.

⁸⁸ *Australian Sign Language*.

Baker-Shenk e Cokely (1980) é possível observar a diferença das figuras correspondentes ao sinal KNOW⁸⁹ em ASL:

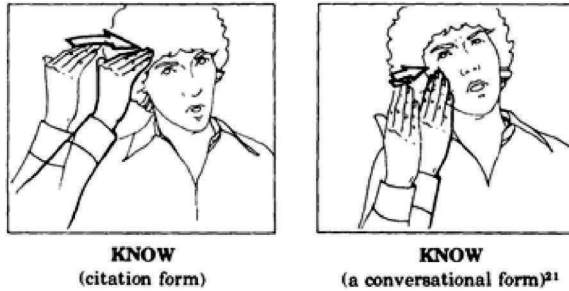


Figura 8.1 – o sinal KNOW de ASL – *forma de citação* e *forma de conversação*.

Fonte: figura extraída de *American Sign Language: A Teacher's Resource Text On Grammar and Culture*, de mesmos autores, 1980, p. 96

Conforme a ilustração é possível verificar sinais referentes à *forma de citação*⁹⁰, ou seja, sinais comuns em situações formais e acadêmicas. Também é possível verificar sinais referentes à *forma de conversação*⁹¹, isto é, sinais reduzidos encontrados com frequência em situações informais.

8.5 Conclusão de revisão da literatura

As considerações de Camacho (2011), Joos (1961; 1967; 1968), Bagno (2007), Zimmer (2000), Baixauli (2001), Quinto-Pozos e Mehta (2010), Cokely e Baker-Shenk (1980a; 1980b) e entre outros, foram fundamentais para o entendimento do conceito de formalidade e informalidade nas línguas, bem como das características de variação de registros em línguas orais e sinalizadas. É possível relacionar, desse modo, as características das variedades de registros entre as duas modalidades de língua uma vez que se torna possível refletir sobre as particularidades presentes em ambas. Entende-se que essas características como observado são distintas em alguns aspectos e, ao mesmo tempo, semelhantes em outros, isso porque compartilham de um mesmo fenômeno de construção linguística histórica, cultural e social inerente das línguas naturais.

⁸⁹ Traduzido para português, SABER.

⁹⁰ Segundo Baker-Shenk e Cokely (1980) *forma de citação* refere-se à **construção do sinal** empregado igual ao sinal registrado em um dicionário.

⁹¹ Segundo Baker-Shenk e Cokely (1980) a *forma de conversação* é a construção do sinal mais “flexível” podendo constituir-se um tanto diferente da forma apresentada num dicionário.

8.6 Metodologia de pesquisa

8.6.1 Caracterização da pesquisa

Conforme a classificação de Gil (2010) pode-se considerar que essa pesquisa se caracteriza como um estudo documental em função de envolver um tipo de material investigativo baseado em editais de processos seletivos publicados. Também se caracteriza como uma pesquisa descritiva, pois implica um trabalho descritivo, sistemático e detalhado dos aspectos de formalidade presentes nas sinalizações dos editais observados.

8.6.2 Descrição do corpus

O corpus desta pesquisa é constituído por documentos disponibilizados em vídeo com gravações de textos monológicos sinalizados em Libras que correspondem a traduções de editais de concursos e processos seletivos (exame de vestibular). A fonte de coleta desses documentos em formato audiovisual foram sites de instituições públicas.

Os editais selecionados correspondem a publicações de três diferentes instituições públicas, a saber: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Considerou-se nesse estudo o gênero de edital enquanto tipo textual de caráter impessoal pautados em documentos legais e, portanto, constituídos a partir de uma perspectiva de distanciamento estabelecido entre a instituição e o candidato. A escolha pelas três instituições permitiu uma variedade de fontes de extração de dados.

Tabela 8.1 – a identificação de dados dos vídeos analisados

Tema	Ano	Instituição	Nomenclatura	Tradutor-ator
PROLIBRAS	2007	UFSC	EP2007UFSC ⁹²	TA-1
Vestibular	2010	UFSC	EV2010UFSC-A ⁹³	TA-2
Vestibular	2010	UFSC	EV2010UFSC-B ⁹⁴	TA-3
PROLIBRAS	2012	INES	EP2012INES ⁹⁵	TA-4
Vestibular	2013	UFG	EV2013UFG ⁹⁶	TA-5

Fonte: Do autor.

⁹² Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/2007/edital.html>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

⁹³ Disponível em: <<http://www.vestibular2010.ufsc.br/libras/index.php?s=edital>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

⁹⁴ Disponível em: <<http://www.vestibular2010.ufsc.br/libras/index.php?s=edital>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

⁹⁵ Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/edital.html>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

⁹⁶ Disponível em: <http://www.vestibular.ufg.br/2013/ps2013_1/site/index.php/editais/32-informativo-do-edital-em-libras-online>. Acesso em: 4 mar. 2013.

de maior ocorrência do uso do ES por parte dos tradutores-atores, sendo que a estratégia empregada para essa quantificação pautou-se numa marcação (quadro vermelho) compreendendo o espaço superior e inferior e a lateralidade da esquerda e direita. Essa marcação foi usada para identificar o ES restringido pelo TA.

Abaixo segue a ilustração do *corpo-modelo* empregado com o quadro de delimitação do ES:

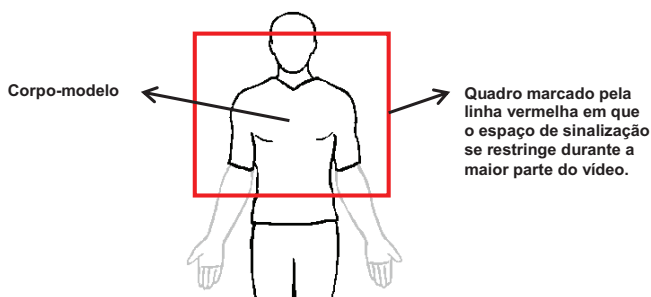


Figura 8.3 – o corpo-modelo e o quadro do espaço de sinalização

Fonte: Do autor.

Os enquadramentos dos vídeos selecionados para análise são vários e diferentes, portanto, observou-se que os corpos dos sinalizantes nesse sentido variaram quanto ao tamanho. Dessa forma, foi empregada a seguinte estratégia de observação e extração de dados: primeiramente identificou-se o quadro do ES na imagem capturada e, logo, aplicou-se essa imagem em sobreposição ao quadro vermelho identificado no *corpo-modelo* tentando-se manter a equivalência de tamanho e correspondência de mesma posição de ombros dos corpos dos tradutores-atores.

8.5.2 Velocidade de sinalização (VS)

Com relação ao aspecto de VS pode-se destacar que a metodologia usada foi baseada numa análise de variação da velocidade de sinalização empregada pelos tradutores-atores. Nesse aspecto, os recortes dos vídeos selecionados foram desmembrados em três partes para melhor serem analisados: uma parte inicial, uma segunda parte intermediária e uma terceira parte final. Observa-se na figura abaixo uma ilustração que exemplifica esse desmembramento do vídeo:



O critério de desmembramento em três partes se justifica pela preocupação do pesquisador em melhorar a visualização do material investigativo de modo que três partes distintas possam contemplar e significar um todo do vídeo. Cada parte do vídeo foi recortada de modo que fosse constituída pela duração de 1 minuto de sinalização, além disso, cabe destacar que só são considerados os sinais efetivamente produzidos, ou seja, em realização.

Para fins de medir a duração do sinal correspondente em relação à sua velocidade foi estipulada a seguinte fórmula:

$$DMSP = \frac{60}{QS}$$

Legenda:

DMSP = Duração Média do Sinal por Parte

60 = Segundos do Vídeo (parte recortada)

QS = Quantidade de Sinais (durante 1 minuto)

A partir dos resultados obtidos relativos à VS empregada pelos tradutores-atores, utilizou-se ainda uma segunda fórmula no intuito de se encontrar a média total do tempo das sinalizações correspondentes às três partes dos vídeos. Assim, estabeleceu-se:

$$DMS - F = \frac{DMSP1 + DMSP2 + DMSP3}{3}$$

Legenda:

DMS-F = Duração Média do Sinal – Final

DMSP1 = Duração Média do Sinal Parte 1

DMSP2 = Duração Média do Sinal Parte 2

DMSP3 = Duração Média do Sinal Parte 3

Vale pontuar a importância do *software* ELAN na observação e quantificações desse aspecto em essencial, uma vez que esse programa permite o somatório dos dados automaticamente o que facilita o trabalho do pesquisador e otimiza o tempo de labor investigativo.

8.5.3 Soletrações manuais (SM)

Esse aspecto foi calculado a partir da quantidade de SM produzidas pelos TAs. É importante observar que a quantificação nesse caso não considerou

a soletração de números (sinais numerais), apenas a soletração de termos da língua portuguesa.

8.5.4 Expressões faciais (EF)

O aspecto de EF foi calculado a partir da quantidade de ocorrências em que esse recurso foi empregado. Nesse caso, considerou-se o uso de EF exageradas, isto é, expressões mais intensas. Observam-se os seguintes exemplos nas figuras abaixo que ilustram um comparativo de EF *normais* e EF *intensas* ou *exageradamente expressivas*:



Figura 8.4 – Os exemplos de EF *normais* e *intensas*

Fonte: Do autor.

Para esse aspecto também foram apresentadas tabelas de contagem e porcentagem do tempo de ocorrência de uso das EF em relação ao tempo de vídeo. Foram identificados, assim, os tradutores-atores que empregaram mais e menos EF.

8.5.5 Parâmetros totalmente articulados (PTA)

O aspecto de PTA foi calculado nas observações a partir da quantidade de ocorrências de sinais compostos **sem** seus *parâmetros totalmente articulados*. Nesse último aspecto, seguindo a metodologia dos demais mencionados até aqui, utilizou-se de tabelas ilustrativas para a apresentação dos dados quantificados, bem como para a apresentação dos valores em porcentagem em relação ao tempo do vídeo e uso de sinais com PTA. Foram também novamente identificados os TAs que atingiram a maior e a menor porcentagem de ocorrência desse aspecto em específico.

8.6 Análise e discussão de dados

8.6.1 Classificação dos aspectos analisados

8.6.2 Espaço de sinalização (ES)

Observam-se as variações entre os diferentes e/ou semelhantes espaços de sinalização usados com maior e menor frequência pelos tradutores-atores. Nas figuras é possível visualizar os ES ocupados por eles em relação ao *corpo-modelo*:

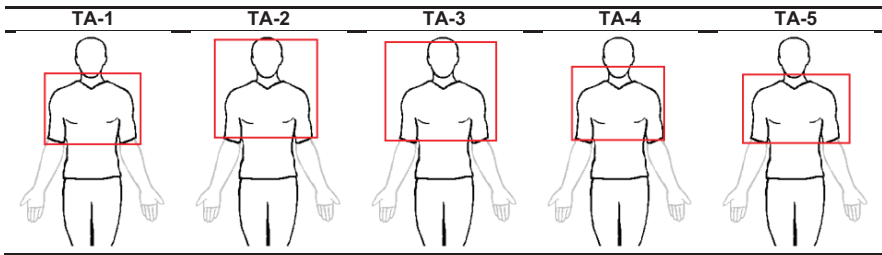


Figura 8.5 – confronto entre os espaços de sinalizações usados com frequência nos vídeos dos editais

Fonte: Do autor.

Na maior parte dos vídeos analisados percebeu-se o uso do ES em formato limitado a um quadrado, ou seja, restrito entre a linha horizontal – até aproximadamente 3 cm de distância – e a posição dos antebraços em linha vertical (de cima para baixo) até o começo da boca do peito e/ou começo do abdômen.

Observou-se que a maioria dos TAs restringiu significativamente o espaço de sinalização. O resultado desta categoria corresponde, assim, à base de afirmações de alguns autores sobre a restrição de espaço de sinalização imposta pelo ambiente de estúdio⁹⁸.

8.6.3 Velocidade de sinalização (VS)

Abaixo, os resultados com relação a esse aspecto observado nas análises são apresentados. A seguinte tabela explicita o número de ocorrências de sinais (quantidade de sinais) produzidos por minuto.

⁹⁸ Ver na subseção específica de *revisão da literatura*.

Tabela 8.4 – Quantidade de sinais por 01 minuto

Quantidade de Sinais Produzidos / 1 minuto				
Tradutores-Atores	1ª parte	2ª parte	3ª parte	Média
TA-1	78	80	76	78
TA-2	89	99	102	96
TA-3	82	77	94	84
TA-4	65	60	72	65
TA-5	67	69	68	68

Fonte: Do autor.

Conforme é possível observar na tabela acima, o TA-2 registrou a maior ocorrência de uso de sinais por minuto de sinalização (do respectivo recorte do vídeo), isso significa que o tradutor-ator realizou a sinalização com maior grau de velocidade dentre os demais TAs. Já o TA-4 foi o sinalizante que produziu a língua em menor velocidade, sendo a velocidade dos seus sinais realizados menor que a velocidade dos demais tradutores-atores. Na tabela seguinte é apresentada a duração média de cada sinal realizado por cada tradutor-ator conforme o recorte (parte) do vídeo selecionado:

Tabela 8.5 – Média de duração do sinal (por parte de vídeo / 1 minuto)

Média Individual de Duração do Sinal (por parte de vídeo)				
Tradutores-Atores	1ª parte	2ª parte	3ª parte	Média Final
TA-1	0,76 seg.	0,75 seg.	0,78 seg.	0,76 seg.
TA-2	0,67 seg.	0,6 seg.	0,58 seg.	0,62 seg.
TA-3	0,73 seg.	0,77 seg.	0,63 seg.	0,71 seg.
TA-4	0,92 seg.	1 seg.	0,83 seg.	0,91 seg.
TA-5	0,89 seg.	0,86 seg.	0,88 seg.	0,8 seg.
Média Geral de Duração do Sinal:				0,76 seg.

Fonte: Do autor.

Na tabela abaixo é possível visualizar um comparativo entre as médias de duração de produção dos sinais usados pelos tradutores-atores. Na segunda coluna da tabela (na visualização da esquerda para a direita) é possível observar quais os TAs que obtiveram a média individual inferior a média geral durações de sinal. Já na terceira coluna (na visualização também da esquerda

para a direita) observa-se os TAs que obtiveram a média individual igual ou superior à média geral de duração do sinal. Assim, tem-se:

Tabela 8.4 – Comparativo das Médias dos Tas

Tradutores-Atores	Inferior à Média Geral de Duração do Sinal	Igual ou Superior à Média Geral de Duração do Sinal
TA-1		✓
TA-2	✓	
TA-3	✓	
TA-4		✓
TA-5		✓

Fonte: Do autor.

Conforme a tabela 8.4, é possível entender os resultados dos dados deste aspecto da seguinte forma: o TA-3, sobretudo o TA-2, apresentaram uma sinalização com maior grau de velocidade (um valor maior do que o valor da média calculada) enquanto que o TA-1, o TA-4 e o TA-5 apresentaram sinalizações com menor grau de velocidade (um valor menor do que a média calculada). Nota-se, assim, que a maioria dos TAs realizou uma sinalização razoavelmente mais lenta.

8.6.4 Soletrações manuais (SM)

Foram encontradas ocorrências significativas de SM nas sinalizações. Esse aspecto corresponde aos maiores valores (de duração de ocorrências) identificados comparando com os demais aspectos. Abaixo, segue a seguinte tabela compreendendo o número e a duração de ocorrências de Soletrações Manuais:

Tabela 8.5 – Número e duração de ocorrências de SM

Tradutores-Atores	Ocorrências de SM	Duração Total de Ocorrências
TA-1	68	3m06s
TA-2	61	2m21s
TA-3	44	1m11s
TA-4	61	1m45s
TA-5	56	2m56s

Fonte: Do autor.

Conforme a tabela 8.5, é possível perceber que o número de ocorrências de SM é menor e menos variável do que a duração de ocorrências de SM entre os TAs. O gráfico abaixo traz os resultados em porcentagem do tempo de ocorrências de SM em comparação com o tempo do vídeo:

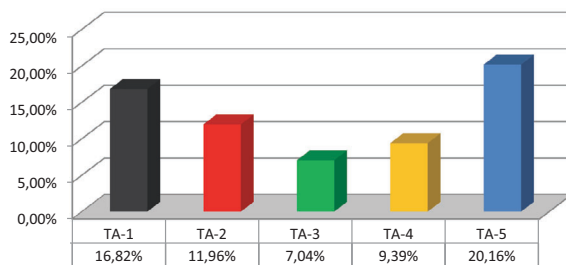


Gráfico 8.1 – % Tempo de ocorrências de SM em comparação ao tempo do vídeo

Fonte: Do autor.

É possível perceber diante da ilustração acima que os tradutores-atores TA-1 e TA-5 realizaram as SMs com maior duração de tempo.

É interessante ressaltar que a porcentagem de ocorrências desse aspecto analisado é superior a dos demais aspectos categorizados para observação nesse trabalho, isso talvez decorra da influência do próprio texto do edital originalmente produzido em português e traduzido para Libras, uma vez que pode existir aí uma influência significativa de ocorrências de termos necessários de serem soletrados no texto original.

8.6.5 Expressões faciais (EF)

Abaixo é possível visualizar uma tabela ilustrativa que apresenta as ocorrências de Expressões Faciais empregadas pelos tradutores-atores de forma mais expressiva, ou seja, mais intensa. É possível observar também, na mesma tabela, o total de duração em relação ao tempo do vídeo do emprego desses aspectos por parte dos sinalizantes.

Tabela 8.6 – Número e duração de ocorrências de EF

Tradutores-Atores	Ocorrências de EF Intensas	Duração Total de Ocorrências
TA-1	09	19s
TA-2	27	43s
TA-3	15	23s
TA-4	14	23s
TA-5	02	01,6 seg.

Fonte: Do autor.

Conforme a tabela 8.6, nota-se que todos os TAs registraram ocorrências de EF intensas, porém entre si os resultados variaram. No gráfico seguinte é possível observar a porcentagem relativa ao tempo das ocorrências do aspecto em comparação ao tempo do vídeo:

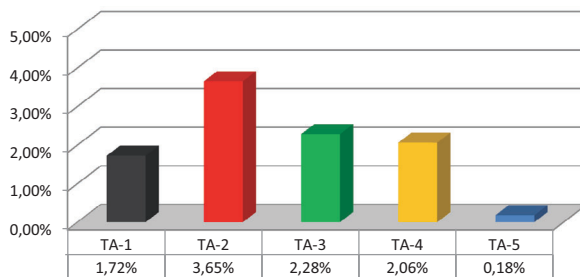


Gráfico 8.2 – Valor em % do tempo de ocorrências de EF em comparação ao tempo do vídeo

Fonte: Do autor.

Conforme o gráfico 8.2, é interessante perceber que o TA-2 atingiu 3,65%. Esse valor percentual parece ser alto em comparação aos demais tradutores-atores. O TA-5, por sua vez, atingiu apenas 0,18%. Já as porcentagens entre os TA-1, TA-3 e TA-4 não foram muito significativas. Vale lembrar que, segundo Quinto-Pozos e Mehta (2010), Baixauli (2001) e Ladd (2003), nos contextos mais formais não há ocorrências de expressões faciais exageradas, isto é, o nível de expressões faciais costuma ser equilibrado e estável.

De acordo com os resultados das análises desta categoria é possível considerar por fim que a porcentagem do tempo de ocorrências de cada TA não ultrapassou de 3,65% do tempo de ocorrências em comparação ao tempo relativo aos vídeos.

Observa-se nesse contexto que os editais analisados nessa pesquisa não possuem conteúdos relativos a questões que envolvam aspectos de linguagem emotiva, portanto, parece seguir a estabilidade e o equilíbrio intencional do gênero do discurso monológico e informativo do edital, numa perspectiva de divulgação dos conteúdos de forma neutra, impessoal e séria.

8.6.6 Parâmetros totalmente articulados (PTA)

Observou-se que a maioria das sinalizações analisadas não compreende sinais sem seus parâmetros totalmente articulados. Nesse contexto, é possível detalhar esses resultados através da tabela ilustrada abaixo sobre o número e a duração de sinais sem seus PTA:

Tabela 8.7 – Número e duração de ocorrências de sem PTA

Tradutores-Atores	Ocorrências de Sinais <u>sem</u> PTA	Duração Total de Ocorrências
TA-1	-	-
TA-2	2	0,9 seg.
TA-3	-	-
TA-4	-	-
TA-5	-	-

Fonte: Do autor.

Conforme a tabela 8.7, nota-se que o TA-2 foi o único sinalizante dos editais analisados que não articulou totalmente os parâmetros de alguns dos sinais empregados durante a sinalização. O gráfico ilustrativo abaixo apresenta a porcentagem do tempo de ocorrências de sinais sem PTA em comparação ao tempo dos vídeos analisados:

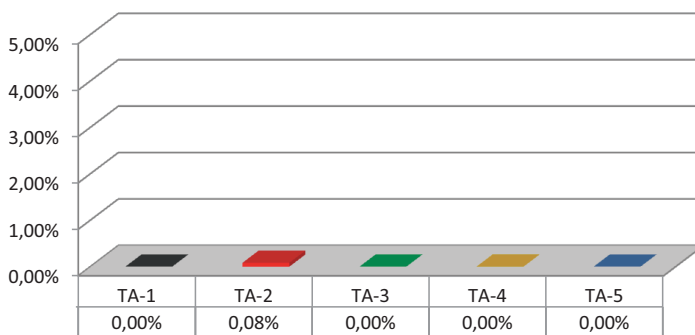


Gráfico 8.3 – Valor em % do tempo de ocorrências dos sinais sem PTA em comparação ao tempo do vídeo

Fonte: Do autor.

Conforme o gráfico 8.3, nota-se que 0,08% somente dos sinais de sem PTA foram registrados pelo TA-2. Com isso, é possível inferir sobre a adequação gramatical da sinalização da maioria dos sinalizantes, bem como a implicação desses dados ao entendê-los como sinalizações correspondentes ao registro formal da língua de sinais. Cabe pontuar que vários autores afirmam que nas situações mais formais exige o discurso planejado antecipadamente. A porcentagem do tempo de sinalização adequada à gramática da língua em comparação ao tempo do vídeo é a seguir apresentada pelo gráfico:

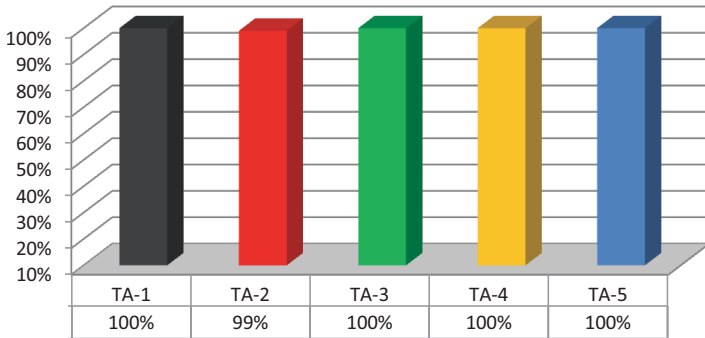


Gráfico 8.4 – Valor em % do tempo de sinalização adequada à gramática da língua em comparação ao tempo do vídeo

Fonte: Do autor.

De acordo com o gráfico acima, observa-se que todos os TAs atingiram um valor que corresponde, no mínimo, a 99% do tempo de sinalização adequada à gramática em comparação ao tempo do vídeo. Entende-se que esse resultado pode ser um indício de que se trata de textos mais bem planejados.

8.7 Conclusão a partir dos dados da pesquisa

Para concluir essa seção de *Análise e Discussão de Dados*, procurou-se elaborar um panorama geral baseado nos resultados encontrados mais proeminentes e significativos e já discutidos até então, uma vez que é possível elaborar esse panorama como um possível modelo de sinalização pautado em indicadores de formalidade e podendo ser destinado à elaboração de vídeos de registro de sinalizações de editais posteriormente. A seguir, observa-se o quadro desse panorama com as respectivas descrições por aspecto analisado:

Aspecto	Descrição
ES	<p>O ES caracteriza-se como uso mais restrito e limitado dentro de um determinado enquadramento que possibilita a visualização da sinalização da maior parte do vídeo. Com relação aos resultados obtidos nesse estudo, é possível observar na seguinte figura como o espaço de sinalização foi usado com maior frequência pelos tradutores-atores:</p> <div data-bbox="538 377 747 684" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Figura 8.6 – ES usado com mais frequência</p> <p>Conforme a Figura 8.6 entende-se que ES nos ambientes de estúdio pode considerado mais contido do que o espaço usado em sinalizações realizadas em ambientes que não sejam estúdios. O ES pode ser influenciado pelas características do contexto e do registro.</p>
VS	<p>Segundo vários autores, o cuidado de VS é muito importante nas situações mais formais, pois, a sinalização com alto índice de VS pode tornar o discurso menos claro e ininteligível. De acordo com o resultado desta pesquisa, a maioria de TAs registrou o mínimo de 0,75 segundos de duração média de cada sinal durante toda a sinalização.</p>
SM	<p>Segundo os autores trazidos nessa investigação, as SM são usadas com mais frequência nas situações mais formais do que nas situações mais informais. É importante observar que não existem normas e obrigações para se usar as SM com mais frequência nas situações formais. Observa-se ainda que o uso de SM pode depender dos conteúdos do texto a ser sinalizado, bem como das situações profissionais (trabalhos acadêmicos, palestras e pesquisas científicas, etc.) que são ricas de termos técnicos e científicos podendo, nesse sentido, implicar num aumento do uso de SMs, empréstimos linguísticos, entre outros, por exemplo.</p>
EF	<p>As expressões faciais são recursos imprescindíveis em qualquer discurso sinalizado, mas é importante observar que nas situações mais formais demonstra certo padrão de entonação, isto é, o sinalizante usa as expressões faciais de forma mais contida e equilibrada, adequada gramaticalmente. Segundo vários autores revisados nesse estudo, há maior taxa de ocorrências de EF intensas e alteradas nas situações menos formais.</p>
PTA	<p>É interessante observar que, de acordo com o resultado desta categoria, todos os TAs cumpriram o mínimo percentual de 99% da sinalização com os PTA, exceto o SOMND. Infer-se considerar, assim, que os vídeos dos editais parecem ser mais formais, portanto, as sinalizações de todos os TAs são entendidas como adequadas à gramática da língua. Segundo vários autores trazidos nesse estudo, comunicações em situações mais formais cumprem maior prestígio e parecem estar adequadas gramaticalmente.</p>

Quadro 8.3 – O modelo de sinalização formal para os vídeos dos editais

Fonte: Do autor.

Cabe esclarecer que as considerações compartilhadas no quadro 8.3 não são regras ou normas prescritivas designadas como supostas orientações de como se sinalizar textos de gênero monológico (no caso, editais) a partir de registro formal, mas sim a construção de um panorama geral sobre os resultados encontrados nas análises realizadas nesse estudo de forma a construir um possível modelo gerado como consequência dos resultados observados nessa pesquisa.

8.8 Considerações finais

Essa pesquisa não buscou transferir de forma inflexível os resultados das análises aos leitores e usuários da língua de sinais. Trata-se de um tema novo na área dos estudos linguísticos das línguas de sinais, sobretudo dos estudos linguísticos da Libras. Entende-se a necessidade pela busca de novos conhecimentos e novos saberes sobre o tema, bem como meios de se investigar questões sociolinguísticas relacionadas às línguas de sinais no Brasil. Também se entende a necessidade de se discutir e repensar os registros nas línguas sinalizadas, os possíveis indicadores de formalidade presentes nos diferentes discursos e diversos gêneros textuais que a Libras compreende.

Essa pesquisa parte da inserção do pesquisador na academia quando ainda atuava como tradutor-ator na Equipe de Tradutores do Curso de Letras Libras (ETLL) o que o levou a enxergar o trabalho e o uso da língua no ofício de tradutor com outro olhar; um olhar aguçado, sobretudo sobre as possibilidades de registro da língua de sinais. Nos encontros do ETLL muito era refletido sobre questões de variações linguísticas e registro de formalidade e informalidade e foi a partir dessas reflexões, tomado por grande interesse por esses temas em particular, que foi possível mergulhar os estudos na busca por descobrir quais conteúdos estariam escondidos dentro desse grandioso e brilhante tesouro que são as línguas de sinais. Tesouro esse que está enterrado no fundo do lar dos pesquisadores e dos estudiosos linguistas que se debruçam apaixonadamente para desbravá-las.

Este trabalho de pesquisa parece cumprir com seu objetivo, o de analisar os principais elementos e indícios de formalidade da Libras e de apresentar os dados de análise ajudando a construir um modelo de sinalização formal para se entender como funciona o modelo de sinalização específico nos textos acadêmicos e, especialmente, nos vídeos de sinalizações de textos monológicos, como no caso dos editais traduzidos para Libras.

É importante considerar ainda que o resultado desse estudo estaria mais completo se tivesse sido realizada uma investigação sobre os elementos caracterizados pela expressão na situação informal. Assim, seria possível comparar e identificar as semelhanças e/ou as diferenças entre os dois tipos de registros supostamente presentes nas línguas de sinais. Contudo, nessa pesquisa, os indicadores de formalidade apenas foram enfocados e tomados como recorte de investigação. Nesse contexto, entende-se que os usuários da Libras estão tomando consciência de adequar o comportamento linguístico às diversas situações e também a capacidade de variar a maneira de se expressar dependendo do contexto em que se insere. A partir desses entendimentos, sugere-se que a Libras pode somar ainda mais forças para ratificar seu *status* linguístico, bem como seu posicionamento de respeito e espaço político de seus usuários dentro da sociedade.

Este trabalho poderá ser dividido e as considerações aqui trazidas aprofundadas nos mais distintos níveis e situações em que esse trabalho pode se inscrever daqui pra frente. É possível entender que este é só primeiro passo dentre os inúmeros que ainda precisarão ser dados sobre essa temática dentro dos estudos linguísticos relacionados às variações de registros na Libras e que deste estudo é possível se obter inúmeros desdobramentos pertinentes que abarcarão o tema de forma a complementar com as teorizações, por hora, trazidas nessa investigação.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é e como se faz*. 49. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

BAIXAULI, Carmen Chapa. *La variación del registro en lengua de signos española*. Valencia: Fundación Fesord C. V., 2001.

BAKER-SHENK, Charlotte; COKELY, Dennis. *American sign language: a teacher's resource text on grammar and culture*. Gallaudet University Press: Washington, D.C., 1980.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma culta e variedades linguísticas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 34-49.

COKELY, Dennis; BAKER-SHENK, Charlotte. *American sign language: a student text*. American Sign Language Series: Units 1-9. v. 1. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1980a.

_____.; _____. *American sign language: a teacher's resource text on curriculum, methods and evaluation*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1980b.

DAY, Linda. *BSL in its social context – session 3: formality registers*. Publicado em nov. 2000. Disponível em: <<http://www.bris.ac.uk/Depts/DeafStudiesTeaching/bslsoc/Sessions/s3.htm>>. Acesso em: 10 maio 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LADD, Paddy. *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LEITE, Marli Quadros. Purismo no discurso oral culto. In: PRETI, Dino (Org.) et al. *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos, v. 2)

MARQUES, Rodrigo Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares de. A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: QUADROS, Ronice M. de (Org.). *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*. Florianópolis: ISSN 2316-2198, 2012.

McCLEARY, Leland. *Texto-base de Disciplina de Sociolinguística*. Curso de Letras-Libras – EaD. Florianópolis: UFSC, 2008. (Material didático para Sociolinguística). Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE_Sociolinguistica.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____.; Leland; VIOTTI, E.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010.

NAPIER, J. University interpreting: linguistic issues for consideration. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Oxford, v. 7, n. 4, p. 281-301, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____., Ronice Müller de; SOUZA, Saulo Xavier. Aspectos da tradução/encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de (organizadora). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

QUINTO-POZOS, David; MEHTA, Sarika. Register variation in mimetic gestural complements to signed language. *Journal of Pragmatics*, v. 42, Issue 3, p. 557-584, Mar. 2010.

RIGO, N. R. *Tradução Comentada: Traduzibilidade poética na interface libras-português: aspectos linguísticos e tradutórios com base em “Bandeira Brasileira” de Pimenta [1999]*. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ROSS, Linda L.; BERKOWITZ, Marla C. Academic ASL: It Looks Like English, But It Isn't. In: *Putting the Pieces Together – PEPNet 2008 Conference Proceedings*. Columbus, Ohio, p. 193-198, Apr. 15-18, 2008.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em Línguas de Sinais. In: QUADROS, R. M de & VASCONCELLOS, M. L. B de. *Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais: TISLR 9*. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

_____.; WOLL, Bencie. *The linguistics of british sign language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VALLI, Clayton; LUCAS, Ceil. *Linguistics of American Sign Language: an introduction*. 3. ed. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2000.

ZIMMER, June. Toward a Description of Register Variation in American Sign Language. In: VALLI, Clayton; LUCAS, Ceil. *Linguistics of American Sign Language: an introduction*. 3rd ed. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2000.

9

Simetria e ritmo na poesia em Língua de Sinais

*Marilyn Mafra Klamt
Fernanda de Araújo Machado
Ronice Müller de Quadros⁹⁹*

9.1 Introdução

À medida que cresce o número de produções literárias em Libras, é necessário também que sejam realizadas pesquisas que deem visibilidade a essas produções e que contribuam para descrever seus aspectos intrínsecos, que surgem do trabalho dos poetas e contadores de história surdos.

A literatura surda inclui a literatura escrita sobre surdos, a literatura escrita por surdos e a literatura em língua de sinais (LS), quase sempre produzida por surdos. Esta última centra-se no uso da língua de sinais e explora diversos aspectos visuais.

A literatura em LS está inserida nos conceitos de *deaflore* e *signlore*. Carmel (1996, apud Sutton-Spence, 2007) utiliza o termo *deaflore* para referir-se à poesia sinalizada, às piadas surdas, lendas, adivinhas, narrativas de experiência pessoal e jogos linguísticos e *signlore* para o uso explícito da LS para refletir o folclore da cultura surda.

⁹⁹ Todas UFSC.

Essas produções são próprias desta comunidade, que necessita do contato entre as pessoas surdas para fortalecer sua identidade. Para Gladis Perlin, a partir da relação com seus semelhantes, os surdos se apropriam de sua cultura, pois este encontro “[...] é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam aos personagens” (Perlin, 2005, p. 54). Desta forma, o surdo é trazido para a comunidade e constrói sua identidade a partir desta convivência, bem como passa a conhecer as produções típicas do folclore surdo – transmitidas de geração em geração – e despertar para a fruição estética em LS. As línguas de sinais

[...] existe[m] na cultura ‘oral’, uma cultura baseada na interação face a face sinalizada, com a escrita e o letramento tendo pouco ou nenhum papel no seio da comunidade. Como em muitas outras culturas, ela tem uma tradição ativa de folclore e performance centrada na narrativa ‘oral’ (sinalizada), inclui valores tradicionais e é passada de geração em geração (Gee, 1983 apud Bahan, 2005, p. 21, tradução nossa).

A literatura em LS utiliza-se de neologismos, uso de configurações de mão espelhadas, exploração do espaço, perspectivas múltiplas, incorporação, antropomorfismo, classificadores, metáforas, repetições, rimas, velocidade, jogos e histórias com alfabeto manual e números. Enfim, alguns recursos são exclusivos da modalidade espaço-visual, enquanto outros se assemelham aos que ocorrem na literatura oral/escrita.

A poesia em LS está relacionada ao conceito de sinal-arte, que explora a criatividade em sinais. Ele é usado para efeito estético e está unido à visualidade própria da literatura em LS. Portanto, dentre os gêneros literários em LS, a poesia, assim como a poesia em qualquer língua, usa uma forma intensificada de linguagem e possui várias propriedades que colaboram para isto, dentre eles o ritmo e a simetria, conceitos fundamentados nas pesquisas de Valli (1989, 1993), Sutton-Spence (2005; 2007) e Machado (2013).

A seguir, serão apresentados os conceitos de ritmo e simetria e será realizada a descrição dos aspectos simétricos e rítmicos de dois poemas em Libras, dos autores contemporâneos Vanessa Lesser e Wilson Santos.

9.2 Ritmo em língua de sinais

A palavra ritmo, tal como a conhecemos hoje, é utilizada desde Platão com o sentido da forma com quem o corpo executa e resolve o movimento na

dança, no canto, na fala, no trabalho, ou seja, “tudo o que supõe uma atividade contínua decomposta pelo metro em tempos alternados” (Benveniste, 1976, p. 369).

A observação dos movimentos do corpo, em relação a padrões de regularidade medidos em tempos alternados pode ser adaptada para a poesia em LS como a verificação dos movimentos e mudanças que ocorrem dentro dos sinais e entre eles (Valli, 1993 apud Sutton-Spence, 2005, p. 45), incluindo os acentos e pausas, que são parte do ritmo (Valli, 1987, p. 174). Desta forma, Valli¹⁰⁰, a partir do termo *stress*, descreve como o ritmo pode ser criado, estabelecendo quatro categorias de movimentos e suspensões:

1. Ênfase na suspensão (pausa longa, pausa sutil, parada brusca);
2. Ênfase no movimento (longo, curto, alternado, repetido);
3. Tamanho do movimento (trajeto do movimento ampliado, movimento encurtado, trajeto do movimento reduzido, movimento acelerado);
4. Duração do movimento (regular, lento ou rápido). (Valli, 1993 apud Sutton-Spence, 2005, p. 45)

Essas categorias explicam de que forma, a partir das pausas e do uso equilibrado do tamanho dos movimentos, de suas alternâncias e repetições e mudança na velocidade da sinalização pode ser criado um poema com atributos rítmicos. O ritmo, no entanto, não é simples de ser medido e nem é uma propriedade exata, que se identifica com clareza e agilidade: é o resultado de um conjunto de escolhas feitas pelo poeta, que exige do leitor o refinamento para a linguagem.

Sutton-Spence (2005, p. 44), ao comparar o ritmo na poesia em línguas orais com o ritmo na poesia em LS corrobora Valli (1993), pois diz que na poesia em LS o ritmo deve ser pensado em relação à duração e repetição dos sinais (e especialmente dos seus movimentos). Ou seja, durante a sinalização, o poeta tem liberdade para operar com todos os recursos de que necessita para obter o resultado desejado, que pode ou não ser um poema com ritmo. A autora ainda afirma que o ritmo regular é esteticamente divertido e serve para destacar os padrões repetitivos de outros elementos.

Outro aspecto que também contribui para o ritmo global do poema é a rima. Sutton-Spence (2005) afirma que a repetição de configuração, movimento e locação dentro de um poema em língua de sinais é vagamente chamada de rima. “Vagamente” porque não há uma equivalência exata entre os conceitos

¹⁰⁰ Tese de doutorado de Valli (1993).

das línguas orais e sinalizadas. Para Valli (1989), a rima na poesia em língua de sinais pode ser de quatro tipos: rima de configuração de mão, rima do trajeto do movimento, rima de sinais não manuais e rima de divisão da linha.

Nas línguas de sinais, a rima suaviza as transições entre os sinais, criando fluxo entre eles:

Sinalizadores podem selecionar sinais com a mesma configuração de mão ou modificar a configuração de mão de um sinal de modo que os sinais consecutivos tenham configurações de mão similares. Além disso, eles podem fazer com que a posição inicial de um sinal seja a mesma que a posição do sinal anterior de modo que o movimento transicional reduza ou até desapareça (Blondel; Miller, 2001, tradução nossa).

9.3 Simetria em língua de sinais

A simetria significa, historicamente, um espelhamento bilateral. Este espelhamento bilateral, para Weyl (1952), remete a uma ideia de perfeição. Sutton-Spence (2007) e Machado (2013) mostram que o conceito de simetria para as línguas de sinais (LS's) explica a forma espelhada que as mãos podem empregar durante a sinalização, utilizando a mesma configuração. A simetria pode ser vertical ou horizontal. A simetria vertical, em que as mãos se espelham em sentido vertical e utilizam a mesma configuração de mão, traz leveza e permite estabelecer uma forte comunicação com o público. Também há a simetria em que as mãos se espelham em sentido horizontal. Em um poema, ainda é possível retirar uma mão e continuar sinalizando apenas com uma mão. Os poemas podem mostrar uma forte simetria ou uma simetria mais leve, então é necessário analisar os padrões de repetição nos poemas.

Além disso, a simetria está relacionada ao significado, podendo trazer sentido positivo, negativo, ambíguo e neutro:

Os sinais de tipo *positivo* são formados por configurações de mão em forma plana, com os dedos estendidos. Esse tipo de configuração remete ao que é bom e está presente nas poesias sinalizadas. Já os sinais de tipo *negativo* são formados por configurações de mão curvadas, com os dedos flexionados em forma de garra e também são encontrados nas poesias em língua de sinais. Tanto os sinais de tipo *positivo* quanto os sinais de tipo *negativo* são, frequentemente, usados nas poesias, mas, além dessas tipologias, é possível encontrar também uma ambiguidade presente entre elas (Machado, 2013, p. 81).

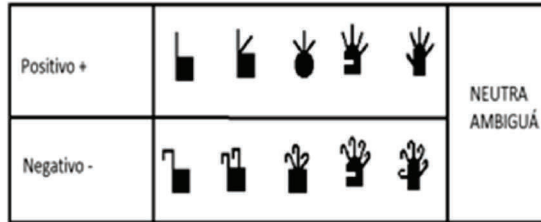


Figura 9.1 – Configurações de mão neutras e ambíguas

Fonte: MACHADO, 2013, p. 81



Figura 9.2 – Exemplo de sinal positivo e negativo

Fonte: MACHADO, 2013, p. 83

Há alguns sinais simétricos que apresentam uma configuração de mão positiva ou negativa, mas há alguns que carregam um sentido oculto, portanto, são sinais ambíguos, como mostra a Figura 9.3. Esta imagem é um exemplo de sinal ambíguo, realizado pelo poeta Nelson Pimenta, que apresenta três significados: o primeiro se relaciona a pessoas e animais, no caso dois papagaios; o segundo representa um coração; e o terceiro é o verbo beijar. Portanto, este sinal é ambíguo, já que não se sabe a qual dos três significados ele se refere.



Figura 9.3 – Exemplo de sinal ambíguo

Fonte: MACHADO, 2013, p. 82

Também é possível encontrar sinais simétricos que não mostram, pelo contexto, sentido positivo nem negativo. Esses sinais são neutros. Assim, pode-se estabelecer uma relação entre simetria e significado, já que ela ajuda a perceber, pela configuração das mãos, os diferentes sentidos veiculados no poema.

9.4 *Homenagem Ines*, de Vanessa Lesser

Homenagem Ines trata da história de Huet, um surdo francês que veio ao Brasil e criou a primeira escola de surdos, o Ines, Instituto Nacional de Educação de Surdos, localizado no Rio de Janeiro. Quando a instituição foi aberta, vários surdos se matricularam e a Libras foi se desenvolvendo. Após um tempo, e por imposição do Oralismo no Congresso de Milão, a língua foi proibida e os surdos foram obrigados à oralização, causando-lhes sofrimento. Depois de muitas lutas, conseguiram que a Libras fosse aceita novamente como sua língua natural.

Em relação às categorias rítmicas de Valli (1993), há ênfase na suspensão do sinal manual DE PÉ (Figura 9.4), com a manutenção longa do sinal manual e uso simultâneo dos sinais não manuais (cabeça e tronco). Esse mesmo sinal tem, ainda, ênfase no movimento: a velocidade dos sinais não-manuais (movimento do tronco, da cabeça e do cotovelo) diminui gradualmente até parar.



Figura 9.4 – Suspensão do sinal DE PÉ

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

Quanto ao tamanho dos sinais, no início do poema, os sinais possuem movimento curto, com menor sonoridade¹⁰¹ passando a sinais com movimento

¹⁰¹ Ver esse conceito em Brentari (1993).

mais amplo e maior sonoridade (Figura 9.5). Os três primeiros sinais da figura 5 (LIVRO, ABRIR LIVRO, LER LIVRO) mostram o uso do punho como articulador. Mantendo a mesma configuração de mão (CM) no sinal HISTÓRIA, gradativamente o cotovelo passa a ser o articulador, depois esse sinal é produzido com duas mãos, com movimentos alternados, o trajeto é ampliado e o movimento é acelerado. Os sinais não manuais – movimento de cabeça e olhar direcionado para cima – contribuem para a amplitude.



Figura 9.5 – Ampliação do movimento

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

A aceleração gradativa também é vista em alguns sinais como APOSENTAR (Figura 9.6), que tem oito repetições. Esta aceleração mostra que, com a aposentadoria de muitos professores do INES, o ensino de Libras foi se perdendo, diminuindo, o que levou a instituição a novas lutas pela língua.



Figura 9.6 – Alternância e aceleração gradativa

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

Ainda com relação à ênfase no movimento, o sinal LÍNGUA DE SINAIS é reiterado três vezes, com aumento no número de repetições internas a cada ocorrência. Isto mostra que, com o passar do tempo, a língua de sinais foi se desenvolvendo no Ines. Essas repetições internas – comuns em vários sinais do poema – na maior parte, três em cada sinal (com amostras de quatro, cinco ou mais), apontam para uma relação entre simetria e repetição, pois os sinais que possuem repetições são simétricos, ou seja, têm configuração de mão espelhada. O sinal LÍNGUA DE SINAIS apresentou, ainda aumento de velocidade e trajeto do movimento ampliado.

Quanto ao uso de movimento alternado, esse poema traz várias ocorrências de alternâncias de mãos na realização dos sinais (Figuras 9.6 e 9.7).



Figura 9.7 – Exemplo de sinal com movimentos alternados

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

Pode-se notar que vários dos preceitos de Valli para a criação do ritmo estão presentes no poema *Homenagem Ines*. Além disso, este poema mostra rimas de CM entre os sinais: LER e HISTÓRIA (Figura 9.5). Para as rimas, a poetisa cria neologismos, já que altera a CM dos sinais. No sinal CONSTRUIR, por exemplo, utiliza a mesma CM do sinal INES. Essa CM também é mantida para uma sequência de sinais no poema, que pode ser glosada como CONSTRUIR, AUMENTAR, PRÉDIO, UNIÃO e SURDO (figura 9.8).



Figura 9.8 – Rima de CM entre os sinais CONSTRUIR, INES, AUMENTAR, PRÉDIO, UNIÃO e SURDO

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

Outra rima de CM, que cria neologismo, é nos sinais DE PÉ e EU, realizada com a CM com a letra R, para manter a mesma CM de mão do sinal RESPONSABILIDADE (Figura 9.9).



Figura 9.9 – Rima de CM entre os sinais DE PÉ, RESPONSABILIDADE, EU

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

No que diz respeito à simetria, a maioria dos sinais são verticais, apenas dois sinais são horizontais: MUNDO e LIVRO FECHADO. Com relação à simetria e significado, em geral, quase todos os sinais possuem sentido positivo, pelo uso constante de configurações de mãos abertas. A homenagem ao INES mostra que a história desta instituição é, de fato, um acontecimento positivo para a comunidade surda. Assim, há poucos sinais com sentido negativo, como DIMINUIR. (figura 9.10)



DIMINUIR

Figura 9.10 – Exemplo de sinal negativo, com mãos fechadas

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

O sinal CONSTRUIR (primeira sequência horizontal da Figura 9.8) é negativo, mas, a medida que as mãos passam a uma configuração aberta, se torna positivo. Há pouco uso de sinais neutros, sendo que um exemplo é o sinal PEGAR.

Foram encontrados sinais ambíguos, pois com a mesma configuração de mão, foram produzidos INES e os neologismos UNIÃO e SURDO. Portanto, a segunda sequência horizontal da Figura 9.8 é um exemplo de uso de sinais ambíguos.

9.5 *O casal e o navio*, de Wilson Santos

O casal e o navio tem como temática o amor de um casal de namorados a bordo de um navio. Este poema utiliza transições suaves entre os movimentos, velocidade regular, sem pausas – com exceção do início e fim do poema, como será visto adiante – o que traz fluidez à sinalização. O uso de rimas de configurações de mão ou locações entre o sinal anterior e o subsequente contribui para que o poema transmita essa ideia de continuidade, como o movimento constante do mar, elemento presente no poema.

O poeta usa um conjunto de sinais simétricos com dez diferentes CM's e esse conjunto é repetido oito vezes durante o poema (Figura 9.11), como um refrão. Segundo Sutton-Spence (2005, p. 50), “a repetição de sequências gramaticais aumenta nossa expectativa de um clímax da sequência”.



Figura 9.11 – Trecho repetido no poema *O casal e o navio*

Fonte: Foto extraída do vídeo citado com o texto analisado.

O trecho pode ser glosado desta forma:

- OLHAR (1)
- BEIJAR (2)
- ROLAR (3)
- CORAÇÃO (4)
- PASSARINHO VOAR (5)
- CÉU (6)
- LUA (7)
- ESTRELAS (8)
- BRILHO (9)
- MAR (10)

No trecho de sinais 6 a 10, há alternâncias na direção do trajeto do movimento, com sinais realizados com as mãos próximas que se afastam (de dentro para fora), mãos afastadas que se aproximam (de fora para dentro), trajeto direcionado para frente (público) ou para baixo: CÉU (para fora), LUA

(para dentro e para fora), ESTRELAS (para frente), BRILHO (para baixo) e MAR (para fora). Esse interessante uso do espaço de sinalização com diferentes direções do movimento mostra idas e vindas, contribuindo também para a ideia de continuidade, pois os sinais não são interrompidos e o sinal anterior leva ao movimento do próximo.

Também foi observado que o início e o fim do poema se relacionam (Figura 9.12), uma vez que os sinais MAR e NAVIO são realizados em ambos os trechos. No início, o sinal MAR é feito de forma lenta e se abre (as mãos se afastam); no fim, é feito de forma rápida e o MAR se fecha (as mãos se aproximam). O fato de os poemas finalizarem com os mesmos elementos do início é uma tendência geral do folclore e, segundo Sutton-Spence e Kaneko (2007), uma pequena alteração na simetria produz efeito estético:

em muitos poemas, uma conclusão satisfatória é retonar para onde iniciamos, talvez com as mesmas palavras ou talvez (segundo a observação que um pequeno desvio da simetria perfeita pode ter um grande efeito poético) com palavras levemente alteradas. (Sutton-Spence; Kaneko, 2007, tradução nossa)

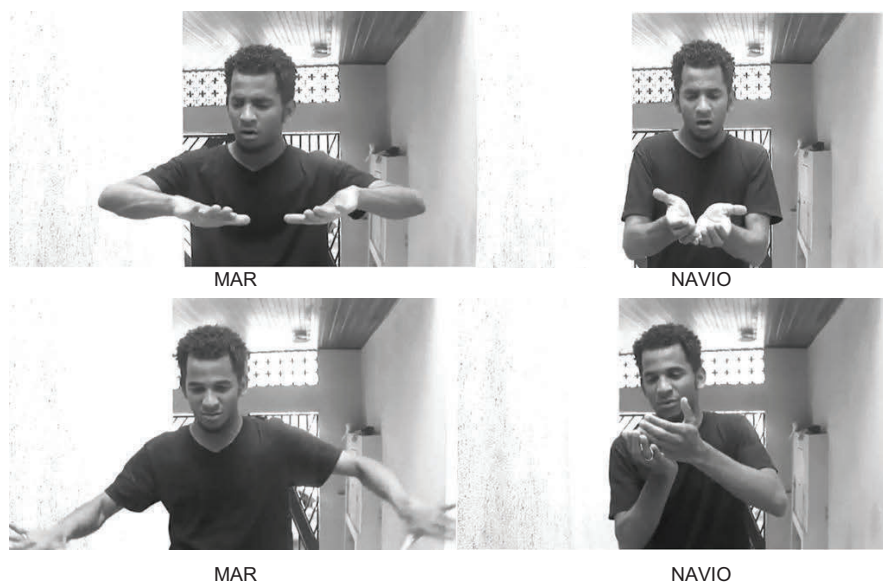


Figura 9.12 – Simetria de início e fim

A maioria dos sinais simétricos do poema é vertical, com exceção do sinal ROLAR, que é horizontal. O poema “O casal e o navio” mostra mais sinais

positivos, apenas dois negativos: REMAR e CHUVA. O poema não apresenta sinais ambíguos.

Concluindo, o primeiro poema *Homenagem Ines* utiliza várias propriedades rítmicas elencadas em Valli (1993): suspensão, movimentos com diferentes amplitudes, alternâncias no uso das mãos, rimas, reiteraões de sinais, repetições internas (com padrão no número de ocorrências), trajeto do movimento ampliado e movimento acelerado. Todos esses fatores, juntos, colaboram para criação do ritmo do poema, caracterizado, principalmente, pelo jogo entre dimensões e velocidade. Já o segundo poema, não apresenta pausas na sinalização para transmitir a ideia de continuidade muito presente, com velocidade regular. Pelo fato de os sinais apresentarem simetria bilateral em todos os sinais, não há alternâncias entre as mãos. O poema apresenta mais recursos simétricos do que rítmicos, porém, lança mão de um recurso estilístico que se parece a um refrão – podemos chamar estrofe – que colabora para uma clara criação de estrutura no poema e conduz a um recomeço. É possível, ainda comparar o início e o fim do poema, que apresentam os mesmos sinais – MAR e NAVIO – com pequena variação no movimento e na velocidade.

Ambos os poemas analisados apresentam simetria. A maior parte dos sinais possui simetria vertical porque acompanham a verticalidade natural do corpo, trazendo mais leveza para o poema. Com relação à simetria e significado, há mais uso de sinais positivos, apesar de também apresentar sinais negativos, ambíguos e neutros.

9.6 Considerações finais

A literatura em LS explora, de forma criativa, toda a potencialidade dessas línguas, possibilitando à sociedade visitar uma nova forma de se fazer arte, com um rico padrão estético baseado na visualidade dessas línguas. A comunidade surda manifesta, por meio do uso da LS, da criação artística e de pesquisas, o valor de sua identidade, sua língua e sua cultura. Além de divulgar as produções poéticas de surdos brasileiros, este trabalho apostou, também, na descrição de aspectos intrínsecos da poesia, a partir de pesquisas anteriores, realizadas no Brasil e em outros países. Buscou, ainda, contribuir para a reflexão e discussão dos fenômenos linguísticos que ocorrem nas produções literárias, à medida que conceitua e exemplifica dois elementos próprios da poesia – a simetria e o ritmo.

Referências

BAHAN, B. Face-to-Face Tradition in the American Deaf Community: Dynamics of the Teller, the Tale, and the Audience. In: BAUMAN, D. L., NELSON, J. L. e ROSE, H. M. *Signing the body poetic: essays on american sign language literature*. Los Angeles: UC PRESS, 2006, cap. 2, p. 21-50.

BENVENISTE, E. A noção de “ritmo” na sua expressão linguística. In: _____. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1976. cap. 27, v. 8, p. 361-370.

BLONDEL, M.; MILLER, C. Movement and Rhythm in Nursery Rhymes in LSF. *Sign Language Studies*, Washington, v. 2, n. 1, p. 24-61, 2001.

BRENTARI, D. Complexity, Sonority, and Weight in ASL Syllables. In: _____. *A prosodic model of sign language phonology*. Cambridge: The Mit Press, 1998. cap. 6, p. 213-246.

MACHADO, F. de A. *Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira*. 2008. 149 f. Dissertação. (Mestrado em) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

PERLIN, G. Identidade surda. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SUTTON-SPENCE, R.; KANEKO, M. Symmetry in sign language poetry. *Sign Language Studies*, Washington, v. 7, n. 3, p. 234-318, 2007.

_____.; LADD, P.; RUDD, G. *Analysing sign language poetry*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. 265 p.

_____.; SMITH, J. What is the Deaflore of the British Deaf Community? *Deaf worlds*, Gloucestershire, v. 23, n. 1, p. S44-S69, 2007.

VALLI, C. *Poetics of american sign language poetry*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute Graduate School, 1993.

_____. The nature of the line in asl poetry. *International studies on sign language and the communication of the deaf*, Lappeenranta, v. 10, p. 171-182, jul. 1987.

WEYL, H. *Symmetry*. New Jersey: Princeton University Press, 1952.

APÊNDICE – Glosas dos poemas

Homenagem Ines por Vanessa Lesser

OLHAR-MÃOS
LIVRO-FECHADO VIRAR-LIVRO ABRIR-LIVRO
LER HISTÓRIA IMAGINAR

MUITOS-ANOS-ATRÁS TERRA FRANÇA IR
DE-PÉ LÍNGUA-DE-SINAIS PEGAR GUARDAR-BOLSO
DE-PÉ FLORESTA DE-PÉ PEGAR-BOLSO LÍNGUA-DE-SINAIS
PEGAR PÁ CONSTRUIR INES AUMENTAR PRÉDIO UNIÃO SURDO UNIÃO
DE PÉ INES-UNIÃO CATAR AUMENTAR

MUITOS-ANOS-DEPOIS APOSENTAR DIMINUIR

TRABALHAR LUTAR LIVRE LÍNGUA-DE-SINAIS
CONSTRUIR CATAR AUMENTAR INES-UNIÃO
DE-PÉ RESPONSABILIDADE EU INES-UNIÃO

BRILHO INES-LETRAS-LIBRAS

O Casal e o Navio por Wilson Santos

MAR NAVIO CÉU LUA ESTRELAS BRILHO MAR
NAVIO CASAL-SENTADO REMAR CASAL-SENTADO

OLHAR BEIJAR ROLAR CORAÇÃO PÁSSARO-VOAR CÉU LUA ESTRELAS
BRILHO MAR
MASTRO SUBIR SENTAR OLHAR-PARA-CIMA

OLHAR BEIJAR ROLAR CORAÇÃO PÁSSARO-VOAR CÉU LUA ESTRELAS
BRILHO MAR
CASAL-SENTADO OLHAR ONDAS OLHAR

OLHAR BEIJAR ROLAR CORAÇÃO PÁSSARO-VOAR CÉU LUA ESTRELAS
BRILHO MAR
CASAL-SENTADO OLHAR-PARA-CIMA CHUVA GUARDA-CHUVA

OLHAR BEIJAR ROLAR (ANDAR GUARDA-CHUVA ANDAR BEIJAR ROLAR)
CORAÇÃO PÁSSARO-VOAR CÉU LUA ESTRELAS BRILHO MAR

CASAL-SENTADO DESEQUILIBRAR
OLHAR BEIJAR ROLAR CORAÇÃO PÁSSARO-VOAR CÉU LUA ESTRELAS
BRILHO MAR

CASAL-SENTADO BALEIA CASAL-SENTADO
OLHAR BEIJAR ROLAR CORAÇÃO PÁSSARO-VOAR CÉU LUA ESTRELAS
BRILHO MAR

CASAL-SENTADO
OLHAR BEIJAR ROLAR CORAÇÃO PÁSSARO-VOAR CÉU LUA ESTRELAS
BRILHO MAR NAVIO

10

Narrativas de crianças bilíngues bimodais

*Bruna Crescêncio Neves*¹⁰²

10.1 Introdução

Os estudos sobre as línguas de sinais vêm ao longo do tempo consolidando seu espaço no mundo acadêmico, com pesquisas nas mais diversas áreas (saúde, educação, linguística). No Brasil, a partir do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), o interesse em estudar a língua de sinais tem crescido consideravelmente e muitos trabalhos relevantes (Quadros 1997; Pizzio, 2006; Pereira e Nakasato, 2011; Quadros e Cruz, 2011, Quadros e Karnopp, 2004) têm sido desenvolvidos nos últimos anos.

Com o intuito de estudar o desenvolvimento linguístico das crianças bilíngues bimodais, realiza-se nesta pesquisa, uma análise das narrativas produzidas por crianças ouvintes, filhas de pais surdos, também chamadas de CODAS¹⁰³ (em inglês *children of deaf adults*). Esse estudo parte de um dos testes utilizados

¹⁰² Doutoranda e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁰³ Durante todo o trabalho, CODA (*children of deaf adult*) será utilizada em letra maiúscula para diferenciar de coda (elemento estrutural da narrativa laboviana).

no Projeto de Pesquisa intitulado “Desenvolvimento Bilíngue Bimodal¹⁰⁴ Binacional (doravante Bibibi): estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes”¹⁰⁵. O projeto Bibibi busca investigar o desenvolvimento linguístico das crianças com implante coclear (CIs – Cochlear Implants) bilíngues bimodais, comparando-as com as crianças CODAS.

A presente pesquisa tem como objetivo maior estudar a competência narrativa das crianças bilíngues bimodais, que estão adquirindo naturalmente a língua falada e a sinalizada, e especificamente, pretende-se observar como a estrutura da narrativa nas duas modalidades são apresentadas por essas crianças, identificar características restritas a cada modalidade e compreender como se dá o desenvolvimento linguístico das mesmas.

A análise, como se propõe aqui, contribuirá para as reflexões acerca do bilinguismo, especialmente do bilinguismo bimodal. Conforme Pettito et al. (2011), existe uma preocupação com a exposição precoce a mais de uma língua, já muitos pais temem que as crianças expostas a duas línguas desde a mais tenra idade possam desenvolver atrasos de linguagem em uma dessas línguas. As narrativas produzidas pelas crianças bilíngues bimodais, são uma oportunidade de observar se essas crianças são capazes de desenvolver-se linguisticamente nas duas modalidades.

10.2 Fundamentação teórica

a. Aquisição da linguagem

A busca pela compreensão do desenvolvimento linguístico das crianças tem sido o alvo de várias pesquisas na área, em diferentes perspectivas teóricas. A habilidade em adquirir o complexo sistema de uma língua em um curto período de tempo e a forma como crianças de todo o mundo apresentam os

¹⁰⁴ O termo bimodal está sendo usado aqui para referir os contextos em que pessoas crescem com duas línguas com modalidades diferentes. Temos usado também o termo intermodal como sinônimo de bimodal nesses contextos para evitar confusão com o termo bimodal usado no âmbito da educação de surdos que refere ao português sinalizado. Esclarecemos aqui que o termo bimodal não se refere ao português sinalizado.

¹⁰⁵ Projeto de pesquisa coordenado pela Dra. Diane Lillo-Martin, da *University of Connecticut* e pelas co-pesquisadoras Dra. Deborah Chen-Pichler, da *Gallaudet University* e Dra. Ronice Muller de Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina. Esse projeto e os resultados apresentados aqui contam com recursos Americanos, da *National Institutes of Health* – NIDCD recurso #DC00183 e NIDCD grant #DC009263; e pelo Conselho Nacional de Pesquisas, CNPq Recurso #CNPQ #200031/2009-0 e #470111/2007-0.

mesmos estágios durante esse processo, foram alguns dos questionamentos que impulsionaram a teoria inatista. Essa teoria se estabelece a partir dos estudos de Chomsky, em 1957, com base no pressuposto de que a linguagem é inata no ser humano, ou seja, é uma faculdade específica da mente humana. Há alguns aspectos do nosso conhecimento linguístico são inatos, já estão predeterminados geneticamente, assim como a natureza nos faz caminhar ao invés de voar (Chomsky 1977 apud Quadros, 2008) Desse modo:

Na perspectiva inatista, há um componente da faculdade da linguagem na mente/cérebro da criança. A interação entre fatores ambientais e biológicos explica o uso que a criança faz da linguagem, tanto com relação a sua compreensão, como com a sua produção da linguagem. Assim, os fatores do ambiente interferem no uso da linguagem, possibilitando colocar em uso o sistema de conhecimento que identifica e extrai do ambiente as informações relevantes para acessar recursos que estão biologicamente determinados. (Quadros, 2008, p. 59)

A aquisição da linguagem em diferentes modalidades – oral/auditiva ou visual/espacial – evidencia a questão da uniformidade e universalidade da língua. De acordo com a teoria inatista, a aquisição da linguagem é denominada universal, pois em qualquer lugar do mundo e em quaisquer circunstâncias, a criança vai aprender uma língua, quando estiver em contato com ela no ambiente, através do *input* e essa aquisição seguirá estágios, será uniforme, apesar das peculiaridades individuais de cada criança, cada língua e conseguinte, cada modalidade.

b. Bilinguismo dimodal

O bilinguismo é definido popularmente como a capacidade que as pessoas possuem de “falar” duas línguas perfeitamente. Bloomfield (1933 apud Bialystok, 2001), define o bilinguismo como o controle de duas línguas. Macnamara (1967 apud Harmers; Blanc, 2000, p. 6), vai mais além e diz que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), em uma língua diferente de sua língua nativa”. Para Grosjean (1994), o bilinguismo pode ser definido como a habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas e o domínio de pelo menos uma das habilidades linguísticas. Ele considera bilíngue, a pessoa que tem o domínio de duas (ou mais) línguas (ou dialetos) e as utiliza diariamente.

A maior parte das pesquisas bilíngues envolve o bilinguismo unimodal, ou seja, o estudo de duas línguas da mesma modalidade. Recentemente, pesquisadores têm investigado o desenvolvimento linguístico de crianças e adultos que adquirem duas línguas de modalidades distintas, os chamados bilíngues bimodais. Mas, o que diferencia o bilinguismo bimodal do unimodal? Conforme Emmorey et al. (2005), a principal diferença é que para o unimodal há um único canal de saída para ambas as línguas, o trato vocal, o que impede fisicamente a produção de duas palavras ou frases ao mesmo tempo, e além disso para os bilíngues unimodais, as línguas são percebidas pelo mesmo sistema sensorial. Em contraste, para os bilíngues bimodais, há dois canais de saída: o trato vocal e as mãos, e uma das línguas é percebida pela audição e a outra visualmente.

Caracterizam-se como bilíngues bimodais, as pessoas que cresceram em famílias surdas, as chamadas CODAS. Logo, bilíngues bimodais são pessoas nascidas em famílias de surdos, que tem uma afiliação tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte. CODAS não são somente bilíngues, são biculturais. São pessoas que vivem em lares onde a língua de sinais é usada como principal meio de comunicação, assim como a língua falada, através dos irmãos, vizinhos, amigos, parentes, entre outros (Emmorey et al., 2008). Bialystok (2001, p. 5) discorre sobre o bilinguismo, destacando a aquisição de duas modalidades diferentes:

Em alguns casos, as crianças podem aprender uma língua falada (talvez Inglês) e uma língua de sinais (talvez ASL), um sistema que é o mesmo que uma língua natural em todos os aspectos (Klima; Bellugi, 1979). Isto é normal para crianças ouvintes filhas de pais surdos, que aprendem duas línguas simultaneamente na infância, adquirindo ambas de uma forma completamente natural, a partir do seu ambiente. Adicionalmente, algumas crianças aprendem duas ou mais línguas de sinais com ou sem quaisquer línguas faladas. Embora existam poucas pesquisas sobre estas situações, os dados que existem confirmam que a aquisição bilíngue de duas línguas, uma sinalizada e uma língua falada, por crianças jovens tem precisamente os mesmos padrões e trajetória que a aquisição de duas línguas faladas. (Johnson; Watkins; Rice, 1992) (Tradução nossa)

Sendo assim, as crianças bilíngues bimodais adquirem a língua de sinais e a língua falada da mesma maneira que as crianças bilíngues unimodais adquirem duas línguas faladas. Algumas pesquisas com bilíngues bimodais adultos têm mostrado que, além da alternância e mistura de línguas, características inerentes às pessoas bilíngues, tem se encontrado frequentemente a sobreposição de línguas (*code-blending*) (Emmorey et al., 2008.) Emmorey et al. (2008) define

alternância de línguas como o ato de parar de falar e começar a utilizar os sinais, e sobreposição de línguas como a utilização simultânea de sinais e palavras (2005 apud Baker e Bogaerde 2008).

c. Narrativas

Desde meados dos anos 1960, tem ocorrido um enorme interesse e especulação sobre a natureza das narrativas e pesquisadores de diversas áreas têm explorado os diversos aspectos que elas oferecem (Hazel, 2007). Para a Psicologia, as narrativas apresentam um papel fundamental, pois ao contar histórias, o ser humano organiza sua experiência (Zilles; Kern, 2012). Já para a Antropologia, ainda segundo Zilles e Kern (2012), “a narrativa é essencial para construir e reconstruir a cultura, entendida como modo de organizar e compartilhar conhecimento e práticas sociais numa comunidade”. Diante dessa natureza interdisciplinar nos estudos da narrativa, não há uma teoria definitiva, uma definição do que uma narrativa realmente é (Barthes, 2008). Estudos interculturais sugerem que a narrativa é uma forma básica e constante de expressão humana, independente da origem étnica, idioma principal e cultura (por exemplo, Chafe 1980; Levi-Strauss, 1972; apud Hazel, 2007).

d. Narrativas em língua de sinais

De acordo com Pereira e Nakasato (2011), as pesquisas sobre as línguas de sinais pelo mundo têm evidenciado que as características das narrativas, nessa modalidade, as diferenciam das línguas orais/auditivas, especialmente, por se tratar de uma língua visual/gestual. A estrutura das narrativas em língua de sinais envolve o uso do espaço para sinalizar as referências e caracterizar os diferentes tipos de espaços disponíveis para a codificação de sinal e suas relações temporais. A colocação de uma sequência de sinais no espaço é considerada fundamental na função referencial, e também na descrição dos acontecimentos das narrativas (Loew, 1983; Emmorey, 1999; Morgan, 1999 apud Morgan, 2002). O espaço é usado e reutilizado para locais referentes que podem mudar continuamente durante a narração de uma história (Morgan, 2005).

Morgan (2002) trabalha com a interação de dois tipos de espaço nas narrativas em língua de sinais, o espaço referencial fixo (*Fixed Referential Space*) e o espaço referencial alterado (*Shifted Referential Space*).

O espaço referencial fixo (FRS) é o espaço em frente ao narrador, em que os locais são fixos e os movimentos de sinais são flexionados entre esses locais de referência, permitindo a referência anafórica e espacial com classificadores. “Os

sinalizantes podem apontar localizações no espaço de sinalização para referentes particulares e associar a esses pontos, pronomes e flexões verbais” (Pereira e Nakasato, 2011:203). Conforme Morgan (2002), ao descrever partes de um evento como ocorrendo simultaneamente, os sinalizantes podem usar diferentes áreas no espaço referencial fixo para estabelecer e manter a referência aos personagens. Os sinalizantes podem mover a história entre áreas distintas do FRS (direito e esquerdo), para manter a referência.

No segundo tipo de espaço, o espaço referencial alterado (SRS), o sinalizador utiliza o próprio corpo como referência. Isso permite que ele descreva as interações dos personagens da narrativa e da passagem de eventos narrativos, através dele mesmo e não somente como um articulador da mensagem, essa ação é denominada “mudança de papéis”, caracterizada:

[...] por mudança na posição do corpo, na expressão facial e no olhar durante uma sequência, mudando, desse modo, o papel de um personagem na narrativa (Rayman, 1999). A mudança na posição do corpo pode contrastar, movendo-se o corpo para frente e para trás. Mudanças podem ocorrer também simplesmente mudando-se o olhar e a expressão facial. A mudança de papel é usada na narrativa para manter a referência à medida que seu uso conta a identificação anterior por meio de um nominal antecedente (Morgan, 2005). (Pereira; Nakasato, 2011, p. 203)

Segundo Morgan (2002), o sinalizante indica que o espaço referencial alterado está ativo por meio dos marcadores, como, por exemplo, um piscar de olhos, antes ou no momento da mudança, seguido de um movimento da cabeça ou do corpo superior. Quando os sinalizantes precisam descrever uma sequência complicada de eventos, eles organizam os fatos da narrativa articulando o espaço fixo e o alterado, individualmente ou sobrepondo-os.

Nas narrativas em língua de sinais, o sequenciamento dos eventos envolve a sobreposição de episódios, através da FRS e SRS articulados simultaneamente e sequencialmente. Para recontar histórias em língua de sinais com encadeamentos complexos, a criança precisa ser interativa, estabelecendo uma negociação com seu parceiro de conversa. As crianças mais jovens não indicam como fazem as interrupções entre o FRS e SRS, elas desenvolvem toda a narrativa, sem estabelecer o olhar com seu parceiro de conversa, diferentemente do adulto que exerce essa procura com frequência (Morgan, 2005). Alguns trabalhos têm mostrado que primeiramente as crianças não conseguem lidar com espaços referenciais sobrepostos, mas sabem explicar o que aconteceu com cada personagem (Morgan, 2002).

e. A narrativa laboviana

A maioria das literaturas existentes sobre narrativas são derivadas de análises baseadas em “textos”, principalmente romances, escritos históricos e filmes. A partir da publicação do artigo de Labov e Waletzky (doravante L & W), em 1967, verificou-se a existência de uma estrutura comum em todas as narrativas verbais. Os estudos conduzidos por Labov e Waletzky tinham como base a análise das narrativas de experiências pessoais. Os pesquisadores buscavam, primeiramente, introduzir definições das unidades básicas da narrativa, e, em seguida, delinear a estrutura normal da narrativa como um todo (Labov; Waletzky, 1967). De acordo com esses pesquisadores (1967, p. 74):

Ao examinar as narrativas de um grande número de falantes não sofisticados, será possível relacionar as propriedades formais da narrativa às suas funções. Ao estudar o desenvolvimento da narrativa de crianças, adolescentes e adultos, e a variedade de técnicas utilizadas por falantes da classe baixa à classe média, será possível isolar os elementos da narrativa. (Tradução nossa).

Eles instituíram, a partir dos dados coletados com as narrativas orais, que a estrutura da narrativa é formada por cláusulas que se ligam a eventos temporais no discurso relatado pelos indivíduos, e que “a estrutura consiste em uma série de cláusulas ordenadas temporalmente que podem ser denominadas cláusulas narrativas (Labov, 1972, p. 361)”. Para L & W (1967 apud Labov, 2006), o conceito fundamental que distingue a narrativa de outras formas de relatar o passado é a junção temporal, uma relação do antes e depois mantida entre duas cláusulas independentes, e que corresponde à ordem dos acontecimentos no tempo.

A narrativa é, portanto, conforme Labov e Waletzky (1967), “um método de se recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de cláusulas com uma sequência de fatos que ocorreram de fato”. Para Labov e Waletzky, a sequência temporal é uma propriedade importante para definir o que procede de sua função referencial. Entretanto, a narrativa não é somente um método para se referir a uma sequência de eventos, nem toda recapitulação de experiência é uma narrativa. Para os autores, é considerada narrativa, qualquer sequência de cláusulas que contenha pelo menos uma junção temporal. Labov (1972) define *narrativa mínima* como uma sequência de duas cláusulas que são ordenadas temporalmente, sendo que, havendo mudança na ordem das cláusulas, a interpretação semântica original consequentemente será alterada.

De acordo com a teoria estrutural de Labov e Waleztky (1967), há seis elementos na narrativa: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. O primeiro elemento, o *resumo*, é formado por uma ou duas cláusulas que resumem a história, informando o assunto da narrativa e a razão pela qual ela será contada. Já a *orientação*, define a cena, é onde o autor apresenta o tempo, o lugar, os personagens, a situação de espaço (Labov 1972). A *complicação*, considerada por Labov (1997), o único componente obrigatório da narrativa, é a seção que apresenta a sequência de acontecimentos e ações que formam a história. Quando a narrativa aproxima-se do seu clímax, uma seção de *avaliação* é inserida; trata-se da “parte da narrativa que revela a atitude do narrador em relação à história, enfatizando a importância relativa de algumas unidades narrativas se comparadas a outras” (Labov, 1967, p. 97). De acordo com Labov, a avaliação é dividida em quatro tipos: avaliação externa¹⁰⁶, avaliação encaixada¹⁰⁷, ação avaliativa¹⁰⁸ e avaliação por suspensão de ação¹⁰⁹. A *resolução* é a finalização de uma série de eventos da ação complicadora (Labov, 1972, p. 369). Por fim, o elemento estrutural *coda*, que permite sinalizar que a narrativa está chegando ao fim, e pode conter observações gerais ou mostrar os efeitos dos eventos sobre o narrador (Labov, 1972, p. 365).

De todos os elementos apresentados, Labov (1967) enfatiza que a ação complicadora é o único indispensável para que se possa considerar uma narrativa. O resumo, a orientação, a resolução e a avaliação respondem a questões que relatam a função efetiva da narrativa, os três primeiros esclarecem as funções referenciais e o último refere-se à questão funcional (avaliação) (Labov, 1972, p. 370). Labov e Waleztky (1967, p. 101) concluem afirmando que a “narrativa não é uniforme, há diferenças consideráveis no grau de complexidade, no número de elementos estruturais presentes, e como várias funções são realizadas”.

Labov também acentua a importância da perspectiva do narrador na cláusula narrativa, e mostra como diferentes mecanismos são utilizados no decorrer da história, no que ele chama de avaliação interna da narrativa. Esses mecanismos linguísticos são divididos em quatro categorias principais: intensificadores, comparadores, correlativos e explicativos. Os *intensificadores* “como

¹⁰⁶ Na avaliação externa, o narrador interrompe a narrativa, se dirige ao ouvinte e conta o seu ponto de vista, descrevendo seus próprios sentimentos.

¹⁰⁷ O narrador não cessa a história, ele indica seu ponto de vista de forma direta no decorrer da narrativa, recorrendo a recursos linguísticos, semânticos ou prosódicos

¹⁰⁸ O narrador descreve o que as pessoas fizeram e não o que eles disseram, revela a tensão dos atores.

¹⁰⁹ Na avaliação por suspensão de ação, o narrador interrompe a ação e chama atenção para a avaliação. O narrador deliberadamente interrompe a sua história para “chamar a atenção para essa parte da narrativa” e indica “para o ouvinte que isso tem alguma ligação com o ponto de avaliação”.

um todo não complicam a sintaxe básica da narrativa. Mas os outros três tipos de avaliação interna são fontes de complexidade sintática” (Labov, 1972, p. 378). Os principais intensificadores encontrados são os gestos, as repetições, os quantificadores e a fonologia expressiva. Os *comparadores*, conforme Labov (1972, p. 381), avaliam os fatos que ocorreram comparando-os com outros fatos que não ocorreram, mas que poderiam ter ocorrido. Para isso, são usadas negações, comparações, superlativos, formas futuras. Os *correlativos* trazem juntos dois eventos que realmente aconteceram e que estão unidos em uma única cláusula independente (Labov, 1972). Labov (1972, p. 387) destaca como correlativos: os progressivos (verbo ser + gerúndio), particípios apensos, apostos duplos, atributivos duplos. A *explicação* na narrativa serve como uma função avaliativa, sendo usada para descrever ações e eventos que não estão totalmente familiarizados com o espectador.

10.3 Metodologia

As narrativas analisadas nesta pesquisa fazem parte do banco de dados do projeto “Desenvolvimento bilíngue bimodal binacional: estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes (Bibibi)”, coordenado no Brasil pela Prof^{ta}. Ronice Muller de Quadros. Esse projeto está sendo desenvolvido em parceria com os Estados Unidos, onde está sob a responsabilidade das pesquisadoras Diane Lillo-Martin e Deborah Chen Pichler. Dentro do projeto há dois tipos de estudos: *estudo longitudinal*¹¹⁰ e *estudo experimental/ transversal*¹¹¹. As narrativas aqui analisadas foram produzidas a partir do teste de produção linguística, concernente ao estudo experimental.

As amostras de narrativas das crianças são coletadas com base em três diferentes instrumentos: fichas com imagens da história do *Cachorro Carl*, clips de vídeos *Shawn the Sheep* e vídeo *Tom e Jerry*. De acordo com Quadros et al. (2012), um experimentador fala/sinaliza com a criança e apresenta o livro ou o vídeo à criança. Em seguida, um segundo experimentador interage com a

¹¹⁰ As crianças são acompanhadas a partir de 1 ano e meio (1;05) até 3 ou 4 anos. As interações com adultos (surdos) fluentes em língua de sinais e ouvintes (língua oral) são intercaladas, e as produções são realizadas espontaneamente e filmadas para posterior análise. Cada sessão de interação dura entre cerca de 30 e 60 minutos, e são realizadas entre uma a quatro vezes por mês.

¹¹¹ Os dados são coletados por meio de testes aplicados pelos pesquisadores e colaboradores do projeto. As crianças que participam desse estudo têm entre 4 e 7 anos de idade, e as sessões são coletadas anualmente. São 15 testes elaborados para analisar o desenvolvimento linguístico das crianças em LSB e BP.

criança, convidando-a a falar sobre a história que viu e essa produção é filmada para posterior análise.

Após a coleta de dados, realiza-se a transcrição. Para este estudo, as narrativas em Libras foram transcritas por bolsistas de iniciação científica do projeto Bibibi. Como referência, para a realização das transcrições, o grupo tem utilizado o manual do CHILDES: The CHILDES Project¹¹². Os dados são transcritos através do ELAN (Anotador Linguístico EUDICO), *software* desenvolvido e distribuído gratuitamente pelo Instituto Max Plank de Psicolinguística, na Holanda.

Para este estudo foram selecionadas sete crianças e uma adulta. Cada um dos sujeitos produziu duas pequenas narrativas em PB (história *Shawn the sheep*) e uma narrativa em Libras (história *Shawn the sheep*), com exceção de Zeus, que produziu uma narrativa em PB (Fichas *Cachorro Carl*) e duas narrativas em PB (Fichas *Cachorro Carl*). Neste artigo será apresentada a análise quantitativa das narrativas produzidas pelas crianças CODAS e pela adulta, utilizada como referência para analisar as produções das crianças. Alguns aspectos foram observados na seleção das narrativas, como o contexto em que ocorreram as coletas, a regularidade das coletas (ano, dia) e a idade das crianças. Com o propósito de visualizar o desenvolvimento das crianças bilíngues bimodais, em diferentes faixas etárias, serão observadas as narrativas de crianças de quatro a oito anos de idade, além da narrativa da adulta. Faz-se necessário destacar que as narrativas analisadas diferem daquelas estudadas por Labov, pois não são produções de experiência pessoal, mas sim relatos a partir de imagens e vídeos.

10.4 Análise dos dados

Para este artigo apresenta-se a análise quantitativa dos principais resultados encontrados nesta pesquisa, com destaque para alguns pontos importantes em relação à competência narrativa e desenvolvimento das crianças bilíngues bimodais, especificamente: a) narrativas em PB e Libras: temporalidade, elementos estruturais, tipos de avaliação, mecanismos avaliativos, sobreposição e alternância de línguas; b) Libras: tipos de espaço e uso dos classificadores e c) PB: conectores.

A temporalidade é um elemento fundamental na narrativa laboviana, pois, para que haja uma narrativa, é necessário que as cláusulas estejam ordena-

¹¹² Manual do CHILDES. Part 1: *The CHAT Transcription Format*, por Brian MacWhinney, disponível para *download* em: <<http://chilides.psy.cmu.edu/manuals/chat.pdf>>.

das em uma sequência temporal, constituída de, pelo menos, duas cláusulas com juntura temporal. A maioria das produções em Libras e Português Brasileiro, das crianças bilíngues bimodais e também da adulta, apresentam essa característica, uma vez que mais de 90% das produções das CODAS são organizadas temporalmente, seguindo a ordem cronológica dos eventos.

Há mais de 40 anos, Labov e Walestky (1967) iniciaram suas pesquisas com narrativas de experiências pessoais e buscaram encontrar nessas produções uma estrutura que fosse comum a todas as narrativas. Ao estudar o desenvolvimento da narrativa de crianças, adolescentes e adultos, esses autores almejavam isolar os elementos da narrativa e as variedades utilizadas por falantes de diferentes classes sociais. Nesse sentido, buscou-se nesta pesquisa, identificar nas produções das crianças bilíngues bimodais, os elementos estruturais encontrados pelos pesquisadores nas primeiras pesquisas com narrativas de experiência pessoal. Esses elementos estruturais são: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. No gráfico a seguir, é possível visualizar os elementos estruturais presentes na narrativa em Libras das crianças e da adulta CODA.

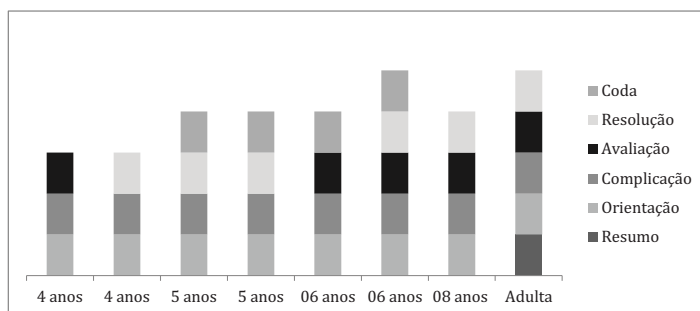


Gráfico 10.1 – Número de elementos estruturais nas narrativas em Libras dos bilíngues bimodais

Fonte: Da autora.

De modo geral, as crianças apresentam uma progressão quanto ao uso dos elementos estruturais. A complicação, corpo principal das narrativas, se faz presente em todas as produções das crianças e também da adulta. Os outros elementos não são localizados nas narrativas de todas as crianças, mas conforme Labov, a ação complicadora é o único elemento essencial, os outros são importantes, porém podem ser dispensáveis nas narrativas. A orientação, seção em que os narradores apresentam os personagens, o lugar e as características da narrativa, também é encontrada em todas as produções em Libras. Entretanto, as crianças de quatro aos seis anos usam o mesmo local para referências diferentes,

por isso, em muitos momentos as crianças não apresentaram os personagens e circunstâncias da narrativa de forma consistente, concentrando-se apenas naquilo que é mais importante para elas.

As narrativas em PB, em sua maioria, foram coletadas a partir dos vídeos *Shawn the Sheep*, com exceção de Zeus (oito anos), que produziu sua narrativa a partir da história (imagens) do Cachorro Carl. Sendo assim, as outras crianças e também a adulta produziram suas histórias a partir de dois pequenos vídeos e desenvolveram dessa forma duas pequenas narrativas, diferente de Zeus que produziu somente uma.

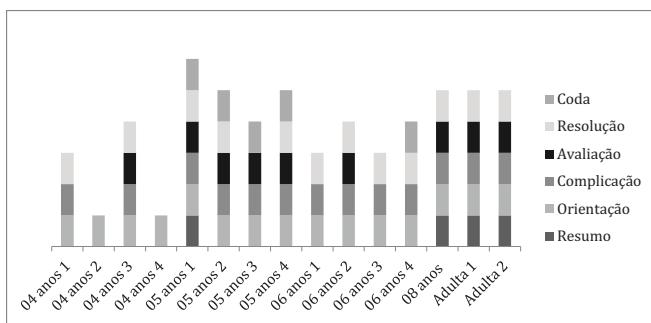


Gráfico 10.2 – Número de elementos estruturais nas narrativas em PB dos bilíngues bimodais

Fonte: Da autora.

Pode-se observar um crescimento quanto ao uso de elementos estruturais, e também a ausência da complicação em duas produções das crianças de quatro anos. Essas ocorrências são consideradas normais, uma vez que as crianças nessa idade possuem dificuldade em inserir complicações na trama e desenvolvem essa capacidade com o tempo (Woll, 2003 apud Rathmann et al., 2007).

A avaliação é um dos elementos mais utilizados nas produções dos bilíngues bimodais, todavia, vale ressaltar que esse elemento é característico de narrativas de experiência pessoal, em que os narradores expõem seus sentimentos e ponto de vista. Nos relatos das histórias, em muitos momentos, as crianças apresentam suas emoções e também os sentimentos dos personagens por meio da avaliação. Nas narrativas analisadas foram encontradas as seguintes ocorrências.

Tabela 10.1 – Tipos de avaliação nas narrativas em Libras e PB

Tipo de avaliação	Libras e PB (%)	Libras (%)	PB (%)
Avaliação Externa	50	25	50
Ação avaliativa	43,75	37,5	62,5
Avaliação encaixada	12,5	12,5	12,5

Fonte: Da autora.

Assim, de todas as produções dos bilíngues bimodais, identificou-se que em 50% das narrativas, a avaliação externa foi a mais utilizada. De modo geral, observou-se que nas narrativas em PB, os sujeitos utilizaram a avaliação com maior frequência, especialmente, a ação avaliativa. Os mecanismos avaliativos também são encontrados nas produções dos bilíngues bimodais, esses mecanismos são apresentados ao longo da narrativa e servem para engrandecer as produções de diferentes formas.

Tabela 10.2 – Percentual de mecanismos avaliativos nas narrativas em Libras e PB

Mecanismos avaliativos	Ocorrências (%)
Intensificadores	75
Comparadores	6,25
Explicativos	12,5

Fonte: Da autora.

O intensificador foi o principal mecanismo utilizado pelos bilíngues bimodais, especificamente, a repetição. Na maioria das produções, as crianças recorriam à repetição para intensificar determinadas ações e características dos personagens.

Quanto às características concernentes à Libras, analisou-se principalmente o uso dos classificadores e os tipos de espaço. Morgan (1999, 2002, 2005 apud Pereira; Nakasato, 2011, p. 203), em seus estudos sobre as narrativas em língua de sinais britânica (BSL) identificou dois tipos de espaço, o FRS e SRS. Segundo o autor, no FRS, o narrador utiliza o espaço referencial fixo para realizar os sinais e estabelecer referências, e no SRS, a pessoa utiliza o próprio corpo para descrever as ações dos personagens e os eventos da narrativa. Para Morgan (2002), as crianças adquirem a capacidade de utilizar e sobrepor os diferentes tipos de espaço com o passar dos anos. Geralmente elas contam as histórias sequencialmente e não costumam apresentar simultaneamente diferentes episódios

da narrativa. Nas produções das crianças e da adulta, identificou-se a ocorrência dos diferentes tipos de espaço nas narrativas dos bilíngues bimodais.

Tabela 10.3 – Tipos de espaços nas narrativas dos bilíngues bimodais

Sujeitos	FRS (%)	SRS (%)	FRS e SRS (%)
Biel	89	11	0
Gus	83	17	0
Kat	80	20	0
Lely	90	10	0
Lisa	89	11	0
Pedro	100	0	0
Zeus	76	17	7
Tete (adulta)	60	0	40

Fonte: Da autora.

No gráfico abaixo, é possível observar a utilização do FRS, SRS e FRS/SRS pelos diferentes grupos de idade e como as crianças desenvolvem a capacidade de trabalhar com esses tipos de espaço.

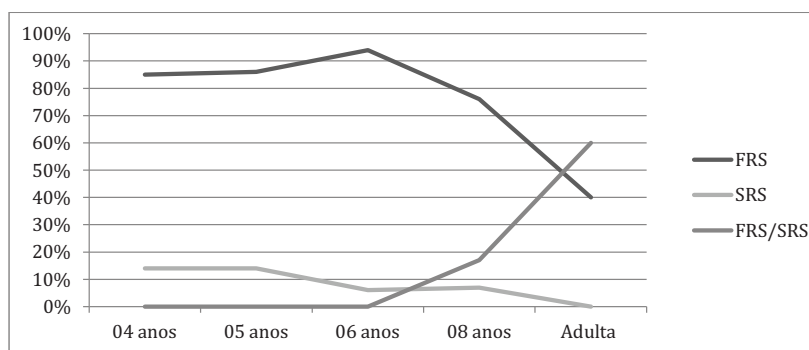


Gráfico 10.3 – Média dos tipos de espaço nas narrativas em Libras/faixa etária

Fonte: Da autora.

Nas narrativas em língua de sinais, os classificadores têm uma função essencial, é através deles que os narradores explicitam características das ações, do lugar, e também dos personagens. Em alguns momentos, eles recorrem aos classificadores para fazer referência aos participantes da narrativa. Com o objetivo de verificar como os bilíngues bimodais fazem uso dos classificadores,

buscou-se, em todas as narrativas em Libras, a utilização desses mecanismos e organizou-se uma média por grupos de idade, para que se possa observar o uso crescente dos classificadores de acordo com a faixa etária.

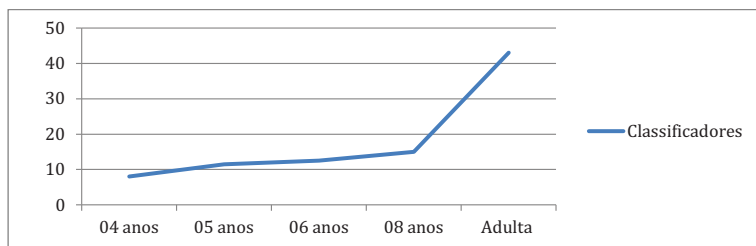


Gráfico 10.4 – Classificadores nas narrativas em Libras

Fonte: Da autora.

Nas narrativas produzidas pelas crianças e pela adulta, os classificadores foram utilizados com diferentes propósitos: para descrever ações, características físicas e apresentar os personagens da história.

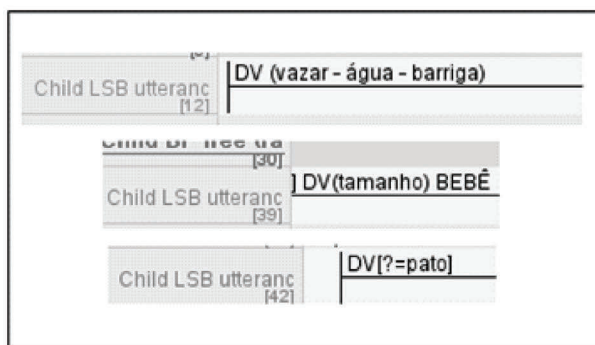


Figura 1 – Uso dos classificadores nas narrativas em Libras

Fonte: Da autora.

O uso dos conectores foi a principal característica observada nas narrativas em PB, já que é através desses elementos que o narrador indica o encadeamento dos fatos e organiza o seu texto. Para Koch (1999), a utilização desses elementos linguísticos faz com que se tenha uma progressão no nível textual, pois “as relações entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores do tipo lógico” (Koch, 1999, p. 62). Com o intuito de observar o uso dos conectores nas narrativas em PB, realizou-se um

levantamento desses elementos utilizados em todas as produções das CODAS, e os dados encontrados foram divididos por grupos de idade, para que se possam visualizar quais foram as ocorrências observadas.

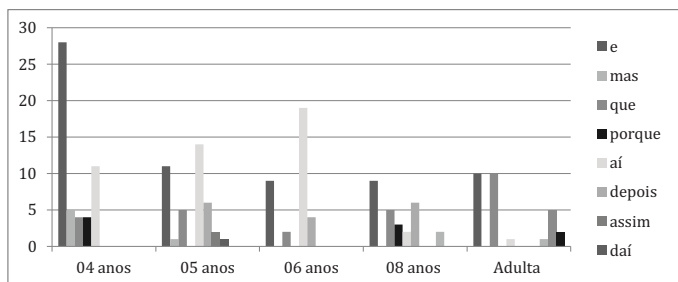


Gráfico 10.5 – Uso dos conectores nas narrativas em PB

Fonte: Da autora.

A partir do levantamento do uso dos conectores, percebe-se o quanto a criança amplia as possibilidades de utilizar novos elementos conectivos com o passar dos anos. Aos quatro anos, as crianças usam com mais frequência o “e”, enquanto aos oito, a utilização dos conectores é mais equilibrada, e o “e” já não aparece com tanta frequência. Algumas ocorrências foram visualizadas somente na produção da adulta e da criança de oito anos, como o “quando” e “para”. Um dos aspectos interessantes encontrados nas produções foi a utilização do “aí” em todas as idades, seja como um conector aditivo, opositivo e até mesmo conclusivo.

A quantidade de fatos apresentada nas narrativas em Libras e PB também foi observada na análise. De modo geral, os bilíngues bimodais mostraram que a capacidade de apresentar vários fatos na narrativa está ligada à **idade** e ao **desenvolvimento linguístico** dos sujeitos.

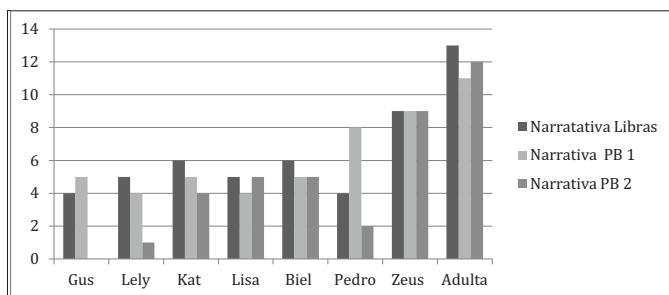


Gráfico 10.6 – Quantidade de fatos (Libras e PB) nas produções dos bilíngues bimodais

Fonte: Da autora.

A sobreposição e alternância de línguas também foram observadas nas produções dos bilíngues bimodais. De todas as narrativas analisadas (16), a sobreposição de línguas esteve presente em oito histórias e a alternância em apenas uma.

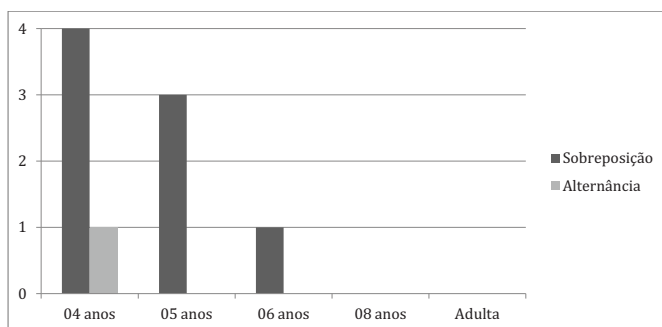


Gráfico 7 – Número de sobreposição e alternância de línguas nas narrativas em Libras e PB

Fonte: Da autora.

De acordo com os dados do gráfico, as duas crianças de quatro anos apresentaram sobreposição de línguas em todas as produções (PB e Libras) e uma ocorrência de alternância. Esse número diminui com a idade, o que não confirma que adultos não realizem sobreposições e alternâncias, mas adquirem a habilidade de dissociar os dois sistemas linguísticos com o passar dos anos. Esses dados confirmam que a sobreposição de línguas ocorre com mais frequência que a alternância. Das 16 produções (Libras e PB), observou-se 50% de sobreposição de línguas e 6,25% de alternância. Nas narrativas em Libras a ocorrência de sobreposição foi de 37,5% e nas produções em PB, esse número foi um pouco maior, cerca 62,5%.

De modo geral, os resultados encontrados nesta pesquisa, mostram que independente da língua, e principalmente da modalidade (oral/auditiva ou visual/espacial), a criança quando exposta à língua (línguas) irá desenvolver as habilidades linguísticas concernentes às mesmas. As produções dos bilíngues bimodais apresentam um gradativo desenvolvimento quanto à competência narrativa, no que diz respeito à estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky, e às características referentes a cada modalidade.

10.5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo primordial fornecer uma descrição do desenvolvimento da competência narrativa de crianças bilíngues bimodais. Os dados encontrados no estudo evidenciam que as crianças CODAS estabelecem uma dissociação entre os dois sistemas linguísticos (Libras e PB), e conseguem produzir os parâmetros de cada língua de forma apropriada, apresentando o desenvolvimento esperado nas duas modalidades. As habilidades narrativas se ampliam de acordo com o crescimento da criança, e são influenciadas por vários fatores culturais e linguísticos. A capacidade de contar histórias e apresentá-las linguisticamente consolidadas está intimamente relacionada à aquisição da língua e conseqüentemente do discurso, logo, essa habilidade é o reflexo de um processo de aquisição que ofereceu à criança o seu desenvolvimento bilíngue, o que foi observado em todos os sujeitos da pesquisa.

Esta pesquisa permitiu visualizar as produções das crianças em diferentes faixas etárias (4 a 8 anos), o que possibilitou vislumbrar o desenvolvimento desses sujeitos e destacar características peculiares a cada estágio no processo de aquisição da competência narrativa. Por fim, os resultados encontrados indicam que as crianças bilíngues bimodais apresentam um desempenho adequado quanto à aquisição do discurso narrativo nas duas modalidades (oral/auditiva e visual/espacial) e mostram que esse desenvolvimento está ligado à exposição precoce a essas duas línguas. Acredita-se que este estudo poderá abrir novos caminhos para os estudos sobre o bilinguismo, especificamente o bilinguismo bimodal e mostrar que independente da modalidade, os sujeitos bilíngues podem se desenvolver plenamente em duas línguas, quando expostos a contextos favoráveis para que isso aconteça.

Referências

BAKER, Anne; BOGAERDE Van Den. Code-mixing in signs and words in input to and output from children. In: *Sign bilingualism: language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Philadelphia: John Benjamins, v. 38, p. 1-25, 2008.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: *Análise Estrutural da Narrativa*. Roland Barthes et al. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in development: language, literacy & cognition*. Cambridge University Press, New York, 2001.

GROSJEAN, F. *Individual bilingualism*. In: *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.

EMMOREY, K. et al. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: L&C*, v. 11, n. 1, p. 43-61, 2008.

EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R. *Bimodal bilingualism: code-blending between spoken english and american sign language*. In: J. Cohen, K. T. McAlister; K. Rolstad; J. MacSwan (Eds.). *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. P. 663-673.

HARMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAZEL, Paul. *Narrative: an Introduction*. 2007. Disponível em: <http://www.paulhazel.com/blog/Introduction_To_Narrative.pdf>. Acesso em:

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 9. ed São Paulo (SP): Contexto, 1999. 94p.

LABOV, William. *Narrative pre-construction*. 2006. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/NPC.pdf>>. Acesso em: 28/10/2013.

_____. *Uncovering the event structure of narrative*. 2001. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/uesn.pdf>>. Acesso em: 28/10/2013.

_____. Some further steps in narrative analysis. In: *Journal of Narrative and Life History*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, v. 7, n. 1- 4, p. 395-415, 1997.

_____. *Language in the inner city*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972.

_____.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral version of personal experience. In: *Journal of Narrative and Life History*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, v. 7 n. 1-4, p. 3-38, 1967.

MORGAN, Gary. Discourse cohesion in sign and speech. In: *International Journal of Bilingualism*, p. 279-300, 2000.

_____. The encoding of simultaneity in children's BSL narratives. *Journal of Sign Language and Linguistics*, London, 2002.

_____. Transcription of child sign language: a focus on *narrative*. *Journal of Sign Language and Linguistics*, London, 2005.

_____. The development of narrative skills in British Sign Language. In: *Language and Communication Science*. Northampton Sq. London, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina de Cunha Pereira; NAKASATO, Ricardo Quiotaca. Aquisição do discurso narrativo em Língua Brasileira de Sinais. In: LAMPRECHT, Regina. *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

PETTITTO, L. A. et al. *Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition*. *Journal of child language*, v. 28, n. 2, p. 453-496, 2001.

PIZZIO, Aline Lemos. *A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da Língua de Sinais Brasileira: construções com tópico e foco*. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 2006.

QUADROS, R. M. et al. *Methods in bimodal bilingualism research: experimental studies*, 2012 (no prelo).

_____.; LILLO-MARTIN, Diane; PICHLER, Deborah Chen. *Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento Bilingue Bimodal: estudo interlinguístico entre crianças surdas com implantes cocleares e crianças ouvintes sinalizantes*, 2011.

_____.; CRUZ, Carina Rebello. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação* – Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; Muller, R. M.; *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008. 304p.

_____.; KARNOPP, Lodenir. *Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RATHMANN, Christian; MANN, Wolfgang; MORGAN, Gary. *Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children*. In: *Deafness and Education International*, v. 9, n. 4, p. 187-196, published online, 1 nov. 2007, Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/dei.228.

ZILLES, Ana Maria S; KERN, Jeferson R. Concepções de professores sobre contar histórias na escola. *Revista Ecos*, v. 13, ano 9, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_13/11_Pag_Revista_Ecos_V-13_N-02_A-2012.pdf>. Acesso em: 28/10/2013.

11

Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos

*Aline Nunes de Sousa*¹¹³

11.1 Introdução

A língua de sinais brasileira (Libras) foi reconhecida por meio da Lei Federal nº 10.436, em 2002, como um “meio legal de comunicação e expressão [...] oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002). Trata-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora acessível a pessoas que, por terem perda auditiva, interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente por meio de uma língua de sinais. O Decreto nº 5626/2005 regulamenta essa lei e dispõe sobre o estatuto da língua portuguesa para os cidadãos brasileiros surdos: uma segunda língua, especialmente na modalidade¹¹⁴ escrita.

¹¹³ Professora efetiva do Curso de Letras Libras presencial da UFSC, doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, sob orientação da Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros.

¹¹⁴ Neste trabalho, o termo “modalidade” aparece em dois contextos distintos: (a) línguas de modalidade oral-auditiva *versus* línguas de modalidade visuo-espacial (referindo-se ao canal de comunicação) e (b) modalidade oral (oralidade, meio não escrito) de uma língua *versus* modalidade escrita (meio escrito, gráfico) de uma língua.

Trata-se, portanto, de uma situação de bilinguismo bimodal em nosso país – bilinguismo devido à participação em contextos cotidianos de interação em duas línguas (Libras e português) e bimodal devido ao fato de se tratarem de duas línguas de modalidades distintas, uma língua viseo-espacial (a Libras) e uma língua oral-auditiva (o português). Lembramos que, neste trabalho, estamos considerando a língua portuguesa escrita como o par linguístico da Libras no contexto bilíngue dos surdos¹¹⁵.

Quanto ao aprendizado de línguas estrangeiras (LE¹¹⁶) pelos habitantes do nosso país, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – afirma, no título 5, capítulo 2, artigo 26, inciso 5, que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]” (Brasil, 1996). Portanto, na educação dos surdos brasileiros, além do ensino de Libras, sua primeira língua (L1), e do português, sua segunda língua (L2), há necessidade de se ter uma língua estrangeira moderna no currículo escolar, ou seja, uma terceira língua (L3).

No Brasil, ainda há poucas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos. Dentre elas, destacamos os estudos de Naves (2003), Silva (2005), Sousa (2008) e Silva (2013). Esses trabalhos ressaltam a importância do estudo de uma língua estrangeira pelas pessoas surdas, especificamente o inglês – língua estrangeira de maior alcance sociopolítico atualmente. As razões para o estudo dessa língua podem ser tanto de ordem cultural (para ter conhecimento de outras culturas e, conseqüentemente, melhor entendimento da própria cultura e de si) quanto instrumental (para se capacitar para o mundo do trabalho, para ter maior acesso aos conhecimentos desenvolvidos em outros países, principalmente em áreas acadêmicas, onde o acesso à bibliografia em inglês é imprescindível, entre outras).

Poder-se-ia pensar que, com duas línguas no currículo – Libras e português – a terceira língua (língua estrangeira) seria dispensável. No entanto, por razões de ordem cultural e social (algumas, inclusive, mencionadas anteriormente), argumentamos a favor da presença de uma terceira língua na

¹¹⁵ Alguns surdos tem a língua portuguesa oral como par linguístico em seu bilinguismo – são os chamados “surdos oralizados”. Neste estudo, a modalidade oral da língua portuguesa não está sendo investigada.

¹¹⁶ Neste trabalho, a *segunda língua* (L2) está sendo considerada uma língua não nativa, usada para fins comunicativos em um determinado país. Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso na cultura da mesma. Já o termo *língua estrangeira* (LE) está sendo usado para designar também uma língua não nativa, mas que não possui *status* de um meio rotineiro de comunicação num país (CRYSTAL, 1997).

escolarização dos surdos brasileiros. Além disso, diversos estudos têm destacado os benefícios de uma educação bilíngue/plurilíngue (Cummins, 2000; 2008; Lane, 1992; Quadros, 2005), alguns dos quais serão comentados posteriormente neste trabalho.

Levando-se em consideração essas questões, o presente trabalho pretende discutir uma proposta de materialização do ensino de inglês escrito para estudantes surdos brasileiros por meio da articulação entre duas abordagens de campos teóricos distintos: a “abordagem bilíngue” do campo da educação de surdos e a “abordagem comunicativa” do campo de ensino de línguas não maternas. Nossa argumentação se dará a partir dos resultados de duas pesquisas: dos resultados finais da pesquisa de Sousa (2008) e de alguns resultados parciais da pesquisa de Sousa (2011)¹¹⁷.

11.2 Contextualização teórica

11.2.1 Abordagem bilíngue e educação de surdos

Para dar início à discussão sobre educação bilíngue para surdos, é preciso comentar antes alguns fatos importantes que ocorreram ao longo da história envolvendo as pessoas surdas.

Durante muito tempo, os surdos não tiveram direito à educação alguma. Especialmente após 1880¹¹⁸, a comunidade surda passou por um processo de exclusão de seus direitos linguísticos e de negação de sua identidade e cultura por parte da comunidade ouvinte por conta da proibição do uso da língua de sinais e da obrigatoriedade do ensino da modalidade oral da língua do seu país. Nessa visão oralista, predominava a visão de surdez como patologia e de surdo como deficiente e cognitivamente limitado. Conseqüentemente, a língua de sinais não era considerada uma língua genuína.

Nos anos de 1960, o linguista americano William Stokoe publicou estudos sobre a Língua Americana de Sinais (ASL), demonstrando que a mesma era “[...] uma língua com todas as características das línguas orais” (Goldfeld, 1997, p. 28). Além disso, a insatisfação com os resultados que o oralismo havia gerado era visível – a maior parte dos surdos continuava iletrada e poucos

¹¹⁷ Este trabalho é uma revisita aos resultados de nossa pesquisa de mestrado (Sousa, 2008) e uma pequena amostra dos resultados de nossa pesquisa de doutorado, em andamento (Sousa, 2011).

¹¹⁸ Ano do Congresso Mundial de Educação de Surdos em Milão (Itália), no qual se proibiu o uso da língua de sinais.

desenvolviam as habilidades orais, o que também não era garantia de letramento. A partir desse período, então, o movimento oralista começou a decair e se passou a advogar o retorno da língua de sinais à educação dos surdos.

No Brasil, a concepção de bilinguismo na comunidade surda começou a despontar na década de 1980, a partir das pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito¹¹⁹ sobre a Libras. Nos anos seguintes, pesquisas foram acontecendo paralelamente a movimentos sociais pela oficialização da Libras, que aconteceu no dia 24 de abril de 2002, por meio da lei nº 10.436. Em 22 de dezembro de 2005, o decreto nº 5626 regulamentou essa lei, trazendo, entre outras conquistas, o direito do surdo à aprendizagem do português como segunda língua. Nessa nova visão de educação de surdos (bilíngue e bicultural), a surdez deixa de ser vista como deficiência para ser vista como uma diferença linguística e cultural. Trata-se de uma mudança de paradigma nas concepções de surdez, surdo e língua de sinais.

A aceitação da abordagem bilíngue como diretriz no ensino de surdos se torna um desafio porque a tradição monolíngue no Brasil é extremamente forte e está enraizada não só no senso comum, mas também entre muitos educadores. Além da não aceitação da Libras como uma língua genuína, tem-se a falsa concepção de que “[...] uma língua leva ao não uso da outra e, neste caso, ‘subtrai’” (Quadros, 2005, p. 26). Essa visão equivocada estava/está presente nas práticas oralistas, quando se considera que o surdo que usa língua de sinais ficará desmotivado a aprender a língua oficial do país em que vive – fato que diversas pesquisas já desmistificaram (Quadros, 1997).

Quadros (2005) trata o bilinguismo na educação de surdos na perspectiva de Cummins (2003 apud Quadros, 2005), ou seja, acreditando que saber várias línguas apresenta vantagens ao falante nos campos cognitivo, político, social e cultural. Para esses autores, o bilinguismo se trata do uso de diferentes línguas (duas ou mais) em contextos sociais distintos, dependendo das pessoas com quem se fala e das funções que se deseja desempenhar. Ou seja, saber uma língua não necessariamente implica excluir outra. Ambas podem ser ativadas em momentos distintos de comunicação, com propósitos específicos.

Cummins (2008) defende ainda a hipótese da interdependência linguística, na qual as línguas dos falantes bilíngues se “alimentam” mutuamente em termos de transferência de estrutura, léxico e habilidades de letramento. Sendo assim, o ambiente bilíngue é visto como vantajoso para a aprendizagem de línguas.

Uma das vantagens dos sujeitos bilíngues sobre os monolíngues é o fato de eles desenvolverem uma maior flexibilidade cognitiva. Cummins (2008) sustenta que isso se dá em função de esses sujeitos processarem a informação por

¹¹⁹ Essa autora publicou o livro *Por uma gramática de língua de sinais* apenas no ano de 1995.

meio de duas línguas diferentes. Esse autor também afirma que os sujeitos bilíngues são capazes de comparar e contrastar os modos como as duas línguas organizam a realidade, o que gera uma maior reflexão linguística e cognitiva. Outras vantagens são apontadas por Lane (1992, p. 157), ao relatar o seguinte:

[...] os bilíngues são mais sensíveis às relações semânticas entre as palavras do que os monolíngues; são melhores na análise da estrutura da frase e geralmente na descoberta das regras; são mais capazes de reorganizar situações perceptuais; são mais criativos na solução de problemas.

Ainda segundo esse autor, quando as crianças vão à escola com uma língua já consolidada, terão muito mais consistência no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em segunda língua. Diante disso, percebe-se o quanto o uso da língua de sinais na educação de surdos só tem a acrescentar.

Existe ainda a questão da identificação cultural com a língua. As pessoas surdas, por apreenderem o mundo de forma essencialmente visual, precisam dessa língua visuo-espacial para significar a sua relação com o objeto de estudo (os conteúdos escolares em geral e a própria segunda língua) e a sua relação afetiva com as demais pessoas.

Não seria possível, portanto, suprimir o uso da língua de sinais nesse processo educativo¹²⁰, pois essa língua é a única plenamente “[...] acessível e que, portanto, dá [...] maior esperança por uma educação compreensível e significativa” (Lane, 1992, p. 160) aos surdos. Nessa perspectiva, a língua de sinais não é vista apenas num caráter instrumental, como um meio de se chegar à língua majoritária – no nosso caso, o português. Na verdade, é ela quem vai desencadear todo o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

A língua portuguesa tem seu papel específico nesse processo, já que também é uma língua do surdo, não apenas do ouvinte. Como sustentam Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), uma perspectiva bilíngue de ensino de línguas para surdos passa pela interação entre a L1 e a L2 dos aprendizes. Fazer comparações explícitas entre as estruturas das duas línguas faz com que os surdos sejam conscientizados das diferenças e semelhanças existentes entre elas, a fim de que monitorem sua própria aprendizagem. No caso do estudo de uma L3, os surdos podem contar, além da Libras, com o suporte da língua portuguesa

¹²⁰ Lane (1992) descreve duas situações de bilinguismo na educação: o **bilinguismo de transição** – no qual a língua materna dos indivíduos é substituída pela língua-alvo ao longo das aulas, quando se atinge um determinado nível de fluência e a **manutenção do bilinguismo**, em que as duas línguas (L1 e L2) continuam a coexistir na sala de aula, cada uma em seu contexto específico de interação. Na perspectiva adotada neste trabalho, a segunda situação seria a mais apropriada para os surdos.

como uma língua que participa ativamente do processo de aprendizagem da terceira língua, conforme Sousa (2008).

É importante destacar que, no presente trabalho, o entendimento que se tem de sujeito bilíngue não passa pela ideia de que este deva dominar a L2 semelhantemente a um falante nativo (visão idealizada de sujeito bilíngue). Esse seria um uso ideal e irreal. O sujeito bilíngue, numa visão sociofuncional de bilinguismo, é aquele que

[...] tem habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas, tem comando de pelo menos uma habilidade linguística (ler, escrever, falar, ouvir) em outra língua, e lança mão do uso alternado de diferentes línguas (Costa; Gesser; Viviani, 2007, p. 52).

Entendemos o indivíduo surdo como bilíngue a partir do momento em que constatamos que o mesmo possui algum domínio da língua portuguesa e usa essa língua com propósitos autenticamente comunicativos, ou seja, dependendo da finalidade, do interlocutor, da situação comunicativa, do tópico em questão entre outros aspectos.

Mas educação bilíngue para surdos não significa apenas reconhecer a língua de sinais como L1 e a língua oficial do país como L2. Esse reconhecimento implica em várias ações pedagógicas a fim de se sustentar esse princípio básico. De acordo com Quadros (1997; 2005), algumas dessas ações seriam:

- A presença de professores surdos, principalmente na educação infantil, atuando como um modelo linguístico, identitário e cultural para as crianças surdas;
- A oportunidade de os pais aprenderem a Libras, pois a criança permanece apenas uma parte do dia na escola (onde se supõe que ela interaja em língua de sinais), passando o restante do tempo com a família. Para garantir a aquisição da língua de sinais por essa criança, a família também precisa usar a Libras em casa;
- Um currículo organizado em uma perspectiva visuo-espacial;
- Um currículo que trate de aspectos da Libras e da comunidade surda (história, cultura surda etc.);
- A língua portuguesa ensinada como segunda língua por pessoas especializadas em ensino de L2 para surdos;
- O acesso a todos os conteúdos escolares na Libras;
- A presença de professores ouvintes fluentes em Libras;
- A presença de intérpretes de Libras na escola;
- Cursos de Libras para os funcionários da escola e demais participantes da comunidade escolar.

Na concepção das duas pesquisas apresentadas neste trabalho, essas características de uma abordagem bilíngue/bicultural de educação de surdos foram levadas em consideração. Na elaboração do material didático, na preparação das aulas, na escolha do professor se priorizou a valorização da língua de sinais como primeira língua dos alunos, as características visuo-espaciais dos mesmos, a cultura surda e as características da aprendizagem de uma língua estrangeira por um sujeito já bilíngue. Na discussão dos resultados, serão apresentadas essas características com detalhes.

11.2.2 O Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)

Os cursos ministrados nas duas pesquisas a serem discutidas neste trabalho tiveram como abordagem orientadora o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL). As características apresentadas a seguir serviram de base para a preparação e aplicação dos mesmos. Na seção de análise dos dados, as aulas serão analisadas à luz dessas propriedades.

Primeiramente, é preciso fazer uma distinção entre método e abordagem de ensino. Almeida Filho (2005, p. 78) entende abordagem como sendo “[...] um conjunto de pressupostos teóricos, de princípios, e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.” Ou seja, não se trata de prescrever técnicas, procedimentos de ensino – como fazem os métodos. Trata-se da adoção de princípios de como se aprende e de como se ensina uma língua. Esses princípios se materializam no método, nas escolhas metodológicas em sala de aula, mas são anteriores, subjacentes a elas. Essa distinção entre método e abordagem é importante, pois, mais adiante, será apresentado por que o ECL não se trata de um método, e sim de uma abordagem.

Na década de 1970, explica Silveira (1999), um interesse maior sobre os aspectos sociais da linguagem começa a aparecer. Consequentemente, a partir dos anos 80, vários manuais didáticos de língua estrangeira são lançados dentro da chamada Abordagem Comunicativa – ou, pelo menos, dizendo-se como tal. Na verdade, muitos desses livros e cursos de L2/LE denominam-se comunicativos inadequadamente, pois permanecem com características fortes do Método Audiolingual – método estruturalista vigente quando surgiu a Abordagem Comunicativa, intitulada neste trabalho Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)¹²¹.

¹²¹ O uso do termo “Ensino Comunicativo de Línguas” foi uma forma de enfatizar o modo como entendemos “comunicação” e “ensino comunicativo”, ou seja, nos moldes de Brown (1994; 2000), Larsen Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001), dentre outros – os quais intitulam essa abordagem: *Communicative Language Teaching*. Esses autores não entendem “co-

O quadro a seguir apresenta algumas diferenças básicas entre o Audio-linguismo/Método Audiolingual e o ECL. É importante lembrar que essas características estão voltadas para o ensino das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). No caso deste trabalho, tivemos que fazer adaptações, pois não trabalhamos com as habilidades orais no ensino de inglês L3 para surdos.

Abordagem/Método Característica	Audiolingüismo/ Método Audiolingual ¹²²	Ensino Comunicativo de Línguas
Teoria de língua	A língua é um sistema de estruturas governadas por regras e organizadas hierarquicamente.	A língua é um sistema para a expressão de significados; é primeiramente interação e comunicação.
Teoria de aprendizagem	Formação de hábitos; as habilidades são aprendidas mais efetivamente se a oralidade preceder à escrita ; usa-se analogia e não análise.	As atividades envolvem comunicação real, realização de tarefas significativas e uso de linguagem que seja significativa para o aprendiz.
Objetivos	Controle de estruturas de som, de formas e de ordem; domínio dos símbolos da língua; meta: domínio de um falante nativo.	Os objetivos vão refletir as necessidades dos aprendizes; eles vão incluir habilidades funcionais bem como objetivos linguísticos.
Programa	Programa classificado em fonologia, morfologia e sintaxe.	Inclui alguns/todos os itens a seguir: estruturas, funções, noções, temas, tarefas. A ordem será guiada pelas necessidades dos aprendizes.
Tipos de atividades	Diálogos, exercícios de repetição, memorização, prática de modelos.	Levam os alunos a se comunicar, envolvem processos tais como compartilhamento de informações, negociação de significado e interação.
Papel dos aprendizes	Devem ser dirigidos por técnicas de treinamento de habilidades a fim de produzirem respostas corretas.	São vistos como negociadores de significados, pessoas que interagem, dando e recebendo.
Papel do professor	Método centrado no professor, papel ativo de dominador. Fornece o modelo, controla a direção e o ritmo.	Facilitador do processo de comunicação, participante de tarefas e de textos, analista das necessidades dos alunos, conselheiro, organizador do processo [de ensino].
Papel dos materiais	Orientado pelo professor; uso de fitas de áudio e vídeo, uso constante do laboratório de línguas.	O papel principal dos materiais é promover o uso comunicativo da língua. Devem ser baseados em tarefas e autênticos.

Quadro 11.1 – Panorama do Audiolingüismo e do ECL

Fonte: Adaptado¹²³ de Nunan (1989 apud BROWN, 1994, p. 70-71)

municação” como a simples transmissão de informações, numa visão reducionista, mas como um processo sociointerativo, no qual se constroem ações e identidades.

¹²² Consideramos o Audiolingüismo como sendo a abordagem norteadora do método audiolingual.

¹²³ Tradução nossa.

Esses princípios do ensino comunicativo governam os procedimentos usados em sala. De acordo com Richards e Rogers (2001), por se tratar de uma abordagem e não de um método, o ECL pode fazer uso de atividades e técnicas de diversos métodos. Inclusive os procedimentos mais tradicionais podem ser reinterpretados numa visão comunicativa – como o ensino de gramática e o uso da tradução no ensino de línguas.

Mesmo utilizando procedimentos de outros métodos, o objetivo central do ECL é o desenvolvimento da competência comunicativa – o que faz a diferença nessa abordagem. Brown (2000) distingue **competência linguística** de **competência comunicativa** dizendo que a primeira se refere ao conhecimento gramatical, sobre a estrutura da língua, enquanto a segunda diz respeito ao conhecimento que permite uma pessoa se comunicar funcionalmente e interativamente.

O sociolinguista Hymes (1972 apud Silveira, 1999, p. 73) conceitua competência comunicativa como “[...] o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social.” Esse conceito não exclui a competência linguística, mas a considera insuficiente para se interagir socialmente. Para uma interação social eficaz, é preciso “[...] desenvolver uma competência comunicativa que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua” (Silveira, 1999, p. 75).

De acordo com Canale e Swain (1980 apud Brown, 2000), além desses conhecimentos, a competência comunicativa engloba também a competência estratégica. Conforme esses autores, trata-se dos meios linguísticos e não linguísticos usados pelo falante para compensar transtornos na comunicação, oriundos de variáveis na performance (fadiga, distração, estresse) ou de conhecimento linguístico insuficiente.

Como descrevem Richards e Rogers (2001), o ECL vê a aprendizagem como um processo de construção criativa que envolve tentativa e erro. Nessa abordagem, os alunos são encorajados a se arriscar e aprender com os erros. Nesses riscos, eles empregam diversas estratégias de comunicação na tentativa de solucionar os problemas de limitação linguística.

Desenvolver a competência comunicativa significa também afirmar que a fluência e a correção gramatical são igualmente importantes, apesar de a fluência ter maior relevância no sentido de engajar os estudantes no uso da língua, como sustenta Brown (2000).

O ECL sugere também que o ensino da gramática esteja subordinado ao uso de várias categorias funcionais – a intenção que se tem ao produzir um enunciado (ex.: informar, questionar, persuadir, descrever etc.). Na concepção

audiolinguista, não é permitido o ensino explícito de gramática. As estruturas são repetidas e memorizadas pelos aprendizes indutivamente. Já no método de tradução gramatical¹²⁴, anterior ao audiolingual, a gramática era ensinada diretamente. É importante observar que, mesmo se tratando de dois métodos distintos, a visão de língua e de aprendizagem que os fundamenta é a mesma: estruturalista/formalista. A diferença é que o foco de um é a leitura e a escrita e o do outro são as habilidades orais. O ECL, por sua vez, trabalha a gramática em favor da comunicação, de forma funcional.

O ECL propõe ainda o acesso a uma linguagem autêntica, como um modo de desenvolver a fluência. Sobre essa questão da autenticidade no uso da língua, Richards e Rogers (2001) afirmam que muitos defensores do ECL propõem o uso de materiais autênticos – não adaptados para fins pedagógicos. Dentre eles, incluem-se as fontes que fazem uso de linguagem verbal e não verbal.

Brown (1994) sustenta ainda que o ensino da LE deve privilegiar a integração das quatro habilidades linguísticas (escutar, falar, ler e escrever), semelhante ao que ocorre fora da situação de sala de aula de L2/LE. Conforme este autor, essa é uma prática que pode tornar as aulas mais interessantes e motivadoras, além de aumentar a retenção do conhecimento – já que as atividades são mais significativas. Isso não impede, no entanto, que as características de cada habilidade sejam trabalhadas individualmente.

Outra característica dessa abordagem é a valorização do uso da língua materna no ensino de L2/LE (Larsen-Freeman, 2000; Richards; Rogers, 2001), por meio do contraste entre as mesmas – corroborando o que sustenta Lane (1992) e Quadros (1997) sobre o uso da comparação entre L1 e L2 na educação de surdos, numa perspectiva bilíngue. Além disso, no ECL, a tradução pode ser usada quando os alunos se beneficiem dela – tanto como uma ferramenta de ensino-aprendizagem quanto como uma quinta habilidade (RIDD, 2000). Ao contrário, no ensino audiolingual, o uso da L1 é proibido em sala de aula por ser considerado uma ameaça ao domínio da L2/LE.

Como a presente pesquisa tem o foco no ensino da escrita em inglês (LE), é particularmente importante, agora, tratar desse assunto dentro da perspectiva comunicativa.

¹²⁴O método de tradução gramatical trabalha com o ensino explícito de gramática e com a tradução de palavras e frases. Embora use a língua materna do aluno como língua de instrução, ela é vista apenas como um meio para se aprender a LE. Além disso, a tradução não é vista como uma atividade comunicativa, funcional, mas visa apenas exercitar as estruturas da língua-alvo.

11.2.3 O ensino comunicativo da escrita em L2/LE

De acordo com Vieira (2005, p. 80-81) “[...] a escrita é uma atividade comunicativa e [...] desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia a dia de uma sociedade letrada.” Daí a importância de se trabalhar a escrita de forma cada vez mais funcional na escola.

Marcuschi (2005, p. 22-23) sustenta também que a vida cultural e social está profundamente vinculada aos gêneros textuais:

[...] a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual (ou seja) [...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que representam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Ora, se um dos objetivos do ECL é expor o aprendiz a situações autênticas, da vida real, torna-se indispensável um ensino de escrita baseado em gêneros textuais – tipos de textos que circulam em nossa sociedade, com os quais os alunos vão interagir fora da sala de aula. O próprio Brown (1994), quando trata do ensino da leitura e da escrita em L2 numa abordagem comunicativa, incentiva o uso de gêneros textuais.

Ainda de acordo com Marcuschi (2005), existem inúmeros gêneros textuais, escritos e orais. Alguns exemplos seriam: telefonema, carta comercial, carta pessoal, bilhete, aula expositiva, lista de compras, piada, conversa espontânea, bate-papo por computador, *e-mail*, mensagem de celular, entre outros. Como afirma Bakhtin (2003), não é possível haver um plano único para o estudo dos gêneros, devido a sua tamanha heterogeneidade.

Bazerman (2006, p. 34) afirma ser necessário “[...] focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo.” Uma compreensão aprofundada de gênero, na visão desse autor, não os vê apenas como um conjunto de traços textuais, mas também considera o papel dos indivíduos no uso dos mesmos e na construção de sentidos. A conscientização dos alunos sobre a importância e a funcionalidade dos gêneros é fundamental para despertar neles o prazer de escrever.

Quanto ao ECL, Brown (1994) e Ur (1991) sustentam a visão da escrita em língua estrangeira (LE) como um processo, não como um produto. Nesse processo, haveria as seguintes etapas: (a) a geração de ideias, o planejamento, a preparação; (b) a escrita do rascunho; (c) a revisão; (d) a reescrita. Nessa perspectiva, o aluno-escritor faz e refaz seu texto, de acordo com a necessidade.

É preciso ainda que os alunos tenham consciência da audiência a que o texto se destina, além da importância de adequá-lo a um determinado gênero.

Os problemas com gramática e vocabulário devem ser deixados para segundo plano na revisão, dando-se uma importância maior ao conteúdo.

Muitas vezes, especialmente entre aprendizes iniciantes, há um receio grande de escrever devido ao pouco domínio da língua. No entanto, eles precisam ser conscientizados de que “[...] saber se comunicar é mais importante que fazê-lo de forma rigorosamente correta” (Vieira, 2005, p. 97) – especialmente no início da aprendizagem da LE. Muitas formas linguísticas, mesmo estando fora do padrão, comunicam. Foram esses os princípios que guiaram a análise das produções textuais dos alunos nos cursos investigados.

11.3 ECL e Abordagem Bilíngue de Educação de Surdos: uma articulação possível?

Conforme mencionado anteriormente, durante muito tempo o trabalho educacional com os surdos foi centralizado no ensino da fala – um ensino baseado em palavras soltas, em frases simples, sem muita significação para os aprendizes surdos. Nessa perspectiva, o surdo era concebido como alguém que tem dificuldade de abstração, daí o ensino reducionista da língua. Além disso, a língua era concebida como um código fragmentado que devia ser aprendido gradativamente. A língua de sinais era considerada danosa ao aprendizado da língua oral, por isso era retirada da educação desses sujeitos. Essa era/é a visão oralista de educação de surdos.

Como descreve Guarinello (2007), o trabalho oralista utiliza essencialmente a repetição de palavras e frases, exposição a modelos, exercícios de nomeação e substituição de elementos nas sentenças – práticas mecânicas e descontextualizadas. Ou seja, trata-se de uma visão behaviorista de imitação e reforço.

Essa visão de ensino de surdos tem muitas características comuns com o estruturalismo audiolinguista de ensino de línguas estrangeiras no qual: a língua vista apenas como um código, o ensino é baseado nas estruturas da língua, há proibição do uso da L1 no estudo da LE dentre outros aspectos.

Da mesma forma comparativa, percebe-se uma compatibilidade do ECL com a proposta bilíngue de educação de surdos na medida em que ele (o ECL) valoriza o uso da L1 do aprendiz – não apenas como um meio de se chegar à L2/LE, mas como expressão de sua identidade e cultura. Ademais, como defende Quadros (1997), Lane (1992) e Guarinello (2007), o uso da tradução, por meio do contraste entre a L1 e a L2, seria uma metodologia adequada para o ensino

de línguas não maternas para surdos. O ECL também sustenta que o uso da tradução na sala de aula de LE pode ser benéfico aos estudantes, quando utilizado num panorama comunicativo maior.

Parece-nos, portanto, que o ECL seja uma abordagem coerente com a proposta de educação bilíngue para surdos. Por isso, os cursos aqui investigados procuraram unir características dessas duas abordagens, de campos teóricos distintos, mas de princípios semelhantes.

11.4 Contextualização metodológica

11.4.1 Natureza das pesquisas

As duas pesquisas aqui apresentadas se caracterizam como um estudo de caso. Trata-se de uma situação bem específica: dois grupos de surdos brasileiros, usuários da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2), desenvolvendo a escrita em inglês (L3/LE).

Stenhouse (1983 apud Nunan, 1992) divide o estudo de caso em diversos tipos¹²⁵. Dentre eles, essas pesquisas se identificam com o tipo **pesquisação**. Nesse tipo de estudo de caso, o professor é o pesquisador, e o contexto da pesquisa é a sua sala de aula. Ele usa sua condição de participante para coletar os dados. Além disso, esse tipo de pesquisa ajuda o professor a entender melhor sua própria prática profissional.

De acordo com Moita Lopes e Freire (1998), após a reflexão sobre a própria prática, o professor-pesquisador traça um plano de intervenção, a fim de alterar alguma situação. Isso pode trazer melhorias para a sala de aula com relação aos processos de ensinar e aprender. A professora-pesquisadora dos dois cursos aqui investigados foi a autora deste artigo. Em ambos os casos, a intervenção foi feita no sentido de promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos surdos em língua inglesa escrita, da maneira mais viável para cada contexto em questão.

O estudo de caso (inclusive a pesquisação) tem sido utilizado como opção metodológica em diversas pesquisas em linguística aplicada, ajudando a traçar um perfil do desenvolvimento da linguagem em L1 e L2/LE.

¹²⁵ Sobre os tipos de estudo de caso descritos por Stenhouse, ver Nunan (1992, p. 77).

11.4.2 Contextos de aplicação das pesquisas

A primeira pesquisa (SOUSA, 2008) foi desenvolvida na cidade de Fortaleza, no CAS¹²⁶, um órgão do MEC, em parceria com a SEDUC. O curso de inglês para surdos (120h/a) foi planejado¹²⁷ para alunos iniciantes. Seu objetivo era proporcionar conhecimento da língua inglesa em nível básico, ou seja, levar os alunos compreenderem (por meio da leitura) e utilizarem (por meio da escrita) expressões de uso cotidiano, capazes de satisfazer necessidades comunicativas concretas (funções comunicativas e gêneros textuais).

Não havia livro didático específico. A cada semana, iam sendo elaborados os *handouts* a serem utilizados. Esses *handouts* eram baseados em livros de inglês (LE) para iniciantes, com orientação comunicativa; em livros sobre o ensino de inglês (LE) e em textos autênticos retirados da internet.

Desse primeiro curso, participaram efetivamente nove sujeitos — cinco estudantes de graduação e quatro que estavam cursando ou que haviam concluído o Ensino Médio. O pré-requisito para inscrição era que estivessem cursando ou tivessem concluído o Ensino Médio e fossem fluentes em Libras.

A segunda pesquisa (Sousa, 2011) está em andamento na cidade de Florianópolis, num curso de extensão de inglês para surdos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nos moldes da pesquisa anterior. O pré-requisito para inscrição era que os estudantes surdos interessados tivessem concluído o Ensino Médio e fossem fluentes em Libras.

Participaram efetivamente da primeira fase dessa segunda pesquisa (curso básico de 120h/a) doze sujeitos – quatro alunos de graduação e oito alunos de pós-graduação. A segunda fase da pesquisa (curso pré-intermediário de 120h/a) está em andamento. Ou seja, os dados ainda estão sendo coletados¹²⁸.

11.4.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumentos de coleta, a primeira pesquisa utilizou questionários de sondagem e avaliação, entrevista coletiva de avaliação em Libras, notas de campo das aulas ministradas e atividades de produção textual em inglês, aplicadas ao longo do curso.

¹²⁶ Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS).

¹²⁷ Para maiores detalhes sobre o curso ministrado, ver Sousa (2008).

¹²⁸ Interessa-nos, nessa segunda pesquisa, entre outros objetivos, investigar também o desenvolvimento da escrita dos sujeitos surdos em português (L2), como resultado do aprendizado de uma terceira língua – inglês – , mas isso não será tratado neste artigo.

A segunda pesquisa utilizou basicamente os mesmos instrumentos da primeira pesquisa. Uma das diferenças foi que as entrevistas de avaliação foram individuais (filmadas em Libras) e as atividades de produção textual variaram entre Libras, português e inglês, dependendo do objetivo pedagógico da atividade. Partimos do princípio de que os conhecimentos de Libras e de português auxiliam os alunos a produzir textos em inglês, bem como de que os conhecimentos de Libras e de inglês auxiliam os alunos a produzir textos em português.

11.5 Análise e discussão dos resultados

As aulas da primeira pesquisa (Sousa, 2008) foram analisadas tendo como parâmetro os princípios do ECL discutidos anteriormente. Foi verificado de que forma esses princípios foram aplicados nas aulas do minicurso desta pesquisa, nos seguintes aspectos: ambiente físico, relação professor-aluno, programa do curso, material didático, dinâmica das aulas (procedimentos didáticos) e papel das línguas envolvidas no curso.

(a) O ambiente físico

A sala de aula era organizada em círculo ou semicírculo. Além de respeitar o caráter visual da língua de sinais, na qual os interlocutores precisam estabelecer contato visual constante, esse tipo de disposição das cadeiras estimula a comunicação entre os estudantes, valorizando o caráter interativo das línguas.

Como sustenta Littlewood (1981, p. 47), “[...] um formato mais informal, por exemplo, em círculo, pode ajudar muito a reforçar a igualdade dos alunos como co-comunicadores¹²⁹.” Quer dizer, o professor não é o único responsável pelas interações a serem estabelecidas na língua estrangeira. Os alunos igualmente têm essa tarefa. Além disso, essa disposição dos assentos também é favorável às atividades em pares ou em pequenos grupos, seguindo, mais uma vez, o princípio da comunicação/interação.

(b) A relação professor-aluno

Segundo Botelho (2002), um fator decisivo para o bom desenvolvimento da relação professor ouvinte-aluno surdo é a partilha de uma língua plena

¹²⁹ Do texto original: “A more informal layout, for example in a circle, can help greatly to reinforce the learners’ equality as co-communicators” (Tradução nossa).

(dominada por ambas as partes). Nesta pesquisa, o uso da língua de sinais em sala de aula não só possibilitou a aprendizagem dos conteúdos como estabeleceu um vínculo afetivo entre os alunos e a professora, criando uma atmosfera de cooperação, confiança e motivação nas aulas. Os alunos, ao longo do curso, se sentiram bastante à vontade para expressar suas opiniões, se arriscar na leitura e na escrita em língua inglesa e dar sugestões às aulas. No modelo tradicional de ensino, esse diálogo entre professor e alunos é pouco ou nunca estabelecido.

Como o ECL se caracteriza por ser uma abordagem centrada no aluno, o papel dos aprendizes se torna bastante ativo, como sustentam Almeida Filho (2005), Littlewood (1981) e Richards e Rogers (2001). Ao longo das aulas, os alunos foram se apropriando desse papel, na medida em que eram oferecidas oportunidades para isso (discussões em plenária, atividades em dupla, em pequenos grupos, estímulo ao uso de estratégias de comunicação e de aprendizagem entre outros). Inicialmente, houve resistência por parte de alguns, mas com o tempo esse comportamento foi mudando e esses alunos começaram a participar mais.

O papel da professora era o de ser uma facilitadora da aprendizagem e do processo de comunicação (Littlewood, 1981). Essa mediação se dava por meio da organização de materiais e atividades que levassem os alunos a se comunicarem em língua inglesa e a discutirem sobre essa língua. Também era seu papel desenvolver a autonomia dos alunos, levando-os a se responsabilizarem também por sua aprendizagem. A professora também agia como uma consultora durante a realização das tarefas (por exemplo, auxiliando os estudantes com vocábulos e estruturas desconhecidos) e participava como co-comunicadora direta em algumas das atividades. Em alguns *chats* e *e-mails*, por exemplo, era a interlocutora real das interações.

(c) O programa do curso¹³⁰

Para ajudar na reelaboração do programa inicial do curso, composto por funções comunicativas, tópicos gramaticais e gêneros textuais foram usadas como base algumas das respostas dos alunos ao questionário de sondagem. Informações como os gêneros textuais que leem e escrevem, os estudos anteriores de língua inglesa, o contato que têm com essa língua atualmente e os motivos para quererem estudá-la serviram para identificar o nível de proficiência dos estudantes e suas necessidades comunicativas.

De acordo com Richards e Rogers (2001), esses são elementos imprescindíveis para se estabelecer os objetivos de um curso que deseje desenvolver a

¹³⁰ Para maiores detalhes sobre o curso ministrado, ver Sousa (2008).

competência comunicativa. A esse respeito, Brown (1994) também afirma que, para um ensino significativo da escrita, é preciso que o professor saiba para que/por que os alunos precisam escrever na língua estrangeira e que forma essa escrita deve tomar (em termos de gênero textual). Dessa maneira, a escrita será realmente comunicativa.

Ainda segundo Brown (op. cit.), uma aprendizagem significativa leva em consideração os interesses pessoais dos aprendizes e seu conhecimento prévio. Por isso, o questionário de sondagem foi um instrumento essencial na escolha dos assuntos que iam realmente fazer parte do programa do curso. Por exemplo, ao constatar o uso intenso de gêneros digitais pelos sujeitos, em língua portuguesa, pôde-se aproveitar esse conhecimento que eles já tinham para trabalhar esses gêneros em língua inglesa. Mas isso não significa que a sondagem tenha sido suficiente. Ao longo das aulas, o programa foi sendo reformulado de acordo com as novas necessidades da turma. As formas gramaticais estudadas, por exemplo, eram muito diversas e dependiam do gênero, do assunto e da função comunicativa a ser empregada.

(d) O material didático

O material didático usado no curso valorizou os aspectos visuais do texto escrito, visto que os sujeitos são usuários de uma língua viseo-espacial e partilham uma cultura visual. Faz-se necessário, portanto, que o curso seja elaborado na perspectiva de uma “pedagogia visual” (Reis, 2006, p. 37), baseada nas experiências visuais dos surdos.

Na sondagem, os próprios alunos fizeram referência ao uso de materiais que priorizassem essa característica. O uso de filmes, gravuras, desenhos, gráficos, enfim o uso de imagens foi bastante explorado – não só nos textos, mas também nos jogos, nas dinâmicas e nas aulas expositivas. O uso de tirinhas é um exemplo disso. Outra observação a ser feita é que todos os textos eram apresentados em transparência ou colocados no quadro, a fim de garantir uma boa visualização e uma melhor manipulação dos mesmos no momento da leitura/tradução.

A cada aula era entregue o *handout* do dia (com textos, exercícios ou com conteúdos gramaticais). O *handout* da aula seguinte era sempre preparado baseado nos acontecimentos da aula anterior. Ou seja, grande parte do material didático foi sendo construída ao longo da experiência vivida. Os alunos sempre opinavam sobre o formato dos *handouts*, e suas sugestões eram acatadas sempre que possível.

Nunan (1989), citado por Brown (1994), diz que o principal papel dos materiais no ECL é promover o uso comunicativo da língua. Outra característica, citada por Larsen Freeman (2000), é que esses materiais precisam trazer textos autênticos. Segundo essa autora, “[...] é [...] desejável dar aos alunos uma oportunidade de desenvolver estratégias para compreender a língua como ela é realmente usada¹³¹” (Larsen-Freeman, 2000, p. 130). Isso pode acontecer por meio do uso de textos autênticos em sala. No curso desta pesquisa, foram usados vários textos autênticos, principalmente tirados da internet.

No entanto, textos não autênticos¹³² também foram usados, especialmente em exercícios em que o foco era enfatizar algum tópico gramatical (a competência linguística). Alguns diálogos também foram criados a fim de exemplificar alguns tópicos de conversação específicos da comunidade surda. É importante destacar que, mesmo com o uso de textos não autênticos em alguma atividade, o objetivo maior da sequência didática era a promoção da comunicação – por vezes, autêntica, por vezes, simulada (como nas atividades de “*role play*”).

Todavia, não se pode negar a maior eficácia dos textos autênticos sobre os não autênticos no que diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa – que envolve o uso da língua na construção de sentidos em contextos reais.

É interessante comentar que, inicialmente, os alunos não estavam acostumados a interagir com textos autênticos e até reclamavam dizendo que eram muito “pesados”. Com o passar do tempo e com as devidas orientações, eles foram se dando conta de que não era preciso conhecer todas as palavras de um texto para compreendê-lo. Além disso, passaram a gostar da ideia de serem desafiados.

(e) A dinâmica das aulas

As aulas seguiram uma dinâmica bastante semelhante, apesar de as tarefas serem bem diversificadas. Os momentos¹³³ eram geralmente sequenciados da seguinte forma:

¹³¹ Do texto original: “*It is [...] desirable to give students an opportunity to develop strategies for understanding language as it is actually used.*” (Tradução nossa).

¹³² Como discutido anteriormente, nesta pesquisa, considera-se “textos autênticos” os que são usados em situações de comunicação real, fora da sala de aula de LE. Os “textos fabricados” ou “não autênticos”, por sua vez, seriam aqueles elaborados pelo professor para ensinar determinado assunto ou tópico gramatical, ou seja, com fins pedagógicos.

¹³³ Nem sempre dava tempo de todos os momentos serem realizados num mesmo dia. Algumas vezes, era preciso mais de uma aula para concluir a sequência didática de um mesmo tema.

I. Leitura

Esse momento geralmente era dividido em três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na fase de pré-leitura, normalmente havia debates em pequenos grupos ou com a classe toda sobre o tópico abordado no texto a ser lido posteriormente. Durante a leitura, realizada individualmente ou em grupos, a Libras era a língua que dava significação aos textos escritos em inglês. Em toda atividade de leitura, havia tradução para a língua de sinais¹³⁴. Conforme comentário anterior (Ridd, 2000), a tradução é uma estratégia bastante útil no estudo de uma língua estrangeira por qualquer aprendiz. No caso dos surdos, essa estratégia é indispensável para a construção de sentidos do texto. Às vezes os alunos faziam as traduções em pequenos grupos, e outras vezes as apresentavam para a turma toda, que discutia junto.

Esse era um dos momentos mais ricos do curso. Aspectos de contraste entre a Libras e a língua inglesa eram discutidos. Inicialmente, os alunos tinham uma tendência ao uso do “inglês sinalizado”¹³⁵ nessas traduções, quer dizer, eles produziam sinais da Libras, mas na estrutura da língua inglesa. Com o passar do tempo, com as discussões em grupo, a estrutura dos textos sinalizados foi se tornando menos dependente do inglês escrito e se aproximando da Libras, ou seja, o uso foi se tornando cada vez mais autêntico e significativo. Como sustenta Widdowson (1991, p. 216), no ECL, a tradução deve ser “efetuada como uma atividade comunicativa”, dando-se atenção à tradução da “força comunicativa”¹³⁶ de uma língua para outra, nas mais diversas formas.

Na fase da pós-leitura, geralmente realizávamos discussões sobre as ideias do texto, análise de estruturas gramaticais usadas pelo autor, atividades de produção textual e teatralização (no caso dos diálogos).

Essa divisão do momento da leitura em fases é sugerida por Brown (1994) para um ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Além disso, esse autor sugere o uso de diversas estratégias de leitura nas aulas – as quais utilizamos ao longo do curso. Algumas estão relacionadas à “leitura ascendente” (*bottom-up*), e outras, à “leitura descendente” (*top-down*) – conforme Brown (1994, p. 291).

¹³⁴ A tradução era feita sempre após a leitura silenciosa individual do texto em inglês.

¹³⁵ O que estou chamando de inglês sinalizado nesta pesquisa se trata do uso de sinais da Língua Brasileira de Sinais, mas na estrutura sintática da língua inglesa.

¹³⁶ Para Widdowson (1991, p. 26), as frases (ou partes das frases) têm dois tipos de sentido: um sentido enquanto ocorrência de formas – que ele chama de “significação” e um sentido assumido quando posto em uso para fins de comunicação – que ele chama de “força”. Segundo esse autor, esses dois sentidos são interdependentes. No entanto, “[...] a significação é uma condição necessária, mas não suficiente para que ocorra comunicação.”

II. Gramática

Geralmente após as atividades de leitura, vinha o estudo de tópicos gramaticais. Esses tópicos normalmente estavam presentes nos textos lidos anteriormente. O trabalho com a forma não era um fim em si mesmo, mas parte do processo de desenvolvimento da competência comunicativa – a qual engloba a competência linguística. As funções comunicativas da língua são realizadas por formas¹³⁷, logo é impossível trabalhar uma sem a outra. Widdowson (1991, p. 97) afirma que “um excesso de ênfase em exercícios mecânicos e exercícios de produção e recepção de frases tende a inibir o desenvolvimento de capacidades comunicativas”. No entanto, “isso não quer dizer que exercícios com aspectos específicos de acidência formal não possam ser introduzidos onde necessários; [...] esses seriam auxiliares com relação aos propósitos comunicativos do curso [...]” – conforme Widdowson (1991, p. 38).

No caso específico dos aprendizes surdos, uma maneira de tornar esse ensino o mais significativo é por meio do contraste¹³⁸ com a língua de sinais – estratégia sustentada por Quadros (1997). Em nossas aulas, esse paralelo entre inglês e Libras era constantemente traçado, motivando os alunos não só a relacionarem as duas línguas, mas também a fazerem comparações com a língua portuguesa, sua L2.

III. Escrita

O momento da escrita sempre estava relacionado ao da leitura. De acordo com Brown (1994), essa integração das habilidades aumenta a motivação, garante uma melhor retenção de conhecimento, torna as tarefas mais significativas e mais parecidas com o que se usa fora da sala de aula. Conforme Ur (1991), as atividades de escrita, para serem comunicativas, devem conter as seguintes características: ter um propósito, ser orientada a um determinado público, ser

¹³⁷ É importante lembrar que, como sustenta Widdowson (1991), a forma não somente está relacionada ao código linguístico, mas também a recursos não verbais. O discurso escrito, por exemplo, está repleto de elementos gráficos não verbais (gráficos, diagramas, figuras e outros), que formam uma unidade comunicativa coesiva e coerente com o texto verbal em si. Os *emoticons*, da escrita digital da internet, são mais um exemplo de uso desse tipo de recurso – bem como o uso de negrito, sublinhado, itálico, fonte em caixa alta e cores da escrita em computador. Na comunicação face a face, temos também o uso de gestos e expressões faciais não linguísticos.

¹³⁸ Ridd (2000) – referindo-se a aprendizes ouvintes – também considera a língua materna útil na aprendizagem de uma língua estrangeira. Ele acredita que, por meio do contraste, os aprendizes podem aprender a diferenciar melhor as línguas, por conhecer suas peculiaridades.

interessante e trazer informações ao aluno sobre a forma do texto. Brown (1994) acrescenta ainda a necessidade de se trabalhar a escrita dentro de gêneros textuais específicos, ou seja, não mais no estilo tradicional de se escrever composições genéricas (ex.: escreva uma descrição, uma narração, uma dissertação). Esse autor também ressalta a importância de se trabalhar a escrita como atividade processual, não apenas como um produto acabado – conforme sugere Kroll (1990). Em nosso curso, procuramos seguir as orientações desses autores.

O *feedback* aos alunos, sobre suas produções, era dado de diversas formas: individualmente, por escrito; individualmente, numa conversa em Libras; na lousa, com a turma toda, comentando as características principais das produções do grupo. Algumas vezes, a correção era feita em pares, com um aluno corrigindo a produção do outro. A correção em pares também é uma estratégia sugerida pelo ECL.

Os alunos eram constantemente tranquilizados pela professora quanto a seus erros. Sempre que possível, era apresentada a possível causa e uma sugestão de reformulação dos enunciados. Eles eram conscientizados de que eles estavam escrevendo numa interlíngua, na qual a Libras, a língua portuguesa e a língua inglesa interagiam ativamente e eram encorajados a usar essas línguas de forma criativa, arriscando-se na escrita em língua inglesa e, conseqüentemente, empregando estratégias de comunicação.

Quanto às estratégias de comunicação na escrita em inglês, os sujeitos utilizaram tanto a Libras quanto o português para preencher lacunas em seu conhecimento da estrutura sintática da língua inglesa – estratégia “transferência interlinguística” (Faerch; Kasper, 1983). Além disso, utilizaram a língua portuguesa para preencher lacunas em seu conhecimento lexical em inglês, por meio do uso das estratégias “criação de palavras” e “alternância de línguas” (Faerch; Kasper, 1983).

O objetivo do curso era trabalhar tanto a fluência quanto a correção gramatical. No entanto, os alunos não eram impedidos de se comunicar por meio de formas pouco convencionais (fora do padrão), quando esse era o único recurso de que dispunham. Nesse caso, a fluência passa a ter um papel mais importante – pelo menos nesse curso inicial, de primeiro contato com as estruturas da nova língua.

Quanto ao nível de autenticidade das atividades de escrita e de leitura, o minicurso procurou mesclar interações simuladas com interações reais. No entanto, o fato de algumas atividades serem situações de comunicação simuladas, a nosso ver, não tira seu valor comunicativo. Como afirma Littlewood (1981), a simulação é uma técnica importante para trazer para a sala de aula diversas situações com as quais os alunos poderão se deparar fora da sala de aula.

(f) O papel das línguas no curso

No curso aqui analisado, valorizar a língua nativa e a cultura dos estudantes foi uma premissa, conforme os princípios de uma educação bilíngue para surdos. A Libras foi a língua de instrução, nela e por meio dela foram conduzidas as instruções e as discussões via “oralidade”¹³⁹ (escutar/ver e falar/sinalizar), já que é a única língua de domínio pleno dos surdos para essa habilidade, como ressalta Botelho (2002). A leitura e a escrita foram desenvolvidas em inglês (LE), mas por meio da Libras. A língua portuguesa não foi objeto de ensino-aprendizagem nesse curso, mas, quando solicitada pelos alunos, por necessidade ou interesse, a mesma era incluída nas aulas – como nos casos de uso de dicionários bilíngues, registro escrito de traduções e estudo de tópicos gramaticais.

Em suma, podemos dizer que, nesse curso: os alunos tiveram oportunidades de se engajar em atividades autênticas, nas quais precisaram usar a língua inglesa para se comunicar; o desenvolvimento da fluência foi objetivado em primeiro plano; o trabalho com a produção e a compreensão foi integrado, e os alunos arriscaram-se procurando alternativas viáveis de se comunicar (estratégias de comunicação). Segundo Richards e Rogers (2001), esses princípios refletem uma visão comunicativa de aprendizagem de língua.

Diante dos aspectos analisados, conclui-se que o curso de Sousa (2008) procurou aplicar os princípios do ECL descritos na fundamentação teórica deste trabalho em consonância com a abordagem bilíngue de educação de surdos. O segundo curso (Sousa, 2011) está sendo realizado nos moldes do primeiro, ou seja, procurando seguir os princípios de um ensino comunicativo e de uma educação bilíngue para surdos aqui descritos, pois acreditamos que o primeiro curso foi exitoso na articulação dessas duas abordagens teórico-metodológicas – dado seus resultados sobre o processo de aprendizagem dos estudantes participantes.

Alguns dos resultados do primeiro curso (Sousa, 2008) e do segundo curso (Sousa, 2011), em andamento, foram/têm sido:

- Maior disposição para a escrita por parte dos estudantes;
- Desenvolvimento de sua escrita em inglês (aspectos textuais/discursivos, gramaticais e lexicais);
- Uso de estratégias de comunicação em suas produções textuais;

¹³⁹ O termo “oralidade” está sendo usado para se referir ao tipo de meio oposto à escrita – tanto para as línguas de sinais quanto para as línguas orais. A oralidade em LIBRAS seria a sinalização dessa língua, ao invés da escrita de seus sinais.

- Desenvolvimento da análise/reflexão linguística, tanto em inglês quanto em português e Libras;
- Desenvolvimento da leitura em inglês;
- Maior conscientização sobre a importância do português para os surdos;
- Maior interesse pelo aprendizado da língua inglesa (solicitação de prosseguimento do curso em ambas as pesquisas).

Parece-nos, portanto, que o segundo curso também tem produzido bons resultados quanto ao desenvolvimento da escrita, leitura, análise linguística e motivação para a aprendizagem de línguas por parte dos alunos participantes.

11.6 Considerações finais

Ao propor uma aliança entre Ensino Comunicativo de Línguas e abordagem bilíngue/bicultural de educação de surdos, estamos propondo uma forma real de se materializar o ensino de línguas estrangeiras para surdos (no nosso caso, o inglês), numa perspectiva plurilíngue. Além disso, foi nosso objetivo reforçar a importância do aprendizado de uma língua estrangeira pelos surdos, especificamente o inglês, tendo em vista as diversas motivações citadas no início e ao longo deste trabalho.

No entanto, não deixamos de reconhecer que o aprendizado da língua portuguesa (L2) por surdos brasileiros é mais urgente do que o de uma L3/LE, pois se trata da língua oficial do país. Aprender a usar essa língua é uma questão de acesso ao exercício da cidadania por essas pessoas. Contudo, uma inquietação ainda permanece dentre os professores de surdos: como ensinar língua portuguesa escrita a esses alunos que não são falantes de português como primeira língua e que, ainda por cima, são usuários de uma língua de sinais como L1?

Considerar que o ensino de línguas para surdos deve ser mediado pela Libras é condição *sine qua non* sustentada por vários estudos desde a década de 1990 no Brasil. Entretanto, apenas considerar a Libras como língua de instrução não sacia todas as dúvidas e questionamentos dos professores sobre como se ensina a escrita de uma língua oral-auditiva na modalidade escrita a aprendizes surdos. Trata-se de um contexto bastante complexo e ainda pouco explorado.

Por estar ciente dessa preocupação, este trabalho procurou sugerir uma proposta de ensino de inglês escrito para surdos que fosse viável tanto para o ensino de L2 quanto de L3/LE. Acreditamos que professores de português para surdos também poderão se beneficiar dos autores que embasaram este estudo bem como das práticas de sala de aula que aqui foram descritas, pois o português, assim como o inglês, se trata de uma língua não materna para as pessoas

surdas, além do fato de ambas serem línguas oral-auditivas e de escrita alfabética – o que, de certo modo, as assemelha. Portanto, as perspectivas metodológicas de ensino dessas línguas são bastante semelhantes.

Uma das diferenças estaria no *status* do inglês e do português no dia a dia dos surdos, quer dizer, a funcionalidade, as necessidades de uso dessas línguas. Além disso, a relação afetiva do surdo com cada uma delas também é um aspecto a ser considerado. Outra questão diz respeito ao conhecimento prévio. Por morarem no Brasil, supõe-se que o conhecimento prévio dos surdos em língua portuguesa seja bem maior do que em língua inglesa. Com certeza, essas diferenças vão afetar a dinâmica do trabalho específico com cada uma dessas línguas, mas, de maneira geral, acreditamos que os princípios que embasam o ECL e a abordagem bilíngue de educação de surdos convêm tanto para o ensino de inglês quanto para o de português para surdos brasileiros.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Ponte Editores e Arte Língua, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. DOU. Brasília, 2002.

BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

_____. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

COSTA, Maria José Damiani; GESSER, Audrei; VIVIANI, Zélia Anita. *Linguística aplicada ao ensino de línguas*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Curso de Licenciatura em Letras/Libras, 2007.

CRYSTAL, David. *The Cambridge encyclopedia of language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUMMINS, Jim. *Bilingual children's mother tongue: why is it important for education?* Disponível em: <<http://iteachilearn.com/cummins/mother.htm>>. Acesso em: 1º mar. 2008.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Orgs.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983.

FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

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

KROLL, Barbara. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Communicative Language Teaching. In: _____. *Techniques and principles in language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LITTLEWOOD, William. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FREIRE, Alice Maria da Fonseca. “Looking back into an action-research project: teaching/learning to reflect on the language classroom”. *The ESP*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 145-167, 1998.

NAVES, Sonia Ferreira de Lima. *A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes*. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

QUADROS, Ronice Muller de. O ‘bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: _____. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

REIS, Flaviane. *Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica*. 2006. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, Mark David. “Out of exile: a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages”. In: SEDYCIAS, João (Org.). *Tópicos em linguística aplicada I*. Brasília: Plano, 2000.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, Maria Clara Corsini. *Aprendizagem de língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes*. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUSA, Aline Nunes de. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira*

língua). Projeto de Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, Aline Nunes de. *Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*. 2008. 237f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

UR, Penny. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VIEIRA, Iúta Lerche. *Escrita, para que te quero?* Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

Relato de experiência

CODA: um mundo, duas culturas? Dois mundos, duas culturas?

Sônia Marta de Oliveira

Iniciando as reflexões...

As pesquisas e reflexões em torno dos Codas – *Children of Deaf Adults* – Filhos de Pais Surdos ainda são incipientes no Brasil. As questões que permeiam essas reflexões e pesquisas orbitam a esfera da cultura e língua. A língua de sinais é a primeira língua de um Coda? O Coda é bicultural? Quando o tradutor intérprete – Tils – é Coda, ele tem vantagens sobre o profissional que não é Coda? Tais questões não encontrarão respostas prontas neste trabalho.

Buscarei, como coda, uma reflexão da minha trajetória pessoal, profissional, tendo como aporte teórico os Estudos Culturais que têm em sua gênese um novo conceito de cultura. A cultura deixa de ser uma questão erudita, de padrões estéticos e passa a ser conceituada como uma forma de vida, de atitudes de ideias, de poder, de relação.

Ao partir do pressuposto de que não temos uma única cultura, mas várias culturas construídas nos mais diversos grupos sociais. Abordar esta temática em conjunto com as reflexões de Vygotsky sobre aquisição de linguagem e a análise de uma pesquisa qualitativa feita com 10 codas abordando a experiência cultural no universo surdo. A forma, o olhar que os Codas têm da relação com os pais, com a comunidade surda, perpassam a produção deste trabalho.

Conversando com outros sobre o assunto ...

De acordo com Damatta (1986, apud Rocha; Tosta, 2008) cultura é um mapa, um caminho onde as pessoas de um determinado grupo discorrem sobre suas atitudes, modificam essas atitudes, modificam o mundo. Não existe uma única cultura. Mas várias culturas em diferentes contextos, em diferentes grupos sociais; cultura marca a diferença, é livre com coerência. Isto posto, discorrer sobre qual lugar o Coda se encontra, se sente confortável, se identifica em um universo linguístico e cultural sendo filho de pessoas surdas e convive com ouvintes abre a possibilidade de um outro olhar sobre este sujeito que ouve e vive em dois mundos? Um mundo? Duas culturas?

Segundo Hall (2003, p. 43):

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu 'trabalho produtivo'. Depende de um conhecimento da tradição enquanto 'o mesmo em mutação' e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse 'desvio através de seus passados' faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.

De acordo com Hall, somos seres em constante construção cultural. Para Damatta, cultura é um caminho que vamos construindo e reconstruindo. Podemos metaforicamente conceituar cultura como uma colcha de retalhos que é costurada através de nossas experiências, da forma como o grupo a que pertencemos se relaciona com outros grupos, da forma como nos relacionamos com outro (Shayegan, 2008).

Uma criança ouvinte filha de pais surdos é geralmente exposta primeiramente à língua de sinais. Considero importante salientar que cada história de vida é única. Minha experiência com meus pais surdos e familiares surdos não deve ser tomada como referência. Somos todos únicos e ao mesmo tempo um mosaico de "outros" com os quais convivemos.

Vygotsky (1989) afirma que o desenvolvimento cognitivo das crianças é construído a princípio por processos biológicos, em seguida orientado por interações sociais que favorecem o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Aprender não é o mesmo que desenvolver. Contudo, para aprender é preciso desenvolver. O processo do desenvolvimento do pensamento infantil vem em

decorrência do social. Começa do social para o individual tendo como pressuposto a interação.

Meus pais nasceram surdos e tiveram acesso à educação de forma diferenciada. Minha mãe foi a primeira surda na família. Depois, vieram o irmão caçula, dois sobrinhos e primos surdos. Na família do meu pai já havia pessoas surdas quando ele nasceu. Tio paterno e alguns primos. Minha mãe frequentou uma escola na zona rural e meu pai teve acesso à educação na língua de sinais em Uberaba – Minas Gerais – na Escola Dulce de Oliveira posteriormente, por um curto período, no Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES – Rio de Janeiro.

A gravidez da minha mãe foi fase de grande expectativa: será que o filho é surdo ou ouvinte? Expectativa por parte dos familiares ouvintes. Havia e ainda há a crença de que ouvir é melhor do que ser surdo. Para aquele que ouve, ser surdo significa perda. Para os surdos, não há perda. Há uma diferença linguística e cultural. O depoimento de Sam Supalla, surdo citado por Padden e Humphries no livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a Prática Pedagógica* (2002), descreve muito bem a perspectiva do olhar. Sam, quando criança conheceu uma menina ouvinte que morava ao lado de sua casa e que devia ter a mesma idade dele. A família de Sam é surda. Pais e irmãos mais velhos. Sam achava a menina legal, mas diferente. Pois ele não conseguia ter uma comunicação efetiva. Ela não entendia sinais básicos. Certa vez, Sam presenciou uma conversa entre a menina e sua mãe. A mãe da menina moveu os lábios e a menina mudou um objeto de lugar. Esta cena deixou Sam perplexo. E, voltando para sua casa, perguntou à sua mãe qual era o problema da menina. A mãe de Sam explicou que a família da menina como ela eram ouvintes. Sam, surdo com uma família surda, não tinha a sensação ou noção de perda. Ele perguntou se havia mais pessoas como a menina. Romper com o paradigma da falta, da perda é romper com a ideia de que devemos ser iguais. Reconhecer a diferença não é aceitar a diferença. Ser surdo perpassa por questões políticas, ontológicas visuais e de identidades (Skliar, 1998).

Na maternidade minha mãe percebeu que eu ouvia. Alegria para todos os ouvintes da família. Para meus pais, nascia a primeira filha. Não tinham a preocupação se eu era surda ou ouvinte. Era o nascimento que importava. Da mesma forma com o nascimento dos meus dois irmãos. Para meus pais, o importante era a alegria do nascimento, da vida nova que chegava.

Certo dia, minha avó foi nos visitar e a casa ainda não tinha campanha adaptada. Minha avó bateu na porta e disse: “Sônia, fala pro papai que a vovó está aqui fora!” eu ouvi e fui até onde meu pai estava e disse: (sem voz) apondo para a porta: “vovó” meu pai não deu importância. Minha avó insistiu:

“Sônia, fala pro papai que a vovó está aqui!” Fui novamente até meu pai e fiz tudo de novo! Igualzinho da primeira vez só que com mais ênfase na expressão facial. Meu pai foi até a porta e abriu. Minha avó disse: “até que enfim! Como você soube que eu estava batendo?” meu pai respondeu: “Sônia me disse” minha avó ficou espantada e disse que não tinha ouvido minha voz. Meu pai ficou em êxtase! E gritou: “Sônia falou sem voz! Ela sabe que sou surdo!”

O acesso aos primeiros conhecimentos foi através de um mundo visual. Meu pai comprava os clássicos da literatura infantil – *Branca de Neve, Três Porquinhos, O Gato de Botas, Cinderela* etc. Eu e meus irmãos não sabíamos ainda ler. Então, mostrávamos o livro para minha mãe e ela lia as gravuras, dramatizava com perfeição estes clássicos. Era esfuziante vê-la contar em sinais essas histórias. Como qualquer criança, pedíamos sempre para ela repetir!

A linguagem que eu e meus irmãos desenvolvemos para nos comunicar com nossos pais foi construída na relação com o meio. E o meio em que vivíamos era o meio surdo. Um jeito diferente de ver e perceber o mundo.

De acordo com Vygotsky (1989), a criança adquire linguagem na interação com o ambiente e na relação com o outro. A linguagem é mais do que a expressão do conhecimento. Ela tem função primordial na formação do pensamento e propicia a comunicação. Somos através da linguagem, seres sociais e culturais.

Veio a escola. Veio o olhar etnocêntrico, o olhar que busca a igualdade na diferença. Fui para a escola com 7 anos. No primeiro dia de aula, quando chegamos na escola eu e minha mãe, conversávamos, os olhares me assustaram. Perguntei por que as pessoas olhavam pra nós e minha mãe: “não conhecem surdos. E você sabe duas línguas: sinais e fala. As pessoas estão admiradas de ver você conversar comigo.”

O olhar sobre a pessoa surda deve ser um olhar de ruptura de estereótipos construídos historicamente e que inculcam a produção de conceitos sobre o outro, o outro surdo modelado pelo etnocentrismo e desrespeito a sua alteridade. É ver a pessoa surda como sujeito praticante de uma cultura diferente, que se comunica com uma língua diferente e que luta para que o outro, ouvinte respeite essas diferenças (Sá, 2002).

Quando eu tinha 12 anos, meu tio avô materno me contou essa história:

Quando sua mãe tinha uns 8, 9 anos de idade, eu fui visitar a sua avó na fazenda. Cheguei lá de manhã e pedi pra sua mãe ir ver quantas horas eram. Ela foi para a sala de jantar onde ficava o relógio e estava demonstrando. Sua avó me disse que ela ainda não sabia olhar as horas e que ia ajudá-la. Eu disse que não. Que sua mãe ia dar um jeito. Depois de algum tempo, sua mãe voltou, olhou pra mim, e levantou os dois braços na

horizontal. Eu entendi. Eram 9:15. Ela demorou porque esperou o ponteiro chegar no 3.

Por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e subjetivo, criando pelas nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio. Dessa forma, a criança surda necessita de uma língua que possibilite a ela a integração ao seu meio, no qual ela seja capaz de compreender o que está ao seu redor, significar suas experiências, em vez de uma língua que a torne um ser apto para reproduzir um número restrito de palavras e frases feitas, que para ela não terão nenhum significado comunicativo, restringindo sua potencialidade para construir e utilizar a linguagem no processo dialógico (Dizeu; Caporali, 2005, p. 590).

De acordo com as necessidades, com o meio, desenvolvemos linguagem. Buscar alternativas para se comunicar sempre fez parte da trajetória da pessoa surda. Crescemos eu e meus irmãos, ora vivenciando a diferença de forma tranquila, ora buscando entender o olhar da diferença. Um olhar que nos julgava, que nos colocava em posições que não entendíamos. Tínhamos nossos pais como referência. Não víamos neles pessoas incapazes, diferentes, víamos nossos pais. A escola, a sociedade nos mostrou a diferença. Crescer no meio de pessoas surdas nos faz diferente de outras pessoas?

Enquanto crianças vivíamos como qualquer outra criança. Brincávamos, brigávamos, ficávamos de castigo, ganhávamos uns beliscões aqui e ali. Contudo, o mundo visual nos rodeava. Detalhes simples que eram rotina para nós, hoje me chamam a atenção. Quando vejo uma mãe ouvinte com o filho ouvinte e ela diz: “escuta o passarinho cantar...” lembro-me de minha mãe que dizia: “olha como o passarinho é bonito, as penas dele são coloridas”; “olha o gatinho, olha o pelo dele, macio... olha o cachorrinho... a orelha dele está em pé, ele ouve e procura barulho...”

A cultura como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual. Já afirmei que ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Sugiro a afirmação positiva de que a cultura surda não se mistura à ouvinte. Isso rompe o velho *status* social representado para o surdo: o surdo tem de ser um ouvinte, afirmação que é crescente, porém oculta socialmente. Rompe igualmente a afirmação de que o surdo seja um usante da cultura ouvinte. A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos (Perlin, 1998, p. 56).

O jeito surdo de ser e ver o mundo fez parte da constituição do meu ser ouvinte. Na infância, adolescência, percebia o mundo também com os olhos. Meus pais me ensinaram que ser surdo era ser normal. Crescemos em meio a festas e encontros de surdos. “Os surdos se olham e se constroem a partir das suas diferenças culturais, das suas histórias, da sua língua, das suas subjetividades, das identidades, tornando a surdez um processo natural” (Lulkin, 2000, p. 19).

A opção pela área da tradução e interpretação não foi algo imposto por meus pais. Escolhi esta profissão. Meus pais tinham o cuidado de nos preservar de situações interpretativas na infância e adolescência. Em casa, assistir televisão era algo muito controlado. Víamos até certo horário e não interpretávamos filmes ou novelas. Víamos desenhos animados. Meu pai tinha a preocupação do que ou em que a televisão poderia nos influenciar. Por isso, assistíamos pouco. Ouvei e presenciei relatos de Cudas cuja história foi diferente: interpretavam novelas, jornais, filmes cujo conteúdo por serem crianças tinham dificuldades em compreender. Recordo-me que a primeira vez que meu pai me perguntou o que se passava na televisão eu tinha por volta de 14 anos de idade.

Ser tradutora e intérprete de língua de sinais não me colocam em um patamar linguístico diferente de outro profissional que não é Coda. O olhar que tenho é sob outra perspectiva. Experiência cultural. Da convivência e experiências adquiridas na relação com meus pais surdos e com a comunidade surda. Ao traduzir interpretar duas línguas tão distintas os recursos linguísticos utilizados estão por vezes embutidos de experiências culturais adquiridas na relação com meus pais. Recorro a Bhabha (2005, p. 230) que discorre sobre lugares culturais fronteiriços.

Na irrequieta pulsão de tradução cultural, lugares híbridos de sentido abrem uma clivagem na linguagem da cultura que sugere a semelhança do símbolo, ao atravessar os locais culturais, não deve obscurecer o fato de que repetição do signo é, em cada prática social e específica, ao mesmo tempo diferente e diferencial.

Minha subjetividade ao traduzir e interpretar está permeada pela língua, pela cultura surda e pela história das pessoas surdas com as quais convivi e convivo. Ser tradutor intérprete da língua de sinais de acordo com Perlin (2006) é traduzir e interpretar a cultura surda, é fazer parte da história dos surdos. Mediar culturas no ato tradutório interpretativo requer por parte do profissional da língua de sinais uma abertura para vivenciar a cultura do outro. Se colocar ao lado do outro surdo e não à sua frente. Buscar respeitar e não julgar como certo ou errado o jeito surdo de ver e perceber o mundo.

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide de fixa da tradição. A articulação social da diferença da minoria é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (Bhabha, 2001, p. 21).

A transformação histórica para o povo surdo hoje é: os surdos construindo e se constituindo enquanto sujeitos das suas histórias. Enquanto TILS, nosso papel é fazer parte dessa transformação. Para isso, a imersão no mundo surdo é fator preponderante para que o nosso olhar seja um olhar de alteridade.

Discorrendo sobre esse universo cultural, a pesquisa realizada com dez codas buscou refletir sobre o olhar que o Coda tem sobre a cultura e sua relação com ela. Para o coda existe um mundo surdo e um mundo ouvinte? Vivemos duas culturas em um mesmo mundo? Ou vivemos ora em um mundo, ora em outro?

A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de este modelo ter proximidade com os métodos de pesquisa das ciências sociais. Pois tem foco na forma como as pessoas e grupos veem e percebem o mundo, formulam conceitos e significados. A pesquisa qualitativa ganha espaço com o desencantamento com as pesquisas quantitativas, pois a possibilidade de aplicar os resultados desse tipo de pesquisa foi ínfimo. Na década de 60 e 70 a pesquisa qualitativa ganha espaço na educação, comunicação, administração e gestão (Guerra, 2006).

A relação entre o pesquisador e o pesquisado deve ser construída à luz do diálogo que gera sentido. Para Bakhtin (2003, p. 408):

Perguntas e respostas não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Pergunta e resposta supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico.

Estruturada em forma de entrevista, a pesquisa abordou as seguintes questões:

1. Você se comunica com seus pais através da língua de sinais?
2. Você se considera uma pessoa bilíngue?
3. O que é cultura para você?
4. Por ser Coda, você se vê vivendo em dois mundos/universos diferentes com duas culturas diferentes ou vive em um mundo/universo com duas culturas diferentes?

Entre os entrevistados, havia Codas tradutores interpretes de língua de sinais, profissionais liberais e agrônomos.

Você se comunica com seus pais através da língua de sinais?	Você se considera uma pessoa bilíngue?
8 Codas disseram que sim.	8 disseram que sim.
2 Codas disseram que não.	2 disseram que não.

Os dois Codas que não se consideram bilíngues se comunicam com os pais através da língua portuguesa falada e escrita. Não se consideram bilíngues e vivem em um único universo partilhando uma única cultura. A cultura do seu país tem a língua portuguesa como língua oficial e não reconhece a cultura surda. Os pais destes Codas se comunicam na língua de sinais e frequentam associações de surdos. Dentre os oito Codas que se consideram bilíngues, 2 são filhos de surdos oralizados e que aprenderam a língua de sinais adultos por volta dos 24 anos e ensinaram seus filhos a língua de sinais. Os outros 6 Codas são filhos de surdos que não foram oralizados, frequentam associações de surdos e se comunicam na língua de sinais.

Cultura é um jeito de conferir significado com sentido a um mundo. Cultura sem sentido não existe e, vice-versa. Produzimos o sentido na medida em que nos relacionamos com o outro, surdo ou ouvinte.

Na pesquisa, o conceito de cultura foi abordado de forma geral como sendo uma forma de ver e agir no mundo; costumes de um povo, de um determinado grupo, partilha de experiências e relações.

Sem colocar ponto final...

Ser Coda é viver em um mundo com duas culturas foi a resposta para 5 Codas; 2 Codas se consideram vivendo em um mundo com uma única cultura. E 3 Codas se consideram vivendo em dois mundos com duas culturas. Em certos momentos vivendo no mundo surdo e em outros vivendo no mundo ouvinte. Viver em dois mundos para os 3 Codas é o viver de forma subjetiva. De acordo com os entrevistados, existe na subjetividade desses Codas um lado surdo e um lado ouvinte. Há a necessidade de estar imerso na cultura surda, com os surdos familiares e amigos surdos, no silêncio visual. E há a necessidade de estar imerso na cultura ouvinte, no som.

Metaforicamente, descrevo o universo do Coda sob a minha ótica. Nasce-mos em uma piscina que tem uma água que nos encanta os olhos e, com o tempo,

o outro ouvinte nos apresenta outra piscina com uma água que nos encanta os ouvidos. Vivemos lá e cá. Às vezes mais lá na piscina que nos encanta os ouvidos porque somos ouvintes. Entretanto, necessitamos nos banhar na piscina que nos encanta os olhos. O lado surdo que foi construído na relação com nossos pais necessita entrar nessa piscina que nos encanta os olhos. Ela é parte nossa.

Ser Coda não é melhor nem pior que ser filho de pais ouvintes. Ser Coda é ter um olhar diferente sobre a diferença. Nascemos nela, na diversidade. Fomos constituídos assim.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. *Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais no campo do currículo*. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.

DIZEU, L. C. T. de B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo Como sujeito. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2007.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lucerna, 2006. Visualização

HALL Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LULKIN, Sergio Andrés. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MEC. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 1, 2002.

PERLIN, G. T. T. *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS/FACED, Porto Alegre, 1998.

_____.; G. T. T. *Surdos: o discurso do retorno*. Texto entregue na UFSC, 2006b.

ROCHA, G.; PEREIRA-TOSTA, S. Cultura. In: *Enciclopédia Intercom de Comunicação – Conceitos*. v. 1. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, INTERCOM, 2010. p. 345-346. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/geral/ascom/Enciclopedia.pdf>>. Acesso em: 20/7/2013.

SÁ, Nídia Regina L. de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SHAYEGAN, Daryush. *La luz viene de Occidente*. Barcelona: Tusquets Editores, 2008.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Esta obra foi composta nas fontes Minion Pro e Avenir,
formato 15,7 x 22,7cm, mancha de 11,2 x 20,6 cm.
Este livro foi impresso em abril de 2014 pela Copiart.



